Castro , Analía
Plurilingüismo, diversidad e interculturalidad : un acercamiento desde la educación, traducción e investigación : Actas del III Congreso Nacional El conocimiento como espacio de encuentro / Analía Castro ; Paola Formiga ; Zoraida Risso Patrón. - 1a ed. - Neuquén : EDUCO - Universidad Nacional del Comahue. Escuela Superior de Idiomas. ; Neuquén : Universidad Nacional del Comahue. Facultad de Lenguas, 2015.
E-Book.
ISBN 978-987-604-418-9
1. Enseñanza de Lenguas Extranjeras. 2. Traducción. 3. Actas de Congresos. I. Formiga, Paola II. Risso Patrón, Zoraida III. Título
CDD 418.02

Fecha de catalogación: 16/03/2015

Indice de trabajos publicados en actas

- **Aspiración del fonema /S/ en el español bonaerense: un análisis desde la Fonología Prosódica y la jerarquía de rasgos**
  L. Brodersen

- **A Window on the Mind: Metaphor and Language Teaching**
  A.Rodeghiero

- **Constructing Identity in Little Pieces – Generic Hybridity in Sandra Cisneros's Works**
  P. Formiga

- **Elaboración de un vocabulario definitorio y bilingüe en el campo de la sucesión testada e intestada mediante la estación de trabajo terminológico TERMINUS 2.0**
  M. Baduy

- **English for Translation Purposes – Why? What? How?**
  P. Liendo

- **Estado de la Cuestión de los Traductorados en Argentina: instituciones y planes de estudio**
  G. Chaia, R. Carabajal, L. Pisani y S. Salinas

- **Intercambios Culturales en un Contexto de Inglés con Fines Específicos**
  G. Tavella y C. Fernández

- **Identity and the Experience of Migration in Andrea Levy's *Small Island***
  A.Montani

- **La accesibilidad a los medios audiovisuales: Una experiencia de SPPS en la FadeL, UNCo**
  R. Carabajal y M. Bianchini

- **La autotraducción como reescritura: el caso de *Eccentric Neighborhoods* y *Vecindarios Excéntricos*, de Rosario Ferré**
  S. Ferrero

- **New perspectives on vocabulary: Formulaic sequences in the structuring of advanced learners' written production**
  M. Zinkgräf, S. Rodríguez, A. Castro y Ma. A. Verdú

- **Portugués Lengua Extranjera en el contexto de Educación a Distancia: experiencia en un curso de extensión de la Universidad Nacional del Comahue**
  M. B Arce, N. Caixeta y F. Do AmaralMarino

- **'Postmétodo': Un nuevo debate en el área de la práctica de la enseñanza de las lenguas extranjeras y la formación docente en lenguas**
  E. Davis, I. Morena, A. Saraceni y M. Suchecki

- **Reflexionar para crecer. Promoviendo una actitud crítica en futuros profesores de inglés**
  S. Rodríguez, A. Castro, Ma. A. García Álvarez, P. Scilipoti y L. Tacconi

- **Restricciones para *Long-Distance Agreement* en Español**
  H. Bértora

- **Roca Intercultural: un proyecto de extensión para la integración y la interdisciplinariedad**
  P. Liendo, L. Pisani, C. Siegel Masias y E. Torres

- **¿Se puso confundida? Un abordaje de los verbos pseudo-copulativos en la enseñanza de español e inglés como lenguas extranjeras**
  T. Araya, J. Valdivia y S. Iummato

- **Speaking in an Intercultural Context: Reflections on Assessment**
  L. Brodersen y G. Espinosa

- **Tutoría académica de inglés: Percepciones y expectativas de los alumnos de ingeniería de la UNLaM –**
  A. Saraceni, B. Konicki, G. D'Anunzio, Ma. O. Rosas, I. Morena y C. Andrade

- **Una aproximación crítica al uso de las TIC en la enseñanza de las lenguas –**
  E. Davis y N. Fernández y V. Mailhes

Objetivos:

- Generar una instancia más de diálogo entre la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional del Comahue y la comunidad.
- Promover el intercambio y la difusión del conocimiento en las distintas áreas de estudio
- Ofrecer un espacio de capacitación para contribuir al mejoramiento de la calidad educativa en su totalidad.
- Crear nuevas oportunidades para que los profesionales de la lengua tengan un espacio para compartir el conocimiento adquirido a lo largo de sus estudios e investigaciones.

COMITÉ ORGANIZADOR

Prof. Analía Castro – Asistente de Docencia Regular. Área Pedagógico-Filosófica y Social. FadeL (UNCo)

Esp. Mercedes Fernández Beschtedt - Asistente de Docencia Regular – Área de Lengua y Cultura Inglesa. FadeL (UNCo)

Esp. Paola Formiga - Asistente de Docencia Regular – Área de Lengua y Cultura Inglesa. FadeL (UNCo)

Prof. Zoraida Risso Patrón – Asistente de Docencia Regular – Área de Lengua y Cultura Inglesa. FadeL (UNCo)

COMITÉ EJECUTIVO

Prof. Rocío Albornoz – Ayudante de Docencia Interino - Área Lingüística. FadeL (UNCo)

Prof. Gonzalo Espinosa – Ayudante de Docencia Interino - Área de Lengua y Cultura Inglesa. FadeL (UNCo)

Prof. Andrea Montani - Ayudante de Docencia Interino – Área de Lengua y Cultura Inglesa. FadeL (UNCo)

Prof. Anabel Monteserín - Asistente de Docencia Regular – Área Lingüística. FadeL (UNCo)

Prof. Leticia Tacconi - Asistente de Docencia Regular – Área de Lengua y Cultura Inglesa. FadeL (UNCo)

Prof. Lucía Valls – Ayudante de Docencia Interino – Área Lingüística. FadeL (UNCo)

Prof. Angélica Verdú – Asistente de Docencia Regular – Área de Lengua y Cultura Inglesa. FadeL (UNCo)

Aspiración del fonema /s/ en el español bonaerense: un análisis desde la Fonología Prosódica y la Geometría de Rasgos

Lucas M. Brodersen lubroder@hotmail.com

Resúmen

El presente trabajo busca analizar la aspiración del fonema /s/, uno de los procesos fonológicos más frecuentes del español bonaerense. Las diferentes características de las variedades regionales del español que difieren entre sí han sido subdivididas y analizadas (Piñeros 2008, Coloma 2010, entre otros). La aspiración tiene diferentes connotaciones sociolingüísticas según la región y varía dependiendo del contexto de enunciación y también de las comunidades lingüísticas (Rebollo Couto 1996). Analizaremos este fenómeno siguiendo el modelo de la Geometría de Rasgos (Clements & Hume 1995) y se intentará reflexionar y sacar conclusiones de este proceso a partir dela Fonología Prosódica (Nespor & Vogel 1986; Vaux 2007).

Palabras clave: aspiración – variedades – Geometría de Rasgos – Fonología Prosódica

1. Introducción

El habla del español bonaerense cuenta con ciertas particularidades que lo diferencian de las otras variedades (Fontanella de Weinberg 1972, 1974, 2000). Si bien dichas características no le son exclusivas, tiene determinadas propiedades gramaticales, léxicas y fonológicas que permiten a los hablantes de otras variedades reconocerlo y diferenciarlo (Escriche de Clemente 2012).

El presente trabajo analizará un fenómeno del plano fónico que es una de las marcas más destacadas del habla bonaerense: la aspiración del fonema /s/, el cual tiene lugar cuando se produce una alternancia entre los alófonos [s] y [h] del fonema en cuestión. En primer lugar, se analizarán los alófonos [s] y [h] desde la Geometría de Rasgos (Clements y Hume 1995; Hall 2007), modelo en que los rasgos se agrupan en constituyentes y los segmentos se representan como nodos organizados jerárquicamente, lo cual difiere de los modelos más tradicionales(Jakobson; Chomsky & Halle 1968) en los cuales los fonemas constituían meramente en columnas de rasgos sin estructura ni jerarquía alguna. Por otro lado, veremos el comportamiento de la aspiración de /s/ desde la perspectiva de la Fonología Prosódica (Nespor & Vogel 1986; Vaux 2007, entre otros), según la cual el componente fonológico se compone de un grupo de subsistemas (cada uno con sus propios principios) que interactúan entre sí, siendo la fonología prosódica la teoría de los

dominios en la cual la representación mental del habla se divide en partes arregladas jerárquicamente. Esto se diferencia también de los modelos más tradicionales de la fonología generativa, los cuales concebían a la fonología como un conjunto de reglas fonológicas cuyos dominios de aplicación se definían en términos de los límites de la estructura de los constituyentes superficiales de la morfología y la sintaxis. La aspiración será analizada en los diferentes niveles en los cuales aplica, y se formularán las reglas correspondientes para cada uno de estos.

Asimismo, el objetivo no es analizar la aspiración como un fenómeno aislado, por lo que describiremos algunas variedades del español en las cuales encontramos dicha alternancia de alófonos (Coloma 2010; Moreno Fernández y Otero 2006; Piñeros 2008), principalmente la bonaerense, una variedad que presenta un gran número de variaciones. Estas mismas variaciones son también las que convierten al habla bonaerense en unos de las variedades más ricas e interesantes para su estudio.

2. Los sonidos y los fonemas del español

En el español hay 27 sonidos que se articulan y que constituyen su sistema fonológico. Los sonidos, al igual que en la mayoría de las lenguas de origen europeo, se pueden clasificar en vocálicos y consonánticos.

Hay cinco vocales ([a], [e], [i], [o] y [u]) que se diferencian por su punto de articulación (cerrada, media o abierta; anterior, central o posterior), como vemos en el cuadro 1 (Coloma, 2010). Además, pueden ser caracterizadas como labializadas ([o] y [u]) o no labializadas ([a], [e] e [i]). Todas estas vocales mantienen sus características básicas y su facultad de oponerse unas a otras, a pesar que pueden presentar variaciones con respecto a su grado de apertura y posicionamiento. Esto se mantiene con las sílabas tónicas y las átonas, diptongos y triptongos.

Tipo de vocal	**Anterior**	**Central**	**Posterior**
Cerrada	i		u
Media	e		o
Abierta		a	

Cuadro 1: Sonidos vocálicos del español

Por su parte, las 22 consonantes se diferencian en: (a) su punto de articulación (labiales, dentales, palatales, velares o glotales); (b) su modo de articulación: obstruyentes (oclusivas y fricativas, que pueden ser sordas o sonoras) y sonantes (consonantes nasales, laterales, róticas y semivocales) (Coloma, 2010):

Tipo de consonante	**Labial**	**Dental**	**Palatal**	**Palato-alveolar**	**Velar**	**Glotal**
Oclusiva sorda	p	t	tʃ		k	
Fricativa sorda	f	θ	s	ʃ	x	h
Obstruyente sonora	b	d	ʒ		g	
Nasal	m	n	ɲ			
Lateral		l	ʎ			
Rótica		ɾ | r				
Semivocal			j		w	

Cuadro 2: Sonidos consonánticos del español

Para muchos de los sonidos del español sólo hay una realización posible, pero hay ocasiones en las que los hablantes usan más de un sonido para articular un fonema, es decir, se da lugar a la formación de alófonos. Además, los hablantes de las distintas regiones utilizan distintos sonidos para articular el mismo fonema. El número de fonemas también varía de acuerdo a la variedad regional, ya que los hablantes utilizan no más de 22 o 23 fonemas mientras que la mayoría de los textos de fonología del español describen 24. Los fonemas vocálicos /a/, /e/, /i/, /o/ y /u/ se articulan a través de los sonidos vocálicos [a], [e], [i], [o], y [u] respectivamente.[1] Los fonemas consonánticos obligatorios son /b/, /d/, /f/, /g/, /k/, /l/, /m/, /n/, /ɲ/, /p/, /r/, /s/, /t/, /tʃ/, /x/ y /ʒ/, mientras que hay dos optativos en algunas variedades regionales: /ʎ/ y /θ/. El primero de ellos se reemplaza por / ʒ/ (yeísmo) y / θ/ por /s/ (seseo) en las variedades regionales en las cuales éstos no se utilizan.

3. Las variedades del español

[1]En los casos de los diptongos crecientes (/ia/, /ie/, /io/, /iu/, /ua/, /ue/, /ue/, /ui/ y /uo/), el fonema /i/ se articula a través del sonido palatal /j/, mientras que /u/ lo hace a través del sonido velar /w/.

Hay varios trabajos que intentan subdividir el español según las variedades regionales. Por ejemplo, Piñeros (2008) lo divide en “peninsular norteño” (abarca el centro y norte de España), “terrabajense” (abarca el sur de España y numerosas zonas de América) y “terraltense” (abarca el resto de las zonas de América donde se habla español como primera lengua). Moreno Fernández y Otero (2006) brindan una versión más detallada y lo subdividen en las áreas mexicano-centroamericana, caribeña, andina, chilena, rioplatense, andaluza, canaria y castellana.

Coloma (2010) emplea una caracterización puramente fonológica que difiere de las mencionadas anteriormente. Por ejemplo, la zona peninsular norteña es la única en la cual se distingue el fonema /s/ del fonema /θ/ (es decir, no es seseante) y dentro de ella permite distinguir un área yeísta (denominada “español peninsular estándar”) y una no yeísta (denominada “castellano tradicional”). En cuanto a la división fonética entre las zonas terraltense y la terrabajense, la diferencia radica en que las variedades terrabajenses aspiran el fonema /s/ en posición preconsonántica mientras que las terraltenses no lo hacen. En cambio, en cada zona conviven dialectos yeístas y no yeístas. En Paraguay y en las provincias argentinas cercanas a este país se habla la variedad yeísta, mientras que en algunas zonas de Colombia, Perú y Bolivia se habla la no yeísta.La aspiración del fonema /x/ se da en el área andina (que abarca Ecuador, Perú, Bolivia y parte de Colombia) y en las variedades del español terrabajense, caribeño el andaluz-canario mientras que no ocurre en el español rioplatense, chileno y paraguayo.

En el cuadro 3 (Coloma 2010) vemos una caracterización fonética de diez variedades del español, que son el castellano tradicional (CT), el español peninsular estándar (PS), el español mexicanocentroamericano (MC), el español andino tradicional (AT), el español andino moderno (AM), el español chileno (CH), el español paraguayo (PA), el español rioplatense (RP), el español caribeño (CB) y el español andaluz-canario (AC).

Característica	**CT**	**PS**	**MC**	**AT**	**AM**	**CH**	**PA**	**RP**	**CB**	**AC**
Seseo	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Yeísmo	No	Sí	Sí	No	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí
Aspiración de /s/	No	No	No	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Rehilamiento de /ʒ/	No	No	No	No	No	No	Sí	Sí	No	Sí
Aspiración de /x/	No	No	No	Sí	Sí	No	No	No	Sí	Sí

Cuadro 3: Diferencias fonéticas entre las variedades regionales del español

Vemos en el cuadro como ninguna variedad es igual a la otra y como hay variedades más "conservadoras", es decir, que no presentan tantas variaciones, estando el castellano tradicional y el español andaluz-canario en los extremos.

3.1. El español bonaerense

El español bonaerense es una variedad dialectal del español que se habla principalmente en la provincia argentina de Buenos Aires[2]. Fontanella de Weimberg (1972) señala que tiene sus propias peculiaridades y es distinguido por hablantes de otras variedades del español. Gassó (2009) afirma que estas características no le son exclusivas, ya que las diferentes variedades no tienen rasgos propios y los comparten con las otras variedades, como vimos en el cuadro 3. Además, como las diferentes descripciones de tales variedades deben contemplar las variaciones sociales y el estilo, debemos entender al español bonaerense comparativamente en el habla culta frente a otras variedades del español. Fontanella de Weinberg (1972), Moreno Fernandez (2009) y Escriche Clemente (2012) brindan ciertas características lingüísticas del español bonaerense, principalmente en tres aspectos: el gramatical, el léxico y el fónico.

Con respecto al plano *gramatical*, uno de los rasgos más característicos es el voseo, el cual implica el uso de formas pronominales o verbales de segunda persona del plural o derivadas de estas para dirigirse a un solo interlocutor, y su uso implica cierto acercamiento y familiaridad. El voseo, que puede ser pronominal o verbal, es un fenómeno consolidado en todas las clases sociales, y la modalidad más generalizada es la que combina el pronominal con el verbal, como por ejemplo "vos tenés que ir". Además, Escriche Clemente (2012), señala que otras características propias son la concordancia con el verbo "haber" ("hubieron heridos"), el uso del denominado queísmo y dequeísmo

[2] Siempre es difícil delimitar exactamente los límites geográficos en donde se habla una variedad dialectal, pero a grandes rasgos, el español bonaerense se refiere a la variedad hablada en la ciudad de Buenos Aires, la provincia con el mismo nombre, y a parte de la provincia de La Pampa. Hay autores, como por ejemplo Gassó (2009), que no lo diferencian del denominado español rioplatense, aunque otros autores (Meo-Zillio 1965; Di Tullio 2012) afirman que este último comprende también al habla de Uruguay.

(“no hay duda que” o “resulta de que”), el uso del diminutivo *–it-* (“pequeño”–“pequeñito”), y el uso del prefijo intensificador*re-*, como por ejemplo, “relindo”, “rebueno”, etc.

Con respecto al plano *léxico*, hay factores que han enriquecido al español bonaerense, como por ejemplo, los contactos con otras lenguas, la inmigración de grupos pertenecientes a distintos lugares y estratos de la pirámide social. Escriche de Clemente (2012: 49) aporta una recopilación de términos de diferentes orígenes. Entre el vocabulario de origen hispánico tenemos *afligir* ‘preocupar’, *lindo* ‘hermoso’, *pollera* ‘falda’, *vidriera* ‘escaparate’, *vereda* ‘acera’, *estancia* ‘finca rural’, *pileta* ‘pila de cocina, de lavar’, *buraco*‘agujero’, *carozo* ‘hueso de algunos frutos’, etc.Hay también vocabulario que proviene de otras lenguas europeas, que hoy en día son parte del lunfardo, como por ejemplo *bacán* ‘persona adinerada’, *batir* ‘denunciar’, *biaba* ‘paliza’, *bondi* ‘autobús’, *bulín*‘departamento modesto que generalmente se utilizaba para citas amorosas’, *cana*‘policía’, *catrera* ‘cama’, *cote* ‘lado’, *crepar* ‘morir’, *crosta* ‘costra’, *cufa* ‘cárcel’, *chambergo* ‘sombrero’, *falopa* ‘droga’, *farra* ‘fiesta’, *fato* ‘asunto,*fiaca* ‘pereza’, *gotán* ‘tango’, *rati* ‘ladrón’, *guita* ‘dinero’, *jermu* ‘mujer’, *laburar* ‘trabajar’, *laburo* ‘trabajo’, *lompa* ‘pantalón’, *manyar* ‘comer’, *mina* ‘chica’, *mionca* ‘camión’, *morfar* ‘comer’, *pelandrín* ‘holgazán’, *pibe* ‘chico’, *posta* ‘bueno, excelente’, yiro ‘prostituta’, etc. Por último, se incluyen algunos ejemplos del lenguaje popular y expresiones idiomáticas que aparecen en el habla coloquial en Buenos Aires extraídas de los diccionarios de Gobello, como *bancar* ‘soportar, tolerar’, *gallego* ‘español’,*malevo* ‘maleante’, *patota*‘conjunto de personas reunidas para algún fin’, *percanta* ‘mujer, amante’, *pichicho* ‘perro pequeño’, *piola* ‘avispado, bueno”, *pucho*‘residuo, resto’, viejo/a ‘padre/madre’, zonzo ‘tonto’, etc.

Finalmente, desde el plano *fónico*, se puede decir que el español bonaerense, al igual que en el plano gramatical y léxico, es una variedad innovadora. Si nos concentramos en la fonética y la fonología de esta variedad, veremos que los hablantes tienden a simplificar, debilitar o perder elementos fónicos, algo que no se da en las variedades conservadoras. Uno de los aspectos más característicos del español bonaerense es el yeísmo, que se extiende en todo el mundo hispánico e implica la pérdida de la distinción entre la consonante lateral palatal aproximante /ʎ/representada por la grafía <*ll*> y la consonante palatal aproximante /j/ representada por la grafía <*y*>. El resultado es una desfonologización, es decir de la disolución de una oposición, queprovoca la fusión de los fonemas /ʎ/ y /j/ al/ en el fonema /j/. De este modo, “raya” y “ralla” van a sonar de la

misma forma.Otro fenómeno es el seseo, en cual se pierde el fonema interdental /Ɵ/ representado por las grafías <c> y <z> a favor del fonema /s/. Además, Lapesa (1992) agrega otros dos aspectos, como el acento enfatizador y la entonación italianizante, la cual es producto de la inmigración que llegó principalmente en los siglos XIX y XX. Asimismo, Escriche Clemente (2012) agrega que hay una tendencia a perder –d al final de la palabra, como en "verdad" o "libertad"; tendencia también a perder –d en terminaciones como *–ado*, como en "bailado" o "trabajado"; aspiración faríngea de /x/ como en "mujer"; tendencia a que se pronuncie de forma tónica los pronombres átonos enclíticos, como "pateándoló", y finalmente la despalatización de la nasal palatal, como por ejemplo en "año". Por último, otro de los fenómenos fónicos más comunes del español bonaerense es el de la aspiración del fonema /s/, el cual analizaremos más en detalle en la sección siguiente.

4. La aspiración

Hay ciertas ocasiones en las que el alófono [s] del fonema /s/ puede alternar con el alófono [h] del mismo fonema. Este es un fenómeno denominado "aspiración", el cual varía dependiendo del contexto de enunciación y también de las comunidades lingüísticas. Además, tiene diferentes connotaciones sociolingüísticassegún la región en la que uno se encuentre, ya que en el interior de una misma comunidadexisten distintos niveles de tolerancia. Lo que en una determinada comunidadpuede ser considerado como vulgar en otra comunidad puedeformar parte del lenguaje corriente, incluso entre las clases más cultas o económicamentemás favorecidas (Rebollo Couto 1996).En el español bonaerense, la intensidad de la aspiración varía según el nivel socioeducacional de los hablantes y el sexo, ya que es más frecuente en los hombres que en las mujeres. (Fontanela de Weinberg 1974, 1992).

En primer lugar, describiremos los alófonos[s] y [h], analizando los rasgos que los componen desde el modelo de Geometría de Rasgos (Clements & Hume 1995, Hall 2007). Más adelante, veremos el comportamiento de este fenómeno desde la Fonología Prosódica (Nespor & Vogel 1986; Vaux 2007).

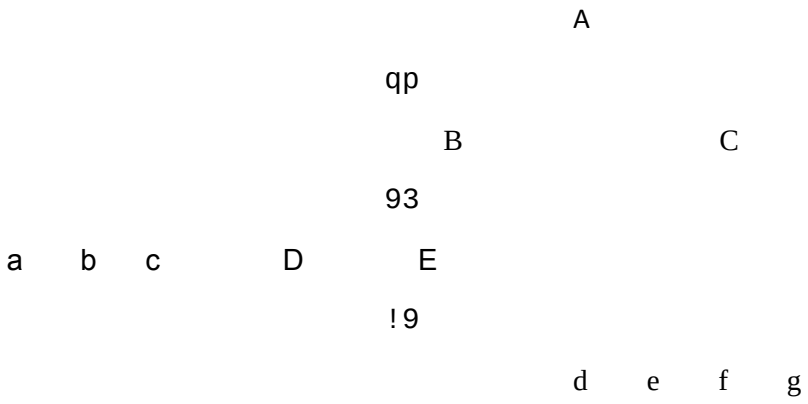
4.1. Los alófonos de la aspiración y la Geometría de Rasgos

Como ya mencionamos más arriba, desde un punto de vista fonético y fonológico, en el español bonaerense, los segmentos que alternan en la aspiración son las consonantes [s] y [h]que tienen sus correspondientes *rasgos*, siendo [s] el básico y [h] el que está sujeto a una regla de inserción.

Ahora bien, cada segmento se compone de un set de rasgos, es decir,las unidades básicas de representación fonológica, y pueden definirse como "las entidades psicológicas que se definen en términos de realización acústica y/o articulatoria que proveen el enlace entre la representación cognitiva del habla y su manifestación física" (Hall 2007: 312).En la fonología generativa (Jakobson, Chomsky & Halle 1968), cada rasgo se define de acuerdo a alguna propiedad fonética. Por ejemplo, [+ aproximante] hace referencia a una restricción en el tracto vocal que permite un escape de aire sin fricción, mientras que no sucede lo mismo con los [-aproximantes]. Además, Chomsky & Halle (1968) y Jakobson asumen en sus sistemas *rasgos distintivos*binarios, es decir, que cada rasgo tiene dos *valores*: "+" o "-".Además, si un rasgo es distintivo en una lengua, entonces solamente esos sonidosque lo hacen distintivose marcan subyacentemente. Por ejemplo, en el inglés, tenemos contraste en el voceo de las oclusivas (/p t k/ vs. /b d g/) pero no en las nasales, por lo que sólo las oclusivas son [±voz] y las nasales tienen ese rasgo sin especificar.

Ahora bien, los modelos Jakobson y los generativos consideraban que los fonemas se constituían de grupos de rasgos sin estructura alguna, y un fonema era simplemente una columna de rasgos, por lo que se ice que tales modelos eran lineales. En cambio, en el modelo de la Geometría de Rasgos (Clements & Hume 1995), los rasgos que funcionan regularmente como una unidad en las reglas fonológicas se agrupan en *constituyentes.*Los segmentos "se representan en términos de configuraciones de nodos jerárquicamente organizados cuyos nodos terminales son valores de rasgos, y cuyos nodos representan constituyentes" (Clements & Hume 1995: 4), como vemos en (1):

(1)



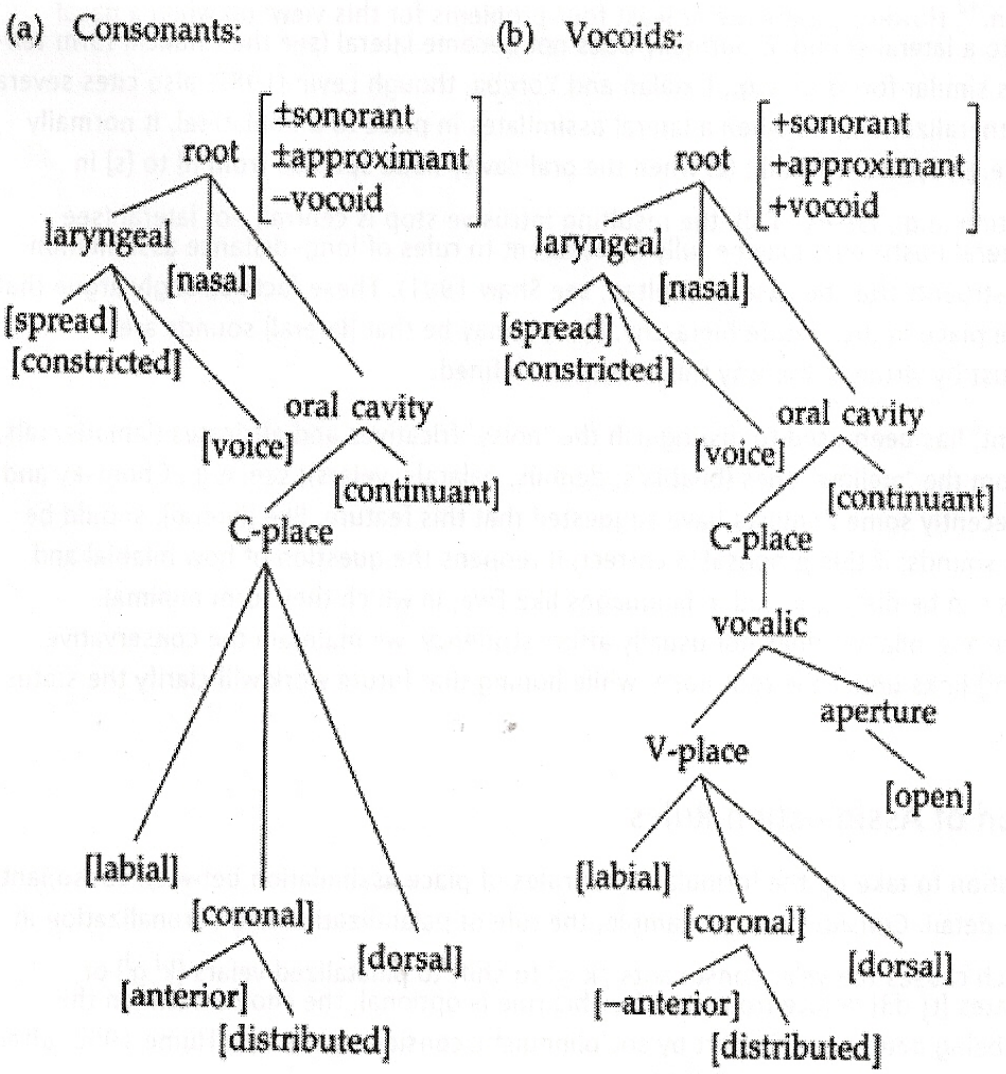
Aquí, los nodos terminales (valores de rasgos) no están ordenados y están ubicados en niveles diferentes, lo que permite expresar el solapamiento de rasgos. Todas las ramas emanan de un nodo raíz (A), que se corresponde con el sonido del habla. Los nodos que se encuentran más abajo (B, C, D y E)son grupos de rasgos funcionales, que incluyen, por ejemplo, el nodo laringeal y el nodo de lugar. Las líneas de asociación tienen una doble función: una de ellas es codificar patrones de alineamiento temporal y coordinación entre los elementos; la otra es agrupar elementos en constituyentes, que funcionan como unidades simples en las reglas fonológicas. Los constituyentes inmediatos de esas agrupaciones son nodos hermanos, que dependen del nodo constituyente más arriba en la jerarquía. Por ejemplo, D y E son hermanos y dependientes de C.

Clements & Hume (1995: 4) proponen el principio que "las reglas fonológicas realizan solamente operaciones simples", y sólo los sets de rasgos que forman constituyentes pueden funcionar juntos en las reglas fonológicas. Así, podemos predecir, por ejemplo, que una regla fonológica que opera sobre *C* en (1) puede afectar los rasgos *d, e, f* y *g*. En cambio, una regla no pude afectar los nodos *c, d* y *e* en una misma operación, ya que no forman un constituyente. Otro principio que debemos asumir es el que afirma que "la organización de rasgos está universalmente determinada", lo que implica que la manera en que los valores de los rasgos se asignan a los niveles y se agrupan en constituyentes más grandes no varía de lengua a lengua.

En este modelo, los rasgos distintivos se organizan jerárquicamente en un *árbol de rasgos*, se presuponen otros dos principios a)"los valores de los rasgos se despliegan en hileras separadas, donde pueden entrar en relaciones no lineales con alguna otra; b) al

mismo tiempo, los rasgos se organizan en hileras jerárquicas, en las cuales cada constituyente puede funcionar como una unidad simple en las reglas fonológicas" (Clements & Hume 1995: 5). En (2) vemos las distintas clases de nodos y su forma de organización en consonantes y vocoides:

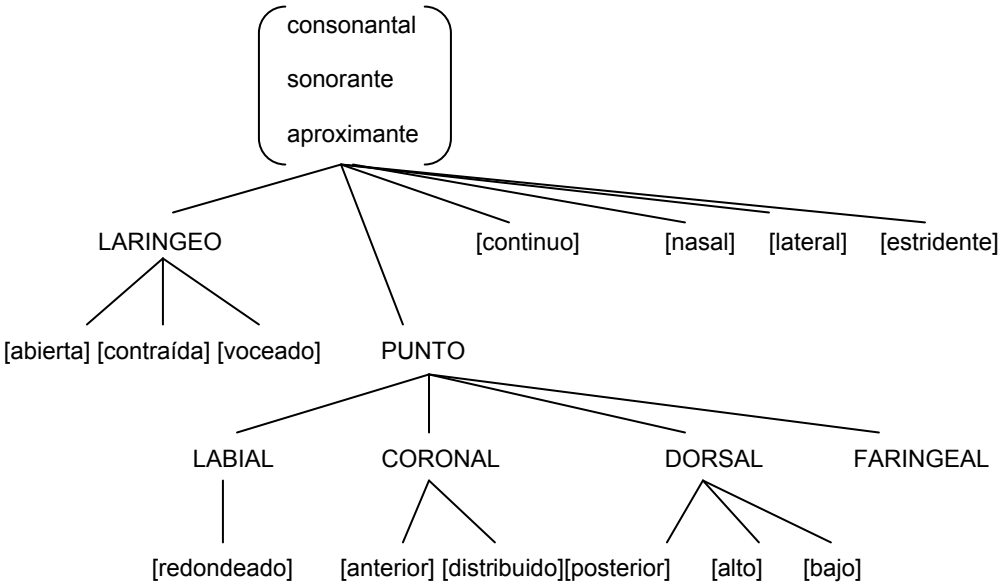
(2)



Para el análisis de los alófonos [s] y [h], nos basaremos en el árbol propuesto por Hall (2007), en el cual hay un *nodo raíz* que domina dos *nodos de clase* privativos que se

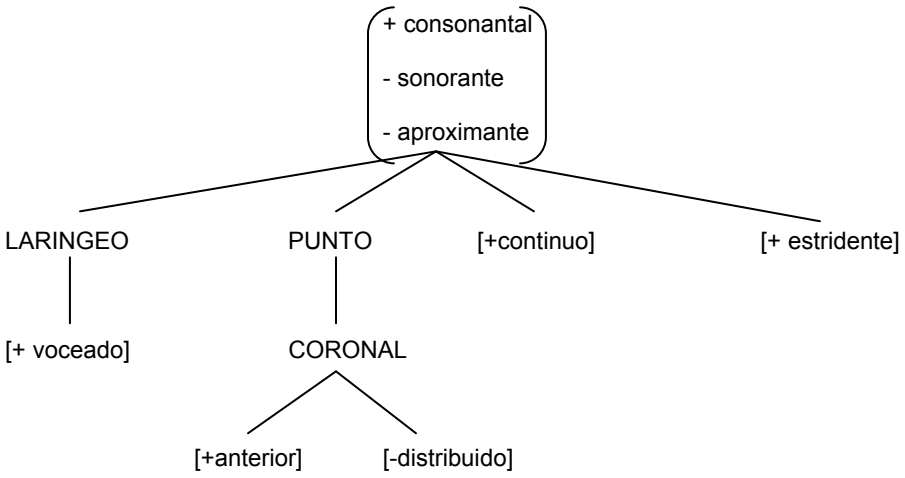
marcarán con mayúsculas: LARINGEO y LUGAR.Los rasgos, que se indicarán con minúsculas, se pueden ubicar bajo la RAÍZ, bajo los nodos de clase o pueden ser parte de la raíz misma, como vemos en (3):

(3)

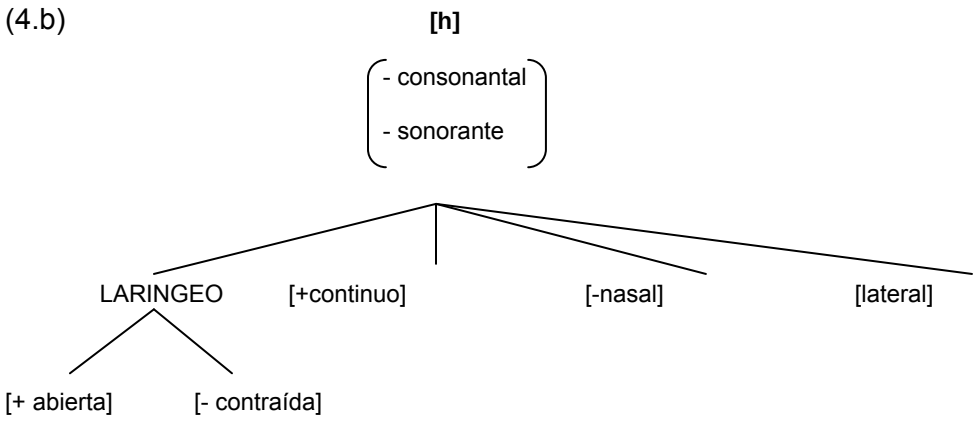


Si aplicamos este modelo al [s] y a [h] obtenemos las estructurasde (4.a) y (4.b):

(4.a) **[s]**



(4.b)



Entre los rasgos de [s] encontramos [+consonante], [- sonorante] y [- aproximante], que son los denominados “de clase principal” [“major class features”] y que son relevantes para explicar las clases naturales como sonorantes, obstruyentes, aproximantes y consonantes. Chomsky & Halle (1968: 302) definen a los consonantes como los sonidos que “se producen con una obstrucción radical en la región medio-sagital del tracto vocal; los sonidos no consonantes se producen sin esa obstrucción”Por su parte, los sonorantes “se producen configurando el tracto vocal de manera que es posible el voceo espontáneo; en los obstruyentes, ese voceo espontáneo no es posible”. Por último, (Clements 1990) define a los aproximantes como“los segmentos con una constricción en el tracto vocal que permite un escape de aire sin fricción”.Los rasgos LARINGEOS permiten contrastar el voceo (por ejemplo, /p/ vs. /b/), la aspiración (/k/ vs. /kʰ/), y la voz susurrante [“breathy voice”] (/b g ɖ/ vs. /bʱ gʱɖʱ/). El rasgo [-voceado] hace referencia a la ausencia de vibración de las cuerdas vocales.Dentro de los rasgos de manera, encontramos [+ continuo] y [+ estridente]. El primero se refiere a los casos en los que la configuración del tracto vocal permite la salida del aire a través de la región misagital del tracto oral, mientras que los estridentes son acústicamente más ruidosos que los que no lo son. El nodo PUNTO de articulación, también denominado “lugar”, domina el nodo CORONAL es decir, los sonidos articulados con la parte frontal de la lengua. A su vez, CORONAL domina el rasgo [+anterior], es decir, el de los sonidos que se articulan con la parte frontal del reborde alveolar.

Vemos por otro lado, que el árbol de rasgos de [h] cuenta con rasgos diferentes a los de [s]. Por ejemplo, dentro de los rasgos de clase principal tenemos [- consonante], es decir,sin una obstrucción radical en la región medio-sagital del tracto vocal; Por otro lado,

al igual que [s], también cuenta con el rasgo [-aproximante] y el rasgo de manera [+ continuo]. Dentro de los rasgos de manera se encuentran, además, [- nasal] y [- lateral]. Los primeros se refieren a los sonidos que se producen al bajar el velo del paladar permitiendo el escapa de aire por la nariz, mientras que los laterales “se producen con la lengua ubicada de tal manera que se impide que la corriente de aire fluya a través del centro de la boca, permitiéndole por uno o ambos lados de la lengua (Clements 1983:7). Dentro de los rasgos LARINGEALES, encontramos a [- (glotis) abierta], es decir, los sonidos que “se producen por un desplazamiento de los cartílagos aritenoidescreando una amplia apertura de la glotis”; y [-(glotis) contraída], es decir, los sonidos que se producen sin un acercamiento de los cartílagos aritenoides que hace que las cuerdas vocales se presionen juntas e impidan la vibración normal” (Halle & Stevens 1971)

Así, hemos visto la descripción de los dos alófonos que intervienen en el fenómeno de la aspiración del fonema /s/ desde el modelo de la Geometría de Rasgos (Clements & Hume 1995), el cual difiere de los primeros modelos generativos. En los correspondientes árboles de rasgos vimos cuales son los rasgos distintivos especificados y como estos se agrupan en constituyentes y no en forma lineal.

4.2. Aspiración y Fonología Prosódica

En este apartado analizaremos la aspiración a partir de la**fonología prosódica**, un modelo que difiere de los primeros modelos de la fonología generativa, los cuales consideraban a la fonología como un conjunto de reglas fonológicas cuyos dominios de aplicación se definen en términos de los límites de la estructura de los constituyentes morfo-sintácticos superficiales (Chomsky & Halle 1968). Por su parte, Nespor y Vogel (1986) proponen alejarse del estudio de los sistemas de reglas y se vuelcan al estudio de los principios que gobiernan la aplicación de los procesos gramaticales. No se considera al componente fonológico como un sistema homogéneo sino como un grupo de subsistemas que interactúan entre sí, y cada uno está gobernado por sus propios principios, como las teorías de la grilla métrica, la fonología léxica, la fonología autosegmental y la fonología prosódica. Este último subsistema es la teoría de los dominios, según la cual la representación mental del habla se divide en partes [“chunks”] dispuestos jerárquicamente. Estas distintas partes, es decir, “los constituyentes prosódicos de la gramática, se señalan por diferentes tipos de entradas que varían desde

modificaciones segmentales reales hasta cambios fonéticos más sutiles. Esto quiere decir que cada constituyente prosódico sirve como dominio de aplicación de reglas fonológicas específicas y procesos fonéticos" (Nespor & Vogel 1986: 1). Además, mientras que los principios que definen los variados constituyentes prosódicos hacen referencia a nociones no fonológicas, hay que resaltar que los constituyentes prosódicos resultantes no son necesariamente isomórficos con otros constituyentes que se encuentran en la gramática. Los constituyentes prosódicos que se construyen en base a la información contenida en los componentes morfológico y sintáctico no están necesariamente en una relación de uno a uno con ninguno de los constituyentes de la morfología y la sintaxis.

Este modelo de fonología prosódica se ocupa de los procesos fonológicos que tienen en cuenta no sólo el componente sintáctico sino también los otros componentes gramaticales, como la morfología, la semántica y la pragmática. Se asume que hay reglas entre el componente fonológico y los otros componentes que crean los denominados dominios prosódicos.Este modelo es una teoría de dominios fonológicos, es decir, "una teoría que organiza un hilo dado de lenguaje en series de constituyentes dispuestos fonológicamente que a su vez forman los contextos en los que se aplican reglas fonológicas" (Nespor & Vogel 1986:6). Este modelo difiere del modelo tradicional de fonología generativa en dos aspectos:

a) Las representaciones fonológicas prosódicas son unidades fonológicas organizadas jerárquicamente, y estas unidades que se definen en base a reglas de mapeo incorporando varios componentes de la gramática, se agrupan en rasgos con jerarquías.

b) Las reglas fonológicas son de dos clases:
1) Las reglas de mapeo que representan la interfaz entre el componente fonológico y los otros componentes de la gramática. Estas son las que definen las unidades de jerarquía prosódica.
2) Las reglas fonológicas propiamente dichas.

Los siete niveles fonológicos propuestos Nespor & Vogel (1986) son de menor a mayor: la sílaba, el pie, la palabra fonológica($_{\omega}$), el grupo clítico (C), la frase fonológica (φ),

la frase entonacional y el enunciado fonológico (U). Veamos ahora cómo se da la aspiración en tales niveles.

La aspiración opera a nivel de la *palabra fonológica*, querepresenta la interacción entre el componente fonológico y el componente morfológico. La palabra fonológica es el constituyente más bajo en la jerarquía prosódica que se construye en base a reglas de mapeo que usan nociones no-fonológicas.Estas reglas reagrupan los elementos terminales de la estructura morfológica de modo que las unidades resultantes no se corresponden necesariamente con un constituyente morfológico. La palabra fonológica es la categoría que domina inmediatamente el pie[3], y todos los pies deben agruparse en palabras fonológicas, y todas las sílabas de un pie simple no pueden pertenecer a diferentes palabras fonológicas.En los ejemplos de (1-13), vemos como la aspiración aplica en la palabra fonológica.

(1) descorchar /deh.kor.ʧar/
(2) asma /ah.ma/
(3) estudio /eh.tu.dio/
(4) esbozar /eh.βo.sar/
(5) disparo /dih.pa.ro/
(6) desfasaje /deh.fa.sa.xe/
(7) desvirtuar /deh.βirtwar /
(8) desmontar /deh.mon.tar/
(9) asno /ah.no/
(10) desleal /deh.leal/
(11) oso /oso/
(12) crisis /kri.sis/
(13) desayunar /de.sa. ʒu.nar/

A partir de los ejemplos (1-13) podemos formular la regla de aplicación de la aspiración para la palabra fonológica en (14). Cabe aclarar que esta regla es obligatoria y que [s] se convertirá en [h] siempre y cuando la primera se encuentre en la **coda** de la sílaba:

[3] La estructura del pie "consiste en una sílaba relativamente fuerte y un número indeterminado de sílabas débiles dominadas por un nodo simple" Nespor & Vogel (1986: 84)

(14) Aspiración

[s] → [h] / [voc___cons]$_{\omega}$

Nespor & Vogel (1986) afirman que los núcleos sintácticos funcionales se comportan demodo diferente a los afijos: como clíticos.Estos tienen una naturaleza híbrida ya que son elementos que parecen formar parte de la palabra fonológica o parecen actuar como independientes en sí mismos. En el español, al igual que en el turco y a diferencia del latín clásico, los pronombres clíticos se comportan como palabras independientes, ya que no afectan la ubicación de la acentuación en su huésped, como en "dándonoslos" o "tráelos". A partir de esto, se propone el grupo clítico, que domina directamente una o más palabras fonológicas y es a su vez dominado por la frase fonológica. Veamos ahora la aspiración en el grupo clítico en los ejemplos de (15-26):

(15)	Les dije la verdad.	((leh)w (di.xe)w)C
(16)	Les quiero regalar algo.	((leh)w (kie.ro)w)C
(17)	Les pidió la cuenta.	((leh)w (pi.djo)w (la)w (kwen.ta))C
(18)	Les facilito el dinero.	((leh)w (fa.si.li.to)w))C
(19)	Les mintió.	((leh)w (min.tjo)w))C
(20)	Los terminó.	((loh)w (ter.mi.no)w)C
(21)	Les lavó el auto.	((leh)w (la.βo)w)C
(22)	Los llamó.	((loh)w (ʃa.mo)w)C
(23)	Les insistió.	(leh)w (in.sih.tio)w)C
(24)	Los hostigó.	((loh)w (oh.ti. ɣo)w)C
(25)	Les apretó.	((leh)w (a.pre.to)w)C
(26)	Los agarraron.	((loh)w (a. ɣa.ro)w)C

Vemos en los ejemplos de (15) - (26), que dentro del grupo clítico, la aspiración se da cuando [s] está precedida por una vocal, sin importar si está seguida por una vocal (23-26) o una consonante (15-22), siempre y cuando [s] esté en la coda. Así, la regla del fenómeno de la aspiración en el grupo clítico debería ser la formulada en (27), aunque en este caso es opcional cuando el alófono precede a una vocal, es si bien es obligatoria cuando [s] precede a una consonante, es opcional cuando precede a una vocal:

(27) Aspiración

[s] → [h] / […[…voc___]$_{\omega}$ [___...]$_{\omega}$…]C

Podemos ver también que la aspiración se da en la frase fonológica, es decir, en el constituyente que junta uno o más grupos clíticos. El dominio de una frase fonológica consiste en una cabeza léxica o núcleo (X1: N, V, A) y los constituyentes del lado no recursivo hasta X2, externo a la proyección máxima de X1. El lado no recursivo del español es el izquierdo, el lado recursivo es el derecho. En lenguas como el español que ramifican a la derecha, la prominencia fuerte se realiza en el último constituyente, a la derecha. Los demás constituyentes tienen una prominencia débil.Cada frase fonológica tiene una cabeza léxica como núcleo: V, N, A, respectivamente.Los restantes constituyentes se suman a la frase fonológica, de derecha a izquierda, hasta lapresencia de otra frase, que la precede. Se suma una regla opcional: la reestructuraciónde la frase fonológica. Una frase fonológica (X2), sin ramificación, y como complementode X1 por el lado derecho, el recursivo, se puede integrar a la frase precedente, dentro deesos límites de X1. La segunda frase (A) se integra a la primera frase (N) (Toledo 2008). Veamos los siguientes ejemplos de (28) - (32):

(28) Los casos complicados que hemos resuelto.
((((loh)w (ka.soh)w)C ((kom.pli.ka.doh)w))φ (ke)w(e.moh)w(re.suel.to)w)φ)))

(29) Los tres espejos que estabas esperando.
((((loh.)w (treh)w) (ehpejoh)w)C (((ke)w (eh.ta.βah)w (eh.pe.ran.do)w)))) φ

(30) Las mejores notas que tocaron los barítonos.
((((lah.)w (me.xo.reh)w) (no.tah)w)C (((ke)w (to.ka.ron)w ((loh)w (βa.ri.to.nos)w)C)))) φ

(31) Los frágiles jilgueros que posan en los chañares.
((((loh.)w (fra.xi.leh)w) (xil.ɣe.roh)w)C (((ke)w (po.san)w (en)w (loh)w(tʃa.nja.res)w)))) φ

(32) Esas aguas que no has de beber.
((((e.sah)w (a.ɣuah)w)C φ (ke)w (no) (ah)w (de)w (βe. βer)w)))) φ

Vemos en los ejemplos de (28) - (32), que la aspiraciónen la frase fonológica,al igual que con el grupo clítico, se da cuando [s] está precedida por una vocal, siempre y

cuando [s] esté en la coda. Así, podemos formular la regla de la aspiración en la frase fonológica como vemos en (33), y al igual que en (27), es opcional cuando el alófono precede a una vocal:

(33) Aspiración

[s] → [h] / […[…voc___]ω [___...]ω…] φ

Cabe aclarar que el acento de influencia no tiene incidencia en la aspiración, inclusive si observamos los casos enfáticos:

(34) No nos tocaron las mejores sino las PEORES ubicaciones.
(((no)w (noh)w (to.ka.ron)w (lah)w (me.xo.reh)w) ((si.no)w (lah)w (peo.reh)w (u. βi.ka.sio.nes)w))) φ

Finalmente, vemos que la aspiración también se da en el enunciado fonológico, es decir, en el constituyente más alto de la jerarquía prosódica y que consiste de una o más frases entonacionales. Los enunciados fonológicos no sólo dependen de factores fonológicos y sintácticos, sino que también de factores de naturaleza lógico-semántica.

(35) Los dos. Dámelos.
[loh ðoh ↓da.me.los↓]U

(36) Hay cientos. Había miles.
[ai sien.toh ↓ a.βi.a mi.les ↓]U

(37) Llamálos. Es tarde.
[ʃa.ma.loh ↓ eh tar.de↓]U

(38) ¿Cómo estás? ¿Bien?
[ko.mo es.tah ↓βien↓]U

A partir de los ejemplos (35) – (38), podemos formular la regla del fenómeno de la aspiración en (39), siempre y cuando [s] esté en posición de coda. Asimismo, también es opcional cuando el alófono en cuestión es precedido por una vocal:

(39) Aspiración

[s] → [h] / […[…voc___]ω [___...]ω…]U

De esta forma, he analizado cómo se da la aspiración de /s/ en los diferentes niveles propuestos por Nespor & Vogel (1986), formulando las reglas correspondientes para cada nivel, e indicando la obligatoriedad (o no) en cada uno de ellos. Cabe destacar que para que la aspiración tenga lugar, el alófono [s] siempre debe estar en la posición de coda de la sílaba. En cuanto a la obligatoriedad u opcionalidad de este fenómeno, vemos que en el nivel de la palabra fonológica es obligatorio, mientras que en el grupo clítico y la frase fonológica, es obligatoria cuando [s] precede a una consonante y opcional cuando precede a una vocal. En el nivel del enunciado fonológico, también es obligatoria, salvo cuando [s] es precedido por una vocal.

5. Conclusión

El objetivo de este trabajo era analizar algún rasgo característico y (muy) frecuente del denominado español bonaerense: es por eso que se eligió la aspiración. Ahora bien, no podíamos analizar este proceso sin prestar atención a las diferentes regiones en las que se habla español ni dejar de lado las connotaciones sociolingüísticas del mismo.

Luego, realizamos un análisis a la luz de la Geometría de Rasgosy de la Fonología Prosódica. La elección de este último modelo está fundamentada en que difiere del modelo tradicional de la fonología lineal, según la cual la representación fonológica era una cadena de segmentos indivisibles concatenados. El modelo de Nespor & Vogel (1986) estudia niveles superiores al segmento, y asume una diferencia entre lo segmental y lo suprasegmental.

Vimos la formulación de la regla de la aspiración de /s/ en los diferentes niveles en las que tiene lugar, concluyendo que es obligatoria en todos los niveles cuando [s] precede a consonante, pero que no lo es (salvo en el nivel de la palabra fonológica) en el resto.

Bibliografía

Clements, G. N. & Hume, E. (1995) *The Internal Organization of Speech Sounds*. In J. A. Goldsmith (ed) *The Handbook of Phonological Theory*. Blackwell Pub.

Coloma, G. (2010) *Importancia económica de las características fonéticas del idioma español y sus variedades regionales*. Universidad del CEMA.

Elordieta G. (2010) *La palabra desde una perspectiva fonológica*. Jornadas Sylex-2, *Sobre la naturaleza de la palabra.* Universidad de Zaragoza, 7-8 de octubre.

Fontanela de Weinberg, B. (1992) *El español de la Argentina y sus variedades regionales*. EDIUNS.

Fontanela de Weinberg B (1976) *Un aspecto sociolingüístico del español bonaerense: la -s en Bahía Blanca.* EDIUNS.

Hall, T. A. (2007) *Segmental Features.* in Paul de Lacy (ed.). The Cambrdige Handbook of Phonology. 2007. Cambridge University Press.

Nespor, M. &Vogel, I. (1986/2010) *Prosodic Phonology*. Dordrecht: Foris Publication.

Rebollo Couto, L. (1996).*Estudios de fonética experimental yvariedad de acentos regionales en español*. ASELE. Actas VII (1996)

Selkirk, E. (1982) *The Syllable*. J. Goldsmith (ed) Phonological Theory: the essential readings. Blackwell Pub.

Toledo, G. (2008) *Frases fonológicas*. Ianua. Revista Philologica Romanica. Vol. 8 (2008): 1–18

Vaux, B. (2007) *Why the Phonological Component Must be Serial and Rule-based.* Ms. University of Cambridge

A WINDOW ON THE MIND: METAPHOR AND LANGUAGE TEACHING

Prof. Andrea C. Rodeghiero (UNCOMA- UNRN)

> *"Metaphor is pervasive in everyday life, not just in language but in thought and action" Lakoff and Johnson, 1980*

1. INTRODUCTION

What are metaphors? For many, they are stylistic devices which should be dealt with only when students have developed a high level of proficiency in the foreign language. However, common expressions such as "I'm not following you" or "I see what you mean" prove that metaphors transcend the limits of literature and permeate through different aspects of grammar and vocabulary.

During the 1980s with the development of cognitive approaches to language, attention was drawn to metaphors and the role they play not only in language but also in human cognition (Lakoff &Johnson 1980, Langacker 1987, Lakoff 1987). Language is considered a tool to communicate and convey meanings, fully integrated with the rest of the human cognitive skills. In addition, within this theoretical framework, abstract concepts are grounded in our concrete experience: it is in this sense that our mind is said to be "embodied".

This paper will begin by outlining the main concepts that have been proposed within cognitive approaches to language. In relation to these concepts, some implications for foreign language teaching will be derived in different areas.

2. LANGUAGE AS A WINDOW ON THE MIND

Language is an extraordinary skill. It's restricted to human beings and it is acquired at a very early age in our life, even before other less complex abilities, such as tying our shoes. This has led many linguists to believe that, given its unique nature and functioning, language is unrelated to other cognitive skills, in line with the Cartesian mind-body dualism. Underpinning this claim is a *modular* view on the brain/mind, which implies that activities such as seeing, hearing or speaking are regulated by domain-specific mental systems or *modules* that have their own principles and rules and are in charge of different types of input. This perspective is clearly delineated in Jerry Fodor's *The Modularity of Mind* (1991).

One of the main approaches to the study of language that is based on this compartmentalized view on the brain/mind is **generativism**, which postulates the existence of a language-specific module, independent of the rest of our cognitive abilities.

A different perspective on language emerged in the '80s, derived from what Langacker (2008) describes as *"converging evidence from multiple sources"*. A group of researchers set out to analyse the interaction among all our cognitive skills, which was discovered to be quite fluid. Some influential books that reflected this new point of view focusing on the nature and role of language were Lakoff and Johnson's *Metaphors we live by* (1980), Talmy's *How language structures space* (1983), Fillmore's *Frames and the Semantics of Understanding* (1985), Fauconnier's *Mental Spaces* (1987), Lakoff's *Women, Fire and Dangerous Things* (1987) and Langacker's *Foundations of Cognitive Grammar* (1991), among others.

This new perspective resulted in what has been described as a **cognitive** approach to the study of language**,** which underlies a variety of theories such as Cognitive grammar (outlined by Langacker) and Construction Grammar (developed in Fillmore, 1988 and Goldberg,1995).

To clarify the main objectives of the cognitive view on language, Lakoff (1991) states that it is shaped by two commitments:

- ✓ *The generalisation commitment:* language is ruled by general principles and linguists should aim at finding generalisations. By taking on this commitment, linguists resort to an interplay of interdependent factors (syntactic, semantic, pragmatic, etc) to account for all linguistic phenomena, analysed in terms of continuums.
- ✓ *The cognitive commitment:* the reflection upon language must be in tune with knowledge from all the fields of study that focus on the mind/brain, not only with linguistics. Empirical findings from areas such as anthropology and neurobiology cannot be contradicted by any linguistic hypothesis. In line with this idea, Talmy (2000) points out that cognitive approaches to the study of language integrate different formal and psychological perspectives in order to explain how humans organise their conceptual structure and how this influences language.

There are no exceptions to this integrated view on the brain/mind: all our cognitive capabilities are tightly interwoven, their products having Gestalt properties. Therefore, as Langacker indicates, language is "*neither self-contained nor describable without*

essential reference to cognitive processing (regardless of whether one posits a special faculté de langage)" (Langacker, 1986).

Taking a cognitivist perspective on language involves considering it as an ability which is not only interdependent with other skills, but also ***embodied*** **(**Lakoff, 1987).Even if they are exceptionally complex, all our cognitive skills are claimed to be grounded on the experience we have of the world surrounding us that we structure or **construe** (Lakoff, 1987) through our perceptions and actions. Embodiment implies that the way in which human beings organise our reality in our brain/mind is shaped by the biological features of our body. Cognitive studies claim that a "God's eye view" on reality is not possible because our experience is mediated by of our embodied mind. In this way, all our cognitive abilities share the same origins and some similarities which allow them to interact: all our capacities are influenced by the same bodily experience, from the simplest to the highest cognitive skills, including language.

Being one of the thinking capacities whose products are externalized and observable, language is seen by cognitivism as a "window on the mind". Etymologically, the word *window* is claimed to be a loan word from a Scandinavian source related to the Old Icelandic term *vinduga,* meaning *wind eye*: an opening that allows air to flow freely and lets people see what happens outside. What are the characteristics that windows and language share?

- When building, the choices made about size, location and characteristics of each window depend on the functions that each room will have. A small window will be necessary for a bathroom, while an enormous stained glass window will be used for a church. Consequently, windows are inextricably linked to the building they are included in. Similarly, language cannot be separated from our cognitive "building" or mind, the ***ecological structure*** (Lakoff, 1987) which determines the characteristics of its components and operations.
- A window is an opening on the wall, something which allows us to see beyond an obstacle. Many aspects of our cognitive life are hidden from us, inaccessible to our analysis. Language lets us observe what happens behind the thick walls of our mind: within the cognitivist framework, even the most common expressions we use are claimed to reveal the way in which we construe our world.

3. STRUCTURING OUR WORLD THROUGH METAPHORS

It is a well-known fact that not all our thoughts are concrete. Unlike other members of the animal kingdom, humans have the unique ability to formulate and develop abstract

concepts: thought is *imaginative* (Lakoff, 1987) This characteristic is problematic for a theory whose basic tenet is the embodiment of our mind, because it raises the question of how abstract ideas come to exist. In the cognitivist framework, it is claimed that ***metaphorical projection*** is one of the mechanisms that enables us to create such complex constructs. In other words, metaphors bridge the gap between the concrete and the abstract dimensions.

The cognitivist definition of metaphor differs from its traditional, literary counterpart, used to describe expressions such as "*the eye of heaven"* or *"the sun of York"*. The following chart summarises the comparison made by Kövecses (2010) and Littlemore and Low (2006) between **linguistic** and **conceptual** metaphors

Literary perspective: LINGUISTIC METAPHORS	Cognitivist approaches: CONCEPTUAL METAPHORS
Metaphors are related to language. The choice of words is important, and their syntactic, connotational and collocational properties have to be taken into account.	Metaphors are associated with concepts. The choice of words is not important, since what is relevant is the relationship between concepts or entities.
Metaphors are used for artistic purposes.	Metaphors are used to understand and create ideas, allowing us to think of an abstract concept in terms of another, more concrete *"domain"*.
There are similarities between the entities compared.	There are usually no similarities between the entities compared.
Metaphors are employed mainly by writers, since it is a *"deliberate use of words"*	Metaphors are employed by all human beings
Metaphors are an optional figure of speech: we can communicate without metaphors	Metaphors are a thinking mechanism: we cannot reason without metaphors.

For cognitivist approaches, experience and thought are organized in our brain/mind into *domains*. In some cases, in order to understand or *construe* concepts in a particular domain we make use of elements in another domain. This phenomenon occurs when the constituents of both domains match or *correspond* .This correspondence is called *mapping.*

Lakoff (1993) defines (conceptual) metaphor as a *"cross domain mapping in the conceptual system"*. This implies, as Johnson (1990) points out, that we *project* or *map* the properties and the organization of a particular domain (the *source* domain) onto a different area of our experience (the *target* domain) in order to make sense of it. This mapping process is *unidirectional*, in the sense that the source domain is always more concrete than the target domain, which explains how bodily experience affects even our highest thinking skills and supports the claim of an embodied brain/mind.

A very clear example of metaphorical projection was proposed by Johnson (1990), who indicates that from birth we are constantly perceiving phenomena through our senses and performing actions in our environment, such as seeing containers get filled with liquids or objects piling up. Even a young child realizes that if there is more water in our glasses, the water level goes up. The more clothes, the higher the pile. Being constrained by our bodily experience, a strong link is formed between MORE and UP: a larger amount or number of elements implies a higher level or position.

The association between MORE and UP is mapped onto abstract target domains to structure them, and a by-product of this mapping is a wide array of linguistic expressions, such as the following headlines[1]:

- *"Unemployment rate goes up slightly in May"*
- *"Fuel prices will not increase"*
- *"Rocketing rents in London are not replicated in other parts"*
- *"Budget for Swallow Hall renovation goes up"*
- *"Higher oil prices"*
- *"High cost of soaring executive pay"*
- *"Lumber prices expected to rise"*
- *"Gas prices take a huge jump in Nanaimo"*

Through language, it can be observed that the target economic/financial domain is construed around the metaphor MORE IS UP. Bodily experience constrains our conceptualization in such a way that, for instance, when we hear *"Ticket prices plummet"* or "*Se derrumba la bolsa argentina un 6%*" it is impossible to think that the prices are costlier or that the Argentinian market is earning more money. In Johnson's (1990) terms, concrete experience shapes not only the metaphorical projection but also nature of the mapping itself: MORE cannot be DOWN.

[1] Retrieved from a variety of English and American newspapers

A similar claim is made by Lakoff and Johnson (1980) when they explain that discussions are understood in terms of war, which can be observed in the expressions "*He attacked every weak point"* or *"Your point of view is hard to defend"*. The authors invite us to imagine a culture in which an argument was construed as a dance. Even if the constituents of both domains correspond and mappings could exist, they reach the conclusion that "*we would probably not view them as arguing at all: they would simply be doing something different (*p.5) due to the fact that arguments are not only described but, what is most important, they are **conceptualized** in terms of war owing to the metaphorical bridge established between both domains. This phenomenon emerges in language, providing us with hints about the way we structure our concepts because, in the cognitivist framework**, meaning is equated with conceptualization**.

All the linguistic phenomena are permeated with meaning, even grammatical areas such as syntax. Lakoff (1991) exemplifies the relevance of meaning and the difficulty to maintain the autonomy of syntax by resorting to a phenomenon called *"negative inversion"*. He mentions a series of examples in which negative inversion is obligatory ("*Under no circumstances will he be admitted")* and some in which it is unacceptable (*"With no help I moved the piano"* c.f. *"*With no help did I move the piano")*. It seems difficult to account for the different behaviour of these negative structures only in syntactic terms, because both are identical: "*Under no circumstances"* and *"With no help"* are prepositional phrases with a determiner phrase as a complement.

To cast some light on this problem, Lakoff compares two sentences similar to the following:

a) *For no money would he sing in a TV show.*

b) For no money he would sing in a TV show.

What can be observed in a) and in all instances of auxiliary inversion is that the event described in the main clause does not take place, whereas sentences with no inversion express exactly the opposite situation, as in b).

As a result, Lakoff indicates that negative inversion phenomena can be better described if we resort to semantic concepts such as entailment, which allow us to make more productive generalisations about language than if we stay attached to autonomous modules of linguistic knowledge: it is as if we tried to describe a window by focusing only on the different behaviour of the molecules of glass and aluminum. This integral reflection on language has proved useful for a variety of structures, described by Langacker 1986, 2001, Lakoff 1987 (case studies 2 and 3), Lakoff and Johnson 1980 (chapter 20), among others.

4. METAPHORS AND IMPLICATIONS FOR LANGUAGE TEACHING:

Having described metaphors as thinking mechanisms, at this point the focus will be shifted towards the implications that this perspective has for foreign language teaching. Danesi (1995) explains that, at the beginning of their learning process, students believe that concepts in their mother tongue are structured in a similar way in the foreign language, resulting in grammatical and lexical parallelisms.

There comes a moment in which the learner finds certain difficulties due to the differing ways of encoding meanings in the L1 and the L2. For instance, some typical problems that can be observed in secondary school classrooms are related to general reference ("*la gente dice"* compared to *"people say"*) or to the choice between past simple and present perfect, the latter not being commonly used in our variety of Spanish.

How does the encoding of meanings vary cross-culturally? Kövecses (2010) mentions different sources of variation with respect to metaphors, two of which are the following:

a) Variation in the range of metaphors for a specific target: The basic domains to which HAPPINESS is related in Spanish and English are UP *(Estaba con el ánimo bien alto/ She was walking on air),* LIGHT (*She had a radiant smile)* and FLUID IN A CONTAINER: (*She was brimming with happiness/ Rebosaba de felicidad)*. On the contrary, in Chinese HAPPINESS is associated with the domain FLOWERS IN THE HEART, which cannot be found either in Spanish or English.
b) Variation in the particular elaborations of metaphors for a specific target: For example, both in English and Spanish ANGER IS A NATURAL FORCE, which emerges in expressions such as *"Me dejé llevar y le pegué"* or *"He was struck by anger"*. Zulu resorts to the same metaphor to make sense of anger, but Zulu speakers can produce expressions equivalent to *"Why did he blow a gale?"* which would sound strange in English and Spanish.

Once that the illusion of parallelism is shattered, the learner comes into conflict and is forced to detect new patterns by using the L2 for communication of meanings (Robinson and Ellis, 2008). As a consequence, assuming a cognitivist perspective implies that the following aspects will be taken into account in L2/FL teaching:

a) Meaning is central: As it has been shown by Lakoff for negative inversion, even the most complex grammatical structures are meaningful: grammar is not unmotivated. This also implies that L2/FL input must be abundant and authentic.

b) Communicative tasks: Robinson and Ellis point out that performing communicative tasks in the L2/FL exerts a certain pressure on students, forcing students to adapt to new ways of encoding meaning different from those of their mother tongue. In addition, Kövecses (2010) indicates that during meaningful communicative activities students engage in **elaboration,** which implies a deep level of processing, leading to better retention.

c) Explicitness: Robinson and Ellis (2008), Holme (2004), Boers (2000) and especially Csábi (2004) support the idea that students who explicitly discuss the metaphors underlying certain collocations or structures can recall more expressions in the short term. Besides, grouping items by their underlying metaphor requires students to find connections among them, stimulating creativity and high-order thinking skills, which have been proved to have a deep impact on L2/FL acquisition. Recognising the metaphor behind certain expressions can also help students to analyse the appropriateness of some turns of phrase (e.g. *Aguantá*/ *Hold it*), or the associations that a particular expression has with the culture and history of the community that uses it (e.g. "*a bad hair day*" in England).

Derived from the previous implications for teaching, many authors have developed activities for different teaching points following a cognitivist approach. Holme (2004) proposes a wide variety of tasks and worksheets concerning diverse grammatical contents. For instance, the author argues that instead of simply memorizing the meaning of the always problematic **phrasal verbs**, learners could focus on the particles, whose selection, far from being made in a haphazard manner, contributes to meaning. For the case of "up", Holme indicates that it usually implies a movement in its most prototypical senses (*get up)*, but this movement has an end-point at which it is finished, and this meaning of *completeness* is gained by metaphorical extension in expressions such as *clean up* or *eat up*.

.

Completeness is also related to a finishing point, which is the meaning associated with *break up* or its opposite *make up*. Holme proposes an explicit analysis of the following worksheets with the students in class and indicates that this task is a simple grouping of lexical items according to their underlying metaphor, so more extensive practice is needed to foster vocabulary development. What is relevant from Holme's proposal is the fact that students may find a certain motivation for the use of a specific particle in phrasal verbs, instead of memorizing a meaningless list in which case the processing is more superficial and less significant.

Figure 1 Holme's description of the dynamic senses of *up*

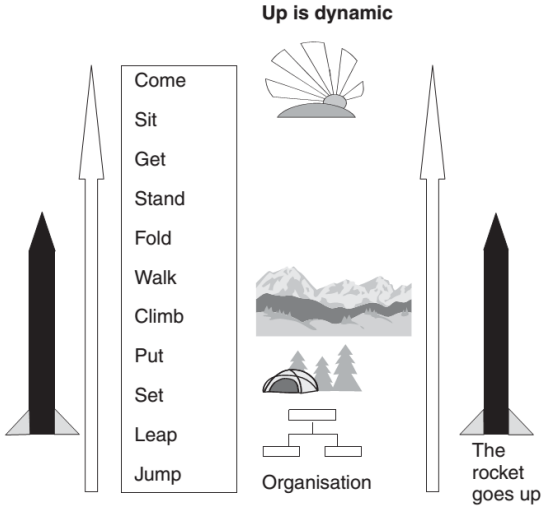
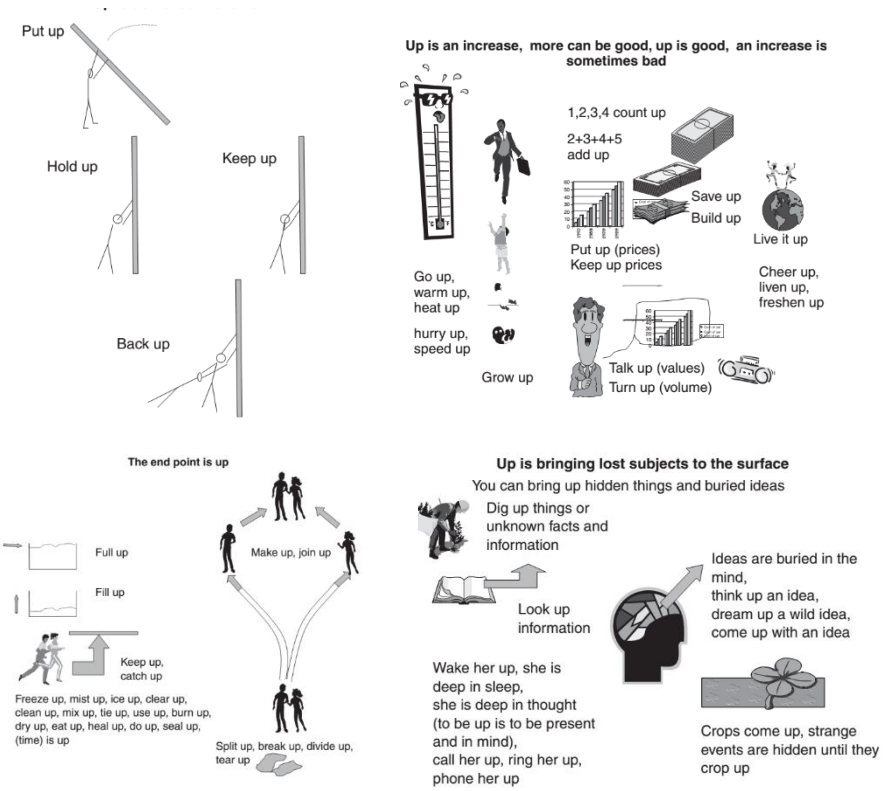


Figure 2 Holme's worksheets for *up*



With respect to the difference between the present simple and the present progressive, Holme explains that the continuous form resembles adjectives because it describes an entity or an event at a particular moment. On the other hand, the present simple is chosen for events that are always available at the time that the person speaks, because it refers to either a *replay* of a situation, a *schedule* (such as a daily routine) or a *blueprint* for an event or entity.

The author resorts to the concept of **boundedness** proposed by Langacker to account for the difference between the present tenses in question. Many uncountable elements, such as water, become bounded when limits are imposed on them, as in the case of a lake or a river. When the spatial boundedness is mapped onto time, an event becomes framed and this framing is expressed through the progressive form: this is the reason why routines are never narrated in the present continuous.

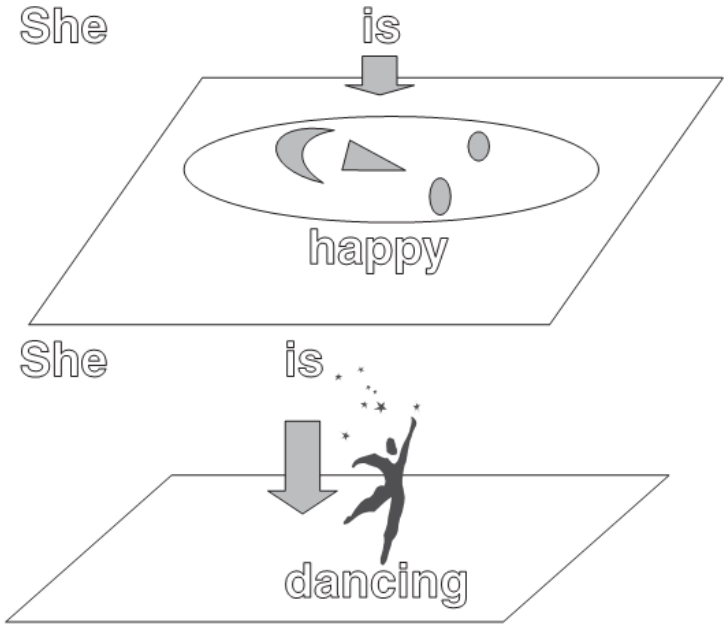


Figure 3 Holme's comparison between adjectives and the present progressive tense

Niemeier (2008) proposes that the difference between countable and uncountable nouns could be associated with the progressive forms around the concepts of boundedness/unboundedness. A possible task suggested by the author involves the description of holiday pictures, enumerating the objects that can be observed and using the continuous tense to refer to the activities being performed when the photo was taken. Niemeier suggests using the image of a keyhole as a visual aid to indicate the change of perspective on the event to the students: zooming into the event (present continuous) or zooming out (present simple)

With respect to particular lexical items, Verspoor (2008) suggests an activity in which a class is divided into two groups, and the teacher provides each group with the same set of words. Group A receives the terms in the target language and group B in the class' L1. Students are asked to find associations for each item in its corresponding language. The author indicates that when these connections are contrasted, they are usually very similar at the beginning. In a second moment of the lesson, the teacher asks students to reflect upon the dictionary entries to find new collocations and continue developing the comparison between both languages.

Another exercise suggested by Verspoor (2008) implies resorting to concordance analysis. Students are given different points, each one focused on one lexical item inserted in a specific context. Students have to identify the false concordance line, which will be related to a possible metaphorical association in their mother tongue. The following could be an example of this type of task that could be used in 1st or 2nd year in secondary school:

Find the odd one out:

1) *A- Next year they celebrate fifty **years** of marriage.*
   *B- He passed last **year** trying to get a new job.*
   *C- She won the race for the third successive **year**.*
2) *A- She goes **to** school in the morning.*
   *B- He gets up **to** six o'clock.*
   *C- They gave the book **to** me.*
3) *A- I **lost** my wallet.*
   *B- They **lose** control easily.*
   *C- He **lost** a lot of lessons.*

Another teaching strategy mentioned by Littlemore (2009) is **input enhancement**. It involves altering the input so that the interesting structures or lexical items are emphasized by using a different font size (as in figure 5), highlighting them or changing the pitch or loudness of one's voice. As a result, students are expected to notice new patterns more easily. For instance, the scripts for the listening activities could be enhanced by the teachers in order to foster noticing of certain structures based on the underlying metaphor. The following is a sample script taken from *English File Elementary*

3rd edition, enhanced to highlight the metaphor EMOTIONAL INTIMACY IS PHYSICAL CLOSENESS.

> *'Well I have a problem with my boyfriend. We argue all the time. I'm not sure that he loves me. I want to know if we're going to* ***stay together****.' 'Please choose five cards, but don't look at them.' Jane took five cards. The fortune-teller put them on the table face down. He turned over the first card. 'Ah, this is a good card. This means you're going to be very lucky.' 'But am I going to* ***stay with my boyfriend****?' Jane asked. 'Maybe,' said the fortune teller. 'We need to look at the other cards first. The fortune-teller turned over a card with two rings. 'Now I can see everything clearly. You're going to* ***leave*** *your boyfriend and go way with the other man, with Jim… to another country' …*

Figure 4 Script taken from Latham Koening and Oxenden's *English File Elementary 3rd Edition* (Oxford, 2012)

After the analysis of this simple text, students could suggest different expressions associated with the same metaphor, for example *stand by me/by your side* or *we went separate ways.* A spider diagram could be drawn including the different terms and phrases to contribute to vocabulary organization.

Preposition choice is another of the teaching points in which teachers could benefit from a cognitivist approach, associated not only with metaphors but also with other general cognitive mechanisms. As a secondary school teacher, I have often observed that students have difficulties when trying to express an idea which would require the preposition "de" in Spanish. Some examples from my students in 2nd and 3rd year are the following:

- *I love the stadium from football.*
- *50 Cent is a singer rap*.
- *Maradona's an ex player football/ old player football/ player's football.*
- *Thiago is son Messi/ son of Lionel Messi/ son's Lionel Messi/ son Messi's.*

One of the first phrases students are taught when learning English as a foreign language is "*Where are you from?"* which is usually translated into *"¿De dónde sos?*". That is often the first association our students make between "from" and "de". Being "*de"* so productive in Spanish, students tend to overgeneralize this association

However, "from" does not have a one to one correspondence in meaning with "de". It can be claimed that the use of *from* in English is always related to the concept of an element moving (in a concrete or metaphorical sense) from one place to another: a **PATH schema**. According to Johnson (1990), this schema involves four elements: a starting point (the place where you are born, for instance), a finishing point (here and now), a

path between them and a relation "*specified as a force vector moving from A to B"* (p. 28). In Spanish, *de* is also employed in phrases that indicate possession, relationship or specification. *From* is not used to express these concepts in English.

As regards word order and the genitive case construction, it has been mentioned before that learners at first believe that there is a lexical and grammatical parallelism between their L1 and the target language, which is an obstacle when structures are not ***isomorphic*** (Langacker, 2008) Given the important role that postmodification plays in Spanish, it is not strange to observe some of the mistakes quoted above.

The difference between *Messi's T-shirt* and *La camiseta de Messi* lies in the way we access a particular entity in our brain/mind: the genitive mark in the English version transforms Messi into a *reference point* which enables us to access another entity, in the same way that people use the main buildings in a city to give directions to tourists. Spanish speakers focus first on the entity (*la camiseta)* and then on the person to which it is related (*de Messi)*. They are two different perspectives on the same relationship, which is completely congruent with cognitive mechanisms such as **attention** and **profiling**.

It is important to mention that genitive case does not always indicate possession: Langacker (2008) claims that possession is one of the ***prototypical*** relationships expressed through the genitive case construction, together with kinship and part-whole, but it is by no means the only one. Phrases such as *Lincoln's assassination* or *the hostage's release* help to clarify this argument.

In order to work on this difficulty involving genitive case and premodification, I have developed a very simple worksheet for my 2nd year students (figure 5), contrasting Spanish and English, telling students to imagine two cameras which focus on different elements. The phrases chosen to be compared were similar to the ones described in the examples above, including an example of premodification and an instance of genitive case marking to indicate possession. The focused element was highlighted by a larger font and picture. After the explicit discussion of the differences between both languages, some students were able to recall the camera analogy when correcting answers to reading comprehension questions in small groups. A quantitative research has not been conducted yet, but the

Figure 5 Genitive case and premodification. Worksheet designed using images with different sizes

explicit analysis of the different ways of construing the same situation was beneficial in terms of self-correction, at least for the groups I observed.

5. CONCLUSION

In this paper, the main ideas underpinning a cognitive approach to the study of language have been outlined with special emphasis on the role of metaphors, and implications for teaching have been derived.

It is always positive for teachers to look at language from different perspectives, given the diversity of interests, learning styles and attitudes that we can observe in our students during each lesson. Cognitive approaches invite us to "*put the mind back in the body*", pointing out that language reflects their interaction and interdependence. Consequently, metaphor analysis turns into an invaluable resource for foreign language teachers, providing explanations for phenomena that were traditionally taught as a set of random meaningless grammar or collocation rules.

It is worth indicating that some concepts, such as the importance of **prototypes** for **categorization** and its influence on **conceptualization** or the cognitive mechanism of **metonymy**, have been mentioned in passing but their relevance in language teaching is equal to that of metaphors.

To sum up, we can claim that languages have always been described as a window on other cultures: cognitive approaches suggest that they are windows on our own minds as well. Foreign language teachers could benefit from adopting an integrated cognitive perspective in order for lessons to become more meaningful and memorable.

Bibliography

Boers, F. (2000). Metaphor Awareness and Vocabulary Retention. *Applied Linguistics*, 553-571.

Csábi, S. (2004). A Cognitive Linguistic View of Polysemy in English and its Implications for Teaching. In M. Achard, & S. Niemeier, *Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition, and Foreign Language Teaching* (pp. 233-256). Walter de Gruyter.

Danesi, M. (1995). Learning and teaching Languages: the role of "conceptual fluency". *International Journal of Applied Linguistics, 5*, 5-20.

De Knop, S., & De Rycker, T. (Eds.). (2008). *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar: A Volume in Honour of René Dirven.* Berlin: Mouton de Gruyter.

Evans, V., & Green, M. (2006). *Cognitive Linguistics: an Introduction.* Edinburgh: Edinburgh University Press.

Fillmore, C. (1988). The mechanisms of Construction Grammar. *Berkeley Linguistics Society*, 35-55.

Goldberg, A. (1995). *Constructions: A Construction Grammar Approach to Argument Structure.* Chicago: Chicago University Press.

Holme, R. (2004). *Mind, Metaphor, and Language Teaching.* Hampshire: Palgrave Macmillan.

Holme, R. (2009). *Cognitive Linguistics and Language Teaching.* Hampshire: Palgrave Macmillan.

Ibarretxe-Antuñano, I., & Valenzuela, J. (2012). Lingüística Cognitiva: origen, principios y tendencias. In I. Ibarretxe-Antuñano, & J. Valenzuela, *Lingüística Cognitiva.* Barcelona: Anthropos.

Johnson, M. (1990). *The Body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning, Imagination and Reason.* Chicago: The University of Chicago Press.

Kövecses, Z. (2000). *Metaphor and Emotion: Language, Culture, and Body in Human Feeling.* Cambridge: Cambridge University Press.

Kövecses, Z. (2010). *Metaphor: a Practical Introduction.* Oxford: Oxford University Press.

Lakoff, G. (1987). *Women, Fire and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind.* Chicago: The University of Chicago Press.

Lakoff, G. (1991). Cognitive Versus Generative Linguistics: How Commitments Influence Results. *Language & Communication, 11*, 53-62.

Lakoff, G. (1993). Contemporary Theory of Metaphor. In *Metaphor and Thought* (pp. 202-251). Cambridge: Cambridge University Press.

Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by.* Chicago: University of Chicago Press.

Langacker, R. (1986). An Introduction to Cognitive Grammar. *Cognitive Science*(10), 1-40.

Langacker, R. (1987). *Foundations of cognitive grammar: Theoretical prerequisites (Vol. 1).* Stanford: Stanford University Press.

Langacker, R. (2001). Dynamicity in Grammar. *Axionmathes, 12*, 7-33.

Langacker, R. (2008). Cognitive Grammar as a basis for language instruction. In P. Robinson, & N. C. Ellis (Eds.), *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition* (pp. 66-88). New York: Routledge.

Littlemore, J. (2009). *Applying cognitive linguistics to second language learning and teaching.* London: Palgrave Macmillan.

Littlemore, J., & Low, G. (2006). Metaphoric competence and communicative language ability. *Applied Linguistics, 27*(2), 268-294.

Low, G. (2008). Metaphor and Education. In R. Gibbs (Ed.), *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought* (pp. 212-231). Cambridge: Cambridge University Press.

Niemeier, S. (2008). The notion of boundedness/unboundedness in the foreign language classroom. In F. Boers, & S. Lindstromberg, *Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology* (pp. 309-327). Berlin: Mouton de Gruyter.

Robinson, P., & Ellis, N. C. (2008). Conclusion: Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition and L2 instruction—issues for research. In P. Robinson, & N. C. Ellis (Eds.), *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition* (pp. 489-545). New York: Routledge.

Tabakowska, E., Choin´ski, M., & Wiraszka, Ł. (Eds.). (2010). *Cognitive linguistics in action : from theory to application and back.* Berlin: Walter de Gruyter.

Talmy, L. (2000). *Toward a Cognitive Semantics. Volume 1: Concept Structuring Systems.* Cambridge: MIT Press.

Tendahl, M. (2009). *A Hybrid Theory of Metaphor. Relevance Theory and Cognitive Linguistics.* London: Palgrave Macmillan.

Verspoor, M. (2008). What bilingual word associations can tell us. In F. Boers, & S. Lindstromberg, *Cognitive Linguistics Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology* (pp. 261-290). Berlin: Mouton de Gruyter.

Constructing Identity in Little Pieces – Generic Hybridity in Sandra Cisneros's Works[i]-

Esp. Paola A. Formiga – Facultad deLenguas (Universidad Nacional del Comahue)

Hybridity is a concept often used in connection to Chicana identity, culture, language and literature. Straddling borders and escaping definitive and defining labels have been posed as common features of this community as well. This cultural hybridity, as presented by Homi Bhabha, Stuart Hall, Néstor García-Canclini, and Gayatri Spivak, among others, is evidenced in every aspect of Chicana art, in an attempt to challenge and redefine categories imposed by a hegemonic culture that aims at suppressing difference. It is precisely in difference where an identity can perish or bloom.

Sandra Cisneros, a Chicago-born Chicana writer and poet, explores these issues in her works, where she "experiments with literary forms and investigates emerging subject positions, which Cisneros herself attributes to growing up in a context of cultural hybridity and economic inequality that endowed her with unique stories to tell." (Doyle, 1994: 6) In this work, I will analyse how the cultural hybridity Cisneros feels has informed her writing, translates into generic hybridity when readers and critics try to categorize her fiction into pre-established canonical genres.

The term "Chicana" is used here to refer to both a woman of Mexican descent born in the United States, and a woman who is proud of being a "mestiza". As Cristina Herrera states

> The term 'Chicana' […] takes on an additional political meaning […] Chicana writers have invested the term 'Chicana' with a strong feminist consciousness, using it to symbolise their reaction against Chicano patriarchy and the often subordinate status of women within this culture. To be a Chicana writer, then, is to be a politicized, as well as literary, figure. (2005)

Sandra Cisneros is one of these writers.She gives an account of the experiences of women who suffer the consequences of belonging to a minority looked down upon in the United States, in a language that challenges the hegemonic power. Cisneros pens these stories in an autobiographical way as we can identify that many of her protagonists share some of the experiences the author herself has undergone in her life.

As previously stated, she was born in Chicagoin 1954, sheis the only sister among six brothers, her father was Mexican and her mother Mexican-American (or Chicana), and the family frequently travelled between Mexico and the United States because her father missed his country and his mother. She was educated in English, but recalls a "casero" Spanish was used at home. And this is precisely what we find in her works, aninteraction of English and Spanish, which results in a language that also straddles borders, such as the author herself.

Critic Juan Flores (1993) posesthat minority or non-canonical literatures are literatures "of recovery and collective affirmation" while they are alsoliteratures "of 'mingling and sharing,' of interaction and exchange with neighboring, complementary cultures." (1993: 151). Chicana

literature is definitely a practice of recovery and collective affirmation, since its interest resides in giving voice to a group that has been silenced and excluded for a long time, and at the same time, there is interaction with the white anglo culture, which provides the context for Chicana expression.In many of their works, Chicana authors make use of English with “interruptions” in Spanish, if not Spanglish directly.Some critics have considered this hybridity in the writers’ language as a failure in both their English and Spanish, while some others believe the possibility of expressing oneself in a mixture of both languages is highly beneficialsince it adds a different layer of meaning to the work. Flores has claimed that “this language transfer should not be mistaken for assimilation in a wide cultural sense: as the content of the literature indicates, using English is a sign of being here, not necessarily of liking it here or of belonging.”(Flores 1993: 152)

Making use of a mixture of English and Spanish, Sandra Cisneros has written poetry (*Bad Boys*, 1980; *My Wicked Wicked Ways*, 1987; *Loose Woman*, 1994), and fiction. Within this genre, she published a collection of stories, a children’s book (*Hairs/Pelitos*), two novels and a picture book for adults, entitled *Have You Seen Marie?* (2012). I will focus this analysis on her two novels, *The House on Mango Street*, published in 1984, and *Caramelo or Puro Cuento* in 2002; and her collection of stories, *Woman Hollering Creek and other stories*, published in1991.

The House on Mango Street consists of 44 chapters, which have also been referred to as vignettes, each with an individual title. The length of these texts varies from a couple of paragraphs to a couple of pages. The first story in the novel is “The House on Mango Street” and the last is “Mango Says Goodbye Sometimes”, showing that from beginning to end the house stands as a meaningful symbol. All throughout the novel, we follow Esperanza Cordero, who is the narrator and the perspective through which we perceive her experiences and the experiences of other women, mainly, in a Latino neighbourhood in Chicago. In this short novel, we learn largely about Esperanza’s coming of age, but as she matures, she presents the lives of other dispossessed Latin women, who do not have the chance of finding their own voices and breaking free from the tight constraints imposed on them by white, patriarchal, capitalist power.

Caramelo is divided into eighty-six numbered chapters, which also possess individual titles and which are, at the same time, grouped into three different parts (“Recuerdo de Acapulco”, “When I Was Dirt” and “The Eagle and the Serpent, or My Mother and My Father”).The texts included in the first section present a summer in Mexico, when Inocencio Reyes, the narrator’s father, and his family visit his parents in Mexico City. “When I Was Dirt”, the second segment, includes texts that account for the Awful Grandmother’s harsh childhood and adolescence, and her marriage to the Little Grandfather. The third cluster of stories reveals the life of the Awful Grandmother after her husband passes away and she leaves Mexico to move to Chicago to live near her sons, her difficulty in adapting to that “barbaric” country and its ways, her death and the vicissitudes of Lala’s family as they move from Chicago to San Antonio and back.

The different chapters are from one paragraph to fourteen pages long. The use of English mixed with Spanish is more frequent than in Cisneros’s first novel. Again, the narrator in this story,

Celaya or Lala, is a girl at the beginning; just “dust motes” in the middle section, when she retells her grandmother’s story as a young girl, which she learns from conversations she holds with her dead grandmother; and around fifteen in the last segment of the novel. In *Caramelo*, we witness the story of three generations in the Reyes family:the first is the traditional family from and in Mexico; the second generation, a picture of the immigrants to the US; and the third corresponding to the children who are born in the States.

The third work under consideration for our analysis is *Woman Hollering Creek and other stories.* This collection includes twenty-two texts divided into three sections (“My Lucy Friend Who Smells like Corn”, “One Holy Night”, and “There Was a Man, There Was a Woman”). Each section is named after one of the stories it contains. The texts range from one hundred seventy words to twenty-nine pages. Even though we do not find a common narrator for all the pieces, as in the two previous works, we can still notice a predominant pattern in theme as well as in the presentation and the implicit criticismof a reality common to all those that are seen as “others” in an adverse environment which they first envisioned as the land of better opportunities. In this sense, we read about Mexican immigrantsand their hardships in the US, Chicanos who still suffer the consequences of poverty, lack of education, and marginalization; and a few with improved conditions who are able to help others out.

As a generic trait of Chicana literature, we will usually perceive that female authors write about coming-of-age stories of female characters of Latin origin in general, and Chicanas in particular. This constitutes an attempt to expose the complexities implied in the twofold process that these women undergo within their own communities in the United States: growing up in a patriarchal society and finding an identity of their own, which, in turn, allows them to finda voice of their own.

If we examine texts extracted from the works we are analysing, we will be able to determine that all of them can stand on their own, that they are independent units that make sense even when considered in isolation. We will probably fill in gaps and provide varied interpretations that will be tested, or not, against the full work.

No matter how we regard these texts, whether we consider them as chapters within the unity of a novel, or as very short stories that,in addition, form part of a novel, the operations we perform as readers are exactly the same we use when reading microfiction, where we provide the information necessary to fill in any gaps that may be left incomplete.

This category of texts has been studied for some time now, and different labels have been provided, such as “short story cycle”, “short story sequence” or “composite novel” but, as Gerald Kennedy states, “the story sequence resists precise definition and occupies an odd, ambiguous place between the short story and the novel.” (1995: vii)

This ambiguity is further analysed by Robert Luscher when he claims that “a combination of signals […] can provide clues to its [the volume’s] sequential nature”. (1989: 158) These signals

can be an epigraph that suggests a common theme, related epigraphs before each story, a common setting, related characters, recurrent images and /or a common narrator.

According to Forrest Ingram, a short story cycle is “a book of short stories so linked to each other by their author that the reader’s successive experience on various levels of the pattern of the whole significantly modifies his experience of each of its component parts.” (1971: 19)The composite novel is said to be “a literary work composed of shorter texts that – though individually complete and autonomous- are interrelated in a coherent whole according to one or more organizing principles”. (Dunn and Morris, 1996: 2)

If we go back to the works we considered earlier, we might conclude that they belong to one of these categories. A point to prove the “chapters” independence further is that one of the stories published in *Woman Hollering* Creek, entitled “Mericans”, presents the Awful Grandmother and her American grandchildren in Mexico while the grandmother prays in church for her children, some of which retain their names in *Caramelo.* After reading this short story, we can only assume the short story “Mericans” was the seed from which the whole *Caramelo* was born eleven years later. Sandra Cisneros herself has affirmed in an interview that

> Everything that I write comes when it wants to, out of its own need and it dictates its form. I don't say, "I am going to write a novel." I didn't know this was going to be a novel. I thought it was a short story. I never know what something is going to be until it emerges from the womb and you see the crown of its head and then you see it pushing its way up. So in my life if another book wants to be born it's not for me to choose. (Birnbaum, 2002)

Moreover, if we pay attention to the subtitle of *Caramelo*, it reads “a novel”, so it announces the genre we should expect to find when reading about the Reyes family. Yet, what we find is a novel and,at the same time, it is not.

This is what happens also with *The House on Mango Street*, which has been deemed by different critics to be prose poetry, poetic prose, poetic vignettes, prose vignettes. Again, if we consider any of the chapters in the novel, we can clearly identify a plot and some characters who undergo a specific situation somewhere. Isnot that what we call a story?

When considering *Woman Hollering Creek,* we see that the title states that we are going to read “Woman Hollering Creek” and other stories, yet we established earlier that a common pattern can be discerned in terms of theme, characters, and setting for each of the stories. What is the effect of reading the complete collection? Would the meaning be the same if we read just one or a couple of stories? Very likely our impression of the pictures presented in the collection would be different when put together in a puzzle-like fashion.

I started this work by referring to “hybridity” as a concept often used in connection to Chicana identity, culture, language and literature. I recover here the ideas proposed by Homi Bhabha in *The Location of Culture*, where he affirms that hybridity is the result of structures of

difference. (1994: 53)As stated in the SAGE Dictionary of Cultural Studies, “hybridity involves the mixing together of previously discrete cultural elements to create new meanings and identities.” The notion implicit in this definition is that the “previously discrete cultural elements” are somehow fixed stable entities. However, no single tradition can be identified when speaking of Chicana culture, or any globalized culture for that matter, in the sense that the Mexican and the American cultures are already the result of diverse mixtures. “Thus hybridization involves the mixing together of that which is already a hybrid.” (SAGE Dictionary)

If we agree that Chicanas and Chicanos inhabit the borderlands, as defined by Gloria Anzaldúa in the preface to her seminal work *Borderlands / La Frontera*[1]we can then affirm that in this third space, which is neither purely American nor Mexican, a new identity is created. This new and different self is the result of the process of “transculturación” which, as claimed by Fernando Ortiz,

> “no consiste solamente en adquirir una distinta cultura, que es lo que en rigor indica la voz anglo-americana *acculturation*, sino que el proceso implica también necesariamentela pérdida o desarraigo de una cultura precedente, lo que pudiera decirse una parcial *desculturación*, y, además, significa la consiguiente creación de nuevos fenómenos culturales que pudieran denominarse de *neoculturación.* (1978: 96)

In their discussion of the composite novel, Dunn and Morris state that “*composite novel* and *short story cycle* are terms diametrically opposed in their generic implications and assumptions. *Composite novel* emphasizes the integrity of the whole, while *short story cycle* emphasizes the integrity of the parts.” (1996: 5)Following this trend of thought, I would claim that *Woman Hollering Creek* could be classified as a short story sequence, while *The House on Mango Street* and *Caramelo* can be considered composite novels, though some authors have used *The House on Mango Street*to illustrate what a short story cycle is.

Luscher claims that short story sequences“should be viewed, not as failed novels, but as unique hybrids that combine two distinct reading pleasures: the patterned closure of individual stories and the discovery of larger unifying strategies that transcend the apparent gaps between stories.” (1989: 150) In Luscher’s assertion,the idea of hybridity appears again, now tied to the very genre we are discussing. Besides that notion, a very interesting element is included in our picture: the reader.

Both the composite novel and the short story cycle or sequence offer a source for the reader to make contributions, counting on our pattern-making facultiesto build the textual connections and to find the consistency behind the texts we are reading. These types of stories then constitute an invitation to construct meaning and to bind them together.This notion has

[1]“The borderlands are physically present wherever two or more cultures edge each other, where people of different races occupy the same territory, where under, lower, middle and upper classes touch, where the space between two individuals shrinks with intimacy.” (1987: 19)

already been discussed by Laura Pollastri when she claims that “no es sólo entonces la escritura como creación, sino también una lectura creativa que es estimulada desde los microrrelatos en sus contextos originales y que es reactivada por el nuevo macrotexto en que se insertan.” (2006: 91)

Therefore, as traditional definitions of what a novel is and what a short story is fade away, a new type of reader emerges, one who is more conscious of the unfeasibility of establishing clear-cut categories for literature.Lauro Zavala expresses that “el estudio de los cuentos integrados […] se inscribe en la discusión sobre la escritura fronteriza, ya que estas series de textos breves se encuentran a medio camino entre la novela y el cuento”. (2006: 115)Thus, if we cannot establish unambiguous labels for literature, which is a human product, it is unlikely we will be capableof preserving static classifications for people.

This is what we see in Cisneros’s fiction, and in Chicana writers in general: they are the borderlands, they are the mixture of English and Spanish, they are the intricate weaving of Mexican and American patterns.In these borderlands, writers reflect their reality, they are neither here nor there, they inhabit an in-between zone.

Therefore, straddling borders and escaping definitive and defining labels have been posed as common features of Chicanas and,now we may add,of the texts they write as well. If they avoid being pigeonholed, if they do not feel either/or but a synergy of both cultures, both traditions, both languages, both countries, why should their writing respond to canonical forms? In their search for an identity of their own, in their struggle for self-definition, these writers redraw the boundaries that have mapped traditional genres, and they find a voice in alternative, hybrid modes of literature. These writers emphasize the hybridity of their works in the conception of fiction they present. In many of their works genres collideand coexist in a perfectly sensible and meaningful array of autobiographical, fictional, historical and poetictexts which become the arena where these women’s political and ideological battles are fought; for themselves and for those whoare still silenced and cannot speak up.

BIBLIOGRAPHY:

Anzaldúa, Gloria. 1987. *Borderlands / La Frontera - The New Mestiza*. San Francisco: Aunt Lute Books. 1999.

Barker, Chris. 2004. *The SAGE Dictionary of Cultural Studies*. London: Sage Publications.

Bhabha, Homi.1994. *The Location of Culture.* London: Routledge.

Birnbaum, Robert. "Author Interview: Sandra Cisneros". 2002. http://www.identitytheory.com/sandra-cisneros/ - RETRIEVED 01 APRIL 2014

Doyle, Jacqueline. "More Room of Her Own: Sandra Cisneros's *The House on Mango Street*", MELUS (The Society for the Study of the Multi-Ethnic Literature of the United States). Winter 1994: 5–35.

Dunn, Maggie and Ann Morris. *The Composite Novel. The Short Story Cycle in Transition*. New York: Twayne Publishers. 1996.

Flores, Juan (et. al.). 1993. "Puerto Rican Literature in the United States: Stages and Perspectives". *Divided Borders. Essays on Puerto Rican Identity.* Houston: Arte Público Press.

Herrera, C. "Chicana Literature". *The Literary Encyclopedia*. 1 Apr 2005. The Literary Dictionary Company. Claremont Graduate University. Retrieved 22 November 2005. http://www.litencyc.com/php/stopics.php?rec=true&UID=1533

Ingram, Forrest L. *Representative Short Story Cycles of the Twentieth Century.* The Hague: Mouton. 1971.

Kennedy, J. Gerald. "Introduction: The American Short Story Sequence – Definitions and Implications" in Kennedy, J. Gerald. (ed.) *Modern American Short Story Sequences: Composite Fictions and Fictive Communities.* Cambridge: Cambridge University Press. 1995.

Luscher, Robert M. "The Short Story Sequence: An Open Book." in Lohafer, Susan and Jo Ellyn Clarey. (eds.) *ShortStory Theoryat a Crossroads.* Baton Rouge: Louisiana State University Press, 1989.

Ortiz, Fernando. *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar.* Caracas: Biblioteca Ayacucho, 1978.

Pollastri, Laura. "Desordenar la biblioteca: Microrrelato y ciclo cuentístico" in Brescia, Pablo y Evelia Romano (coord.) *El ojo en el caleidoscopio*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2006.

Zavala, Lauro. "Fragmentos, fractales y fronteras: Género y lectura en las series de narrativa breve" in Brescia, Pablo y Evelia Romano (coord.) *El ojo en el caleidoscopio*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2006.

[i] El presente trabajo se encuentra enmarcado en el proyecto de investigación “Escrituras de (la) emergencia”, dirigido por la Dra. Laura Pollastri y codirigido por la Dra. Gabriela Mariel Espinosa. Centro Patagónico de Estudios Latinoamericanos, Facultad de Humanidades, UNCo.

Elaboración de un vocabulario definitorio y bilingüe en el campo de la sucesión testada e intestada mediante la estación de trabajo terminológico TERMINUS 2.0

Autora: Marta Susana Baduy

Guiomar Ciapuscio e Inés Kuguel (2001: 43) definen los textos especializados como "*productos predominantemente verbales de registros comunicativos específicos, que se refieren a temáticas propias de un dominio de especialidad, y que responden a convenciones y tradiciones retóricas específicas"*. Los textos jurídicos, en su calidad de textos especializados, son instrumentos de uso, escritos en lenguaje jurídico, que tienen una forma y una función determinadas en cada cultura. Tales textos muestran rasgos tan característicos, un lenguaje tan fosilizado y unas estructuras textuales tan estereotipadas que pareciera, a primera vista, que todos los problemas de traducción fueran a reducirse a resolver las dificultades terminológicas o gramaticales.

Sin embargo, la verdadera dificultad de este tipo de textos no reside solo en el léxico o la sintaxis, sino en su campo temático, en los conceptos y la disciplina teórica que los contextualizan. A estas dificultades se suma "*la falta de equivalencias entre sistemas jurídicos que el traductor jurídico debe suplir con un profundo conocimiento de estos sistemas que la traducción, como acto de comunicación intercultural, pone en contacto"* (Borja Albi, Anabel, 2000: 143). La principal diferencia que existe entre los sistemas jurídicos no solo radica en la incongruencia entre los conceptos, sino también en la falta de paralelismo desde el punto de vista procesal. Cada sistema, en el caso que nos ocupa el derecho romano y el *common law*, está regido por reglas diferentes. Según Eduardo Couture (2004), los diversos sistemas jurídicos corresponden a realidades sociales, económicas, políticas, religiosas, morales, de las cuales el derecho actúa como elemento aglutinante más que como un elemento ordenador. Las diversas fuentes originarias del derecho adquieren en esos sistemas muy diverso significado y jerarquía. Además, el discurso jurídico se caracteriza por ser estilísticamente opaco, la mayoría de las veces de alta complejidad interpretativa y, por esta dificultad, los estudios semánticos y sintácticos sobre la terminología jurídica son poco abundantes.

En este contexto, la traducción de documentos con carácter público y privado resulta esencial para facilitar los medios que regulan las relaciones entre hablantes de distintas lenguas sujetos a sistemas jurídicos diferentes. Dentro de estos sistemas se ubica el tema objeto del presente trabajo: la sucesión y sus distintas representaciones. La historia del derecho sucesorio y el análisis comparado de las legislaciones muestran interrogantes cuyas respuestas han originado dos sistemas denominados sucesión en la persona o sistema romano y sucesión en los bienes o sistema germano.

En Estados Unidos el sistema jurídico actual se basa en el sistema jurídico inglés, el *common law*, que se compone de las reglas y los principios desarrollados por los tribunales; las decisiones de los jueces constituyen una de las principales fuentes del derecho. El *common law* es completamente distinto al Derecho continental europeo, de raíz romano-germánica, en donde tanto el derecho sustantivo - el de los derechos y obligaciones - como el adjetivo - el de los procedimientos - están recogidos en codificaciones básicas e indispensables. En cambio, el Derecho inglés es casuístico y en él lo fundamental es el precedente: las decisiones establecidas anteriormente para casos semejantes y a las que se otorga valor vinculante.

Sara Feldstein (2010) puntualiza que el derecho sucesorio está constituido por las consecuencias patrimoniales que se originan a partir del hecho jurídico de la muerte. Para los romanos, la sucesión se vincula con la inmortalidad terrenal de la voluntad subjetiva; en cambio para los germanos es la vía para el reparto del patrimonio familiar. El Código Civil de la República Argentina, en su artículo 3279, define la sucesión como *"la transmisión de los derechos y obligaciones que componen la herencia de una persona muerta a la persona que sobrevive, a la cual* ***la ley****,* ***sucesión legítima****, o* ***el testador****,* ***sucesión testamentaria****, llama para recibirla"* (El resaltado nos pertenece). Constituye una extensión de la voluntad del hombre después de su muerte, obrando unas veces de forma expresa (sucesión testamentaria) o tácita (ab-intestato). Tanto en nuestro país como en Estados Unidos coexisten los dos tipos de sucesiones aunque cada uno con las particularidades propias de cada sistema legal. En este aspecto, es preciso mencionar que en la República Argentina predomina ampliamente el sistema de la sucesión en los bienes ya que otorgar testamento no es una práctica habitual en nuestra comunidad.

Respecto de la traducción de este tipo de textos jurídicos especializados, se trata de utilizar distintos tipos de equivalencia (equivalencia formal, funcional, dinámica) (Hickey, Leo, 1993; Mayoral Asensio, Roberto, 1994; Franzoni, Ada, 1996). Al utilizar en la lengua meta una expresión que denota el concepto equivalente más cercano se está empleando el método de equivalencia funcional – contextual, cultural. De esta manera, "*la teoría interpretativa de la traducción se queda con el sentido, el discurso, el mensaje y la comunicación real o auténtica"* (Moya, Virgilio, 2007: 73). De lo expuesto se deduce que la importancia de la función del documento jurídico reside principalmente *"en el efecto jurídico con carácter vinculante que a este se le atribuye"* (Calvo Encinas, Elisa, 2005: 262). La literalidad y total fidelidad al documento original que en algunos casos son necesarias para reproducir el mensaje tal como se emitió en la lengua de origen, han dado paso, en muchos otros casos, a una toma de decisión

mayor por parte del traductor en la cual *"se amplía el concepto de fidelidad al traducir de modo que el traductor no solo debe tener presente el contenido literal del texto original, sino también la función del documento"* (Calvo Encinas, Ibid: 262) en la cultura de llegada.

Una vez finalizada esta etapa de traducción, se prosigue con el trabajo terminológico y sus aplicaciones, el cual es llevado a cabo sobre los textos de especialidad. En dicha tarea, debemos resaltar los postulados de la TCT (Teoría Comunicativa de la Terminología), la cual entiende por aplicaciones terminológicas a todo tipo de *"método, técnica, producto o sistema que intenta resolver algún problema relacionado con la comunicación especializada o bien que sirve de ayuda para que esa comunicación tenga mayor alcance o fluidez"* (Lorente, Mercé, 2001: 84). Así, según María Teresa Cabré, son resultado de estas aplicaciones la elaboración de glosarios, resolución de cuestiones terminológicas, normalización de términos, resolución de cuestiones neológicas, entre otras. En el presente trabajo, nos ocupamos de una de estas aplicaciones terminológicas, el glosario, y elaboramos un producto bilingüe con equivalencias en el campo de la sucesión testada e intestada. La elección de este tema intenta proporcionar soluciones de orden terminológico a la traducción de documentos con carácter público y privado para facilitar los medios que regulan las relaciones entre hablantes de distintas lenguas sujetos a sistemas jurídicos diferentes. Dentro de estos sistemas se ubica el tema de la sucesión y sus distintas representaciones que constituye el objeto del presente trabajo.

Un glosario terminológico puede ser definido como un catálogo o listado ordenado de términos que puede contener una definición terminológica con los rasgos esenciales de dichos términos y las traducciones para un campo de estudio especializado. Su importancia reside en el hecho de que brindan la información necesaria, más precisa, detallada y actualizada y, en nuestro caso, al ser producto de la investigación puntual que cada traductor lleva a cabo en un campo específico, satisfacen las necesidades concretas de expresión y comunicación de los usuarios. Por otro lado, al trabajar con los asesores y especialistas de cada temática en particular, el traductor se asegura la confección de un producto confiable y de alta calidad terminológica.

Con el fin de llevar a cabo la informatización del glosario arriba descripto, se utilizó el programa **TERMINUS,** una estación de trabajo creada por el Grupo IULATERM del Institut Universitari de Lingüística Aplicada (Universidad Pompeu Fabra, Barcelona, España), que integra la gestión de corpus y de terminología y permite crear y gestionar grupos de trabajo y modelar las categorías de datos. Al incluir la cadena completa del trabajo terminográfico, este programa constituye una herramienta de

gran utilidad en la concreción de este proyecto terminológico y de sus fases que tiene como punto culminante la introducción de los datos terminológicos en el glosario para su posterior consulta.

El corpus seleccionado para el trabajo terminológico está compuesto de textos que pertenecen al mismo dominio y área temática – la sucesión testada e intestada - y que fueron digitalizados en Word para facilitar el trabajo de detección y extracción automática de los términos: documentos recopilados tales como distintos tipos de testamentos, notificaciones, testamentos vitales, solicitudes de designación de administradores y formularios del ámbito jurídico; textos paralelos, es decir, textos con los mismos efectos y alcances jurídicos en la lengua meta; textos extraídos de manuales de estudio en derecho; el Código Civil de la República Argentina, el anteproyecto del nuevo Código Civil y el *California Probate Code*. Todos estos documentos constituyen las fuentes de las cuales se extrajeron los términos de alta densidad terminológica, mayor grado de especialización y pertinencia respecto del tema específico.

En cuanto a la gestión de las fuentes utilizadas, TERMINUS permite acceder a un documento y subirlo al sistema. Una vez ingresados los documentos, el módulo *Corpus* de TERMINUS permite crear diversos corpus y gestionarlos. En efecto, una vez subidos y rotulados los documentos, estos se ingresan al corpus correspondiente según el tema y de esta manera se pueden consultar y modificar tanto veces como se estime necesario. Con el fin de ejemplificar lo antedicho, mostramos a continuación, mediante capturas de pantalla, algunos de los resultados de estos pasos tal como fueron plasmados en el programa:

Imagen 1: Gestión del corpus

Imagen 2: Modelo de corpus y los documentos que lo integran

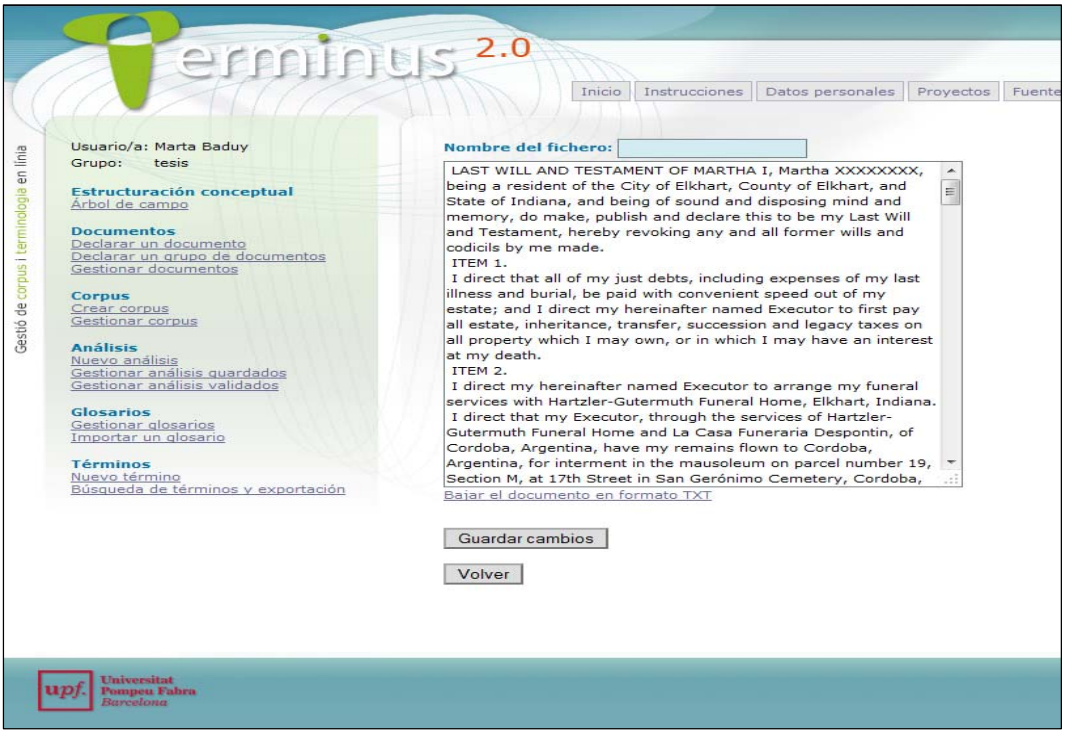


Imagen 3: Modelo de un *last will and testament* completo

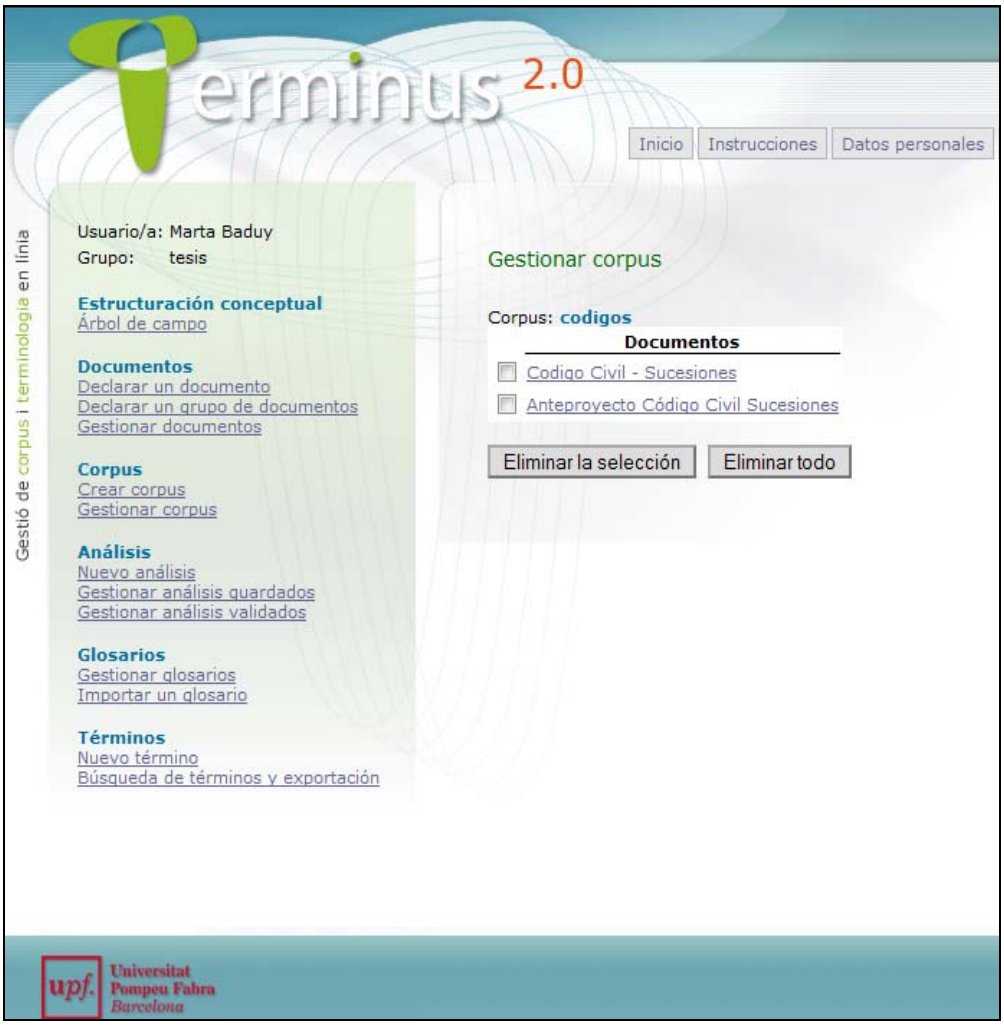


Imagen 4: Modelo del corpus *Códigos*

Una vez cargado el corpus textual especializado, se realizó, en primer lugar, la extracción automática de términos con el extractor de Terminus. Los criterios establecidos para la extracción fueron:

Lengua: castellano

Diccionario de entrenamiento: derecho

Cantidad máxima de resultados: 5000

Frecuencia mínima: 1

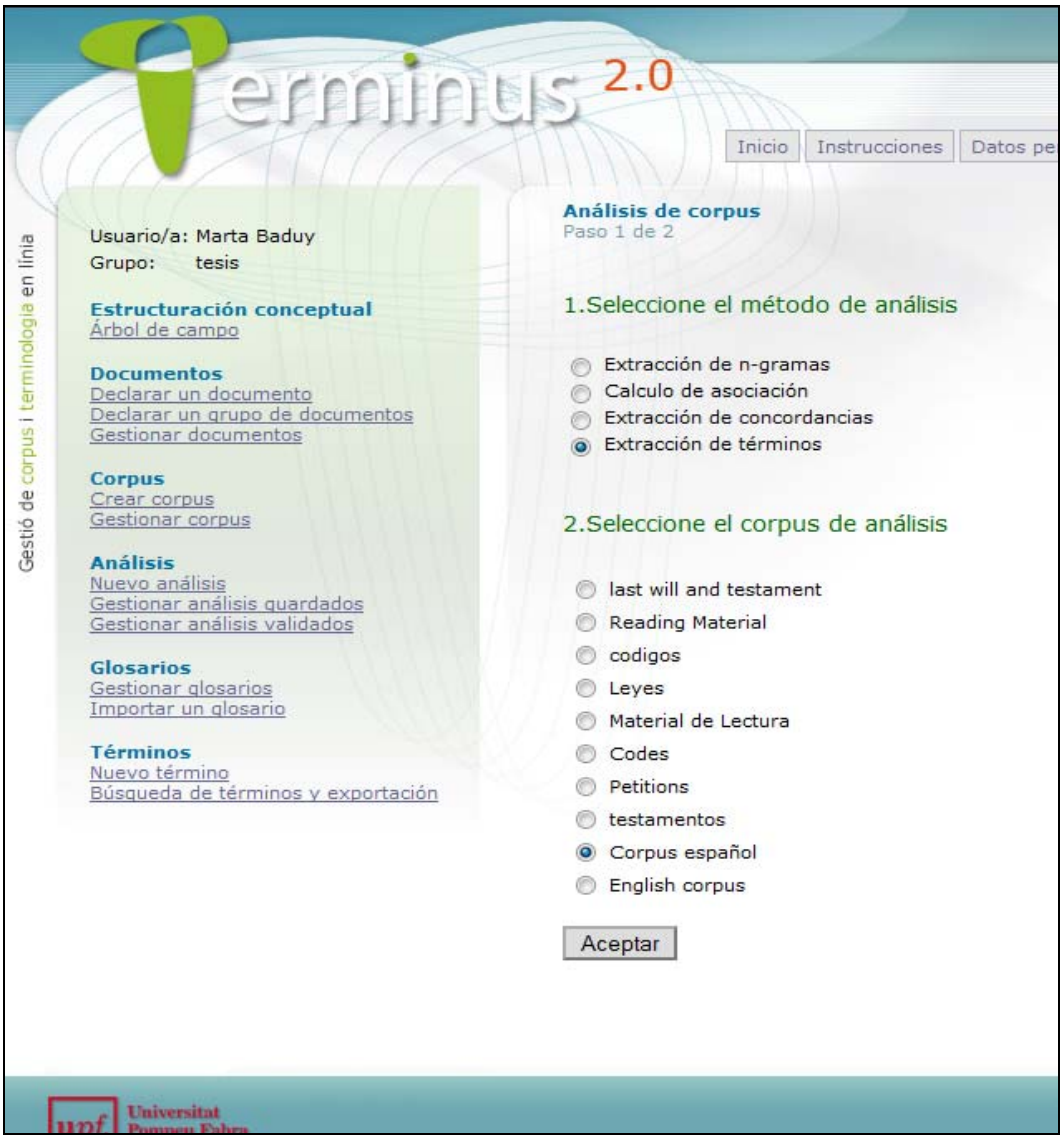


Imagen 5: Método de análisis de TERMINUS

Imagen 6: Paso 2 del método de análisis

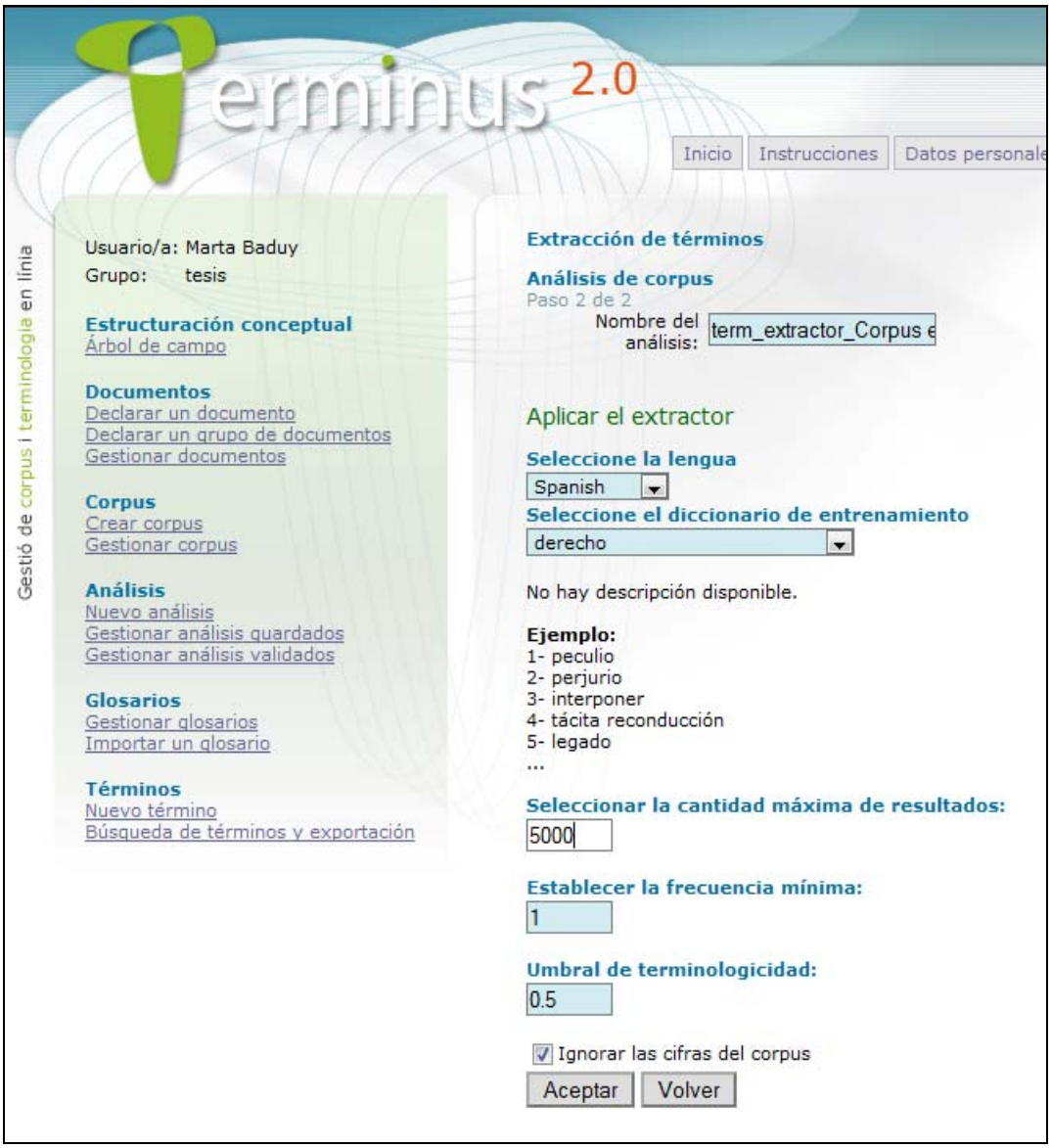


Imagen 7: Aplicación del extractor automático de términos

4971		especie legada	especie legar	1	1.434997
4972		esencia	esencia	1	1.434090
4973		quinientos caprinos	quinientos caprino	1	1.432332
4974		producto	producto	6	1.432183
4975		escrito de manera personal	escrito de manera personal	1	1.432172
4976		cosas muebles necesarias	cosa mueble necesario	2	1.431649
4977		trescientos noventa	trescientos noventa	1	1.428153
4978		administrados	administrar	1	1.427709
4979		abuelo	abuelo	1	1.427296
4980		escribanos	escribano	1	1.427112
4981		disposiciones sujetas	disposición sujeto	2	1.423882
4982		mercaderias	mercaderias	1	1.422723
4983		heredero sustituto	heredero substituto	1	1.421541
4984		cesa	cesar	12	1.421225
4985		patricia susana	patricio susana	1	1.420125
4986		reemplazo de la sucesión	reemplazo de el sucesión	2	1.419067
4987		terminal	terminal	15	1.418924
4988		perjuicio de las previsiones	perjuicio de el previsión	1	1.418822
4989		subsistente	subsistente	3	1.418669
4990		copias certificadas	copia certificar	2	1.418387
4991		acto de la donación	acto de el donación	2	1.418086
4992		importe de la porción	importe de el porción	2	1.416138
4993		heredero con capacidad restringida	heredero con capacidad restringir	2	1.415763
4994		sabedor	sabedor	1	1.414231
4995		concurrencia de circunstancias clínicas	concurrencia de circunstancia clínico	1	1.413117
4996		funciones de ejecutor testamentario	función de ejecutor testamentario	1	1.412961
4997		descendientes en la sucesión	descendiente en el sucesión	2	1.412221
4998		trabajos públicos	trabajo público	1	1.411595
4999		sucesión del fisco	sucesión de_el fisco	1	1.410580
5000		satisfacer	satisfacer	9	1.409801

Imagen 8: ejemplo del listado de términos extraídos automáticamente (5000 términos)

Luego de esta primera extracción por parte del programa que arrojó una primera lista de términos sin depurar, se procedió a la búsqueda de concordancias, ya que el análisis de n-gramas no arroja los resultados deseados por tener en el corpus, en muchos casos, una enumeración de sustantivos con el mismo complemento.

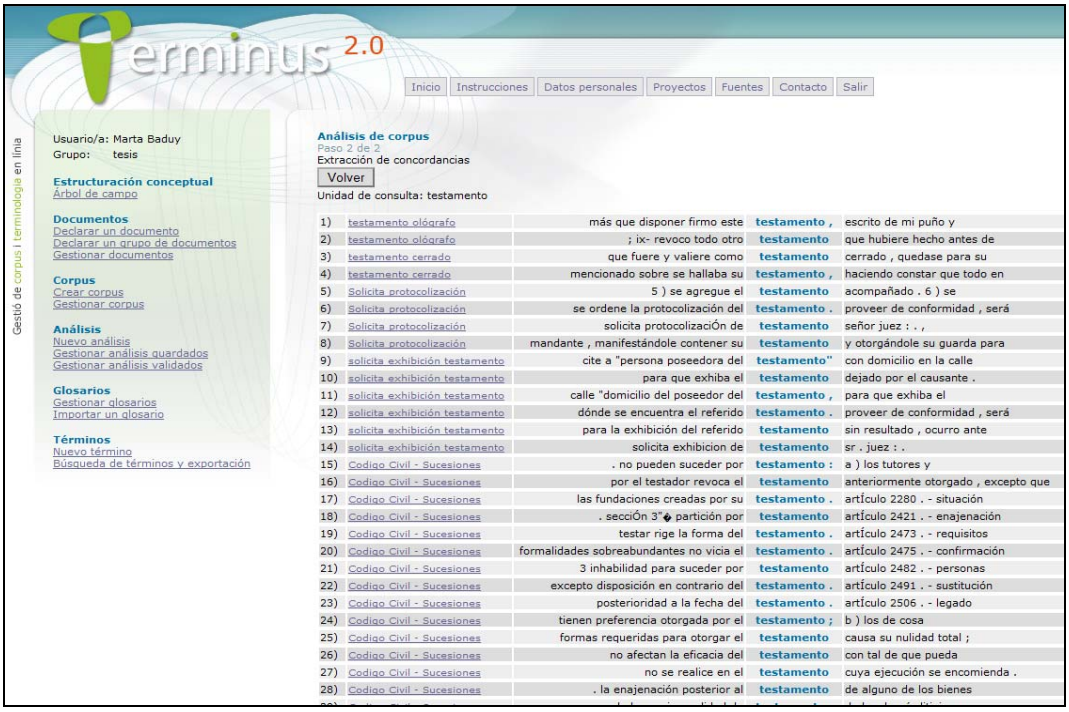


Imagen 9: Modelo de extracción de concordancias

La etapa siguiente consistió en la validación de los candidatos a término pertinentes para nuestros objetivos; estos términos seleccionados fueron luego ingresados manualmente en las fichas terminológicas, definidos, analizados tanto en sus rasgos sintáctico-semánticos cuanto en la frecuencia de aparición que presentaban y puestos en relación con sus equivalentes en la otra lengua de trabajo.

Para la búsqueda y cotejo de equivalentes en la lengua de llegada, se trabajó con la presentación comparativa y contrastiva de los conceptos pertenecientes a los dos sistemas legales objeto del presente trabajo y con los textos del corpus que proporcionan no solo la terminología adecuada del tema sino las definiciones que corresponden a cada una de las unidades terminológicas (UT) y, principalmente, al mayor grado de especialización de éstas y su relación directa con el dominio y área de especialidad determinados anteriormente.

El trabajo terminológico llevado a cabo proporcionó los datos necesarios para constituir una base de datos informatizada en la cual quedaron registradas las UT detectadas, definidas y contextualizadas en las fichas terminológicas. Recordemos que la ficha contiene aquella información que permite identificar un término asociado a un contenido conceptual especializado, debidamente avalado por una fuente fidedigna. Es importante recordar, en esta instancia del trabajo, que la definición terminológica no agota el contenido de la noción o referente sino que, por el contrario, contempla e incluye las características esenciales del término y lo ubica en un contexto único de uso para cubrir las expectativas del usuario.

Con respecto a la confección de la ficha terminológica se utilizaron los campos obligatorios del programa – el lema y su fuente, la fuente del término, la definición, la información gramatical, el contexto y el equivalente - y se gestionaron otros que resumen el trabajo de definición de los términos en la lengua de llegada y sus posibles sinónimos en el dominio de especialidad de la sucesión testada e intestada.

Búsqueda de términos y exportación

Término: testamento

Cabecera
Glosario: Sucesiones
Proyecto: sucesiones
Autor/a del término: Marta Baduy
Fecha de creación:2013-02-01
Información básica
Id:44756
Término: testamento
Lengua:_

Categoría gramatical: nombre

Fuente del término: CODCIV

Área temática: Derecho (sucesiones)

Definiciones

acto escrito celebrado con las solemnidades de la ley por el cual una persona dispone del todo parte de sus bienes para después de su muerte

Fuente: CODCIV

Contextos

5) fideicomiso testamentario : puede constituirse por contrato o **testamento ,** y solo podrá ser hecho sobre bienes determinados .

Fuente: FIDTES

Equivalentes

Término	Lengua	Categoría gramatical	Fuente
will	_	nombre	CALCOD

Notas

Definición: a written instrument by means of which a person makes provisions for the disposal of his/her property to take effect upon his/her death. Syn: last will and testament / testamentary instrument

Modelo de ficha de TERMINUS

El conjunto de las fichas terminológicas confeccionadas constituye la base de datos relacional que permite, como resultado final, la elaboración automática del glosario. El glosario así creado está compuesto por todos los términos que se ingresaron manualmente junto con la información terminológica disponible en TERMINUS que consideramos importante incluir. Una vez ingresados todos los términos del corpus y sus equivalentes en la lengua de trabajo – inglés – éstos se pueden consultar a través del módulo *Glosarios*.

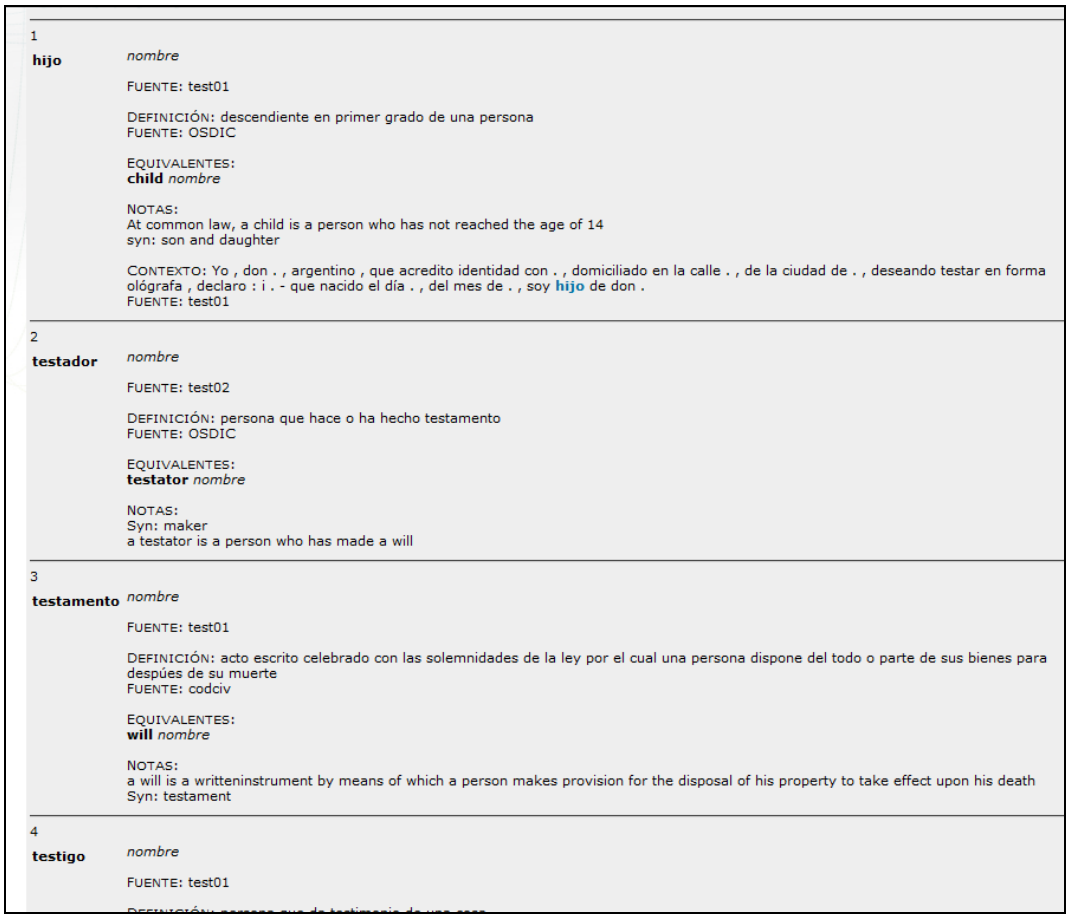


Imagen 5: Modelo de glosario bilingüe y diccionario

A modo de conclusión, y tomando como base la *teoría de las puertas* de María Teresa Cabré, podemos resumir este trabajo diciendo que *"el objetivo de la terminología aplicada es recopilar las unidades de valor terminológico en un tema y una situación determinados y establecer sus características de acuerdo con esta situación"* (Cabré. 2000: 8). Al diseñar el glosario, tuvimos en cuenta estos aspectos con el fin de dar una respuesta a las necesidades de expresión y comunicación de un usuario determinado: el traductor especializado. La base de datos constituida por las fichas terminológicas le proporcionará a dicho usuario los elementos lingüísticos e informatizados necesarios para lograr satisfacer con precisión y eficiencia las demandas de la traducción especializada y de un mercado cada vez más competitivo.

REFERENCIAS

BORJA ALBI, A. (2000): *El texto jurídico inglés y su traducción al español.* Barcelona: Ariel Lenguas Modernas.

CABRÉ, M. (1999): *La terminología: representación y comunicación.* Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada. Universitat Pompeu Fabra.

_____ (2000): "Terminología y lingüística: la teoría de las puertas" en la revista *Terminologies nouvelles. Terminologie et diversité culturelle*. Tema No 21. Traducido

del francés al español por Rosanna Folguerá. Bélgica: Rifal (Réseau international francophone d´aménagement linguistique).
CALVO ENCINAS, E. (2005): “La asimetría procesal entre los procedimientos de separación y divorcio en los sistemas jurídicos irlandés y español: la traducción jurídica” en *Revista Puentes* de la Universidad de Granada. p.p. 261-278. Granada: Editorial Atrio.
CIAPUSCIO, G. y KUGUEL, I. (2001, 2002): *Hacia una tipología del discurso especializado.* Termtex, grupo argentino de investigación y docencia en terminología y texto de la Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento y el CONICET.
COUTURE, E. (2004): *Fundamentos del derecho procesal civil.* Buenos Aires. Euros Editores S.R.L.
FELDSTEIN, S. (2010): *Guía de Estudio: Internacional Privado. Parte General y Parte Especial.* Buenos Aires: Editorial Estudio.
FRANZONI, A. (1996): “La equivalencia funcional en la traducción jurídica”. En *Revista Voces* 20, 2-13. Buenos Aires.
HICKEY, L. (1993): “Presupposition under Cross-Examination” en *The International Journal for the Semiotics of Law.* Volume 4. Number 1. p.p. 89-109. Paris. Editorial Springer.
LORENTE, M. (2001): “Teoría e innovación en Terminografía: la definición terminográfica” en Cabré M y Feliu J (eds.) *La terminología científico-técnica: reconocimiento, análisis y extracción de información formal y semántica*. Pp 81-112. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada. Universitat Pompeu Fabra.
MAYORAL ASENSIO, R. (1994): “Cómo ampliar la información en la traducción”. En *Voces* 4, p.p. 20-30. Buenos Aires: Colegio de Traductores Públicos.
MOYA, V. (2007): *La selva de la traducción. Teorías traductológicas contemporáneas.* Madrid: Ediciones Cátedra.

ETP (English for Translation Purposes): Why? What? How?

Mgtr. Paula Liendo – Universidad Nacional del Comahue

Introduction

The aim of this work is to introduce to the translation academic and professional communities some aspects of the syllabus of *Lengua Inglesa II Aplicada a la Traducción* and its implementation. This subject is taught for the first time this year in the Translator Training Programme at Facultad de Lenguas, Universidad Nacional del Comahue as part of the new curriculum, launched in 2012. This new design includes two years of general English training and three of English applied to translation, the first of which is *Lengua Inglesa II Aplicada a la Traducción*.

The appointed teaching team has made different provisions when designing the syllabus for this subject, so that it can effectively fit synchronically and diachronically in the new curriculum. In doing so, several challenges were faced. A significant one is the fact that this is a pilot experience in the country, since no other Argentinian university offers a course of similar characteristics. Another one is that there are no published materials that actually satisfy the needs of our students. The team is further put to the test when it comes to defining the course's rationale, goals and tasks and materials to be used. Thus, the three key questions in the title arise: WHY, WHAT and HOW.

WHY: Rationale

Translation students need to learn how to translate written, oral or audiomedial texts, whether they are technical, scientific, journalistic, commercial, legal, cultural or literary; how to complete the translation process and solve the translation problems they may encounter. In other words, they need to acquire *translation competence*, which involves being able to work with a text and to determine an objective and a suitable strategy depending on the communicative situation (Presas, 1996 in Clouet, 2010). Among the main sub-competences discussed by Amparo Hurtado Albir (1996, in Clouet, ibid.), professional or work-related issues such as documentation, use of new technologies and knowledge of the labour market should be highlighted. In our case, such competences become our main focus as we have to teach English as a foreign language to translation students – and not to teacher-trainees or learners of general English.

Consideration of such work-related competences gives a specific purpose to the course. An English for Specific Purposes [ESP] course implies the inclusion of methodologies and techniques related to the field of specialisation (in this case, translation), and the adaptation of the language and activities included to the grammar, lexis, register and skills specific to such field. Besides, students will also need to learn about current practices, norms, and advances made by research through the analysis of different approaches and critical standpoints contributing to translation theories. Translating involves acting according to certain guidelines within a cultural poly-system;

acquaintance with Translation Studies [TS] enables translators to be updated with the current established practices, rely on norms that may predict with a certain degree of accuracy the success of their translation and make an informed decision when opting for a certain approach to translate a source text [ST] (Manfredi, 2008; Hurtado Albir, 2008 [2001]; de Felipe Boto, 2004).

It can thus be affirmed that we will have a specific purpose in mind when we teach English to our students, and English for Translation Purposes[ETP] seems suitable to describe our aims. Translation clearly presupposes extra-linguistic knowledge such as knowledge of the world, of the source and target language cultures and specialized knowledge. Yet, it is undeniable that any translation process requires a series of mechanisms that are ultimately justified in linguistic studies. The future translators' knowledge of the system of the foreign language [FL] orLanguage B [LB], the main foreign language a translator learns and works with, is fundamental since the translation process cannot begin until they have clear palpable knowledge of structural divergences between their mother tongue [LA] and LB, sensitivity towards their respective linguistic representations and metalinguistic manifestations, and a command of technical procedures to overcome these differences (Vázquez Ayora, 1977 in Clouet, 2010).

Therefore, an ETP course should ensure that students can create coherent texts which share the same value –efficiently fulfil the same function– as the source text [ST]. This implies they should have the tools to solve any text-construction problem in the source or target language, including both knowledge of the linguistic elements and a command of the cultural specificities of the source and target community (Clouet, ibid.). Pragmatics, as a linguistic paradigm, is a suitable frame of reference in its applications to the teaching and learning of ETP, because it involves the study of language in use, that is to say, the elements, factors and principles that make language work (both when producing and interpreting it), focusing on the relation between linguistic (textual) and extra-linguistic factors (the way speakers use the language within certain social groups and in different situations). This paradigm encompasses different theoretical tenets, which share common principles such as the communicative purpose of language use; a greater interest in the functions of the language than in its forms; the importance of context and authentic language and the inherent interdisciplinary feature of Pragmatics, since it resorts to other fields of knowledge.

The view of the teaching-learning process resulting from this linguistic paradigm is a communicative one. The communicative approach, rooted in Discourse Analysis, is adhered to in terms of the importance it confers to authenticity as regards choice of materials and activities for the development of learners' interlanguage (Selinker, 1972 in Clouet, 2010). Extensive exposure to different text-types and input as ungraded as possible and communication activities involving interaction and mediation, resembling real-life contexts, are encouraged to facilitate the acquisition of new structures and their transfer to new communicative situations, and to motivate learners in their progress and autonomy (Clouet, ibid.).

In addition, it is fundamental to consider interdisciplinary studies, which are at the core of translation practice and the conception of more open XXI Century universities preparing graduates

for global citizenship (Clouet, 2010; Brydon in Foshay, 2012). An interdisciplinary approach encourages adaptation to changes, fosters critical and dynamic thinking, integration with the community and collaborative work, and widens learners' cultural horizons (Brydon in Foshay, ibid.).
Finally, given that a communicative approach for language teaching has been chosen, it is essential to view our learners –translation students, with their specific expectations and needs–at the core of our planning.
Thus, in terms of the rationale behind the syllabus design, it may be concluded that communication will be the guiding principle. Most authors agree that ETP straddles language acquisition and TS. On the one hand, it is an undeniable fact that without a solid command of the source and target languages, translators can face severe difficulties in doing their job. On the other hand, TS have come a long way in providing translation practice with a scientific framework, as explained before, since they offer translators clear, culture-specific and current established practices to rely on (Manfredi, 2008; Hurtado Albir, 2008 [2001]; de Felipe Boto, 2004). So translator-trainees need to build a thorough knowledge of the systemic and pragmatic aspects of the LB, as well as research paradigmsand professional practices at the local, national and global levels.

WHAT: Goals

The main aims of this subject are that learners can

- continue to develop their communicative competence (including linguistic, social, sociolinguistic, discourse and strategic competences) in English, both for the understanding and expression of meaning;
- enhance their intercultural competence in English to become effective mediators across cultures;
- strengthen their linguistic competence, particularly in the specific skills, strategies and techniques relevant to translation; and
- become aware of the specific linguistic and extra-linguistic needs of translation practice, showing sensitivity to textual features (genre, text-type, register, coherence and cohesion) as well as to contextual, communicative and cultural factors such as the purpose and target culture of a translation and the choice of a suitable translation strategy.

Naturally, in an effort to form active, global citizens, we will also try to develop our students' higher-order thinking skills, particularly critical thinking, and teach them to become more autonomous, taking responsibility for their ongoing learning process, reflecting on it and relating their learning experience to their context, using their intellectual, physical and affective faculties.
As to specific objectives, we can define them through each of the competences we expect learners to achieve: ***linguistic and communicative*** (including reflection over the language system and discursive competence)*;* ***sociocultural*** (developing knowledge of genres, linguistic conventions

and connotative and cultural significances); ***contrastive*** (discovering linguistic and textual divergences between languages); ***strategic*** (developing mediation, metacognitive, cognitive, affective and social strategies and respect for cultural and linguistic diversity) and ***autonomous learning*** (learning to learn, to manage time, to do research and to use resources).

HOW: Tasks and materials

Both in translation and second language acquisition [SLA] theories, an issue arousing considerable controversy is whether translating and learning a foreign language, respectively, should be conceived largely as a product or as a process. In SLA, post-communicative approaches envision learning as a highly cognitive and individual, yet social and interactive process, and this has led to the advent of "process-oriented" syllabi and curricula. However, the inclusion of project work and task-based learning, for example, depends largely on the teacher, since most commercial textbooks are still designed on a "multi-syllabus" basis. Likewise, translation theorists differ in their consideration of translation as a process or as a product, depending on whether the focus is on translating (process) or the translation (product), or even "Translation", defined as the abstract concept which includes the process and product aspects (Manfredi, 2008).

In view of these facts, the syllabus design for *Lengua Inglesa II Aplicada a la Traducción* can be described as "eclectic," adopting an umbrella approach; applying tasks and activities which adhere to the general theoretical framework but resorting to diverse new methods or techniques. A preliminary syllabus was prepared, focusing on the one hand on processes, with particular emphasis on the strategies and procedures to achieve specific objectives; on the other hand, providing a description of the macro-skills (Reading Comprehension, Writing, Listening Comprehension, Speaking) and the sub-skills dealt with, the linguistic content, including grammar, vocabulary and discourse practice and the extra-linguistic, professional competences to be developed in each unit (see sample unit contents chart in *Appendix 1*).

Coursebook and Action Books

The coursebook *Life Upper Intermediate* (Dummet, Hughes & Stephenson, 2013) was chosen for various reasons. First, the book has a practical, competence-based multi-syllabus approach, which may contribute to the development of students' intercultural and communicative competence and encourage their conscious focus on grammar and vocabulary to make their acquisition more effective, particularly considering individual learners' characteristics and the course's special aims. Additionally, the whole *Life* series has a communicative approach and an emphasis on learning language in a real life context and producing language in a broad range of speaking and writing situations. Its strong multi-cultural component, featuring a wide range of oral, written and audio-medial texts of varied types and genres rooted in different cultural settings, supported by powerful,

engaging para-textual features, is believed to enhance students' mediation skills. Moreover, the teaching teams of the previous two correlative English subjects have also chosen a coursebook in the*Life* seriesfor 2014, which is expected to benefit learners in terms of continuity, recycling possibilities and common goals and approach.

The inclusion of supplementary materials is aimed at achieving a successful integration between language and specialist activities required by ESP (Dudley-Evans & St. John, 2005 [1998]). Another reason behind this choice was to increase students' motivation as it was expected it would add variety to lessons, appeal to students' interests according to their age, context and educational background, provide choices to meet individual preferences and level of attainment, activate and recycle acquired lexico-grammatical and discursive strategies and raise their cross-linguistic and intercultural awareness. In addition, by "flipping" instructional work out of the classroom, lesson time can be maximised, and student-student and student-teacher interaction enhanced (Tucker, 2012).

In this course, supplementary materials have been included in order to cover the following specific course needs:

- additional fiction and non-fiction texts (journalistic articles, blog posts, advertisements, infomercials, clips, novels, films, short stories) to ensure extensive exposure to LB, foster pleasurable contact with the language inside and outside the classroom and develop learners' strategic, intercultural and professional competences through critical thinking, training in documentation strategies (how to find, manage, organize, assess, disseminate and store information and analyse it critically [Sales Salvador, 2006]) and use of dictionaries and reference material;
- additional self-access reference and practice material to develop students' linguistic, pragmatic and discursive competences, cater for their specific needs and capabilities and foster the development of their learning strategies and autonomy;
- tasks and project work to develop students' intercultural and translation competences by relating topics and materials to their sociocultural (local, regional, national) contexts and to their future professional performance (contrastive competence, documentation, creation of glossaries, use of reference materials, consultation of reliable informants) and development (interest in academic issues related to translation studies).

Appendices 2 and *3*provide examples of supplementary tasks included in the *Action Books* which accompany each of the units dealt with. The task in *Appendix 2* is included in the Introductory Action Book, *Breaking New Ground*. The aims of the task are to raise students' awareness regarding translation and the role of translators, develop their critical thinking skills, encourage oral interaction, and introduce some *preliminary key concepts* (such as *interlinguistic, intralinguistic and intersemiotic translation*, *metalanguage*, *work ethics*).

The task in *Appendix 3*is *PCP 3*. Each Action Book includes a *Professional Content Project*[*PCP*]. These are included to provide coherence, a sense of progress and motivation to lessons (Ribé & Vidal, 1995), with a "tangible end product" (Fried-Booth, 1986). The aim of project work for translation students is to encourage the development of their contrastive, sociocultural, strategic and autonomous learning competences, as well as to practice, recycle and activate linguistic and communicative content. The textual input involved implies extended exposure to the language, and it is hoped that it will encourage learners' awareness of differences between cultures and validation of their own, and their recognition of the educational value of reading/listening/watching for pleasure outside the classroom. The proposed tasks foster collaborative and cooperative work, autonomy in planning, organisation and decision-making and involvement at the cognitive, affective and social level. As for their future professional development, tasks are expected to introduce features of translation practice: commissions and translation projects and the stages involved in translation (such as note-taking, summarising, documentation and creation of glossaries); and with the use of dictionaries, reference material (printed and online) and Information and Communication Technologies [ICTs] related to their own and other fields of specialisation. In addition, students will become familiar with some basic concepts of translation theory (such as overt and covert translation, in House, 2009, andHatim &Munday, 2004) as well as with some preliminary translation models and critical frameworks, which can be further exploited in subsequent years.

PCP 3 deals with documentation work prior to reading Dan Brown's novel *Inferno,* chosen by students between the options provided by the teaching team (which had been shortlisted because of the themes they develop, their level of linguistic complexity and the availability of translated versions).In groups, students have been asked to research and prepare a summary of the background information necessary for translating the novel, and give a presentation of their findings. After actually reading the novel "with the eyes of a translator" (as if they had received the commission to translate it), post-reading comprehension and analysis tasks will be carried out, about plot, characters, themes and potential linguistic and extra-linguistic issues a translator might face. *PCP 4* will involvewriting a critical piece about an excerpt of the Spanish Translation and an essay on an issue chosen by the students between the way documentation enhanced their understanding of the novel, the theme/character/event/issue from the novel they feel more identified with or the pros and cons of translating bestsellers.

Conclusion

This work has presented a well-thought yet provisional course of action, as it includes the rationale behind the design of a course and some of the activities and tasks carried out in the first semester and planned for the second one. Yet, there are many variables to be taken into account during the remaining half of the implementation stage.

The first of these is the imperative need to interact with other subjects. Due to the fact that the final completion of the teaching team was only achieved a few months after the start of the academic year, efforts have been mostly targeted at setting common goals within the teaching team in terms of agreement on theoretical foundations, lesson planning, assessment criteria and material design. Although the syllabi of subjects belonging to the second and third years of the programme have been taken into account for course design, it is still felt that more can be done in terms of interdisciplinarity.

A first step has been taken with the teachers of Technical Translation, who have shared with us some editing guidelines called *Baremo de Edición*, which is an adaptation from Hurtado Albir's (2003), and which may be useful for editing written assignments in the second term because of its focus on linguistic, discursive and interlinguistic aspects. Yet, much more needs to be done, and it is our aim to submit the materials we have designed to the teachers of the courses specific to translation, so that they can assess whetherthey may help to cater for learners' linguistic and extra-linguistic needs when it comes to actually facing a source text for translation.

Another variable of major significance is feedback. Students' opinion, as end users and main beneficiaries of our work, is of the utmost importance, and their feedback is always welcome and encouraged. This is done through informal feedback sessions on the different tasks, particularly on those more closely related to ETP, and also through questionnaires, which students have completed electronically over the winter break.It is interesting to notice that respondents seem satisfied, in general terms, with all the aspects of the course they have been asked about, but have shown more satisfaction and enthusiasm in questions which involve materials and activities produced by the team (action book, *PCP*s, oral presentations). Likewise, they feel the number, distribution and level of difficulty of tasks is largely adequate, with only few considering they are rather too many or too difficult; and none considering them too few or too easy. (See *Appendix 4*)

The teaching team sincerely hopes that the data retrieved both from our colleagues and our students will help us make further adjustments to our plan and encourage us to continue researching and learning about translation theories and applying them to the learning of English as a second language. We also expect to do our best to be up to the challenge, and try to "break new ground", not only by teaching a new subject but also to opening inroads for more interdisciplinary cooperation and better understanding among students and teachers in personal and professional terms.

References

BRYDON, D. (2012). Globalization and Higher Education: working toward cognitive justice. In Foshay, R. (ed.), *Valences of Interdisciplinarity. Theory, Practice, Pedagogy* (pp. 97-119).Edmonton, Canada: Athabasca University Press.

CLOUET, R. (2010). *Lengua inglesa aplicada a la traducción*. Granada: Comares.

DE FELIPE BOTO, M. (2004). Revisión del concepto de norma en los Estudios de Traducción. *Hermēneus*, 6, pp. 59-74.

DUDLEY-EVANS, T. & ST JOHN, M.J. (2005 [1998]). *Developments in English for Specific Purposes. A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

FRIED-BOOTH, D. (1982). Project work with advanced classes. *ELT Journal*, 36/2, pp. 98-103.

HATIM, B. &MUNDAY, J. (2004). *Translation: An Advanced Coursebook.* New York: Routledge.

HOUSE, J. (2009). *Translation*. Oxford: Oxford University Press.

HURTADO ALBIR, A. (2008 [2001]). *Traducción y Traductología*. Madrid: Cátedra.

MANFREDI, M. (2008). *Translating Text and Context: Translation Studies and Systemic Functional Linguistics. Vol. 1: Translation Theory.* Bologna: Centro di Studi Linguistico-Culturali (CeSLiC), p. 97. DOI 10.6092/unibo/amsacta/2441. In: Quaderni del CeSLiC. Functional Grammar Studies For Non-Native Speakers of English ISSN 1973-2228.

RIBÉ, R. & VIDAL, N. (1993). *Project Work Step by Step*. Oxford: O.U.P.

SALES SALVADOR, D. (2006). *Documentación aplicada a la traducción: presente y futuro de una disciplina*. Gijón: Ediciones Trea.

TUCKER, B. (2012). The Flipped Classroom. Online instruction at home frees class time for learning. *Education Next,* Winter 2012, 12/1, pp. 82—83. At http://scholar.google.com.ar/scholar_url?hl=es&q=http://educationnext.org/files/ednext_20121_BTucker.pdf&sa=X&scisig=AAGBfm0bx2Nfr2zKZ6zZ8_X7zYNYSX3Ryw&oi=scholarr&ei=ZNzXUvTnHfSrsQSJ14GgDQ&sqi=2&ved=0CC4QgAMoAjAA

Appendix 1

MODULE	TOPICS	SKILLS	STRATEGIES	LINGUISTIC CONTENT	PROFESSIONAL CONTENT
1 - RELATIONSHIPS	Animal friendship The generation gap Family influence Immigration	**RC:** reading for information and argument Identifying main aspect *Extensive Reading*: short stories **Wr:** emails note-taking summaries **Sp:** Informal discussion Meeting people you know **LC:** informal discussion Radio extract	Understand articles about contemporary relationships Identify writer's point of view Follow standard layout and paragraph conventions Convey degrees of emotion and significance of experience Synthesise and evaluate information from different sources State point of view, assess proposals & make and respond to hypotheses Cooperation: help the discussion along, confirm comprehension, invite responses Listen for main points Use contextual clues to check comprehension	**Gr:** Tense review Passive voice. Use (Eng/Sp) Pronouns, reference words & substitution **Voc:** *Sem. fields:* friends–relationships – describing appearance and character *Phrasal verbs*: feelings – friends – character & personality *Idioms*: people and feelings - get *Collocations*: friends - age *Wordbuilding*: ADJ from N – suffixes **Discourse:** Identifying genre & text-type *Semantic relations*: temporal, matching & alternation *Discourse markers*: time, contrast and addition	**Project 1:** Immigration and us: watch and summarise videos on reception of translation commission - *Textual input*: short clips on immigration to Argentina (past and present), the Welsh in Patagonia and current trends in Mexican immigration to the U.S. - T*ask*s: notes-taking & summary writing

Appendix 2

a. Imagine this image appears in a film or documentary. You are making an "audio description" (translation for the visually impaired), "translating" images into words[1]. Write down how you would translate this cartoon.

Have you included any **cultural** or **contextual clues** which are not in the linguistic and graphic input? Why?

b. Is this an instance of *interlinguistic*, *intralinguistic*or *intersemiotic* translation? (Check the meaning of these expressions in the **PRELIMINARY KEY CONCEPTS** section on pp. 11-12.)

c. Are you acquainted with the meaning of the following key terms? If not, look them up in the **PRELIMINARY KEY CONCEPTS** section on page 11.

metalanguage – job description –– intercultural communication – work ethics

d. You are going to watch a series of cartoons. For each, make down notes about the feature of translation they focus on (in c). Then choose the two you liked best and discuss them with your partner.

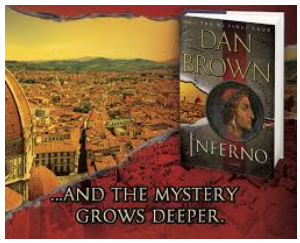
[1] For more information, visit http://forums.digitalspy.co.uk/showthread.php?t=1359250

Appendix 3

Inferno (by Dan Brown)

EXTENSIVE READING: DOCUMENTATION

Apart from the development of your professional competence, documentation (both in English and Spanish) will facilitate the reading of the novel (to be completed over the winter holidays) and –hopefully- motivate you by arousing your interest and giving you a purpose to read it beyond comprehension and enjoyment.



a. Work in small groups. Read these excerpts from different reviews of the novel and discuss the main themes it deals with and possible story-lines.

The story runs thus: Langdon wakes up in a hospital with a splitting headache. He is suffering from amnesia, ala Jason Bourne. But unlike Ludlum's hero, Langdon is not confused about whether he is on the right side. Of course he's the hero. He's the Harvard professor with the tweed jacket and Mickey Mouse watch, after all. Can't have Disney playing for the wrong team!

Dawn.com

Against this backdrop, Langdon battles a chilling adversary and grapples with an ingenious riddle that pulls him into a landscape of classic art, secret passageways, and futuristic science. Drawing from Dante's dark epic poem, Langdon races to find answers and decide whom to trust . . . before the world is irrevocably altered.

Amazon.com

Assessing Dan Brown from a literary perspective seems almost beside the point. No matter what the critics might say about his overwriting, his overuse of clichés, his paper-thin characterizations, and his impenetrably murky plots, Brown sells tens of millions of copies of every historical thriller-mystery he writes. Brown isn't just a novelist; he's a crossover pop culture sensation.

The Boston Globe

As with Brown's other works, it's more fun to read "Inferno" when you accept that every whoa-fultidbit is true. Brown is at his best when he makes readers believe that dusty books and musty passageways are just covers for ancient global conspiracies. There is plenty of that in "Inferno" — at one point Langdon laments that he hasn't seen Michelangelo's "David" yet on this trip, but the reader would hardly notice. It feels like we've seen everything else in the city, at a brisk, engaging clip.

The Washington Post

b. Work in small groups. Look at the following research threads you may follow before reading the novel:

- Florence: history &architecture
- The Divine Comedy- Dante Alighieri's life and works
- Artwork related to the Divine Comedy: Botticelli's La Mappa dell' Inferno/ Dante's death mask.
- Symbology. Aims. Scope. History.
- WHO reports on key environmental issues- Overpopulation.
- The Black Death. Causes. Consequences.
- ???

- Discuss possible research questions you may seek to answer for each thread.
- Think of an additional thread and research questions for it.
- Choose one research thread. Justify your choice.

PCP 3: inferno - documentation

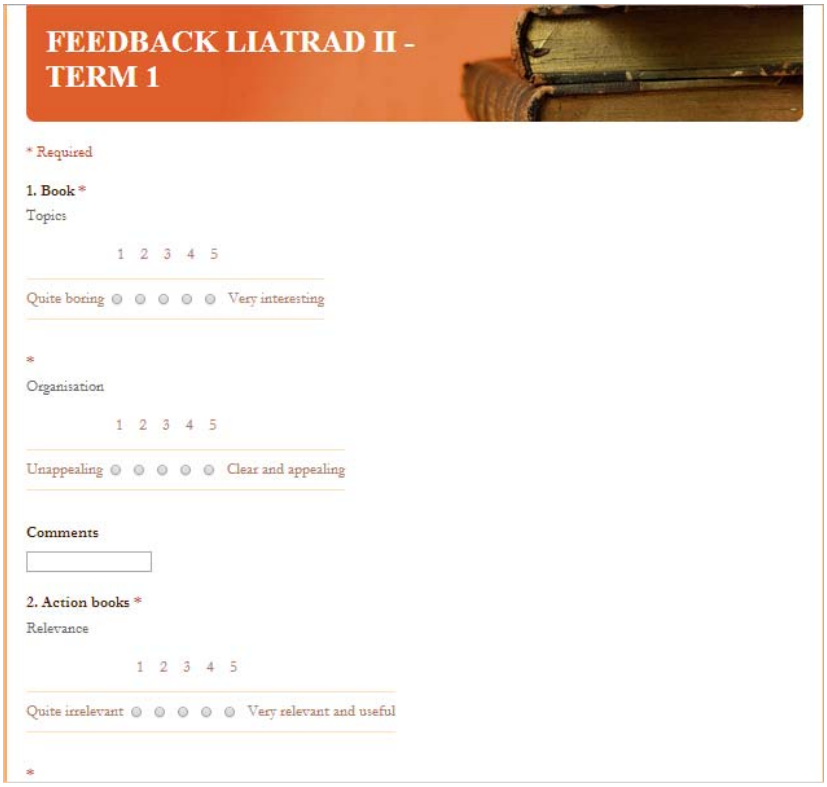
1. You are going to work in groups of 3 to 5 people.

Go back to the **Extensive Reading – Documentation** section. Follow the research thread of your choice. Your tasks are:

a. To hand in a written summary of your findings (include Cover, Thread and brief justification for its choice (max. 200 words), summary (max. 350 words) and List of references (sources).

b. To give an oral presentation of your findings (max. length: 15 minutes – visual aids (ppt, prezie, posters) may be used – equal turn distribution is needed.

Appendix 4



FEEDBACK LIATRAD II - TERM 1

* Required

1. Book *

Topics

1 2 3 4 5

Quite boring ○ ○ ○ ○ ○ Very interesting

*

Organisation

1 2 3 4 5

Unappealing ○ ○ ○ ○ ○ Clear and appealing

Comments

2. Action books *

Relevance

1 2 3 4 5

Quite irrelevant ○ ○ ○ ○ ○ Very relevant and useful

*

Organisation

1 2 3 4 5

Unappealing ○ ○ ○ ○ ○ Clear and appealing

Comments (optional)

3. PCPs *

Level of difficulty

1 2 3 4 5

Too easy ○ ○ ○ ○ ○ Quite difficult

*

Topics

1 2 3 4 5

Quite boring ○ ○ ○ ○ ○ Very interesting

*

Relevance to translation

1 2 3 4 5

Quite irrelevant ○ ○ ○ ○ ○ Very relevant and useful

Comments (optional)

4. Lessons *

Balance in activity type (individual work, pairwork, classwork)

1 2 3 4 5

Rather unbalanced ○ ○ ○ ○ ○ Well balanced

*

Skills integration (Reading, Writing, Listening, Speaking, Translating, Critical thinking)

1 2 3 4 5

No integration ○ ○ ○ ○ ○ Very successful integration

Comments (optional)

5. Written Assignments *

Level of difficulty

1 2 3 4 5

Too easy ○ ○ ○ ○ ○ Quite difficult

*

Number and distribution along the term

1 2 3 4 5

Not enough ○ ○ ○ ○ ○ Too many

Comments (optional)

6. Oral presentations *

Topics

1 2 3 4 5

Quite irrelevant ○ ○ ○ ○ ○ Very relevant and useful

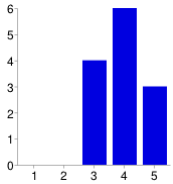
*

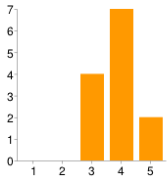
Group dynamics and team work

1 2 3 4 5

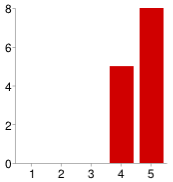
Rather unsuccessful ○ ○ ○ ○ ○ Very successful

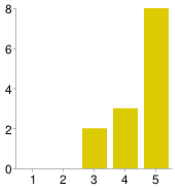
1. Book



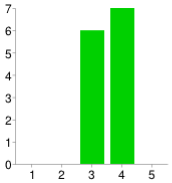


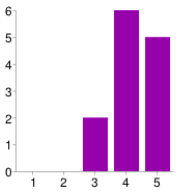
2. Action books

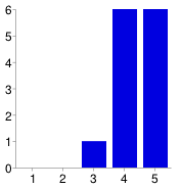




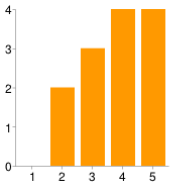
3. PCPs

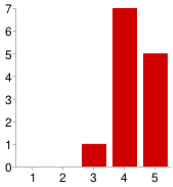




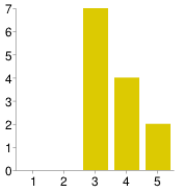


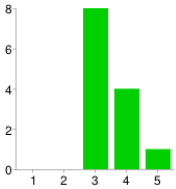
4. Lessons



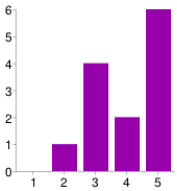


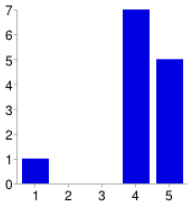
5. Written Assignments





6. Oral presentations





ESTADO DE LA CUESTIÓN DE LOS TRADUCTORADOS EN ARGENTINA: INSTITUCIONES Y PLANES DE ESTUDIO

Autoras: Geraldine Chaia, Romina Carabajal, Leticia Pisani, Sara Salinas

Este trabajo se enmarca en el proyecto de investigación “Laformación de traductores en Argentina”,que tiene como objetivo conocer el estado de la cuestión sobre la formación de traductores en el país. El proyecto se estructura en tres etapas: 1) etapa exploratoria y descriptiva de los traductorados en Argentina; 2) etapa descriptiva de los planes de estudio y de las asignaturas específicas de traducción de los traductorados relevados en la primera etapa; 3) etapa descriptivo-explicativa, a través del estudio diacrónico de una muestra de los traductorados estudiados en las dos primeras etapas del proyecto. La primera etapa de la investigación se divide, a su vez, en tres fases: (a) búsqueda de antecedentes; (b) búsqueda exploratoria de los traductorados ofrecidos por instituciones educativas públicas y privadas; (c) aproximación a la identificación de las características de las instituciones y de los planes de estudio. En este trabajo se presentan los resultados parciales obtenidos del análisis de los datos recogidos en las fases dos y tres de la primera etapa de la investigación.

Palabras clave: formación de traductores, traductorados, planes de estudio, instituciones educativas

1. Introducción

Los Estudios de Traducción[1] es una disciplina relativamente joven. Si bien las reflexiones iniciales sobre la práctica de la traducción se remontan a la Antigüedad, su estudio sistemático data de la segunda mitad del siglo XX. Debido a diversos factores, fundamentalmente producto de los nuevos avancessurgidos en el ámbito de la Lingüística, fueron los lingüistas “los primeros en intentar proporcionar las primeras herramientas” (García Izquierdo, 2005: 328) para dar cuenta de la actividad traductora.

En 1972, en el *Tercer Congreso Internacional de Lingüística Aplicada* celebrado en Copenhague, en un intento por contribuir a la independización de los estudios sobre la traducción, James Holmes presenta el mapa de la disciplina y acuña la expresión *Estudios de Traducción* para denominar la disciplina encargada de explicar, describir y predecir los fenómenos del campo de la traducción. Con su propuesta, Holmes establece el alcance de la disciplina: los estudios

[1]Son varias las denominaciones que se han empleado para referirse a la disciplina que se ocupa de estudiar la traducción: Lingüística aplicada a la traducción, Translémica, Translatología, Ciencia de la traducción, Estudios sobre la traducción y Estudios de la Traducción (Hurtado Albir, 2001). Luego de examinar los diversos términos utilizados en su época, Holmes (1972) propone la denominación *TranslationStudies*. Por razones de espacio, y a pesar de que el nombre más extendido en Argentina es Traductología, en este trabajo solo se hace referencia a la propuesta de Holmes con el propósito de poner en relieve – aunque de una manera muy somera- el surgimiento, la evolución y la consolidación (como ámbito de estudio independiente) de la disciplina en la que se enmarca esta investigación.

puros (descriptivos y teóricos) y los estudios aplicados. Desde el trabajo pionerode Holmes en adelante, el crecimiento de la disciplina ha sido sostenido. Esto se pone de manifiesto en una serie de eventos, considerados indicadores de la consolidación de los Estudios de Traducción (Munday, 2012): la creación de un número creciente de carreras de grado y de postgrado para la formación de traductores y traductólogos, el surgimiento de organizaciones internacionales, en la celebración de reuniones científicas específicas de traducción y una proliferación de publicaciones sobre traducción. En Argentina, el aumento de actividad en este ámbito del saber se manifiesta además en la creación de colegios de traductores y en la inclusión de la traducción como eje temático de congresos y jornadas de áreas del conocimiento afines a los Estudios de Traducción.

Este crecimiento de la traducción y de los Estudios de Traducción está muy bien documentado en Europa. Existen estudios completos y relativamente recientes sobre el estado de la cuestión en ese contexto geográfico (véase, por ejemplo: Pym, A. et al., 2012). La información sobre este aspecto en Argentina es escasa. En lo que concierne específicamente a la formación de grado de traductores en Argentina y en el mundo, una búsqueda inicial reveló informes actualizados sobre la situación en Europa y Estados Unidos, como el que se presenta en el *Observatorio de instituciones formadoras de traductores* de la Universidad de Rovira y Virgili, y los resultados de la investigación realizada por Ulrych, M. (2005) sobre los traductorados y por Niska, H. (2005) sobre los interpretariados. No obstante, la información sobre el número y las características de los traductorados en Argentina es parcial (véase, por ejemplo: DalDosso, H. 2007) o está desactualizada (véase, por ejemplo: Harris, B. 1997).

Una revisión preliminar en sitios de Internet reveló que en Argentina existe una variedad de traductorados que se dictan en instituciones públicas y privadas, con planes de estudio de una variada duración y diferentes en cuanto al tipo de asignaturas que incluyen. En Argentina, la mayoría de las traductorados otorgan el título de traductor público, pero también se dictan carreras que preparan a traductores científicos, literarios y técnicos.

Ante la falta de estudios actualizados que brinden información de corte cualitativo y cuantitativo sobre los traductorados en nuestro país, y ante nuestro interés por la investigación en el ámbito de la enseñanza de la traducción, nos propusimos llevar adelante el proyecto de investigación "La formación de traductores en Argentina"[2], a fin de conocer el estado de la cuestión –de suma relevancia para desarrollar estudios más específicos en esta área del conocimiento–. Los hallazgos de esta investigación permitirán identificar las características comunes y particulares de los traductorados argentinos en lo que respecta al tipo de formación que ofrecen y al enfoque didáctico que predomina. Asimismo, constituirán un aporte a la reconstrucción de la historia de la traducción en Argentina.

2. Diseño de la investigación

[2]El proyecto de investigación y los avances de la investigación están disponibles en: http://cet.uncoma.edu.ar/index.php/investigacion. **Centro de Estudios en Traducción**. Facultad de Lenguas. Universidad Nacional del Comahue.

El proyecto de investigación “La formación de traductores en Argentina” se enmarca en el ámbito de los Estudios de Traducción, concretamente en la Didáctica de la traducción; y se sustenta en las Ciencias Sociales, en relación con la metodología de investigación empírica empleada. El objetivo de esta investigación es lograr un acercamiento a una realidad social y educativa concreta para describirla e interpretarla. Se trata de un estudio no experimental, observacional, organizado en tres etapas, que según el problema que da origen a esta investigación y los objetivos específicos planteados, tienen distinto alcance. En consecuencia, se adoptó un paradigma mixto: exploratorio, descriptivo y explicativo.Esta investigación es de carácter inductivo, no se toma como punto de partida una hipótesis para corroborar o refutar, sino que se parte de un problema puntual que, conformea los planteos en la introducción de este trabajo, gira alrededor de: la escasa información sobre el estado de la cuestión de los traductorados en Argentina; el estado de la situación de la investigación en el ámbito de la traducción; y la importante presencia –desde el punto de vista cuantitativo– de las carreras de traductor en las universidades argentinas. Es este problema de investigación puntual el que genera la necesidad de un estudio de alcance exploratorio en su etapa inicial.

Para la recogida de datos, además de la búsqueda exploratoria en fuentes secundarias y primarias electrónicas que se describen en detalle en el apartado 3.1., se aplicaron cuestionarios de preguntas abiertas y cerradas, a los que no se hará referencia dado que su uso excede las pretensiones de este trabajo.

Con el fin de concretar el objetivo general del proyecto de investigación: conocer el estado de la cuestión sobre la formación de traductores en Argentina y generar una base de datos que sirva de muestrario para investigaciones posteriores, se plantearon los siguientes objetivos específicos:

- ✓ Relevar los traductorados de Argentina.
- ✓ Identificar las características de los traductorados relevados, con respecto a:
    - las instituciones que los ofrecen,
    - las particularidades de sus planes de estudio.
- ✓ Conocer el método de enseñanza empleado en las asignaturas específicas de traducción de cada carrera relevada.
- ✓ Conocer el origen y contexto de creación de los traductorados.
- ✓ Conocer la evolución histórica de una muestra de los traductorados relevados y los factores contextuales que dieron lugar a las modificaciones de sus planes de estudio.

Los dos primeros objetivos específicos se cumplieron en la etapa de inicio, que abarcó los siguientes tres procedimientos:

a) búsqueda de antecedentes,

b) búsqueda exploratoria de los traductorados ofrecidos por instituciones educativas públicas y privadas;

c) aproximación a la identificación de las características de las instituciones y de los planes de estudio.

La primera etapa tiene un alcance exploratorio y descriptivo. “Los estudios exploratorios se realizan cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se han abordado antes” (Sampieri et. al, 2010: 79). La revisión bibliográfica preliminar de antecedentes, es decir, de otros trabajos sobre instituciones formadoras de traductores de Argentina desarrollada en la primera fase de esta etapa de la investigación reveló la necesidad de un abordaje exploratorio del fenómeno en una instancia liminar, a fin de aproximarnos al objeto de estudiocon el propósito de determinar variables. La información recogida en la revisión bibliográfica se resumió y almacenó en el gestor bibliográfico Zotero[3].

El paso siguiente fue la consulta de fuentes primarias y secundarias para la obtención de información sobre instituciones que ofrecen traductorados y sobre las características generales de los planes de estudio. El alcance exploratorio de esta fase de la búsqueda se complementó con el análisis descriptivo y estadístico de los datos recogidos. Los estudios de alcance descriptivo “buscan especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice” (Sampieri et. al, 2010: 80).

Se consultaron fuentes secundarias que aportan información sobre las instituciones educativas que ofrecen traductorados (sitios web del Ministerio de Educación de la Nación, buscadores de carrera, asociaciones que nuclean profesionales de la traducción) y fuentes primarias, que brindan información sobre los traductorados (institución que los ofrece y características de sus planes de estudio).

En este trabajo,se presentan los resultados de las fases dos y tres de la primera etapa del proyecto.

3. Recogida y análisis de los datos[4]

3.1. Identificación y selección de fuentes

De acuerdo con lo apuntado anteriormente, una revisión bibliográfica preliminar de antecedentes sobre institucionesargentinas formadoras de traductores puso de manifiesto la necesidad de llevar adelante un abordaje exploratorio del fenómeno en cuestión.

[3]https://www.zotero.org/groups/121996

[4]La consulta de las fuentes y la recogida de los datos que se presentan en este apartado se realizaron durante los meses de marzo a agosto de 2013.

El primer paso fue elaborar una lista exhaustiva de todas las instituciones que ofrecen específicamente formación de traductores en Argentina. Se descartaron aquellas que ofrecen formación para intérpretes o para intérpretes en lengua de señas. Además, se acotó el objeto de estudio a la formación de grado.

Por razones de accesibilidad y actualización de la información se consultaron fuentes electrónicas. La búsqueda se inició a partir de una serie de fuentes secundarias,definidas como aquellas "que seleccionan y describen documentos, de forma que nos facilitan su localización, al remitirnos a las fuentes originales" (Lorenzo Rodríguez et al, 2004).

A continuación,se enlistan las fuentes secundarias consultadas y se describen sus características particulares.

La primera fuente secundaria de referencia fue el sitio web oficial del Ministerio de Educación de la Nación(ME) que brinda información sobre el sistema universitario argentino y el acceso a los sitios web de cada uno.

Se relevaron las siguientes instituciones listadas por el ME: 47 universidades nacionales, 46 universidades privadas, 7 institutos universitarios estatales, 12 institutos universitarios privados, 1 universidad provincial, 1 universidad extranjera, 1 universidad internacional.

Se visitó el sitio web de cada una de estas instituciones y, a partir de la información provistacon respecto a las carreras que ofrecen, se elaboró un listado con aquellas que brindan formación de grado para traductores.

Luego, se cotejó este listado con los resultados obtenidos de las búsquedas en otras bases de datos y se agregaron las instituciones que no aparecían como resultado de la primera búsqueda. Las otras bases de datos consultadas se dividen en aquellas que brindan información sobre ofertas educativas en general y bases de datos sobre traductorados en particular.

Las bases de datos o buscadores de carreras que brindan información sobre ofertas educativas en general son:

- Universidades: http://www.universidades.org/carreras_y_universidades-Ver_Carreras-94/Traductorado-Publico-en-Idioma-Ingles.html[Última consulta: 20/06/14]

  Es un buscador de carreras universitarias, terciarias, posgrados y cursos en Argentina. Laspalabrasclaves"traductorado público" > "idiomas"arrojan23 resultados de carrerasde grado de traductor. Y laspalabrasclaves"traductorado e interpretación">"idiomas" arroja 31resultados de carreras de grado relacionadas con la traducción, pero también incluye algunas carreras relacionadas con la enseñanza de lenguas.
- Busco Universidad: http://www.buscouniversidad.com.ar/carrera-traductorado-publico.html[Última consulta: 20/06/14]

  Es un buscador que cuenta con una base de datos demás de nueve mil quinientas carreras en Argentina. Las palabras que admite son "traductorado público" y arroja un resultado de 24 carreras de traductor, de distintos niveles.

- Becas y Empleos: http://mapas.becasyempleos.com.ar/22/22-252.aspx[Última consulta: 20/06/14]

  Es una base de datos de estudios terciarios de nuestro país. La palabra clave "traductorado" arroja los siguientes resultados: 40 carreras en institutos privados, 15eninstitutos terciarios públicos y 2 en institutos terciarios a distancia.

La base de datos consultada que brinda información de traductorados en particular fue:

- AATI Asociación Argentina de Traductores e Intérpretes: http://www.aati.org.ar[Última consulta: 20/06/14]

  Esta asociación ofrece diversos servicios a sus socios. Cuentan con un listado de carreras de grado y cursos adicionales sobre traductorados, interpretariados e interpretariados en lengua de señas, con un total de 51carreras.

El paso siguiente fue acceder a las fuentes primarias –los sitios web de cada institución que ofrece formación para traductores– para obtener datos más específicos sobre las instituciones y los planes de estudio.

3.2. Elección de las variables objeto de estudio

Para cada aspecto del objeto de estudio –institución y plan de estudio– se seleccionaron las siguientes variables que, a los fines del análisis estadístico de los datos, se clasificaron en dicotómicas, nominales, discretas y continuas. [Tabla 1 y Tabla 2]

Institución	
Variables	
Dicotómicas	Nominales
Reconocida por el Ministerio de Educación (sí / no)	Tipo de institución (pública/privada/pública de gestión privada)

Tabla 1: Variables objeto de estudio de las instituciones

Plan de estudio			
Variables			
Dicotómicas	Nominales	Discretas	Continuas
	Nombre del título (traductorpúblico /	Duración	Número total de materias

	traductor literario / traductor científico, etc.)		
Dependencia (¿tiene dependencia?) (sí/ no)	Nombre de la dependencia (ej. Facultad de Lenguas; Facultad de Derecho)		
Título intermedio (sí/ no)	Nombre del título intermedio		Número de materias específicas de traducción
	Modalidad (a distancia / presencial /semipresencial)		
	Combinación lingüística		
Reconocida por el Ministerio de Educación de la Nación (sí/ no)			

Tabla 2: Variables objeto de estudio de las carreras

A fin de determinar el criterio para la selección de las asignaturas específicas de traducción de cada plan de estudio, se tuvieron en cuenta las nociones y modelos de competencia traductora propuestos por diferentes autores (PACTE, 2003, 2005; Kelly, 2002; Gile, 2009; Göpferich y Jääskeläinen, 2009; Göpferich, 2011). Se identificaron cuáles son, según estos autores, los conocimientos específicos para traducir y a partir de esta identificación, se propuso considerar asignaturas específicas de traducción todas aquellas abocadas a desarrollar las competencias específicas de la competencia traductora.

Del análisis comparativo de las propuestas de los autores nombrados en el párrafo anterior, sobre la definición, los componentes y los modelos de competencia traductora, surge que los conocimientos y las habilidades distintivas y específicas para llevar adelante la tarea de traducir son:

- la habilidad para transferir un texto (habilidad de transferencia según PACTE o la *translationroutineactivationcompetence* siguiendo aGöpferich);
- el conocimiento sobre la traducción, que no se limita al conocimiento del mercado laboral, sino que incluye conocimientos generales sobre la traducción y las distintas modalidades, acerca del rol del traductor y de las traducciones a lo largo de la historia, entre otros;
- el conocimiento de las herramientas tecnológicas para la documentación y para el procesamiento de textos, indispensables para llevar adelante la tarea traductora;
- la habilidad para identificar problemas de traducción y proponer, evaluar y optar por la solución más adecuada para esos problemas.

La identificación de las asignaturas específicas de traducción en los planes de estudios es de suma relevancia para la etapa siguiente de esta investigación, en la que el objetivo específico es conocer el modelo pedagógico empleado en las materias relativas a la traducción en cada una de las carreras relevadas.

3.3. Análisis de los datos

En este apartado se presenta el análisis parcial de los datos obtenidos en las fases dos y tres del estudio en relación con las instituciones y las carreras.

3.3.1. Sobre las instituciones

3.3.1.1. Tipo de institución: pública, privada, pública de gestión privada

Se relevó un total de 47 instituciones educativas que ofrecen la carrera de traductor en Argentina. Como se observa en el Gráfico 1, del total relevado el 57% de las universidades e institutos que ofrecen traductorados en el país son privados, el 40% son públicos y un 3% lo componen las instituciones públicas de gestión privada.

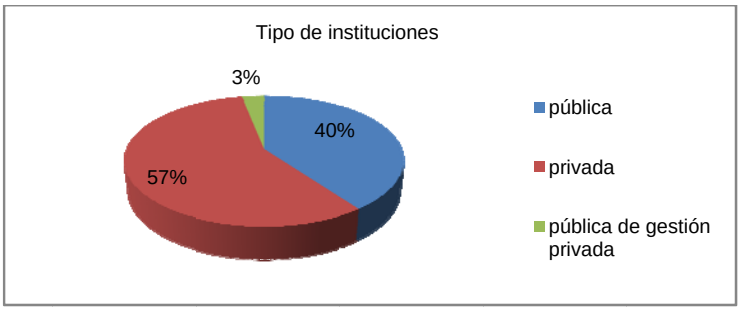


Gráfico 1: Tipo de instituciones

3.3.1.2. Reconocimiento del Ministerio de Educación:

De un total de cuarenta y siete universidades nacionales enlistadas por el ME, solo ochodictanla carrera de traductor: la Universidad de Buenos Aires, la Universidad Nacional de Catamarca, la Universidad Nacional de Córdoba, la Universidad Nacional de Cuyo, la Universidad Nacional de La Plata, la Universidad Nacional de La Rioja, Universidad Nacional de Lanús y la Universidad Nacional del Comahue.

De las cuarenta y seis universidades privadas que enlista el ME, se relevaron diez instituciones que dictan traductorados: la Universidad Adventista del Plata, la Universidad Argentina de la Empresa, la Universidad de Belgrano, la Universidad de Morón, la Universidad del Aconcagua, la Universidad del Centro Educativo Latinoamericano, la Universidad del Este, Universidad del Museo Social Argentino, la Universidad del Salvador y la Universidad Católica de Salta.

Según la información ofrecida por el ME, una única universidad provincial, la Universidad Autónoma de Entre Ríos, dicta la carrera.

3.3.2. Sobre las carreras

3.3.2.1. Reconocimiento del Ministerio de Educación

Sobre el total de sesenta y cinco carreras relevadas, cuarenta y dos (el 65%) está reconocida por el ME, catorce carreras (el 21%) no están reconocidas por el ME; en cinco casos no fue posible obtener datos (8%), ya que las páginas web de las instituciones no proveían información al respecto. Cuatro de las carrerasidentificadas(6%) cuentan con el reconocimiento de organismos provinciales o locales, como el Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudadpara el Traductorado que ofrece la Escuela Normal Superior en Lenguas Vivas “Sofía B. de Spangenberg”; el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, para el Instituto Superior de Profesorado Nº 3 Eduardo Lafferriere; el Consejo Provincial de Educación: 1632/11 con validez Nacional, para el caso del Instituto Neuquino del Profesorado en Inglés (INPI); y el Ministerio de Cultura, Educación, Ciencia y Técnica de la provincia de Misiones, en el caso del Instituto Superior Lenguas Vivas(SPEPM 0451)[Gráfico 2].

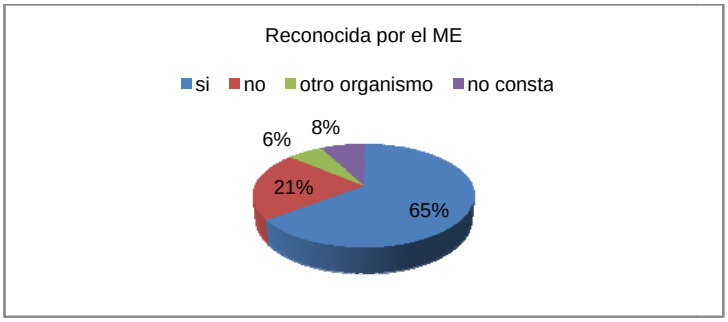


Gráfico 2: Carreras reconocidas por el Ministerio de Educación de la Nación (ME)

3.3.2.2. Dependencia de la carrera: facultad, área o centro

La variable *dependencia* refiere a la facultad, el área o elcentroalosquepertenecela carrera. Ante la variedad de denominaciones para las dependencias de las carreras identificadas, éstas se agruparon en cuatro categorías a los fines del procesamiento y la presentación de los datos.

En la categoría *lenguas extranjeras* se incluyeron lasdependenciasqueagrupan carreras relacionadas con la formación en lenguas extranjeras: Facultad de Lenguas, Universidad Nacional del Comahue; Facultad de Lenguas y Estudios Extranjeros, Universidad de Belgrano; Escuela Superior de Lenguas Extranjeras, Universidad del Aconcagua; Facultad de Lenguas Modernas, Universidad del Museo Social Argentino; Departamento de Alemán, Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández” (IESLV). En la categoría *ciencias humanas* se agruparon las dependencias orientadas a las humanidades: la Facultad de Artes y Ciencias, Universidad Católica de Salta; Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de LaPlata;laEscuela de Lenguas de la Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario; la Escuela de Lenguas Modernas de laFacultad de Filosofía y Letras, Universidad del Salvador; Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo. Bajo la categoría *derecho* se incluyerondos casos: la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad del Centro Educativo Latinoamericano y la Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires. Se optó por la categoría *otras*para aquellos casos en los que de la denominaciónno se desprende el campo disciplinar u orientación de la dependencia: Sede Universitaria Capital, Universidad Nacional de La Rioja; Área de Técnicas Especiales, Universidad de Morón; Carreras Terciarias Oficiales, CIBADIST; Tecnicaturas Superiores, Instituto Superior de Profesorado Nº 3 “Eduardo Lafferriere”.

Un número elevado de instituciones(treinta y una) no especifica en su página web información acerca de la dependencia de la carrera; en general es el caso de los institutos.

Como se observa en el Gráfico 3, dependen de *derecho* dos carreras (6%), de *lenguas extranjeras* y *ciencias humanas* catorce carreras (41%) en cada caso, y de *otras* dependencias, cuatro carreras (12%).

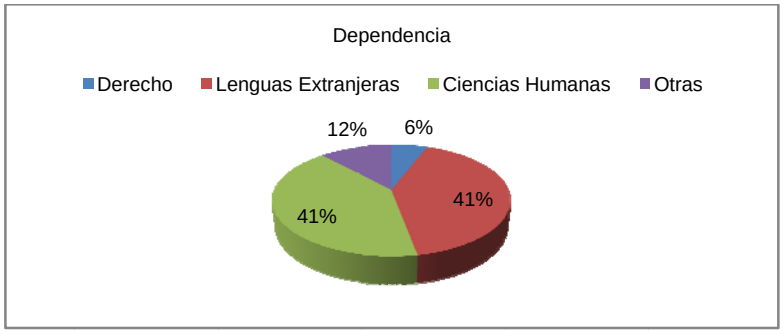


Gráfico 3: Dependencias

3.3.2.3. Título otorgado

Debido a la variedad de denominaciones de los títulos de traductor que otorgan las instituciones relevadas, se procedió de manera similar al modo de procesamiento y presentación de la información referente a las dependencias. Las denominaciones de los títulos se agruparon conforme al ámbito socioprofesional visible en la denominación. Esta clasificación, sin embargo, presentó algunos inconvenientes, ya que hay ámbitos que se solapan de distinto modo, como en el título de Traductor Público, Literario y Científico de Inglés, otorgado por el Instituto Superior Pago de los Arroyos;y hay denominaciones de las cuales no se deduce el ámbito socioprofesional, como es el caso del título de Traductor en Alemán, otorgado por el IESLV.

De acuerdo con el criterio establecido, la denominación de los títulos de traductor identificados se agruparon en cuatro categorías: *traductor público; traductor literario, técnico, científico; traductor técnico científico* y *otro título*. En la categoría *otro título*sseincluyenlas denominaciones que no especifican el ámbito socioprofesional al que pertenecen (Traductor en Francés, Técnico Traductor, Traductor Superior).

En la Tabla 3se detalla, para cada categoría, el número de carreras que corresponden a cada uno de los títulos identificados; y las denominaciones que componen las categorías –para los casos en los que las denominaciones se solapan y para la etiqueta *otro título*–.

TÍTULOS	CANTIDADde CARRERAS	DENOMINACIONES INCLUIDAS
Traductor Público	31	Traductor Público, Literario y Científico de Inglés (Instituto Superior Pago de los Arroyos); Traductor Público, Literario y Científico-Técnico de Inglés(Universidad de Belgrano).
Traductor Literario, Técnico, Científico	23	Traductor científico literario de inglés y Traductor Científico-Literario en Portugués (Universidad del Salvador)
Traductor	5	

Técnico Científico		
Otro	6	Traductor Superior en Inglés (Biblioteca Bernardino Rivadavia y Anexo Escuela Normal Víctor Mercante);Traductor en Alemán(IESLV);Traductor en Francés (U. Autónoma de Entre Ríos); Traductor en Inglés (Instituto Superior N° 9123 San Bartolomé); Tecnicatura Superior en Traducción en Inglés (Instituto Dr. DalmacioVélez Sarsfield Nº 8127); Técnico Traductor de Inglés Ocupacional(Instituto Superior del Rosario Profesora Gabriela Mistral).

Tabla 3: Denominación de los títulos

Como muestra el Gráfico 4, los traductorados públicos representan el 48%, los traductorados técnico-científicos y literarios, el 32%; los traductorados técnico-científicos, el 8%; y *otros títulos,* el 12%.

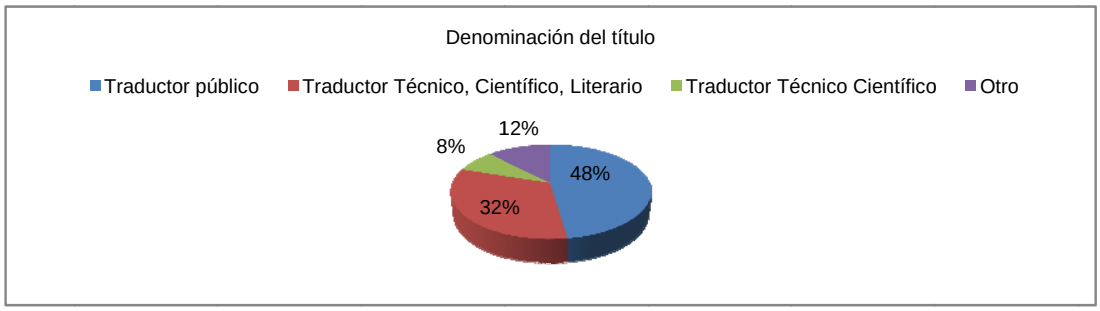


Gráfico 4: Denominación del título

3.3.2.4. Título intermedio

Del total de las instituciones (cuarenta y siete) que ofrecen la carrera de traductor,solo siete otorganuntítulo intermedio. Las denominaciones varían, pero en todos los casos el título final es el de Traductor Público. La duración de lascarrerasoscila entre 2 y 3 años [Tabla 4].

TÍTULOS INTERMEDIOS		
Denominación	Duración	Institución que lo otorga
Traductor Técnico Universitario en Idioma Inglés	3 años	Universidad de Lanús
Técnico traductor	3 años	Universidad del Este
Traductor Literario y de especialidad	2 años	Universidad del Museo Social Argentino

Técnico Traductor en Inglés	3 años	Universidad Católica de Salta
Bachiller Universitario en Traducción Pública en Inglés	2 años	Pontificia Universidad Católica Argentina
Perito Traductor Técnico Científico en Idioma Inglés	3 años	Universidad Argentina de la Empresa UADE (CABA)
Bachiller Universitario con Mención en Portugués	No consta	Universidad Nacional de Rosario

Tabla 4: Títulos intermedios: denominación, duración e instituciones que los otorgan

Las instituciones que otorgan título intermedio representan el 10% del total de las instituciones educativas relevadas.

3.3.2.5. Modalidad: presencial, semipresencial, a distancia

La modalidad presencial –cincuenta y ocho sobre sesenta y cinco carreras (89%)– es la que prevalece en las carreras relevadas; tres carreras (5%)se dictan adistancia;ydos carreras (3%) sonsemipresenciales; en dos casos las fuentes primarias consultadas no proporcionan información con respecto a la modalidad de dictado [Gráfico 5].

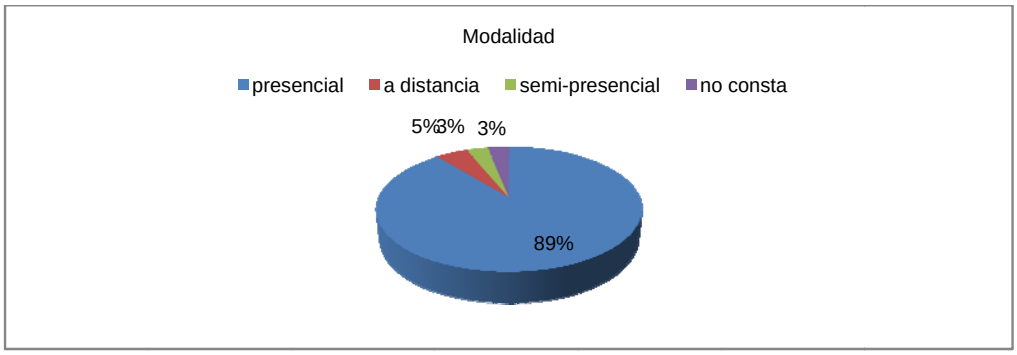


Gráfico 5: Modalidad de las carreras

3.3.2.6. Duración de las carreras

El 54% de las carreras tiene una duración de 4 años (35 carreras), el 25% es de 3 años (16 carreras) y el 17% es de 5 años.ElInstitutoSuperiordel Rosario Profesora Gabriela Mistral, dicta la carrera en dos añosy solo una institución, laUniversidad del Centro Educativo Latinoamericanoen un año.

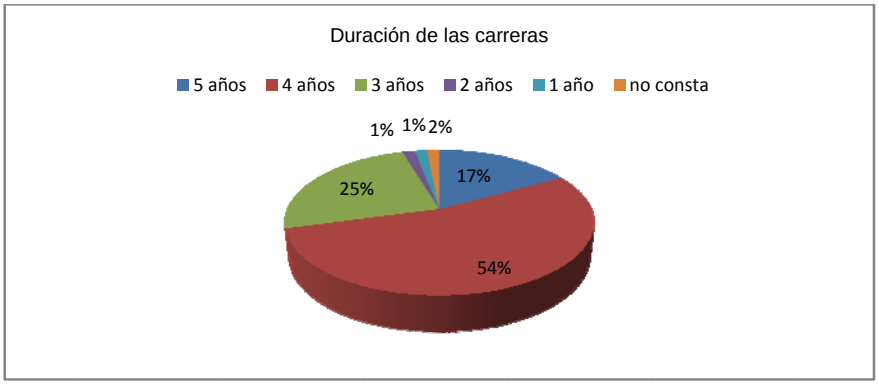


Gráfico 6: Duración de las carreras

Con respecto a los traductorados públicos en particular, la mayoría tiene una duración que oscila entre cuatro (19 carreras) y cinco años (10 carreras, ofrecidas por las universidades nacionales de La Plata, Comahue, Córdoba, la Autónoma de Entre Ríos, la Universidad de Buenos Aires y la Adventista del Plata); una única institución ofrece la carrera en 3 años (Fundación Brasilia), y en la Universidad del Centro Educativo Latinoaméricanotiene una duración de un año (1014 horas). Esta institución es la única que ofrece un ciclo de complementación curricular, es decir el título de grado traductor público que requiere para su ingreso un título de grado previo. Para inscribirse como alumno en este Ciclo de Complementación Curricular esnecesario que el aspirante posea titulación terciaria en traducción del idioma inglés cuyos planes de estudios tengan una duración mínima de 1.600 horas distribuidas en tres años de cursado.

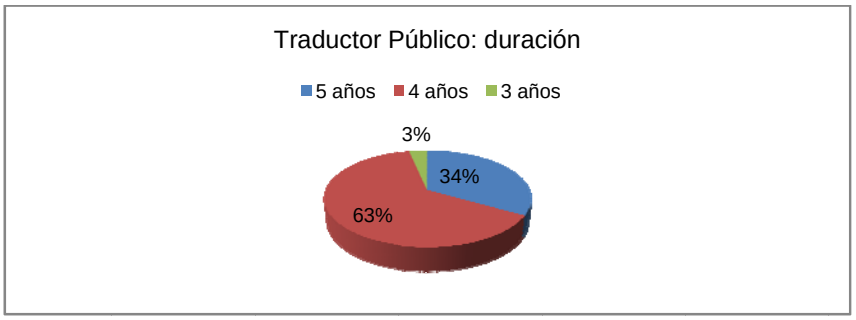


Gráfico 7: Duración de los traductorados públicos

3.3.2.7. Asignaturas

El número de materias de los planes de estudio de las carreras relevadas es variado. Del mismo modo varía el número de materias específicas. En el siguiente gráficosedetallan los porcentajes promedio de materias específicas en relación al total de las asignaturas del plan de estudios de las carreras teniendo en cuenta su duración: 27% para las carreras de cinco años, 29% para las de cuatro años, y 31% para las de tres años.

Gráfico 8: Promedio de asignaturas específicas de traducciónen relación al total de las asignaturas del plan de estudio de las carreras relevadas.

En el caso de las carreras de traductor público, el porcentaje de materias específicas en los traductorados públicos de 5 años es del 27%; en las de 4 años es del 29%, mientras quelaFundación Brasilia, única institución que ofrece la carrera de 3 años, no brinda información al respecto en su página web.

Un dato de interés que arroja la investigación realizada en esta fase del estudio es que tanto el INPIcomo la Universidad Adventista del Plata (UAP) incluyen solo tres materias específicas en su plan de estudios. El total de las materias del traductorado público del INPI es de veintiuna, mientras que el total de laUAP es de cincuenta y tres.

3.3.2.8. Combinación lingüística

En cuanto a la combinación lingüística de las carreras estudiadas, el 70% corresponde a inglés-español; el 12% al par de lenguas francés-español, el mismo porcentaje para la combinación portugués-español,el 3% para alemán-español y otro 3% al par italiano-español.

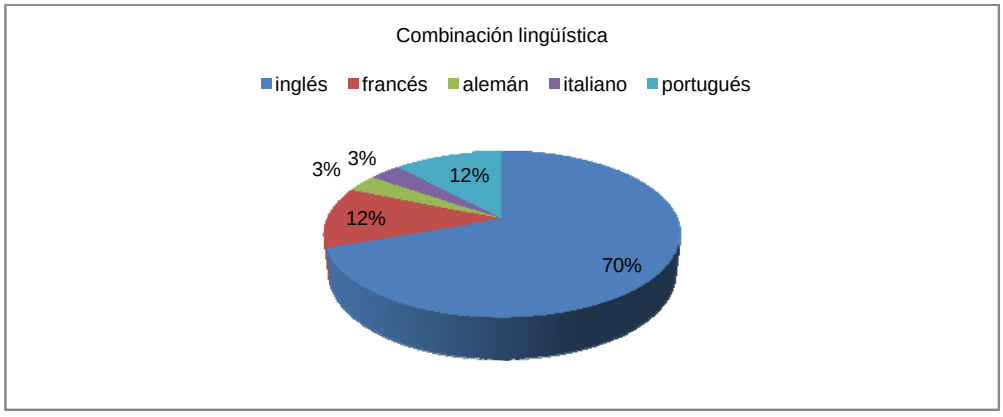


Gráfico 9: Combinación lingüística de las carreras

4. **Conclusiones**

En este trabajo se presentaron los resultados parciales del estudio exploratorio sobre el estado de la cuestión de los traductorados en Argentina. Se identificó un total de 47 instituciones educativas que ofrecen la carrera de traductor, de las cuales el 57% son privadas y el 40% son públicas. Se relevaron 65 traductorados, la mayoría son traductorados públicos (48%) y están reconocidas por el Ministerio de Educación (65%). El mayor número de las carreras de traductor identificadas tiene una duración de cuatro años y corresponde a la combinación lingüística inglés-español (70%). Además, en la mayoría de las carreras predomina el dictado presencial.

Se hizo una primera aproximación a la identificación y clasificación de las dependencias de las carreras de traductor, dato de suma relevancia para la interpretación del contexto de creación de la carrera, que se estudiará en la tercera etapa del trabajo. Asimismo, se realizó una clasificación inicial de las asignaturas específicas de traducción. La identificación de estas asignaturas es esencial para llevar adelante la etapa siguiente del estudio, en la que se utilizan cuestionarios como métodos de recogida de datos aplicados a los docentes a cargo de las asignaturas y a los directores de carrera.

El análisis de los datos relevados confirma la observación inicial acerca de la importante presencia, desde el punto de vista cuantitativo, de la carrera de traductor en las instituciones educativas argentinas. El número elevado y las variadas características de las carreras de traductor informados en este trabajo pone de manifiesto la importancia de conocer el origen, la evolución y el estado actual de la formación para traductores en cuanto a la metodología didáctica empleada, como punto de partida para estudios posteriores más específicos en este ámbito del saber.

Aunque en líneas generales se cumplieron los objetivos de la primera etapa del trabajo, el proceso investigativo aplicado puso en evidencia las dificultad para acceder a la totalidad de las instituciones formadoras de traductores, lo que impide asegurar que se hayan relevado la totalidad de las universidades e institutos que ofrecen la carrera de traductor.

Otro factor a destacar es que en la etapa siguiente –etapadescriptiva de los planes de estudio y de las asignaturas específicas de traducción–se podrá, a través de la aplicación de cuestionarios, en algunos casos completar y, en otros, ampliar la información con respecto a las características de las instituciones relevadas, confirmar la selección de las asignaturas específicas de traducción y conocer la metodología empleada para el desarrollo de las competencias específicas del traductor.

4. Referencias bibliográficas

DAL DOSSO, H. (2007): *La importancia de las TIC en los programas universitarios de formación de traductores de la Argentina*. Granada: Universidad de Granada.

GARCÍA IZQUIERDO, I (2005): «Traducción». En López, A. y B. Gallardo (eds.), *Conocimiento y Lenguaje.*Valencia: Universitat de Valencia. Pp. 325-359.

GILE, D. (2009): *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Ediciónrevisada.Ámsterdam y Filadelfia: John Benjamins.

GÖPFERICH, S. y R. JÄÄSKELÄINEN (2009): «Process research into the development of translation competence: Where are we, and where do we need to go?»En:*Across Languages and Cultures*, 10 (2). Pp. 169-191.

GÖPFERICH, S. (2011): «From multidisciplinarity to transdiciplinarity: The Investigation of Competence Development as a Case in Point». MikaEL(5).*Electronic proceedings of the KäTtu Symposium on Translation and Interpreting Studies*. Pp. 1-24.

HARRIS, B. (1997): *World Directory of Translation and Interpretation Teaching*. Ámsterdam y Filadelfia: John Benjamins.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, R. et al (2010) Metodología de la investigación. Mc Graw-Hill/ Interamericana editores. México.

HURTADO ALBIR, A. (2001): *Traducción y Traductología*. *Introducción a la Traducción*. Madrid: Cátedra.

KELLY, D. (2002) «Un modelo de competencia traductora: bases para el diseño curricular». Puentes N°1. Pp. 9-20.

LORENZO RODRÍGUEZ, A., A. MARTÍNEZ PIÑEIRO YE. MARTÍNEZ PIÑEIRO (2004) "Fuentes de información en investigación socioeducativa". Revista ELectrónica de Investigación y Evaluación Educativa, v. 10,http://www.uv.es/RELIEVE/v10n2/RELIEVEv10n2_6.htm. [Consulta:20/06/14].

MUNDAY, J. (2012): *Introducing Translation Studies*.Londres y Nueva York: Routledge.

NISKA, H. (2005):«Training interpreters: Programmes, curricula, practices». En TENNENT, M. (ed.) *Training for the New Milennium*. Ámsterdam y Filadelfia: John Benjamins.Págs. 35- 64.

PACTE (2003): «Building a Translation Competence Model». En: ALVES, F. (ed.). T*riangulating Translation: Perspectives in Process Oriented Research*.Amsterdam y Filadelfia: John Benjamins. Pp. 43-66.

PACTE (2005): «Investigating translation competence: Conceptual and methodological issues». *Meta* 50(2). Pp. 609-619.

PYM, A. et al. (2012) *Studies on Translation and Multilingualism: The Status of the Translation Profession in the European Union.*EuropeanCommission.Disponibleen: http://ec.europa.eu/dgs/translation/publications/studies/translation_profession_en.pdf [Últimaconsulta: 20/06/2014]

ULRYCH, M. (2005) "Training Translators: programmes, curricula, practices". En TENNENT, M. (ed.) *Training for the New Milennium*. Ámsterdam y Filadelfia: John Benjamins.Págs.3-33.

Intercambios Culturales en un Contexto de Inglés con Fines Específicos

Gabriela Tavella& Carina Fernández (AUSMA, FADEL, UNCo.)

Introducción

Este trabajo tiene la intención de compartir experiencias en el dictado de inglés en la carrera de Guía de Turismo tomando como objetivo el desarrollo de habilidades comunicativas que favorezcan los intercambios culturales. Nuestra finalidad es concientizar a nuestros alumnos acerca de la importancia de la creación de lazos culturales.

Promover los intercambios culturales mediante el desarrollo de una competencia comunicativa intercultural es de suma relevancia en una clase de futuros guías de turismo con diferentes identidades sociales y culturales.

Tomamos la definición de Byram, Gribkova y Starkey (2002, p.10). Ellos consideran que la competencia comunicativa intercultural es la habilidad para generar un entendimiento compartido entre personas de diferentes identidades sociales, y para interactuar como seres humanos complejos con múltiples identidades y sus propias individualidades.

Nuestro trabajo áulico intenta desarrollar en nuestros alumnos competencias afectivas y cognitivas. Tomamos al individuo como punto de partida siendo el objetivo final favorecer la creación de vínculos interculturales con otros participantes de la comunidad toda. Consideramos que el compartir y el aprender con otros es de fundamental importancia para poder crecer como seres humanos.

Actualmente estos intercambios se ven favorecidos por las tecnologías de la información y de la comunicación. El surgimiento de internet ha contribuido a promover los lazos culturales. Nuestros alumnos tienen un sin número de oportunidades para conectarse con personas que viven en diferentes partes del mundo y pueden acceder a información acerca de otras culturas. Es esencial

brindarles las herramientas necesarias para poder confrontar estos nuevos desafíos. Consideramos de suma importancia introducirlos en las diferencias y similitudes entre culturas para poder crear y desarrollar lazos interculturales.

Promover la interrelación entre el aprendizaje de la lengua extranjera, el contenido y la interculturalidad esparte de nuestro quehacer áulico.

> "El alumno no adquiere dos formas de actuar y de comunicarse distintas y que no se relacionan, sino que se convierte en ***plurilingüe*** y desarrolla una ***interculturalidad***. Las competencias lingüística y cultural respecto a cada lengua se modifican mediante el conocimiento de la otra lengua y contribuyen a crear una conciencia, unas destrezas y unas capacidades interculturales. Permiten que el individuo desarrolle una personalidad más rica y compleja, y mejoran la capacidad de aprendizaje posterior de lenguas y de apertura a nuevas experiencias culturales." (Council of Europe, MCER, 2002, p. 47)

Sostenemos que empoderar a nuestros alumnos con habilidades comunicativas les permitirá compartir con otros, aspectos de su propia identidad y crear lazos con grupos de diferente identidad cultural.

Aprendizaje Integrado de Contenidos e Idiomas (AICI)/ AprendizajeIntegrado de ContenidosyLenguasExtranjeras (AICLE), Concientización Cultural y Rol Docente en la Era Postmétodo

Las pedagogías AICI/AICLE posicionan nuevamente la concientización cultural dentro del trabajo áulico. Coyle (2007) considera la interrelación entre contenido, comunicación, cognición y cultura en sus 4 Cs; no separa la lengua del contenido y ubica a la cultura en el centro. De acuerdo a Coyle, la construcción social del saber y el aprendizaje atravesado por la cultura **penetran** el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras.

Por otro lado, la dimensión cultural desarrollada en el Compendio AICLE tiene como objetivo comprender y construir el saber intercultural, desarrollar habilidades comunicativas interculturales,

aprender acerca de países o regiones vecinas y grupos minoritarios y de este modo, introducir un contexto cultural más amplio.

Sudhoff (2010) promueve un triple enfoque en el cual los alumnos de una lengua extranjera combinan el aprendizaje de una L2, del contenido y de la interculturalidad. Sostiene que a través del desarrollo de AICI/AICLE se promueven habilidades de aprendizaje para descentrarse, adoptar y mediar entre diferentes perspectivas culturales.

Considerando estas propuestas teóricas entendemos que nuestras experiencias pueden ser parte de los estudios del rol de la *cultura* en AICI/AICLE.

Si consideramos ahora la pedagogía postmétodo desarrollada por Kumaravadivelu y sus tres parámetros: particularidad, practicabilidad y posibilidad, el docente de la pedagogía postmétodo tiene un rol sumamente ampliado. Toma decisiones teniendo en cuenta su grupo de alumnos, los objetivos y necesidades de los mismos, la institución y el medio sociocultural en el que están insertos. Este docente es sensible al contexto y tiene una conciencia crítica de las condiciones locales (particularidad). Se enfoca en la reflexión y acción de acuerdo a su experiencia e intuición (practicabilidad). Tiene en cuenta su propia identidad y la de cada uno de sus alumnos. El parámetro de la posibilidad considera las necesidades lingüísticas y sociales de los participantes.

Estos tres parámetros están totalmente entrelazados: "El docente reflexivo no es aquel que aplica teorías, sino aquel que teoriza sobre su práctica"[1] (Edge, 2001 citado en Kumaravadivelu 2006, p. 173).

Nuestro Contexto de Enseñanza

Trabajamos a partir de nuestra experiencia en el dictado de inglés con Propósitos Específicos en la carrera de Guía Universitario de Turismo.

Para introducir nuestro contexto debemos analizar el origen de esta carrera en nuestra comunidad. La misma surgió como respuesta a los requerimientos de un centro turístico internacional. Es importante mencionar que San Martín de los Andes es un crisol de culturas y nacionalidades, donde conviven pueblos originarios, descendientes de inmigrantes europeos llamados NYC- "nacido y criado"- y gente de otros lugares del país llamados VYQ - "venido y quedado"-. En otras palabras, la comunicación intercultural ha sido siempre una característica distintiva de nuestra comunidad.

Dentro de este amplio contexto cultural, el promover el desarrollo de la identidad local a través de la lengua extranjera era indispensable en el diseño de la currícula de inglés.

En clase nuestros alumnos están permanentemente expuestos a una variedad de situaciones en las que deben reflexionar acerca de su propia cultura. Las actividades áulicas intentan conectar la lengua extranjera con otras áreas del curriculum (Contenido). Se promueven actividades que incluyen contar relatos, describir edificios históricos de la ciudad, dar información acerca de productos regionales. La interacción permanente entre el desarrollo de la lengua y la cultura son el eje del trabajo áulico. Intentamos prever dificultades lingüísticas y proveer estrategias de soporte para cada contenido/ habilidad que se intente desarrollar. Las tareas se planifican cuidadosamente y se considera el andamiaje necesario. Tal como lo propone Marsh, intentamos promover el conocimiento a través de la construcción y no a través de la instrucción (citado en Barbero, Damascelli&Vittoz, 2009, p.104).

Es importante, tal como lo proponen diversos autores, proveer una variedad de tareas soporte que operen a diferentes niveles lingüísticos: a nivel léxico, a nivel gramatical, a nivel de organización textual, etc. Si por ejemplo queremos que nuestros alumnos cuenten relatos proveemos tareas soporte a nivel del texto. Les damos los comienzos de oraciones con el objetivo de estructurar sus relatos y ayudarlos en su expresión oral.

Continuando con el ejemplo descripto, los alumnos trabajan en grupos que ellos mismos organizan y comienzan a escribir sus propias historias. El docente corrige los borradores y luego ellos eligen la modalidad de la presentación. Dramatizaciones, shows de títeres, audios, historietas han sido algunas de las modalidades elegidas.

Cuando se les consulta a los alumnos acerca de estas experiencias, ellos en general sostienen que disfrutaron del trabajar con otros, que aprendieron de sus compañeros y que incrementaron la práctica oral ya que debieron repetir numerosas veces la misma presentación para poder realizarla frente a sus compañeros. Esta actividad está dirigida tanto a desarrollar la lengua como a promover lazos culturales. “Los alumnos de una L2 que son competentes interculturalmente tienen más conciencia de las convenciones culturales que subyacen el/ los mundo/s que confrontan y usan”[2](Sudhoff, 2010, p. 32).

Rol docente

Los alumnos se hayan en el centro del proceso de aprendizaje y por lo tanto consideramos que debemos tener en cuenta que cada uno aprende de manera diferente. Los alumnos son, según la pedagogía postmétodo, activos y autónomos. Tal como lo dice Kumaravadivelu (2006), el objetivo es desarrollar una autonomía académica, promoviendo la responsabilidad del alumno por su propio proceso de aprendizaje y una autonomía liberadora, promoviendo el pensamiento crítico.

El docente es considerado como facilitador, tal como lo describió Underhill en 1999. Se entiende como facilitador al docente que: comprende el tema, conoce los métodos y técnicas de enseñanza, presta atención al medioambiente de aprendizaje y considera el proceso individual de aprendizaje de cada alumno.

Integrar la cultura a la clase de lengua extranjera presenta mayores riesgos ya que no siempre se pueden prever o planear ***todas*** las necesidades lingüísticas. Esto puede ser un gran desafío o una gran dificultad, ya que en ciertas oportunidades no se puede responder a las demandas de los estudiantes.

El docente de L2 en la era postmétodo es un *docente autónomo* que reflexiona críticamente sobre su propia práctica, selecciona materiales y analiza su efectividad; es sensible a su propio contexto áulico. Implementa los cambios que considera necesarios de acuerdo a la cultura áulica particular y luego monitorea esos cambios.

Relación de la asignatura *inglés* con las otras asignaturas de la carrera

Con el objetivo de poder ajustar los contenidos que forman parte de los programas de inglés a las necesidades actuales de la comunidad en la que estamos insertos, hemos realizado encuestas a los docentes y a los alumnos de la carrera, para reevaluar la relevancia de los mismos. Esto nos permite reflexionar acerca de las habilidades comunicativas a desarrollar y de qué modo éstas pueden contribuir a promover lazos interculturales.

Recibimos un 83% de respuestas por parte de las cátedras consultadas. En todos los casos se hicieron sugerencias, algunas viables y otras no. A partir de esta consulta, realizamos una reunión con la cátedra de Práctica Profesional en la cual acordamoscriterios para la evaluación de los guiados[3] en L2 teniendo en cuenta el modo de abordaje en L1, reelaboramosalgunas salidas, planificamos una salida vehicular y la llevamos a cabo. Es la primera salida conjunta realizada desde el inicio del dictado de la carrera en el año 1990. El elemento cultural estuvo claramente presente ya que dentro de las estaciones de interpretación, los alumnos hablaron acerca de las costumbres de los pueblos originarios de la zona recorrida; así como también acerca de la flora/ fauna autóctona y su interrelación con los modos de vida de la población. Esto nos permitió reafirmar la

importancia del desarrollo de una competencia comunicativa intercultural.

De las respuestas obtenidas de las otras cátedras, concluimos que los programas de inglés concuerdan con los contenidos de las demás asignaturas. Las modificaciones que estamos implementando tienen que ver con las estructuras y/o evaluaciones de los guiados y no con los temas en sí mismos.

Conclusión

Consideramos relevante usar la lengua extranjera como medio para revalorizar nuestra propia cultura y ser capaces de compartirla con otros. Tal como dice Byram, al reconocer las similitudes y diferencias culturales estaremos claramente promoviendo el internacionalismo: la creación de lazos entre grupos atravesando las fronteras del estado y de la nación (2011, p.11).

Bibliografía

- Barbero, Damascelli&Vittoz (2009) Integrating the Common European Framework of Reference (CEFR) with CLIL. In Marsh &Mehisto; Wolff, Aliaga, Asikainen, Frigols- Martin, Hughes &Langé (Eds.), *CLIL Practice: Perspectives from the Field (pp.102-109).* Finland, University of Jyväskylä: CCN.
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: a practical introduction for teachers*. Retrieved from: http://www.lrc.cornell.edu/director/intercultural.pdf
- Byram, M. (2011). Intercultural citizenship from an internationalist perspective. *Journal of the NUS Teaching Academy,* Vol. 1: 1, 10-20.
- CLIL COMPENDIUM Retrieved from: http://www.clilcompendium.com/

- Council of Europe (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching and assessment.* Cambridge: CUP.
- Council of Europe (2002) Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación. Madrid: Instituto Cervantes, Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones, y Grupo ANAYA, S.A.
- Coyle, Do (2007) Content and Language Integrated Learning: Towards a Connected Research Agenda for CLIL Pedagogies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, Vol. 10: 5, 543- 562.
- Edge, J. (Ed.). (2001). *Action research*. Washington, DC: TESOL.
- Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding language teaching: from method to postmethod*. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- Marsh, D. and Wolff, D. (eds.) (2007) *Diverse Contexts – Converging Goals: CLIL in Europe.*Frankfurt: Peter Lang.
- Nunan, D. (1999) *Second Language Teaching and Learning.* Boston: Heinle&Heinle.
- Sudhoff, J. (2010) CLIL and Intercultural Communicative Competence: Foundations and Approaches towards a Fusion. *International CLIL Research Journal*, Vol 1 (3).
- Tavella& Fernández (2010) CLIL in an ESP context. Proceedingsfrom1º Congreso/VI Jornadas 2010*El conocimiento como espacio de Encuentro.* General Roca: FADEL, UNCo.
- Underhill, A. (1999) Facilitation in Language Teaching. In: J. Arnold (Ed.), *Affect in Language Learning* (pp. 125- 141). Cambridge: Cambridge University Press.

1 y 2Todas las traducciones del Inglés al Castellano son de los autores

3 Entendemos por “guiados” las salidas que los alumnos realizan en las distintas asignaturas a modo de práctica de lo que será el ejercicio de su futuro rol profesional. Un estudiante es el “guía de turismo” y los otros alumnos toman el rol de turistas.

Identity and the Experience of Migration in Andrea Levy's *Small Island*

Andrea Montani
Facultad de Lenguas - Universidad Nacional del Comahue

In the last decades, the notion of cultural identity has been a matter of debate in postcolonial theory and cultural studies. As Stuart Hall explains in "Cultural Identity and Diaspora", cultural identity might be understood as "one, shared culture, a sort of collective 'one true self' hiding inside the many other, more superficial 'selves', which people with a shared history and ancestry hold in common". (51) This constitutes an essentialist conception in the sense that cultural identity is grasped as a stable, unchanging essence that defines a people. There is, however, a second, non-essentialist conceptualisation of cultural identity which Hall considers more appropriate, especially for the examination of Caribbean cultural identities. In this non-essentialist view, cultural identity is qualified as

> a matter of 'becoming' as well as of 'being'. It belongs to the future as much as to the past. It is not something that already exists, transcending place, time, history and culture. Cultural identities (...) undergo constant transformation. (...) Identities are the names we give to the different ways we are positioned by, and position ourselves within, the narratives of the past. (52)

Caribbean cultural identities should be understood, according to Hall, as the interplay of three presences: *Presénce Africaine*, *Presénce Européene* and *Presénce Americane.* The first is "the site of the repressed", "the unspeakable presence in Caribbean culture," (55) a home to which there is no return. *Presénce Européene*, on the other hand, "belongs irrevocably to the 'play' of power, to the lines of force and consent, to the role of the *dominant*, in Caribbean culture." (56) This second presence is associated with exclusion, expropriation, and with the representations that position Caribbean subjects as the inferior *Other*. Finally, *Presénce Americane* condenses a history of displacements, but at the same time it represents the point where different cultures, origins and histories have converged, where differences have been negotiated. It is "what makes Afro-Caribbean people already a people of a diaspora." (57)

The non-essentialist conception of cultural identity allows for the possibility of fluidity and change, which is particularly significant in the case of cultures that have been silenced and subjugated through colonization. The notion of cultural identity as that "something" that is

“subject to the continuous ‘play’ of history, culture and power” (52) constitutes an excellent point of departure for the present discussion of the interrelations between migration and identity in Andrea Levy’s *Small Island*(2004).

British-Jamaican Andrea Levy was born in London in 1956. Her parents were raised in Jamaica and they moved to London after they married with the intention of improving their economic situation. They sailed from the Caribbean to England in 1948 on the *Empire Windrush*, whose arrival in London represents a landmark in the history of Great Britain for it is associated with the beginnings of mass migration from the Caribbean to the United Kingdom. Andrea Levy thus grew up among the first generation of Afro-Caribbean immigrants in Europe surrounded by a context that was permeated by racial segregation. Her fourth novel, *Small Island* (2004), is deeply connected with her origins. The main storyline develops in 1948, and to Andrea Levy “1948 is personal. That's when my dad came over. I had been talking to my mother about her recollections, and to my husband's mother about the mining communities up north. Then I started to wonder what it would be like if those two met." (Bonnie Greer)

*Small Island*narrates the stories of four characters from radically different backgrounds who end up living under the same roof. Hortense is a Jamaican woman adopted by her father’s cousin and raised by her grandmother, who works in the house as a servant. She grows up on a farm which she eventually leaves to study at college. After graduating as a teacher, she meets Gilbert, a veteran of the Second World War who intends to return to “the Mother Country” in search of new job opportunities. Shortly after they get married, Gilbert sails off the shores of Jamaica on a voyage to England. Six months later, his wife sets foot in England for the first time determined to start a new life. A white English woman, Queenie Bligh, and her husband own the house in which Gilbert rents the room he will share with Hortense.

The stories narrated in Levy’s novel unfold mainly in Jamaica and in England when the former is still one of the colonies of the British Empire. Some sections are devoted to the events that occur in 1948, while others revolve around the past life of the characters. Each of the sections contains chapters narrated and focalised by the four characters mentioned above. Levy brings them to life by giving them a voice, which allows us to construct a complete picture of the story from different perspectives.

*Small Island*portrays the growth of England as a multicultural society. Itrevisits the Second World War and the post-war period in Great Britain, which saw the advent of the first generations of Afro-Caribbean immigrants: “the rebuilding of the country in the early post-war years

necessitated outside help, hence the arrival of Caribbean immigrants whose urban presence transformed the social geography of the island." (Corinne Duboin 13) The novel also reconstructs the colonial period in Jamaica and the harrowing experiences suffered by the *Windrush Generation.* In the discussion that follows I intend to explore Hortense and Gilbert's emigration from Jamaica to England, concentrating particularly on their cultural identities and the changes these undergo as a result of the experience of migration.

Jamaica

Formal instruction is a key issue in the exploration of Hortense's cultural identity. At school, she learns the contents of an English curriculum: she is trained to speak English "as the King does," she recites English literature, she studies English geography and economy. As she grows up, Hortense is taught to admire the English and their culture, and she grows to feel "more English than the English". (Ashcroft *et al.* 4) All this suggests that her Caribbean roots and her sense of belonging to Jamaica have been silenced, for she has always been immersed in a context where the hegemonic culture has been imposed as the model to follow, mainly though not only, through formal instruction.

Once Hortense graduates as a teacher, she contributes to the process of "colonising minds", which is achieved both by convincing the subjects from the colonising nation that they have the duty to rule over others, and at the same time by leading colonised people to accept their status as inferior, to speak the language and perpetuate the values of coloniser. (John McLeod 18) The teaching profession seems not to suit Hortense at the beginning, however. Her firstclass proves frustrating as she fails to attract her pupils' attention. Extremely disappointed, she "hunger[s] to make those children regard me with as high an opinion as I had for the principal and tutors at my college. Those white women whose superiority encircled them like an aureole, could quieten any raucous gathering by just placing a finger to a lip." (Levy69) Hortense equates her white teachers with perfection, and this constitutes a kind of perfection she will never achieve.

In the same way as Hortense, Gilbert has also internalized the racist beliefs[1] fuelled by the hegemonic group. The weight of the English colonial presence in his cultural identity is revealed

[1]Lois Tyson defines internalised racism as "the psychological programming by which a racist society indoctrinates people of colour to believe in white superiority" (362)

when the Second World War begins: like most young men on the island, he immediately volunteers to fight for England. Throughout the War, his only desire is to return home. To his own surprise, however, when he sees Jamaica again, he realizes he now has a different perception of his place of origin: Jamaica has become a prison where he will never achieve economic progress. It is for this reason that he resolves to return to England and therefore starts his search for the money to buy a ticket to Europe.

At first, Gilbert flirts with Celia Langley, Hortense's friend, and tries to persuade Celia to travel to England with him by arguing that "opportunity ripen[s] in England as abundant fruit on Jamaican trees," and by claiming that "Hortense will take care of everything (…) She will write to us of the hurricanes and the earthquakes and the shortages of rice on this small island, while we sip tea and search for Nelson on his column". (Levy94)As revealed by this excerpt, while he is still at home, Gilbert associates Jamaica with poverty anddisaster: it is a land for failure. His soul is attracted towards England. Gilbert is aware that England is no dreamland for Jamaicans and other foreigners, and he has also seen that it is now a country ravished by the war. In spite of all this, he refuses to renounce the conception of England as a land of prosperity. For the sake of economic success, then, heproposes marriage to Hortense. While accepting his proposal,she begins to taste the delicious flavour of her future home:

> A dining-table in a dining room set with four chairs. A starched tablecloth embroidered with bows. Armchairs in the sitting room placed around a small wood fire. The house is modest – nothing fancy, no show – the kitchen small but with everything I need to prepare meals. (...) I sip hot tea by an open window and look on my neighbours in the adjacent and opposite dwelling. I walk to the shop where I am greeted with good manners, 'Good day', politeness, 'A fine day today', and refinement, 'I trust you are well?' a red bus, a cold morning and daffodils blooming with all the colours of the rainbow. (Levy 101)

Both Gilbert's and Hortense's hopes and beliefs reveal they have assimilated the discursive constructions of England as an advanced civilization and a model to follow. These narratives of the English culture have a very clear implication for Jamaican cultural identities: these are positioned as the inferior *Other*that is used strategically by the centre to define itself positively through difference. In the binary opposition Self/Other, "one term represents the dominant centre, the other term represents the subordinate margin" onto which "the centre expels its anxieties and contradictions." (Madan Sarup 57)

England

“When I saw England for the first time,” says Jamaica Kincaid in “On Seeing England for the First Time”, “I was a child in school sitting at a desk. The England I was looking at was laid out on a map, gently, beautifully, delicately, a very special jewel”. (32) Hortense has a similar experience, for she spends years observing every part ofthe “special jewel” and its culture on her school desk. The moment she gets off the *Empire Windrush*, however, all her assumptions about the “Mother Country” slowly begin to vanish.

Even though Hortense has always taken pride in her spotless English diction, on her first day in England she is shocked to discover that she seems to have difficulties communicating with people. She is required to write down her new address for a taxi driver who cannot understand a single word of what she is saying. Hortense also becomes hopelessly confused during her first conversation with Queenie, which reads as follows:

> I did not wish to appear rude to this woman on my first day in England so I acknowledged her questions with a small nod of the head.
>
> “Cat got your tongue?” she said. What cat was she talking of? Don’t tell me there was a cat that must also live with us in this room. “My name’s Mrs Bligh,” she carried on. “But you can call me Queenie, if you like. Everyone here does. Would you like that?” The impression I received was that she was talking to me as if I was an imbecile. An educated woman such as I.
>
> So I replied, “Have you lost your cat?” (Levy 227)

While buying bread Hortense also learns that “the English are not as hygienic or clean as she expected them to be”, (Mahadevan 2) and that most women are far from refined in the way they dress. But the worst of her discoveries is yet to come, for she has no knowledge ofwhat it means to be part of the first generation of Caribbean immigrants in England. When Queenie advises her to step off the pavementwhenever a white person needs room to walk, Hortense does not fully understand the lesson that England will force her to learn: in spite of her education and her manners, she is an Afro-Caribbean woman whom English peoplewill disdain due to her skin colour.

In her pride and her arrogance, Hortense not only refuses to acknowledge the cruel reality around her, but she also looks down onother Jamaicans. When her husband offers to

accompany her to the school where she intends to find employment as a teacher, she worries that “the refined and educated people at the education authority might look aghast at me if Gilbert Joseph were anywhere near.” (Levy450) This attitude indicates that Hortense desires to please - and indentify with - the white English women working in the institution. In her attempt to become part of the teacher staff, she despises her own husband thus once more displayingshe is a victim of internalised racism.It is only after she is humiliated by the school authorities that she begins to value the comfort Gilbert is willing to give her.

The violent clash Gilbert and Hortense experience as they settle down in England causes changes in their cultural identities. As they grow up in Jamaica, their cultural identities are traversed by the desire to identify with the English and the sense of belonging to the British Empire. Interestingly, the process of migration alters not only their view of England but also their perception of their home island in the Caribbean. It is possible to identify certain symbols and images in the novel which often subtly reveal that Hortense and Gilbert observe Jamaica through different eyes from across the ocean.After they emigrate, Jamaica begins to be associated with moments of bliss. It gains a new significance in their cultural identities in that they gradually begin to value certain experiences on the Caribbean island of Jamaica which theypreviously ignored.

It is in the sections narrated and focalised by Gilbert that Jamaica appears once and again: he frequently relives his memories of Jamaica, especially when he encounters difficulties in England. He longs to be in Jamaica while being verbally and psychologically abused by white workers; and when he returns home in the evening, all he desires is to lie on his bed and dream with “walking in the heat of the sun nyamming a mango. Or sipping sorrel with Elwood on the veranda.” (Levy 318) He imagines Elwood, his cousin, enjoying the warmth of the Jamaican sun on his body and hearing the melody of the cicadas while his present situation is deplorable: “[s]ee me walking in the London street with the rain striking me cold as steel pins. My head bent low, wrapping my arms round me to keep the cold from killing me.” (Levy 325)ToGilbert, Jamaica is also associated with freedom, the freedom of not being judged because of his Afro-Caribbean origin.

With a radically different attitude, Hortense never expresses nostalgia about her home island, and yet it can be argued that she begins to value certain small things that were part of her everyday life in Jamaica. On the very first page of the novel, Hortense narrates how she used to fantasise about the English sun, whose warmth would gently caress her skin instead of roasting it like the Caribbean sun. But the first morning she awakens in London, she feels alarmed

because “there was no sun – not even the feeblest shadow.” (Levy 220) Once Gilbert leaves for work, she stays in bed shivering under the blankets and makes an effort to hear the birds singing, and she hears nothing but silence. At that moment, she pictures her friend Celia Langley sipping fresh fruit juice under the Jamaican sun. Also, when she first walks around the neighbourhood, Hortense notices the absence of the vibrant colours that were a common sight in Jamaica: “and as if the Almighty had stolen the rainbow from this place not one person was dressed in a colour bright enough to cheer my eye. All was grey.” (Levy330)

Determined to make their room a cosy place, Hortense remembers she has a blanket that a Jamaican woman gave her as a gift for her new home in London. Although she accepts the blanket out of respect, she observes it is badly knitted and unevenly sewn. Much later, when she finds herself alone in her cold, gloomy room, she suddenly remembers the blanket and the moment she unfolds it, she savours a truly magical moment:

> The yellow with the red, the blue with the green commenced dancing in this dreary room. I took the far-from-home blanket and spread it on the bed.
>
> Miraculous – it was then I heard a bird sing. Oh, so joyful. Finding colour through a window its spirit rose to chirrup and warble” (Levy 226)

It can be argued, then, that Hortense and Gilbert’s migration to England triggers the longing for certain moments they were entirely unaware they would miss in the “Mother Country.”They discover that their memories of pleasure in Jamaica are associated with the heat of the sun, the delicious flavour of tropical fruits, the bright colours to be seen everywhere, and the peaceful coexistence with other Jamaican people. In Stuart Hall’s terms, before their emigration, their cultural identity is dominated by the *Presénce Européene.* However,though Elwood accuses Gilbert of surrendering completely to the power of the coloniser by migrating to England,the experience of migration arouses in Gilbert and Hortense a new desire to turn their gaze to their homeland in search ofthose moments that are part of their cultural identity, those moments which gain significance in a foreign land when they can only be relived through memories. Thusthe*Presénce Americane*in their cultural identities,that which “is not so much power, as ground, place, territory*”*, (57)becomes a more powerful presence.

Conclusion

Even thoughmigration is a painful process for Hortense and Gilbert, it also proves an illuminatingexperience.They become aware that "not everything the English do is good"(Levy328): England is a country where they will have opportunities to make progress but not a "Mother" that is glad to receive "her children" from the Caribbean. Hortense and Gilbert learn to deconstruct the representations of the culture that they have accepted as superior to their own, and thus initiate the process of decolonisation from the imperial influence, which is accompanied by the revaluation of their Jamaican origins.

It is possible to gain a deeper understanding of the changes in Gilbert's and Hortense's cultural identities in the light of Edward Said's conception of filiation and affiliation[2]. As explained by R. Radhakrishnan, whereas "filiation represents a genetic, dynastic, familial, natal, nativist, or natural-biological order, affiliation is a mode of belonging based on secular and historical choices that an individual makes: choices that may or may not re-validate or re-recognize the pattern of filiation." (1) While the process of filiation occurs naturally, that is, subjects are integrated into the culture of their community involuntarily; affiliation implies a choice to identify with certain cultural groups, histories and linguistic communities.

Gilbert's and Hortense's cultural identities are traversed by a complex interplay of the processes of filiation and affiliation. Due to the cultural imposition brought about by the colonial enterprise, these two characters are educated into burying their relationship with the culture of their Jamaican ancestors. Like the rest of the Jamaican people, Hortense and Gilbert are manipulated into filiating with the hegemonic culture, which they naturalize as their own. Their migration to England, however, leads them to question their relation with English cultural identity and, at the same time, triggers a process ofaffiliation with their Jamaican roots; some sort of re-evaluation of their cultural heritage.

When they first arrive in England, Hortense and Gilbert are in search of a place of their own in the world. At the end of the novel, they undergo experiences and changes that result in the questioning and re-evaluation of their cultural identities. They find a home in the recovery of their relations with Jamaica, in their new family and in the bonds of solidarity with Queenie. They cannot go back to Jamaica, for there is "too much seen to go back" (Levy 445) but they are now

[2]*The World, the Text, and the Critic.* (1983) "Filiation" and "affiliation" originally referred to two different approaches critics might adopt while scrutinizing literary texts, but they can also be related to identity and processes of identification.

strong enough to struggle together and find new opportunities in a country that needs help to be rebuilt.

Works Cited

Ashcroft, Bill, Griffiths, Gareth and Tiffin, Helen. *The Empire Writes Back*. London and New York: Routledge, 2002.

Duboin, Corinne. "Contested Identities: Migrant Stories and Liminal Selves in Andrea Levy's *Small Island*." "Obsidian: Literature in the African Diaspora" 12, 1. 2011. 14-33.

Greer, Bonnie. "Empire's Child". *The Guardian*. 31 January 2004.http://www.theguardian.com/books/2004/jan/31/fiction.race

Hall, Stuart. "Cultural Identity and Diaspora". Woodward, Kathryn, ed.*Identity and Difference (Culture, Media and Identity Series)*. London: Sage Publications, 1997.

Kinkaid, Jamaica. "On Seeing England for the First Time".*Transition Magazine.* 51. 32-40.

Levy, Andrea. *Small Island*. Great Britain: Headline Review, 2004.

Mahadevan, Usha. "England of Andrea Levy's *Small Island*: Dreams and Realities". IRWLE 6, 1. January 2010. 1-9.

McLeod, John. *Beginning Postcolonialism*. Manchester and New York: Manchester University Press, 2000.

Radhakrishnan,Rajagopalan. *A Said Dictionary*. Malden, MA, and Oxford: Wiley and Blackwell, 2012.

Sarup, Madam. *Identity, Culture and the Postmodern World*. Georgia: Athens US, 1996.

Tyson, Lois. *Critical Theory Today. A User-Friendly Guide*. London and New York: Routledge, 2006.

La accesibilidad de los medios audiovisuales: una experiencia de SPPS en la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional del Comahue

Autoras: Trad. Carabajal, Romina y Trad. Bianchini, Martha

Resumen

El acceso a la información es un derecho que no debería estar vedado a ningún sector de la sociedad. Los medios audiovisuales facilitan la difusión de contenidos que contribuyen a la educación no formal y al esparcimiento de los individuos. En Argentina, el acceso a los contenidos audiovisuales por parte de las personas con dificultades sensoriales está contemplado en el artículo 66 de la Ley 26.522 de Servicios de Comunicación Audiovisual. Entre las herramientas que permiten que el público con dificultades auditivas acceda a los medios audiovisuales se encuentra el subtitulado para sordos (SPPS). Dado que el SPPS es una interpretación de los signos verbales y no verbales mediante otros signos de la misma lengua, se lo incluye dentro de la traducción como traducción intralingüística.

Se presentará el Proyecto de Extensión *La accesibilidad de los medios audiovisuales: subtitulado para personas sordas del programa Código Rupestre* de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional del Comahue, cuyo propósito es lograr que este contenido audiovisual sea accesible a personas sordas y con disminución auditiva. Se darán a conocer las tareas realizadas en este proyecto, actividades que complementan la formación de futuros traductores en tecnologías que permiten lograr esta accesibilidad.

Introducción

Los medios audiovisuales han dado paso a la difusión masiva de contenidos que contribuyen de una u otra manera a la educación no formal y al esparcimiento de los individuos. A lo largo de la última década se ha producido un importante incremento en la disponibilidad de subtitulado para sordos (SPPS, según D'Angelo & Massone 2011) en diferentes contenidos audiovisuales a nivel internacional. Es decir que existe un consenso general en relación con la necesidad de tomar medidas concretas que garanticen el acceso a la información y al

conocimiento a todos los sectores de la sociedad en situación de vulnerabilidad; no hacerlo es una práctica discriminatoria.

Nuestro país no está ajeno a estos cambios. Es así que el acceso a los contenidos audiovisuales por parte de las personas con dificultades sensoriales ha sido contemplado a partir de 2009 con la sanción de la Ley 26.522 de Servicios de Comunicación Audiovisual, que en su artículo 66 incluye la obligatoriedad de garantizar que en el tiempo las emisiones televisivas sean gradualmente accesibles a las personas con discapacidad auditiva y visual. A continuación se transcribe el contenido del artículo:

> *ARTÍCULO 66: Accesibilidad. Las emisiones de televisión abierta, la señal local de producción propia en los sistemas por suscripción y los programas informativos, educativos, culturales y de interés general de producción nacional, deben incorporar medios de comunicación visual adicional en el que se utilice subtitulado oculto (closed caption), lenguaje de señas y audio descripción, para la recepción por personas con discapacidades sensoriales, adultos mayores y otras personas que puedan tener dificultades para acceder a los contenidos. La reglamentación determinará las condiciones progresivas de su implementación.*

Este artículo tiene un gran impacto ya que su objetivo es garantizar la accesibilidad de todas las personas a los contenidos audiovisuales y contribuye a la inclusión social de este sector que hasta ese momento no se había tenido en cuenta.

El creciente interés por ofrecer una mayor accesibilidad a la audiencia con dificultades sensoriales y hacer visible la creciente profesionalización del subtitulado para sordos ha dado origen a numerosos estudios sobre la cuestión en diferentes ámbitos de especialidad, sobre todo en el ámbito europeo, mientras que en Argentina es un campo relativamente nuevo y poco explorado.

Dentro de los Estudios de Traducción, Amparo Hurtado Albir en su obra *Traducción y Traductología. Introducción a la Traductología* (2008 [2001]) hace mención a la clasificación de distintos tipos de traducción que propone Jakobson (1959/1975):

> *Jakobson (1959) señala que hay tres maneras de interpretar un signo verbal: 1) traducirlo a otros signos de la misma lengua; 2) traducirlo a otra lengua; 3) traducirlo a cualquier otro sistema no verbal de símbolos. A partir de esta distinción propone tres tipos de traducción:*
> *1) La traducción intralingüística o reformulación (rewording) es una interpretación de los signos verbales mediante otros signos de la misma lengua.*
> *2) La traducción interlingüística o traducción propiamente dicha (translation proper) es una interpretación de los signos verbales mediante cualquier otra lengua.*
> *3) La traducción intersemiótica o transmutación (transmutation) es una interpretación de los signos verbales mediante los signos de un sistema no verbal.*

Dado que el SPPS es una interpretación de los signos verbales y no verbales mediante otros signos de la misma lengua, se lo incluye dentro de la traducción en tanto traducción intralingüística o reformulación (Hurtado Albir, 2008 [2001]: 26). Esta concepción del SPPS es la que da pertinencia al trabajo al respecto desde los Estudios de Traducción por su visión transversal y el carácter interdisciplinar que presentan.

Según Jorge Díaz Cintas (2008) el subtitulado para sordos es una herramienta que permite que el público con dificultades auditivas acceda a los medios audiovisuales ya que consiste en la transcripción en pantalla de los diálogos de los actores, 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. Entonces, a diferencia del subtitulado que consumen los receptores que no presentan déficit auditivo, el dirigido a los espectadores sordos se articula únicamente en torno a tres componentes: los subtítulos, la imagen que los acompaña y la naturaleza y el ritmo de lectura del receptor. Es decir que las personas con disminución auditiva no solo necesitan saber qué se dice sino también quién emite el mensaje. El subtitulado para personas sordas o con disminución auditiva pretende que este colectivo acceda a la cultura, la información y el entretenimiento con una mayor calidad.

Características generales del SPPS

Partiendo de las características del SPPS relevadas en la bibliografía pertinente, se realizaron algunas modificaciones tomando en cuenta las observaciones realizadas por la Asociación de Sordos de Río Negro. Así, los rasgos más relevantes del SPPS para este proyecto son los siguientes:

- ubicación centrada en la parte inferior de la pantalla, excepto cuando aparecen zócalos, en cuyo caso irán en la parte superior;
- 2 líneas, 3 como máximo en cuyo caso la primera línea da información adicional (didascalia);
- no más de 37 caracteres por línea;
- subtítulos sin caja en color amarillo Arial 30;
- tiempo de exposición: 2 segundos para frases cortas; para subtítulos de 2 líneas completas o 3, de 6 a 8 segundos;
- las entradas y salidas de los subtítulos deben tender a coincidir con el movimiento labial, cambios de planos o con la locución (excepto para permitir la permanencia en

pantalla por más tiempo para garantizar la legibilidad);

- subtitular los efectos sonoros que hacen al buen seguimiento de la información, utilizando didascalias como (aplausos), (música del programa), etc.
- adaptar la información para facilitar la lectura y comprensión, sin omitir o alterarla;
- evitar el uso de la voz pasiva, estructuras subordinadas los tiempos verbales compuestos y sujetos tácitos;
- utilizar estrategias para economizar vocabulario y que los subtítulos permanezcan más tiempo en pantalla, como por ejemplo eliminación de información superflua como dubitaciones, muletillas, redundancias, repeticiones, información que se entiende de la imagen.

Origen y objetivos del proyecto

A principios de 2013, la Secretaría de Extensión de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales (FaDeCS) plantea a su par de la Facultad de Lenguas (FadeL) la necesidad expresada por el equipo editor del programa “Código Rupestre” de contar con el subtitulado de los capítulos del programa para su difusión entre las personas sordas y con dificultades auditivas. En pocas palabras, Código Rupestre fue una realización de la FaDeCS que buscaba difundir el trabajo realizado en Investigación y extensión por las diferentes Facultades y Asentamientos de la Universidad Nacional del Comahue. Este programa tenía un espacio de difusión en Canal 10 de Río Negro, una página web y un canal en el sitio *YouTube* donde es posible ver y descargar los programas ya emitidos y, a partir del trabajo realizado en este proyecto, es posible acceder a los capítulos también subtitulados.

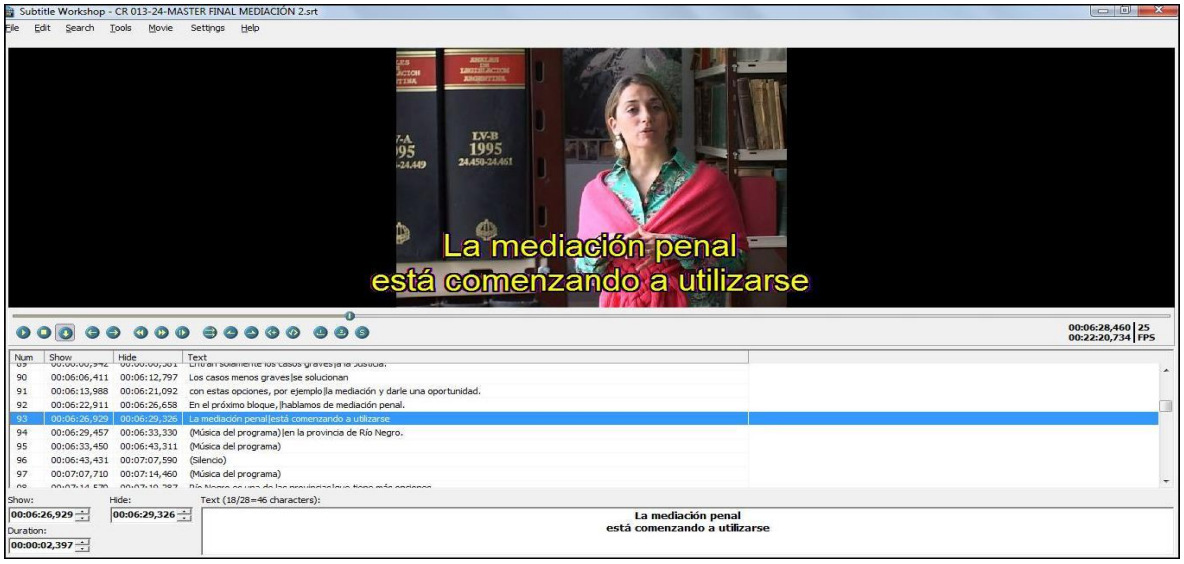
Luego, la Secretaría de Extensión de la FadeL comunica esta necesidad al Departamento de Traductorado. En ese momento, se conformó un grupo de docentes y alumnos que comenzaron a trabajar aplicando unos criterios fruto del relevamiento de bibliografía al respecto realizado por la docente Mgtr. Geraldine Chaia. Sin embargo, por distintas cuestiones, el grupo deja de funcionar y es en ese momento que se propone a las autoras de esta presentación continuar con la actividad iniciada. Así y finalmente, el proyecto se concreta dentro del área de Extensión en la convocatoria de octubre de 2013 con el nombre "La accesibilidad a los medios audiovisuales: subtitulado para personas sordas del programa Código Rupestre." En tanto proyecto de Extensión, los objetivos generales de este proyecto son lograr una vinculación de la FadeL con el medio social en el que está inserta a través de su interacción con otras instituciones y grupos sociales y la atención a sus necesidades, la accesibilidad de contenidos de producción local al público conformado por personas sordas y con disminución auditiva, especialmente del Alto Valle de Río Negro y Neuquén, y una mayor visibilidad de la problemática de la accesibilidad a contenidos audiovisuales en la comunidad general. Asimismo, los objetivos específicos son la accesibilidad de los capítulos del programa "Código Rupestre" a personas sordas y con disminución auditiva, la participación de los alumnos del Traductorado público en idioma inglés (FaDeL) en actividades de extensión y la práctica de estos alumnos en herramientas de subtitulado aplicables no sólo a SPPS sino al subtitulado en general.

Etapas del proyecto

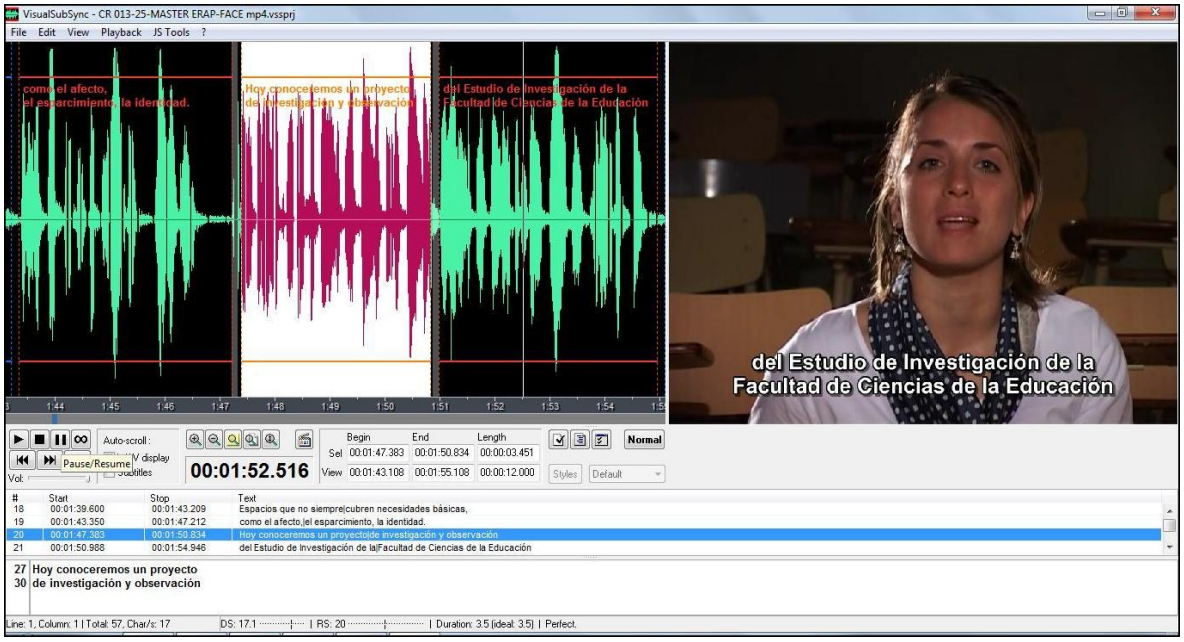
En el mes de setiembre de 2013 las responsables del proyecto, a través de la Secretaría de Extensión, abren la convocatoria dirigida a alumnos avanzados de la carrera de Traductorado que estén interesado en participar del proyecto. El primer grupo de trabajo quedó conformado por las autoras de esta presentación y seis alumnas avanzadas del Traductorado, algunas de las cuales son hoy colegas graduadas.

Para la elaboración de los subtítulos fue necesario elegir, de entre las múltiples opciones disponibles, tanto pagas como libres, herramientas informáticas que permitieran elaborar los subtítulos, sincronizar los mismos con el sonido y la imagen, controlar el tiempo de permanencia de los subtítulos en pantalla y "pegar" los subtítulos al archivo de video. Para ello, acudimos al reconocido traductor Damián Santilli, y a partir de sus sugerencias y de las necesidades técnicas del equipo editor del programa, decidimos trabajar con el programa *Subtitle Workshop* para elaborar los subtítulos y hacer la primera fase de sincronización y

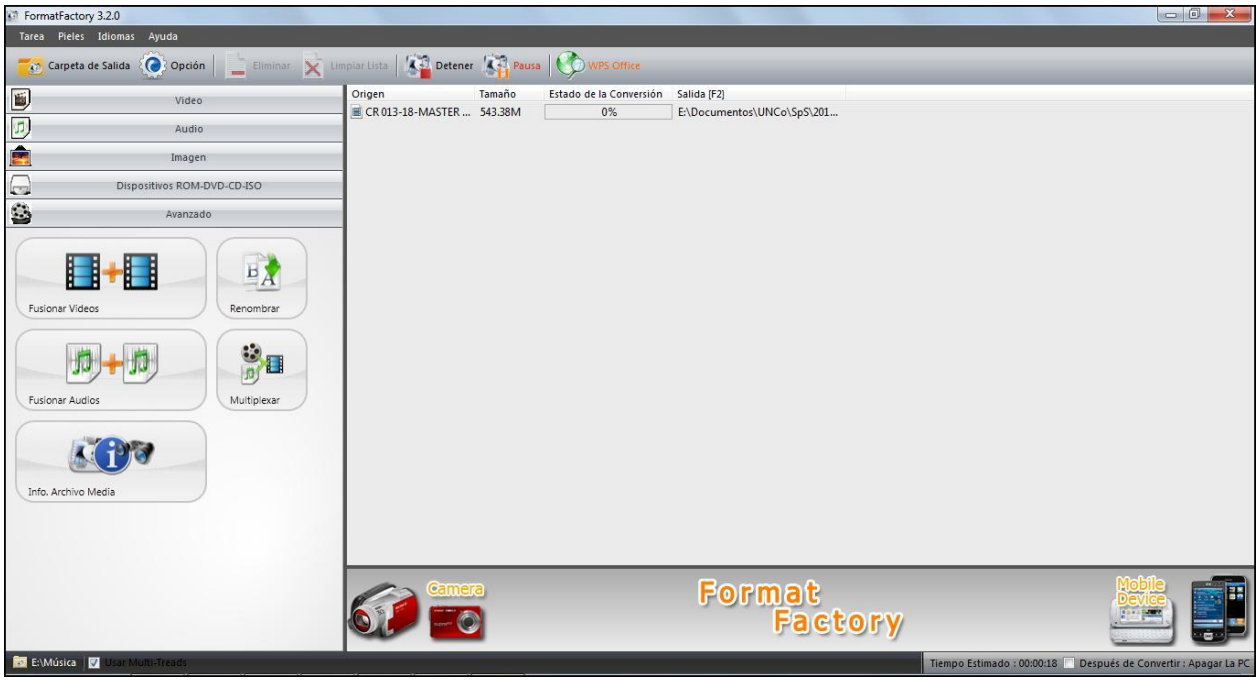
temporización. A continuación, para lograr mayor precisión en estos dos aspectos, usamos el programa *Visual SubSync*, y finalmente, para “pegar” el subtitulado terminado al archivo de video sin subtítulo utilizamos el programa *Format Factory*. Con algunas de estas herramientas hemos tenido algunas dificultades técnicas que hemos ido tratando de resolver sobre la marcha, pero creemos necesario que para futuros proyectos sería útil poder relevar otras herramientas similares para comparar las funcionalidades de los programas.



Captura de pantalla de trabajo en Subtitle Workshop



Captura de pantalla de trabajo en Visual SubSync



Captura de pantalla de trabajo en Format Factory

A partir de las premisas elaboradas por la Mgtr. Chaia, y con la vinculación con el equipo editor del programa, se logra elaborar para fines de diciembre de 2013 los subtítulos de la primera temporada (2012) y parte de la segunda temporada (2013). Los capítulos subtitulados son puestos a disposición de la comunidad en el canal del programa en YouTube.

En la segunda etapa del proyecto en el año 2014 y con la ayuda de la Lic. Helga Ticac, se logró establecer un vínculo con el vicepresidente de la Asociación de Sordos de Río Negro, Luis Ortiz, quien junto con otros integrantes de la asociación evaluaron algunos capítulos subtitulados en 2013 por el grupo del Proyecto y nos facilitaron una serie de sugerencias para mejorar la legibilidad de los subtítulos, adaptándolos a las necesidades de la comunidad sorda local. A partir de estas sugerencias, se ajustan los criterios de trabajo y se continúa trabajando con un nuevo grupo de seis alumnos y graduados convocados, más algunas de las alumnas del grupo anterior para lograr finalizar a mediados de 2014 con el subtitulado de los programas emitidos en la temporada 2013. Asimismo, el equipo editor del programa comienza a establecer un vínculo con Canal 10 buscando que el programa pudiera salir al aire por esa señal ya subtitulado, propuesta que no se ha podido cumplir por cuestiones ajenas al proyecto de subtitulado.

Con los equipos de trabajo conformados, se trabajaron diferentes lecturas bibliográficas

sobre el tema subtitulado para sordos, como Pereira Rodríguez y Lorenzo García (2005) y D'Ángelo y Massone (2011), para que el trabajo tuviera un sustento teórico, y se facilitaron los criterios locales elaborados por la Mgtr. Chaia a partir de la bibliografía. Cabe mencionar que la bibliografía al respecto no abunda, y los trabajos realizados se basan en realidades diferentes a las nuestras, o a géneros diferentes al documental. Asimismo, en 2014 se incorporaron los aportes realizados por la Asociación de Sordos de Río Negro, que resaltaron la importancia de no atenerse únicamente a una transcripción literal de lo que se oye, sino adaptarla de manera que, por un lado, los subtítulos permanecieran más tiempo en pantalla (para subtítulos cortos de una línea, dos segundos; para subtítulos de dos líneas, tender a los 6 segundos) y, por otro, la estructura de los subtítulos tendiera a conservar el orden sujeto-verbo-predicado, especificando los sujetos y evitando las oraciones subordinadas, así como los tiempos verbales complejos, la alta densidad terminológica (lo que supuso una gran problema de traducción ya que el contenido de todos los capítulos era altamente especializado). Estas sugerencias intentaban hacer que los subtítulos fueran legibles para la mayor parte de la comunidad sorda, que por cuestiones de nivel de educación formal no suelen tener la misma velocidad de lectura que las personas oyentes. Es decir que se pasó a desestimar la tendencia a la transcripción literal en los subtítulos elaborados para "garantizar la accesibilidad al contenido" (Arnáiz, 2012).

A partir del conocimiento y discusión de los criterios de trabajo, se analizaron algunos ejemplos de su aplicación al subtitulado de un programa de Código Rupestre. A continuación, se explicó brevemente cómo utilizar las herramientas informáticas elegidas y se realizaron prácticas breves donde se buscó aplicar estos criterios al encargo recibido. Luego de evaluar estas primeras prácticas, se pasó a trabajar en equipos o de manera individual en los programas.

A continuación, siguen algunos ejemplos de diferentes versiones de subtítulos para el programa 32 de la temporada 2013:

i-

Dos versiones del subtítulo del programa 32 de la temporada 2013 (minuto 2:00)

ii-	(minuto 0:16)	El hombre actual investiga / por necesidad a su antepasado histórico.
		El hombre actual / investiga a su antepasado.
iii-	(minuto 0:27)	Aunque no siempre / de una manera integrada.
		Pero estos estudios / no siempre se combinan.
iv-	(minuto 2:07)	Tiene el dibujo.
		Las piedras tienen dibujos.
v-	(minuto 2:26)	Y que había que tenerlo muy en cuenta.
		Nos decía que era muy importante.
vi-	(minuto 9:21)	que pudiera ser compartido
		para compartir con los visitantes

Desafortunadamente, hacia junio de 2014 el proyecto del programa de Código Rupestre finaliza en la FaDeCS, por lo que el proyecto “La accesibilidad a los medios audiovisuales: subtitulado para personas sordas del programa Código Rupestre” como tal pierde su continuidad, de todas maneras, es el espíritu del equipo docente que dirige este proyecto continuar trabajando, en un futuro, en pos de la visibilidad del subtitulado para sordos.

Conclusión

El presente proyecto de Extensión “La accesibilidad a los medios audiovisuales: subtitulado para personas sordas del programa Código Rupestre” tiene entre sus objetivos contribuir desde la Universidad Pública a la accesibilidad de contenidos de producción local a la comunidad sorda y con disminución auditiva del Alto Valle de Río Negro y Neuquén, tendiendo a lograr una mayor visibilidad de esta problemática entre la comunidad de FaDeCS y FadeL y la comunidad general. Por otro lado, este proyecto busca la participación de los alumnos del Traductorado público en idioma inglés (FaDeL) en actividades de extensión y su práctica en herramientas de subtitulado aplicables no sólo a SPPS sino al subtitulado en general. De esta manera, su contribución les brinda la oportunidad de entender este tipo de traducción intersemiótica como parte del abanico de actividades incluidas dentro de los Estudios de Traducción y de experimentar las cuestiones básicas de su elaboración y el manejo de los programas de subtitulado y edición de subtítulos aplicables tanto a SPPS como a cualquier otro tipo de subtitulado.

Este proyecto ha permitido trabajar unos criterios para el subtitulado en conjunto con la Asociación de Sordos de Río Negro; creemos que sería conveniente que se continúe

trabajando sobre los mismos para poder crear una base sólida de conocimiento que represente un punto de partida para futuros proyectos de Extensión o en otros ámbitos en SPPS en la comunidad en general. Somos concientes de la necesidad de dar una mayor difusión de estos conocimientos y pautas a la comunidad educativa general para facilitar la accesibilidad de estos contenidos en otros ámbitos.

Bibliografía

ARNÁIZ URQUIZA, “Los parámetros que identifican el subtitulado para sordos. Análisis y clasificación”, en revista *MonTI*, 4, pp. 103132, Alicante, 2012.
CENTRO de ESTUDIOS en TRADUCCIÓN, “Criterios locales - SPPS”, FadeL, UNComa, 2013.
D’ANGELO y MASSONE, *La accesibilidad a los medios audiovisuales: La narración en lengua de señas argentina y el subtitulado para personas sordas*, INCAA, Buenos Aires, 2011.
DÍAZ CINTAS, JORGE, “Introduction-Audiovisual Translation: An Overview of its Potential” en Díaz Cintas (ed.) *New Trends in Audiovisual Translation,* MultilingualMatters, UK, 2009.
----------“La accesibilidad a los medios de comunicación audiovisual a través de subtitulado y de la audiodescripción”, en Actas del IV Congreso “El español, lengua de traducción”, pp. 157-180, Toledo, 2008.
MIRANDA, Práctica profesional “*Subtitulado para personas sordas o discapacidad auditiva - SpS o SPPS*”, Fadel, UNComa, 2013.
NEVES, “Audiovisual Translation: Subtitling for the Deaf and Hard of Hearing”, Roehampton University, 2005.
Rodriguez Pereira, Ana, “*Subtitulado para sordos: estado de la cuestión en España”* en *Quaderns* Revista de traducció 12, 2005 161-172.
PEREYRA RODRÍGUEZ y LORENZO GARCÍA, “Evaluamos la norma UNE 153010: Subtitulado para personas sordas y personas con discapacidad auditiva. Subtitulado a través de teletexto”, en *Puentes*, nº6, pp 21-26, Granada, 2005.

LA AUTOTRADUCCIÓN COMO REESCRITURA: EL CASO DE *ECCENTRIC NEIGHBORHOODS* Y *VECINDARIOS EXCÉNTRICOS*, DE ROSARIO FERRÉ.

FERRERO, SABRINA SOLANGE.
ferrero.sabrina.s@gmail.com
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE), UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA (UNLP).
Facultad de Lenguas (FADEL), UNIVERSIDAD NACIONAL DEL COMAHUE (UNComa).

Este artículo forma parte de un trabajo de investigación mayor que aborda la obra completa de la autora portorriqueña Rosario Ferré en el marco de la escritura de minorías y la autotraducción. A su vez, y más específicamente, esta comunicación constituye la continuación de un estudio previo que indagó sobre el uso de estrategias de traducción en la escritura de la obra *Eccentric Neighborhoods* (1998). En el presente trabajo se busca poner en relación la novela *Eccentric Neighborhoods* (1998) con su traducción, *Vecindarios Excéntricos* (1998), para analizar las estrategias de traducción usadas por la autora/ autotraductora con el objetivo de determinar si este caso de traducción podría considerarse un caso de reescritura. De manera más general, se pretende también echar luz sobre el rol de Rosario Ferré como escritora de minorías capaz de autotraducirse desde y hacia su lengua materna.

Rosario Josefina Ferré Ramírez de Arellano nació el 28 de septiembre de 1938 en Ponce, un pueblo costero ubicado en el sur de Puerto Rico. Actualmente, reside en San Juan. Ferré es una prolífera poetisa, cuentista, novelista, ensayista y también editora. Como editora, se ha destacado por su labor en la revista literaria estudiantil *Zona de Carga y Descarga* que se publicó en Puerto Rico a principios de la década de los años 70 y que proporcionó un espacio de escritura para aquellos autores portorriqueños jóvenes excluidos de las revistas consagradas. A partir de sus escritos en esa revista y de sus publicaciones, Ferré promovió cambios en el canon literario patriarcal imperante en Puerto Rico mediante el desarrollo de una literatura feminista que se enfrentaba a los grupos de poder y a los mandatos sociales de la época y que la posicionó como representante de una nueva literatura portorriqueña y como escritora de minorías (Sancholuz 2005).

Para comprender el alcance de su rol como autora de minorías, es necesario profundizar ese concepto. En *Kafka: por una literatura menor*, donde se aborda la situación específica de Kafka como autor Checo que escribe en alemán, Deleuze y Guattari explican que “una literatura menor no es la literatura de un idioma menor, sino la literatura que una minoría hace dentro de una lengua mayor” (Deleuze y Guattari 1975: 28). En el caso de Rosario Ferré, nos encontramos frente a una escritora portorriqueña que habla español como lengua materna, lengua que ella

misma define como la lengua de sus sueños (Ferré 1991), pero que fue escolarizada en instituciones de origen estadounidense y vivió autoexiliada en Washington durante cinco años. Inmersa en estas dos lenguas, Ferré dice sentirse en "la grieta entre medio" (Ferré 1991), incapaz de llegar a la orilla del español o a la del inglés. De alguna manera, esto se comprueba por el hecho de que Ferré haya publicado obras originales en ambas lenguas y de que haya sido capaz también de autotraducirse, tanto desde el español al inglés como desde el inglés al español.

Cabe, en esta instancia, intentar definir el concepto de autotraducción. Según postula Grutman, "El término 'autotraducción' puede hacer referencia tanto al acto de traducir la propia obra en otra lengua como al resultado de dicha actividad"[1] (Grutman 1998: 257). Para Grutman, entonces, no existen características especiales que, a priori, distingan el rol del autotraductor o lo diferencien del de cualquier otro traductor. Helena Tanqueiro, sin embargo, considera que un autotraductor es un traductor privilegiado, entre otros motivos, "por su condición de lector modelo que nunca malinterpretará al autor" (Tanqueiro 1999: 26). Además, Tanqueiro sitúa en una posición especial a aquellos que escriben en una lengua minoritaria y se autotraducen a una lengua mayoritaria "puesto que los autores no sólo son bilingües, sino también biculturales, en el sentido de estar plenamente inmersos en ambas culturas" (Tanqueiro 1999: 23). Si bien Rosario Ferré no escribe en una lengua minoritaria, resulta válido enmarcarla en esta categoría de autotraductor especial porque, a pesar de que la lengua española es una lengua mayoritaria, la lengua inglesa tiene, claramente, una mayor difusión, ya que sigue siendo la lengua de acceso al mundo editorial internacional. La misma Rosario Ferré reflexiona sobre esto en una entrevista que brindó en 2005 a la revista de estudios portorriqueños *Centro Journal* (Catillo García 2005). Al hablar sobre su decisión de autotraducirse al inglés y, luego, escribir obras originales en esa lengua, Ferré explica:

> El inglés es el lenguaje de acceso a la industria de las publicaciones. Creía que, de este modo, la distribución sería mucho mayor y sería posible abrir una brecha, para que mis libros se conocieran fuera, más y mejor. (Castillo García 2005: 243).

Este motivo, si bien claro y contundente, no parece ser la única razón por la cual los autotraductores emprenden la tarea de traducir sus propias obras. Simona Anselmi (2012) reconoce al menos cuatro motivos que pueden llevar a un autor a la autotraducción: motivos comerciales o económicos (el autor se autotraduce a una lengua mayoritaria por su necesidad de ser publicado), motivos editoriales (el autor se autotraduce porque no queda satisfecho con la traducción llevada a cabo por otros traductores o porque no confía en ellos), motivos poéticos (el autor ve en la traducción de su propia obra un proceso creativo que resulta necesario para su desarrollo como escritor, lo que sucede especialmente con autores bilingües) y motivos ideológicos (el país de origen del autor tiene más de una lengua oficial, lenguas que se encuentran en una relación de poder asimétrica, como sucede con las culturas minoritarias –

[1] La traducción me pertenece.

donde el autor se traduce a lenguas mayoritarias para llegar a un público mayor- o los países que fueron colonias –donde el autor decide adoptar la lengua dominante para colocar a su cultura en el mapa literario internacional).

Al reconocer a Rosario Ferré como escritora de minorías, resulta ineludible pensar que los motivos por los que esta autora se autotraduce son varios y complejos. En su ensayo "On Destiny, Language, and Translation; or, Ophelia Adrift in the C. & O. Canal", Ferré reflexiona acerca de su compromiso social con los hijos de inmigrantes portorriqueños que nacen en Estados Unidos y se niegan a aprender a hablar español, obligados a adaptarse para poder sobrevivir. La autora se propone remediar ese "suicidio cultural" acercándoles obras escritas en inglés pero arraigadas a la cultura portorriqueña:

> Considero que para el escritor portorriqueño, quien ha tenido el privilegio de aprender dos lenguas, intentar aliviar esta situación es una obligación. Debe esforzarse por traducir algunas de sus obras o contribuir en la traducción de la obra de otros escritores portorriqueños.[2] (Ferré 1991: 165).

Si bien, en términos de Anselmi, los motivos ideológicos parecen primar, en la entrevista a la *Centro Journal* ya mencionada, la autora explica que la primera vez que tradujo algo de su propia autoría fue luego de que se publicase una primera versión de *La Muñeca Menor* (1979) en inglés, que fue traducida por Gregory Rabassa en 1980 y llevó el nombre de *The Youngest Doll* (1980). Ferré admite haber realizado modificaciones a la traducción "pues me parecía que ciertas palabras no cubrían el sonido del lenguaje ni el sentido del cuento" (Castillo García 2005: 238). A partir de entonces, Ferré se encargó personalmente de la traducción de sus obras, algunas veces en colaboración con otros traductores (como sucedió con *The Youngest Doll* de 1988, traducción de Rosario Ferré y Diana Vélez) y otras muchas veces, en soledad.

A la luz de estas consideraciones preliminares buscaremos comprenden el proceso de traducción que ha atravesado esta autora en el caso de *Vecindarios Excéntricos*, e intentaremos descubrir si resultaría correcto enmarcar su trabajo dentro de los límites de una simple traducción.

Eccentric Neighborhoods (1998) es una novela que narra la historia de las familias Vernet y Rivas de Santillana durante la primera mitad del siglo XX en Puerto Rico. Los Rivas de Santillana pertenecen a la elite de hacendados portorriqueños de la industria azucarera que, durante el transcurso de la novela y con la llegada de los Estados Unidos a Puerto Rico, comienzan a perder su fortuna al ser desplazados por las grandes centrales azucareras de capital estadounidense. La familia Vernet, en cambio, son lo que se conoce como "nuevos ricos" y se dedican a la industria de la construcción. Elvira, hija de Clarissa Rivas de Santillana y Aurelio Vernet, es la encargada de narrar la historia de estas dos familias, y es también quien decide hacer propio el mandato que su

[2] La traducción me pertenece.

madre se impuso a sí misma en su juventud y no pudo cumplir: estudiar y tener una profesión para no depender de un hombre.

Lo primero que llama la atención al acercarse a la traducción de esta novela es su contemporaneidad con el original: ambas versiones fueron publicadas en el año 1998. Si consideramos las publicaciones de otras obras de la autora y sus traducciones, como es el caso de *The House on the Lagoon* y *La casa en la Laguna* (publicadas en 1995 y 1996, respectivamente), o la aparición en 2002 de *Language Duel. Duelo del Lenguaje*, una antología poética bilingüe, podemos pensar que para Ferré la traducción no es consecuencia de la demanda del público hispanohablante. De hecho, parece estar más relacionada con una necesidad de la misma autora, una decisión tomada con anterioridad, un proceso de escritura-traducción adoptado como norma. Rosario Ferré fluye entre el español y el inglés, va y vuelve. Esta situación se ve reflejada también en el hecho de que los borradores de *The House on the Lagoon* y *Eccentric Neighborhoods* fueran redactados primeramente en español:

> Debo decir que, tanto *The House on the Lagoon* como *Eccentric Neighborhoods*, los escribí en español primero. Tenía un borrador en español de los dos libros, que no publiqué nunca, guardado en una carpeta en mi casa. *Vecindarios Excéntricos* salió primero en inglés pero yo tenía la versión en español hecha ya, estructurada y completita. De hecho, parte había salido en prensa. Lo que pasó es que al terminar la versión en inglés y trabajarla de nuevo se me expandió. (Castillo García 2005: 242).

Con estas palabras, la autora no solo afirma este proceso circular que la lleva de una lengua a otra y de regreso a la lengua primera, sino que también admite que cada lengua requiere un nuevo trabajo sobre lo ya escrito.

Antes de un análisis textual de la obra propiamente dicha, resulta interesante y necesario recorrer los umbrales de *Eccentric Neighborhoods* (Genette [1987] 2001). Los elementos paratextuales son, de acuerdo con lo que estipula Genette, "...una zona no solo de transición [entre el texto y el mundo exterior] sino también de transacción: lugar privilegiado de una pragmática y de una estrategia, de una acción sobre el público, al servicio, más o menos comprendido y cumplido, de una lectura más pertinente [...]" (Genette, [1987] 2001: 8). Resultan de principal interés los espacios que el autor denomina "peritexto", es decir, todos aquellos elementos paratextuales que se encuentran emplazados físicamente alrededor del texto mismo, en el libro que lo contiene.

Así, en primera instancia, se ve que tanto en el caso de la obra original como en el de la traducción, el diseño de tapa es el mismo. En ambos casos aparece el nombre de la autora, el título de la obra y un pequeño comentario crítico (el del texto original proviene de The New York Times, mientras que el de la traducción, de The Washington Post). También en ambos casos la imagen es la misma. En ella se ven cuatro mujeres de pie y una niña sentada a sus pies con un

libro en las manos. Es evidente que en este espacio paratextual de transacción la autora/traductora busca comunicar que esta novela es una historia de mujeres y, por consiguiente, predispone al lector ya desde la tapa del libro (o al menos, eso busca).

Resulta también interesante comparar los títulos de las secciones y los capítulos. Ambas obras están estructuradas de la misma manera: hay un total de 58 capítulos repartidos en 6 partes: las tres primeras partes se centran en la historia de la familia Rivas de Santillana y las dos partes siguientes describen la historia de la familia Vernet. La parte final, ya con una narradora adulta, se concentra en la relación de madre e hija entre Clarissa y Elvira.

El primer título que difiere claramente del original en la traducción es el del capítulo 19: cuando en el original se lee “Alejandro Sails to Heaven” (1998a: 130), la traducción presenta “Alejandro sale volando mar afuera” (1998b: 169). Si bien en la traducción no aparece específicamente la mención a lo religioso que sí implica la palabra *heaven*, se puede apreciar una clara estrategia de compensación en la inserción del verbo “volar”. Asimismo, la elección de “mar afuera” busca incorporar el elemento agua que se hace implícito en el original con el verbo “to sail”.

Otro caso particular es el del título de la sexta parte de la novela. Para los ojos de cualquier traductor, la dificultad se hace evidente a simple vista. El título original es el siguiente: “The I Within the Eye” (1998a: 307). La autora anuncia de esta manera que la narradora, hasta entonces testigo de lo narrado (“eye”), pasa a ocupar un lugar central en la narración (“I”). El juego de aliteración que surge entre las palabras “I” y “Eye” parece imposible de recuperar en español. La autora/ traductora, consciente de estas dificultades, recurre a una traducción más alejada del título original pero, a mi entender, igual de efectiva: “El hilo de Scherezade” (1998b: 403). El título traducido se inserta sin dificultad debido a que la cita que acompaña al título original, y que se recupera en la traducción, fue tomada de *Las mil y una noches*: “Telling a story goes hand in hand with the knowledge of life: the knowledge of oneself, in oneself, by oneself” (1998a: 307). La relación entre los títulos es evidente: la narradora que contaba las historias sin participar de ellas es, en realidad, el hilo que las une y la protagonista final.

Al ingresar en el análisis textual de la obra y su traducción, lo primero que llama la atención es la omisión de cierta información que sí aparece en el texto en inglés pero no se recupera en el texto en español. El caso más prominente es el del final del capítulo 3, en el que se describe en mayor profundidad la vida cotidiana de los abuelos de la narradora al incorporar algunas anécdotas específicas (1998a: 19-21). De todos modos, la información que se brinda no modifica en nada ni afecta la descripción que se hace de estos personajes a lo largo de toda la novela, por lo que su omisión en la traducción no implica un cambio de perspectiva.

Sin embargo, existe una omisión específica que resulta interesante de analizar desde su perspectiva política. En el capítulo 37, “Statehood and Sainthood” (“Santidad, Estatidad”), 30 líneas del texto original no se recuperan en la traducción. En ellas, la narradora cita directamente

a su madre, quien relata la manera en la que Aurelio Vernet (quien luego será gobernador de Puerto Rico, como lo fue el padre de la autora, Luis Ferré) define su posición política, fervientemente arraigada en la estadidad. Cuando unos independentistas le arrojan piedras al tío de su madre y esta lo lleva a su casa para curarlo, Aurelio queda muy impresionado por la comparación que Adela hace entre ese tío y San Esteban, el primer mártir cristiano que fue apedreado hasta morir. Desde entonces, dice Clarissa: "statehood and sainthood had remained strangely yoked in his mind" (1998a: 223). Esta relación entre estadidad y santidad que se explicita en el texto original, no aparece tan claramente en el texto traducido, en el que la autora/traductora simplemente anota "La estadidad es el paraíso terrenal para Aurelio" (1998b: 295).

Asimismo, las adiciones que descubrimos en el texto traducido aportan miradas políticas que no están presentes en el texto original. Por ejemplo, en el capítulo 18 de la traducción hay una descripción cruda y detallada del trabajo inhumano que realizaban los peones en las plantaciones de caña (1998b: 160 y 161): lo que en el texto original ocupa 5 líneas (1998a: 124), en el texto traducido se expande a más del triple. Este tinte más descarnado y, me atrevería a decir, politizado, encuentra lugar en la traducción gracias al lector que Rosario Ferré tiene en mente. El texto en inglés llegará a lectores de diferentes partes del mundo (especialmente a los estadounidenses), mientras que el texto traducido al español se leerá principalmente en Puerto Rico. Por su parte, Rosario Ferré considera lo siguiente:

> Quizá una segunda lengua me da una distancia con la que poder bregar con muchos temas que no me afectan tanto en un lenguaje que no es el mío. En la traducción, cuando se pasa a otro lenguaje, sobre todo en temas íntimos, uno se pone en el lugar del otro, del extranjero y, como tal, se es otra persona, se puede hablar de otros temas con más libertad. Te alejas y te vuelves más objetiva. (Castillo García 2005: 244).

Más allá de la objetividad que le brinda el inglés a Ferré, las menciones de elementos pertenecientes a la cultura de Puerto Rico (como los alimentos o las vestimentas) constituyen otra prueba de que el primer lector que Ferré tiene en mente para su traducción al español es el lector portorriqueño. En el comienzo del capítulo 30, donde se comparan las costumbres de la familia Vernet con las de los Rivas de Santillana a la hora del almuerzo, se enumeran platos típicos de la comida portorriqueña. En el texto en inglés, el nombre de esos platos se deja en español, pero a continuación se explica exactamente cómo es ese plato.

> The Vernets always ate plain fare: steak and onions, French-fried potatoes, corn on the cob, fried eggs over white rice, and *guineitos niños* –baked baby plantains. […] Once, at lunch, Tía Celia couldn't resist popping one of the *bacalaítos fritos*, the

> crunchy golden cod fritters that were her favorite dish, into her mouth before the others had food in their plates. (1998a: 186 y 187).

En la versión en español, sin embargo, los platos son solo mencionados, a pesar de que, al ser comidas típicas de la región, es probable que un hispanohablante que no sea portorriqueño necesite más información para comprender de qué comidas se trata.

En relación con el contacto de lenguas, se evidencia una presencia más notoria de la lengua otra en el texto en inglés. En la obra original, Ferré incorpora muchas instancias de español, las que, en su mayoría, aparecen acompañadas de una marca tipográfica y una glosa (como, por ejemplo, el caso citado arriba). En el texto en español, sin embargo, la presencia del inglés es menor y, aunque las palabras sí suelen tener la marca de la bastardilla, en ningún caso aparecen glosadas. Un ejemplo interesante es el del final del capítulo 40, donde Elvira recuerda su paso por el Danbury Hall, un colegio pupilo protestante. En este caso, la traducción al español toma un fragmento del texto original sin alterarlo:

> Cuando los protestantes rezaban el Padre Nuestro, le añadían un rabito al final de la oración: '*for thine is the kingdom, the power and the glory, for ever and ever Amen*', que los católicos nunca decían. (1998b: 308).

Esto resulta de gran interés porque nos habla, nuevamente, del lector que la autora tiene en mente: un lector que tenga, al menos, cierto conocimiento de la lengua inglesa.

La pregunta a postular finalmente es la siguiente: ¿resulta pertinente asegurar que todas estas modificaciones determinan que la traducción deja de ser traducción para convertirse en reescritura? Rosario Ferré parece no señalar una diferencia cabal entre las posibilidades.

> Cada vez que traduzco es como si se pasara por un cedazo. El esfuerzo de concentración, de buscar las palabras, me ayuda a estructurar mejor la obra. Por alguna razón, al mirar las cosas a través de un lenguaje, éstas se ordenan. Los sucesos, los hechos, van cayendo en su sitio con más precisión. Es como mirar las cosas por un microscopio. (Castillo García 2005: 243)

Para la autora, la experiencia de autotraducirse implica reestructurar lo que ya estaba escrito. Sin embargo, esa es una tarea que claramente se le puede adjudicar a cualquier traductor. Un traductor inicia su tarea sabiendo que existen elementos que la restringen, entre los que principalmente podemos destacar el texto original y su argumento, el objetivo de la traducción, el lector meta y la lengua de llegada, que brinda posibilidades diferentes a las de la lengua de partida. Todo esto lleva a que, inevitablemente, la tarea de cualquier traductor (o autotraductor) sea, de algún modo, de reestructuración. En este punto, resulta enriquecedor citar una vez más a Tanqueiro:

> …situemos al autotraductor más entre los traductores que entre los autores, porque, aunque en su calidad de autores continuarían disponiendo de unas libertades que no se pueden permitir los demás traductores y se encuentran en una situación privilegiada por el acceso que tienen a la «verdadera intención» del autor, en el momento que empiezan a traducir, el proceso de creación del universo ficcional ya se encuentra acabado en la obra original y los lectores ideales ya están definidos. Así, en general, se limitan a tareas que requieren competencias del otro rol, el de traductor, aunque en este caso el traductor sea un traductor sui géneris por su conocimiento de la obra original. (Tanqueiro 1999: 22).

Todo traductor debe decidir entre la extranjerización o la domesticación, es decir, entre acercar el texto a la cultura del lector o acercarlo a la del autor (Venuti 1995). Es evidente que Rosario Ferré se inclina hacia la domesticación, tanto cuando traduce sus textos del inglés al español, como cuando traduce su cultura y escribe obras originales en inglés. Si bien como autora/ traductora es privilegiada por los motivos ya mencionados, los cambios que se analizan en este trabajo corresponden, a mi entender, a la decisión de hacer sus textos transparentes para el lector.

La obra *Eccentric Neighborhoods* tiene una extensión de 340 páginas. Su traducción le añade a eso 108 páginas más. Sin embargo, el texto en español mantiene todos los capítulos y las partes de la obra original y se extiende solo en descripciones o anécdotas que sirven para que el lector perciba más vívidamente aquello que se narra. Ferré no recrea su propia obra, sino que la traduce respondiendo a las limitaciones que le imponen sus objetivos de traducción y su lector ideal, y a las razones que la llevan a traducirse. Como autotraductora, Rosario Ferré es, más bien, una traductora que goza de prerrogativas.

REFERENCIAS

Anselmi, Simona. *On Self-Translation: An Exploration in Self-Translators' Teloi and Strategies*. Milano: LED, 2012.

Castillo García, Gema Soledad. "Entrevista a Rosario Ferré: *In between* dos *worlds*". *Centro Journal.* Vol. XVII Otoño 2005, N° 2. 233-247

Deleuze, Gilles y Guattari, Félix. "¿Qué es una literatura menor?". *Kafka: por una literatura menor.* México: Ediciones Era, [1975] 1990. 28-44. 3° edición. Traducción de Jorge Aguilar Mora.

Ferré, Rosario. "On Destiny, Language, and Translation; or, Ophelia Adrift in the C. & O. Canal". *The Youngest Doll*. Lincoln: University of Nebraska Press, 1991. 153-166.

___ *Eccentric Neighborhoods*. Nueva York: Penguin Putman Inc., [1998a] 1999.

___ *Vecindarios Excéntricos*. Nueva York: Random House Inc., [1998b] 1999.

Genette, Gerard. *Umbrales*. Buenos Aires: Siglo XXI, [1987] 2001.

Grutman, Rainier. "Self-Translation". Eds. Mona Baker y Gabriela Saldanha. *Routledge Encyclopedia of Translation.* Londres y Nueva York: Routledge, [1998] 2009. 257-269. 2° edición.

Sancholuz, Carolina. *Ficciones en la puertorriqueñidad. (Construcciones discursivas de las identidades nacionales en la obra de Edgardo Rodríguez Juliá y Manuel Ramos Otero).* Tesis doctoral, Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. 2005. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.193/te.193.pdf> [consulta: 26-06-2013].

Tanqueiro, Helena. "Un traductor privilegiado: el autotraductor". *Quaderns. Revista de traducción* 3 (1999): 19-27

Venuti, Lawrence. *The Translator's Invisibility.* Londres y Nueva York: Routledge, 1995.

New perspectives on vocabulary: Formulaic sequences in the structuringof advanced learners' written production

Magdalena Zinkgraf, Silvina Rodríguez, Analía Castro y Ma. Angélica Verdú[1]

Introduction

The study of native language corpora has shown that language presents repeated strings of words across texts and contexts, which might indicate that much more of language is patterned around clusters of words than was originally thought. The concept of the lexicon as made up of words in isolation is slowly giving way to a different perspective which has as its units recurrent sequences of words, some of which performing as discourse organizers. In this article we analyse a corpus of 237 academic essays (114,514 words) written by Spanish-speaking advanced learners of English at Comahue University in order to characterize their use of certain discourse-organizing formulaic sequences. First, an overview of the major changes in perspective is offered with respect to depth of knowledge of vocabulary, the nature of the lexiconand the role of lexis in language. Then, the learner corpus of formulaic sequences (FSs) is described in terms of the context, the corpus description and the selection of FSs. Results are presented for each of the selected FSs and compared to occurrences of those same strings in the British National Corpus. Finally, in the light of this study's findings some suggestions for the teaching of vocabulary are provided that will contribute to learners' acquisition of large chunks of language.

1. Changing paradigms: what is new about vocabulary learning

1.1. What knowing a word implies

The study of vocabulary and its acquisition in L2 contexts has traditionally centred on the lexical item. Knowing a word used to imply basically having knowledge of the word's form, its meaning and its pronunciation. In time, linguists became aware of a set of other features of lexical items that enrichedspeakers' knowledge. In the 80s, Nation and Meara shed light on new aspects of the knowledge of a word that should be mastered by learners apart from its meaning. In time, knowing a word came to include being familiar not only with its pronunciation, spelling and perhaps translation, but also with features like collocation (which adjectives, nouns and verbs typically co-occur with it), and connotation, among others (Nation 2001; Meara 1983,1992; Schmitt 2000).

If we take the verb to *provoke*as an example, the dictionary definition for itsSpanish counterpart may confirm our hypotheses as to its behaviour in English: its meaning reflects the same as in Spanish, "if you provoke someone, you deliberately annoy them and try to make them behave aggressively"[2]. Through this **definition** we may gather information as to the pattern in which this verb is used: you provoke someone, as in (1).

(1)The lawyer claimed that his client was provoked into acts of violence.

---

[1] This paper stems from the research project J023 "Secuencias Formulaicas y su Adquisición en Estudiantes Universitarios de ILE", directed by M. Zinkgräf and subsidised by the Secretaría de Ciencia y Técnica (UNCo).

[2] *Cambridge Advanced Learner's Dictionary (CALD)* (2008)

The dictionary goes on to explain there is **a second meaning** of this verb, “to cause something to happen”. An **example**such as (2) enlightens us further:

(2) His election success has provoked a shocked reaction.

This sentence shows that a) the verb takes a complement, i.e. it is transitive; b) the complement it takes is inanimate and c), as a few more examples of how *provoke* is used are analysed, we will realize that the complement typically has a negative connotation (typical collocates it prefers are*reaction*, *chaos*, *a scandal*, *anger*, etc.). This fact points to an intrinsic characteristic of the noun phrase that accompanies the verb. But, more importantly, it reveals a type of link that is determined by the very selection of *provoke.* The verb itself implies something negative as part of its meaning and use, in this case realized in the adjective that modifies *reaction,* and, therefore, it mostly selectscomplements with a negative connotation. This type of semantic constraint is what Sinclair (2004) refers to as **semantic prosody**.

Each ofthe meanings of *provoke* above determines the way in which the verb will behave grammatically. In the first case (see (1) above), we observe how an animate noun (his client) is provoked by another animate noun (which is not overtly expressed) INTO something negative, which implies violence. Even though this prepositional phrase is optional in a number of variations of the pattern, what is essential to this sense of the verb is the feature of animateness of the complement (his client).

The second meaning evident in (2) occurs in a totally different grammatical environment: boththe subjectand the complement are inanimate, and the complement has a negative connotation. These two different patternings of the language around the verb *provoke* reflect what Hoey (2005) refers to as **grammatical colligation.**Words or sequences of words are surrounded by typical grammatical environments which are intimately connected to the meanings of the word/s analysed. The scope of this (grammatical) colligation is not restricted to grammar patterns, but also applies to functions and positions in sentences and in discourse at large.

Learners’ awareness and knowledge of all theaspects that knowing a word involves will help them produce idiomatic, and more native-like, versions of the intended meanings. Each of these aspects cannot be measured in an all-or-nothing manner (Nation 2001; Schmitt and Carter 2004: 4). This is exactly what the term**depth of vocabulary knowledge**transmits: knowing a word or sequence of words involves different types of knowledgewhichwill be mastered to a certain degree on the cline of that particular aspect. However, none of them should be disregarded when teaching vocabulary, an issue to which we shall turn in later sections of this paper.

1.2. Vocabulary in textual context: recent findings

Since the 1990’s, research into foreign language vocabulary acquisition and, thus, the teaching of vocabulary, has shifted away from a focus on individual items towards a wider conception of what vocabulary implies and what units it comprises. In 1991, after carrying out research on his native speaker corpus, Sinclair introduced the two principles that changed linguists’ perspectives as

regards the lexicon, its contents and the process of language production: The Idiom Principle and the Open Choice Principle. In his view, the combination of these two principles accounts for most language use.

On the one hand, the *Idiom Principle*establishes that “a language user has available to him/her a large number of semi-preconstructed phrases that constitute single choices, even though they might appear to be analysable into segments” (Sinclair 1991: 110). In other words, a lot more of the language we produce as native speakers is constrained: language is composed of combinations or strings of words that depend on speakers’ selection of one lexical item at a certain point in the process of language production, which in turn carries with it the selection of a sequence of words, meanings and forms (due to its collocation, colligation and semantic prosody) that are not open for choice to the speaker. The *Open Choice Principle*, on the other hand, postulates that “at each point where a unit is completed (a word or a phraseor a clause), a large number of choices opens up and the only restraint is grammaticalness” (Sinclair 1991: 109). The balance between what is constrained and what is free is very delicate and, even if subject to restrictions, language production is creative, though probably not as much as linguists used to believe.

The insights obtained through corpus analysis studies in the 90s have contributed to this significant shift in paradigms in the realm of teaching a foreign language: whereas in the past, linguistic research oriented at the teaching and learning of vocabulary had centred around the word, applied linguists slowly became aware of the need to broaden the scope of their analysis to the behaviour and characterization of strings of words, especially those typically occurring together in similar contexts in authentic language use. Moreover, while language was supposed to be made up of grammatical categories that were filled in with lexical items, corpus linguistics and its outburst in the 90s provided sufficient evidence of recurrent patterns that had been overlooked until then. This has revealed that much of language is lexically determined and phraseological or pre-fabricated and, so, if words in text behave as clusters at times, this probably reflects how they are stored in our minds. This conceptionhas an impact on how they should best be taught and learnt.

1.3. On the formulaic nature of language

Different studies into corpus analysis and the way words are learnt and stored have offeredsome insights into what language is really like and what the lexicon is exactly comprised of (Weinert 2010). What follows is a summarised account of the discoveries made in this field.

- **Words do not occur alone**

Some function words like determiners, auxiliary verbs and even prepositions never occur alone in text and have dependent elements that are required for them to be used in a grammatically correct way. But content words also take these types of company words. Take for instance the adjective *afraid*. If asked to complete a sentence like (3), nobody would hesitate to fill the gaps with the verb *to be* before it and the preposition *of* after it.

(3) I_____ afraid _____ the dark.

This shows that we unconsciously have the knowledge that this is one of the typical uses of this adjective.

- **Typical words appear in typical linguistic contexts/ genres and text types**

In order to establish typicality of use of *afraid,* it is necessary to obtain information from a native language corpus like the BNC (British National Corpus)[3] Most of the concordance lines show that the phrase 'I'm afraid' is very frequent in sentences like (4). As can be deduced from its punctuation, it usually appears in spoken discourse.

(4) AT7 713'He'll soon have to go, I'm afraid.'

In fact, there are far more instances of this spoken use of 'I'm afraid' (with the meaning of '*I think)* than of the one exemplified in (3).It is quite unlikely to find this phrase in an argumentative essay, which evinces the types of restrictions of use that apply with respect to text types.

- **Combinations of words are typically used to convey one meaning and these are preferred over a random and creative word-by-word selection**

To convey the idea that someone is very much afraid and that, due to this fear, they cannot react to something, we could use the words: He + is+ so + afraid +that-clause. But a more frequent and idiomatic option from the BNC is, in fact, (5), where an adjective with a stronger meaning (*scared)* is modified byanother one (*stiff*) to express the same in a more emphatic and economic way. Among native speakers this version will be more often found than the construction above.

(5) A61 1648The young lady behind the bar was scared stiff by our presence.

It becomes obvious that cross-linguistic issues affect the language production process to such an extent that unawareness of the existence of these idiomatic phrases – perhaps due to lack of exposure to them - may lead to unnatural combinations that may not be understood when interacting with a native speaker.

- **Underlyingrecurrent sequences of words lie grammatical patterns**

A careful analysis of the surrounding context for recurrent strings of words like *under no circumstances*will show that grammatical patterns that are equally recurrent accompany these sequences. If we study the concordance lines from the BNC below ((6) to (8)), the significant use of modals stands out. This should come as no surprise as the very meaning of the phrase is related to prohibition. Results from searches in the BNCindicate an overwhelming majority of the modal*should*, which clearly emphasises the meaning of the whole sequence.Besides, together with these modals appears the grammatical inversion that is related to the initial position of this adverbial.

[3]British National Corpus, "a 100 million word collection of samples of written and spoken language from a wide range of sources, designed to represent a wide cross-section of current British English, both spoken and written.", available athttp://www.natcorp.ox.ac.uk/.

(6) A22 113Under no circumstances **will** any of those competitors who have been chosen be told they cannot go.
(7) A61 1817That is, under no circumstances **must** I mention to anyone that I have turned down an invitation to return to Blighty.
(8) C96 877Under no circumstances **should** you add methylene blue to your tank.

One cannot ignore the fact thata certain degree of constraint also operates within the phrase itself:there isno room for grammatical variation for there exist no examples of a singular version of *circumstance*. This grammatical information in relation to this sequence is what has been referred to above as colligation (Hoey 2005).

- **Similar meanings are conveyed through specific sequences and grammatical patterns**

Whenever native speakers want to put across the idea that a process, situation or action is not allowed to take place, sentences like the following will be recurrently found:

(9) J6P 1096 No rule of law or the profession, therefore, prevents him from entering into a contract by which he undertakes not to act for a specified class of person.
(10)CN2 1163 This was to stop people from withholding information from the inspector's investigation in order to present it at review, with the intention of discrediting the inspector's report.
(11)ABE 1770 This could discourage people from driving ten miles to buy their groceries.
(12)A22 74 I suspect they would not have deterred people from travelling without tickets.'

In (9) to (12) from the BNC, it becomes obvious that the same pattern recurs: each of these verbs takes an agentive complement (*him, people*) and a prepositional phrase introduced by *FROM*: no other preposition is acceptable. All these cases convey the same meaning, perhaps each with their special shades and it is through this pattern that the intended message is transmitted.This feature is widely present in language use and, therefore, it deserves teachers' and learners' attention.

- **Native speakers have an unconscious perception for these combinations**

Hoey (2005) postulates that,in speakers' minds, words have what he terms 'lexical priming', which will link each of the lexical items selected in language production to their context and co-text. This priming occurs as a result of multiple encounters throughout their lives with those same words in varying contexts and situations. Words in our minds resemble slots that need to be filled with multiple sources and types of information. Every new encounter with a word or string of words provides these slots with data related to some of the aspects implied in knowing it (its collocations, colligation and semantic prosody). The slots are then loaded with new information and links among the items are created and reinforced. This seems to result in a network of words and strings of words that is revised and constantly updated. In L1 speakers' mental lexicons these words are stored in connection to one another and the connections established among them are so strong that they cannot possibly find other less idiomatic ways of putting across their meanings. If some slots are not frequently revisited, temporal retention of words' use and combinations in memory might become latent.

This priming occurs naturally for native speakers of a language but in the case of foreign language learning, the situation is quite different: in EFL contexts, the degree of exposure to the target language is much more reduced than, of course, in a mother-tongue setting. This will obviously have a bearing on the way words are primed for these learners. Even though language learners may be concerned about their knowledge being 'incomplete', Hoey holds the view that it is precisely the interaction between native and target language that enriches our linguistic experience. By consciously or unconsciously comparing knowledge about a word in the L1 with evidence of occurrences of the L2 equivalent, speakers of an FL might find this information useful to guide their linguistic choices in both languages.

1.4. Formulaic Sequences

Throughout the literature, researchers have coined a series of terms to refer to these strings of words so recurrentlyfound in corpora: prefabricated patterns and routines (Nattinger and DeCarrico 1992), lexical bundles (Biber et.al 1999) and multi-word units - MWUs (Moon 1998), among many others. In an attempt to "establish the larger pattern into which they all fit", Wray (2002: 9) proposes 'formulaic sequence' (FS), which is the term that has been adopted in this paper, to refer to

> "a sequence, continuous or discontinuous, of words or other elements, which is, or appears to be, prefabricated: that is, stored and retrieved whole from memory at the time of use, rather than being subject to generation or analysis by the language grammar" (p. 9).

The central role that these sequences play in communication is evinced in the vast repertoire of memorized language sequences that native speakers of a language make use of (Ellis 2008: 6). However, it is a fact that in the case of non-native language learners,serious difficulties arise in the acquisition of these sequences (Schmitt, Dörnyei, Adolphs and Durow 2004; Jones and Haywood 2004;Ellis 2008; Schmitt 2010). Conversely, good command of these FSs, of their typical occurrence and of the constraints that delimit their useis believed to contribute to fluency and therefore is taken as evidence of a high level of proficiency in the foreign language (Boers et al 2006; Eyckmans 2007; Stengers 2009; Wray and Fitzpatrick 2008). Due to this,it is advisable for foreign language learners to become familiar with their possible uses and patterns.

2. Our study

The purpose of this paper is to present the findings related to advanced university learners' use of some discourse-organizing formulaic sequences in a corpus of essaysand compare it to native speaker occurrences in the BNC. This section describes the study in terms of the context, the corpus built, our object of study, i.e. formulaic sequences, and the criteria that guided the selection procedure.

2.1. Our context

The learners participating in this study were 237 students who took the annual subject English IV, for the Teacher-Training and Translation Courses at Facultad de Lenguas (Universidad Nacional

del Comahue), between the years 2008- 2014. These EFL advanced learners gave their written consent for the inclusion of only one written text as they completed a student profile with information about their experience as learners of English as a foreign language, their characteristics as students and the conditions under which data were gathered. The essay collected for the database wasthe first practical assignment of the year. Participants' age varied between 21 and 34.This corpus representsa transversal sample of learners taking this course in this particular EFL university setting.

2.2. The learner corpus

A data base of written texts of 114,514 words in 5,176 sentences was compiled and studied by means of *Wordsmith Tools 6.0* in search of instances of formulaic sequences used to organise learners' discourse. This software provides a series of statistical data and indices that characterize the corpus under analysis.

Following the requirements established by the University of Louvain (Belgium) for the systematic compilation of texts to be included as part of the International Corpus of Learner English (*ICLE*), each essay of a length of 300 to 500 words (mean 358.54, Std: 202.28) was written under exam conditions in no more than 3 hours and without recourse to dictionaries. The possible topics for learners to write about were provided by the teachers as alist of thesis statements to be supported or challenged.

With the aim of analysing this corpus in terms of the use of discourse-organising formulaic sequences, we used the *Wordsmith Tools'* command 'find', which allows the identification of complete words, contracted forms and also affixes.Once the search expression, i.e. the key word of the selected FSs, was defined and found in the alphabetically arranged wordlist, all the instances of each keyword in the formulaic sequence were located by means of the functions *compute/concordance*.The final selection of examples was done manually and the length of the resulting concordance lineswas set to 100 characters or more to ensure enough context of use for the FSs.

2.3. Selection of Formulaic Sequences

The formulaic sequences studied were selected *a priori,* based on evidence of multi-word units found universally and systematically in texts written by native speakers (Wray 2008: 96-98).The different FSsin this study (appearing in Table 1 below) function in discourse as indicators of the logical organization of ideas either at sentence or paragraph level. Some sequences coincide with what Biber et al. (1999; 2006),using a frequency-driven criterion, label as "lexical bundles". The sequences we have selected not only recur frequently in written texts but also serve a special organizing purpose when linking elements in one sentence or relating ideas inside or between paragraphs. As will become evident, someof these sequences are not complete structural units, but they have a discoursal intra- and inter-sentential role which authors like Granger

(1998),Howarth (1998),Nation (2001) and Römer and Arbor 2009 have analysed within the scope of English for Academic Purposes.

As a consequence (of)	All things considered	All the same,
As a result (of)	based on	In contrast (to)
in an attempt	TAKE/TAKING/TAKEN into	On the contrary
At the same time	account	As a conclusion
as a means of/to	BEAR(ING) in mind	In conclusion
give rise to	On the other hand	To conclude/We can conclude
First of all	On the one hand	

Table 1. List of formulaic sequences searched for in the learner corpus

3. Results

In this section we will broadly characterize the way in which learners have used these formulaic sequences in our learner corpus. In order to establish a point of reference against which we can draw conclusions in this respect, we have also made use of the BNC.A comparison with the BNC of some of the figures obtained in this study and of the typical collocations is presented in the table below.

	Learner corpus: 114,514 words		BNC: 100 million words
FS	**f(x)**	**N**	**BNC**
As a consequence,	introducing the effects of a certain course of action	37	868
As a result,		40	7915
As a result of this/that		5	242
As a result of + NP		14	5095
in an attempt to	introducing purpose	5	1355
At the same time,	introducing a fact that should be taken into account	19	6923
As a means	introducing the means through which a result is achieved	6	1212: 37/50 as a means of
Give rise to	introducing the effects of an event or situation	4	1529
First of all,	introducing the first of a number of things that you want to say	25	1380 (spoken) referential
All things considered	evaluating the positive aspect despite drawbacks	13	34 in all Few in comparison Spoken/ informal (email)
Based on	offering evidence or support for something	18	11441
Taking into account	thinking about a situation or considering it when deciding what to do	26	521
TAKE INTO ACCOUNT		10	0
		39	417
Taken into account		8	1032
Bear in mind		16	74/747
Bearing in mind		9	651
On the other hand	presenting the second of two contrasting points, facts or ways of looking at something	42	5308
On the one hand		26	1417
All the same,	presenting a different case from what has been mentioned	8	1031
In contrast,	mentioning a very different situation from the one you have just	2	1183

	mentioned		
On the contrary	presenting an opposing point of view/ idea/	23	776
To conclude **We can conclude**	Ending an presentation/argumentation	52 2	648 30
As a conclusion,	summarising facts or ideas	8	0
In conclusion,	ending presentation/argumentation + spoken	32	314
On account of	introducing the reason or explanation for something	2	487

Table 2. Number of occurrences of selected FSs in the learner corpus and in the BNC.

The table summarises the findings of our corpus search, where in the first column appear the selected formulaic sequences. In the second the meaning or function that sequence serves in discoursehave been included together with the number of occurrences in our database (N), and in the third appear the number of occurrences in the BNC.

3.1. Some interesting insights into learner use of FSs

In this section we will describe the findings in terms of frequency of occurrence in the learner corpus. As can be observed, the most frequent FSs in our corpus (in dark grey in Table 2) are *as a result*, *on the other hand*, *take/-ing/-en into account* and *to conclude*. Most of these have been used appropriately in learners' essays to indicate precisely what each of these sequences is primed for. Out of these four, *as a result (of*) is the clearest example of how well learner use reflects the frequency of this discourse-organiser in the BNC, for this is the sequence with the highest number of instances found both in the learner corpus and the British database. The different variations offered by learners for this discourse-organizing function present similarities with native use in the BNC and respect their frequency rate: *As a result*, (40 cfr. 7915); *As a result of this/that* (5 cfr. 242) and *as a result of+ NP* (14 cfr. 5095).

(13) se women are very tall and extremely skinny. **As a result,** not many people have access to thei
(14) that the students who have paid a basic one. **As a result of this**, differences among students
(15) fore, the chaotic world where we live is not **as a result of** the poor teaching practice but the po

A similar situation is noticed in the case of *on the other hand*, as learner use seems to mirror the proportion in the BNC (with the obvious differences relative to corpus size). Moreover, if we compare *on the one hand* with its counterpart, our corpus also reflects the difference there is between one and the other in native language (1417 vs. 5023), a difference which Biber has discovered in his own studies (Biber *et al.* 1999).While *on the one hand*, can typically be omitted, *on the other hand* is essential to present "two opposite ways of thinking about a situation" (CALD 2008: 651).

The FS *take into account* has varied grammatical realizations, some of them allowing a direct complement (*take* something*into account*). A few sentences containing this FS in our corpus do not necessarily organize discourse, as shown in(16) and (17) below.

(16) their products and make their clothes **taking into account** only the bodies of skinny models.
(17) they are just to be accepted or to be **taken into account** without knowing that this may affect

However, most of the concordance lines in our database, like examples (18), (19) and (20)evincethe fact that learners have used this FS and its variations to structure ideas inter- and intra-sententially:

(18) affairs as regards education, we should **take into account** three aspects that reflect three differ
(19) uring unto the end. A further aspect to **take into account** as regards the students' welfare has t
(20) me goal that is to provide knowledge. **Taking into account** what has been mentioned, it is pos

In sentence (18), the FS is accompanied by a modal verb and the whole phrase organises the presentation of the supporting arguments that ensue. In (19) this learner has chosen a more complex and native-like construction with the same function, inserting an adjective to modify *aspect*. In the learner corpus there are a number of similar examples which contain other nouns like *issue*and*factor*and adjectives like *special* and*important*. Notice that these two lines organise the upcoming discourse in terms of what will be developed next, while (20) exemplifies a very frequent use among learners for this FS: summarising previous argumentation. Such is the case of (21) and (22), except for the fact that the formulaic sequences contain the nouns*this* and *everything* within them, which are not frequent in written text among native speakers.

(21) e a decent and comfortable life. **Taking this into account**, it can be said that, in spite of having
(22) s produced in our country. **Taking everything into account**, I think that the general belief in our

When we analyse learner preferences for *To conclude*, what stands out is the fact that there are more instances in our corpus of this sequence with the purpose of "ending a presentation or argumentation" than in the British database. While *To conclude*, appears in initial position in only 23 out of the 49 instances in the BNC, learners seem to have used this FS more pervasively. A few of the instances of this sequence in the native database may indicate *that* it is more frequently used in spoken than in written language, which has clearly been overlooked by learners.

One of the main differences in use between the learner corpus and the BNC is perceived in what learners include after the phrase in question. When they write examples like (23) and (24), native speakers prefer "It is possible to conclude that", "it seems right to conclude" and "it is fair to conclude". In the case of this formulaic expression, learners seem not be aware of these other sequences which are more recurrent in native language.

(23) look elegant and comfortable at the same time. **To conclude, it must be said that** the fashion
(24) considering teaching a non-valued profession. **To conclude, we can say that** teaching is no lo

A careful analysis of learner use of this FS and its co-text shows there is a significantly larger number of modals accompanying it in the learner corpus than there is evidence of in the BNC. Learner use also implies more explicitly referential language to what follows (Biber 2006:139), as in *we can say that* in (24) above, than is observed in those examples of the BNC reflecting the same summarizing function.

The **least frequent formulaic sequences** in our database are *all the same, in contrast, in an attempt to, as a means (of/to), give rise to, as a conclusion* and *on account of*. These formulaic sequences have a common feature with respect to the discourse organising functions: with the exception of *All the same* and *in contrast*, they function within sentence level, linking propositions

in sentences, rather than operating at paragraph level, as in some of the cases discussed above. Even though *All the same* is quite frequent in the BNC, there are very few instances in the learner corpus and, out of these, some, like (25) are not even examples of this organising use.

(25) ons and the products they make are very expensive **all the same**. One of the industries that sel

In the case of *In contrast*, in half of the uses found in the BNC it functions as an adverbial followed by a comma, which some learners appear to be aware of, as shown in the correct form in (26). What is missing in learners' repertoire, it might seem, is the formulaic variation that is followed by a prepositional phrase introduced by either *to* or *with*as in (27), equally recurrent in the BNC (1053),

(26)f a positive and enjoyable atmosphere at work. **In contrast**, many people claim that success
(27) FA6 1048 Physics was perceived as exciting, progressive and fundamental**, in contrast to** other disciplines which were perceived as routine, static and lacking substance.

Discourse-organising formulaic sequences that function intra-sententially like *in an attempt to, as a means*, *give rise to* and *on account of* are scarce in the learner corpus. Although, as shown in Table 2, there are some instances of each of them (2 to 8 depending on the FS), the figures do not reflect its use in the native database, where all these lexical realizations of connectors are very frequent.

What happens with *As a conclusion,* is noteworthy: although these are non-existent in the BNC, there are eight occurrences in the learner corpus. *In conclusion*appears in the BNC, though not altogether frequently, and could be an appropriate alternative for *as a conclusion.*

3.2. General discussion

The careful analysis of concordance lines from the learner corpus has shed light on characteristic phrasing in learners' written language. One of these features is related to the discoursal opposition they present when introducing points of view in the company of some of the FSs studied. There is a widespread use of 'we' followed by the modal 'should' to introduce new factors, issues and aspects that need to be considered in the discussion. In contrast, when students need to present a negative version of what is to be taken into consideration, they turn to the pronoun *they* or clearly make reference to *people* who do not share their views. These linguistic conditions typically accompany the FSs *take into account* and *bear in mind*.

Across a number of the sequences explored, more elaborate and complex exampleshave been found like *It is vital/essential/ important for (sbdy) to bear in mind/ take into account*. These are rather unusual in the learner corpus. Yet the fact that there are some instances may point to a growing sense of awareness in some of the students about native-speaker use. These options, which are recurrent in the British database, may seem to be a way round learners' overuse of modals, which is not as frequent in the BNC in the company of the FSs analysed.

Overall, learners may appear to prefer connectors as discourse-organisers rather than linking formulaic sequences like the ones discussed as the least frequently used in 3.1.. There is evidence to claim that they feel more confident in the use of sequences like *As a Consequence, As*

a result, On the other hand, since they require less linguistic and discourse manipulation. By inserting these sequences in the appropriate positions, they make sure their meanings are put across with a minimum of risk.

One word of caution is needed here as regards the conclusions that can be drawn from this study. Due to the varied nature of text selection in the BNC, native use of discourse-organising formulaic sequences may not faithfully represent their canonical use in essays by native speakers. The findings derived from the comparison between the BNC and our learner corpus seem to shine a somewhat dim light on our students' formulaic competence and provide us with a few guidelines as to how to develop it further. We must not forget, however, that these two databases are not entirely comparable. Future lines of inquiry should be undertaken to guarantee that the EFL learner corpus is matched against an equivalent corpus of essays written by English-speaking advanced university learners, like COCA.

Even though possible areas have been highlighted in which learners' competence might be improved, we should bear in mind that this is a cross-sectional study that captures four cohorts of language learners' written production at one static point in time. The essays compiled were the first in the academic year, which indicates that these learners might have reached a higher level of competence throughout their subsequent courses. Further research should explore these students' developing formulaic competence across time.

4. Pedagogical implications for the teaching of vocabulary

A synthesis of the main issues has been presented in relation to the shift in paradigms with respect to the lexicon. The different aspects involved in knowing a word have been discussed. In addition, learner use of a number of discourse-organising formulaic expressions has been analysed in an attempt to describe similarities and differences with the use native speakers make of these same FSs. The deviations in learners' versions seem to indicate some degree of unawareness of the constraints these sequences present, which might show the need for teacher intervention. We now turn to ways in which this task can be approached.

In his book *The Lexical Approach,* Lewis (1993) proposes that language should be recognized as grammaticalized lexis instead of lexicalized grammar, revolutionising the perspective on foreign language learning and teaching. The findings mentioned in section1.1present substantial evidence to support Lewis's (1997, 2000) emphasis on teachers focusing not only on individual words but also on multi-word units. He then puts forward a number of principles that should guide teachers' work with respect to the teaching of vocabulary in context and, in particular, of these sequences.

To begin with, teachers should be able to identify those strings that are most frequent in native language use and that are appropriate to their students' level, abandoning the habitual though unnatural tendency to teach words in isolation. Words not only need to appear in a context that prepares the ground for their use but as teachers,we should also pay attention to the *linguistic* context immediately surrounding them.

Learners' noticing of the existence and recurrence of these strings of words is essential to their acquisition and this should be teachers' main concern. Boers and Lindstromberg (2009) assert that "for learners of a second language to benefit from this fluency-facilitating feature of chunks, chunks that are met, noticed and learned must then be adequately entrenched in the learners' long-term memory" (p. 10).Lack of noticing might lead to inability to use them as units. It is our taskto provide students with as much and as varied input as possible, containing target expressions for them to notice.

Bearing in mind the fact that not all the input presented to learners will become intake, the more repetitions of the selected phrases they are exposed to, the more chances there will befor learners to incorporate them so that these sequences become intake. For this to happen, we should contemplate some of the following suggestions:

- Shift from a teacher-centred lesson to a more learner-centred approach in which students are in charge of **observing** the input (analyzing the examples provided), **making hypotheses** as regards the regularities found in it, and finally **experimenting** with the language themselves (producing their own examples to convey personal meanings). A key issue when asking students to observe the input lies in the selection of examples.
- Present significant and numerous **examples** illustrating the natural uses of the sequences selected. In order to do this, Lewis promotes the use of corpora and databases, or at least, a quick, manual search across different sources of authentic material. Two or three instances of a new chunk are not enough for students to be able to hypothesise on its meaning and use and to make their own generalisations. It is advisable that examples should be presented in written form, even if they illustrate uses of oral language, to help learners manipulate the evidence at hand.
- Design tasks that will guide learners to **notice** the recurrence of the sequence and its salient features, **sort** the data (examples) to find categories of meaning or regularities in the language and **describe** their findings to their peers, pooling insights and discoveries. Lewis emphasises the need to direct learners' attention to the selected sequences, perhaps following certain input-enhancement techniques like bold type, bigger font size, underlining, etc.
- Ensure the inclusion of tasks that will **cyclically revisit** the sequences presented. Since language acquisition is non-linear, i.e. it does not necessarily follow a fixed order, and since learners have their own rate and speed of acquisition, we should guarantee multiple opportunities for everyone to meet the new strings of wordsat different times of the teaching year.

If we take all these considerations into account, we will be helping students to retain information in general and FSs in particular in their long term memory. Following Stevick (1996), if learners discover things on their own, and learning becomes significant because of relevance, patterns and connections established between old and new information and emotions, knowledge will be more efficiently stored. Moreover, as Morgan & Rinvolucri (2004) claim both depth in the treatment of the vocabulary item or sequence and learners' interaction with it "are necessary if the encounter [with a word] is to be meaningful" (p.5). It is precisely this degree of meaningfulness that

will contribute to retention in memory and, therefore, to easier access for production in learners' future linguistic endeavours.

References

- (2008). *Cambridge Advanced Learner's Dictionary- Third Edition* (CALD). Cambridge: C.U.P.
- Biber, D. (2006). *A corpus-based study of spoken and written registers.* Amsterdam: John Benjamins Press.
- Biber, D., Johansson, S., Leech, G., Conrad, S. & Finegan, E. (1999). *The Longman grammar of spoken and written English*. London: Longman.
- Boers, F. y S. Lindstromberg. (2009). *Optimizing a Lexical Approach to Instructed Second Language Acquisition*, New York: Palgrave Macmillan.
- Boers, F, J. Eyckmans, J. Kappel, H. Stengers & M. Demecheleer (2006).“Formulaic sequences and perceived oral proficiency: Putting a lexical approach to the test”. *Language Teaching Research 10*: 245-261.
- Ellis, N.C. (2008). Phraseology: The periphery and the heart of language. In Meunier, F. & S. Granger (eds.), *Phraseology in Foreign Language Learning and Teaching*. (1-13) Amsterdam: Philadelphia: John Benjamins Press.
- Eyckmans J. (2007) Taking SLA research to interpreting: does knowledge of phrases foster fluency? In: F. Boers, J. Darquennes and R. Temmerman (Eds.) *Multilingualism and Applied Comparative Linguistics, volume 1: pedagogical perspectives* (89-105). Cambridge: Cambridge Scholar Publishing.
- Granger, S. (1998), “Prefabricated patterns in advanced EFL writing: Collocations and lexical phrases”, in Cowie,A. P. (Ed.) *Phraseology: theory, analysis and applications*. (145-160) Oxford: OUP
- Hoey, M. (2005). *Lexical Priming: A new theory of words and language*. New York: Routledge
- Howarth, P. (1996). *Phraseology in English academic writing*. Tübingen: Max Niemeyer.
- Howarth, P. (1998). The Phraseology of Learners' Academic Writing, In Cowie, A. P. (1998), (Ed.). Phraseology: Theory, analysis and application. Oxford: OUP
- Jones, M. and S. Haywood.(2004). “Facilitating the acquisition of formulaic sequences” in Schmitt (Ed.), *Formulaic Sequences: Acquisition, Processing, and Use*. (269-299) Amsterdam: John Benjamins Press.
- Lewis, M. (1993). The Lexical Approach. Hove UK: Teacher Training Publications.
- Lewis, M. (1997). Implementing the Lexical Approach. LTP.
- Lewis, M. (2000).Teaching Collocations. London: Thompson Heinle
- Li, J. and N. Schmitt (2010). The development of collocation use in academic texts by advanced L2 learners: a multiple case study approach. In Wood, D. (ed.) *Perspectives on Formulaic Language*. (23-46), New York: Continuum International Publishing Group.

- Meara, P. (1983).*Vocabulary in a second language(Vol. 1).* London: Centre for Information on Language Teaching and Research (CILT).
- Meara, P. (1992).Vocabulary in a second language (Vol. 3). *Reading in a Foreign Language 9*, 1. (Complete issue)
- Moon, R. (1998). *Fixed Expressions and Idioms in English: A Corpus-Based Approach*. Oxford: Clarendon.
- Morgan, J. and M. Rinvolucri. (2004).*Vocabulary*. Oxford: OUP.
- Nation, I.S.P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*, Cambridge: CUP.
- Nattinger J. and J. DeCarrico. (1992) *Lexical phrases and language teaching*. Oxford: OUP.
- Römer, U. and A. Arbor (2009). English in Academia: Does Nativeness Matter? Anglistik: *International Journal of English Studies 20:2*, pp. 89-100.
- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge: CUP.
- Schmitt, N., Z. Dörnyei, S. Adolphs and V. Durow (2004). “Knowledge and acquisition of formulaic sequences” in Schmitt (Ed.), *Formulaic Sequences: Acquisition, Processing, and Use*. (55-86) Amsterdam: John Benjamins Press.
- Schmitt, N. (2010). *Researching Vocabulary: a Vocabulary Research Manual*. London: Palgrave Macmillan.
- Schmitt,N. and R. Carter (2004) “Formulaic sequences in action: An introduction”,in Schmitt (Ed.), *Formulaic Sequences: Acquisition, Processing, and Use*. (1-22) Amsterdam: John Benjamins Press.
- Sinclair, J.M. (1991). *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford: OUP.
- Sinclair, J. M. (2004). Trust the text: language, corpus and discourse. London: Routledge.
- Stengers, H.(2009). “The Idiom Principle put to the test: an exercise in comparative applied linguistics.Unpublished PhD Dissertation, Free University Brussels.
- Stevick, E. W. (1996). *Memory, meaning & method: A view of language teaching* (2nd ed.). Boston: Heinle &Heinle.
- Weinert, R.(2010). “Formulaicity and Usage-based Language: Linguistic, Psycholinguistic and Acquisitional Manifestations”, in Wood, D. (Ed) *Perspectives in Formulaic Language: Acquisition and Communication*, (1-22) New York: Continuum.
- Wray, A. (2002). *Formulaic Language and the Lexicon*. Cambridge: CUP.
- Wray, A. (2008). *Formulaic Language: Pushing the boundaries*. Oxford: OUP.
- Wray, A. and T. Fitzpatrick. (2008). Why can’t you just leave it alone? Deviations from memorized language as a gauge of nativelike competence. In Meunier, F. & S. Granger (eds.), *Phraseology in Foreign Language Learning and Teaching*. (123-148) Amsterdam: Philadelphia: John Benjamins Press.

Portugués Lengua Extranjera en el contexto de Educación a Distancia: experiencia en un curso de extensión de la Universidad Nacional del Comahue.

Autores:
Arce, María Beatriz (UNComa) - maria.arce@fadel.uncoma.edu.ar
Caixeta, Nájla Elisabeth (UNComa) - najla.caixeta@fadel.uncoma.edu.ar
Do Amaral Marino, Flávia (UNComa) - flavia.doamaral@fadel.uncoma.edu.ar

1. Fundamentación

> En un mundo donde la información y los conocimientos se acumulan y circulan a través de medios tecnológicos cada vez más sofisticados y poderosos, el papel de la escuela debe ser definido por la capacidad de preparar para el uso consciente, crítico y activo de los aparatos que acumulan la información y el conocimiento. (Tedesco, 2000, p. 12)

Con la popularidad de las TICs surgió una considerable cantidad de ofertas de educación a distancia por Internet (e-learning); algunas instituciones han implementado plataformas o ambientes virtuales para apoyo a las clases presenciales (B-learning) y muchos docentes utilizan las nuevas tecnologías para complementar el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus clases presenciales. Ya nadie pone en duda que Internet, como medio o herramienta, posibilita la capacidad de movilizar información, documentos, imágenes y guías didácticas para establecer una relación educativa entre profesores y estudiantes, más allá de las barreras espaciales y temporales.

Como consecuencia de ello hay un intercambio mucho mayor entre personas de diferentes espacios geográficos, lo que generó necesidades comunes de adaptación. El idioma, el principal instrumento de comunicación e interacción social humana, pasó a ser un ancla importante para la inclusión social y cultural y en el actual contexto de globalización en el que estamos insertos, la unión de Países Latinoamericanos a través del MERCOSUR, el conocimiento del idioma portugués es cada vez más necesario.

Para dar respuesta a esta demanda, la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional del Comahue a través de la Secretaría de Extensión ofrece cursos a distancia mediados por la plataforma moodle (http://pedco.uncoma.edu.ar/). Uno de ellos es el curso “Português Nível Intermediário - Treinando as habilidades de Falar, Ler, Escrever e Ouvir utilizando as TIC”, dictado en el marco del proyecto de extensión **“Implementación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Enseñanza de Idiomas Extranjeros”.** Es dentro de este contexto que narramos la experiencia didáctica vivida.

2. Objetivos del curso

2.1. General: Que los estudiantes adquieran una competencia funcional intermedia en el idioma portugués, con vocabulario adecuado y corrección estructural suficiente para participar efectivamente de la mayoría de los eventos de comunicación formales e informales relativamente complejos relacionados con temas prácticos, sociales y profesionales.

2.2. Específicos: Que los estudiantes logren:

- **Comprensión auditiva:** comprender de manera bastante completa (con pocas inadecuaciones) mensajes transmitidos por los medios de comunicación o grabados, así como los realizados en interacciones cara a cara, dentro de su universo de experiencia.
- **Comunicación oral:** expresarse con razonable facilidad y confianza, a pesar de lapsos estructurales y de pronunciación. Garantizar la comunicación, cuando su comando lingüístico fuere insuficiente, a través del uso de estrategias comunicativas adecuadas.
- **Lectura:** comprender global y detalladamente textos auténticos en el ámbito de la vida práctica, social y profesional, como textos didácticos, publicidad y noticias.
- **Escritura:** producir, de forma satisfactoria, textos relativamente complejos, como anuncios, noticias, comentarios y opiniones.

3. Metodología

3.1. Enfoque Pedagógico

El Marco Común Europeo de Referencia (2012) afirma que “la necesidad y el deseo de comunicarse surgen en una situación concreta, y tanto la forma como el contenido de la comunicación son una respuesta a esa situación.” (...) “La comunicación y el aprendizaje suponen la realización de **tareas** que no son sólo de carácter lingüístico, aunque conlleven actividades de lengua y requieran de la competencia comunicativa del individuo; en la medida en que estas tareas no sean ni rutinarias ni automáticas, requieren del uso de **estrategias** en la comunicación y en el aprendizaje (…) El enfoque general está claramente centrado en la acción. Se fija en la relación existente entre, por un lado, el uso que los agentes hacen de las estrategias ligadas a sus competencias y la manera en que perciben o imaginan la situación y, por otro lado, la tarea o las tareas que hay que realizar en un contexto específico bajo condiciones concretas.” (p. 48-51).

Es dentro de este contexto que optamos por un **enfoque pedagógico** basado en el andamiaje teórico del constructivismo, el aprendizaje significativo y el conectivismo. Los estudiantes fueron construyendo el conocimiento a partir de las tareas asignadas, apoyándose en conocimientos previos y estableciendo conexiones en red.

Para ello, contamos con un entorno virtual (Moodle), en cuyo espacio de comunicación didáctica los alumnos encontraron todos los recursos y orientaciones necesarios para construir sus aprendizajes. Podemos mencionar, por ejemplo, la participación en los foros de discusión e

intercambio; consultas a través de mensajes; elaboración de trabajos prácticos mediante herramientas disponibles en la red tales como WIKI, Audacity, Hotpotatoes, etc.; material en Libro de Moodle, PDF, DOC, HTML e Hipertextos; videos y música brasileña y, además, atención personalizada en lo pedagógico y tecnológico. Para finalizar cada etapa se organizó un encuentro, presencial o por videoconferencia, a fin de realizar una auto-evaluación y retroalimentación, y estimular el aporte de sugerencias.

3.2. Distribución del tiempo y contenido

El diseño del curso se ajustó al tiempo total de duración de 180 horas reloj, dividido en tres etapas. La primera etapa consistió en una revisión de vocabulario y contenidos gramaticales correspondientes al nivel básico de idioma portugués.

En las otras dos etapas se desarrollaron contenidos lexicales y gramaticales correspondientes al nivel intermedio de idioma portugués, dividido en cuatro unidades. La dedicación semanal de los estudiantes fue estimada en dos a tres horas semanales.

3.3. Destinatarios

El curso fue propuesto para un cupo máximo de treinta estudiantes con el requisito de haber estudiado por lo menos un año de idioma portugués, habiendo completado un nivel básico. Se realizó la difusión del mismo en el ámbito de la universidad y a través de las redes sociales y canales de comunicación virtuales de todos los integrantes del proyecto de extensión. Para la inscripción los candidatos debían completar un cuestionario con datos personales y preguntas referentes a sus conocimientos previos de idioma portugués, lo que nos permitió realizar una selección previa al comienzo del curso.

3.4. Evaluación

Según Camilloni (1998) “la calificación debe enriquecerse mediante la localización de los errores y el señalamiento aprobatorio de los resultados apropiados en el trabajo evaluado” (p. 144). Según este criterio, se trabajaron los siguientes aspectos en la mayoría de las actividades:

- **¿Qué evaluamos?** El trabajo colaborativo, la participación individual, pertinencia de las respuestas en relación a lo que fue visto y uso eficaz de la herramienta propuesta.
- **¿Para qué evaluamos?** La evaluación es una herramienta importante para saber en qué medida, tanto nosotros como los estudiantes, hemos alcanzado los objetivos buscados a través de las tareas propuestas. Evaluar también es fundamental para poder realizar ajustes, aprender de los errores, aprender a colaborar y principalmente, aprender a pensar. Chomsky (2013) afirma que el propósito de la educación es mostrar a la gente cómo aprender por sí mismos. En concordancia con este pensamiento, solicitamos a los estudiantes la realización de trabajos grupales en los cuales cada uno se enriqueció

mediante su aporte personal y el de los demás, y pudo a su vez evaluar su propio proceso de aprendizaje.

- **¿Cómo evaluamos?** Evaluamos las actividades siguiendo el concepto de evaluación formativa, acorde al concepto expuesto por Camilloni (1998), es decir, realizando un proceso continuo de acopio de información sobre el alcance del aprendizaje logrado, así como sobre los puntos fuertes y débiles de cada alumno. Para ello utilizamos la tabla de calificaciones de MOODLE, con una escala cualitativa y un registro descriptivo que facilitó el seguimiento y la retroalimentación del proceso de aprendizaje de cada estudiante para poder hacer los ajustes necesarios. Además, también utilizamos la herramienta de MOODLE llamada "DIARIO" mediante la cual cada estudiante pudo realizar a lo largo de todo el curso una evaluación de los contenidos y propuestas de actividades, así como de sus dificultades y avances personales.

3.5. Recursos

- **Humanos:** en las dos primeras partes del curso contamos con tres profesoras de portugués y una colaboradora del área de tecnología de la universidad. En la última etapa fue incorporada una ayudante externa, también docente de portugués.
- **Materiales**: computadoras con conexión a internet, micrófono y auriculares, scanner.
- **Tecnológicos**: plataforma Moodle y todos los recursos pertinentes a ella; Skype, Audacity, Hotpotatoes, TeamViewer y otros recursos disponibles en la red.

4. Impacto de la propuesta

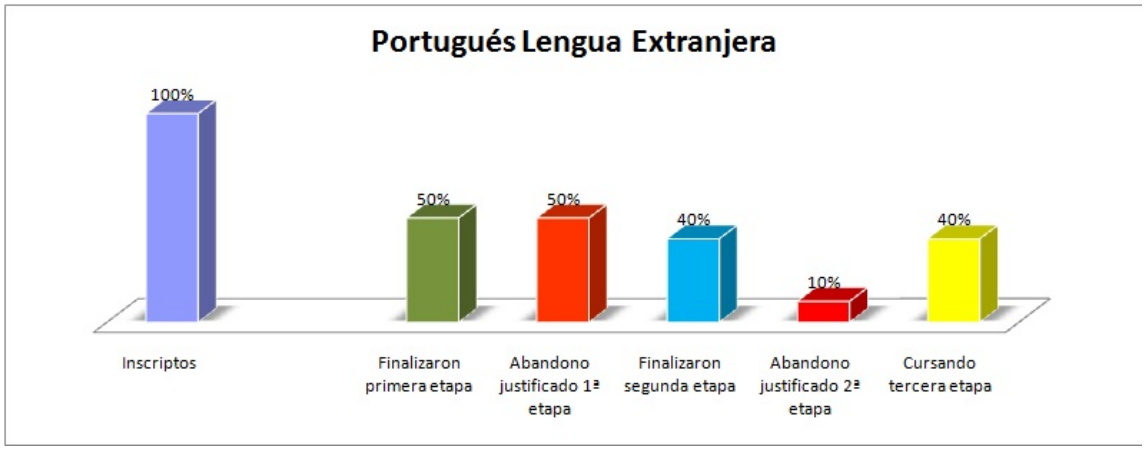
La propuesta tuvo una amplia repercusión entre los destinatarios a los que se les envió la información referente al curso. Recibimos más de ochenta solicitudes de inscripción, lo que muestra la demanda que existe con respecto a la necesidad de continuar con estudios de idioma portugués luego de haber completado un nivel básico, que es lo que se brinda actualmente en los cursos presenciales dictados en nuestra universidad.

De los treinta participantes que comenzaron el curso, quince completaron la primera etapa con éxito, y doce terminaron la segunda etapa y continúan con las actividades de la tercera etapa, que se está cursando actualmente. Todos los participantes que abandonaron el curso, explicaron que lo hacían por motivos personales, como falta de tiempo, situaciones especiales de salud, etc., y manifestaron su interés por participar nuevamente en una convocatoria de este tipo en el futuro.

En todos los participantes se notó un entusiasmo genuino por el uso de las TIC para el aprendizaje del idioma portugués, lo que se fue manifestando a lo largo de las diferentes actividades propuestas. La idea de que aprendamos a utilizar las tecnologías para el aprendizaje del idioma, no es para que nos volvamos expertos en ellas, sino para que tengamos la mayor AFINIDAD posible con las mismas. La afinidad en cualquier ámbito del aprendizaje es un

sentimiento o logro facilitador del mismo, que proporciona nuevos atractivos y estímulos para lograr éxitos.

Nuestro curso es una propuesta en la que el alumno va adquiriendo paulatinamente esta calidad en el uso de las herramientas tecnológicas y puede descubrir nuevas “aventuras” y nuevos gustos por el aprendizaje. Trabajar desde la afinidad quiere decir que no es necesario entender profundamente, sino “recibir lo que viene del otro con una aceptación anterior al entendimiento” (Távola, 1985, p. 87).



5. Experiencia Didáctica

Los primeros pasos: Para trabajar con los recursos de la Plataforma Moodle, contamos con la ayuda de una colaboradora del área de tecnología de la universidad. Organizamos reuniones presenciales y virtuales para elaborar la planificación y secuencias didácticas con el fin de elegir los recursos a utilizar para trabajar las cuatro habilidades. Fuimos aprendiendo cómo la presentación del espacio áulico virtual es importante para los estudiantes a la hora de buscar las informaciones necesarias para su aprendizaje. De esta manera, a lo largo del curso fuimos mejorando la presentación de dicho espacio a partir de sugerencias de los estudiantes y de nuestra experiencia.

En la primera parte los estudiantes tenían varias “ventanas” para abrir y localizar las actividades. Algunos tuvieron dificultades en encontrar el material disponible y hacer todas las tareas solicitadas.	En la segunda parte aprendimos que menos es más y colocamos imágenes con links directos a las actividades. De este modo los alumnos lograron entender mejor el espacio virtual.

Trabajando en lo virtual: Al principio las tres profesoras asumieron las mismas funciones: elaborar actividades, subirlas a la plataforma, corregir los errores de los estudiantes, alentarlos y estimular su participación a través de los FOROS NOVEDADES Y BARCITO y por correo electrónico. A lo largo del curso percibimos las afinidades de cada profesora y designamos los roles para cada una. Así, pudimos lograr una mayor fluidez en el desarrollo de las actividades y en la aplicación de las herramientas para el aprendizaje del idioma.

Herramientas utilizadas para desarrollar las diferentes habilidades

Para lograr el interés de los estudiantes por el idioma y al mismo tiempo estimular el aprendizaje de nuevas herramientas y el trabajo colaborativo, decidimos colocar inicialmente el foco en cada habilidad, utilizando los recursos disponibles en la web. Posteriormente trabajamos las habilidades transversalmente, colocando el foco en el contenido lexical y gramatical y en el recurso más adecuado para cada caso.

a. **Presentación del curso y de las profesoras:** Para presentar el curso utilizamos grabaciones de audio en MP3, con la herramienta Audacity. Para la presentación individual, cada profesora grabó un video utilizando el recurso **Eyejot**. De este modo, el primer contacto de los estudiantes con las docentes fue con imagen y sonido, para que entraran en confianza y sintieran la proximidad de las mismas. En cambio, para la presentación de ellos, pedimos que fuera por escrito en el FORO DE PRESENTACIÓN, para que no se sintieran demasiado expuestos en sus primeras actividades. Ejemplo de Eyejot: Maria

b. **Recursos propios de la Plataforma Moodle:**

RECURSO	OBJETIVO	TAREA (algunos ejemplos)
FORO	Facilitar la interacción entre los participantes, estimular la participación. Entrenar la escritura, interpretación de un tema, opinar, discutir, subir actividades e intercambiar tareas.	-¿Quién es Ud.? ¿Qué hace? ¿Cuáles son sus gustos? -¿Le gusta leer? ¿Cuáles son sus autores preferidos? Recomiende libros… -¿Cuál fue el día más feliz de su vida? -¿Cómo es su familia? ¿Dónde viven, qué hacen y qué harán en las fiestas?
Tarea	Escribir texto en línea y subir archivos para retroalimentación inmediata.	-¿Cómo fueron sus últimas vacaciones? Escriba un texto detallando cómo viajaron, con quién, qué hicieron, etc. -Describa sus actividades durante la semana, con algunos horarios. ¿Cómo es su agenda? -Después de leer el texto, suba una grabación opinando sobre el asunto.
Lección	Interpretar textos, completar oraciones, escuchar pequeños diálogos, cuentos, palabras y contestar preguntas.	-Después de escuchar el audio, marcar las palabras en el orden en que fueron dichas. -Escuchar el diálogo y marcar las respuestas correctas. -Contestar las preguntas después de escuchar el cuento.

WIKI	Escribir, desarrollar ideas, trabajar colaborativamente, interpretar texto.	-De acuerdo con la imagen (ciudad) escriba una historia junto con sus compañeros acerca de esta ciudad. Empieza así: *MInha cidade...* -Conteste con cinco verbos distintos: "*O que você tem feito pela ecologia*?"
LIBRO	Facilitar la organización de los contenidos y archivos subidos.	
DIARIO	Registrar los progresos logrados durante el cursado; realizar sugerencias y críticas acerca del curso. Entrenar la escritura.	

Evaluación del uso de estas herramientas:

La mayor interacción y participación de los estudiantes se produjo en los diversos **FOROS**, que fueron utilizados para escribir sin miedo a cometer errores, a aclarar dudas y a adquirir vocabulario nuevo. Los FOROS se transformaron en espacios dinámicos, con una participación constante, lo que permitió a muchos de los estudiantes perder el miedo al primer contacto con lo virtual. Por parte de las profesoras, sirvió para evaluar los conocimientos gramaticales y lexicales del grupo, corregir pequeños errores y estimular la participación y comunicación. Las devoluciones más detalladas se realizaron por medio de mensajes privados.

- El **WIKI** fue la herramienta que generó más dificultad para los estudiantes. Al principio algunos escribían frases sueltas con miedo a borrar o modificar textos escritos por los compañeros, otros no conseguían ingresar a la herramienta. Durante un encuentro sincrónico conseguimos ayudar a los estudiantes a vencer este miedo, aclarando que el objetivo, además de desarrollar la habilidad de escribir y comprender un texto, era principalmente el de ayudar a formar un único documento entre todos. Con el desarrollo de los textos en el Wiki pudimos percibir y corregir problemas de ortografía, concordancia y cohesión, considerando que tenían que escribir colaborativamente además de seguir la idea del otro.
- En relación a las otras herramientas, no hubo mayores dificultades por parte de los cursantes para participar activamente en ellas. Para las profesoras, lo difícil era decidir qué tipo de lección o tarea, por ejemplo, era el más adecuado para trabajar determinadas habilidades.

c. Otras herramientas utilizadas durante el curso:

HERRAMIENTA	OBJETIVO	TAREAS	EJEMPLOS	RESULTADOS
Storybird:	Desarrollar las habilidades de leer e interpretar contenidos y posteriormente escribir colaborativamente en diferentes grupos.	1. Después de leer el cuento "Livro: a troca" contestar las preguntas. 2. En grupos separados escribir un texto utilizando los tiempos del pretérito y con el tema "Viagem".	Livro ¨A troca¨ (Grupo 2) A viagem (Grupo 5) Sobre as viagens	Significó un gran estímulo para la imaginación, ya que mezcla imágenes con texto. La mayor dificultad para los estudiantes fue organizarse para trabajar en grupos y decidir qué escribir. El estímulo en los foros fue fundamental para el desarrollo de la tarea, así como también

				el *feedback* y posterior publicación para lectura y comentarios.
Audio Mp3 (Audacity)	Entrenar las habilidades de hablar, oír y leer.	Leer el texto "Mãos Dadas", elegir dos renglones, grabarlos y subirlos en MP3 al FORO	Mãos Dadas Video elaborado con los audios de los estudiantes. Las imágenes fueron enviadas por ellos.	Al principio hubo un poco de dificultad para grabar el audio en MP3, ya que muchos nunca habían utilizado esta herramienta. Con tutoriales y ayuda técnica lo pudimos solucionar. Fue importante para trabajar la oralidad y corregir fonética. Cuando los estudiantes vieron el resultado se animaron a participar más.
Hotpotatoes (SCORM)	Interpretar contenido, realizar ejercicios de vocabulario y gramática con retroalimentación inmediata.	1. Después de leer, contestar las preguntas y completar con los verbos en los tiempos solicitados. 2. Escuchar un audio o ver un video y contestar las preguntas		Sin mayores dificultades para los estudiantes ya que no requiere de un gran trabajo de producción por parte de los mismos. Por parte del profesor, debe ser muy bien planificado y elaborado ya que permite una diversidad de tareas.
Voki	Desarrollar las habilidades de hablar, leer y oír.	1. Escuchar el VOKI y contestar la pregunta también con un VOKI, después subirlo al FORO y opinar sobre las producciones de sus compañeros.	Carolina Estela, Gustavo Sol	Estimuló la creatividad de los estudiantes. Fue divertido jugar con un personaje y darle su voz. Como en toda herramienta nueva, también hubo demora en aprender a usarla.
Dipity	Escribir sobre uno mismo y su historia personal, trabajar colaborativamente.	Ingresar al Dipity y colocar tres momentos importantes de su vida (utilizar el pretérito perfecto e imperfecto)	Nossa história	Estimuló la creatividad de los estudiantes, aunque algunos tardaron en aprender a usar la herramienta. La mayoría logró completar la tarea solicitada con éxito.
Glogster	Leer y escuchar. Interpretar a través de imágenes.	Leer el texto "A turma da adrenalina", contestar las preguntas y participar del foro. Identificar las expresiones idiomáticas.	¨A turma da adrenalina¨ Ejemplo alumno	La complejidad de la herramienta dificultó la producción de los estudiantes y fue necesario modificar la tarea para no desanimar la participación del grupo.
Murally	Escribir, leer, opinar. Interpretar a	**Elija una profesión y escriba qué es necesario para ser**	**Guia das Carreiras**	Como ya habían adquirido experiencia con otras herramientas, el

	través de imágenes.	**un excelente profesional en esa área. Después escriba por los menos dos comentarios sobre las profesiones que eligieron sus compañeros. Utilice el presente de subjuntivo.**		Murally resultó ser simple, rápido y de gran atractivo visual. Los estudiantes pudieron utilizar la estructura gramatical solicitada a través de pequeñas oraciones, opiniones e imágenes.
Voicethread	Escribir, leer, opinar, hablar. Será utilizada en la última etapa del curso, que se está desarrollando en la actualidad.	Elaborar un PPT, subirlo al FORO, después ingresar al Voice y hacer lo que se pide.	Ejemplo: Passatempo e estresse	Aún no habilitamos la actividad.
TeamViewer	Hablar, evaluar y autoevaluar, presentar trabajos.	Se realizaron dos videoconferencias con duración de una hora cada una.		Fue importante realizar los encuentros sincrónicos ya que permitió un diálogo fluido. Los estudiantes pudieron hablar sobre sus producciones y experiencias. Aprovechamos para aclarar dudas y alentarlos a seguir con el aprendizaje.
PREZI	Resumir y evaluar.			Las profesoras elaboraron el resumen de la primera parte del curso, que fue presentado en un encuentro presencial.

6. Conclusiones

Fortalezas:

- El uso de las TIC aporta dinamismo y creatividad para desarrollar las cuatro macro habilidades de comunicación. Es posible exponer ideas, desarrollar puntos de vista y expresarlos a través de un video, audio o escritura en un libro o en un foro, lo que enriquece notablemente el desarrollo del curso.
- Algunas herramientas son colaborativas y estimulan la interacción entre los participantes. Se logra un excelente trabajo en equipo, tanto en el grupo de profesores como en el conjunto de estudiantes. El trabajo en grupo es fundamental para avanzar en el proceso de aprendizaje.
- Los libros multimediales desarrollan el gusto por la lectura, lo que incide muy positivamente en el proceso de aprendizaje y adquisición de una segunda lengua.

Debilidades:

- El uso de herramientas tecnológicas más complejas significa un obstáculo importante para algunos estudiantes.
- Algunos estudiantes aún tienen la necesidad de una interacción cara a cara, principalmente en el aprendizaje de idiomas, lo que puede significar un factor de deserción en muchas ocasiones.
- La falta de un servicio de internet de calidad por parte de los cursantes y eventuales inconvenientes técnicos en la plataforma pueden dificultar en ocasiones la participación.
- Se requieren muchas horas dedicadas a elaborar material, contestar dudas y acompañar a los estudiantes, sobre todo en los primeros momentos del curso.

La falta de experiencia en el uso de las TIC por parte de los estudiantes no fue un factor de intimidación al profesor, al contrario, nos proporcionó los medios para alentarlos a lograr los objetivos propuestos, es decir, aprendimos a no ser tan estrictas con los plazos, a cambiar tareas y actividades cuando necesario y reconocer que algunos estudiantes tienen más facilidad tecnológica que otros. Descubrimos sobre todo que es posible enseñar y aprender desde lo virtual.

Asimismo el dictado de este curso significó y continúa significando un enorme aprendizaje para nosotras, ya que es nuestra primera experiencia en el desarrollo de un proyecto de estas características.

7. Bibliografía

- Buarque de Holanda Ferreira, A. (2009). *Novo Dicionário Aurélio versão 6.0 - Dicionário Eletrônico - Conforme a Nova Ortografia* [CD-ROM], Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira e Positivo Informática.
- Camilloni, A. (1998). Sistemas de calificación y regímenes de promoción. En: Autores Varios: *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo.* Buenos Aires: Paidós.
- Cardozo Cardona, J. (2010). *Los aprendizajes colaborativos como estrategia para los procesos de construcción de conocimiento*, Congreso Iberoamericano de Educación, disponible en http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/TICEDUCACION/RLE2284_Cardozo.pdf
- Chomsky, N. (2013, mayo). *1/4: El objetivo de la educación.* Disertación en formato de archivo de video publicada por GTA-Grupos de Trabajo y Apoyo a las Altas Capacidades Intelectuales [Archivo de video]. Traducción y subtitulado: Pardo, J. - Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=k4x2ko2VUhY
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, MECD y Anaya. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/obref/marco

- Feldman, D. & Palamidessi, M. (2001). *Programación de la enseñanza en la Universidad - Problemas y enfoques*. Buenos Aires: Universidad Nac. de Gral. Sarmiento. Disponible en http://www.ungs.edu.ar/cm/uploaded_files/publicaciones/58_fd1%20programacion%20de%20la%20enseniaza.pdf
- Fernandes, J. (2008). *Diccionario Portugués – Español – Diccionarios Cuyás*. Barcelona: Ediciones HYMASA
- Fundação Centro de Estudos Brasileiros (FUNCEB) (2000). *Conhecendo o Brasil: curso de português para falantes de espanhol*. Buenos Aires: Akian Gráfica Editora S. A.
- Lima, E., Ishihara, T., Iunes, S., Rohrmann, L. & Bergweiler, C. (2008), *Novo Avenida Brasil I, II e III, Curso básico de Português para estrangeiros*. São Paulo: EPU.
- Lima, E., Iunes, S. & Leite, M. (2003). *Diálogo Brasil – Curso Intensivo de Português para estrangeiros*. São Paulo: EPU.
- Távola, A. (1985). *Alguém que já não fui: crônicas*. 6ª ed. California: Nova Fronteira.
- Tedesco, J. (2000). *Educar en la sociedad del conocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Waisburd, G. (2009). *Pensamiento Creativo e innovación*. Revista Digital Universitaria. Vol. 10, nº 12. México: Coordinación de Publicaciones Digitales. DGSCA-UNAM. Disponible en http://www.revista.unam.mx/vol.10/num12/art87/art87.pdf
- Zabala Vidiella, A. (2006). *Enfoque globalizador y pensamiento complejo: una respuesta para la comprensión e intervención en la realidad*, 3ª ed. Barcelona: Graó. Disponible en http://es.scribd.com/doc/37264351/Zabala-Vidiella-Antoni-Enfoque-Globalizador-y-to-Complejo

Título:"Posmétodo": Un nuevo debate en el área de la práctica de la enseñanza de las lenguas extranjeras y la formación docente en lenguas.

Autor 1: Efraín Davis, DNI: 7.725.284

Autor 2: Iris Susana Morena, DNI: 14.997.088

Autor 3: Ana Claudia Saraceni, DNI: 14.997.395

Abstract

Esta presentación tiene como objetivo llamar a la reflexión sobre un nuevo concepto que se está instalando entre los profesores de lenguas extranjeras, en especial los docentes de inglés. Nos referimos a la denominada *pedagogía posmétodo*.

En este trabajo, comentaremos aspectos esenciales de esta teoría, y analizaremos de manera muy breve si la misma se trata de un "método innovador", de "un nuevo enfoque" que solucionará, o al menos aliviará, los diferentes problemas que surgen en nuestras aulas cotidianamente; o, si tal vez es un intento de imponer un "anti-método", dada su denominación de "posmétodo". Además, analizaremos el fenómeno a la luz de la enseñanza del inglés en Argentina, y mencionaremos algunas improntas que, de alguna manera, se adelantaron a plantear y discurrir sobre la misma temática. Esto último intenta mostrar que, en realidad, las semillas de esta "nueva teoría" ya estaban presentes en nuestras inquietudes profesionales desde hace mucho tiempo.

Introducción

Kumaravadivelu (2001) propulsor, y máximo exponente hoy día, de la *pedagogía posmétodo* sostiene que esta nueva pedagogía exige un redimensionamiento de la conceptualización de la enseñanza de la lengua extranjera y de la formación de los docentes de idiomas. Ante este argumento tan contundente, surge, casi con naturalidad, una serie de preguntas que apuntan a la

esencia de la misma: ¿Qué es el *posmétodo* y por qué se lo asocia con una *pedagogía*?;¿Se trata de un "método innovador", de "un nuevo enfoque", de una nueva teoría? O, tal vez, ¿será un intento de imponer un "antimétodo" superador de los métodos como su nombre pareciera indicar (*posmétodo)*?; o, ¿quizás, implica la aceptación de manera definitiva y sin falsos pruritos de aquello que en su momento nos hicieron rechazar como negativo: el "eclecticismo" liso y llano? ¿Cuáles son los referentes ideológicos sobre los que se funda esta pedagogía? ¿Por qué una *"pedagogía del posmétodo"?*

A continuación, intentaremos dar una sintética reseña de las posibles respuestas a estas cuestiones.

Una pedagogía posmétodo

Según Kumaravadivelu (op. cit.)

> *As a consequence of repeatedly articulated dissatisfaction with the limitations of the concept of method and the transmission model of teacher education, the L2 profession is faced with an imperative need to construct a postmethod pedagogy.*(p. 537)

El planteo que se realiza en esta breve cita se refiere a la eterna insatisfacción que hemos sentido todos, ahora o antes, frente a los resultados de nuestra tarea docente. De acuerdo con las palabras del autor, este sentimiento ha sido provocado en los docentes por haber obedecido de manera indiscriminada a los "*métodos"* en los que fueron entrenadosdurante su formación y durante el ejercicio de la docencia y el desarrollo profesional. Sobre este último argumento construye su concepto de una *pedagogía posmétodo***.**

Según su propuesta, una de las razones que la justifican se basa en la presunción que el concepto de "método" presenta serias limitaciones, en particular, por su difusión e impacto a partir del "*modelo de transmisión*" en la formación docente. Hacemos notar que este tema ha sido tratado por diferentes especialistas en las últimas décadas sin que ninguno de ellos haya elaborado una propuesta con las características que describe el autor de referencia. Cada uno de ellos ha realizado un análisis del tema desde diferentes ángulos y han sugerido diversas estrategias para superar los problemas planteados. Kumaravadivelu coincide con las propuestas

de sus colegas, pero, a diferencia de estos, ofrece esta teoría de una pedagogía de la enseñanza y de la formación docente desde una perspectiva ideológica determinada.

En cuanto al fenómeno que Kumaravadivelu decide abordar (sintetizado en la cita anterior), este no es ajeno a nuestra realidad. Si bien es cierto que su aseveración es de relevancia, no es totalmente novedosa al menos en Argentina. Tenemos una larga historia de insatisfacciones documentadas y vividas en relación con los diferentes métodos como las que menciona dicho autor.

Coincidimos con Kumaravadivelu en que el concepto de "método" es fundamental para cualquier abordaje de la enseñanza, no solo de las lenguas, sino de cualquier tipo de enseñanza, y que su utilización de manera irrestricta, sin reflexionar sobre el significado que este concepto presupone, provoca confusiones importantes. Podemos inferir de esta argumentación que la propuesta no intenta sugerir un "anti-método". Sí afirma que el uso indiscriminado del término "método" puede referirnos de manera inconsciente a dos acepciones totalmente diferentes, pero relacionadas: al "método", concebido como "teoría", y al "método" que aplica el docente en el aula. La pregunta: "¿Qué método usas?" que con frecuencia se escucha entre colegas, lleva, a veces, a recibir como respuesta: "Ninguno, el mío". De este intercambio tan simple surgen cuestiones impensadas: ¿Cuál fue la intención de la pregunta? y ¿cuál el sentido de la respuesta? De hecho, esta última es, en apariencia, contradictoria: *sí, se usa un método, pero no el de las teorías!* La cuestión ahora es: ¿cuál es el estatuto de este "método propio"? ¿Tiene algún reconocimiento académico dentro de la lingüística aplicada, o de la pedagogía/didáctica de las lenguas, o entre los mismos colegas? En general, "ese método propio" queda encerrado en las aulas y en el docente que lo desarrolló desde su base de conocimientos, sus experiencias, sus creencias y, por supuesto, su contacto concreto y directo con la realidad en la que se encuentra inmerso. El aula, considerada desde esta mirada, entonces, puede definirse como un gran escenario atravesado por innumerables tensiones que impactan en los actores (docente-alumnos) y, por consiguiente, en cualquier teoría ideal que se intente implementar.

Subyacente a los comentarios previos, se encuentra el convencimiento de que los profesores argentinos tenemos experiencia en la construcción de “métodos propios” que nos resultan efectivos con nuestros alumnos. El conocimiento del escenario, de la audiencia, de la institución y el contexto socio-político es nuestro; en consecuencia, ningún “método o enfoque” (o como se lo quiera denominar) importado podrá instalarse en él sin exponerse a modificaciones significativas. En este sentido, surge la siguiente pregunta: ¿De dónde nace, entonces, este “método” sui géneris? Sabemos que los profesores de inglés, o de cualquier otro idioma o disciplina, conoce la respuesta.

El “método propio” nace del “eclecticismo” al que apelamos desde nuestro sentido común: seleccionamos aquellos conceptos de diferentes teorías que resultan efectivos ***en nuestras aulas****.* Los combinamos y re-combinamos permanentemente de manera conveniente para implementarlosen nuestrasprácticas áulicas. Sin embargo, no existe una sistematización de estos saberes prácticos, no con la intención de imponer un “*método innovador*”, sino para acopiar conocimientopor medio de la experiencia y compartirlo en una comunidad de docentes interesados en la investigación acción desde la realidad del fenómeno educativo y no desde el idealismo romántico de las teorías puras e importadas. Coincidimos, nuevamente, en este punto con Kumaravadivelu.

Siguiendo su línea de pensamiento, registramos que discrimina entre los conceptos de “método” y “metodología” para la fundamentación de su teoría y para desambiguar su uso.

Según su conceptualización, el primero refiere a la “teoría” y el segundo a la “práctica docente”, a aquello que “*haceel docente para concretar sus objetivos*”. En nuestra opinión, estas definiciones resultan un tanto confusas y reduccionistas. El concepto de “*método*” per se no hace referencia a ninguna teoría, “el método” básicamente es inductivo o deductivo, y tiene que ver con los caminos que elija el docente para desarrollar su tarea (la manera de presentar un tema o la forma de sistematizar el nuevo saber, por ejemplo).

Consideramos que Kumaravadivelu se refiere a lo que conocemos como “enfoque” desde los años 50 del siglo pasado: la aceptación lisa y llana, sin cuestionamientos, de un conjunto de creencias

impuestas, de axiomas teóricos y dogmáticos sobre la lengua, su adquisición, su enseñanza y su aprendizaje. Estos enfoques exigían, y aún lo hacen, un "*entrenamiento técnico*" de los docentes para que su enseñanza se ajustara a sus principios sin cuestionamientos. Este aparente reduccionismo, o vuelta al pasado, en el uso del término "*método"* para referirse a los "enfoques" que hace Kumaravadivelu provoca una ruptura entre la Teoría y la Práctica, una brecha inexistente ya que a la práctica concreta en sí (la *metodología*, en su propuesta) la componen diferentes conceptos teóricos, algunos aprendidos, otros aprehendidos (en el sentido estricto del término) y otros asimilados desde la "intuición y la experiencia". Estos "saberes docentes", de ser registrados y estudiados en profundidad, mostrarían que de alguna manera, pueden enlistarse en alguna de las tantas teorías existentes, no en una sola. Es decir, desde esta perspectiva, no prescindimos de las teorías sino que las redimensionamos en el contexto de aplicación concreto, en un movimiento de retroalimentación sostenido entre las mismas y la praxis; esta ida y vuelta genera nuevos conocimientos que entran en relación dinámica permanente con los previos y, eventualmente, generan nuevos saberes prácticos. De esta manera, la praxis no se estratifica, por el contrario se hace cada vez más sinérgica. Estas reflexiones nos llevan a pensar que debería incluirse en esta nueva pedagogía el concepto de "enfoque", no porque "cualquier tiempo pasado fue mejor", sino porque resulta más esclarecedor para el análisis del fenómeno en estudio.

Retomando a Kumaravadivelu, acordamos totalmente con su planteo que la *práctica* (entendida como *metodología*) produce conocimiento*: el método* (con la salvedad ya hecha). La gran diferencia reside en la comprensión y el alcance de esta "*teoría práctica*": es única y solo aplicable en un escenario áulico y un contexto determinado. Esta producción de "teoría práctica contextualizada" sostenida debería registrarse y darse a conocer como insumo para la verdadera investigación de las prácticas docentes exitosas. La intención no es producir "una nueva teoría" alejada de las diversas realidades de donde provienen, sino provocar la reflexión que brinde los fundamentos de una praxis en diálogo permanente con las teorías y la realidad de los contextos situacionales, con sentido crítico y que no lleve a dogmatismos. La verdadera libertad y autonomía del que enseña está en esa posibilidad de generar conocimiento desde la propia praxis y compartirla con la comunidad docente toda. Esta posibilidad coadyuvaría a superar no sólo a las "teorías puras o ideales", sino que también contribuiría a dar a la tarea docente el lugar que se

merece en el campo de la investigación social. Por otro lado, esta "teoría práctica contextualizada" le daría "identidad propia" al evento de enseñar y aprender. En este aspecto, nos encontramos en deuda con la formación de los futuros docentes y nuestra profesión.

Volviendo a Kumaravadivelu, este funda su *propuesta pedagógica* (¿una nueva teoría?) sobre un sistema compuesto por tres conceptos básicos: la singularidad (*particularity)*, la practicidad *(practicability)* y la posibilidad (*possibility*).

Según sus explicaciones, la "singularidad" es fundamental para cualquier *pedagogía posmétodo* pues debe tomar en cuenta y ser pertinente para un grupo específico de docentes, que enseñen a un grupo específico de aprendices con metas también específicas dentro de un contexto institucional inmerso en un entorno sociocultural determinado. Esto parece sugerir la eliminación total de metas pedagógicas y objetivos compartidos a lograr por medio de un conjunto de principios y procedimientos. La propuesta, si bien coincidimos con la intencionalidad de la misma, ignora la existencia de un marco de referencia socio-político que determina para el docente qué enseñar y cómo hacerlo. En este sentido, podemos afirmar, desde nuestra experiencia, que rara vez en nuestro país se tuvo en cuenta este aspecto al elaborar los diseños curriculares de lenguas extranjeras pasados y vigentes. Siempre se "bajaron líneas" con determinados principios y criterios de teorías y métodos, sin considerar los contextos lingüísticos, socioculturales y políticos de aplicación. A pesar de esto, si analizamos en profundidad la aplicación del Método Directo (c.1905) en el entorno de su época, podemos señalar que los docentes que alentaron su implementación, y los autores argentinos de textos para la enseñanza de lenguas extranjeras, tomaron en cuenta, si bien no todos, algunos de estos aspectos fundamentales para desarrollar una pedagogía relevante y pertinente a los mismos. En este punto coincidimos que es esencial que se aliente como meta la *singularidad* y *no la homogeneidad* en la formación docente y en la enseñanza de las lenguas.

En cuanto a la *practicidad*,en el marco de esta *pedagogía posmétodo*, no debe entenderse sólo en relación a la práctica áulica, sino también a la relación entre la teoría y la práctica. Sobre este aspecto de la propuesta de Kumaravadivelu, ya hemos explicado nuestra mirada en general, y entendemos que hemos encontrado los puentes entre las "teorías profesionales y las personales" que ofrece O¨Hanlon (1993). Por cierto, en general, no hemos aplicado la "investigación acción" tal

como la propone Elliott (1991) “como un camino para mejorar la práctica más que producir conocimiento” (p. 49).

Reflexionemos ahora sobre el tercer factor que conforma la triada fundante de Kumaravadivelu: la *posibilidad.* En este aspecto, la idea de una *pedagogía de laposibilidad* se inspira fundamentalmente en las ideas de Pablo Freire y otros autores que sostienen esa misma línea de pensamiento. Estos rechazan la pedagogía como un factor imbricado en las relaciones de poder y dominación para crear y sostener la desigualdad social. La *pedagogía de la liberación* alienta a docentes y estudiantes a cuestionar el status-quo al cual están sometidos, para convertirla en una *pedagogía de la posibilidad* que empodere a los participantes para la generación de teorías, formas de conocimiento y prácticas sociales que funcionan junto a las experiencias que traen los aprendices al entorno pedagógico. Estas experiencias están moldeadas no solo por las experiencias de enseñanza y aprendizaje sino también por aquellas vividas en el macroentorno social, cultural, económico y político en el cual crecieron y se desarrollaron. Estas experiencias impactan en las prácticas pedagógicas de manera inesperada y sorpresiva para los expertos, los diseñadores de curriculums o editores de libros (Giroux, 1988: p. 134).

Dentro de este marco de análisis que propone Kumaravadivelu, podemos decir que los docentes de lenguas extranjeras, al menos en Argentina, han desafiado siempre a los continuos cambios y propuestas de las “metodologías y enfoques” (aunque asistan a eventos organizados para su difusión) y han aplicado los criterios de singularidad y practicidad; desconocemos si algún colega ha aplicado el tercer eje de la tríada: la *posibilidad* enmarcada dentro de la pedagogía de la liberación.

Paradójicamente, este último criterio, si bien plantea una pedagogía de la liberación, también es axiomático ya que está inscripto en una ideología determinada con sus creencias y requisitos a cumplir. Además, para su aplicación se requieren determinadas condiciones que no dependen de

las actitudes y competencias docentes sino de factores que hacen a la macroestructura política, cultural y social.

Retomando las ideas fundantes de la *pedagogíapostmétodo*, un recorrido por la historia de la enseñanza del inglés y del francés en nuestro país, demostraría que, en realidad, esta corriente supuestamente nueva no lo es tanto y que, en Argentina, tenemos ya una larga experiencia en el tema de liberarnos de los métodos y enfoques. Es probable que el foco del problema haya que centrarlo en la formación del docente de lenguas. En la formación específica, en general, se carece de una práctica de reflexión y debate sostenidos y profundos sobre *la factibilidad de aplicar estas ideas y corrientes* que permanentemente nos invaden desde afuera – desde el mercado editorial – y desentrañar el verdadero sentido de la enseñanza de las lenguas extranjeras en la diversidad de los contextos que presenta nuestro país.

Los profesores de inglés en Argentina tenemos una larga historia para contar en relación con los "métodos de enseñanza", los "enfoques", las "técnicas" y las "estrategias" de enseñanza. Esa historia se viene construyendo desde los tiempos de la colonia y desde los principios del siglo XIX, y se ha ido alimentando siempre sobre los "métodos de enseñanza" propuestos allende los mares, los resultados pocos satisfactorios de su aplicación y el pseudo "desarrollo profesional" de los docentes que los aplicaron.

Así transitamos por el "método lancasteriano", el " método de la gramática-traducción", el "método natural", el "método Ollendorff", el "método de la lectura", el "método Hamilton", el "método oral", el "método Berlitz", el "método directo", el "enfoque conductista" y sus derivaciones: el "método audio-visual", el "método audio-oral", para recibir luego y con cierto recelo al "enfoque cognitivo" que no tuvo una feliz acogida dada la fuerza con la que estaban arraigados el método directo aún y el método audio-visual-oral. Y, al llegar a fines de los setenta, comenzó a difundirse el "enfoque comunicativo" y de allí al "enfoque constructivista".

En los períodos de transición, entre la caída en desgracia de un método y la imposición de otro, todo fue ebullición, confusión, desorientación y desesperación en el ámbito de los profesores de lenguas extranjeras. Nos estábamos acomodando a algo "parecido" a lo nuevo, cuando ya estaba

presionando otra novedad "metodológica" que, supuestamente, nos devolvería la paz y la tranquilidad. Todos estos cambios, además, se sucedían en un lapso de tiempo cada vez más breve. Y así nos fuimos acostumbrando a crecer y a elegir, de cada una de estas propuestas, aquello que mejor se ajustaba a nuestra realidad: nos hicimos eclécticos y casi descreídos de las nuevas ideas que nos llegaban cada vez con mayor frecuencia e intensidad. Pero comenzábamos a ganar sentido común y autonomía; tomamos conciencia de la relación entre lo ideal y lo real. Una "integración propia" que las "teorías científicas renovadoras", provenientes de la madre lingüística, no contemplaban.

Es decir, en general, y aunque no lo confesemos abiertamente, en Argentina los docentes de inglés, al menos, somos *eclécticos* (¿semilla de la *pedagogía posmétodo*, tal vez?) desde hace muchísimos años. Hemos vivido el paso de tantos métodos y enfoques que el escepticismo en cuanto a los resultados de los mismos nos ha invadido con fuerza avasalladora. Hemos "filtrado", y "adaptado", cada vez que hemos podido, aquellas propuestas que más se adecuaban a nuestro contexto sociocultural y a nuestras aulas y, desde *nuestra realidad,* hemos desarrollado "nuestros propios métodos" desde siempre. Pues, ¿quién ha aceptado y aplicado a pie juntillas los principios que subyacen a los diferentes "enfoques" o "métodos" enumerados más arriba? Siempre nos hemos ubicado en nuestros entornos socioculturales y educativos, y hemos dejado de lado las teorías ideales para las situaciones ideales. ¿Quién de nosotros ha abandonado de manera absoluta y definitiva a la vituperada "traducción"? ¿Quién ha dejado totalmente de lado la repetición para mejorar la pronunciación? ¿Quién ha abandonado el "asociacionismo" totalmente, e ir en contra de lo que pregonan los "popes" de la profesión?

Pero, volviendo al tema central, si hurgamos en nuestra memoria recordaremos cuántas veces, al salir de un seminario, comentábamos sobre el/la conferencista: *Se ve que no enseña en mi escuela,* o peor aún: *¿habrá pisado un aula alguna vez?;* o concluíamos desalentados: *No tiene idea cómo es enseñar en la realidad. Si yo hago esto, ¡me echan de la escuela!* (cuando nos hacen bailar y cantar en algunas jornadas *para que experimentemos cómo se sentirían los alumnos ¡si les enseñáramos de esa forma!*). Más aún, dichos comentarios subían de tono cuando

el/la conferencista era extranjero/a, autor/a de un libro de alguna editorial: *¿Qué nos vino a vender?* (Sin embargo, nos retirábamos felices y conformes con: *¡qué lindo inglés que tiene! ¡Cómo nos hizo reír!,* y algún otro comentario sobre la elegancia o el porte de los mismos. La felicidad llegaba con un librito o dos ganados en la rifa gratuita de la editorial que pagaba al/a la conferencista. Pero al día siguiente todo seguía igual, nada cambiaba *¿Qué, de todo lo que escuché, me sirve?* Y la respuesta era, tal vez sigue siendo: el silencio. Y seguíamos reciclando "nuestro método", totalmente sui generis.

Hemos sido "entrenados" (*Teacher Training*), no "educados" en la investigación permanente para el análisis de nuestras prácticas. Una aptitud y una actitud muy poco desarrolladas y alentadas en los docentes de idiomas, pues se nos ha "*entrenado*" desde una perspectiva esencialmente "*tecnicista*" y no como "*profesionales autónomos"* que piensan de manera reflexiva, creativa e independiente *cómo enseñar*. Y, de esa manera, entender que el aprendizaje es un proceso individual y único, irrepetible en otros. Habrá que investigar para descubrir qué elementos compartimos en dicho proceso, con el objetivo de delinear alguna pedagogía innovadora, probablemente algo cercano a la propuesta de Kumaravadivelu.

Conclusiones

A partir de la reflexión sobre el tema de este trabajo, y luego de haber pasado por *la trituradora de la realidad*, nos encontramos hoy con "teorías nuevas" pues, a pesar de todo, "*una pedagogía posmétodo*" ("*a postmethod pedagogy*"), se presenta como *otra posición teórica* que viene de lejos – como siempre en nuestro mundillo de profesores de idiomas – a enseñarnos aquello que, tal vez, ya hemos vivido. Pero, también hemos aprendido a no rechazar sin escuchar y ver en qué, y hasta dónde, nos sentimos identificados con estas "*ideas renovadoras*".

Al considerar la realidad sociopolítica dominante, una *pedagogía de la posibilidad* también se ocupa de la "identidad individual". Nos complace señalar aquí que estas ideas tampoco son nuevas. En 1988 tratábamos de provocar un cambio en este sentido:

> *La educación como desarrollo de toda la personalidad del educando debe ser el objetivo rector del proceso enseñanza-aprendizaje en todas las áreas y/o asignaturas, y del conjunto del sistema educativo; aspecto éste que, en nuestra modesta opinión, fue dejado de lado en nuestras clases de idioma, al priorizar los contenidos específicos de la asignatura en un sano,*

> *pero quijotesco, intento de querer enseñar las destrezas básicas de la lengua extranjera, sin tener en cuenta el eje fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje: los educandos. Para poder concretar el objetivo señalado tendrá que producirse un cambio sustancial en el abordaje de la clase de lengua extranjera, ya que la misma deberá asumir definitivamente su compromiso de contribuir para que los educandos progresen en su proceso de autoformación, se asuman y estén orgullosos de ello, dentro de un marco de respeto vivencial, no impuesto, a partir del diálogo participativo en libertad. Para esto se deben fomentar las condiciones necesarias que tiendan a integrar lo que nuestros jóvenes (y adultos) sienten, piensan y conocen, con lo que están aprendiendo en el idioma extranjero. […] Pero esta propuesta implica un cambio nuevo para andar, un camino que reclamará cambios en las actitudes de docentes y alumnos, de los modelos utilizados, de los enfoques y técnicas, dando origen a un nuevo concepto de la clase, transformándola en lo que hemos decidido llamar: Encuentro. […] El Encuentro, entonces, será el momento para la vivencia, la reflexión, y la elaboración de conceptos; el lugar para iniciarse en el autoaprendizaje, el aprender a aprender, el sendero para la autonomía, el aprender a ser, y el descubrimiento y desarrollo de todo el potencial creativo, el aprender a hacer. El participante de estos encuentros se convierte en sujeto activo, el protagonista de su propio proceso de aprendizaje, con pensamiento crítico, capaz de cuestionar en libertad, junto a otros.* (Lewis & Davis, 1988: p. 1)

Es decir, no solo se deben satisfacer las necesidades intelectuales de los alumnos sino también las sociales y, de esa manera, coadyuvar a la afirmación de la identidad, pues la misma se construye por medio de la lengua. Para esto, “la metodología” debe surgir del contexto de la enseñanza, una teoría de la práctica generada por el docente desde la misma práctica.

Acordamos con Kumaravadivelu en considerar a los tres ejes que propone como fundamentales para basar un nuevo concepto de *método* y lograr superar el modelo de transmisión en la formación docente, pero sin dejar de lado las teorías que integran el modelo de transmisión, pues deben servir para la reflexión y principio de la autogestión de conocimiento en el campo de la pedagogía de las lenguas: una mayor toma de conciencia de aspectos que hacen a las creencias y representaciones de los docentes, sus formas de organizar la enseñanza, y sus conocimientos. La pedagogía posmétodo exige nuevos roles para los alumnos y los docentes. Los docentes brindarán técnicas cognitivas, metacognitivas, y afectivas para que las apliquen al proceso de aprendizaje y, de esta manera, maximicen el potencial de aprendizaje de los alumnos en el camino de la autonomía. Es decir, que reconozcan los impedimentos sociopolíticos para la

concreción del desarrollo completo de su potencial humano, proveyéndoles las herramientas intelectuales necesarias para superarlas.

Asimismo, las instituciones formadoras de docentes deberán transformarse y dejar de ser simples "entrenadores de docentes" para convertirse en verdaderos "formadores". Por su lado, los docentes deberán estar preparados para aceptar la diversidad de las dificultades de aprendizaje y llegar a descubrir los estilos y estrategias de aprendizaje de sus alumnos. Sin duda, estas acciones, requerirán de los docentes formación, preparación y tiempo.

No debemos olvidar, por último, que esta *pedagogía posmétodo* plantea la autonomía académica y la autonomía social como medios para alcanzar la "autonomía liberadora"; esta última, empoderará a docentes y alumnos para convertirse en "pensadores críticos". Si estamos de acuerdo con esta meta, habrá que replantear también la macroestructura de todo el sistema en el cual se inserta la educación.

Referencias bibliográficas

Davis, E. & J. R. Lewis (1988). *Let´s know each other. Stage I.* Buenos Aires: DALE Eds.

Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Buckingham, England: Open University Press.

Giroux, H. A. (1988). *Schooling and the struggle for public life: Critical pedagogy in the modern age.* Minneapolis: University of Minnesota Press.

Kumaravadivelu, B. (2001). Toward a postmethod pedagogy. *TESOL Quarterly*, 35, 537-560.

O'Hanlon, C. (1993). The importance of an articulated personal theory of professional development. En Elliott, J. (Ed.), *Reconstructing teacher education: Teacherdevelopment* (pp. 243-255). London: Falmer Press.

Facultad de Lenguas

Mendoza y Perú

General Roca - Río Negro

Tel/fax 0298-4422057

REFLEXIONAR PARA CRECER:PROMOVIENDO UNA ACTITUD CRÍTICA EN FUTUROS PROFESORES DE INGLÉS

Mgtr. Silvina Rodríguez
Prof. Analía Castro
Prof. Ma. Adela García Álvarez
Prof. Paola Scilipoti
Prof. Leticia Tacconi

INTRODUCCIÓN

Las materias didácticas específicas para la enseñanza de un idioma extranjero dentro del Profesorado de Inglés de la Facultad de Lenguas (UNCo) se cursan en los tres últimos años de la carrera y son: Taller de Didáctica, Didáctica Especial y Residencia I y Didáctica Especial y Residencia II.

El Taller de Didáctica (2° año) fue concebido para facilitar la transición entre los contenidos metodológicos generales que nuestros practicantes fueron construyendo en los primeros años del plan de estudios, y aquellos más específicos y relacionados a la enseñanza de inglés como lengua extranjera (LE) que son propios de las dos materias siguientes. Los contenidos y actividades de este curso permitirán a los futuros docentes, por un lado, tener un primer acercamiento con las aulas de nivel inicial, primario y secundario y, por otro, conocer estrategias y técnicas para facilitar su trabajo como docentes y el de sus alumnos.

Los contenidos teórico-prácticos centrales de Didáctica Especial y Residencia I (3° año) se relacionan con la enseñanza del idioma Inglés como LE en niveles inicial y primario. De esta manera, los alumnos adquieren y profundizan conocimientos acerca de temas tales como: los diferentes aspectos del desarrollo del niño (emocional, social, cognitivo, intelectual y moral), inteligencias múltiples, factores que influyen en la adquisición del lenguaje (edad, aptitud, actitud, estilos cognitivos, etc.), planificación de clases, el desarrollo de las cuatro macro-habilidades, distintos tipos de actividades, análisis y desarrollo de materiales, diversas estrategias para la presentación y práctica de estructuras y presentación de vocabulario. Para la acreditación de esta materia, los alumnos deben aprobar los contenidos teóricos como así también cumplir con un período de prácticas docentes en escuelas de nivel inicial o primario.

Los contenidos de Didáctica Especial y Residencia II, enfocada a la enseñanza del idioma Inglés como LE en nivel medio, comprenden: el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural, el enfoque humanístico de la

educación, identificación y enseñanza de estrategias de aprendizaje, el rol de la memoria y las emociones para favorecer el aprendizaje significativo, identificación y análisis de las distintas necesidades de los alumnos, diseño y desarrollo de planificaciones anuales (programas), cursos de idioma extranjero con propósitos generales y específicos, evaluación e investigación-acción. Es también requisito para aprobar esta materia realizar prácticas docentes en escuelas de nivel medio tanto en un curso de inglés con propósitos generales (GPE) como en uno con propósitos específicos (ESP).

Como cierre de cada una de las distintas etapas de práctica a lo largo de estas dos últimas materias se realiza un encuentro individual con cada alumno en donde éste evalúa su propia práctica y recibe la devolución del equipo de cátedra. En Didáctica Especial y Residencia II, al finalizar las prácticas en cursos de inglés con propósitos generales, se les solicita a los practicantes que elijan dos planificaciones de clase que hayan sido relevantes y/o significativas sin imponerles un criterio de selección específico. Durante la entrevista, el alumno explica cuáles fueron las razones para optar por esas planificaciones.

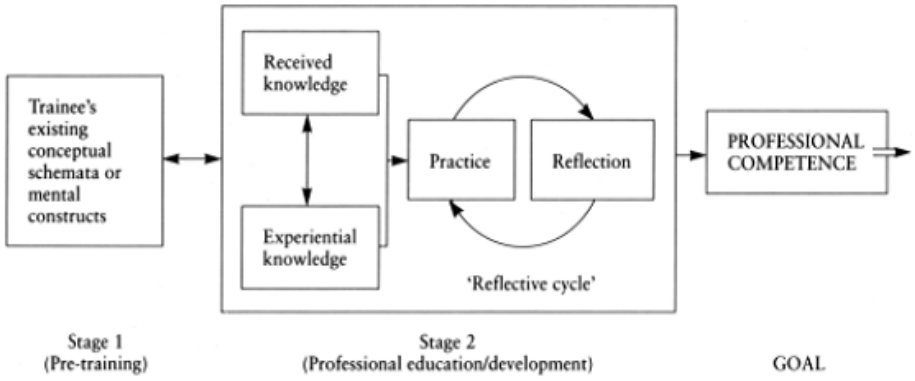
Resulta interesante analizar los variados motivos con los que nuestros practicantes justifican sus elecciones. Este trabajo surge de la recopilación y análisis de lo que manifestaron por escrito 30 alumnos en relación a los planes seleccionados por cada uno de ellos.

1. MARCO TEÓRICO

Las prácticas docentes implican un período en el cual los practicantes son guiados para que adopten una actitud reflexiva acerca de sus propias creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje, como así también hacia la identificación de sus propias fortalezas y debilidades. De esta manera, las prácticas ayudan al practicante a ingresar al verdadero mundo de la enseñanza con las destrezas y habilidades necesarias para encarar cada situación áulica de manera autónoma (Richards y Nunan, 1990).

Para que esto sea posible, los supervisores deben apoyar al practicante a lo largo de su formación docente en el marco de una postura holística, dejando de lado el lugar de *'I-know-it-all'*(experto) para darle al futuro docente el papel protagónico en este proceso. Esta forma de intervención tiene su fundamento teórico en el modelo reflexivo de Wallace (1991), que subyace a las dos materias de Didáctica Especial del Profesorado de Inglés (UNCo) y considera igualmente relevantes tanto la experiencia como los fundamentos teóricos del quehacer docente.

Wallace propone dos etapas. La etapa previa a la formación (*pre-training stage*) tiene en cuenta lo que los futuros docentes traen consigo (personalidad y factores sociales y culturales) y que contribuirá a su proceso de formación, junto con construcciones mentales acerca de modelos de enseñanza-aprendizaje de una lengua extrajera a los que ya han sido expuestos como alumnos y que, consciente o inconscientemente, afectarán su modo de enseñar. La segunda etapa, correspondiente al desarrollo profesional (*professional education/development*) se nutre de dos fuentes de conocimiento: las teorías, datos y hechos que se asocian con el estudio de una profesión en particular (*received knowledge*) y la experiencia práctica (*experiential knowledge*). Este modelo, entonces, pretende establecer una relación recíproca entre estas dos fuentes de conocimiento. El objetivo final es que el futuro docente pueda convertirse en un profesional competente. El diagrama que se incluye a continuación ilustra el modelo descripto[1]:



Para garantizar el desempeño profesional competente en nuestros futuros docentes, es política de las cátedras enfatizar la importancia de desarrollar su aprendizaje autónomo (Richards y Nunan, 1990), fomentando una actitud crítica hacia sus prácticas docentes (Sinclair et.al. 2000; Benson, 2001 y Vieira et. al, 2008). Una manera de lograr este objetivo ha sido la inclusión del tema 'evaluación' en Didáctica Especial y Residencia II, haciendo énfasis en el tipo de evaluación global (Fundación Instituto de Ciencias del Hombre, 2005) que incluye a los estudiantes, distintos aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje (currículum, programas, materiales), la auto-evaluación por parte del docente, la institución, etc.

La autonomía del docente puede ser vista como un corolario de reflexión crítica y puede ser definido ampliamente como el deseo y la habilidad de manejar dificultades dentro de una visión de la educación como liberación y empoderamiento (Vieira et.al., 2008).

[1]Wallace, M. 1991. op. cit.p.49

2. LA TAREA

Descripción de la tarea

Como adelantamos en la introducción, solicitamos a los practicantes que elijan dos planificaciones de clase que hayan sido relevantes y/o significativas para ellos. Desde la cátedra no dirigimos esta selección, por el contrario, dejamos librado a su criterio la elección de los planes. Los alumnos explicaron cuáles fueron las razones para optar por esas planificaciones durante la entrevista individual que realizamos al finalizar las prácticas para evaluar el proceso. Esas razones expuestas en forma oral también fueron presentadas por escrito junto a las planificaciones seleccionadas. Al momento de la entrevista se tuvieron en cuenta dos aspectos: por un lado, las respuestas que brindaron nuestros alumnos, y por otro, las observaciones de clase de cada practicante a cargo de los supervisores. En base a esto, el equipo de cátedra realizó las preguntas que consideró convenientes para que cada uno evalúe sus prácticas. Esta discusión, entonces, nos ayudó a ver cuán profundamente los practicantes pudieron autoevaluarse y así tener una mirada crítica respecto de su desempeño, fortalezas y debilidades.

Teniendo en cuenta las características particulares de cada practicante y de acuerdo a la etapa de las prácticas docentes que estén transitando, el supervisor de prácticas puede asumir distintos roles. A los efectos de fomentar que el practicante identifique y analice sus propios problemas y sea capaz de proponer soluciones, uno de los roles que adoptamos es el de contención *(supportive supervisión,* Coppola et,al., 2004*)*, que implica ayudar al futuro docente a que direccione su práctica basado en la auto-evaluación y auto-corrección (Nunan, 1994). Es importante destacar, como lo hacen Glickman et.al. (2001), que el nivel de colaboración entre el supervisor y el practicante en el intercambio post clase/prácticas puede influir en la manera en que el futuro docente direccione su propia evolución profesional.

Fundamentación para la inclusión de la tarea en nuestro curso

El objetivo de esta tarea fue que sirva como disparador para que los practicantes se cuestionen qué hacen en la clase, cómo lo hacen y por qué lo hacen. Teniendo en cuenta estas preguntas, el docente comienza a tener control de su trabajo en el aula y esto abre la posibilidad de transformar la práctica diaria (Bartlett, 1990).

Siguiendo a Vieira (2003) una de nuestras principales inquietudes es lograr que nuestros practicantes sean capaces de transformar en lugar de reproducir prácticas tradicionales, como así también plantearse desafíos antes que ajustarse a los condicionamientos de los contextos en los que se desempeñen. El supervisor, entonces, debe guiar al practicante en un proceso individual para que se convierta en el constructor de su propio desarrollo, dándole, por un lado, la responsabilidad de tomar decisiones dentro del aula, y por otro, brindándole las estrategias metodológicas y de investigación para decidir qué y cómo enseñar (Richards y Nunan, 1990).

3. ANÁLISIS DE LOS DATOS

Analizamos el discurso de los participantes, tanto escrito como oral, a partir de los datos resultantes de la tarea encomendada, siendo esto nuestra fuente de evidencia para este estudio cualitativo. Cabe aclarar que contamos con la autorización expresa de nuestros alumnos para utilizar sus reflexiones en la redacción del presente trabajo.

Nuestros practicantes eligieron los planes de clase siguiendo distintos criterios: aquellos que marcaron un punto de inflexión en sus prácticas docentes, los que fueron significativos desde el punto de vista de la planificación y los relacionados directamente con el desarrollo de la clase.

3.1. PUNTO DE INFLEXIÓN

Aquellos practicantes que mencionaron un punto de inflexión hicieron referencia a un momento en particular dentro de sus prácticas docentes en donde fueron conscientes de la existencia de alguna situación problemática, y asimismo, fueron capaces de pensar en una posible solución de manera autónoma. En muchos casos, esto significó que los practicantes entendieran por sí mismos cuál era el problema en cuestión, ya que aun habiendo sido advertidos por sus supervisores de práctica, no lograban entender cuál era el cuestionamiento. Se pudieron identificar puntos de inflexión en tres grandes áreas: la planificación, el desempeño del practicante en el aula y el *feedback* (momento de evaluación) posterior a la clase.

A. Planificación

El diseño de planificaciones de clase que se adecúen al contexto áulico (número de alumnos, su nivel de lengua, los distintos estilos de aprendizaje, entre otros factores) es tan importante como la clase en sí misma. Para un buen diseño de planificaciones es vital pensar cuál es el objetivo de la clase,

qué van a aprender los alumnos y qué tipo de actividades van a estar incluidas. Esto determinará que los distintos pasos de la clase contribuyan a lograr los objetivos planteados, y esto, a su vez, a que el docente pueda desenvolverse con mayor seguridad y convicción (Watkins, 2005). El comentario citado a continuación resume lo experimentado por una practicante en cuanto a la relación entre la planificación, sus expectativas y las necesidades de sus alumnos (para preservar la identidad de los participantes solo se utilizaron las letras iniciales de sus nombres y apellidos).

> MC: “The reason why I chose this lesson plan is that for me it was a ‘turning point’ in my teaching practice. With this lesson plan I learnt *how* to plan. […] I had to rewrite the plan three times since I kept on making the same mistake: leaving all the difficult work to students without guiding or helping them. So, I chose this plan because of the way I felt when writing it. It was a struggle between what I wanted to do and to achieve during the lesson and what I was actually writing in the plan. Finally, with the help of my teachers I could come up with a lesson plan that I liked.”

B. Desempeño del practicante en el aula

En algunos casos, los practicantes sintieron que el momento de dar la clase se convirtió en un punto de inflexión, y el comentario de uno de ellos ilustra estaidea.

> DB: “As soon as I left the class, I realized that my performance had not been right. It was a kind of ‘turning point’ in my teaching practice, because from that day on I realized I had to be better organized so as to make my students’ understanding easier”.

Es en el aula donde, a menudo, el practicante toma consciencia de aspectos que tienen que ver con la organización de la clase y que no fue capaz de prever. Es necesario, entonces, como sostiene Harmer (2007), que el practicante desarrolle las habilidades necesarias para adaptar las actividades según los grupos y circunstancias e introducir variedad y claridad de manera que sus alumnos sepan qué se espera de ellos.

C. Feedback

Como equipo metodológico adherimos a un enfoque de supervisión ecléctico que implica diferentes tipos de intervención dependiendo de las necesidades de cada practicante, sin olvidar que ellos son los que, en última instancia, e idealmente, deben buscar las soluciones a sus problemas por sí mismos. Como comenta MG:

> “This lesson was a turning point for my future way of teaching because I learnt a lot from the comments. After processing all the information I received,

> everything was clearer for me. I am sure that what I learnt from that lesson has changed my perspective of teaching for the better (*sic*)."

En algunos casos, y sobre todo al inicio de las prácticas, el practicante no logra darse cuenta por sí mismo de las dificultades que se le presentan ni cómo superarlas. Es por ello que, siguiendo a Richards y Nunan (1990), intentamos guiar a cada practicante en el proceso de generar y testear hipótesis, aplicando el conocimiento adquirido como base de su futuro desarrollo. Asimismo, intentamos ampliar la mirada del practicante acercándole diferentes puntos de vista sobre lo ocurrido en el aula. Con esto intentamos brindarle más herramientas a la hora de pensar alternativas e introducir cambios que mejor se adapten para superar dificultades en su contexto de trabajo y de acuerdo a sus características individuales. TS lo expresa en el siguiente comentario:

> "Fortunately, I counted on my teachers´ suggestions and the head teacher´s support which were very helpful to overcome this stressing situation [discipline problems]."

3.2 LA PLANIFICACIÓN

Siendo la planificación una de las instancias más problemáticas a resolver en el proceso de aprender a enseñar, muchos practicantes se refirieron a distintos aspectos involucrados en el diseño de un buen plan de clase.

A. Tipos de actividades

Elaborar un plan en el que las actividades sean variadas y estimulantes, a la vez que ayuden a desarrollar equilibradamente las cuatro habilidades es un verdadero desafío, percibido como tal por nuestros practicantes. Entre las fundamentaciones de los planes seleccionados encontramos comentarios como el de EP que manifiesta su descontento al darse cuenta de que a lo largo de la clase no se pudo encontrar ese balance y variedad que idealmente buscamos lograr:

> EP: "When the lesson finished I realized that the students had been doing boring written activities during the whole lesson and that I couldn't present the nice activities."

Diferente fue la experiencia de ME:

> "When planning the lesson, I tried to design activities in which ALL the students had the opportunity to participate and to be really active. I also tried to link all the activities for students to be able to first identify the new adjectives and then to use them naturally in order to make sentences to talk about/describe well-known football players, singers, etc."

En este caso, la practicante pudo volcar en su planificación una selección de actividades que mostró una comprensión acabada de los conceptos teóricos discutidos en clase con relación a este tema.

B. Materiales

Elegir el material para usar en el aula es una de las tareasque realiza el docente. Al llevarla a cabo, debe asegurarse de que se ajuste a las necesidades e intereses de los estudiantes y de que sea lo suficientemente variado para que las clases sean más efectivas (Watkins, 2005). En el caso de DP, sus alumnos participaron activamente de la clase ya que el material que presentó era atractivo e innovador:

> “Lesson 5 was one of my favourite because it was based on audiovisual activities and I had never given a lesson of this type. I also believe students enjoyed the lesson as much as I did since they were very attentive and active.”

Otro aspecto a tener en cuenta es la elección de los distintos temas o contextos a través de los cuales el docente presentará la LE. Considerando que el objetivo deber ser desarrollar la competencia comunicativa (Canale, 1983), se debe proveer al alumno de situaciones reales, temas que estén relacionados con su edad, intereses y necesidades. Esto permitirá que los alumnos se den cuenta de que aprender un idioma no significa manejar solamente sus estructuras, sino usarlo para expandir su conocimiento sobre otros temas, expresar ideas, aprender sobre otras culturas, etc. Con respecto a esta idea VM expresa:

> “In this lesson I introduced Zakumi, the World Cup Mascot. Ss knew some information about it, but they didn´t know its name, its origin, etc. So the lesson was interesting because the context was interesting for Ss, due to the fact that at that time the World Cup 2010 had begun. So, it is important for teachers to know how important the context is for our lessons.”

Adhiriendo con Crawford (2002) un contexto familiar ayuda a que el lenguaje sea más significativo y expande el contenido de una clase de lengua extranjera a otras áreas de conocimiento que exceden al contexto áulico. La correcta selección de temas y materiales por parte del docente también da lugar a que el aprendizaje sea más significativo y a que las clases sean más memorables.

C. Planificaciones sin supervisar

En nuestros cursos de Didáctica Especial y Residencia, los últimos planes de las prácticas no son supervisados con el objetivo de evaluar si el futuro docente está en condiciones de planificar de manera autónoma. En algunos casos los

practicantes eligieron estos planes ya que les sirvieron para constatar que podían planificar por sí mismos y organizadamente, teniendo en cuenta la apertura y cierre de la clase, la transición entre actividades, entre otros. Como dice DP:

> "Despite the fact that the lesson plan had not been previously corrected by the teachers, it was well organized, with clear steps and transitions, which helped me feel comfortable and secure when giving such a long lesson."

Permitir al practicante tomar algunas decisiones en cuanto a su tarea docente durante las prácticas los ayuda a desarrollar diferentes estrategias para comenzar a ser críticos sobre su trabajo y de esa manera promover la confianza en sus capacidades profesionales y, por lo tanto, la autonomía.

3.3 LA CLASE

Uno de los motivos por los cuales ciertos planes fueron elegidos tiene que ver con cómo resultaron al momento de ponerlos en práctica. En estos casos, los practicantes se refirieron a temas relacionados con distintos aspectos que hacen a una clase: el practicante en su rol docente, el manejo del grupo y la enseñanza de la lengua extranjera.

A.El practicante

En muchos casos, los futuros docentes seleccionaron las planificaciones cuyas correspondientes clases marcaron puntos a trabajar a futuro en relación a su desempeño. Los aspectos más recurrentes fueron aquellos que tienen que ver con el rol docente, el uso de la lengua extranjera en clase, con la propia motivación y expectativas en relación a experiencias previas y con la seguridad y/o confianza a la hora de reaccionar e improvisar ante situaciones inesperadas.

A.1 Rol docente

Como lo indica Harmer (2007), la idea no es seguir un estereotipo de docente, sino que cada uno, de acuerdo a su estilo, encuentre su propia manera de enseñar. Lo importante debería ser que el docente sea lo suficientemente flexible comopara adoptar distintos roles para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

> MM: "I didn't like some aspects of the lesson plan when I put it into practice. My role, for instance seemed to be that of an instructor; I felt that I just asked them to follow the instructions. However, this lesson plan showed that most of

> the teacher's work had been done at home. I may say that I didn't like this lesson because my role wasn't active."

A.2 El lenguaje del docente *(teacher talk)*: instrucciones y explicaciones

En algunos casos los practicantes se refirieron a la dificultad de generar instancias para que sean los alumnos quienes interactúen y no que el docente llene todos los espacios. AR, manifestó su experiencia en relación a este aspecto:

> "I need to get used to going to the point, to speaking less and letting students speak more, but it is very hard for me to strike a balance between keeping learners' attention focused by speaking and letting them participate in the lesson."

En una clase de inglés como LE, el lenguaje que el docente utiliza en el aula y la manera en que lo utiliza son de vital importancia como fuente de input comprensible y adaptado a las necesidades cognitivas y lingüísticas de cada grupo de alumnos (Krashen, 1985; Harmer, 2007; Long y Robinson, 1999).

Otro de los problemas más frecuentes entre los practicantes está relacionado con dar las instrucciones usando como medio el idioma extranjero. Al momento de planificar las clases, el futuro docente no siempre prevé cómo dar una instrucción o qué lenguaje usar en el aula de manera que los alumnos entiendan las consignas. Las dificultades son variadas: en algunos casos, el lenguaje que utilizan es demasiado elevado en relación al grado de comprensión de los alumnos; en otros casos, al darse cuenta de que los alumnos no entienden, se ven envueltos en explicaciones que, en lugar de aclarar, dificultan más la comprensión de la actividad. En otros casos, no chequean la comprensión de la instrucción dada, por lo que los alumnos muchas veces no saben qué es lo que se les está pidiendo que realicen, y al tener que explicar de nuevo, se pierde el tiempo que debía ser dedicado a la actividad misma. A modo de ilustración, DB explica un problema similar:

> "[…] when I started working orally with the chart, I started mixing up things and eventually I got nervous. I couldn't get organized, and that, of course, derived also in students being confused. In the end, I made my students make up some sentences, but I realized they didn't know what to do, since I hadn't given a clear instruction."

Como propone Harmer,la mejor actividad del mundo es una pérdida de tiempo si los alumnosno entienden lo que se supone que tienen que hacer (2007:37). Trabajar con los practicantes para poder superar estas dificultades es uno de los objetivos que nos planteamos como supervisores.

Generar las condiciones para que los alumnos infieran es otra dificultad muy común entre los futuros docentes, que habitualmente explican aspectos formales del lenguaje en lugar de dar a los alumnos un rol más activo y participativo como constructores de su propio conocimiento. En muchos casos, y según sus propios comentarios, los practicantes suelen reproducir los modelos de enseñanza que ellos mismos han experimentado como alumnos. La siguiente reflexión nos muestra esto desde el punto de vista del practicante:

> MC: "The basic problem was that I made a strong effort to try to get the meaning of the new items across instead of letting the students discover them for themselves. The most important activity of the lesson was carried out wrongly since I directly gave the meanings of the verbs to the students instead of giving them the time to copy the sentences and then the chance to guess/discover or infer the appropriate meaning of the words."

Autores como Stevick (1996) y Craik y Lockhart (1972) concuerdan en que lo que el alumno puede descubrir por sí mismo va a ser más memorable que aquello que directamente se les explica. En consonancia con Vieira (2008), los practicantes deben brindar a los alumnos la oportunidad de reflexionar sobre el lenguaje y el proceso de aprendizaje; en otras palabras, esta reflexión debe dar lugar a que el alumno tome consciencia sobre los aspectos lingüísticos y los procesos relacionados con el lenguaje de manera individual y sin intervención directa del docente.

A.3 Motivación y expectativas

La motivación es el motor interno, constantemente en movimiento, que hace que una persona pueda iniciar, dirigir, coordinar y evaluar los procesos a través de los cuales los deseos para hacer algo son seleccionados y llevados a cabo (satisfactoriamente o no) Dörnyei y Ottó (1998, nuestra traducción). Dentro del aula es uno de los factores más importantes para que los practicantes disfruten y puedan desempeñarse exitosamente, afectando positivamente la motivación de los estudiantes para aprender (Dörnyei y Ushioda, 2011). Como cuenta PM:

> "[…] students' active participation during my teaching practice gave me the hint that I was on the right track and that fulfilled my expectations and objectives. […] I felt encouraged and motivated to continue trying different strategies to attract students' attention, which concerns most teachers nowadays."

En líneas generales, los practicantes llegan a las prácticas docentes con expectativas diversas. Por un lado, al haber realizado las prácticas en la escuela primaria, algunas están directamente relacionadas con superar los problemas que hubieran tenido en ese momento. En otros casos, los que

nunca trabajaron con adolescentes, tienen preconceptos en relación a ellos, junto con temor de no saber cómo manejarlos o cómo hacerse respetar. Como explica LM:

> “Before starting my teaching practice I thought that I wouldn´t be able to do it due to the experience that I had last year when I did my first teaching practice. This first lesson in a way, helped me end with that negative idea. Besides, it gave the necessary strength to continue and lose some of my fears of being in front of a group of adolescents who I did not know and how they were going to react and treat me.”

Otro de los factores que puede influir positiva o negativamente en la motivación del practicante y sus alumnos está relacionado con la planificación: si el material elegido y diseñado será del agrado de los alumnos, o si serán capaces de generar clases memorables o significativas para sus alumnos, tal como lo explica LM:

> “I was anxious and excited about starting with the lessons, particularly to know how my students were going to react in relation to the activities I designed. Fortunately, I liked the actual lesson because I could establish a good relationship with my students and I felt very comfortable in the classroom while carrying out the activities.”

En concordancia con Dörnyei y Ushioda (2011), cuanto más percibimos el éxito de alcanzar un objetivo y cuanto más valor tenga ese objetivo, es probable que el grado de motivación sea cada vez más grande. Por el contrario, si estas sensaciones no existen, y si la persona está convencida de que no va a lograr lo que se propone, no hará ningún esfuerzo por conseguirlo.

A.4 Seguridad y confianza

Algunos de los planes elegidos están relacionados con la sensación de seguridad o confianza que los practicantes tuvieron al momento de ponerlos en práctica. Por un lado, algunos se refirieron a la seguridad para presentar un tema nuevo, como es el caso de MG:

> “Taking into account my performance, […] I could make myself understood and this is very important for a teacher-to-be. […] This lesson was not “THE” turning point in my teaching practice, but it helped me a lot to feel more confident.”

Por otro lado, otros se refirieron a la seguridad adquirida al poder mejorar sus puntos débiles y ser conscientes de sus propias capacidades para resolverlos:

> TS: “I am very happy with my last class since I could see many weak points improved. Also I want to say that I felt very comfortable with my students and more self-confident as regards teaching.”

La seguridad adquirida a lo largo de las prácticas permite al futuro docente estar preparado para realizar cambios necesarios dentro del aula, aunque no los hubiera planeado, en respuesta a situaciones inesperadas (Bailey, 1996). En algunos casos, los practicantes eligieron planes de clase por esta razón:

> FL: "Once in the classroom and because I could feel students were not fully engaged in the activities, I chose to change the theme. […] Two things come to my mind when I reflect on this lesson plan: firstly, I think the teacher should be the first person to enjoy the lesson and believe it is worthwhile; and secondly, s/he should be prepared to change the lesson plan on the spur of the moment if necessary."

Como equipo metodológico, resulta interesante el análisis del comentario de FL, ya que refleja su capacidad para dejar de lado el plan de clase si la realidad del momento requiere ajustes no previstos (Farrel, 2002).

B. Manejo del grupo de estudiantes

La capacidad de organizar a los estudiantes en la clase es otro aspecto importante a desarrollar durante las prácticas. BT reflexionó:

> "The following lesson was a mess because eight students that had been absent in the previous lesson did not have a group to join. I gave them a handout with only one animal for them to do the same activity but individually while the rest worked on their poster. But they finished it before the groups. Therefore, it was difficult for me to keep them quiet and I had to end the activity about the poster before some of the groups finished it."

Como puede observarse, esta practicante pudo tomar consciencia, aun a través de una experiencia un tanto negativa, de la importancia de organizar a los alumnos, que implica, como propone Harmer (2007), dar las instrucciones claramente, organizar a los alumnos en grupos o pares y terminar cada actividad en el momento oportuno.

Un buen manejo del grupo y de las actividades planificadas puede hacer la diferencia entre una clase memorable y motivadora, tanto para el docente como para los alumnos, como comenta SS:

> "Taking into account the students, they felt really engaged with the activities and the topics discussed. They were eager to speak and showed interest to express their personal opinions."

C. Enseñanza de la lengua extranjera

Adhiriendo a Watkins (2005), un buen docente, además de saber su materia, debe tener la capacidad de explicarla de manera clara.

> ME: "[…] even though it was difficult for me to find a way to present the *possessive 's*, I really liked the results during the actual lesson. […] the students were able to notice **'s** and to pronounce it after two or three times I had used it in some phrases although they hadn't been told anything about it yet. Afterwards, when they were presented with the written version of the phrases, they were also able to infer the function of the genitive **'s**."

Es interesante observar en el comentario de ME que fue capaz de presentar un tema gramatical de una manera no tradicional, en la que los alumnos fueron expuestos a la LE sin que medie una explicación formal; por el contrario, los alumnos pudieron inferir una regla luego de comprender su significado en uso (Crawford, 2002).

Otro aspecto al que se refirieron algunos practicantes al momento de elegir los planes está relacionado con el uso comunicativo de la lengua extranjera por parte de los alumnos.Como lo dice FL, después de realizar una actividad de lectura comprensiva:

> "The activity provided them with the necessary tools to write their own messages. Surprisingly, they could produce a good piece of writing, which made them feel proud of themselves. As soon as the pieces were read in order for them to find out who the authors of the texts were, they started to produce questions naturally. The final stage of the lesson was also profitable, as students talked about the differences between formal and informal greetings, which are vital to help communicate their ideas effectively."

Como sugiere Brown (2004), para alcanzar objetivos comunicativos se debe prestar atención al idioma en uso y no solo a su aspecto formal; a desarrollar no solo precisión sino también fluidez; al lenguaje auténtico y en contexto en lugar de la práctica mecánica de estructuras aisladas y a la necesidad de los alumnos de usar la LE en situaciones reales.

CONCLUSIÓN

Esta tarea realizada por los practicantes demostró que pudieron reflexionar acerca de su propia práctica docente, siendo capaces de identificar tanto sus fortalezas como sus debilidades. El hecho de planificar las clases, estar frente a un curso y recibir el *feedback* de los supervisores, hizo que los practicantes relacionen los contenidos teóricos vistos en las cursadas de las materias con su propia experiencia docente. Como dice Álvarez Álvarez,"los intentos que

establezca el docente para relacionar teoría y práctica pueden ser diversos y pueden ofrecer los más variados resultados, sin embargo en el valor de la pugna por tratar de buscar la coherencia interna entre las teorías declaradas y en uso, reside precisamente el sentido de la tarea”(2012:398-399).

Esta actividad, entonces, tuvo múltiples impactos. Con respecto a los practicantes sirvió para promover la reflexión y la actitud crítica, que son condiciones imprescindibles para lograr la autonomía, que es el objetivo final del docente que queremos ayudar a formar. Al interior de la cátedra, para prestar mayor atención a los procesos de reflexión individuales y realizar los ajustes necesarios para acompañar más eficazmente a los futuros docentes.

En nuestro trabajo con futuros docentes creemos, como lo proponen Vieira et. al. (2012), que es posible alejarse de la educación como reproducción de saberes para poder acercarnos a una educación que implique transformación.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez Álvarez, C. 2012. “La relación teoría-práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje” en: Educatio Siglo XXI, Vol. 30 nº 2 · 2012, pp. 383-402.

- Bailey, F. 1996. “The role of collaborative dialogue in teacher education”. En Freeman, D.y J. Richards (Eds.), *Teacher Learning in Language Teaching*(pp. 260-280). Cambridge: Cambridge University Press.

- Bartlett, L. 1990. “Teacher development through reflective teaching”. En Richards J.y D. Nunan (Eds.), *Second Language Teacher Education* (pp. 202-214). Cambridge: Cambridge University Press.

- Benson, P. 2001. *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. London: Longman.

- Brown, H. D. 2004. *Language Assessment*. *Principles and Classroom Practices*. London: Longman.

- Canale, M. 1983. “From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy.” En: Richards, J. y R. Schmidt (Eds). *Language and Communication.* London: Longman.

- Coppola, A., d. Scricca and G. Connors. 2004. *Supportive Suppervision. Becoming a Teacher of Teachers.* United Kingdom: Corwin Press.

- Craik, F. and R. Lockhart. 1972. “Levels of processing: A framework for memory research”. En: *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior,* 11, 671-684.

- Crawford, J. 2002. “The Role of Material in the Language Classroom: Finding the Balance”. En: Richards, J. C. y Renandya, W. A. (eds.) *Methodology in English Teaching. An Anthology of Current Practice*. (pp. 80-89) Cambridge: Cambridge University Press.

- Dörnyei, Z. and I. Ottó. 1998. “Motivation in action: A process model of L2 motivation”. En: *Working Papers in Applied Linguistics*, 4, 43–69.

- Dörnyei, Z. and E. Ushioda. 2011. *Teaching and Researching Motivation*.London: Longman.

- Farrell, T. 2002. “Lesson Planning”. En: Richards, J. y Renandya, W. A. (Eds.) *Methodology in English Teaching. An Anthology of Current Practice*. (pp.30-39) Cambridge: Cambridge University Press.

- Fundación Instituto de Ciencias del Hombre “La evaluación educativa: conceptos, funciones y tipos”. Disponible en línea en: http://www.oposicionesprofesores.com/biblio/docueduc/LA%20EVALUACI%D3N%20EDUCATIVA.pdf

- Glickman, C., S. Gordon, and J. Ross-Gordon. 2001. *SuperVision and instructional leadership* (5th ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

- Harmer, J. 2007. *How to Teach English.* Essex: Pearson Longman.

- Krashen, S. 1985. *The Input Hypothesis: Issues and Implications.* New York: Longman.

- Long, M. and P. Robinson. 1999. “Focus on Form. Theory, research and practice” En: Doughty C. and J. Williams. *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Nunan, D. 1994. *Syllabus Design*. Oxford: Oxford University Press.

- Richards, J. and Nunan, D. (Eds.). 1990. *Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Richards, J. and W. Renandya (Eds.). 2002. *Methodology in language teaching: an anthology of current practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Sinclair, B., I. McGrath and T. Lamb (Eds). 2000. *Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions.* London: Longman.

- Stevick, E. 1996. *Memory, Meaning and Method*. Boston: Heinle & Heinle

- Vieira, F. 2003. “Addressing constraints on autonomy in school contexts – Lessons from working with teachers”. In Smith, R. and D. Palfreyman (eds) *Learner Autonomy Across Cultures – Language Education Perspectives*. 220–39. London: Palgrave.

- Vieira, I., I. Barbosa, M. Paiva, and I. Fernandes. 2008. “Teacher education towards teacher (and learner) autonomy: What can be learnt from teacher development practices?” In T. Lamb and H. Reinders (Eds.), *Learner and Teacher Autonomy: Concepts, realities and responses*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, pp. 217-235.

- Wallace, M. 1991. *Training foreign language teachers: A reflective approach.*Cambridge: Cambridge University Press.

- Watkins, P. 2005. *Learning to Teach English*. Addlestone: Delta Publishing.

III Congreso nacional: El conocimiento como espacio de encuentro Héctor Bertora (UNComa)
Universidad Nacional del Comahue hrbertora@yahoo.com.ar
Facultad de Lenguas
General Roca, 16 de agosto de 2014

Restricciones para Long-Distance Agreement en español

1. Introducción

En el presente trabajo revisaremos las características asociadas al fenómeno conocido como *Long-Distance Agreement* (LDA) e intentaremos a) demostrar que sus propiedades sintácticase interpretativas, incluso aquellas que fueran postuladas como restricciones para la ocurrencia de estas construcciones, se siguen naturalmente del orden en que se aplica *Merge* al comienzo de la derivación y b) explorar una forma de sistematizar las restricciones léxicas que permiten que este fenómeno sea productivo con algunos verbos inacusativos e imposible con otros[1].

En trabajos anteriores (Bertora, 2013 a y b, 2014) revisamos los análisis propuestos para LDA(Bhatt, 2005; Chandra, 2005), a la luz de lo que ocurre en español, con construcciones tales como

[1] Solo nos ocuparemos, por ahora, de este tipo de construcciones cuando se forman con verbos inherentemente inacusativos.La sintaxis y, sobre todo, la semántica de construcciones ergativas (derivadas) análogas a estas requieren de un estudio pormenorizado en sí mismas. De modo que no consideraremos aquí oraciones de nuestro corpus como: *Se consiguieron mejorar algunas condiciones de trabajo*. Para su análisis debemos discutir primero los presupuestos teóricos (y, aun, los juicios de gramaticalidad) que subyacen a la propuesta de Amaya Mendikoetxea (1999) para la formación de construcciones impersonales, pasivas (pronominales) y medias con el clítico *se*. Si bien Mendikoetxea no explicita en ese artículo un análisis para la formación de predicados complejos (en general), asimila lo que ocurre con verbos de percepción que toman oraciones no finitas –en sí, distingue entre "complementos infinitivos + N" y cláusulas mínimas- como (iii),a lo que sucede cuando un verbo causativo lo hace (iv), y los distingue, en cambio, de verbos que toman "cláusulas mínimas con un infinitivo" como complemento, por ejemplo:*considerar* (v). Por otro lado, sostiene que, si bien es frecuente encontrar datos como los de (i), estas son construcciones "anómalas" (GDLE, 1999: 1682) que, consideradas como un problema de *actuación*, probablemente se formen por analogía con las variantes concordadas de (iiib) y (ivb). Los ejemplos que presentamos a continuación están tomados de distintas secciones de su artículo, respetando las marcas de agramaticalidad (o su ausencia) que ella utiliza. Sin embargo, en varias oraciones nuestros juicios (y los de los hablantes de español rioplatense consultados) difieren. Finalmente, disentimos también con la idea de que las oraciones (a) y (b) de (ii) a (v) deban derivarse necesariamente de variantes en voz activa con diferentes estructuras, y que se deban entender unas como impersonales y otras como pasivas.

i) a- *Se necesitan comprar tomates para la cena
b- *Se prohíben consumir bebidas del exterior
ii) a- Se puede traer alimentos de casa
b- Se pueden traer alimentos de casa
iii) a- Se ve caer las gotas de agua
b- Se ven caer las gotas de agua
iv) a- Se hizo destruir los documentos
b- Se hicieron destruir los documentos
v) a- Se considera inválidas las pruebas
b- Se consideran inválidas las pruebas

Además, será distinta la propuesta que hagamos para explicar la ausencia de *causación* (en el sentido de Levin y Rappaport-Hovav, 1995) en verbos inherentemente inacusativos (monoestratales) y con verbos ergativos (de dos capas verbales), inherentes o derivados.

Me faltan corregir tres pruebas. Contra esos análisis previos, la conclusión a la que llegamos es que dicho fenómeno puede entenderse como un caso de concordancia canónica, local, en la que ambos verbos forman un único predicado complejo que concuerda con su argumento interno. De modo que asumimos que no hay en realidad *Long-Distance Agreement*, aunque mantenemos esta denominación para el tipo de construcciones con el que trabajamos, porque así se lo conoce en la bibliografía.

2. Características de *LDA*

Antes de comenzar la discusión, presentamos del modo más escueto posible las características con las que suele asociarse LDA, señalando algunas similitudes y diferencias entre Hindi Urdu (HU) y español:

(a) Se trata de un fenómeno en el que el verbo de la oración matriz concuerda con un argumento de su complemento y:
(b) Es opcional: el verbo puede concordar con el objeto de su complemento (1 y 3) o presentar concordancia por defecto (2 y 4):

(1) John-ne [roTiyaankhaaniin] chaah-iin[2]
John-erg. bread-acc.pl.femeat.inf.pl.fem. want.pl.fem.perf
John wanted to eat bread
(2) John-ne [roTiyaankhaanaa]chaahaa
John-erg. bread-acc.pl.fem eat-inf.def. want.def.perf
John wanted to eat bread
(3) Me faltancorregirtresexámenes
(4) Me falta corregir tres exámenes

(c) No puede haber LDA con cláusulas finitas (SC):

(5) *John-ne chaah-iinki[vohroTiyaankhaayiin]
John-erg. want.pl.fem.perf that he-nom bread-acc.pl.femeat.inf.pl.fem.
John wanted that he should eat bread
(6) *Me faltan que corrija tres exámenes

[2] Todos los ejemplos y glosas del Hindi Urdu están tomados de Chandra (2008), excepto cuando se indica lo contrario.

(d) En HU, la concordancia con el objeto de la subordinada se da en ambos predicados. Esto se ve en (1), pero no nos detendremos en este punto porque los infinitivos del español no presentan morfología de concordancia.

(e) LDA no se da con sujetos nominativos:

En HU, se da sólo con sujetos ergativos:

(7) *John [roTiyaankhaanii] chaahiinthiin

John-nom. bread-acc.pl.fem eat.inf.pl.fem. want.pl.fem. be.pl.fem.perf.

John wanted to eat bread

En español, se da con *sujetos caprichosos* con Caso dativo (Belletti, 1988; Masullo, 1992), cuando el verbo conjugado es inherentemente inacusativo y selecciona otro argumento (8). Aunque también será posible con estos verbos si no hay ningún argumento en posición de sujeto (estructural), como en el caso de (9), y conpasivas pronominales (10):

(8) A Juan le tocaron resolver problemas muy complicados

(9) Faltan hacer las pericias correspondientes

(10) Se consiguieron mejorar algunas condiciones de trabajo

(f) Dos propiedades se asocian a las construcciones de LDA en HU: los efectos de especificidad y de ambigüedad de *scope*del SD concordante, efectos comprobados por un gran número de investigadores (Davison 1988, Mahajan 1989, entre otros). Cuando hay LDA, el nominal concordante se interpreta como específico y puede tener un *alcance* mucho mayor que la cláusula subordinada:

(11) UsnekursiitoRniichaah-ii

He-erg chair-acc.sg.fem. break-inf.sg.femwant.sg.fem.perf

He wanted to break the chair

(12) UsnekursiitoRnaachaah-aa

He-erg chair-acc.sg.fem. break-inf.def. want.def.perf

He wanted to break the chair

Cuando concuerda, *silla* recibe una interpretación específica y refiere a una entidad ya presentada en el discurso. En (12), en cambio, *silla* recibe una interpretación genérica. Mahajan observa, además, que en (13) el objeto concordante tiene alcance por encima del verbo matriz, lo que se asocia también con una

interpretación específica (el hablante desea un tipo específico de pan) lo que no sucede en la variante sin LDA:

(13) RamneroTiikhaaniichaah-ii

Ram-erg. bread-acc.sg.femeat.inf.sg.fem. want.sg.fem.perf

Ram wanted to eat bread

(14) RamneroTiikhaanaa] chaahaa

Ram-erg. bread-acc.sg.fem eat-inf.def. want.def.perf

Ram wanted to eat bread

La relación entre LDA y *scope* amplio se ve más claramente en los siguientes ejemplos, de Bhatt (2005), que incluyen expresiones cuantificadas:

(15) Naimneharkitaabparhniichaah-ii

Naim-erg. every book-acc.sg.fem. read-inf.sg.femwant.sg.fem.perf.

Want > every book

Every book > want

(16) Naimneharkitaabparhnaachaah-aa

Naim-erg. every book-acc.sg.fem. read-inf.def. want.def.perf.

Want > every book

*Every book > want

Sólo la oración con LDA es ambigua, y admite una lectura en la que:

> Naim no tiene el deseo expreso de leer todos los libros (en la biblioteca) – sino que para todo/cada libro que hay en la biblioteca él ha expresado su deseo de leerlo. Para esta lectura él no necesita saber que de hecho ha sido exhaustivo con los libros en el conjunto relevante (Bhatt, 2005: 34).

Es decir, en un contexto en el que se añaden libros a los existentes en la librería y *Naim* no está al tanto de tal adición, (15) resulta inapropiada, pero no (16).

En español no ocurre lo mismo. Los juicios de 56 hablantes fueron idénticos para (16), lo que muestra que en nuestra lengua las construcciones con LDA admiten nominales concordados inespecíficos (o, en todo caso, con una lectura partitiva, pero no con alcance del N sobre el predicado matriz):

(17) Me faltan entrevistar (algunos) candidatos

Esta diferencia podría ser explicada por el hecho de que no hay un v^o en la cláusula matriz al que pudiera moverse el SD concordante, de modo de tener alcance sobre el predicado más alto, como

supone la mayoría de los análisis que explican este fenómeno en HU (Boeckx, 2004; Chandra, 2005 y 2008), pues el verbo de la matriz es inacusativo en español.

3. Análisis

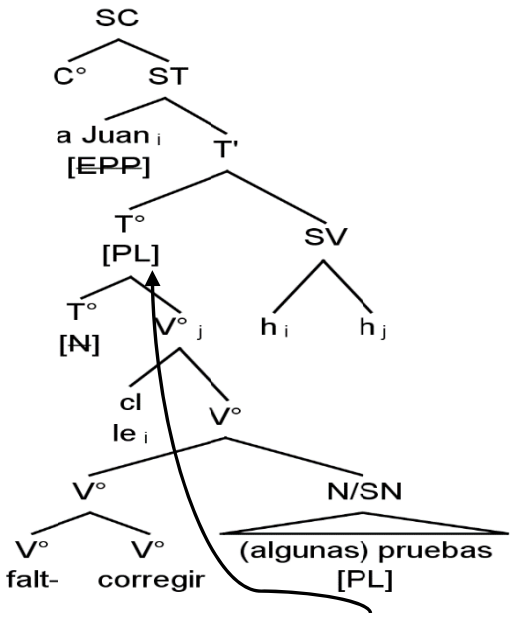
Para explicar la aparente concordancia a distancia, partimos de la propuesta de Contreras y Masullo (2002) sobre la fusión directa de núcleos. Así, la derivación de *A Juan le faltan corregir algunas pruebas* comenzaría con el ensamble de "faltar" y "corregir", sin que medie ningunacategoría funcional, y del que resulta un predicado complejo. Siguiendo la misma propuesta, asumimos que un núcleo puede ensamblarse con otro núcleo, y ambos "aportan" a una estructura argumental en común. Demodo que el predicado complejo selecciona dos argumentos, un tema y un rol temático complejo, que podría esquematizarse así:

(18) $\mathbf{[\theta_{exp}[\theta_{ag}]]}$[3]

La derivación continuaría con el ensamble del Vº complejo con su complemento. Cuando este esinespecífico, se "incorpora" al primero. Sin embargo, el SN tiene un rasgo interpretable de número, y,tal como proponen Contreras y Masullo , se "incorpora" al primero. El SN tiene un rasgo interpretable de número. Tal como proponen Contreras y Masullo (2002), los rasgos interpretables son débiles y, cuando estos no han sido cotejados, se filtran a la categoría resultante de la operación Ensamble. Por lo tanto, el rasgo [PL] se filtra al Vº más alto, y, cuando este suba a Tº, Tº valuará su rasgo nointerpretable de número con el rasgo filtrado.Por otro lado, el rol temático complejo con Caso dativo se ensamblaría como [Esp, SV], y luegose movería a [Esp, Tº] para chequear un rasgo [EPP] y el rasgo [N] de Tº.

(19)

[3]Masullo, comunicación personal



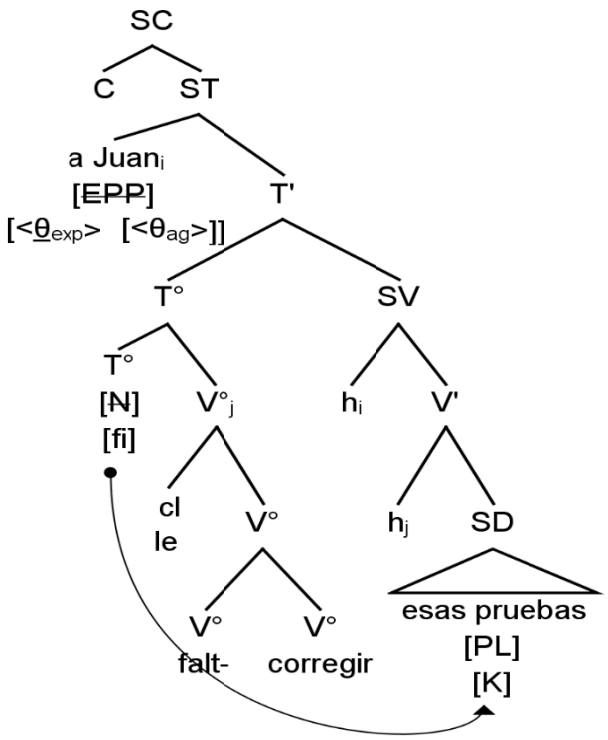
Así se explican:

(20) $_{ST}$[Me $_{V}$[$_{V}$[faltan corregir] (algunas) pruebas]]

(21) $_{ST}$[Me $_{V}$[faltan entrevistar] (algunos) candidatos]

Cuando el nominal concordante es un SD específico habría una operación deconcordancia. T° busca el primer nominal al que manda-c para valuar sus rasgos ϕ no interpretables.El único que encuentra es el SD complemento del V° complejo. Si se aplica *Agree* (*a la* Chomsky, 2001 y ss.),también se valúa el Caso del SD (como NOM) en esta operación.

(22)



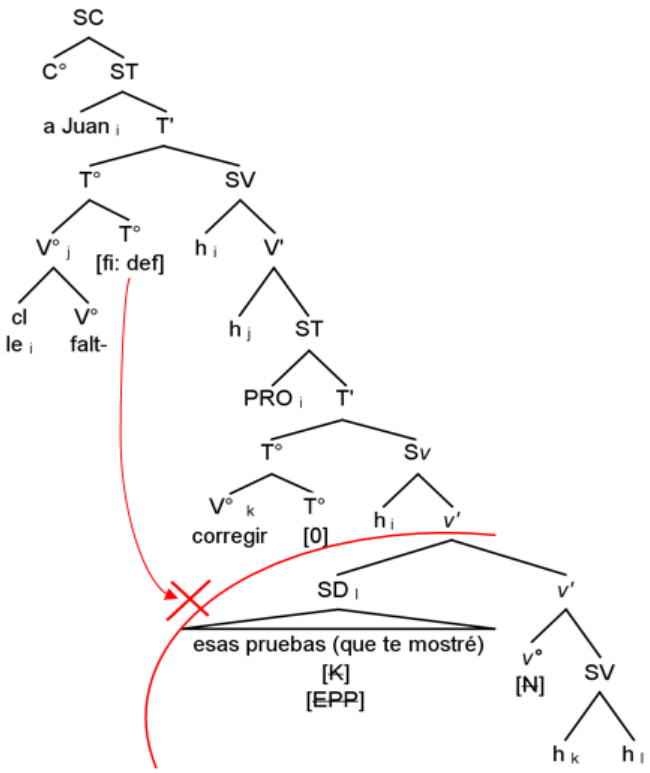
Así se explican:

(23) $_{ST}$[Me $_{V}$[faltan corregir] esas pruebas]

(24) $_{ST}$[Me $_{V}$[faltan entrevistar] los candidatos/ellos dos]

Para las variantes sin concordancia, proponemos que hay dos oraciones: Vmatriz selecciona un ST como complemento. T matriz (*Probe*) no puede buscar un *Goal*más allá deS*v* en la subordinada, que es una fase, por lo que no puede valuar sus rasgos ϕ no interpretables ypresenta concordancia por defecto. El SD complemento del infinitivo valúa ACC en [Esp, S*v*]. Si el complemento del infinitivo es un SNinespecífico, es incorporado.

(25)



Así se explican:

(26) $_{ST}$[[Me falta $_{ST}$[PRO corregir (algunas) pruebas]]

(27) $_{ST}$[[Me falta $_{ST}$[PRO corregir esas pruebas (que te mostré)]] /$_{ST}$[[Me falta $_{ST}$[PRO corregirlas]]

(28) $_{ST}$[[Me falta $_{ST}$[PRO entrevistar a los candidatos (que te mencioné)]] / Me faltaentrevistarlos

La agramaticalidad de las oraciones en las que hay aparente LDA ymarca de ACC del nominal concordante se explica por la misma razón: T matriz (*Probe*)no puede buscar una *Goal*más allá de S*v* en la subordinada.La agramaticalidad de la (27) se debe a laausencia de la marca de ACC.

(29) *$_{ST}$[[Me faltan$_{ST}$[PRO corregirlas]]

(30) *[[Me faltan $_{ST}$[PRO entrevistar a los candidatos]]

(31) *$_{ST}$[[Me falta $_{ST}$[PRO entrevistar los candidatos (que te mencioné)]]

Finalmente, cuando el infinitivo es también inacusativo, la concordancia entre “faltar” y elSD se explica de la misma manera que con verbos transitivos: hay un solo ST, un predicado complejoy *Agree* con el único *goal*posible, el SD. Sin embargo las oraciones sin concordancia son agramaticales. Es decir, en este contexto LDA no es opcional. Esto se deriva del hecho de que no habría un S*v* entre el V

flexionado y el infinitivo, aun cuando hubiera dos ST, por lo que el nominal más bajo siempre será accesible para T° matriz.

(32) *Todavía falta llegar las partidas presupuestarias

(33) Todavía faltan llegar las partidas presupuestarias

(34) *Falta inscribirse los expositores extranjeros

(35) Faltan inscribirse los expositores extranjeros

4. Pruebas

Con este análisis, en términos de fusión directa de núcleos y formación de un predicado complejo, podemos explicar la (a)gramaticalidad de las siguientes oraciones, utilizando diferentes pruebas.

4.1 Periferia izquierda

Cuando se forma un predicado complejo, no es posible el movimiento del infinitivo a la periferia izquierda. Sí lo es cuando el infinitivo es el predicado de una oración no finita, complemento del V flexionado:

(36) CORREGIR TRES PRUEBAS me falta

(37) *CORREGIR TRES PRUEBAS me faltan

Cuando los OODD definidos están topicalizados, es necesario que en la oración aparezca un pronombre clítico reasuntivo. No sucede lo mismo con los sujetos (en lenguas *pro*-drop como la nuestra). De modo que la presencia de un clítico de acusativo será obligatoria cuando hay dos ST, pero no cuando se forma un predicado complejo:

(38) En cuanto a los trabajos prácticos, todavía me falta corregir***(los)**

(39) En cuanto a los trabajos prácticos, todavía me faltan corregir (algunos)

4.2 Posición de los clíticos

Siguiendo a Masullo (2007), predecimos que el clítico de ACC no puede “subir” cuando no hay un predicado complejo:

(40) *Me las falta entrevistar

o que los clíticos no se “mueven” en bloque (*cluster*):

(41) *Falta entrevistármelas

Cuando se forma un predicado complejo, y este concuerda con el N, tampoco es posible el "ascenso" de un clítico de ACC, pero esto se debe al hecho de que el N no valúa ACC sino NOM:

(42) *Me *las* faltan entrevistar

(43) *Me faltan entrevistar*las*

(44) Me faltan entrevistar *ellas* dos[4]

4.3 Negación

Otra prueba de Masullo (2007) que aquí replicamos se relaciona con la posición de la negación. Tanto la variante concordada como la no concordada admitirán un ítem de polaridad negativa en la posición inicial, independientemente del alcance que este tendrá en uno u otro análisis. No ocurre los mismo, sin embargo, si se intenta negar el infinitivo desde una posición local. En la variante sin supuesta LDA, en la que el infinitivo forma parte de un ST subordinado, el adverbio "no" encuentra una posición en la que alojarse. En la variante concordada, en cambio, en la que no media ninguna categoría entre los dos V que forman el predicado complejo, no será posible su presencia, precisamente porque se fusionan de forma directa:

(45) Me corresponde no aceptar las propuestas

(46) *Me corresponden no aceptar las propuestas

4.4Pseudo-hendidas

Los mismo argumentos son válidos para la (a)gramaticalidad con pseudo-hendidas:

(47) Lo que me corresponde es aceptar las propuestas

(48) *lo que me corresponden es/son aceptar las propuestas

(49) Lo que me corresponden aceptar son las propuestas

5. Características sintácticas de LDA revisadas

(a)"Es un fenómeno en el que un verbo concuerda con un argumento que no le es propio".

En estas construcciones no hay concordancia no local ni concordancia entre un verbo y un argumento que no le es propio, sino que se forma un predicado complejo inacusativo que concuerda de un modo canónico con su argumento interno, que valúa NOM.

(b)"Es opcional"

[4] Existe una leve divergencia en cuanto a los juicios de gramaticalidad sobre este dato

En realidad no hay opcionalidad. La presencia o ausencia de concordancia con el nominal más bajo dependerá del orden en el que se ensambla el infinitivo: primero con el verbo inacusativo o primero con el nominal. En uno u otro caso la concordancia será obligatoria o prohibida, respectivamente. Es decir, una construcción no se deriva de la otra, sino que se trata de dos construcciones diferentes, dadas por el orden de MERGE (y, por lo tanto, del hecho de que medie o no una categoría funcional –i.e. T- entre los dos V).

(c)"No puede haber LDA con cláusulas finitas (SC)"

Dado que en la fusión directa de núcleos no media ninguna categoría funcional, se deriva naturalmente el hecho de que no pueda haber un C.

(d) En HU, la concordancia con el objeto de la subordinada se da en ambos predicados cuando hay LDA pero no cuando hay concordancia por defecto. Los infinitivos del español no presentan morfología de concordancia. Aunque es una conjetura,no resulta descabellado pensar que cuando los rasgos ϕ interpretables se filtran a la categoría resultante de la fusión, estos se manifiesten en ambos formantes del predicado complejo.

(e) "LDA no se da con sujetos nominativos":

En lenguas con sistemas de caso mixto, este fenómeno es considerablemente más productivo porque la posibilidad de un sujeto no nominativo está dada por razones independientes, como el aspecto gramatical, y esto sucede tanto con verbos transitivos como intransitivos (inacusativos). La posibilidad de concordar con el argumento interno en estos contextos es independiente de que haya LDA o no.

En español solo se da con verbos inacusativos porque son los únicos verbos de la lengua que permiten (obligan a) la concordancia con el argumento interno. De modo que el hecho de que estas construcciones posean sujetos estructurales no nominativos no es algo particular del fenómeno y, en español, es consecuencia de que el predicado sea inacusativo.

(f) Efectos de especificidad y de ambigüedad de *scope*del SD concordante en HU pero no en español.

Como este fenómeno es productivo en HU con verbos transitivos, el nominal concordante tiene la posibilidad de moverse a [Esp, S*v*], al menos en FL (o de formar una cadena no trivial con otro elemento nulo alojado en esa posición). Desde allí, puede tener *scope* sobre el predicado complejo. En español esa posibilidad no existe porque el verbo flexionado siempre es inacusativo.

(g) "No puede haber concordancia con un N con marca explícita de Caso"

El HU posee una estrategia de marcado diferencial de objeto (MDO) a través del marcado del OD con la posposición *ko*. Este hecho es tomado por Bhatt como evidencia de que AGREE no puede aplicar si un nominal tiene una marca de caso explícito (morfológica o sintáctica). Por el contrario, consideramos que el hecho de que la concordancia no ocurra nunca con un nominal marcado con ACC no es porque la operación de concordancia distinga entre caso abstracto y caso morfológico, sino que la presencia de ACC solo es posible cuando no hay reanálisis y el infinitivo es un verbo transitivo. Es decir, la presencia de *ko* en HU o de "a" en español (o la posibilidad de pronominalización con un clítico de ACC) es un *by-product*, y no una restricción para la aplicación de (cualquiera sea) la operación de concordancia en rasgos ϕ entre T° y el nominal más bajo.

6. Conclusiones sobre las propiedades sintácticas

Consideramos que esta concordancia aparentemente anómala, aparentemente a distancia, no es tal. Si es cierto que estamos ante un predicado complejo, entonces la concordancia no se da con un argumento de otro predicado sino con su complemento, como suele ocurrir con los verbos inacusativos, y la concordancia, podría pensarse, se da de un modo canónico, con un nombre en nominativo. De modo que consideraremos que la mayoría de las características asociadas a LDA son epifenoménicas y se desprenden del orden en el que se aplica *Merge* al comienzo de la derivación sintáctica.

7. Propiedades léxicas

En esta sección nos concentraremos en las restricciones léxicas para la ocurrencia de aparente LDA. Como aclaramos en la nota 1, solo nos ocuparemos de los verbos inherentemente inacusativos que participan en estas construcciones, y prevemos que el análisis para los predicados inacusativizados (en la sintaxis) será distinto, aun cuando se mantuviera como restricción para la formación de este tipo de predicados complejos la imposibilidad de expresar la idea de *causación*. Con esos predicados, sin embargo, parecería haber menos restricciones y mayor productividad. Entre ellos incluiríamos verbos prototípicamente reestructurantes, como *querer* (verbo de control de sujeto), y los llamados "auxiliares" de las perífrasis modales y aspectuales (siempre que ocurran con el pronombre *se*como proclítico) aunque, a su vez, los últimos requerirían un tratamiento especial, dado el avanzado proceso de gramaticalización del que forman parte.

Entre los datos de habla espontánea registrados, encontramos verbos como: *faltar*, *corresponder*, *quedar* (con el sentido de "faltar" pero no con el de "sobrar") y *tocar* (con el sentido de "ser asignado"), entre los más productivos, y *competer* y algunos pocos verbos psicológicos del tercer

grupo, en menor medida y con mayor grado de vacilación en cuanto a su gramaticalidad por parte de las personas a las que hemos solicitado juicios.Una cuestión para nada menor que debemos considerar es que LDA supone reestructuración. Para ello siempre será requisito previo que el verbo pueda tomar un complemento proposicional, específicamente una oración de infinitivo. He allí una de las razones por las que podemos esperar que no sean demasiados los inacusativos inherentes que pueden presentar LDA.

Por ejemplo, *faltar* y *sobrar* comparten casi todas sus propiedades. Ambos son inacusativos, se diferencian de verbos de cambio de estado como *florecer, caer, abrirse,* etc.; se diferencian de los de aparición, como *llegar, aparecer*, en que son existenciales y, por lo tanto no pasan algunas de las pruebas que sirven, paradójicamente, para testear si un verbo es inacusativo, por ejemplo: formar oraciones de participio absoluto:

(50) a. *El café faltado

b. *Los residuos sobrados

c. ??La lluvia llegada / llegada la lluvia

Por otro lado, según estos dos verbos se complementen con SSDD o con SSNN escuetos cambian el significado. Es decir, tal como los impersonales como haber, muestran efectos de definitud:

(27) a. Falta/sobra café / b. Falta/sobra el café

Pero*faltar* se distingue de s*obrar* (y *existir, suceder*, etc.) en que sólo el primero admite cláusulas no finitas como complementos.

Por supuestola reestructuración no es exclusiva de verbos inacusativos, como puede observarse en (51) por la posición de los clíticos:

(51) (Nosotros) Queremos diseñar nuevos experimentos

(52) (Nosotros) Queremos diseñar*los* / *Los* queremos diseñar

Pero con verbos transitivos siempre habrá unargumento externo que se realice como sujeto estructural ([Esp, SV] o [Esp, ST]) y valuará Caso nominativo.Solo con verbos inacusativos se dará, en cambio, el contexto sintáctico para lo que parece LDA.

Sin embargo, LDA no ocurre con cualquier verbo inacusativo tampoco. Por eso dedicaremos la siguiente sección a revisar una propuesta de clasificación que, consideramos, nos será útil.

8. Inacusativos y ergativos

Existen varios tipos de clasificaciones para los verbos inacusativos. Tal vez una de las más importantes sea la que proponen Levin y Rappaport-Hovav (1995), para el inglés, y Masullo (1992)[5], para el español: la diferencia entre verbos inacusativos (inherentes) y ergativos (en general, derivados de formas causativas).Masullo (1992) propone, además, que los inherentes, sin s*e* y sin contrapartida transitiva, son en general existenciales y presentacionales, mientrasque aquellos que llevan *se* son derivados, ya que casi siempre tienen una contrapartida transitiva causativa: las construcciones ergativas se obtienen en la sintaxis (no en el léxico), cuando se elige "suprimir" el agente o causa explícita.

Por otro lado, Levin y Rappaport-Hovav (1995) también sostienenque no debería tomarse la noción de *agente* como primitivo de la Teoría temática, sino la noción más general de *causación*. La causación puede ser externa (la agentividad, las fuerzas, etc.) o interna, por ejemplo: una propiedad, característica, disposición o impulso que da origen a una acción, en el caso de los verbos inergativos, o a un cambio de estado,en los que Masullo (2004) denomina *Internallycausedchange of stateverbs* (ICCSVs), ergativos inherentes.

Entre los*ICCSVs*/ergativos inherentes del español Masullo (2004) incluye, por ejemplo:
arrepentirse, atorarse, arrodillarse, atascarse, esfumarse, desvanecerse, ensimismarse, dirigirse, retobarse, rebelarse, recluirse, ruborizarse, acurrucarse, sonrojarse, enamorarse, caerse, recuperarse, pu(o)drirse, descomponerse, encariñarse, escabullirse, agacharse, entrometerse, inmiscuirse, adaptarse, replegarse, ausentarse, presentarse, rendirse, atragantarse, arraigarse, accidentarse, erguirse, sobresaltarse, achicharrase, evaporarse, etc.

Masullo (2004) destaca que, al igual que los causativos, estos verbos tienen su correspondiente pasiva adjetiva (52)[6], por lo que postula un análisis de los mismos en términos de dos capas verbales: la primera capa expresa la causa, mientras que la segunda implica el cambio de estado.

(52) a. Juana está arrepentida (de sus faltas).
b. Marta estaba (toda) ruborizada.
c. Juan está empecinado en ir de viaje.
d. Los niños estaban agachados/arrodillados/escondidos/encaramados al árbol

Concluye que se trataría, por lo tanto, de predicados diádicos en los que un paciente cambia de estado a raíz de una causa interna, es decir, originada en él mismo. Lo mismo sostiene para los llamados

[5]Citadoen Masullo (2004)
[6]Los ejemplos son de Masullo (2004)

"inacusativos de proceso" (ergativos), como:*caerse, detenerse, mojarse, morirse, perderse, romperse, secarse*, etc[7].

Los inacusativos inherentes, en cambio, son monádicos, ya que van asociados a un único rol temático obligatorio[8]. Así es que estos verbos denotan un estado (los verbos existenciales) o un evento simple (los verbos presentacionales denotan un logro en el sentido de Vendler, o una transición en el sentido de Pustejovsky). Este estado o evento simple se corresponde con una sola capa verbal en la sintaxis.

De modo que podemos diferenciar entre inacusativos y ergativos (derivados e inherentes). Las principales diferencias radican, según Masullo (2004) en que:

- los inacusativos: son eventos simples y

a) no toman el clítico *se*

b) son compatibles con SSNN desnudos como sujetos posverbales

c) no se pueden usar en una pasiva adjetiva

d) no tienen contrapartida transitiva

- los ergativos: implican un cambio de estado y

e) toman el clítico *se*

f) solo a veces son compatibles con SSNN desnudos como sujetos posverbales

g) se pueden usar en una pasiva adjetiva

h) tienen contrapartida transitiva

9. Conclusiones sobre las restricciones léxicas

En función de esta clasificación, predecimos que solo los inacusativos (simples) permitirán formar la clase de predicado complejo que hallamos en las construcciones del español con aparente LDA. Los verbos *faltar, quedar, tocar, corresponer (y competer),* comparten las propiedades a) a d) y no f) a h). Y, aunque la argumentación pueda considerarse circular en este punto, relacionamos esto con las posibilidades de asignación de cierto rol temático complejo (en la sintaxis) al argumento en dativo, cuando este aparece. También comparten las propiedades de ser estativos y, por lo tanto, de no poder formar partes de oraciones de participio absoluto. El hecho de que otros verbos que comparten

[7]Masullo (2004) explica excepciones como *florecer*. En este trabajo no nos detendremos en ellas y suscribiremos a su propuesta de que son ICCSVs.

[8] Obviamos aquí el hecho de que muchos de estos verbos pueden también tomar un segundo argumento locativo, direccional, de fuente, etc. De hecho, se suele asumir que los inacusativos tienen un argumento locativo (espacial o temporal) sobreentendido. Esto se sostiene cuando hay LDA: *Me faltan corregir (ahora) /Le tocaron resolver (en ese momento)*

estas propiedades no puedan ocurrir con LDA lo relacionamos con su incapacidad para tomar oraciones de infinitivo como complemento.

10. Conclusión

En español, la formación de predicados complejos a partir del reanálisis de secuencias de verbos conjugados e infinitivos es frecuente y productiva, y se da con diversas clases de verbos. La única diferencia entre las construcciones que aquí tratamos y las demás consiste en que solo en los primeros casos el predicado complejo resultante es un predicado inacusativo. Para que tal cosa suceda el único requisito es que el verbo conjugado sea inacusativo (simple). Todas las demás propiedades, sintácticas y léxicas, se siguen de allí (y de que el reanálisis consista en comenzar la derivación con la fusión directa de los dos núcleos verbales). Aun más, estamos convencidos de que el verdadero requisito es que no pueda expresarse (estructuralmente) la noción de *causación*. Está condición ya viene dada, en el caso de los inacusativos, por la ausencia de una segunda capa verbal. Para los predicados inacusativizados, en cambio, deberemos buscar otra explicación, pues la misma presencia de *se* supone esa capa. Peroaunquesu sintaxis difiera en este sentido, prevemos que la restricción semántica será la misma.

Por otro lado, estamos convencidos de que este fenómeno es efectivamente el mismo que se ha estudiado en otras lenguas como LDA (por eso mantenemos la denominación). Es decir, no estamos distinguiendo estas construcciones del español de lo que se considera LDA, por ejemplo, en Hindi Urdu. Por el contrario, sostenemos que el fenómeno es el mismo pero que en ninguna lengua habría LDA. Por supuesto, esto no se desprende del trabajo que hemos presentado aquí, pero sí de la investigación en la que este trabajo se inscribe, y, por otro lado, queda pendiente todavía probar tal predicción a partir de análisis de datos y juicios de hablantes de esas lenguas.

11. Referencias bibliográficas

Bertora, H. (2012) “A favor de la escisión entre Caso y Concordancia: evidencia del español”, EN *Actas del IICongreso Nacional: El Conocimiento como Espacio de Encuentro*. Facultad de Lenguas, U. N. del Comahue, GeneralRoca, 2012.

Bertora, H. (2013a) “Sobre algunas propiedades de Long-Distance Agreement en español”, II Jornadas de jóvenes lingüistas, UBA, Bs. As.

Bertora, H. (2013b) “Concordancia (aparentemente) anómala en construcciones inacusativas”, VI Encuentro de Gramática Generativa, UNCo, Gral. Roca.

Bertora, H. (2014) “¿Es Long-Distance Agreement un problema de interfaces?”, *XIV Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística*, Catamarca, 2014

Bhatt, R. (2005) “Long Distance Agreement in Hindi-Urdu", *Natural Language and Linguistic Theory* 23: 757-807.Kluwer Academic Publishers: Holanda

Boeckx, C. (2004) "Long-Distance Agreement in Hindi: some Theoretical Implications", *StudiaLinguistica*58(1), pp.23-36. Blackwell: Oxford

Contreras, H. y P. Masullo (2002) "Motivating*Merge*", *Actas del X Coloquio de Gramática Generativa*, Universidad deAlcalá.

Chandra, P. (2005) “Long-Distance Agreement in Hindi-Urdu: Agree, AGREE or Spec-Head?", MS. University ofMaryland, College Park.

Levin, B. & M. Rappaport-Hovav (1995) *Unaccusativity at the Syntax - Lexical Semantics Interface*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.

Masullo, P. (2004) “Lexical Relational Structures at the Interface with Knowledge of the World: The Case of Internally Caused Change of State Verbs” in *8th Symposium on Hispanic Linguistics*, University of Minnesota.

Masullo, P. (2007) “Clitics aren´t Climbers!”,ponenciapresentadaenLinguistic Symposium on Romance LanguagesXXXIV, University of UTAH.

Mendikoetxea, a (1999) “Construcciones con se: medias, pasivas e impersonales”, EN: I. Bosque y V. Demonte (eds.): *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Real Academia Española / Espasa Calpe (vol. 2, § 26 p. 1631 y ss.)

Roca Intercultural: un proyecto de extensión para la integración y la interdisciplinariedad

Autoras: Mg. Paula Liendo, Andrea Emilce Torres, Trad. Leticia Pisani, Prof. Camila Siegel

Abstract

Esta propuesta esboza las distintas etapas realizadas y a realizar del Proyecto de Extensión Roca Intercultural, avalado por la Secretaría de Extensión de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional del Comahue. Se enmarca en el concepto de interculturalidad propuesto por Byram (1997)y la interdisciplinariedad (según la define Brydon, 2011), así como también la noción de extensión universitaria.

El proyecto de extensión tiene como objetivo general dictar un curso corto para brindar formación en inglés a aquellos habitantes de General Roca que se desempeñan en actividades que implican la interacción con visitantes extranjeros. La metodología de trabajo se basa en la utilización de SIG: recopilación y catalogación de material bibliográfico, elaboración de material pedagógico, planificación y dictado de clases. Estos equipos están conformados por docentes, graduados y alumnos avanzados de las carreras de Profesorado y Traductorado Público en inglés.

En este trabajo se analizará la eficacia de la labor en equipo, el impacto del abordaje interdisciplinario y el aporte social, cultural y educativo realizado a la comunidad hasta el momento.

Palabras clave: extensión universitaria, interculturalidad, interdisciplinariedad.

Introducción

Esta propuesta esboza las distintas etapas realizadas y a realizar del proyecto de extensión “Roca Intercultural”, avalado por la Secretaría de Extensión de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional del Comahue. Este proyectosurge de una iniciativa para realizar una devolución a la ciudad de General Roca en la que puedan participar miembros de nuestra comunidad educativa del Traductorado Público en Inglés y Profesorado de Inglés, Facultad de Lenguas, UNCo.

Los destinatarios de este proyecto son habitantes de General Roca vinculados con la labor turística. Un alto porcentaje de estos trabajadores (de los sectores hotelero, gastronómico, de transporte, entre otros) no posee la formación en inglés necesaria para poder interactuar con los turistas o empresarios de habla inglesa que visitan nuestra ciudad. Por esto, consideramos que un curso de inglés para desarrollar la interacción con visitantes extranjeros sería de interés para la comunidad local. Para los miembros del proyecto (docentes, graduados y alumnos de FadeL), la principal motivación es lograr una vinculación con el medio desde una actividad académica que refleje nuestros intereses particulares relacionados con la investigación y nos permita adquirir conocimientos y estrategias, así comocompartirlos dentro de la Universidad y con el público en general.Esta propuesta describe algunas apreciaciones preliminares acerca de las etapas planificadas y cumplidas.

Marco teórico

El trabajo se enmarca en el concepto de interculturalidad propuesto por Byram (1997) y la interdisciplinariedad, según la define Brydon (en Foshay, 2011), así como también la noción de extensión universitaria.

Interculturalidad

La naturaleza de nuestros destinatarios plantea la necesidad de diseñar un curso de capacitación que ofrezca soluciones a corto plazo adecuadas a sus necesidades específicas. Esto último dificulta la selección de los materiales a utilizar, ya que no existen manuales de circulación comercial que satisfagan este tipo de necesidades, teniendo en cuenta, sobre todo, la brevedad de los plazos, la falta de conocimientos previos y la especificidad de los contenidos a abordar. Para el diseño curricular, es preciso considerar qué competencias se desean desarrollar en los aprendientes.

La competencia comunicativa (Hymes 1966, en Widdowson, 1996), que toma al hablante nativo de una lengua como modelo, considera al alumno desde el punto de vista de la lengua meta (LM) y presupone que el objetivo del aprendizaje es participar activamente en la cultura de dicha LM. Sin embargo, en el contexto de nuestros destinatarios, donde la mayoría de los hablantes de inglés no son hablantes nativos, esta competencia resulta insuficiente. La “competencia intercultural”propuesta por Byram (1997) agrega al concepto de Hymes las variables no lingüísticas relacionadas con aspectos sociales, culturales y estratégicos para adecuarse a un nuevo escenario global, que no distingue entre hablantes nativos y no nativos.

En la actualidad, los aprendientes de lenguas extranjeras en general, y nuestros destinatarios en particular, tienen un papel como “mediadores culturales” (Ishihara & Cohen, 2010), que les exige tanto comprender la cultura de sus interlocutores como fortalecer su propia identidad, valores y comportamientos sociales. La definición de Byram (1997) de competencia intercultural deja en claro que las variables lingüísticas no son más importantes que otras cuestiones

extralingüísticas como los contenidos, el comportamiento social y la cultura. En la enseñanza del inglés como lengua extranjera, la definición precisa de los contenidos ha resultado en una resignificación del alumno como “actor social” en su relación con la lengua meta (Byram y Grundy, 2003). Por ello, la Pragmática (entendida como la investigación sobre las relaciones entre el signo lingüístico y los usuarios de la lengua en un contexto específico) es fundamental, en particular en lo que respecta a la cultura y la definición de identidad cultural en el nuevo contexto global. En consecuencia, adherimos al concepto de Ishihara & Cohen (2010), sobre la importancia de la integración de la lingüística con la pragmática y la cultura en la enseñanza de las lenguas

Lamentablemente, los avances realizados en las investigaciones sobre pragmática aún no se ven reflejados en la didáctica de las lenguas y esto presenta un desafío a los docentes. En el aula pueden observarse a diario ejemplos de divergencias pragmáticas tales como la tendencia a responder oralmente en oraciones completas, o el limitado uso de marcas pragmáticas paraseñalizar una interrupción en la interacción oral. Ishihara y Cohen (op. cit.) atribuyen estas divergencias a una transferencia negativa de las normas pragmáticas, una limitación gramatical en la L2, una generalización excesiva de las normas pragmáticas de la L2, el tipo de instrucción o los materiales didácticos, y la disconformidad del estudiante con las normas pragmáticas de la L2.

Dervin (2010) describe dos aspectos fundamentales en el abordaje de la competencia intercultural. Por un lado, asegura que incluso a nivel universitario, los estudiantes no manejan un alto nivel de pensamiento reflexivo y crítico, fundamental para el desarrollo de una concepción común de interculturalidad. En consecuencia, en la mayoría de los departamentos de lenguas, este concepto no ha recibido el reconocimiento que merece. Por otra parte, afirma que aun en los contextos que incluyen aspectos interculturales, existen divergencias en la forma en que cada docente percibe la interculturalidad, así como una confusión entre enfoques culturales, transculturales e interculturales, llegando a presentar información errónea o falsos estereotipos sobre “el otro”.

Zárate (2003 en Dervin, 2010) señala la importancia de referirse a las competencias interculturales, en plural, ya que considera que existen distintos niveles variables de desarrollo. Es decir, estas competencias son inestables ya que se basan no solamente en la cognición, sino también en aspectos afectivos y emocionales. Por lo tanto, una persona que es normalmente competente en ciertos contextos puede ser muy incompetente en otras situaciones. Zárate señala, además, que es necesario tener en cuenta que esta competencia no es el resultado automático de un excelente manejo de la lengua extranjera, ni de un contacto frecuente con habitantes de una cultura en particular, sino que tiene que ser analizada teniendo en cuenta la inestabilidad e imprecisión de cada situación comunicativa.

Interdisciplinariedad

El segundo eje teórico de este trabajo es el concepto de interdisciplinariedad. Si bien no se parte de una definición estricta del concepto debido a su complejidad (ya que se define de forma diferente de acuerdo a la disciplina que lo aborda), este proyecto toma como referencia la postura de Brydon (en Foshay, 2011). Este autor entiende la interdisciplinariedad como la necesidad de que la educación universitaria se adapte a los cambios que devienen de la globalización para enfrentar nuevos desafíos y desarrolle mejores formas de divulgación del saber y de relación con otras instituciones generadoras de conocimientos. Para ello, es necesario un enfoque que incluya interdisciplinariedad y justicia cognitiva (difusión y aceptación de conocimientos generados por instituciones que no pertenecen a las fuentes de conocimientos tradicionales eurocentristas) y eduque para la ciudadanía global mediante una mayor aceptación de la diversidad, receptividad al cambio y flexibilización de las estructuras institucionales.

Este autor propone que los conceptos de interdisciplinariedad y justicia cognitiva deben ser pensados y trabajados conjuntamente en pos de una ciudadanía global y de la formación de los individuos**.** La dificultad a nivel académico es que la

universidad no está diseñada para responder a problemas globales o para adaptarse a las transformaciones que devienen de la globalización. Esto ocurre, principalmente, debido a que las prácticas tradicionales arraigadas impiden que se produzcan transformaciones que den lugar a nuevos paradigmas para la enseñanza e investigación académica.

Para Brydon, en general, existe una brecha entre lo que los estudiantes y empleadores esperan y lo que la universidad cree que debe proveer. Las universidades ya no representan el monopolio de producción de conocimiento, la formación de los individuos o el desarrollo de competencias para el mercado laboral actual. Es por este motivo que muchas de estas instituciones están experimentando una serie de transformaciones. Estas transformaciones deberían basarse en la educación para una ciudadanía y un gobierno globales, y en la renovación de prácticas a nivel local, nacional e internacional. Las universidades deben estar involucradas en la producción de conocimiento en contextos globalespara contribuir con el progreso social y satisfacer las necesidades de los mercados laborales actuales.

Por tanto, en este proyecto nos propusimos aprender, desaprender y crecer a partir de la experiencia, no solo entre las distintas disciplinas de nuestra Facultad (Enseñanza y Traducción), sino también a partir del intercambio que se genera entre profesionales, empleados y empleadores de otras áreas del saber, en este caso, del Turismo.

Objetivos

Tal como se explicitó anteriormente, el objetivo general de este proyecto es brindar formación en inglés a los habitantes de General Roca cuya labor está vinculada a interactuar con visitantes extranjeros. Entre los objetivos específicos, podemos mencionar los siguientes:

- organizar SIG (Grupos de intereses específicos);

- seleccionar y recoger datos sobre la ciudad y sus lugares de interés;
- elaborar un glosario castellano-inglés e inglés-castellano para visitantes a la ciudad/estudiantes/turistas/traductores;
- clasificar los textos (orales, escritos y audiomediales) por tema y nivel de dificultad lingüística y elaborar una base de datos;
- seleccionar y adaptar los textos para su uso como material didáctico;
- elaborar un paquete de material didáctico para la enseñanza del inglés con enfoque intercultural para el turismo;
- dictar un curso trimestral a personas que se desempeñan en labores vinculadas con el turismo entre abril y junio de 2014, y replicarlo en el segundo cuatrimestre del mismo año;
- publicar el glosario y el material didáctico elaborados.

Metodología

La idea de este proyecto surge de entrevistas con la Secretaria de Gobierno del Municipio de General Roca y miembros de la Secretaría de Turismo Municipal, quienes plantearon la necesidad de empleados y trabajadores independientes de obtener estrategias de comunicación en inglés para interactuar con el creciente número de extranjeros que visitan la región. A partir de esta inquietud, se iniciaron las gestiones con la Municipalidad, junto con la Secretaría de Extensión de la Facultad. Posteriormente, se presentó la idea en una reunión abierta en la que participaron alumnos, docentes y graduados de las carreras de Profesorado y Traductorado, en la cual se explicaron los objetivos del proyecto, su marco teórico, la metodología de trabajo y el pronóstico del impacto esperado. Asimismo, se elaboró y publicó una encuesta a fin de evaluar el interés suscitado entre estudiantes, docentes y graduados. Ésta obtuvo una respuesta sumamente favorable.

La metodología de trabajo adoptada es lo que se conoce como organización en Grupos de Interés Especial o SIG (por sus siglas en inglés), formados en torno a los intereses investigativos de sus miembros. La finalidad principal de estos grupos es que sus miembros estén conectados, para realizar "trabajos en red" (*networking*) y compartir información, personalmente o por medios digitales.

Por la naturaleza del proyecto, los SIG se formaron de acuerdo al tipo de tareas de cada grupo de trabajo y su área de especialidad:

- Recopilación bibliográfica: formado por traductores y estudiantes del traductorado que llevan a cabo la tarea de documentación. Es decir, recuperan textos (orales, escritos y audiomediales), y los clasifican por tema y nivel de dificultad lingüística en una base de datos;

- Glosarios: conformado por traductores y estudiantes del traductorado que elaboran glosarios castellano-inglés e inglés-castellano para distintos destinatarios (asistentes al curso, visitantes a la ciudad; trabajadores del sector turístico y traductores);

- Diseño de material didáctico: formado por profesores y estudiantes del profesorado que seleccionan y adaptan textos y elaboran un paquete de material didáctico para la enseñanza del inglés con enfoque intercultural para el turismo;

- Dictado de clases: compuesto por profesores y estudiantes del profesorado cuyo rol es dictar un curso trimestral dirigido a personas que se desempeñan en labores vinculadas con el turismo, planificar las clases y realizar una evaluación final.

Una vez conformados los SIG, se procedió a la distribución de tareas. El SIG Recopilación comenzó por la investigación y recuperación de material sobre la ciudad de Gral. Roca (la ciudad y sus lugares de interés), con el fin de tomar conocimiento sobre la temática con la que se trabajaría en el curso y señalar palabras claves (*key words*) que permitan un análisis de estos temas. Este material, a su vez, se clasificó en tres subtemas que se utilizaron para denominar

las tres unidades del curso, a saber: turismo rural y productivo, turismo aventura y recreativo, turismo urbano e histórico. Consecuentemente se realizó la búsqueda de material auténtico en inglés sobre lugares y situaciones afines a las unidades (textos orales, escritos y audiomediales) y también de textos y modelos de ejercitación. Todos ellos fueron catalogados teniendo en cuenta tema y nivel de dificultad lingüística.

Los cursos se abrieron a la comunidad con una matrícula máxima de veinte asistentes. Se ofreció como un curso de inglés con propósitos específicos en el área de turismo y hospitalidad, con especial hincapié en el desarrollo de vocabulario específico y las funciones básicas del lenguaje.

El **SIG Diseño de materiales**, a partir de los textos recuperados, procedió a la elaboración de materiales didácticos según el nivel lingüístico de los alumnos, las estrategias cognitivas y comunicativas a desarrollar, las competencias lingüístico-pragmáticas, interculturales, y comunicativas a alcanzar y los ejes temáticos, funciones lingüísticas y aspectos léxico-gramaticales a cubrir.

El **SIG Dictado** implementó el material en las clases, y realizó la primera interacción con los destinatarios. Esto generó el inicio de una vinculación más dinámica entre los SIG que resultó en modificaciones en el trabajo de cada grupo con el fin de adaptarlo más adecuadamente a las necesidades de los alumnos.

El **SIG Glosario** estuvo a cargo de identificar términos y expresiones relacionadas con los ejes temáticos abordados relacionados con la actividad turística. Posteriormente, se definieron los distintos destinatarios de los glosarios (alumnos, docentes, turistas y traductores) y se elaboraron las correspondientes bases de datos. Cada una de estas bases de datos se diseñó con elementos distintos según el futuro uso que le darán los destinatarios

En cuanto a la vinculación entre los SIG, aun después de completado el material e iniciado el curso, los equipos continúan reuniéndose semanalmente. En estas instancias, cada representante de un SIG expone los hallazgos más relevantes realizados hasta el momento e informa sobre eventuales necesidades. Cabe

destacar que el abordaje interdisciplinario de este proyecto se evidenció en la interacción de los SIG durante su desarrollo.

Este funcionamiento de los grupos de trabajo, mediante la creación de un espacio para el intercambio de ideas, inquietudes y dificultades encontradas, ha posibilitado un abordaje interdisciplinario de la investigación y la planificación de tareas y facilitado una constante retroalimentación que permitió la revisión continua de los objetivos, la metodología y las actividades. A modo de ilustración, se presentan algunos ejemplos en la siguiente sección.

Discusión preliminar

Para este proyecto de extensión, los ejes centrales propuestos han sido la labor en equipo y el abordaje interdisciplinario e intercultural. En función a ellos, se evaluará el impacto que este proyecto ha tenido en la comunidad teniendo en cuenta el método retrospectivo, que consiste en recolectar datos luego de que el estudio se haya realizado (Nunan, 1992). La información se obtuvo mediante la utilización de técnicas retrospectivas tales como entrevistas abiertas, dirigidas a los alumnos y a los miembros del equipo.

Apreciaciones de los asistentes al curso

La técnica retrospectiva seleccionada para recopilar esta información fue la entrevista abierta, ya que permite a los sujetos tener flexibilidad a la hora de responder las preguntas y de expresar sus inquietudes (Seliger. H. W. y E. Shohamy, 1995). Durante el desarrollo del curso, se solicitó a los alumnos su opinión respecto a los temas abordados, los materiales y las actividades diseñadas. Esto se repitió al finalizar cada una de las unidades.

Es preciso señalar que, a partir de los comentarios y sugerencias de los asistentes, fue posible efectuar modificaciones con el fin de incorporar materiales y

actividades de acuerdo a las necesidades e intereses específicos del grupo de alumnos. En ese mismo sentido, los miembros de los SIG rediseñaron materiales que incluyeran funciones lingüísticas y expresiones relevantes en las tareas laborales de los alumnos, elaboraron glosarios individuales y recopilaron enlaces de diccionarios en Internet.

Al finalizar el dictado de clases del primer cuatrimestre, se pidió al grupo un comentario final. Entre los aspectos considerados como positivos, mencionaron la incorporación de diálogos en contextos afines a sus actividades. Con respecto a esto, si bien al terminar las clases muchos de los alumnos no lograron producir oralmente de manera fluida, se mostraron muy satisfechos por poder participar en la interacción al reconocer y comprender expresiones que desconocían al iniciarse el curso.

Apreciaciones de cada SIG: entrevistas abiertas

Ya finalizada la primera etapa del proyecto (organización de SIG, designación de tareas y miembros, y dictado del primer curso), la recolección de apreciaciones de sus integrantes permite redefinir métodos, estrategias organizativas y contenidos, en vistas a la replicación del dictado del curso en el segundo cuatrimestre. La revisión del trabajo realizado y los ajustes subsiguientes intentarán mejorar el trabajo exclusivo de cada SIG, así como la comunicación entre los distintos grupos.

En este caso, también se utilizó la entrevista abierta. Los participantes del proyecto de la Facultad de Lenguas respondieron a preguntas prediseñadas e inquietudes espontáneas, planteadas personalmente en las reuniones semanales y, en menor medida, a través de espacios colaborativos y servicios de almacenamiento generados en medios virtuales, como el grupo de Facebook y la carpeta compartida de Dropbox, respectivamente. Como se mencionó con

anterioridad, el dictado del curso comenzó con un planteo metodológico y un diseño de materiales pre-definido por los SIG del equipo, pero debió ser modificado de manera constante en función a la retroalimentación de los alumnos y la interacción de ellos con las docentes que dictaron las clases.

Las reuniones semanales resultaron un modo eficaz para el intercambio de información y la toma de decisiones. Durante la primera mitad del cuatrimestre, la frecuencia de las reuniones fue menor, ya que se había planteado el deseo de que todos los miembros participaran para asegurar la horizontalidad de las decisiones y fortalecer el intercambio entre los distintos SIG. No obstante, esta metodología se modificó porque resultaba impráctica debido, mayormente, a la incompatibilidad horaria y las distancias (ya que nuestros estudiantes, docentes y graduados viven en distintas localidades del Alto Valle). Por ello, a partir del mes de mayo, se optó por una organización diferente: se realizaron reuniones semanales más breves, en la que cada SIG estaba representado por un miembro, como mínimo, quien comparte las inquietudes y comentarios de su grupo.

El rol de las docentes que dictaron el curso fue fundamental como nexo entre los "usuarios finales" del material (los alumnos), los miembros de los SIG y la institución en general. Como ya se explicitó, ellas recopilaron las sugerencias de los alumnos, y luego las compartieron con el resto. Esto favoreció un aumento en la motivación, tanto de los alumnos, que vieron reflejados sus intereses en el diseño de los materiales, como en las docentes a cargo del dictado de clases, que vieron facilitada su tarea por una mayor participación y mejores resultados. El flujo de información y opiniones permitió una verdadera labor interdisciplinaria.

Entre los muchos ejemplos que se podrían citar, se incluyen algunos que ilustran cómo se trabajó de forma interdisciplinaria y con atención a los aspectos culturales de esta propuesta. Como ya se mencionó, a partir de inquietudes planteadas por los alumnos durante el dictado de clases, se agregaron glosarios, se modificaron materiales y se ofreció una recopilación de enlaces de diccionarios en Internet. Con respecto a cierta terminología relevante a sus tareas, se

elaboraron glosarios personalizados según su área de desempeño específico en el turismo (como servicio gastronómico, hotelería, turismo recreativo).

En cuanto al material didáctico de la última unidad, se modificó a partir de una encuesta realizada a los estudiantes, que reveló una diferencia entre sus intereses y aquéllos que el equipo había presupuesto previo a la iniciación del curso. En particular, temas como la producción agrícola local no resultaron útiles a los estudiantes, ya que la mayoría se desempeñan en actividades no afines con esta área. Por otra parte, se planteó la necesidad de incluir más actividades de interacción oral, que redundó en una reducción del input textual y un mayor número de ejercicios con fines comunicativos.

En cuanto a la interacción de los SIG, la propuesta se enriqueció a partir de los distintos aportes que cada área realizó a las demás. Por ejemplo, el grupo de recopilación no sólo buscó textos (artículos, videos, sitios web), sino que también aportó recursos didácticos que las docentes no conocían en profundidad (como aplicaciones para crear avatares interactivos, como Voki.com, o sitios con material didáctico como modelo para interacciones orales, como el sitio Learning English, del British Council). Además, no solamente el SIG Dictado de clases influyó directamente en las modificaciones de los materiales; todos los demás miembros analizaron las necesidades de los alumnos, aportaron ideas desde su ámbito (como docentes universitarios o desde su experiencia de alumnos de las carreras o de otros idiomas extranjeros). Asimismo, los SIG Recopilación y Diseño de Materiales asistieron al SIG de glosarios al proporcionar contextos adicionales donde aparecían ciertos términos o expresiones.

Conclusión

Este trabajo intenta abordar los aspectos preliminares de la implementación de un proyecto de extensión. Por lo tanto, es posible presentar solo algunas conclusiones provisionales que nos permiten reflexionar sobre la tarea realizada y planificar las restantes. Del análisis surgen aspectos positivos, que se propone mantener, así como otros aspectos que será necesario modificar.

Entre los aspectos positivos, se puede señalar lo innovador de la propuesta, lo cual fue destacado por los participantes del proyecto y la respuesta positiva de los alumnos. Por una parte, el dictado de un curso abierto y gratuito es un aporte social, cultural y educativo a la comunidad que redundará en una atención al turista más completa, una mejor imagen de la ciudad y, eventualmente, en mayores ingresos en el sectorturístico. En lo que respecta al aprendizaje de una segunda lengua, se ha logrado una sensibilización entre los asistentes al curso sobre los tiempos y los modos del proceso de enseñanza-aprendizaje en EFL (inglés como lengua extranjera) y en ESP (inglés con propósitos específicos).

Esta concienciación es notable tanto en el aspecto social del aprendizaje (relacionado con la necesidad de asistir a un cierto número de clases, de trabajar en grupos, de hacer tareas) como en el aspecto interdisciplinario e intercultural, evidenciado en la apertura de la universidad hacia nuevas posibilidades de contacto con alumnos que necesitan aprender una L2 en un contexto no académico. Asimismo, esta visibilidad permite también la posibilidad de conocer y apreciar el valor de la labor de nuestros profesionales, tanto fuera del ámbito universitario como dentro de él, mediante el intercambio y la comunicación entre los SIG.

Más allá de los logros, se espera que los hallazgospermitan realizar modificaciones para obtener mejores resultados. Por un lado, se buscará poder desarrollar la interdisciplinariedad entre los profesores, traductores y estudiantes miembros de los SIG, no solamente en la valoración de la labor del otro sino en la importancia del intercambio de experiencias, ideas e inquietudes abordadas desde distintas perspectivas. Además, en la replicación del curso se espera fortalecer el

intercambio interdisciplinar e intercultural con los asistentes. Para ello, se utilizarán desde el inicio otros métodos de recolección como cuestionarios (Seliger y Shohamy, 1995), que consisten en la inclusión de preguntas o enunciados a los que los sujetos deben responder, por lo general anónimamente. Dicha recolección de datos se realizará al inicio y al final del curso, con el fin de obtener datos más precisos sobre cuáles son sus necesidades para un mejor abordaje del diseño de materiales y la investigación, y para formalizar cuantitativamente sus devoluciones para implementar cambios en cursos subsiguientes, respectivamente.

Como dijo Mignolo (2012, 4), en vez de una universidad, necesitamos una "*pluriversidad*", que eduque a futuras generaciones para vivir en estados no solamente pluri-nacionales, sino también en un mundo "pluri-epistémico" y "pluri-espiritual".

REFERENCIAS

Brydon, D. (2011). Globalization and Higher Education: working toward cognitive justice". *Valences of Interdisciplinarity. Theory, Practice, Pedagogy.* Ed.Raphael Foshay (2012). Edmonton: Athabasca University Press 97-119.

Byram, M. (1997): Teaching and assessing intercultural communicative competence. Clevedon, U.K: Multilingual Matters Ltd.

Byram, M., & Grundy, P. (Eds.). (2003). *Context and culture in language teaching and learning.* Reino Unido: Multilingual Matters.

Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics,* 1/1, pp. 1-47.

Dervin, F. (2010). “Assessing intercultural competence in language learning and Teaching: a critical review of current efforts”. In: Dervin, F. & E. Suomela-Salmi (eds.). *New Approaches to Assessment in Higher Education*. (157-173). Bern: Peter Lang.

Ishihara, N. y Cohen, A. (2010). *Teaching and Learning Pragmatics. Where Language and Culture Meet*. Londres: Pearson.

Mignolo, W. (2012). Globalisation and the Geopolitics of Knowledge. The Role of the Humanities in the Corporate University. In Kelypas, K. L. y McDougall, J. I. (eds). The American-Style University at Large. Transplants, Outposts, and the Globalization of Higher Education. Lanham, Maryland: Lexington. 3-39.

Nunan, D. (1992). *Research Methods in Language Learning.* Cambridge University Press.

Seliger. H. W. y E. Shohamy (1995). *Second Language Research Methods*. Hong Kong: Oxford University Press.

Widdowson, H. G. (1996). *Linguistics (Oxford Introductions to Language Study).*Estados Unidos: Oxford University Press.

"¿Se puso confundida? Un abordaje de los verbos pseudo-copulativos en la enseñanza de español e inglés como lenguas extranjeras"

María Teresa Araya, FadeL, FaHuma, UNCo

teresa_araya@yahoo.com.ar

Silvia Iummato

FadeL, UNCo; IES en L.V.J.R.G.

s_iummato@yahoo.com.ar

Javier Valdivia

FadeL, UNCo, IFDC Villa Regina

javiervaldi@gmail.com

Resumen

En español encontramos construcciones del tipo *Juan salió perjudicado* consideradas como construcciones resultativas débiles (Washio, 1997) en oposición a las resultativas fuertes o complejas del inglés. En esta lengua, en cambio, se observan construcciones resultativas del tipo *John hammeredthe metal flat* que no presentan un equivalente directo en el español. Esto no significa que el español no cuente con formas de expresar resultatividad. En este trabajo nos proponemos contrastar algunas construcciones resultativas del inglés con las del español, en especial, aquellas en las que el verbo se encuentra desemantizado y es pseudo-copulativo (Morimoto, 2005, 2008).

Las construcciones resultativas crean un estado nuevo que no existía antes de la consumación de la acción y que afecta a un argumento interno, es decir, en la construcción resultativa, el punto final del evento constituye el punto inicial de un estado que no existía antes. Ese nuevo estado puede estar representado morfológicamente por diversas categorías sintácticas aunque típicamente por participios o adjetivos.

Según muestra el relevamiento de la bibliografía, las construcciones resultativas del inglés cuentan con estudios abarcativos e integradores, sin embargo, en español las mismas no han sido abordadas con exhaustividad. Por otro lado, la complejidad de esta estructura se ve reflejada en las producciones de los estudiantes de lenguas extranjeras que cometen errores al querer expresar resultatividad.

Palabras clave: resultativas, pseudo-copulativos, adjetivos, participios, gradabilidad

0. Introducción

En inglés encontramos dos tipos de construcciones resultativas: las del tipo *John hammeredthe metal flat*, llamadas construcciones resultativas fuertes o complejas, que no presentan un equivalente directo en español y las débiles del tipo *John gotmad*, que son intransitivas y no presentan un agente productor del cambio. Las primeras expresan un resultado mediante una construcción transitiva, el sujeto es el agente, el productor del cambio, el objeto es afectado y el adjetivo expresa el resultado propiamente dicho. El español también cuenta con diversas formas de expresar resultatividad. Si bien el español no posee estructuras transitivas que expresen resultatividad como en el inglés, en español existen construcciones del tipo *Juan salió perjudicado* consideradas como construcciones resultativas débiles (Washio, 1997). En este trabajo nos proponemos contrastar algunas construcciones resultativas débiles del inglés con las del español, en especial, aquellas en las que el verbo se encuentra desemantizado y es pseudo-copulativo (Morimoto y Pavón, 2007). Es decir vamos a contrastar algunas construcciones resultativas del inglés del tipo*John gotmad* con las construcciones resultativas débiles del español tales como*Juan se puso loco*.[1]

Tanto en español como en inglés las construcciones resultativas crean un estado nuevo que no existía antes de la consumación de la acción y que afecta a un argumento interno, es decir, en la construcción resultativa, el punto final del evento constituye el punto inicial de un estado que no existía antes. *Juan salió perjudicado* está compuesto por un verbo pseudo-copulativo (*salir*) y un predicativo que puede ser un adjetivo, un sustantivo o un participio como en este caso. El pseudo-copulativo (*salir*) aporta principalmente información aspectual. Su carácter aspectual radica en que introduce un cambio de estado. Podemos presuponer que Juan no estaba perjudicado anteriormente, y que el estado introducido por el predicado principal (*Juan está perjudicado*) comienza a existir a partir del cambio enunciado por *salir*.

La bibliografía relevada muestra que las construcciones resultativas del inglés como *John hammeredthe metal flat* cuentan con estudios abarcativos e integradores. Sin embargo, en español las mismas no han sido abordadas con exhaustividad y en este sentido este trabajo [2] pretende contribuir a ampliar el conocimiento sobre las construcciones resultativas en español.

El tema trabajado surge de errores de aprendientes de inglés y español como lenguas extranjeras en la producción e interpretación de estructuras formadas por las secuencias *verbo pseudo-copulativo + adjetivo/participio* con interpretación resultativa como la secuencia agramatical del título: **¿Se puso confundida?* Sin embargo, este no es un estudio sobre los errores de los alumnos, sino que intenta explicar la complejidad de las estructuras resultativas reflejada en las dificultades al expresar

[1] Sabemos que existen numerosas posibilidades de traducción, como los ejemplos no están contextuados hemos elegido una de las tantas posibles para analizar la estructura.

[2]Este trabajo forma parte del Proyecto de Investigación (J022) "Las categorías funcionales: Un abordaje en términos de adquisición y variación" de la FadeL, UNComa.

resultatividad. Los verbos pseudo-copulativos tienen exigencias puntuales con respecto a sus complementos a pesar de ser prácticamente vacíos de contenido semántico. Sin embargo, en general no reciben un lugar en la enseñanza de lenguas extranjeras[3]. Este trabajo analizará las construcciones resultativas débiles del español y las comparará con las construcciones resultativas intransitivas del inglés demostrando que no por ser débiles son menos complejas.

En la sección (1) veremos algunas características generales de los verbos pseudo-copulativos, en lo relativo a su función y a las diferencias con el uso que estos verbos tienen cuando actúan como verbos plenos. En las secciones (2 y 3) veremos cómo éstos interactúan con predicados adjetivales y participiales. En la sección (4), presentamos un análisis sintáctico de este tipo de construcción utilizando el marco teórico de la gramática generativa en general y de la Morfología Distribuida en particular (Halle y Marantz, 1993). Finalmente en la última sección presentamos las conclusiones.

1. Los verbos pseudo-copulativos

Las construcciones analizadas presentan la particularidad de que su núcleo semántico no se expresa mediante un verbo pleno, sino que toma la forma de una construcción, compuesta por un verbo pseudo-copulativo y un predicativo. Este último puede ser un adjetivo, un participio o un sustantivo. El pseudo-copulativo si bien, a diferencia de los copulativos puros, aporta algún contenido nocional, tiene como principal función el brindar soporte a los rasgos flexivos de tiempo, persona y modo. A su vez contribuye al componente aspectual de la predicación, lo que lleva a que imponga restricciones sobre los predicativos en función de las características aspectuales de estos. Hemos de notar que los pseudo-copulativos provienen de verbos plenos, cada uno de ellos con su particular selección argumental, pero que, en estas construcciones resultativas, pierden su potencial de ser predicados semánticos y en consecuencia se comportan como intransitivos que no seleccionan argumentos[4] (Morimoto, 2006:1333, basado en Morimoto y Pavón Lucero, 2005:2). Tanto es así, que no les es posible seleccionar ningún complemento ni adjunto, ya que el predicado secundario es el que realiza la asignación temática. *v. gr*.

---

3 De ahí el título del trabajo.

4 A pesar de esto, según Demonte y Masullo (1999) algunos verbos pseudo-copulativos favorecen sujetos animados en lugar de inanimados, imponiendo un componente de selección sobre el predicado léxico, v. gr.

i. Marta se puso / quedó contenta.
*ii. La fiesta se puso /*quedó entretenida.*

1) a. *Juan puso las llaves en el cajón*.

b. *Juan se puso intolerante*.

c. **Juan se puso intolerante las llaves en el cajón*.

En (1a), el verbo *poner* actúa como núcleo sintáctico y semántico y toma como complemento al sintagma determinante *las llaves*. En (b), el verbo funciona como pseudo-copulativo e introduce un adjetivo como predicado principal de la cláusula. La agramaticalidad de (c) se debe a que, al cumplir la función de pseudo-copulativo e introducir al adjetivo, *poner* pierde la posibilidad de seleccionar un argumento propio.

El carácter aspectual de estos verbos radica en que introducen un cambio de estado, presentando un estado nuevo que no existía antes de la consumación de la acción y que afecta a un argumento interno, de manera que el punto final del evento constituye el punto inicial de un estado que no existía antes. v.gr.

2) *Juan se volvió amarrete*.

En (2), podemos presuponer que Juan no era amarrete anteriormente, y que el estado introducido por el predicado principal (*Juan es amarrete*) comienza a existir a partir del cambio enunciado por *volverse*. Ese nuevo estado puede estar representado morfológicamente por diversas categorías sintácticas aunque en este trabajo nos centraremos en los participios o adjetivos como predicados principales.

Con respecto al inglés, los pseudo-copulativos también seleccionan predicativos adjetivales, pero son más reacios a seleccionar participios. Una diferencia fundamental con los verbos pseudo-copulativos del español es que en general varios de ellos seleccionan los mismos adjetivos (*get/become/fallill*), mientras que en español son más restrictivos: (*quedarse/*volverse/*ponerse enfermo*) El uso de pseudo-copulativos es más frecuente en inglés que en español, sumado a que su cantidad y variedad es mayor, posiblemente debido al hecho de que en español se expresa el contenido proposicional equivalente mediante verbos deadjetivales. De este modo, una construcción como *getsick*puede traducirse como *ponerse enfermo*, pero en su lugar es más probable que se utilice el verbo deadjetival*enfermarse*.

Las siguientes oraciones presentan ejemplos del inglés de construcciones con pseudo-copulativos y adjetivos (3) y pseudo-copulativos y participios (4):

3)

a. *They're growing impatient*.
“(ellos) se estánimpacientando”

b. The teacher went mad when she saw the broken windowpane.
“La profesora enloqueció cuando vio el vidrio roto”

c. *The cream has gone sour*.
"La crema se puso agria"

d. *The water turned blue with the chemicals*.
"El agua se puso azul por los químicos"

e. *The baby fell asleep in my arms*.
"El bebé se quedó dormido en mis brazos"

4)

a. *John gets tired easily*.
"John se cansa fácil / fácilmente"

b. We got used to sleeping together.
"Nos acostumbramos a dormir juntos"

c. My shoelaces came untied
"Se me desataron los cordones"

d. *Mary became obsessed with him*.
"Mary se obsesionó con él"

En esta sección hemos visto algunas características generales de los verbos pseudo-copulativos, en lo relativo a su función y a las diferencias con el uso que estos verbos tienen cuando actúan como verbos plenos. En las siguientes secciones veremos cómo interactúan los pseudo-copulativos con predicados adjetivales y participiales.

2 Adjetivos

2.1 Características cuantificacionales de los adjetivos

Las oraciones resultativas del español están compuestas de un verbo pseudo-copulativo, un argumento afectado por un cambio de estado y un predicativo secundario que denota un estado resultante. En esta sección nos concentraremos solo en los predicativos adjetivales.

Paradis (2001) propone que los adjetivos pueden caracterizarse en términos de delimitación, una característica asociada a la gradualidad. Existen restricciones en la combinación de modificadores de grado y adjetivos que se evidencian al combinar un modificador y un adjetivo con distintos tipos de gradualidad como en ?*muy muerto* y ?*completamente largo.* Los modificadores de grado se clasifican en dos grupos: los modificadores escalares y los modificadores de totalidad.

5)

MODIFICADORES ESCALARES	MODIFICADORES DE TOTALIDAD

muy bueno	**completamente** idéntico
terriblemente bueno	**absolutamente** idéntico
bastante bueno	**casi** idéntico

Los modificadores escalares indican un grado en una escala de la propiedad graduable expresada por el adjetivo que modifican y en ese sentido son no delimitados. Los modificadores de totalidad, por el contrario, se relacionan a un valor preciso y definido y son delimitados.

Se han evaluado distintos tipos de adjetivos con respecto a dos criterios de gradualidad: (1) el tipo de modificador de grado con que se combina el adjetivo y (2) el tipo de oposición posible en la conceptualización del adjetivo. El criterio (1) presupone que todos los adjetivos son compatibles con modificadores de grado. Aunque este no es siempre el caso. Los adjetivos relacionales nunca se asocian con gradualidad y por eso no se combinan con modificadores de grado, ya que son clasificadores, como podemos ver en la agramaticalidad de los ejemplos a continuación:

6) *a. *El barco se volvió pesquero.*

*b. *La malla se puso/quedó metálica.*

*c. *El programa se quedó radial/ inglés.*

De acuerdo con el criterio (2), los adjetivos graduables se dividen en tres grupos: (i) adjetivos escalares (*largo, bueno);* (ii) adjetivos de extremo (*terrible, brillante); y* (iii) adjetivos de límite (*muerto, idéntico).* Todos ellos son compatibles con verbos pseudo-copulativos como vemos en los ejemplos de (7):

7) *a. La fiesta se puso muy buena.*

b. Con estudio y dedicación, el niño se volvió brillante.

c. Con el correr de los años, se volvió idéntico al padre.

Los adjetivos escalares se combinan con modificadores escalares (*bastante* largo, *muy* bueno). El modo de oposición característico es la antonimia gradual como en *corto – largo*. Estos adjetivos son graduables y tienen formas comparativas y superlativas. No necesariamente dividen un dominio en dos: hay diferentes grados entre los dos puntos opuestos. Los antónimos se conceptualizan en términos de “más o menos”. Se consideran comparativos implícitos. No se puede describir algo como *completamente largo o corto* porque estos adjetivos no tienen límite, se aproximan al final de la escala, tienden hacia un máximo o mínimo pero nunca llegan ahí.

Los adjetivos de extremo tales como *terrible* y *excelente* se combinan con modificadores de totalidad. El modo de oposición es la antonimia binaria y se los conceptualiza de acuerdo a una escala, al igual que los adjetivos escalares. Aunque difieren de los escalares en que no representan un punto intermedio en una escala, sino los puntos extremos. De la misma manera que los escalares pueden concebirse como comparativos implícitos, los adjetivos de extremo pueden entenderse como superlativos implícitos ya que expresan el grado mayor de una característica determinada. Puede decirse entonces que son adjetivos graduables delimitados.

Los adjetivos de límite (*vivo, muerto, idéntico*) se combinan con modificadores de totalidad. Se diferencian de los escalares y de extremo en que no se asocian con una escala sino que se conceptualizan en términos binarios: *vivo o muerto*. Son complementarios, no tienen formas comparativas ni superlativas (*El anciano está más vivo que el nieto* (descártese la lectura “astuto”), *Se quedó muerto*). Son absolutos y dividen un dominio determinado en dos. Se asocian con un límite definido.

Los modificadores escalares armonizan con los adjetivos no delimitados y los modificadores de totalidad con los adjetivos delimitados: *muy bueno* (modificador escalar + adjetivo escalar)*, totalmente brillante* (modificador de totalidad + adjetivo de extremo) y *perfectamente idéntico* (modificador de totalidad + adjetivo de límite). La clasificación de Paradis (2001) entonces es útil porque establece diferencias primero entre adjetivos graduables y no graduables o relacionales y luego entre los propios graduables, subcategorías que responden a diferentes comportamientos.

2.2 Predicados de individuo y de estadio

Otra distinción de utilidad para tratar el significado aspectual de los adjetivos es la de predicados de individuo y predicados de estadio (*individual and stage-levelpredicates*) propuesta por Carlson (1977) y Kratzer (1995). Marín (2010) aplica esta clasificación a los adjetivos en español. Los adjetivos expresan estados diferenciados entre estados de individuo y estados de estadio. Esta distinción se refiere a la existencia o no de límites temporales. (Marín, 2004; Marín &McNally, 2005). La única diferencia entre estados de individuo y estados de estadio se encuentra en su naturaleza delimitada o no: los estados de estadio refieren a un estado delimitado, un estado que por definición es una etapa, un período.

Los adjetivos en español se dividen en tres clases (Luján 1981; Fernández Leborans 1999): (i) los que solo combinan con *ser*; (ii), los que solo combinan con *estar*, y (iii), aquellos que son compatibles con ambas cópulas:

8)

i. *catalán*, *cauto*, *constante*, *cuidadoso*, *(des)cortés*, *(des)leal*, *(im)prudente*, *(in)discreto*, *(in)capaz*, *(in)justo*, *inmoral*, *(in)mortal*, *inteligente*, *listo*, *llevadero*, *sabio*, *temerario*.

ii. *absorto*, *angustiado*, *asombrado*, *ausente*, *contento*, *desnudo*, *descalzo*, *enfermo*, *enojado*, *harto*, *lleno*, *maltrecho*, *muerto*, *perplejo*, *presente*, *quieto*, *satisfecho*, *solo*, *vacío*.

iii. *alegre*, *alto*, *amplio*, *(a)normal*, *bajo*, *estrecho*, *feliz*, *feo*, *flaco*, *gordo*, *grande*, *hermoso*, *inquieto*, *joven*, *libre*, *nervioso*, *pequeño*, *orgulloso*, *tranquilo*, *viejo*, *vivo*.

Aquí nos concentraremos solo en los dos primeros grupos. Los adjetivos de (i) sólo se combinan con *ser* y se denominan predicados de individuo, mientras que los adjetivos de (ii), que solo se combinan con *estar*, se denominan predicados de estadio[5]. Alterar esta generalización da lugar a oraciones agramaticales como vemos en los ejemplos a continuación:

9) *Juan es/*está leal*. (*leal* es un adjetivo del grupo i)

10) *Eva está/*es contenta*. (*contento* es un adjetivo del grupo ii)

Veamos ahora qué sucede al combinar adjetivos con verbos pseudo-copulativos:

11) a. *El niño se quedó quieto.*
b. **El barco se quedó pesquero*.

12) a. *El niño se puso nervioso*.
b. **El niño se puso inglés*.

13) a. *El niño se volvió agresivo*.
b. ??*El problema se volvió político/geográfico/económico*.

Las combinaciones de verbos pseudo-copulativos (*quedarse, ponerse* y *volverse*) con adjetivos generan construcciones gramaticales en los ejemplos de (a) y construcciones agramaticales en los ejemplos de (b). La explicación de este comportamiento debe

5 Sin embargo, la compatibilidad con *ser* o *estar* no es un criterio decisivo para clasificar un adjetivo como individual o de estadio. También tienen que tomarse en cuenta otros contextos como *Llegó a su casa enferma o Con el niño enfermo, no podremos salir de viaje.* vs. **Con el niño inteligente/alto/capaz, no podemos invitar a nadie*.

buscarse en el tipo de adjetivo. Los adjetivos de (a) son graduables y por lo tanto compatibles con modificadores de grado (*muy quieto, nervioso, agresivo*). Los adjetivos de (b) en cambio no lo son (**muy pesquero*, *inglés*). A partir de estos ejemplos podríamos concluir que los verbos pseudo-copulativos no son compatibles con adjetivos relacionales, pero sí lo son con adjetivos graduables. Si miramos los ejemplos a continuación, nuestra primera generalización parece requerir algunas precisiones. Si bien es cierto que los verbos pseudo-copulativos no se combinan con adjetivos relacionales, no se puede afirmar categóricamente que todo verbo pseudo-copulativo es compatible con todo adjetivo [6] como podemos observar en la agramaticalidad de los ejemplos de (a) donde encontramos adjetivos graduables:

14) a. **El niño se quedó inteligente*.
    b. *El niño se quedó enojado*.

15) a. **El niño se puso alto*.
    b. *El niño se puso contento*.

16) a. **El niño se volvió capaz*.
    b. *El niño se volvió ausente*.

Los ejemplos muestran que el hecho de que un adjetivo sea graduable no es suficiente para combinarse con un verbo pseudo-copulativo, sino que además este adjetivo debe ser un predicado de estadio como *enojado*, *contento* y *ausente*. La agramaticalidad de los ejemplos de (a) se explica entonces porque estos adjetivos son predicados de individuo[7].

Por último, recordemos la clasificación de adjetivos de Paradis (2001). Los modificadores escalares (*muy, bastante*) armonizan con los adjetivos escalares, que son no delimitados y los modificadores de totalidad (*completamente, casi*) con los adjetivos de extremo y de límite, que son delimitados. Los ejemplos a continuación son compatibles con modificadores escalares y por lo tanto pueden considerarse adjetivos escalares.

---

6 Lo cual nos llevaría a pensar que los verbos pseudo-copulativos no serían tan desemantizados como proponen algunos teóricos ya que evidentemente imponen restricciones.

7 Los predicados de individuo no son compatibles con verbos pseudo-copulativos como *quedarse* y *ponerse*, aunque algunos de ellos si pueden ser compatibles con *volverse*: *El anciano se volvió cuidadoso/ (in)justo, ¿inteligente*. Este hecho nos lleva a adentrarnos en las diferencias particulares entre diferentes verbos pseudo-copulativos, pero este tema excede los alcances de este trabajo introductorio

17) a. *El niño se quedó muy/bastante quieto/enojado*.

b. *El niño se puso muy/ bastante nervioso/contento*.

c. *El niño se volvió muy/ bastante agresivo*.

Con respecto a los adjetivos de extremo (*terrible, brillante*) y los de límite (*vivo*, *muerto*), el compartimiento no es homogéneo.

18) a. *El niño se puso/volvió brillante*.

b. ??*El niño se quedó brillante*.

19) a. **El niño se puso/volvió muerto*.

b. ??*El anciano se quedó muerto*.

En esta sección hemos analizado combinaciones de adjetivos con verbos pseudo-copulativos y en este camino hemos tomado diferentes clasificaciones que permiten dar cuenta de las combinaciones posibles en español y de aquellas no posibles. A continuación proponemos algunas cuestiones en cuanto al inglés. Los verbos pseudo-copulativos son solo compatibles con adjetivos calificativos, graduables y no así con aquellos relacionales ya que estos no son compatibles con la noción de gradualidad. Por otro lado, al combinar verbos pseudo-copulativos con adjetivos de individuo y de estadio, observamos que solo la segunda combinación es posible.

2.3Verbos pseudo-copulativos y adjetivos en inglés

Los verbos pseudo-copulativos resultativos son más numerosos en inglés que en español (compare, por ejemplo, *get, grow, come, get, come, grow, run, become, turn, fall* vs *quedarse, ponerse* y *volverse*). Esto puede atribuirse al hecho de que en español muchos de estos significados pueden expresarse con un verbo pseudo-copulativo como *ponerse* seguido de un predicativo adjetival como en los ejemplos de (i) o con un verbo pleno como en (ii):

20)

a.	*He grewold*.	*i. Sepuso viejo.*	*ii. Envejeció.*
b.	*He grew pale*.	*i. Sepuso pálido.*	ii. *Palideció*.
c.	*He grewfat*.	i. *Sepuso gordo*.	ii. *Engordó*.
d.	*He grewthin*.	i. *Se puso delgado*.	ii. *Adelgazó*.
e.	*He grewimpatient*.	i. *Se puso impaciente*.	ii. *Seimpacientó*.

Otro aspecto que es importante considerar son las posibilidades de combinación de verbos pseudo-copulativos con adjetivos. La agramaticalidad de los ejemplos a continuación se puede explicar si asumimos que los verbos pseudo-copulativos solo son compatibles con adjetivos calificativos, pero no con adjetivos relacionales.

21) a. **The cathedral became medieval*.

b. **The prisoner became political*.

Ejemplos como los siguientes parecerían indicar que los verbos pseudo-copulativos presentan menos restricciones en inglés que en español. En (22a), tres verbos pseudo-copulativos diferentes son compatibles con el mismo predicativo adjetival *quiet*. En cambio, los ejemplos (22b) son dudosos o agramaticales:

22) *a. The child got quiet/became/fell quiet.*

*b. El niño se quedó/*se volvió/*se puso quieto.*

Con respecto a los predicados individuales, algunas combinaciones de verbos pseudo-copulativos en inglés son posibles, mientras que lo mismo no es posible en español:

23) *a. Se *puso/ *quedó/*volvió alto*.

*b. He got/grew/became/*came/*went/*turned/*ran/*fell tall*

3. Participios

3.1 Características generales de los participios

Si bien las construcciones resultativas del español tienden a presentar un adjetivo como predicado principal, algunos pseudo-copulativos pueden introducir participios. Este grupo de palabras se caracterizan, según Alarcos Llorach en la *Gramática de la Lengua Española* de la RAE (1994 (2000): 147), por generarse en base a raíces verbales y, como resultado del proceso de derivación, presentan características similares a las de los adjetivos.

Dentro de los parecidos que tienen los participios con los adjetivos se destacan la posibilidad de variar en género y número (*La silla está rota/Las sillas están rotas. Los sillones están rotos*) y, por lo general, la compatibilidad con modificadores de grado (*Las sillas están muy/algo/poco/demasiado rotas*). Sus funciones principales son las

de actuar como modificador directo de un sustantivo (*Las revistas vendidas*), como atributo (*El motor está desarmado*), en estructuras pasivas (*El reclamo será contestado*) y en tiempos verbales compuestos como el pretérito perfecto compuesto o el pluscuamperfecto (*Ella ha salido. Nosotros habíamos encontrado la respuesta*). Si bien el uso del participio se suele relacionar con lecturas "pasivas" (*Estos son los zapatos más vendidos = Estos son los zapatos que las tiendas venden más*), en muchos casos tienen sentido "activo" (*Ese arbitro es un vendido = Ese árbitro se vende*).

Una categoría relacionada a la de los participios es la de los adjetivos perfectivos (Bosque, 1999), que etimológicamente derivan de lo que fueron formas participiales en estadios anteriores de la lengua, mediante un proceso similar al truncamiento (Aronoff, 1976) que genera formas participiales reducidas, cuyo comportamiento es incluso más cercano al de los adjetivos que al de los participios "básicos" (tanto regulares como irregulares). De allí que muchas fuentes (Bosque *op. cit.*, NGLE, 2009, Fábregas, 2011; Svensen, 2013, entre otros) los considerenadjetivos, ignorando en su tratamiento su origen de participios.

3.2 Aspecto léxico de los participios presentes en construcciones resultativas

En lo que respecta al análisis semántico de los participios que aparecen en las construcciones resultativas con verbos pseudo-copulativos, es interesante enfocarse en el análisis de su significado en lo relativo al aspecto léxico o *aktionsart* (Vendler, 1957, 1967; Verkuyl, 1989; Smith, 1991, entre otros). La tipología original de Vendler (1957) distingue cuatro posibles distribuciones temporales en las situaciones expresadas por los verbos: los *estados*, las *actividades*, las *realizaciones* y los *logros* (*states*, *activities*, *accomplishments* y *achievements*, respectivamente), que se diferencian por su valor en los rasgos de dinamicidad, duración y telicidad.

Clase de *aktionsart*	Dinamicidad	Duración	Telicidad	Ejemplo
Estado	-	+	-	*Juan es alto.*
Actividad	+	+	-	*Juan corre.*
Logro	+	-	+	*Juan encontró la carta.*
Realización	+	+	+	*Juan pintó su habitación.*

El comportamiento de los participios en lo relativo al aspecto léxico está directamente ligado a las características del *aktionsart*del verbo del que derivan. De esta manera, encontraremos participios que derivan de estados, actividades, realizaciones y logros. De todos modos, hemos de tener en cuenta que varias revisiones de la propuesta de Vendler (Mourelatos, 1978; Verkuyl, 1989, entre otros) postulan que el *aktionsart* tiene carácter composicional, ya que no depende exclusivamente del verbo, sino que es necesario considerar el sintagma verbal en su totalidad, así como ciertos adjuntos que puedan modificarlo. De esta manera, es necesario reconocer la posibilidad de cambio del aspecto léxico propio de un verbo a causa de las características cuantificacionales de otros elementos del sintagma verbal, particularmente de los sintagmas nominales o sintagmas determinantes seleccionados por el predicado. Así, por ejemplo, un verbo como *cocinar* puede comportarse como actividad si selecciona un complemento no delimitado (*Juana ha pintado casas*) o como realización si selecciona uno delimitado[8] (*Juana ha pintado tres casas*).

Con respecto a los participios que pueden combinarse con verbos pseudo-copulativos, se puede encontrar que los derivados de verbos estativos claramente no son compatibles con esta construcción, como puede verse en la agramaticalidad de las oraciones (b) en los siguientes ejemplos[9]:

24) a. *Juan es amado/querido/odiado/respetado por sus amigos.*

b. **Juan se quedó amado/querido/odiado/respetado.*

25) a. *La gente conoce/teme/comprende la crisis.*

b. **La crisis quedó conocida/temida/comprendida.*

Teniendo que los estados son intrínsecamente atélicos, puede pensarse que los participios derivados de verbos dinámicos atélicos, que también comparten la característica de adolecer de punto final, presentarían la misma incompatibilidad con pseudo-copulativos. De hecho, se comprueba que los participios derivados de actividades no pueden aparecer en estas construcciones resultativas.

26) a. *Juan lee libros de ocultismo.*

b. **Los libros de ocultismo quedaron/se volvieron/se pusieron leídos.*

---

8 Con la excepción que nota de Miguel (1999) de un reducido grupo de verbos que denotan actividades pero que no se vuelven realizaciones con el agregado de un objeto directo delimitado, como *buscar, empujar, perseguir* y *seguir*. Cabe notar que estos verbos, por otra parte, parecen requerir obligatoriamente la presencia del OD: *Juan empujó* *(*el ropero*). cfr. *Juan escribió* (*la reseña*).

9 Por razones que mencionaremos infra (3.3), utilizamos únicamente al pseudo-copulativo *quedar*(*se*) en los ejemplos de esta sección.

27) a. *Juan corre maratones.*

b. **Las maratones quedaron/se volvieron/se pusieron corridas.*

De esta manera, resta comprobar si los participios de predicados dinámicos télicos son admitidos por esta construcción. En los siguientes ejemplos, las oraciones de (28) presentan participios derivados de realizaciones, mientras que las de (29) son derivadas de logros:

28) *a. El batallón construyó/desmanteló un puente. / El puente quedó construido/desmantelado.*

b. La lluvia oxidó/inundó la estructura. / La estructura quedó oxidada/inundada.

c. El agua se descongeló/se enrojeció. / El agua quedó descongelada/enrojecida.

29) *a. El gobierno firmó/reconoció el acuerdo. / El acuerdo quedó firmado/reconocido.*

b. El jurado nominó/sentenció a Pedro. / Pedro quedó nominado/sentenciado.

c. La turbina se encendió/apagó. / La turbina quedó encendida/apagada.

Los ejemplos analizados parecen demostrar que tanto las realizaciones como los logros pueden aparecer como complementos de pseudo-copulativos. No obstante, un análisis más detallado muestra que esta posibilidad no se cumple sistemáticamente con todas las realizaciones ni con todos los logros. Particularmente, los verbos dinámicos atélicos que se vuelven realizaciones al tener un objeto directo delimitado singular o plural (*Juan leyó* [-télico] / *Juan leyó un cuento* [+télico]) no pueden ser complemento de pseudo-copulativos:

30) *a. Juan corrió una maratón. / *La maratón quedó corrida*.

b. *Juan miró una película*. / **La película quedó mirada*.

Aparentemente, el argumento del predicado participial debe ser afectado por la acción que este denota, pero a su vez el estado resultante debe ser uno que implique la permanencia del argumento en tal condición. Eso explicaría por qué pueden darse construcciones como *La casa quedó construida/destruida/pintada/arreglada* pero no del tipo *El libro quedó leído/La carrera quedó corrida*, ya que predicados como *leído* o *corrido* no afectan al argumento ni puede decirse, por ejemplo, que una carrera permanezca en el estado de *corrida* de la misma manera en que un edificio queda en

el estado de *destruido*[10]. En estos casos se hace referencia a la extensión espacial (volumen o área) del argumento interno. En este punto es interesante el análisis de Egg (1995) con respecto a los predicados télicos, el autor propone que han de ser divididos en *cambios* e *intergresivos*. Los cambios son situaciones dinámicas delimitadas cuyo punto final está marcado por la creación de un nuevo estado[11]. Por ejemplo *construir una casa* tiene como punto final el estado de que la casa está construida, mientras que *leer un libro* o *caminar una cuadra*, si bien están delimitados temporalmente, no dan como resultado un estado nuevo. A este último tipo el autor denomina intergresivos. De esta manera, podemos considerar que, dentro de las realizaciones, los participios aceptados en construcciones resultativas son aquellos que impliquen la creación de un estado nuevo, es decir, que sean *cambios* en la terminología de Egg(1995).

Con respecto a los logros, el mismo análisis puede aplicarse con iguales resultados. Los participios derivados de logros que impliquen una afectación del objeto directo y la permanencia del argumento en el estado nuevo denotado pueden aparecer junto a los pseudo-copulativos. v. gr.

31) a. *El auto quedó chocado/encendido/roto.*

b. *El televisor quedó apagado/muerto/desconectado*.

c. *Me quedé desmayado/mareado/herido.*

Por el contrario, si no hay afectación o el predicado no denota la creación de un nuevo estado resultante, el participio derivado de logro no es compatible:

32) a. *??La carrera quedó ganada. (cf. La carrera quedó suspendida)*

b. *??Su imagen quedó reconocida. (cf. Su imagen quedó fotografiada)*

c. *??El cofre quedó encontrado.* (*cf. El cofre quedó perdido*)

En consecuencia, teniendo en cuenta las restricciones específicas de los verbos que veremos *infr*a, podemos afirmar que la construcción de pseudo-copulativo + participio del español puede darse cuando los participios se originen en base a verbos de

10 Estos predicados corresponden al grupo de verbos cuyo objeto es incremental (*incremental theme*, Tenny, 1987).

11 La propuesta de Egg (1995) contiene una definición específica del concepto *télico*, según la cual se requiere la creación de un estado nuevo, por lo que los predicados cuyo punto final no implica el advenimiento de un estado nuevo son delimitados, pero no télicos.

cambio, que presenten objetos que estén afectados por la situación denotada por el predicado y en los que el argumento pase a estar en un estado nuevo.

3.3Compatibilidad entre pseudo-copulativos y participios

Con respecto a los verbos pseudo-copulativos que estudia este trabajo, una clara diferencia se establece entre *quedar*(*se*), por un lado, y *volverse* y *ponerse* por el otro, ya que estos dos últimos presentan notorias restricciones en su compatibilidad con participios.[12] Un ejemplo de las diferencias entre estos dos grupos se ve en las siguientes oraciones:

33) a. *Juan se quedó calmado/confundido/desconsolado*.

b. **Juan se puso/volvió calmado/confundido/desconsolado.*[13]

34) a. *El edificio quedó construido/inaugurado/destrozado.*

b. ***El edificio se puso/se volvió construido/inaugurado/destrozado.***

En lo relativo a *quedar(se)*, su compatibilidad con participios se limita a aquellos quederivan de predicados dinámicos delimitados de cambio, como han detallado en la sección anterior; mientras que, como afirmamos *supra*, las restricciones de *ponerse* y *volverse* son mucho más notorias. La *Nueva Gramática de la Lengua Española* de la RAE (2009: 722) afirma taxativamente que *ponerse* no es compatible con participios. En una perspectiva opuesta, Morimoto y Pavón (2007) señalan que *ponerse* incluye dentro de sus posibilidades de combinación a participios derivados de verbos de afección psicológica, sin embargo no todos los ejemplos que presentan las autoras parecen ser claramente aceptables (??*Juan se puso emocionado / excitado / descompuesto*). También pueden detectarse unas pocas excepciones con respecto a *volverse*, con ciertos verbos puntuales del tipo de cambio (*El actor se volvió reconocido/ Esta estructura se volvió aceptada/ El uso de los antibióticos se volvió generalizado*).

Una particular excepción con respecto a *ponerse*ocurre con algunos verbos como *divertir/aburrir/entretener*, pero únicamente cuando su argumento es inanimado:

---

12 Marín Gálvez (2001), entre otros, considera que *volverse* y *ponerse* son directamente incompatibles con participios.

13 Evítese la lectura como predicado subjetivo no obligatorio, es decir, el ejemplo debe interpretarse como *Juan ingresó a la condición de estar desconsolado* y no *Juan volvió y, al hacerlo estaba, desconsolado*.

35) a. *La fiesta se está poniendo divertida/aburrida/entretenida*.

b. **Juan se está poniendo divertido/aburrido/entretenido*.

Como vemos en esta sección, la combinación de participios con verbos pseudo-copulativos en el español presenta un conjunto de restricciones particulares, que dependen no solo de las características de los participios, sino de los requisitos puntuales de los distintos verbos pseudo-copulativos, como el hecho de que debe haber afectación de la acción sobre el argumento interno y que en ciertos casos se requiere que sea animado o inanimado.

3.4Pseudo-copulativos y participios en el inglés

En lo que respecta al inglés, los participios tienen un comportamiento significativamente más variado que en español. Verbos como *run*, *turn*y *fall,* por ejemplo, no subcategorizan participios, mientras que otros como *grow, go*[14] *y come* aceptan algunos participios específicos, lo que parece sugerir que se trata de colocaciones fosilizadas, más que de combinaciones productivas, como se ve en estos ejemplos:

36) a. *The mistake went unnoticed. / The wound went untreated. / I grew accustomed to her.*

"El error no fue detectado" /"No se atendió la herida a tiempo"/ "Me acostumbré a ella"

b. **The mistake went discovered* / **The wound went cleaned*.

"El error fue descubierto" / "La herida se limpió a lo largo del tiempo"

~~Con respecto a~~*come*y *become*, aceptan varios participios derivados de predicados de cambio que implican la disolución o anulación de un proceso previo, como *untied/undone*(desatado), *unglued/unstuck*(despegado), *unstitched*(descosido) y *unhinged*(desquiciado[15]). La falta de productividad de esta combinación se ve en que

14 La frase *gorotten* es un ejemplo aislado y posiblemente se pueda explicar en función de rol de *rotten* como adjetivo perfectivo (ver sección 1.2.1). La forma *rotted*es la utilizada con mayor frecuencia como participio en el inglés actual.

15 En su sentido original de [una puerta] fuera de su quicio.

los mismos procesos en su forma "positiva" (*tied*(atado)*, glued*(pegado), etc.) no son aceptados por estos verbos[16].

37) *a. The knot came undone / The shirt came unstitched / The door became unhinged*

"El nudo se desató" / "La camisa se descosió" / "La puerta de salió de quicio"

*b. *The tape came stuck / *My shoelaces became tied.*

*"La cinta se pegó" / "*Se me ataron los cordones"*

El verbo *become* posee otras posibilidades de combinación específicas. Acepta algunos participios de verbos de cambio (*becomerecognized* (*volverse reconocido*)/ *accepted* (*volverse aceptado*)/*adapted* (*adaptarse*)), pero tiene a su vez usos que difieren mucho de los pseudo-copulativos del español, ya que acepta participios derivados de predicados estativos. v.gr.

38) *She became loved/ hated by everyone*.

"Se volvió una persona amada/odiada por todos"

Otro verbo con incluso más amplias posibilidades de combinación es *get*, el pseudo-copulativo inglés de mayor frecuencia y de uso más coloquial. De todos modos, cabe notar que sus posibilidades de subcategorización son también restringidas y posiblemente fosilizadas (*getacquaintedwith/accustomed to/used to*, todas compatibles con la idea de acostumbrarse a algo o familiarizarse con algo/alguien; *getdressed* (*vestirse*)/*lost* (*perderse*)/*washed* (*lavarse*)), mientras que las combinaciones más productivas se deben a que puede funcionar como auxiliar de pasiva (b.):

39) *a. I got acquainted with his system* / *We got used to spicy food.*

"Me familiaricé con su sistema" / *"Nos acostumbramos a la comida picante"*

b. *I got kicked out of school* / *The house got painted.*

"Me echaron del colegio" / "*La casa fue pintada*."

De todos modos, *get*presenta ciertas restricciones en su subcategorización. Por ejemplo, al contrario de *become*, rechaza los participios derivados de estados:

16 Se puede conjeturar que todos los cambios que denotan los participios aceptados involucran una causa externa no determinada, mientras que los participios como *tiedoglued* requieren un agente que realice la acción.

40) **She got loved in the new neighborhood*.

41) **Obviously, the manager gets feared by most of the staff*.

(Huddleston y Pullum, 2002: 1442)

En contraste, un pseudo-copulativo que presenta un comportamiento similar al *quedar*(*se*) del español es *remain*. Este verbo también requiere participios derivados de predicados de cambio:

42) *The library remains closed/opened*. / *Their clients remain dissatisfied*.

"*La biblioteca permanece cerrada/abierta*" / "*Sus clientes siguen insatisfechos.*"

Como vemos, la interacción entre participios y pseudo-copulativos presenta diferencias significativas entre el español y el inglés, lo que claramente dificulta la posibilidad de extraer reglas del comportamiento en una de las lenguas e intentar aplicarlas a la otra. Mientras que en español las restricciones pueden ser subsumidas a unas ciertas regularidades relacionadas al *aktionsart*, con marcadas y aisladas excepciones, la secuencia pseudo-copulativo participio del inglés muestra una variabilidad mayor, que hace compleja la identificación de características comunes a los distintos verbos. De todas maneras es posible concluir que la aparente mayor productividad de la combinación pseudo-copulativo + participio en inglés se debe, por una lado, a su aparición con participios con el prefijo *un-*, que suele encontrarse en los adjetivos, y por otro lado, a su uso en la construcción pasiva con *get*.PorEl resto de los pseudo-copulativos tiene limitaciones en sus combinaciones con participios y son más productivos en su combinación con adjetivos.

4. Análisis

En esta sección daremos cuenta de los datos presentados utilizando como modelo gramatical explicativo la gramática generativa, el Programa Minimalista (Chomsky, 1993) y la Morfología Distribuida (Halle y Marantz, 1993) más específicamente.

De los datos presentados se observa claramente que los adjetivos y participios que aparecen tanto en el español como en el inglés en las construcciones resultativas que estudiamos presentan algunas características comunes: la estatividad y la gradualidad. Tanto los adjetivos como los participios denotan estados y en el caso de las estructuras investigadas ambas categorías expresan el estado resultante. Con respecto a la gradualidad, se ha observado que los adjetivos seleccionados por los verbos pseudo copulativos resultativos son graduales, por ende la agramaticalidad de**Juan se puso/volvió/quedó metálico.* Otro tanto sucede con los adjetivos en inglés:

Itgot/became medieval*. Lo novedoso de nuestra propuesta es que consideramos que los derivados verbales también son graduales o escalares (Borer, 2005). Cuando hablamos de gradualidad en el participio nos referimos a la propiedad que presenta esta categoría en el español ya que en el inglés los participios son más adjetivados y muy poco frecuentes. Al respecto, cabe destacar el hecho de que suelen aparecer con el prefijo de negación *un-* (como *uneaten, unhinged, unnoticed*), que generalmente se encuentra en los adjetivos:*unbelievable, uninteresting, unhappy*.Además, algunos pseudo-copulativos del inglés son más flexibles en cuanto a los predicativos participiales que seleccionan. Estos pueden derivar de actividades (*uneat**en*), de estados (***know**n, **attach**ed*), de realizaciones (*un**tie**d, **marri**ed, **divorce**d*) y logros (***los**t, un**notice**d*).En este sentido los participios del español en este tipo de estructura resultativa cuentan con una estructura sintáctica más compleja.

Denominamos gradualidad a la posibilidad de cuantificar fases o divisiones que den cuenta de un desarrollo de la acción que afecta al argumento interno. Esa es una de las razones por la que no encontramos participios derivados de verbos que expresen estados o actividades. Generalmente, estas eventualidades no presentan ningún tipo de divisibilidad en su estructura eventiva porque no expresan cambio. Es decir, el hecho de que se produzca un cambio que afecta al argumento interno es esencial para nuestro análisis, en tanto que la estructura escalar del grado de cambio determina la telicidad del predicado (Hay, Kennedy y Levin, 1999;Borer, 2005). Por consiguiente, la delimitación o telicidad es una propiedad inherente a estas estructuras y forma parte de la estructura eventiva de las mismas, así como también influye en la interpretación del argumento interno de manera específica. En consecuencia, este argumento tiene un rol relevante como participante del evento en este tipo de estructuras. Cuando hablamos de propiedades escalares o graduables nos referimos a las divisiones cuantificables en el dominio eventivo. En este sentido asociamos las propiedades cuantificacionales a la noción de gradualidad. Es decir, la gradualidad o divisibilidad es una propiedad transcategorial, que afecta tanto a adjetivos como a verbos. Esta noción de cantidad es interpretable a partir de la construcción misma, que, como vimos con anterioridad, rechaza predicativos atélicos u homogéneos precisamente porque carecen de propiedades cuantificacionales o de divisiones: *Se volvió/puso/quedó *amado/*caminado*. Pero sí es posible visualizar la gradualidad o divisibilidad insertando adjuntos que puntualizan grados en una escala así como también la propiedad dinámica de estos predicados:

43) *Se emborrachó **de a poco***.

44) *Enloquecieron **cada vez más** con el pasar del tiempo*.

Cabe destacar que en el caso de participios derivados de verbos deadjetivales o de compleción gradual estos participios heredan las propiedades escalares de sus adjetivos: *largo/ alargar(se), ancho/ ensanchar(se), vacío/ vaciar(se), etc.*

Con los pseudo-copulativos resultativos los adjuntos graduales no producen oraciones buenas ya que denotan cambios puntuales: **Se quedó quieto/ tranquilo/ duro **de a poquito**. **Se quedó paralizado **gradualmente**. Asimismo, en el caso de participios derivados de verbos no adjetivales tampoco se pueden introducir adjuntos de manera: **destruir/construir lentamente/descuidadamente/de a poco.*

Los verbos de compleción gradual (*alargarse, endurecer, tranquilizarse*) ilustran perfectamente la noción de representación escalar (y divisibilidad) porque el punto final implica la suma de diferentes estadios escalares que denotan una trayectoria o secuencia de grados[17]. A este argumento se le puede sumar el dato de que los adverbios de manera son implícitamente graduales (Bosque, 1990: 220) y justamente pueden adjuntarse a este tipo de participios: *El techo se ennegreció rápidamente/lentamente/gradualmente*. Cabe notar que los adverbios de manera tienden a cuantificar las propiedades que denotan los predicados.

En este sentido, la propiedad escalar de los verbos identifica o mide el grado de cambio producido por la acción, es decir, el punto en que el predicado se hace télico. Por lo tanto asociamos la telicidad con el grado de cambio y no necesariamente con el punto de culminación. Nótese al respecto que los logros, si bien considerados como predicados télicos, en su mayoría expresan la culminación o solo la fase final de un evento pero no el punto de cambio: *ganar, encontrar, perder* y en consecuencia resultan agramaticales en las construcciones resultativas: *quedaron *ganados/*encontrados.*Sin embargo, los que aparecen en la construcción resultativa se relacionan con cambios y con el entrañamiento de estados resultantes (ver sección Participios).

Con todo esto queremos significar la relevancia de la delimitación y la gradualidad tanto de los participios como de los adjetivos que acompañan a los verbos pseudo-copulativos como predicativos. Sostenemos que esta “gradualidad” o “escalaridad” (grado de cambio) tiene un correlato sintáctico, es por ello que rechazamos las ideas de Verkuyl (1989) de que la telicidadradica en el rol temático asignado al argumento interno. Sostenemos que la telicidad no depende ni está asociada a la semántica léxica, sino que es un tema estructural, configuracional, es decir, de la estructura sintáctica. En el siguiente apartado presentaremos la estructura interna correspondiente a los participios que funcionan como predicativos de los pseudo-copulativos.

4. 2 Participios

[17] Proyectan su argumento interno en una representación abstracta de medida o grado que constituyen una escala (Kennedy y Mc Nally, 2005).

Para poder explicar qué participios son seleccionados por los verbos pseudo-copulativos vamos a referirnos en primera instancia a la relación entre verbos transitivos e intransitivos (inacusativos más precisamente) y su relación con la expresión de resultado.

42)

		Implica	
a)	El niño destruyó el castillo de arena.	Sí	El castillo de arena está destruido[18].
b)	El policía arrestó al ladrón.	Sí	El ladrón está arrestado.
c)	La anciana leyó la novela.	No	* La novela está leída.
d)	Ellos arrastraron el auto.	No	*El auto está arrastrado.
e)	Se rompió la máquina.	Sí	La máquina está rota.
f)	Juan se aburrió.	Sí	Juan está aburrido.
g)	El portero llegó.	No	*El portero está llegado.
h)	La fruta cayó.	No	*La fruta está caída.

De estos datos surge la hipótesis de que no todos los verbos implican un estado resultante y, por consiguiente, sus participios tampoco.

La propuesta de análisis que ofrecemos se basa en el hecho de que los verbos pseudo-copulativos resultativos seleccionan determinados predicativos. Los participios, como será demostrado, derivan de verbos cuya estructura eventiva es compleja (Cuervo, 2008): poseen una capa superior causativa (en el caso de verbos transitivos) o de cambio (si son intransitivos) y una inferior resultativa.

Partimos de la idea de que existen tres tipos de eventos nucleados por determinados rasgos (Jackendoff, 1990;Folli& Harley, 2002;Hale yKeyser, 1993, 2002):*v*DO para predicados dinámicos,*v*GO (predicados de cambio, movimiento o suceder); *v*BE (predicados estativos, incluyendo existenciales). Estos núcleos forman estructuras simples o se combinan para formar estructuras complejas.

Lossiguientes predicados poseen una estructura eventiva simple, son monoeventivos porque comprenden una sola capa verbal, por lo tanto no entrañan estados resultantes ni son seleccionados por los pseudo-copulativos:

43)*a. bailar, leer, correr* son actividades cuya estructura eventiva está nucleada solamente por *v*DO: *Está bailado/*Se quedó bailado.

18 La estructura *estar +participio* ha sido considerada resultativa (Kovacci, 1990).

b. *ir, llegar, crecer*, son logros intransitivosque expresan un cambio de estado o locación y están nucleados por *v*GO: *Está llegado/ *Se quedó llegado.

c. *amar, odiar, costar*, expresan estados y están nucleados por *v*BE: *Está amado/ *Se quedó amado.

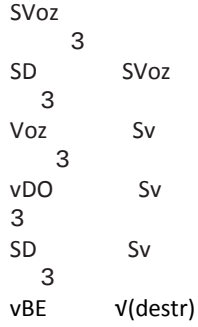
Por el contrario, en (44) se ejemplifican predicados combinados, es decir que poseen dos núcleos: uno dinámico(*v*DO o *v*GO) y otro estativo representa el estado resultante.Estos predicados sí entrañan oraciones resultativas con *estar* y con *quedar(se).*

44)d. *construir, perjudicar, sorprender* poseen dos capas: una superior, *v*DO y otra estativa nucleada por *v*BE: *Están construidos*/ *Quedaron construidos*.

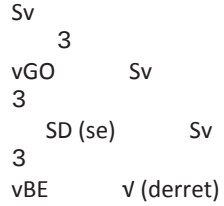
e. *derretirse, acostarse, perderse* que constan de una capa superior que indica cambio cuyo núcleo es *v*GO y otra inferior estativa nucleada por *v*BE: *La nieve está derretida*/ *La nieve quedó derretida con el calor*.

Esta última distinción se corresponde con las siguientes representaciones arbóreas. El primer cuadro representa la estructura de los verbos transitivos complejos como *destruir* y el segundo, los verbos intransitivos complejos como*derretirse.*

45)



46)



La primera configuración ilustra casos como los de *destruir*, en los que los verbos expresan cambio agentivo (causativos) por eso poseen dos capas, una de voz que alberga el agente (voz activa) y otra de estado cuyo especificador hospeda al objeto afectado. Las dos capas se resumen en la fórmula DO+BE. En el caso de verbos como *derretirse* también hay dos capas eventivas: una que expresa cambio no agentivo (*v*GO) y otra inferior que es estativa, su núcleo es *v*BE cuyo especificador hospeda al clítico. En este sentido vemos que la estructura del verbo intransitivo también es compleja y resulta de la combinación de dos capas diferentes. En consecuencia, cuando denominamos a estos verbos como complejos nos estamos refiriendo al hecho de que la estructura eventiva está formada por dos capas. En ambos casos los verbos poseen un argumento interno afectado, que es sujeto de un sintagma nucleado por BE, y esta capa corresponde al estado resultante. Los verbos como *destruir* expresan un cambio agentivo y un resultado y se los conoce como causativos. Los verbos como *derretirse*[19] indican un cambio no agentivo y un resultado y son morfológicamente complejos por ello llevan un clítico.

Nótese que los participios que derivan de estas estructuras complejas, ya sean transitivas o intransitivas, pueden perfectamente implicar resultado:

47)

a. *Juan quedó atrapado.* → *Juan está atrapado.*
b. *María quedó satisfecha con la respuesta.* → *María está satisfecha*
c. *María se quedó satisfecha.* → *María está satisfecha.*
d. *El pastor se quedó perdido en la montaña.* → *El pastor está perdido.*

Estas estructuras dan cuenta de lo que sucede con los verbos que participan como predicativos de verbos como *quedar*. Pueden ser tanto transitivos como intransitivos, siempre que sean predicados dinámicos que denoten cambio agentivo o noagentivo, pero la condición que impone la estructura en la que se insertan es que posean una capa inferior de resultado. Esta capa es la que representa el cambio producido, del estado alcanzado o resultante.

Quedar subcategoriza participios derivados de verbos transitivos causativos:

48)*Quedaron imputados/ escrachados/ cancelados/ arrestados.*

[19] Son intransitivos, más específicamente inacusativos, con un argumento interno que es afectado por la situación expresada por el predicado.

*Volverse, ponerse y quedarse*por lo general[20] requieren participios que derivan de verbos intransitivos de cambio no agentivo y que además expresan un estado resultante: *aburrirse, divertirse, cansarse, etc.*

49)a. *A partir del accidente Juan se volvió aburrido/divertido*.

b. *La fiesta se puso divertida con tanto alcohol*.

c. *Juan se quedó cansado/aburrido*.

De esta manera estamos dando cuenta sintácticamente de lo que denominamos gradualidad o divisibilidad. Las distintas capas de la estructura interna (*v*DO+*v*BE/*v*GO+*v*BE) representan la no homogeneidad del evento.

4. 3 Adjetivos

Por otra parte, en lo relativo a los adjetivos que aparecen en la estructura (de grado y de estadio: *vacío, lleno, sola, suelto*) señalamos que muchos de ellos se relacionan morfológicamente con verbos de cambio agentivo o no agentivo: *llenar/ llenarse, vaciar/ vaciarse, soltar/soltarse*. Pustejovsky (1995) menciona el hecho de que existe un componente de cambio escondido en los predicados de estadio debido a que son artifactuales en algún sentido. Los predicados de estadio no constituyen propiedades inherentes y por lo tanto deben estar causadas por algo.

En consecuencia, podemos considerar que tanto los participios como los adjetivos que funcionan como predicativos de verbos pseudo-copulativos resultativos comparten la propiedad de enunciar estados (resultativos) producidos por un cambio.

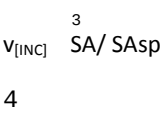
4.4 Una estructura para los pseudo-copulativos

Para la Morfología Distribuida (Halle y Marantz, 1993) las raíces no están categorizadas, es por ello que se ensamblan con morfemas funcionales, que pertenecen a la Lista I, para obtener la categorización. A modo de ejemplo podemos citar el caso de la raíz ESCR que al ensamblarse con un categorizador

[20] Como vimos en 3.3, volverse es compatible con algunos verbos transitivos agentivos como *Se volvió aceptado/reconocido*.

verbal, *v*, da como resultado el exponente morfológico ESCRIBIR pero si se ensambla con un categorizador, *n,* se convertirá en ESCRITURA. No obstante, los pseudo-copulativos, independientemente de su subtipo, son desemantizados por lo tanto, no tienen una raíz sino, como ya dijimos, solo tienen información categorial y eventiva (Schmitt, 2005)[21]. Es por ello, entonces, que consideramos que es el morfema o núcleo funcional categorizador*v*el que transmite la información semánticamente y sintácticamente relevante. Este categorizador posee propiedades distintas según la estructura de la cual forme parte, estos rasgos corresponden a los distintos sabores de *v* propuestos por Folli y Harley (2005). En el caso de los pseudo-copulativos resultativos el rasgo eventivo es INCOATIVO[22] ya que van a necesitar un predicativo o complemento que enuncie el comienzo de un estado. Después de la sintaxis, en FF (inserción tardía) se producirá la inserción de vocabulario y el nodo sintáctico se lexicalizará como un pseudo-copulativo, en consecuencia no hay una raíz, sino que cuando el complemento es un sintagma adjetival o de participio [INC] se materializa (SpellOut) como un pseudo-copulativo (Embick, 2004). El nodo sintáctico en cuestión es, por lo tanto, el siguiente:

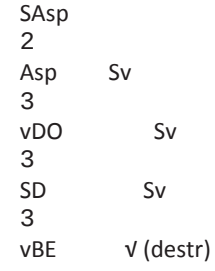
50)



Efectivamente, la incoatividad refleja el hecho de que las construcciones resultativas con verbos pseudo-copulativos denotan un cambio que coincide con el inicio de un estado resultante.

Tomando en cuenta que los participios son sintagmas aspectuales que no poseen argumentos externos la estructura de los mismos es la siguiente:

51)



[21] Por cuestiones de espacio no discutiremos la hipótesis de que los pseudo-copulativos imponen restricciones en la selección de su complemento y que por lo tanto no están totalmente desemantizados.

[22] Embick (2004) denomina a este rasgo [FIENT] porque denota un evento transicional que alcanza un estado. Por nuestra parte, consideramos que [INC] no solo se refiere a un evento sino a un punto inicial enunciado por el participio o el adjetivo.

52)

SAsp
2
Asp Sv
3
vGO Sv
3
SD(se) Sv
3
vBE √ (derret)

5 Conclusiones

De lo presentado en este trabajo se observa que tanto en inglés como en español las estructuras resultativas con verbos desemantizadosno son simples ya que imponen restricciones sobre sus predicativos, los cuales en el caso de los sintagmas adjetivales no pueden ser relacionales ni derivados nominales porque estos justamente no son graduables. Si bien las estructuras con pseudo-copulativos en inglés son más flexibles en cuanto a la selección, en español la estructura selecciona adjetivos graduales y de estadio. Otro tanto sucede con los participios que deben corresponder aspectualmente al tipo de verbos transitivos de cambio agentivo o intransitivo no agentivo para el español. En inglés, los participios no son tan frecuentes, son más adjetivados y generalmente llevan el prefijo negativo *un-.*Al respecto, la estructura del español selecciona solo participios que derivan de verbos con una estructura eventiva compleja, es decir, conformada por dos capas verbales: una corresponde a *v*DO si se trata de verbos transitivos o de *v*GO en el caso de verbos intransitivos. Tanto los primeros como los segundos poseen una capa verbal estativa nucleada por *v*BE que aloja al argumento interno, afectado. Por otra parte, si bien los pseudo-copulativos supuestamente carecen de una raíz para algunos enfoques de la MD, constan de un morfema categorial verbal con rasgo de incoatividad, [INC], que impone no solo restricciones sintácticas en los predicativos sino la interpretación estativa de los mismos ya que [INC] selecciona complementos estativos: justamente tanto los adjetivos de estadio como los participios que aparecen en estas estructuras configuran estados resultantes.

Referencias

Alarcos Llorach, E. (1994). *Gramática de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe

Aronoff, M. (1976).*Word Formation in Generative Grammar*. Cambridge, Ma: MIT Press.

Borer, H. (2005a).*In Name Only*.*Structuring Sense, Volume I*. Oxford: Oxford University Press.

– (2005b).*The Normal Course of Events*.*Structuring Sense, Volume II*.Oxford: Oxford University Press.

Bosque, I. (1989). *Las Categorías Gramaticales.* Madrid: Síntesis.

– (1990). "Sobre el aspecto en los adjetivos y participios." En I. Bosque (Ed) *Tiempo y Aspecto en Español.* Madrid: Cátedra.177-214.

– (1999). "El sintagma adjetival. Modificadores y complementos del adjetivo. Adjetivo y participio". En *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, eds. I. Bosque y V. Demonte, 2461-2523. Madrid: Espasa Calpe.

Carlson, G. (1977). "A unified analysis of the English bare plural."*Linguistics and Philosophy 1*.437-457.

Cuervo, C. (2008) "La alternancia causativa y su interacción con argumentos dativos". *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada 46*, 1. 55–79.

de Miguel, E. (1999). "El aspecto léxico". En *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, eds. I. Bosque y V. Demonte, 2461-2523. Madrid: Espasa Calpe.

Demonte, V., y Masullo, P. (1999). "La predicación: Los complementos predicativos". En *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, eds. I. Bosque y V. Demonte, 2461-2523. Madrid: Espasa Calpe.

Egg, M. (1995). "The intergressive as a new category of verbal aktionsart".*Journal of Semantics 12*: 311-356.

Embick, D. (2004). "On the structure of resultative participles in English.*LinguisticInquiry 35*, 3: Cambridge: the MIT Press. 355–392.

Fábregas, A. (2011). "Propiedades sintácticas y alomorfía: alternancias con el sufijo -ble". En Pazó Espinosa, J., I. Gil Laforga y M. A. Cano Cambronero (Eds.) *Teoría Morfológica y Morfología del Español.* Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. 59-86.

Fernández Leborans, M. J. (1999). "La predicación: Las oraciones copulativas." En Gramática Descriptiva de la Lengua Española, eds. I. Bosque y V. Demonte, 2357-2460. Madrid: Espasa Calpe.

Folli, R. y H. Harley (2005). "Flavours of v: Consuming results in Italian and English." en P. Kempchinsky y R. Slabakova, (eds.), *Aspectual Enquiries*, 95-120. Dordrecht: Springer.

Halle, M. y A. Marantz (1993)."Distributed morphology and the pieces of inflection".En S. J. Keyser y K. Hale (eds.), *The view from Building 20.* Cambridge, Ma: MIT Press.111-176.

Hay,J., C. Kennedy y B. Levin (1999)."Scalar structure underlies telicity in 'Degree achievement'", enMatthews, T. and D. Strolovitch (eds.).*SALT IX*. Ithaca: CLC Publications, 127–144.

Hornby, A. S. (1975). *Guide to Patterns and Usage in English*. Oxford: Oxford University Press.

Huddleston, R. y G. K. Pullum (2002).*The Cambridge Grammar of the English Language*. New York: Cambridge University Press.

Jackendoff, R. (1990).*Semantic Structures*. Cambridge, MA: MIT Press.

Kennedy, C. y L. Mc Nally (2005) "Scale structure, degree modification and the semantics of gradable adjectives". *Language81(2),*345-381.

Kovacci, O. (1990).*El Comentario Gramatical.* Madrid: Arco.

Kratzer, A. (1994). *The event argument and the semantics of voice*.Tesis de Maestría, University of Massachusetts, Amherst.

– (1995)."Stage-Level and Individual-Level Predicates".En G. N. Carlson y J. Pelletier (Eds) *The Generic Book*. Chicago: Chicago University Press.

Luján, M. (1972).“On the so-called neuter article in Spanish.”En J. Casagrande y B. Saciuk*Generative Studies in the Romance Languages*. Rowley, Mass.: Newbury House.162-174.

– (1981) “The Spanish copulas as aspectual indicators.*Lingua 54*:165-209.

Marín R. (2000). *El componente aspectual de la predicación*, Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona.

– (2010).“Spanish adjectives within bounds”.En P. Cabredo y O. Matushansky (eds.), *Adjectives: Formal Analyses in Syntax and Semantics*, Amsterdam, John Benjamins, 307-331.

Marín, R. y L. McNally (2005). “The Aktionsart of Spanish reflexive psychological verbs and their English counterparts.” EnE. Maier et al. (eds), *Proceedings of the 9th Annual Meeting of the GesellschaftfürSemantik* (*Sinn und Bedeutung 9*), 212–225.

Morimoto, Y. (1998). *El aspecto Léxico: Delimitación.* Madrid: Arco/Libros.

– (2006). “Análisis comparativo de *encontrarse* y *sentirse*: Entre la predicación y la atribución.” En M. Villayandre Llamazares (Ed.) (2006) *Actas del XXXV Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística*. León: Universidad de León, Departamento de Filología Hispánica y Clásica:

Morimoto, Y. y M.V. Pavón (2007). “Los verbos pseudo-copulativos de cambio en los diccionarios de didácticos del español”. En *Reflexiones sobre el diccionario* (*Anexos de Revista de Lexicografía 6*). La Coruña: Universidade da Coruña. 273-285.

Morris, W. (Ed.) (1973).*The Heritage Illustrated Dictionary of the English Language.International Edition.* McGraw-Hill International Book Company.

Mourelatos, A. (1978). “Events, processes and states”.*Linguistics and Philosophy 2*: 415-434.

Paradis, (2001).“Adjectives and boundedness.”En *CognitiveLinguistics, 12-1*: 47-65.

Porroche, M. (1988). *Ser, Estar y Verbos de Cambio*. Madrid: Arco/Libros.

Sinclair, J. (Ed.) (1993). *Collins Cobuild English Language Dictionary.*Harper-Collins Publishers.

Schmitt, C. (2005). “Semi-copulas.” en P. Kempchinsky y R. Slabakova (eds.), *Aspectual Inquiries*, 121-146.Dordrecht: Springer.

Smith, C. (1991). *The Parameter of Aspect*.Dordrecht: Kluwer.

Svensen, K. (2013). *Los dobles participios del español: Estudio de corpus.*Tesis de Maestría, University of Tromsø.

Tenny, C. (1987).*Grammaticalizingaspect and affectedness*.Tesis doctoral, Massachusetts Institute of Technology.

Vendler, Z. (1957). “Verbs and Times.”*The Philosophical Review 66*:195-220.

– (1967).*Linguistics in Philosophy*. Ithaca: Cornell University Press.

Verkuyl, H. (1989). “Aspectual classes and aspectual composition”. *Linguistics and Philosophy 12*: 39-94.

– (1993). *A Theory of Aspect*. Cambridge: Cambridge University Press.

Vlach, F. (1981).“The semantics of the progressive.”En P. J. Tedeschi y A. Zaenen (eds.) *Syntax and Semantics.Tense and Aspect*. Nueva York: Academic Press.271-292

Washio, R. (1997) “Resultatives, compositionality and language variation.”*Journal of East Asian Linguistics* 6.1–49.

Wechsler, S. (2005). “Resultatives under the ‘Event-Argument Homomorphism’ Model of Telicity.” En N. Erteschik-Shir y T. Rapoport (Eds.) *The Syntax of Aspect. Deriving Thematic and Aspectual Interpretation.* Oxford: Oxford University Press.

SPEAKING IN AN INTERCULTURAL CONTEXT: REFLECTIONS ON ASSESSMENT

BRODERSEN, Lucas Matías

Universidad Nacional del Sur - lubroder@hotmail.com

ESPINOSA, Gonzalo Eduardo

Universidad Nacional del Comahue / CONICET - gonzaedward@hotmail.com

Abstract

When assessing EFL students in comparison to a framework based on native-like proficiency, speaking is a controversial issue to be tested in a world where most speakers of English are non-natives. In these contexts, the native-like ability has been recently questioned towards an intercultural ultimate goal, given that many aspects of the speaking skill, which reflects characteristics of one's culture, do not interfere in communicative situations (Byram 1997, 2009, Corbett 2003, Liddicoat & Scarino 2013). This suggests that alternative methods and theoretical frameworks for assessing (Cf. Luoma 2004), where continuous assessment is seen as a contributor to learning, can shed some light on how to test students' speaking skills when English is spoken as a lingua franca. Without neglecting many of the aspects of more traditional methods, we will develop and suggest practical tools for assessing speaking through an intercultural approach in university EFL courses in Argentina. We will reflect on the different ways to assess speaking, bearing in mind an intercultural speaker and the social functions of the language.

Keywords

Interculturality - ELT - assessing - speaking - intelligibility

1. Introduction

Since the beginnings of English Language Teaching (ELT), most English as a Foreign Language (EFL) materials and methods have been mainly concerned with the development and improvement of the four well-known macro-skills (reading - listening - speaking - writing), seeking for "native-like proficiency". That is, the overall goal was that non-native speakers of English had to sound as native-like as possible. In addition, many of these approaches considered EFL learners "imperfect" speakers, even though many students were capable of reaching a high mastery of the Foreign Language (FL). More recently, there has been a change of paradigms as regards the ultimate goal of EFL, and those traditional approaches are being questioned, since experience has shown that seeking for a native speaker as a model and as an ultimate goal is almost an impossible target for the EFL learner. Moreover, the ELT field has also started to regard culture as an essential aspect that needs to be developed along with the four afore-mentioned skills (Byram 1997, 2009, Corbett 2003, Coperias Aguilar 2007, Liddicoat & Scarino 2013).

The adoption of an intercultural perspective, then, implies that culture needs to be integrated with any EFL syllabus and learners will be expected not only to master the target language, but also to become intercultural speakers, that is, speakers who are able to reflect on their own culture and the target culture, to express and share their views of the world, and to have intercultural attitudes. Thus, in an Intercultural (IC) approach, learners will need to develop specific *knowledge, skills* and *attitudes*. The ideal speaker is someone competent in the second language (L2) and second culture (C2) as well, i.e. one who has been learning another culture and has developed intercultural competence (LC2: L2+C2) (Fantini 2009).

In an intercultural approach, teachers must consider the abilities of an intercultural speaker, one who can reflect on the ways in which his own language and community function, and one who mediates between social groups that use different EFL varieties. These varieties encompass: EFL, English as an International Language (EIL), English as a Lingua Franca (ELF), English as a Second Language (ESL), etc. Even though all these "Englishes" refer to different characteristics of a particular variety, what they all have in common is the fact that they are mediated by an L1 and a C1.

As regards speaking, phonology is a crucial aspect when it comes to how successful communication can be in EFL contexts. Some aspects of a speaker's phonology reflect their cultural background and identity, and these aspects (sometimes) do

not interfere with intelligibility, i.e. the ability to be understood. From an intercultural perspective, EFL speakers should reflect and accept their mother tongue and their first culture. The key point is that if there is a strong influence from the L1 in the phonology of the L2 and this influence does not prevent listeners from understanding a message, there is no harm in communication when letting some phonological aspects of the L1 interfere with the L2; in other words, this "inaccurate" pronunciation can be healthily accepted. This will be crucial when EFL teachers set goals in their language courses[1], and need to test their students.

Assessing speaking in a context where intelligibility matters becomes a difficult task for EFL teachers as phonology can be seen as the most salient aspect of interculturality, reflecting the inner aspects of someone's identity. It is important to find ways to test an intelligible and intercultural speaker, so it is necessary to draw a distinction between the phonological features that have to be taught and learnt first from the ones that can be treated after the basic or core content is seen in class. It is also important to identify the features that students need to be aware of, because they should know that they have to make themselves understood in the international community. These features can serve as a guiding tool in order to design evaluating devices.

Having in mind students who will be mediators among different varieties of (non-native) languages, different aspects of the speaking skill (from segments to intonation) will be discussed that can be ranked according to how they enhance or diminish intelligibility/comprehensibility with an intercultural perspective. In relation to production, EFL learners should be aware of the phonological features that could reduce intelligibility in most Englishes of the world. How do we do it in the EFL classroom? Teachers can make good use of other Englishes in the form of foreign students with any nationality, teaching assistants, or any language input in coursebooks, movies, online newscasts, etc. All these Englishes (native and non-native) can help foster Intercultural Competence and the intelligibility in international contexts. If learners will be immersed in a context where EIL is spoken, assessment devices should adapt to that specific reality. In addition, as Fantini (2010) argues, assessment is not separate from but integral to every other aspect of the education process, this is why assessing Intercultural Competence and speaking, in terms of intelligibility, should be part of the language course syllabus.

[1] By language courses we mean English as a Foreign Language, leaving aside Teacher Training and Translation Courses at university level, where native-like proficiency is expected.

2. EFL in an Intercultural Context

As it has been mentioned above, one of the main purposes of this paper is to give insights into testing speaking through an intercultural approach in EFL university courses in Argentina. Now, the idea here is to work with Argentinian students as well as with the great number of international students that arrive at Argentinian universities, whatever the reason and the period of time they spend in our country: exchange programs or post-graduate students; long-term or short-term residencies. As these students come from different countries (mainly from South America, but also from the USA, Mexico, Europe and Africa), the aim would be to make the most of their rich and diverse cultural backgrounds. In this way, all students - both Argentinian and the international ones - would be not only in an ideal, real-life situation to learn a different culture but also to show their own culture. This is of course different from the typical situations in which EFL learners learn another culture from a textbook or specific EFL tasks. Here, they have direct encounters with real people and face-to-face interactions, added to the opportunities to discuss cultural topics with people from whom they will be able to learn both "culture" and "Culture".

The notion of culture with small ‘c’ corresponds to those aspects of a culture that cannot be easily identified with a nation given that they are ephemeral, i.e. cultural characteristics that exist for a short time or that will not last permanently; for instance, music bands, trends in fashion, popular places in a town, etc. In contrast, Culture with ‘C’ encompasses aspects related to literature, films, music, famous people, and historical figures, among others. These are aspects that are known worldwide and that are easily associated with a certain people or nation and that will be remembered by an indefinite number of generations.

In the last few years, we can see that "culture" is becoming a common issue in many EFL curricula, and a high degree of attention is being paid to the social functions of language. This implies that through an intercultural approach, apart from developing the four well-known macro-skills, learners will be expected to develop *cultural* skills, which implies an ability to reflect on both their own language and culture, and an ability to mediate between the different groups that use different languages and language varieties. We believe that these are the core tenets of this approach, since learners will find cultural topics quite interesting and motivating, as they will have the opportunity to reflect on their own culture, something which was not so common in previous approaches where learners

mainly focused on the target culture. As we will see, the focus is on Intercultural Communicative Competence (ICC) and not on native-speaker proficiency.

2.1 The Role of (Intercultural) Communicative Competence in an Intercultural Approach

In the last decades, most EFL approaches used to have native-like proficiency as an ultimate goal, and the role of "communicative competence" has been largely used and discussed when trying to account for and explain communicative EFL teaching. Celce-Murcia (2007) offers a summary of the evolution of the term "communicative competence" from the very beginnings with Hymes (1967, 1972) through the different proposals by Canale & Swain (1980), Canale (1983). A historical development and evolution of this term, and the different competencies which have been included in the different models is summarized in Figure 1 (adapted from Celce-Murcia 2007)

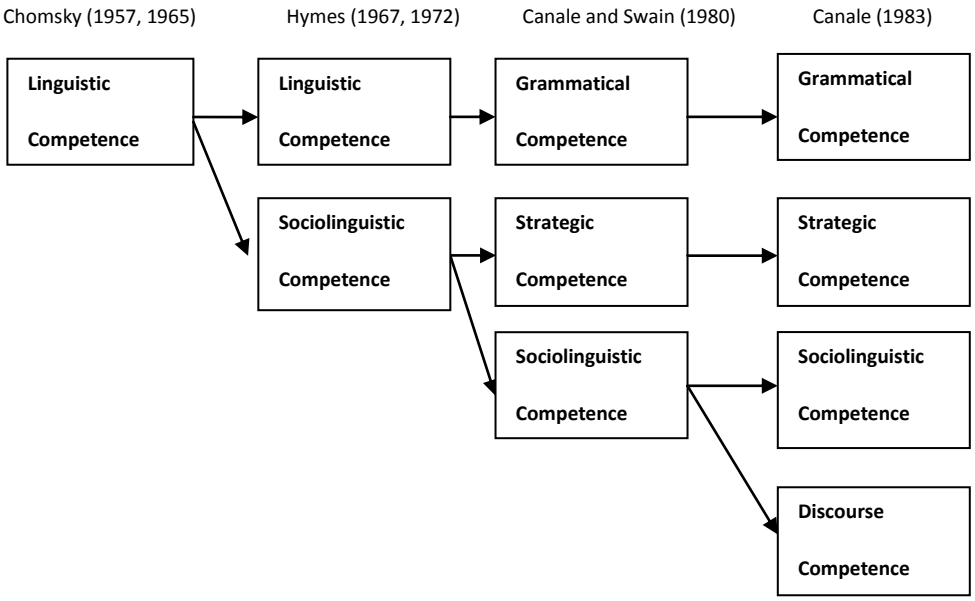


Figure 1. Chronological evolution of Communicative Competence

One of the most interesting aspects of Celce-Murcia et al. (1995) is that this interrelated model was one of the first proposals to include a cultural issue, since it modified Canale & Swain's (1983) sociolinguistic competence (the rules for using language appropriately in context) to *sociocultural* competence (the cultural background knowledge needed to interpret and use language effectively). Then, Celce-Murcia (2007) offers a modified model of communicative competence, based on her previous one, but

here we can find a more detailed description of the sociocultural competence. The model can be seen in Figure 2 (Celce-Murcia 2007: 45):

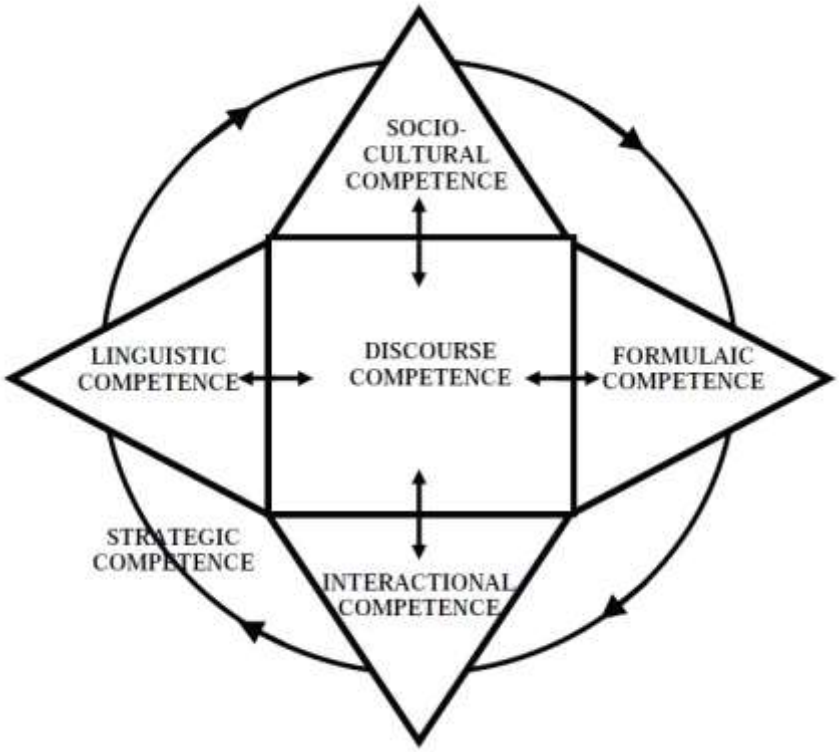


Figure 3. Revised schematic representation of 'communicative competence' (Celce-Murcia 2007: 45)

As regards sociocultural competence, it refers to "the speaker's pragmatic knowledge, i.e. how to express messages appropriately within the overall social and cultural context of communication"(Celce-Murcia 2007: 46), and also his knowledge to vary language when considering the sociocultural norms of the L2. This makes sense since, as Celce-Murcia says, there are cases in oral interaction in which a linguistic error is not as serious as an impropriety or lack of social or cultural knowledge. The variants in (1) are significant for this approach and can be acquired through knowledge of both culture and Culture. If learners are prepared to observe and have developed both adequate linguistic and sociocultural competence, a multicultural context, such as a lesson with learners from different backgrounds, will surely provide a wonderful experience to foster Foreign Language Acquisition.

(1)

- *social contextual factors*: age, gender, status, social distance, power and affect
- *stylistic appropriateness*: politeness strategies, a sense of genres and registers
- *cultural factors*: background knowledge of the target group, cross cultural awareness and the ability to recognize major dialects/regional differences

Thus, the main goal in an IC approach is Intercultural Communicative Competence (Byram 1997, Corbett 2003), which is referred to as an extension of communicative competence, and it implies the ability to cope with one's own cultural background in interaction with others. In addition, it requires certain *attitudes* (curiosity, openness, ability to observe other cultures without prejudices), *knowledge* (of social groups and practices of one's own and the interlocutor's) and *skills* (for example, interpreting and relating, discovering and interacting, critical cultural awareness and political education) (Corbett 2003). Fantini (2009) also gives some characteristics of ICC, such as flexibility, humor, patience, openness, interest, curiosity, empathy, tolerance for ambiguity, and suspending judgments, among others.

Now, the adoption of an IC approach encourages a critical reflection on the implications for teaching, since it seems that both the roles of teachers and students must be reconsidered. On the one hand, Celce-Murcia (2007) suggests that teachers must be careful not to focus only on linguistic competence but also to develop and foster learners´ sociocultural behaviours and expectations that go along with the use of the foreign language. Corbett (2009) argues that language is taught through culture, and the teacher must guide learners to develop observation, mediation, interpreting and relating, the ability to discover, respect, empathy, tolerance for ambiguity and interest, curiosity and openness not only in the target culture but also in their own culture. Tasks should give learners the chance to reflect on how the cultural information is exchanged, and to search for cultural information that has an impact on their language behaviour. Needless to say, teachers must consider their learners' interests, such as music, art, cinema, television, and different subcultures. Learners will have the chance to know and reflect on different cultural topics without being forced to accept them, so as to promote further tolerance and enjoyment of the target culture. On the other hand, EFL learners in an IC approach are supposed to communicate appropriately and accurately in different communities, such as school, work, home, clubs, etc., as they have the abilities to observe, reflect on, adapt and put into practice the language which is suitable for each particular situation. In addition, learners

must acquire not only the skills to master an FL but also new cultural frames and maybe a new world view. This means that they must be ready to communicate with native speakers of the L2 as well as with speakers from different cultural backgrounds, because they may use the target language in different communicative situations, with people with different mother tongues, nationalities and cultural backgrounds. This implies a change compared to more traditional approaches, where the focus was mainly on linguistic development. House (2007: 19) defines an intercultural speaker as one "who knows and can perform in both his and her native culture and in another one acquired at some later date".

As we can see, the adoption of an intercultural approach necessarily implies a change in the aim of an EFL curriculum, in our roles as teachers, and in what we will expect from our students. This will have an impact in the way teachers prepare lessons to foster students' abilities, but we cannot leave aside how teachers will assess the different skills. In the following section, we will reflect on the nature of speaking in an intercultural context, and then, we will give some insights on how to evaluate this skill through an IC approach.

3. Speaking at an International Level

There are two competing ideologies in the conception of teaching pronunciation, and consequently in assessment. As clearly described in Levis (2005), one is the *nativeness principle*, which is related to the objective of achieving a native-like pronunciation. It was the dominant belief before the 1960s but reality has shown that only few learners were to achieve a native-like pronunciation in their FL. The other is the *intelligibility principle*, which states that learners simply need to be understood; even though they may have a strong accent, successful communication can still be possible.

Given the rapid and massive spread of international communication among different nations in the last couple of decades, a new way of interaction has become more popular. Nowadays, non-native speakers (NNS) talk mainly with NNS, and native speakers (NS) in a specific geographical area are no longer the main participants in international communication. The processes of non-native talk are qualitatively different from those coming from NS-NS or NS-NNS communication. Accordingly, the use of English has become decontextualized in the sense that English is no longer associated with a certain dialect or region, and it has become *re*contextualized in the sense that there are many

voices coming from different L1 and C1 backgrounds that blend together into a linguistic and cultural hybrid. This is why a new notion of intelligibility needs to be highlighted in EFL studies.

Received Pronunciation (RP) and General American (GA) are no longer the ultimate goals in most of EFL courses. Students who use the language to communicate for any purpose other than teaching EFL are not necessarily expected to follow RP or GA but to develop speaking skills that will allow them to communicate successfully with speakers who are generally NNS of English. This does not mean that students can stop improving and monitoring the way they speak, but they must be taught that there are some problematic aspects of their pronunciation that should be paid attention to so that they can succeed in being understood by speakers from different linguistic and cultural backgrounds.

Professionals used to refer to the notion of intelligibility as the ability to be understood in terms of how different the varieties of English were in relation to native models like those coming from RP or GA. However, EFL interlocutors differ from the way native speakers understand meaning, and sometimes even native speakers of English lack strategies to be successful in international interactions. Recent literature suggests that intelligibility should be considered the key aspect for felicitous conversation in NNS-NNS interaction, mainly in terms of pronunciation, given that most of the time, radical syntactic differences among different L1s do not interfere with meaning (Cf. Jenkins 2000, Derwing & Munro 2009, Walker 2010).

Jenkins (2000) was the first one to propose a list of areas that all NNSs of English should have in mind when speaking. She introduced the idea of the Lingua Franca Core (LFC), which basically covered seven main points that should be considered when correcting learners' pronunciation:

- **vowel quantity**: vowel quality differs a lot in most native speakers accents, but the length (quantity) is particularly distinct; this is why it's very important to differentiate long vowels from short ones;
- **consonant conflations**: this is related to the substitution of a consonant in English that does not exist in the L1 for one that is similar in the L1; this can create a lot of confusion; for example: the use of /p/ instead of /f/ by Korean speakers, as in *copy* or *coffee*;

- **phonetic realizations**: this is the use of an approximate sound in the L1; for instance, the fricative sound in Spanish in a context like *cabin;*
- **consonant cluster simplification**: the elimination of one consonant affects intelligibility more than epenthesis, i.e. the addition of sounds like "e" before *speak* in Spanish and Turkish speakers;
- **prominence and weak forms**: for an intelligible NNS-NNS interaction the focus should be on the adequate prominence on the stressed syllables; accurate weak forms should be aimed at developing perception of NS production;
- **tone groups**: intelligibility is affected if speech is not divided into meaningful chunks or in unexpected places;
- **nuclear / contrastive stress (excluding tone)**: placing the main stress of an utterance on the wrong word may lead NSs and NNSs to get confused; for instance: *MARY finished it yesterday* vs. *Mary finished it YESTERDAY*.

Walker (2001) also speaks of the Lingua Franca Core with the purpose of seeking international intelligibility and emphasizes the positive impact of LFC in EFL learners in the sense that the workload is no longer related to stress, rhythm and intonation. "Good vowel length, good pronunciation of most of the consonants, good handling of clusters, the avoidance of incorrect deletions, prominence and good tonic stress (…) [and] the appropriate use of tone groups" are the main goals when teaching the English pronunciation to the international community. He also argues that monolingual classrooms can be an advantage because the teacher knows the L1 phonological features which could be exploited to teach L2 features. However, it is important to teach students skills that can be useful outside the classroom, i.e. skills that allow learners to use the language with speakers with other L1s. The areas from the LFC should not be left unattended.

The L1 should be seen as the starting basis and not the obstacle that should be eradicated. Considering the L1 can help teachers establish achievable goals because there are aspects that students *can* develop for sure in the foreign language. For example, students find it easier to make a vowel short or long than to produce different vowel qualities, so instead of having them distinguish the vowel in 'ship' or 'bud' from the one in 'sheep' or 'bad', they could be first encouraged to notice and produce the difference in length between these pairs of words. The new vowel quality is a feature students do not have in their L1 but they know how to lengthen or shorten a vowel. It is thought that length is much more important than quality in terms of intelligibility in EFL contexts. (For instance, nobody gets confused with 'I have a "ship" as a pet' in everyday conversation.) Being able

to control length will most probably facilitate the task of grasping vowel quality eventually. So, if the underlying idea is that they can be understood in the international community, exploiting some L1 phonological features can help students get started with the phonological contrast in the target language.

However, in Derwing & Munro (2005), studies suggest the importance of vowel quality mainly in NNS-NS interaction. There is evidence that points out that native speakers rely on vowel quality and non-natives with different L1s rely on quantity. We believe that if we also want our learners to be able to interact with native speakers, they should also be aware of the quality differences in vowels. This is supported by evidence from Wang & Munro (2004), in Derwing & Munro (2005), in which learners are able to distinguish different vowel qualities, rather than length, after having some perceptual training on quality.

There are other adjustments to the original LFC. For instance, Dauer (2005) is against leaving out the consonants in *they* and *thanks* and replacing them by /f, v/, as the Jenkins' first proposal states. Dauer suggests that /t, d/ should be used instead. She also suggests taking out, from the LFC inventory, the middle consonant in *measure* and the contrast between the vowels in *book* and *shoot*. She highlights the need to include word stress in the LFC given that it is essential for teaching and learning aspiration, vowel length and nuclear stress. Many other authors as well have criticized Jenkins' proposal; however, as Walker (2010) states, she just set the bases for the LFC; there is a lot of more research to be carried out so as to shape and sharpen the essentials to be intelligible in international communication.

Inspired by Jenkins (2000), Walker (2010), Dauer (2005) and Derwing & Munro (2005), among others, the following is our suggestion of what could be considered the LFC in the context of ESP and EAP in Argentina. Each item corresponds to the areas that should be particularly worked on because they generally make learners less intelligible:

consonants

- /b/ vs. /v/; avoid /β/
- /d/ vs. /ð /
- /s/ vs. /z/ vs. /ʃ /
- aspiration of /p/, /t/ and /k/
- clusters: word-initial and word-medial (*speak, product, texting, postman*)

vowels

- short vs. long: /ɪ//i://ɒ//ɔ:/ (*bit, beat, cot, court*);

  fortis clipping (shortened before voiceless consonants: *beat* vs. *live*)
- quality as a stable set; mainly laxness: /æ//ɑ://ʌ//ɜ:/(*bat, Bart, but, Bert*)

prosody

- nuclear stress and contrastive stress
- meaningful word/thought groups
- word stress in polysyllables (*comfortable, category, difficult*)

In relation to the last item (word stress), we have included this in the suggested LFC given that, in Spanish, polysyllabic words are rarely stressed on the antepenultimate syllable. We believe learners' attention should be placed on the correct word stress so as to avoid the penultimate position of stress. This last aspect of the LFC is supported by studies like Hahn (2004), where the position of stress in an utterance affects intelligibility. Field (2005) states that stress is not a top priority for intelligibility but the misplacement of it implies an increase in the effort that listeners make. "If lexical stress is wrongly distributed, it might have serious consequences for the ability of the listener, whether native or nonnative, to locate words within a piece of connected speech" (Field 2005: 419). Luchini & Kennedy (2013) have empirically investigated the LFC proposed by Jenkins. They provide some evidence for lexical stress as a source of unintelligibility in spontaneous speech between NNSs.

One important aspect, which goes beyond individual sounds and that should be considered a priority, is related to focusing on tone units rather than words. In the EFL classroom, effort should be put in the ability to speak by means of tone units or thought groups rather than concatenating words by words. Students should be encouraged to group ideas and to avoid pauses where not necessary. Pausing very frequently implies that listeners should pay attention to a lot of information and this makes NNS less intelligible. Speaking by means of meaningful chunks implies the placement of the correct nuclear or contrastive stress of an utterance.

Speaking also implies other aspects of communication apart from linguistic elements like individual sounds or stress. Many other extra-linguistic elements such as eye contact, space, gestures and movements, physical contact and timing in discourse, are

also relevant for successful international communication, and we need to take into account that they may vary from culture to culture. These non-linguistic elements are most probably part of speakers' speaking skills in their L1. However, because of other factors like anxiety, fear, lack of confidence, etc., speakers forget about very relevant aspects that contribute to communication. For instance, eye-contact, an adequate delivery rate, and appropriate use of body language are some of the areas of communication that can help speakers become more intelligible in intercultural contexts. As Field (2005) states, listeners may make use of a higher level of contextual understanding to compensate for a message that is hard to process. When someone listens to an NNS, there are other processes involved so as to get meaning, and these processes are sometimes linked to non-linguistic aspects.

To sum up, most learners in Argentina are confronted with a clear EFL context, since most of their classmates and teachers speak the same mother tongue. However, it is also possible to encounter a number of international students that can play a significant role in the English lesson, given that all learners can become aware of the different Englishes and cultural backgrounds in the lesson and, eventually, outside the classroom. This will allow students to realize that successful communication is possible without having reached a native-like TL as long as they sound intelligible. In other words, having a strong accent does not necessarily imply a breakdown in communication and, sometimes, a lack of accent does not correlate with being a better speaker. The major viewpoint change should be conceiving this reality -without native speakers- as the last goal, i.e. not a reality to be changed but a situation that is legitimate and worth exploring with its own characteristics, variants, difficulties and aims. With this in mind, teachers and learners can set achievable goals when it comes to the pronunciation of English. The aim is no longer to imitate native speakers but to be understood by both NNSs and NSs. As Walker (2001) says, "we establish a new perspective on pronunciation goals, with priorities that are both fewer in number and more realistic".

4. Assessing through an Intercultural Approach

In this section we will discuss some factors related to the assessment of speaking as well as the assessment of ICC. As we have said, adopting an IC approach implies a change of perspective and paradigm, where teachers will not focus only on the mastery of the target language but also on Culture and culture. The aim is that learners can "interact

effectively across cultures", so teachers will have to prepare them to turn language encounters into intercultural encounters. This suggests the necessity of new conceptual frameworks of reference "to evolve, first, from linguistic competence to language communicative competence and second, to integrate the development of ICC in the conception of the second and foreign language curriculum (Lazar et. al 2007: 25). Thus, certain *attitudes, knowledge* and *skills* - which were not contemplated in previous approaches - will have to be developed and considered.

As we have said, the notion of ICC becomes essential. Byram (1997) characterizes the three dimensions in assessing ICC, as summarized in Espinosa & Scilipoti (2012):

- Knowledge (*savoirs*): Knowing about the practices of social groups, their identities and one´s own in order to interact socially and individually. It also includes the knowledge of how people from the other culture may perceive us. This element will help learners interact in different situations by being aware of social processes.
- Know-how (*savoir apprendre / faire*): Skills of discovering and interaction. It is the capacity of collecting information and interacting with people with different backgrounds, knowing how to communicate and engage in real life activities with people from different cultures and practices.
- Being (*savoir être*): Intercultural attitudes. The ability to appreciate others' culture and to value one's own. In other words, it is the ability to see through somebody else's glasses by having a sense of curiosity and openness that might make an individual ready to change their beliefs about the target culture and their own.

Taking into account this new perspective will give rise to a tension between the more traditional and the newer/alternate models, as IC teachers will have to contemplate many other aspects that previous models did not focus on or examine.

4.1 Assessing ICC

If the purpose, when students speak, is to assess how they create meaning in their discourse, assessing devices can be aimed at testing how efficient students are when they interact orally as part of a shared social activity. If this interaction mainly comes from NNS-

NNS, then it is also necessary to see how aware students are of the cultural background of their interlocutors.

Language assessment implies the understanding and judging of learners' performance, understanding and progress. The relationship between learning and assessment has different objectives, which can be represented in the three widely-adopted phrases: assessment *of* learning (with a summative purpose), assessment *for* learning and assessment *as* learning (both with a formative objective). Teachers who adopt an IC approach face the dilemma about where they need to focus on: Should they focus on language proficiency or on cultural aspects? Should they balance the skills? On what basis? As we can see, there is an obvious tension between traditional and alternate assessment paradigms. The former tend to be related to cognitive views of learning and psychometric testing, and teachers use predetermined standards to *measure* learners´ performances (assessment *of* learning); and the testing procedures usually consist of single events. The latter "tend to be aligned with sociocultural views of learning and a range of assessment practices that include, for example, performance assessment, classroom-based assessment, formative assessment, and dynamic assessment" (Liddicoat & Scarino 2013: 124). This view considers assessment as a dynamic process that allows teachers to value learners' performance and progress over time, while at the same time, it regards assessment as an essential factor that forms or shapes learning. The aim here is to seek for the ways which show what students actually know, and that evidence comes from different students in different situations, allowing both formative assessment (assessment *for* learning) and summative assessment (assessment *of* learning). Fantini (2009) states that there are four dimensions (*knowledge, positive attitudes, skills* and *awareness*) whose assessment may present particular difficulties to EFL teachers, since they have generally been trained to assess knowledge and skills rather than attitudes and awareness, the latter being not so easily subjected to quantification and documentation.

Our view is that even though we cannot neglect the assessment of ICC as an important aspect of evaluation, we must not forget that EFL teachers are, as the acronym states, teachers of a foreign language, so the TL proficiency cannot be left aside or given minor importance. This does not mean that FL proficiency is the *only* aspect that should be considered, but it is a crucial one so as to develop and foster ICC, both qualitatively and quantitatively. If learners are not able to master the target language efficiently, they will be

somewhat limited in what to think and how to express their views of the world. TL proficiency will allow them to expand and transform their habitual conceptions of the world, while at the same time they will be able to confront and contrast the ways they behave, interact with others, express themselves and contextualize their views of the world. In addition, at the moment of assessing, teachers will need to capture the fact that learners are also subjects with a life-world, a home culture, a language, and subjects who have different and diverse experiences, interests, motivations and views of the world, Thus, we believe that EFL assessment should focus both on formative and summative assessment, and teachers face the challenge to design meaningful test types that account for learners' knowledge of the language and knowledge of the world, and these tests should provide feedback to teachers and learners in order to reflect on the teaching and learning tasks they are working on. This feedback, apart from providing information of learners' performances, should also help teachers decide whether they may adapt the framework they have set to fit their context[2]. We need to consider assessment as an integral aspect of the whole educational process, and not as an isolated aspect. For this, Fantini (2010) proposes the Gemstone Model, which includes different interrelated components, showing "how assessment is related directly to explicitly articulated goals and objectives and that assessment measures their attainment by the learner" (Fantini 2009: 461). This means that there must not be any differences between what is to be learned and what is to be measured.

[2] The contextualization of assessment is related to the institutional context where the different assessment processes take place. Many national or state curriculum frameworks (for example, the Common European Framework of Reference) are used to define language teaching and learning, and they have different standards and generalized level of what students are supposed to achieve. Due to this, teachers will need to adapt those general frameworks to the local practices of teaching, learning and assessment in their particular contexts.

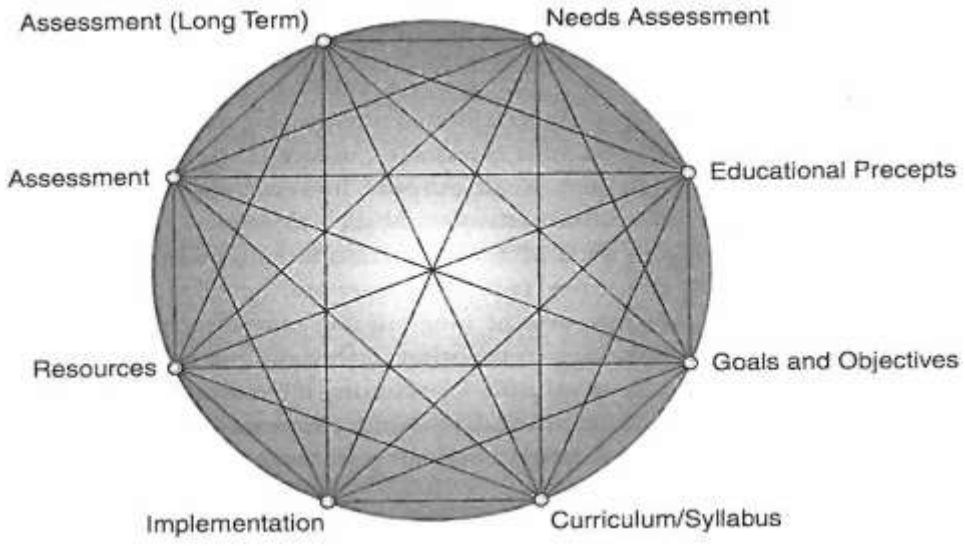


Figure 3: The Gemstone Model

Fantini (2009) recommends considering many factors so as to make sure that the assessment process is carried out proficiently, measuring learners' actual knowledge. For example, teachers must pay attention to the purpose of assessment, the target audience, the assessment tools and strategies, the assessment procedure (administration, evaluation and scoring of the test), factors that may affect students' performances, and other aspects such as the scope, the efficiency, the validity and the reliability of the test. In addition, teachers need to take into account that IC is not a fixed process but one that evolves over time, with periods in which it may remain inactive or even regress, so it must be regarded as longitudinal and ongoing. Due to this, in order to gather the information about students' performance and whether they reach the established objectives, apart from the traditional test formats, there are many others which are highly valuable and more accurate for testing, monitoring and measuring IC, such as portfolios, logs, observations, interviews, journals, anecdotal records, collections of written products and performative tasks. The use of these different formats will allow the assessment of the different dimensions of ICC, which has been mainly limited to the assessment (and teaching) of "knowledge" *(savoir*), where the goal is to measure how learners acquire cultural elements. Typical tests include, for example, multiple-choice items or answering questions, i.e., activities in which learners need to find similarities or differences between different cultures and expressions (affective, moral, mental, physical, etc.). The assessment of know-how (*savoir-faire)*, which has focused mainly on the linguistic aspects of communicative competence that enable learners to interact in the target language and culture, will now have to integrate experiences so that learners can show how they can

"interact, adjust, integrate, interpret and negotiate in different cultural contexts" (Lazar et. al 2007: 27). Finally, ICC assessment has to include the evaluation of being (*savoir-être*), that is, how learners understand the similarities and differences between different cultures. Now, we must also focus on how students reflect on their own culture and values and integrate new views and perspectives, becoming cultural speakers and mediators. As we have said, it is important to consider all the dimensions of ICC, since the knowledge of other cultures is as important as the skills to act appropriately in new contexts and to accept new conceptions of the world.

ICC assessment needs to focus both on formative and summative evaluation, i.e., there should be an effort not to neglect any of them and to try to keep a balance. The assessment must be integrated with the teaching/learning process and it should give information on the progress made by the learners, but having information about what they have learnt and acquired after a period of time is also important. Accordingly, we propose continuous assessment, either teacher-assessment or self-assessment, throughout the course, carried out with the use of rubrics and grids, which will be explored in 4.2.

4.2 Using a Rubric for Assessment

Rubrics are a type of marking scheme that can be used for students' assessment. They can be adopted to clarify what teachers expect from learners' performances and also to provide and obtain valuable and constructive feedback. Not only can they be used for summative assessment but also for different alternate ways of assessment, such as projects, interviews, portfolios, essays, oral presentations and so on. They are also an effective tool for assessing individual, pair and group work, and they can be adapted depending on the objectives of the test and the learning task. Luoma (2004) describes different types of rubrics, depending on their structure or degree of formality (analytic or holistic), their topic (generic or transversal) subject or task domain- specific or general. In addition, they can be used for self-assessment, peer-assessment and peer-observation

According to Alderson (1991), in order to get more accurate results and maximize the use of a rubric, every context should have a specifically-designed rubric, instead of having a general one which can be used for different purposes. For this, we can decide on a number of possibilities, depending on both the learners' and/or teachers' needs. Rated-oriented rubrics will help the examiner to make the right decisions; examinee-oriented

rubrics give information about their general level, strengths and weaknesses; administrator-oriented rubrics provide concise and global information. Thus, we can see that apart from describing the expected performance, they directly relate teachers' interpretations with learners' competences.

Brodersen & Martino (2012) propose two different rubrics to evaluate university students in EFL courses. The first one (figure 4), a behaviourist-analytic rubric, is used for assessing the different language skills that learners will have to show and use in different contexts. This rubric is fairly useful to provide learners with feedback on their strengths and weaknesses, either on their individual performances or on their group performances. It is given to students for self- or peer-assessment along the course, so that they can reflect upon their own learning and achievements of what they have worked along the course.

1= I can do this with a lot of help from my mate or teacher.
2= I can do this with a little help.
3= I can do this fairly well.
4= I can do this really well.
5= I can do this almost perfectly. Great!

Competences	Lesson	Your score				
		1	2	3	4	5
I can understand phrases, words and expressions related to areas of most immediate priority (e.g. very basic personal and family information, shopping, local area, employment)						
I can make simple transactions in shops, banks, etc.						
I can describe my family and other people.						
I can make and accept apologies						

Figure 4. Suggested rubric for self-assessment taken from Brodersen & Martino (2012)

The other rubric (figure 5) is a holistic-analytic one and it will be used in the final oral exam. It is holistic because it can admit mistakes in a part of the final product without having a significant impact in the global quality, and it is also suitable for summative rather than for formative assessment. At the same time, it is regarded as analytic since it has descriptors in different areas and a grading scale (1-5) which provides accurate information about learners' performance. In addition, the examiners´ tasks will be eased as this rubric has a practical and detailed guide.

Marks	**Grammar**	**Vocabulary**	**Fluency**	**Communication-Interaction**	**Task completion**
5	Effective use of basic grammatical structures. A good command of grammatical functions.	Competent use of vocabulary.	Good control. Fluent and consistent with production.	The student's answers are fluent and contribute to interaction.	The student succeeds in completing the task.
4	Acceptable command of grammatical structures.	Adequate vocabulary but the student hesitates.	Satisfactory production.	The student communicates effectively.	The student understands the task and completes it satisfactorily.
3	Confusion caused by inaccurate grammatical choices clarified by the student.	The student clarifies inadequate utterances when required.	Good production. Fluent at the level of language expected.	The student communicates in a satisfactory way.	Answers are adequate and relevant with very little prompting.
2	Poor command ob basic grammatical structures.	Limited range of vocabulary.	Poor control.	There are some hesitations but has an acceptable level of communication.	Some elements of the task are overlooked. Interviewer support was necessary.
1	1. Inability to express correct utterances.	Inappropriate words and phrases.	Inability to finish sentences.	The student fails to understand and does not respond satisfactorily.	The student fails to do the task. Interviewer continuous support was needed.

Figure 5. Suggested rubric for teachers in an oral test taken from Brodersen and Martino (2012)

These rubrics help to assess students' performance objectively and consistently, and at the same time, to provide them with valuable and significant feedback, without devoting a considerable amount of time. Brodersen and Martino (2012) highlight the efficiency of these rubrics, as they substantially contribute to the improvement of the learning process; they clarify the aims and assist in the design of tasks and activities. Moreover, they can be easily adapted to the needs of every particular group of students, they adjust to the requirements of the assessment of the different skills and students will also know what goals they are expected to achieve.

Figure 6 is our suggestion in relation to a customized rubric for self-assessment including intercultural topics, based on some lessons from *Mirrors and windows. An intercultural communication textbook*[3] (see Appendix). The first lesson is concerned with the notion of punctuality as seen by different cultures, and students are encouraged to reflect on these cultural differences by means of a number of speaking activities. For the design of the suggested rubrics, we considered the four-stage process described in Stevens & Levi (2005).

[3] Martina Huber-Kriegler, Ildikó Lázár & John Strange (2003) *Mirrors and windows. An intercultural communication textbook*. Council of Europe Publishing

• Stage 1: Reflecting on the task and context
• Stage 2: Listing our learning objectives and expectations
• Stage 3: Grouping and Labeling the objective and criteria
• Stage 4: Application to a rubric grid format

Stevens & Levi (2005: 53)

How intercultural am I?

1. I can do this with a lot of help from my mate and teacher.
2. I can do this with a little help.
3. I can do this fairly well.
4. I can do this really well.
5. I can do this almost perfectly. Great!

Unit ...	My score…				
I can express the notions of punctuality in different contexts in my own culture.	1	2	3	4	5
I can understand how others consider punctuality.	1	2	3	4	5
I can tolerate cultural differences in relation to time.	1	2	3	4	5
I can clear up misunderstandings in relation to time.	1	2	3	4	5
I am aware of the time I take when I do different activities in my own culture	1	2	3	4	5

Figure 6. Suggested rubric for self-assessment of ICC (based on activities included in the appendix)

These self-assessment scales should be administered after a number of tasks, so that learners can perceive how they are progressing during the course. One advantage is that the teacher will be able to modify the different aspects to be tested according to the particular topics worked on in the course and the specific needs of the group of learners. In the following section, we will see how to integrate ICC with speaking in an intercultural context together with traditional aspects of assessment.

4.3 Assessing Speaking

The assessing tools that teachers make use of are expected to be designed in terms of specific situations. For instance, in English for Specific Purposes (ESP) or English for Academic purposes (EAP), assessment at university and tertiary education should be based on the social and situational needs to be able to convey meaning in technical and academic contexts related (or not) to a specific field of expertise; for example our students may need to use the target language as attendees in courses and seminars, as attendees or speakers at conferences, as colleagues at work, etc.

After the 90s, some aspects of the phonology in L2s started playing an important role in formal instruction; it is believed that pronunciation can be and must be approached pedagogically in the L2 classroom (in Blázquez et al. 2014). It has been suggested, in the EFL literature, that the core features of the English phonology should be included in the teaching of every language course, i.e. that it should be included in the syllabus from the very beginning. The underlying idea is to raise students' awareness of their speaking performance. We believe that if some aspects of speaking are included in the syllabus, they should also have an assessing correlate, which does not necessarily mean a traditional examination (based on the norm) but an assessing device based on the needs that international users of English have.

Having stated the key points that international speakers should cover (mainly those from LFC), assessing speaking should be based on the core achievable goals that are established for the EFL learners. As Luoma (2004) argues, the native standards guide the new rating criteria, but these criteria should be established by effective communication based on realistic learners achievement. As the workload for English learners has been reduced, teachers and learners can concentrate, first, only on the areas that need some extra effort or conscious training, which can be included in customized rubrics aimed at testing speaking. These rubrics can be based on criteria set according to a particular setting. As stated in Björkman (2013), in international contexts, English does not belong exclusively to natives; it is vital to engage in criteria-referenced assessment and to make students aware of what they need for effective communication, introducing them to realistic goals in EFL settings.

Assessing the speaking skill, together with most aspects of a foreign language, is mainly conceived of as a process rather than a product (Cf. Tuan 2012). During the language course, there should be tasks aimed at having students speak in more or less controlled conversations based on pedagogical or "real life" situations. The same tasks can be used on assessing occasions. Accordingly, this helps students to be familiarized with the activities. One form of assessing the speaking skill is by means of holistic scales. These scales are designed with values, say 1, 2, 3, etc., and a description of the abilities of the examinees. There are words like *a lot, many, few, a few*, which describe how much students can do, and words like *very well, adequately, poorly*, which describe how well they can do.

Saying "poor" or "excellent" does not provide learners and teachers with enough information about examinees' performances. This is why is it recommended to adopt different levels or values for a rubric with their corresponding descriptors and criteria set for a specific context. The number of levels is suggested to be from 1 to 5 (Cf. Luoma 2004). If there are more values, the rating task demands a lot of effort on the part of the rater or examiner; and if there are fewer values, then there is not enough precise and relevant information. The description that FL learners get from assessment based on rubrics is rich enough to enable them to get helpful feedback on their speaking performance, recognizing their strong and weak points and learning from being assessed.

In EFL settings, the norm does not necessarily work when assessing speaking. So instead of adopting norm-referenced tests, where a standard way of speaking is followed, EFL teachers should get familiar with criterion-referenced evaluative devices. Referring more to criteria allows learners to know how well they can perform, say, an oral task, and to get descriptions of the different aspects of their performance. These criteria could be set together with the students as a way of helping them to see the purposes of the language course. In addition to this, assessment can be conducted among peers so that, as Björkman (2013) says, students can understand the teachers' criteria.

Based on the notion of intelligibility for international communication and considering the benefits of customized rubrics for assessing, the following are some suggestions as to how assess speaking in an intercultural context using a 1-5 scale. Figure 7 is a rubric designed for self-assessment that does not contain technical vocabulary and it can be also used for peer-assessment. It is aimed at assessing aspects of pronunciation and

intelligibility. One positive aspect of this type of rubric is that it can be designed with the students so that they know what the objectives of the course are. Thus learners will most probably feel motivated to take a more active role in the learning process, given that they know the direction and aims of the language lesson.

How do I speak English?

1. I can do this with a lot of help from my mate and teacher.
2. I can do this with a little help.
3. I can do this fairly well.
4. I can do this really well.
5. I can do this almost perfectly. Great!

I can speak with meaningful units	1	2	3	4	5
I can pronounce consonants (mainly p, t, k; b,v; s, z, *they, thanks*)	1	2	3	4	5
I can pronounce vowels (mainly *live, leave, word, happy, cart, pot, bought*)	1	2	3	4	5
I can produce the correct stress position of long words	1	2	3	4	5
I can contrast information	1	2	3	4	5
I can hesitate, use acceptable body language and/or filler words	1	2	3	4	5
I can convey my message	1	2	3	4	5
I can help listeners understand without them making much effort	1	2	3	4	5

Figure 7. Suggested rubric for self-assessment of speaking

Figure 8 is a scale for an oral examination to be handled by the teacher. It contains some aspects to assess ICC (first column). It also encompasses the values and descriptions to assess speaking, which in order to facilitate the assessment process have been divided into pronunciation and intelligibility (in the second and third columns). In addition, the teacher is given the possibility to integrate more traditional aspects like vocabulary and grammar (fourth and fifth columns).

ICC	Pronunciation	Intelligibility	Vocabulary	Grammar
5. Deep understanding and acceptance of notions (time, silence, customs, etc) from another culture.	5. Pronounces consonants and vowels (C&Vs) correctly. Very accurate stress position at word and sentence levels.	5. Very easy to be understood. Very good use of thought groups, hesitations and body language.	5. Competent use of vocabulary.	5. Effective use of basic grammatical structures. A good command of grammatical features.
4. Good understanding and acceptance of notions (time, silence, customs, etc) from another culture.	4. Pronounces C&Vs very well. Fairly good stress position at word and sentence levels.	4. Easy to be understood. Good use of thought groups, hesitations and body language.	4. Adequate vocabulary but the student hesitates.	4. Acceptable command of basic grammatical features.
3. Moderate understanding and acceptance of notions (time, silence, customs, etc) from another culture.	3. Pronounces C&Vs fairly well. Good stress position at word and sentence level.	3. Reasonably easy to process meaning. Fairly good use of thought groups, hesitations and body language.	3. The student clarifies inadequate utterances when required.	3. Confusion caused by inaccurate grammatical choices clarified by the student.
2. Limited understanding and acceptance of notions (time, silence, customs, etc) from another culture.	2. Pronounces C&Vs acceptably. Some problems with stress position at word level. Little contrastive nuclear stress.	2. A bit difficult to process meaning. Some use of thought groups; reasonable use of hesitations and body language.	2. Limited range of vocabulary.	2. Poor command of basic grammatical structures.
1. Insufficient understanding and acceptance of notions (time, silence, customs, etc) from another culture.	1. Pronounces C&Vs with a lot of difficulty. Some problems with stress position in polysyllables. Almost no contrastive nuclear stress.	1. Hard to process meaning. Almost no use of thought groups. Inappropriate use of hesitations and body language.	1. Inappropriate words and phrases.	1. Inability to express correct utterances.

Figure 8. Suggested rubric for teachers to test speaking in an intercultural context

All the different aspects (ICC, pronunciation, grammar, etc.) in this rubric were included taking into account the specific groups of students at university, i.e. in ESP and EAP courses in which there are both Argentine and international students.

5. Conclusion

Students in EFL courses at university, other than teacher-training and translation courses, have a lot of chances of using English to communicate orally. They sometimes have to participate at international conferences, take seminars or webinars with teachers using ELF, and defend their theses, among others. On these real-life occasions, there is no pressing need for them to stick to the strict norms of GA or RP English but to the criteria that lead to intelligible communication. This is why it is necessary to assess the speaking skill in the classroom having in mind the notion of intelligibility for international communication, and, if possible, making good use of the benefits of having international students in the classroom.

The internationalism of English has led many language instructors and theorists to re-think the priorities when teaching English as a Second/Foreign Language. New Language coursebooks are including an amalgam of NNS voices in their listening activities. However, teachers and students have yet to be more aware of the richness of the different Englishes that come from a wide variety of linguistic and cultural backgrounds. Placing the NNS voices of our students in assessing devices is a way of deviating from hard-to-learn goals and of helping students to be intelligible in today's NNS-NNS interaction; and analyzing these voices culturally may help students develop their ICC.

After so many years of research in the ELT field, nowadays it is almost impossible to maintain a monocular vision that does not integrate and make use of culture as a necessary and powerful tool for the development of a foreign language. Learning to speak internationally and being aware of the cultural diversity we are daily confronted with should be part of ESP and EAP language courses and, having in mind the recent paradigms coming from ELF, speaking in an intercultural context should also be included in the assessment process by means of customized rating scales.

6. References

Alderson, C. (1991) Bands and Scores. In Alderson, J. and North, B. (eds) (1991) *Language testing in the 1990s*. London: Modern English Publications/British.

Blázquez, B.; Dabrowski, A. & G. Espinosa (2014) Pronunciación y cultura en la clase de ELE para angloparlantes. In Fernández, S. & M. Pozzo (eds) *Diálogos Latinoamericanos. Globalización, interculturalidad y enseñanza de español: Nuevas propuestas didácticas y evaluadoras.* University of Aarhus, Denmark, 22: 77-90

Björkman, B. (2013). Peer Assessment of Spoken Lingua Franca English in Tertiary Education in Sweden: Criterion-referenced versus norm-referenced assessment. In Johannesson, N.L., Melchers, G., and Björkman, B. (Eds.). *Of Butterflies and Birds, of Dialects and Genres: Essays in Honour of Philip Shaw.* 109-123. Stockholm: Acta Universitatis Stockholmiensis.

Brodersen, L. & A. Martino (2012) Evaluación en Cursos de Inglés Como Lengua Extranjera: Métodos, Recursos y Alternativas para el Nivel Universitario. In *Actas del II Congreso Nacional "El conocimiento como espacio de encuentro".* Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional del Comahue, Gral. Roca, Argentina.

Byram, M. (1997) *Teaching and assessing intercultural competence*. Clevedon, England: Multilingual Matters.

Byram, M. (2009) Intercultural Competence in Foreign Languages. The Intercultural Speaker and the Pedagogy of Foreign Language Education. In Deardorff, D. K. *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. SAGE Publications.

Canale, M. (l983) From communicative competence to communicative language pedagogy. In: Richards J, Schmidt R (eds) *Language and Communication*. Longman, London, pp 2–27.

Canale M. & M. Swain (l980) Theoretical bases of communicative approaches to Second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1(1): 1–48.

Celce-Murcia M., Dörnyei Z. & S. Thurrell (1995) A pedagogical framework for communicative competence: A Pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied Linguistics* 6(2): 5–35.

Celce-Murcia, M (2007) Rethinking the Role of Communicative Competence. In Alcón Soler, E. & M. Safont Jorda (2007) *Intercultural Language Use and Learning*. Springer.

Chomsky, N. (l957) *Syntactic Structures*. Mouton, The Hague.

Chomsky, N. (l965) *Aspects of the Theory of Syntax*. MIT Press, Cambridge, MA.

Coperias Aguilar, M. (2007) Dealing with Intercultural Communicative Competence in the Foreign Language Classroom. In Alcón Soler, E. & M. Safont Jorda (2007) *Intercultural Language Use and Learning*. Springer.

Corbett, J. (2003) *An Intercultural Approach to English Language Teaching*. Multi-lingual Matters Ltd.

Dauer, R. M. (2005). The Lingua Franca Core: A new model for pronunciation instruction? In: *TESOL Quarterly*, Volume 39, Number 3, September 2005, pp. 543-550.

Derwing, T. & M. Munro (2005) Second Language Accent and Pronunciation Teaching: A Research-Based Approach. In: *TESOL Quarterly*, Vol. 39, number 3, 379-397.

Derwing, T. & M. Munro (2009). Putting Accent in its Place: Rethinking Obstacles to Communication. In: *Language Teaching, 42(4)*, 476-490.

Espinosa, G. & P. Scilipoti (2012) The Importance of Being Plurilingual: Blooming with the Other. In *Actas del II Congreso Nacional "El conocimiento como espacio de encuentro"*. Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional del Comahue, Gral. Roca, Argentina.

Fantini, A. (2009) Assessing Intercultural Competence. In Deardorff, D. K. *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. SAGE Publications.

Fantini, A. (2010) *The EFL Teacher's Aid. A Guide for Volunteers in English Teaching Projects.* Prepared in collaboration with Federation EIL. Brattleboro, Vermont, USA.

Field, J. (2005) Intelligibility and the Listener: The Role of Lexical Stress. In: *TESOL Quarterly*, Vol. 39, number 3, 399-423.

Hahn, L. D. (2004). Primary Stress and Intelligibility: Research to Motivate the Teaching of Suprasegmentals. In: *TESOL Quarterly*, 38, 201–223.

House, J. (2007) What is an Intercultural Speaker? In Alcón Soler, E. & M. Safont Jorda *Intercultural Language Use and Learning*. Springer.

Hymes, D. (1967) Models of the interaction of language and social setting. In: *Journal of Social Issues* 23(2): 8–38.

Hymes, D. (1972) On communicative competence. In: Pride J.B. & J. Holmes (eds) *Sociolinguistics: Selected Readings*. Penguin, Harmondsworth, pp 269–293.

Jenkins, J. (2000) *The Phonology of English as an International Language.* Cambridge University Press.

Lazar et al. (2007) *Developing and Assessing Intercultural Communicative Competence: A Guide for Language Teachers and Teacher Educators*. Council of Europe.

Levis, J. (2005) Changing Contexts and Shifting Paradigms in Pronunciation Teaching. In: *TESOL Quarterly*, Vol. 39, number 3.

Liddicoat, J. & A. Scarino (2013) *Intercultural Language Teaching and Learning*. Wiley-Blackwell.

Luchini, P. & S. Kennedy (2013) Exploring sources of phonological unintelligibility in spontaneous speech. *International Journal of English and Literature*, Vol. 4(3), pp. 79-88.

Luoma, S. (2004) *Assessing Speaking*. Cambridge Language Assessment Series.

Stevens, D. & A. Levi (2005) *Introduction to Rubrics. An Assessment Tool to Save Grading Time, Convey Effective Feedback and Promote Student Learning*. Stylus Publishing, LLC.

Tuan, L. (2012) Teaching and Assessing Speaking Performance through Analytic Scoring Approach. In *Theory and Practice in Language Studies*, Vol. 2, No. 4, pp. 673-679, Academy Publisher, Finland.

Walker, R. (2001). Pronunciation priorities, the Lingua Franca Core, and monolingual groups. *IATEFL Speak Out!* Pronunciation SIG.

Walker, R. (2010) *Teaching the Pronunciation of English as a Lingua Franca*. Oxford University Press.

Wang, J., & M. Munro (2004). Computer-based training for learning English vowel contrasts*. System*, 32, 539–552.

7. Appendix

1) Reflecting on your own culture

English-language invitations to social events are sometimes formulated as "7.30 for 8 p.m.", for example for a formal dinner party. This means you are expected to arrive between 7.30 and 8 p.m., when the party or dinner will start. Arriving outside these times would be impolite.

- **At what time would your culture find it acceptable to arrive at a <u>dinner party</u> where the starting time was given as 8 p.m.? At a <u>business appointment</u> arranged for 10 a.m.? At a <u>private language lesson</u> arranged for 3 p.m.?**

2) Late arrivals

An Italian student on a postgraduate course at a British university never once, in a whole year, turned up for lectures and seminars on time. She was always, without exception, about 10 minutes late. It became a standing joke, and some lecturers simply started 10 minutes late to allow for her late arrival. Of course, other Italian students were quite punctual, but the point is that the student seemed not to notice. Apparently 11 a.m. seemed to mean 11.10 a.m. to her.

- **What do you think of the Italian student's lack of punctuality?**

3) Volume. Can you hear me?

Some cultures seem not to mind at all if people sitting very close to each other in public spaces talk in very loud voices. An Englishman was once on a plane and the Dutch person in the seat behind was telling another passenger (who he had never met before) about his work as a secondary school teacher. The other passenger was interested and listened to the long monologue (with occasional sounds of agreement) until the plane landed. The Englishman was astonished to find that the Dutchman had been sitting five rows back!

Conversely, after spending some time in a Mediterranean country, you can get the impression on returning to northern Europe that people are in mourning and only allowed to speak in low voices. There are exceptions. The difference in volume (and body language) between Spanish and Portuguese people is very striking indeed. Which do you think tend to speak loudly, and which quietly?

- **How loud do you think people in your culture are compared to other cultures? Are people who speak very loudly tolerated, ignored or considered irritating in the cultures you are familiar with?**

Adapted from: Martina Huber-Kriegler, Ildikó Lázár & John Strange (2003) *Mirrors and windows. An intercultural communication textbook*. Council of Europe Publishing

Título del trabajo

Tutoría académica de inglés: Percepciones y expectativas de los alumnos de ingeniería de la UNLaM

Autores

Prof. Claudia Paola Andrade (D.N.I. 31.009.612)

Mg. Gabriela Inés D'Anunzio (D.N.I. 21.493.569)

Mg. Bárbara Andrea Konicki (D.N.I. 24.343.551)

Mg. Iris Susana Morena (D.N.I. 14.997.088)

Lic. María Ofelia Rosas (D.N.I. 25.109.134)

Lic. Ana Claudia Saraceni (D.N.I. 14.997.395)

Abstract

Una tutoría académica puede definirse como un proceso personalizado a través del cual un individuo con experiencia en un campo de estudio determinado guía el aprendizaje de otro individuo menos experimentado con el objetivo central de que éste sea cada vez más autónomo y pueda desarrollar estrategias de aprendizaje adecuadas. En el área específica de la enseñanza y aprendizaje de una lengua, el paradigma comunicativo hace hincapié en el alumno como co-responsable de su proceso de aprendizaje –lo cual coincide con el principio rector de la acción tutorial.

En 2007, la Universidad Nacional de La Matanza implementó un Programa Tutorial para la asignatura Inglés Transversal. En 2013, dicho programa se convirtió en el objeto de estudio de un Proyecto de Investigación denominado "Impacto del Programa de Tutorías de Inglés Transversal en el rendimiento de los alumnos del Departamento de Ingeniería e Investigaciones Tecnológicas en las aulas de la Universidad Nacional de La Matanza". Este proyecto propone evaluar la efectividad del programa tutorial en relación con el desempeño académico de los tutorados pertenecientes al Departamento de Ingeniería e Investigaciones Tecnológicas de la universidad.

El objetivo de la presente ponencia es presentar el análisis de los datos más relevantes recabados a partir de la administración de una encuesta exploratoria al inicio del programa tutorial y las conclusiones preliminares a las que se ha podido arribar.

Trabajo Completo

Introducción

El sistema de tutorías en el presente contexto universitario es un instrumento cuya implementación contribuye a la adquisición de nuevas competencias por parte de los alumnos. Esta acción tutorial supone, por un lado, reconceptualizar el aprendizaje y, por el otro, dar mayor preponderancia a la formación que a la información. Se trata de generar un espacio de interacción centrado en el trabajo y el aprendizaje permanentes del estudiante, mediante el desarrollo de competencias que posibiliten su aprendizaje continuo a lo largo de la vida profesional.

El estudiante y el profesor ya no son los mismos actores en el escenario universitario actual. Las clases magistrales, a pesar de que inevitablemente, en ocasiones, se siguen impartiendo, están siendo sustituidas por otras metodologías de enseñanza más interactivas. El profesor ya no es el único actor principal de la obra y los estudiantes, quienes solían ser meros espectadores, son también actores con un papel importante (Sola Martínez y Moreno Ortiz, 2005). En este contexto, el docente se constituye en un agente de formación y transformación y no únicamente en un mero transmisor de conocimientos. En este nuevo rol, el de docente-tutor, surge un formador que, a la vez y en paralelo a las funciones de docencia, lleva a cabo un conjunto de actividades de tipo orientadoras y formativas, procurando el mejor desarrollo posible de un estudiante en lo cognitivo, lo personal, lo académico y lo profesional, y se convierte así en un tutor académico (Sobrado Fernández, 2008). Es decir, no sólo se dedica a resolver las dudas conceptuales de su materia, sino también a otros muchos aspectos de la trayectoria académica de los discentes (García González y Troyano Rodríguez, 2009).

En este sentido, la función tutorial da por superada la tutoría centrada solamente en resolver dudas de las asignaturas (Rodríguez, 2002) para convertirse en una tutoría más abarcadora, de carácter orientador, que incluye la vida académica del estudiante en sentido amplio (Mora, 2004). Dicho de otro modo, la función tutorial es todo el conjunto de actividades, estrategias y metodologías orientadoras que desarrolla el profesor-tutor con los estudiantes, ya sea en grupo o individualmente, para ayudarles a planificar su desarrollo académico, personal y profesional.

Hacia una conceptualización de la acción tutorial

Existe una gran cantidad de definiciones y caracterizaciones de la tutoría en la literatura. Por ejemplo, al referirse a la tutoría individual, Gaustad (1993) sostiene que la misma ha sido reconocida como superior a la enseñanza grupal durante mucho tiempo ya que la enseñanza se puede adaptar al ritmo del alumno así como a su estilo de aprendizaje y nivel de comprensión. Además, tanto la corrección como la devolución son inmediatas.

Alañón sostiene que "la tutoría es aquella acción formativa y orientadora que el profesor ejerce con sus alumnos, a la vez y en paralelo con sus tareas instructivas" (2000: 39). Y, por su parte, Hernández de la Torre argumenta que la acción tutorial implica "orientar, guiar, informar al alumno considerado individualmente, en su formación intelectual, personal y social, de forma personalizada para que éste aprenda a aprender y a insertarse en su futura profesión y en la sociedad" (2002: 144).

Al referirse a la tutoría a nivel universitario, Viel (2007) la define como un rol o función de la universidad y una tarea colaborativa que debe involucrar a todos los actores de la institución –es decir, docentes, autoridades y administrativos. En otras palabras, la responsabilidad no debe centrarse en un tutor o grupo de tutores sino en toda la comunidad universitaria.

Objetivos de la tutoría universitaria

Según Malbrán (2004), los servicios tutoriales en el nivel universitario tienen las siguientes metas:

a. Identificar etapas críticas o dificultades en el proceso de aprendizaje de los estudiantes y darles apoyo así como una guía apropiada;
b. Monitorear el trabajo de los estudiantes y su progreso para, en el caso de no haberlo, poder intervenir y así tratar de evitar el abandono de los estudios;
c. Crear un ambiente apropiado que fomente el aprendizaje;
d. Preparar a los estudiantes para futuros desafíos académicos y/o profesionales;
e. Mejorar la calidad de la educación respetando la diversidad de estudiantes y trabajando sobre sus necesidades individuales.

Tutorías: contribuciones teóricas

-**Las tutorías y la teoría sociocultural**

Las tutorías se basan esencialmente en la teoría Sociocultural (TSC), la cual contribuye a explicar las dimensiones socio-cognitivas de las mismas.

Tradicionalmente asociada con el trabajo de Vygotsky (1978, 1986), la TSC es un sistema de ideas sobre el origen del desarrollo del pensamiento, el cual, desde esta perspectiva, es social. Siguiendo esta línea, el aprendizaje es también un fenómeno social que se da en un contexto cultural, histórico e institucional. El factor social no es considerado como una variable más que afecta los procesos mentales de los aprendices, sino como un elemento constitutivo de la cognición y del aprendizaje. Para esta teoría, es esencial la idea de que los niveles más complejos del pensamiento se alcanzan a través de la interacción social.

-Adquisición del idioma inglés como lengua extranjera: enfoque comunicativo

Hasta la década del 70, la lengua era generalmente considerada sólo como un sistema de reglas, y la tarea de los alumnos consistía en internalizar esas reglas. A partir de entonces comenzó a surgir una conceptualización más rica de la lengua. La misma empezó a ser considerada como un sistema para la expresión de significado (Nunan, 1999; Larsen-Freeman, 2000).

Este cambio en la concepción de la lengua tuvo una profunda influencia en la metodología de la enseñanza. La característica básica de este enfoque es que casi todo lo que se realiza en la clase tiene un propósito comunicativo. El objetivo es promover la comunicación en los alumnos a través de la lengua extranjera. La consecuencia inmediata es un cambio en los roles del profesor y de los alumnos (Larsen-Freeman, 2000).

-Trabajo colaborativo áulico

Para Benson (2001), el concepto de autonomía debería definirse de forma amplia como la capacidad para tomar control sobre el aprendizaje propio ya que se trata de una capacidad de dimensiones múltiples que toma diferentes formas para diferentes individuos, e incluso para el mismo individuo en distintos contextos o en diferentes momentos. Para desarrollar la autonomía es necesaria una reconceptualización del rol del alumno en el proceso de aprendizaje. Dicho desarrollo dependerá, entre otras variables, del contexto cultural: en tanto la educación contribuya al desarrollo de la cultura, la promoción de la autonomía se puede considerar como un objetivo

culturalmente legítimo ya que los alumnos estarán mejor preparados para contribuir al desarrollo y la transformación cultural.

Para Little (citado en Benson, 2001), la colaboración es esencial para el desarrollo de la autonomía como capacidad psicológica. La reflexión y el análisis, capacidades que son centrales para el desarrollo de la autonomía del aprendizaje, dependen de la internalización de la capacidad para participar de forma comprometida y crítica en interacciones sociales. De modo que para fomentar el desarrollo de la autonomía es necesario que las aulas convencionales consideren el trabajo colaborativo.

-Trabajo colaborativo institucional

Satulovsky y Theuler (2009) indican que la estrategia de la tutoría puede ser efectiva si se lleva a cabo como una acción colectiva por parte de toda la institución en la cual se implementa. Por lo tanto, es importante que los diferentes agentes (pedagogos, docentes, estudiantes, psicólogos, directivos y tutores) se comprometan con los objetivos del programa tutorial. Estos autores también afirman que, si bien es cierto que los tutores son quienes están a cargo de atender los problemas de los alumnos, no deberían ser los únicos encargados de su resolución. Del mismo modo, Viel (2009) resalta la importancia del trabajo colaborativo ya que las acciones tutoriales no se pueden llevar a cabo en un vacío. Por el contrario, se hace muy necesaria la participación y el compromiso de todos los actores institucionales –lo que a su vez reafirma la necesidad de que los sistemas tutoriales sean institucionalizados.

Acerca de la Universidad Nacional de La Matanza

-Contexto institucional

La Universidad Nacional de la Matanza fue inaugurada en 1989, luego de sancionada la Ley 23.748. El nacimiento de la universidad es consecuencia directa de la diversidad de realidades e intereses locales, habida cuenta de que se encuentra ubicada en uno de los espacios más importantes desde el punto demográfico, político y económico: La Matanza, partido que nunca antes había contado con una institución de enseñanza superior. Hoy en día, la Universidad Nacional de La Matanza ofrece 24 carreras de grado, junto a las capacitaciones de Posgrado y la Escuela de Formación Continua. Las carreras se dictan desde los Departamentos de Ingeniería e Investigaciones Tecnológicas, Humanidades y Ciencias Sociales, Ciencias Económicas, Derecho y Ciencia Política y Salud.

La universidad ha impulsado un proceso de internalización que busca mejorar, de manera constante, la calidad académica. Una de las estrategias utilizadas para lograr dicho objetivo ha sido el desarrollo e implementación de programas tutoriales diversos.

-Las tutorías en la UNLaM

En la actualidad, la universidad cuenta con un sistema de tutorías integrado para los alumnos de los primeros años de todas las carreras y las tutorías en Inglés Transversal y Computación Transversal. Este sistema se enmarca en el Plan de Desarrollo Institucional 2006-2010 cuyos objetivos son acompañar al alumno en los procesos de aprendizaje para mejorar su rendimiento académico y favorecer la adquisición de estrategias y recursos necesarios para su desenvolvimiento autónomo.

-Programa de Tutorías Presenciales para la materia Inglés Transversal

La tutoría en Inglés Transversal se inicia en 2007 y se encuentra conformada actualmente por seis tutores y un coordinador general. La misma está dirigida a todos los alumnos que cursan la materia Inglés Transversal en la universidad. Los estudiantes pueden asistir a tutorías debido a diferentes causas, entre las más recurrentes se pueden mencionar la discontinuidad en la cursada entre los niveles y los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje.

Dadas las particularidades mencionadas, y ante las dificultades planteadas por los alumnos respecto de las exigencias de hablar, leer, escuchar y escribir en inglés, se diseñó el Proyecto de Tutorías Presenciales como medio para que los alumnos ganen confianza, y de este modo, evitar el retraso académico y la deserción (Davis *et al*, 2009).

El curso tutorial propone el sistema presencial dado que los problemas que se deben enfrentar, en general, exigen una relación tutor-alumno cara a cara. En estas tutorías, los alumnos (de manera más individualizada y pormenorizada) tienen la posibilidad de recuperar, reforzar o adquirir aquellos conceptos o habilidad lingüística que en la clase regular los supera, en presencia de otros alumnos con conocimientos a veces más

sólidos y desarrollados. De esta forma, los tiempos de aprendizaje de los alumnos y sus estilos de aprendizaje son revalorizados en este espacio.

Las estrategias didácticas implementadas en las tutorías se desarrollan a partir de los siguientes objetivos (Davis, 2005):

a. Constituir un espacio de acompañamiento del proceso enseñanza-aprendizaje, flexible y estratégicamente diferente al tradicional.
b. Garantizar una mayor calidad y equidad de manera sistemática y permanente en la adquisición de la lengua extranjera por medio de encuentros tutoriales particularizados en pequeños grupos con dificultades afines.
c. Desarrollar en los alumnos con problemas de aprendizaje del idioma inglés una mayor seguridad en sus conocimientos que les permita superar los obstáculos que se les presentan al enfrentar el estudio del idioma a partir de la adquisición, recuperación o consolidación de sus conocimientos previos.
d. Mejorar el rendimiento de aquellos alumnos que lo requieran y, de esta manera, permitir una actuación más eficiente en el uso del idioma que redundará en beneficio de la retención de los alumnos y del nivel de calidad del sistema en función de los objetivos del proyecto de Inglés Transversal original y del perfil de los egresados de la Universidad Nacional de La Matanza.
e. Recepcionar los diferentes problemas de aprendizaje que presentan los alumnos y brindarles contención y apoyo.
f. Asesorar y guiar a los alumnos en forma más personalizada en el trayecto a recorrer en las tutorías.
g. Detectar las posibles causas de los problemas de aprendizaje que presentan los alumnos.
h. Diseñar material de apoyo para los alumnos tutorados.
i. Evaluar en forma permanente el progreso de los alumnos en el dominio de las competencias involucradas en cada nivel.
j. Mantener canales de comunicación permanente entre los docentes a cargo de los cursos cuyos alumnos asisten a las tutorías y los docentes tutores para informarse sobre el desarrollo de los diferentes procesos de aprendizaje de los alumnos. A la vez, tomar en cuenta las posibles variaciones en el rendimiento de los mismos.

Con el propósito de concretar los objetivos descritos, las tutorías en Inglés Transversal se constituyen en encuentros semanales de cuatro horas de duración los días sábados por la mañana o por la tarde para los cuatro niveles cuatrimestrales de la materia Inglés Transversal.

Antes de comenzar con los contenidos propios del programa de Inglés Transversal, los docentes a cargo de cursos administran a los alumnos en su primera clase una encuesta de entrada en castellano y una evaluación diagnóstico en el idioma extranjero. El objetivo principal de este primer encuentro es obtener información personal y académica de los estudiantes, como así también conocer el nivel de inglés alcanzado por ellos hasta ese momento. En base a los problemas surgidos, se le sugiere al alumno la necesidad o no de concurrir a tutorías. Además de la tarea inherente a su función, los docentes a cargo de los cursos están en permanente diálogo con el coordinador y los docentes tutores para efectuar la devolución registrada del impacto del sistema en el rendimiento áulico de los alumnos.

Presentación de la problemática a investigar e hipótesis

Desde el año 2007, la Dirección de Pedagogía Universitaria de la Universidad Nacional de La Matanza ofrece un Programa de Tutorías de Inglés Transversal. Para evaluar sus resultados, históricamente se recabó y analizó información cuantitativa focalizada en la cantidad de tutorados y su situación académica una vez finalizada su asistencia a las tutorías. Del procesamiento de dichos datos surge que un número importante de tutorados pertenece al Departamento de Ingeniería e Investigaciones Tecnológicas. Si bien la información cuantitativa ha servido para proveer una visión general del grado de efectividad del programa en cuanto a los resultados académicos, no ha llegado a abarcar - los innumerables aspectos cualitativos relevantes para ponderar con mayor precisión su impacto en la actuación académica de estos alumnos. Esta información podría contribuir a realizar una evaluación integral del programa y, de esa manera, propiciar una intervención más efectiva. Por ende, en el año 2013 se inició un proyecto de investigación denominado “Impacto del Programa de Tutorías de Inglés Transversal en el rendimiento de los alumnos del Departamento de Ingeniería e Investigaciones Tecnológicas (DIIT) en las aulas de la UNLaM”. Teniendo en cuenta que la atención personalizada que se brinda a los estudiantes coadyuva a optimizar la calidad educativa, el proyecto de investigación intenta determinar en qué medida

impactan las tutorías de los cuatro niveles de la asignatura Inglés Transversal en el rendimiento en los cursos regulares de Inglés Transversal de los tutorados que cursan las carreras del DIIT. Por ende, la pregunta propuesta por el proyecto de investigación es la siguiente: ¿En qué medida las Tutorías de Inglés Transversal impactan en el nivel de rendimiento en las aulas de los tutorados que cursan las carreras del Departamento de Ingeniería e Investigaciones Tecnológicas?

Diseño y administración de una encuesta de entrada

Una de las primeras etapas del proyecto fue diseñar una encuesta de entrada con el fin de recabar información acerca de las percepciones y expectativas de los alumnos al inicio del programa tutorial. La misma está compuesta por tres secciones: perfil, funciones ideales de la tutoría y necesidades de los tutorados. A continuación se describen cada una de estas partes:

-Perfil: Esta sección tiene como objetivo recolectar información básica respecto de los tutorados para obtener una descripción precisa y detallada de su perfil como grupo. Se solicita edad e información académica tal como la carrera que están cursando y la cantidad de materias que han aprobado del total de su carrera para determinar si se hallan al principio, en la mitad, o hacia el final de la misma. Esta pregunta provee información de vital relevancia para el programa tutorial porque, de estar promediando la carrera, los tutorados probablemente necesitan con premura las clases tutoriales para poder aprobar la materia y graduarse. No resulta infrecuente encontrar estudiantes cuya última materia pendiente para graduarse es, precisamente, Inglés Transversal Nivel IV. Por último, se les pregunta si han solicitado exención de correlatividades para cursar más de un nivel de inglés en forma paralela. Al igual que en la pregunta anterior, esta información es relevante para el programa tutorial ya que aquellos estudiantes que solicitan dicha exención tienen la posibilidad de cursar dos niveles de inglés de forma simultánea, lo que acarrea potenciales implicancias tanto para los tutores como para los docentes de curso. Además, es bastante frecuente que estos alumnos necesiten el curso tutorial.

-Sección 1: Funciones ideales de la tutoría

Esta sección intenta determinar varias cuestiones en cuanto a las funciones que, idealmente, debería tener un programa tutorial de idiomas. Se enumeran ocho funciones –más un ítem que permite agregar otras que no hayan sido contempladas

en las ya propuestas– con el fin de que los tutorados determinen hasta qué punto las mismas deberían ser llevadas a cabo por las tutorías.

Se solicita a los tutorados que consideren la importancia de la atención personalizada, la motivación respecto del estudio del idioma, el desarrollo de la autonomía en el proceso de aprendizaje, la mejora y ampliación de sus estrategias de estudio, la atención a problemas que pudieran interferir con el estudio de la materia, la preparación para las distintas instancias de evaluación del curso regular, el trabajo de competencias clave para un uso eficaz del idioma (tales como la competencia escrita, oral, etc.), y la resolución de dudas con respecto a gramática, vocabulario, y pronunciación luego del curso regular.

-Sección 2: Necesidades de los tutorados

Esta pregunta intenta averiguar cuáles eran las necesidades y expectativas de los tutorados antes de comenzar el curso tutorial. Se plantean diez posibles necesidades que incluyen cuestiones respecto del aprendizaje en general como la organización del estudio, cuestiones específicas respecto de aprendizaje del idioma inglés tales como la mejora de la competencia escrita y oral, la preparación para las instancias de evaluación y cuestiones relativas a la esfera afectiva como la superación de la inseguridad y el temor a expresarse en inglés. También se ofrece la posibilidad que los encuestados agreguen otras posibles necesidades.

Resultados de la encuesta de entrada

La encuesta descripta en el apartado anterior fue administrada en el primer y en el segundo cuatrimestre del año 2013 con el fin de recabar información acerca de cuáles son las representaciones y expectativas de los tutorados pertenecientes al Departamento de Ingeniería e Investigaciones Tecnológicas de la UNLaM con respecto a las tutorías de idiomas así como cuáles son sus necesidades al momento de comenzar a asistir a las mismas. Se relevaron 18 encuestas. A continuación se presentan los resultados:

-**Perfil**

En cuanto a la edad de los encuestados, 72% del total corresponde a menores de 24 años de edad, 17% se hallan entre los 25 y 35 años, 6% entre los 36 y 44, y el 6% restante entre los 45 y 54 años de edad.

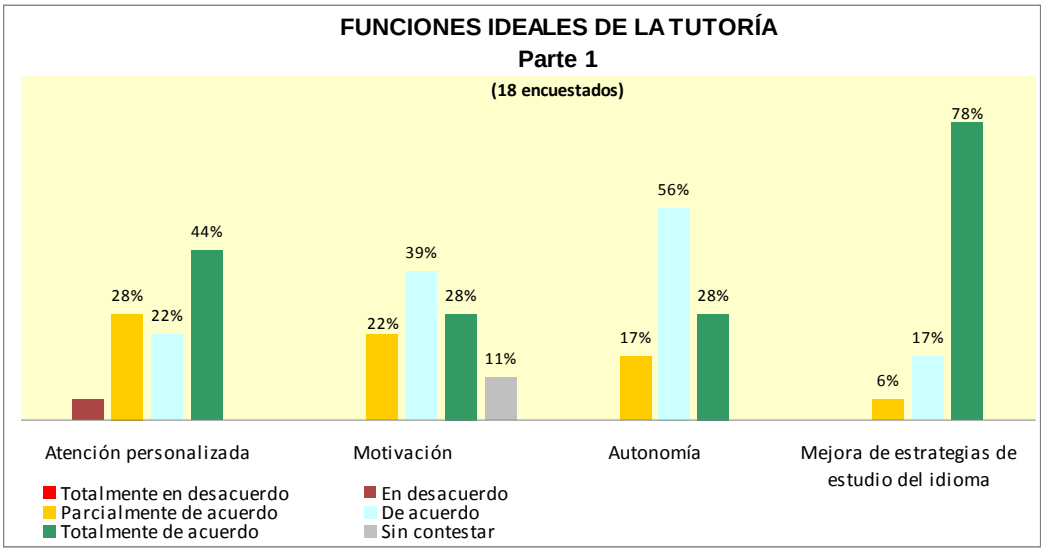
Respecto de la carrera en Ingeniería que cursan, el porcentaje más importante (56%) corresponde a quienes están estudiando Ingeniería en Informática. El resto está distribuido de la siguiente manera: Ingeniería Electrónica con un 33%; Ingeniería Industrial con un 6%; y un 6% no especificó qué carrera en Ingeniería está cursando.

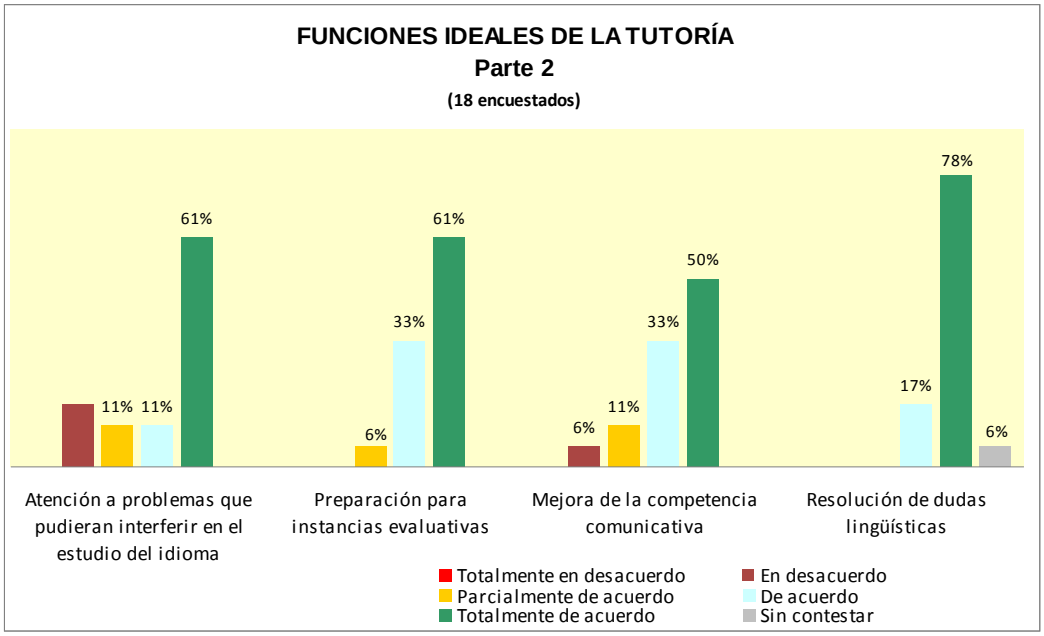
En cuanto a la cantidad de materias aprobadas sobre el total de la carrera, un 22% tiene hasta 20% de las materias aprobadas, un 44% tiene entre el 21% y el 40% de materias aprobadas, un 28% tiene entre el 41% y el 60% aprobado, y un 6% tiene más de 80% de materias aprobadas.

El 94% de los tutorados no pidió exención de correlatividades mientras que el 6% restante omitió responder esta pregunta.

-<u>Sección 1</u>: Funciones ideales de la tutoría

Del análisis de los datos respecto de si los encuestados consideran que idealmente el programa tutorial debería tener determinadas funciones se desprenden cuatro aspectos importantes. En primer lugar, una gran mayoría de los tutorados encuestados (78%) está totalmente de acuerdo con que las tutorías deberían servirles para resolver dudas lingüísticas y para mejorar las estrategias de estudio del idioma. En segundo lugar, un porcentaje importante (61%) está totalmente de acuerdo con que las tutorías deberían ayudarlos a preparar las distintas instancias evaluativas de la materia y que también deberían atender problemas que pudieran interferir con el estudio del idioma. En tercer lugar, los alumnos consideran que el programa tutorial debería ayudarlos a mejorar su competencia comunicativa (con un 50% de total acuerdo) y brindarles atención personalizada (con un 44% de total acuerdo). Por último, cabe destacar que las dos funciones tutoriales que presentan el menor porcentaje de total acuerdo (con un 28% cada una) son las de motivar a los tutorados al estudio de la materia y ayudarlos a desarrollar su autonomía como estudiantes del idioma. La autonomía aparece relegada a los ojos de los tutorados cuando es, en realidad, uno de los pilares de la acción tutorial.

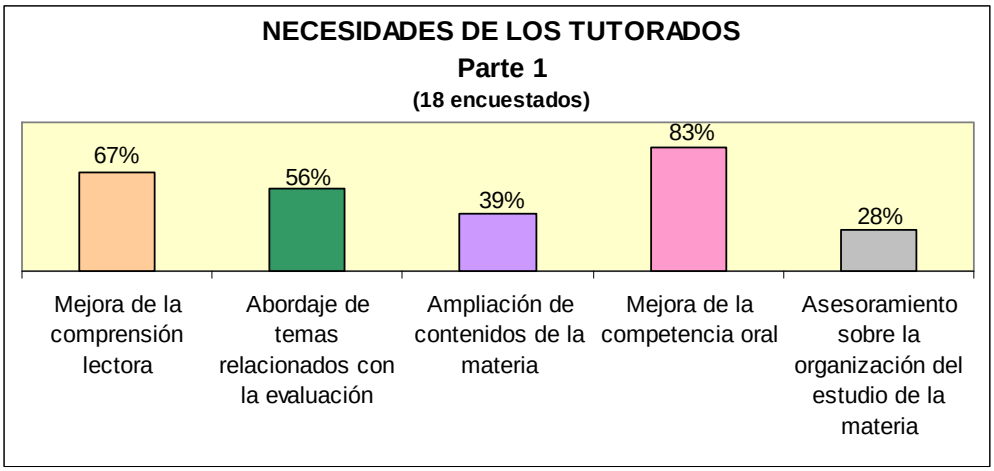


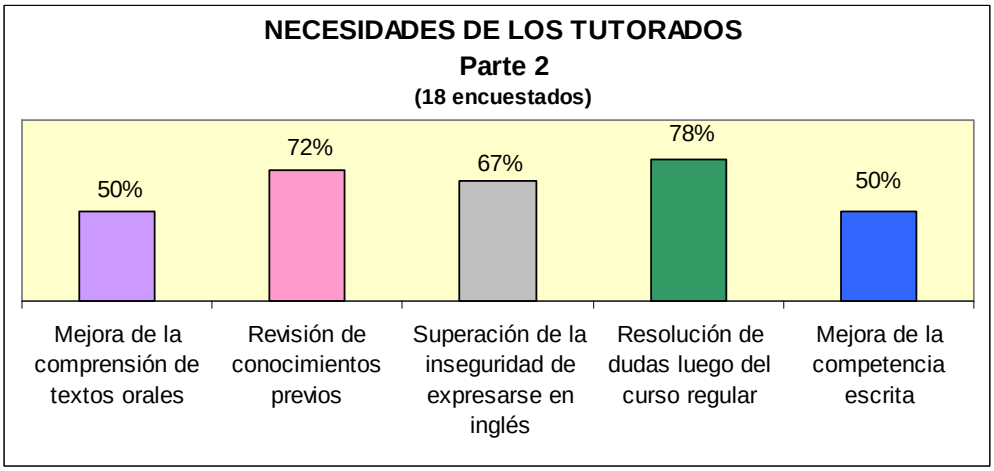


-**<u>Sección 2</u>: Necesidades de los tutorados**

Cuatro cuestiones importantes surgen de la pregunta a los tutorados sobre las necesidades que tienen al iniciar el programa tutorial. En primer lugar, la mayoría de las expectativas de los tutorados al comienzo del programa se relacionan con la mejora de las cuatro macro-habilidades. Los tutorados expresaron tener la expectativa de mejorar las cuatro macro-habilidades según los siguientes porcentajes: 83% para el habla, 67% para la lectura, 50% para la escritura, y 50% para la escucha. En segundo lugar, la necesidad de aclarar dudas fue elegida por un 78% mientras que la de revisar conocimientos previos fue elegida por un 72%. En tercer lugar, cabe destacar que la necesidad de superar los miedos de expresarse en inglés tiene un porcentaje más alto (67%) que la de prepararse para instancias evaluativas

(56%). Esto, una vez más, muestra la necesidad de los tutorados de vencer un obstáculo que está vinculado con lo afectivo. Por último, un 39% eligió la necesidad de ampliar los contenidos de la materia luego del curso regular y solamente un 28% expresó la necesidad de pedir asesoramiento en cuanto a la organización del estudio de la materia.





Conclusiones preliminares

En términos generales, se puede concluir que los alumnos esperan, por un lado, que la tutoría los ayude a resolver dudas lingüísticas luego del curso regular. Esto podría relacionarse directamente con la necesidad de cumplir con objetivos inmediatos en cuanto a la cursada y aprobación de la materia –lo cual aparece como una expectativa con un porcentaje de acuerdo alto. Pero, por otra parte, también esperan que el programa tutorial los ayude a desarrollar estrategias adecuadas de estudio del idioma, lo cual deja entrever una visión de querer "aprender a aprender" el idioma. Es decir, los tutorados van más allá de querer cumplir el objetivo inmediato de aprobar la materia y plantean la necesidad de adquirir estrategias que los ayuden a mejorar como aprendices del idioma. Sin embargo, otras necesidades relacionadas con

objetivos a mediano o largo plazo presentan un porcentaje de acuerdo bajo –como, por ejemplo, el desarrollo de la autonomía como aprendices del idioma, la organización del estudio de la materia y el desarrollo de la motivación por el estudio del idioma. Si bien los alumnos no perciben estas acciones como tan relevantes, lo son para la acción tutorial –lo cual implica la necesidad de trabajar sobre esos aspectos, generando conciencia sobre su importancia.

En relación a las macrohabilidades de escucha, habla, escritura y lectura, los tutorados expresan tener la necesidad de mejorarlas a todas. Sin embargo, parece haber una preponderancia del habla sobre las demás –lo cual también tiene implicancias para el diseño y organización del material utilizado.

Otro dato relevante es que una amplia mayoría de los encuestados manifiesta haber iniciado el programa tutorial debido a la necesidad de superar su inseguridad de expresarse en inglés. Esto indica la importancia que le otorgan los tutorados al programa como fuente de apoyo afectivo y de andamiaje en cuanto al aprendizaje de la lengua. Estas inquietudes indican la necesidad de trabajar desde la contención al alumno para abordar, en muchos casos, su alto filtro afectivo.

En una segunda etapa de la investigación, resulta necesario establecer si las tutorías cumplen con las expectativas y representaciones de los alumnos y, si es así, en qué medida lo hacen. Esta información ayudaría a proponer cursos de acción que permitan desarrollar todo el potencial del programa tutorial en beneficio de los involucrados en su funcionamiento.

Referencias bibliográficas

Alañón Rica, M.T. (2000): Un modelo de acción tutorial en la Universidad Politécnica de Madrid. Madrid: ICE de la Universidad Politécnica de Madrid.

Benson, P. (2001): *Autonomy in language learning.* Harlow: Pearson Education.

Davis, E. (2005) “Proyecto de Tutorías Presenciales”, Universidad Nacional de La Matanza, Buenos Aires, Argentina.

Davis, E., Fernández, N. & Picelille, S. (2009). “Tutorías Presenciales en el Sistema Superior Universitario: Un Enfoque Integrado”, Universidad Nacional de La Matanza, Buenos Aires, Argentina.

García González, A.J. y Troyano Rodríguez, Y. (2009): El Espacio Europeo de Educación Superior y la figura del profesor tutor en la universidad. *Red-U, Revista de docencia universitaria*, 7 (3).

Gaustad, J. (1993): *Peer and Cross-Age Tutoring*. ERIC Digest, N° 79. Consultado el 1° de julio de 2012 en http://www.ericdigests.org/1993/peer.htm

Hernández de la Torre, M.E. (2002): El desarrollo de la función tutorial en la enseñanza universitaria. En C. Mayor Ruiz (Coord.), Enseñanza y aprendizaje en la Educación Superior (pp. 141-160). Barcelona: Octaedro-Ediciones Universitarias de Barcelona.

Larsen-Freeman, D. (2000): *Techniques and Principles in Language Teaching.* Oxford: Oxford University Press.

Malbrán, M. (2004): "*La tutoría en el nivel universitario". Revista de informática Educativa y Medios Audiovisuales*. Vol. 1 (1), pp. 5-11.

Mora, J.A. (2004): *Acción tutorial y orientación educativa*. Madrid. Narcea.

Nunan, D. (1999): *Second Language Teaching and Learning.* Boston: Heinle & Heinle Publishers.

Rodríguez, M. L. (2002): *Hacia una nueva orientación universitaria. Modelos integrados de acción tutorial, orientación currricular y construcción del proyecto profesional*. Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona.

Sobrado Fernández, L. (2008): Plan de acción tutorial en los centros docentes universitarios: el rol del profesor tutor. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 61, 89-108.

Sola Martínez, T. y Moreno Ortiz, A. (2005): La acción tutorial en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior. *Educación y Educadores*, 8, 123-144.

Satulovsky, S. y Theuler, S. (2009): "*Tutorías: un modelo para armar y desarmar. La tutoría en los primeros años de la escuela secundaria"*. Buenos aires: Noveduc.

UNLaM (2013). Búsqueda 1 de Noviembre de 2013. Disponible en http://www.unlam.edu.ar

Viel, P. (2007): *"La función tutorial de la Universidad"*. VII Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur. Mar del Plata, Argentina.

Viel, P. (2009): "*Gestión de la tutoría escolar. Proyectos y recursos para la escuela secundaria. Ejes de contenidos y tareas del tutor"*. Buenos Aires: Noveduc.

Vygotsky, l. (1978): *Minding in society.* Cambridge MA: Harvard University Press.

Vygotsky, l. (1986): *Thought at language.* Cambridge MA: MIT Press. *Horco Molle.*

Título del trabajo: Una aproximación crítica al uso de las TIC

Autor 1: Efraín Davis, DNI 7.725.284
Autora 2: Nancy Luján Fernández,DNI: 16.425.607
Autora 3: Verónica Norma Mailhes, DNI: 22.360.184

Abstract

El objetivo de esta presentación es proponer una reflexión profunda sobre lo que se ha dado en llamar *razón informática*. Las tecnologías de la comunicación y de la información han impactado con fuerza en la comunicación humana. Este hecho ha provocado una transformación en la forma de convivir en sociedad, en la que han surgido las concepciones de *un mundo globalizado,* de *un ciberespacio* y de la aparición de *ciberculturas*. En particular, en el terreno de la educación, se conforman y reproducen de manera incesante las *comunidades de práctica y el uso de las redes sociales*. Nuestro foco de atención se ubica, desde una mirada crítica, sobre el tema de la *identidadde los sujetos* en esta complejidad informática y sobre algunos de los problemas que acarrean las TIC en su permanente evolución y consecuente invasión de todos los ámbitos del quehacer humano.

Introducción

El conocimiento de la identidad de aquellos seres con los que nos comunicamos es fundamental para comprender y evaluar una interacción: el físico de una persona, su presentación, sus modos pueden brindarnos información sobre su identidad, pero en el espacio virtual todo es diferente dado que la comunicación se compone de *información* en lugar de *materia*. La información virtual suele ser difusa por lo que la interacción social a través de Internet presenta características muy particulares: en el ciberespacio el usuario *no ve* al otro en el acto de comunicación. La única representación que tiene del otro es la que éste “crea” a través de Internet. En *la realidad virtual* el sujeto construye *una identidad virtual*. A partir de este hecho, el individuo tiene la posibilidad de construir *identidades múltiples*. Esta capacidad, en apariencia ventajosa, está generando *una cultura de la simulación*.

Entendemosque, además, no solo se provoca y genera la simulación sino que se crean fuertes relaciones de *poder asimétrico* entre los usuarios, en particular, en las comunidades de práctica y

los grupos virtuales en los cuales para *pertenecer* hay que construir una *identidad simuladora,* en obediencia al mandato imperativo del grupo. Cada “comunidad” tiene sus reglas de admisión y las impone a los aspirantes a ingresar; si estos no las poseen, las inventan. El sujeto comienza a “simular” en el espacio virtual. A partir de lo expuesto, coincidimos con Castells (1997: 29) en que “…nuestras sociedades se están estructurando cada vez más en torno a una oposición bipolar entre la Red y el Yo, entre dos lógicas espaciales, la del espacio de los flujos y la del espacio de los lugares”.

Por otro lado, es más que evidente que la sociedad actual está atravesando una serie de cambios vertiginosos que han llevado a los estudiosos de la complejidad social a caracterizarla con diferentes nombres, a medida que se han ido produciendo. Estos han provocado la aparición de paradigmas y denominaciones diferentes frente a estas situaciones tan dinámicas.Lyotard (1979) caratuló a esa etapa “posmodernidad; Beck (1998), “modernidad reflexiva”; Luhman (1996), “sociedad funcionalmente diferenciada”; Bauman (2005), “modernidad líquida”; Augé (2012), “contramodernidad”. Este último plantea una visión muy particular y arriesgada sobre el concepto de la "sobremodernidad". Su argumento se funda en reflexiones sobre la identidad del individuo en cuanto a su relación con los espacios físicos habituales y su presencia en el espacio dela tecnología.Es así que Beck, a partir de la noción de *modernidad reflexiva*, caracteriza a la misma como *sociedad del riesgo*, un planteo que, en principio, hacía referencia a los riesgos ambientales, pero cuyo significado se ha extendido de tal forma que se ha focalizado, en particular, en el tema de la conformación de las subjetividades.

Esto último nos lleva a concluir que los riesgos que corre la sociedad no solo se reducen a los producidos por la naturaleza,sino que son también emergentes de las dinámicas sociales, en particular, relacionadas con la comunicación a partir del uso de tecnologías.Beck entiende a estas operaciones como riesgos “abiertos en una medida especial a los procesos sociales dedefinición” (Beck, ibid.: 28).La definición de la sociedad moderna como una *sociedad del riesgo global,* nos lleva a plantearnos la “vulnerabilidad” de los grupos másdesprotegidos; los riesgos no se distribuyen de manera homogénea en la sociedad; aparecen con el ejercicio de poder que brinda el medio tecnológico. Esta noción no es completa, puesto que los riesgos provocanuna complejidad tal que da lugar a la*incertidumbre*. Los peligrosque los componen terminan afectando incluso a aquellos que los han producido, bajo lalógica de un *efecto bumerang* (Beck, op. cit.).

La formación de identidades

Según Mead(1953) y Giddens (2007), la formación de identidades colectivas y personales se relaciona íntimamente con el orden delas interacciones sociales y las transformaciones de la intimidad en la sociedad moderna. Giddens argumenta que las identidades pueden ser entendidas como una moneda de dos caras. Por una parte,encontramosuna *autodescripción como existencia de una identidad personal*; por otra, descubrimos *una identidad social*. Estapresentación social frente a otros puede ser prolijamente planificada (Goffman, 1987), y puede ser asumida en nuevos contextos, como los espacios virtuales, donde, según Walker (2000), la "presencia"requiere ser reformulada". Es decir, la persona se presenta en la sociedad por diversas vías, una de ellas los medios digitales.Si bien se espera que "un individuo que pretende tener ciertas características sociales deberá ser en realidad lo que alega ser (Goffman, 1987: 24-25), no siempre es así en la virtualidad.Se produce entonces el encuentro de dos caras de la misma moneda: *la autodescripción personal del sujeto, y* la*presentación* del mismo frente a los otros. De estas dos caras resulta una tensión evidente entre el sujeto y aquello que construye a partir de sus acciones y el contenido de su comunicación.

En este aspecto, el interaccionismo simbólico sostiene que *la identidad es una construcción dialógica, altamente elástica*, que cambia de un contexto aotro (Goffman, 1987). Si se acepta esta premisa, y se toma en cuenta que los acelerados cambiosde la sociedad actual globalizada impactan en la forma en que se presentan los relatos personales, *las narrativas identitarias* se van inscribiendo en construcciones más efímeras y dinámicas.

En nuestro caso, la presentación de la identidad no solo se produce en un planosimbólico, sino que, además, forma parte de la estructura de los flujos de datos e internet. Esto produce una "identificación" y, en consecuencia, la Internet ofrece redundancias cada vez que aparecen los mismos datos en los mismos contextos. Esta acumulación de datos produce "identidades digitales". Las mismas pueden organizarse por niveles y, de esa manera, surgen formas de construcción de la identidad que operan a nivel estructural, como la colecciónde los rastros de nuestras navegaciones (Navarro, 2004).

El despliegue de las identidades en las redes y comunidades virtuales es complejo. De hecho, se producen simultáneamente diferentes identidades:

> Esencialmente, una persona en *MySpace*se convierte en una expresión pública de dos tipos de identidades una forma de identidad del mundo-real, y una identidad simulada. En este sentido, la identidad es fracturada entre lo vivido y lo escrito: por una parte, los usuarios de *Myspace*indican que la identidad es una parte de ellos y por otro lado que está 'aparte'de ellos (Booth, 2008: 516).

La expansión invasiva de Internet y las prácticas en las redes sociales generan nuevas formas desociabilidad y nuevos modelos de interacción social: en la base de esta se encuentra la construcción de la identidad. Esta identidad puede caracterizarse de tres maneras: (a) en general, una identidad coherente con la vida off-line; (b) una identidad resultado de la imaginación; y (c) una identidad resultante de la combinación de las dos anteriores. Un usuario construirá su identidad de acuerdo con dos factores: el tipo de identidad que lared social solicita y el uso que se desee de la red.

Si bien no todos los espacios requieren un nombre de usuario ficticio, aquellos que lo solicitan alientan la construcción de identidades simuladas o falsas. Debemos reconocer que entre los jóvenes, esto los pone en situación de riesgo, pues no saben con quién se comunican en realidad. Sin embargo, también es cierto que una comunidad virtual puede convertirse en un medio altamente positivo para lograr apoyo por parte de pares, o para la adquisición de "habilidades para la vida" y reforzando los vínculos con la comunidad, además depotenciar la comunicación con sistemas institucionales de ayuda (Pacifici, et. al.,2005).

Según Lasén (2000), las TIC operan como medio para el apoyo mutuo, el fortalecimiento de lavida social y el desarrollo de la identidad. No obstante, debemos advertir, nuevamente, sobre los engaños de identidades simuladas. Los temas más recurrentes para los engaños se centran en el sexo y la ocupación;estos se relacionan con los "juegos de identidad" en los que entran los usuarios.Los temas de la identidad de género y la sexualidad son dos temas muy particulares para estudiar las relaciones mediadas por ordenador y su conexión con la mentira y la verdad. Por

otro lado, sexo y poder se interrelacionan y producen complejos entramados de poder en la presentación deuna identidad online. En este sentido, Ross (2005) sostiene que

> (…) específicamente, internet se ha convertido en el lugar donde la simulación del sexo y el cambio de sexo, ocurren con mínimo control y regulación. El poder se vuelve esquivo, debido a que las categorías pueden cambiar. Un individuo puede ser muchas personas, reflejando diferentes individuos o múltiples personalidades sexuales, y ejerciendo diferentes posiciones de poder desde estos personajes. Ciertamente, algo del poder puede residir en la habilidad del individuo para cambiar de forma, edad, género, posición u orientación sexual. (p. 343)

Los grupos virtuales

La dinámica que las TIC han dado a la comunicación social, ha producido la aparición de *grupos sociales* en el marco de los entornos digitales. Los mismos generan no solo nuevas maneras de construir sociabilidad sino también originan nuevas nociones de sujeto, con nuevasidentidades que podrían denominarse, *identidades online*.Wellman (2004) sostiene que "Internet yotras tecnologías de las comunicación están facilitando un cambio básico en lanaturaleza de la comunidad de grupos anclados físicamente hacia redes sociales, lo queyo he comenzado a llamar *individualismo en red* (*networked individualism*)" (pp. 54-55). Advertidos, de manera muy sintética, algunos de los riesgos centrales en cuanto a la construcción de sujetos con múltiples identidades en Internet, pasaremos a considerar otros aspectos que merecen atención sobre su uso por niños y adolescentes.

Las TIC, los niños y los adolescentes

Es cierto que el uso de las TIC por parte de niños yadolescentes les abre horizontes múltiples al mundo del conocimiento como nunca antes, pero "al mismotiempo, asistimos al crecimiento de la preocupación por los riesgos que estas nuevasoportunidades traen de la mano" (Livingstone et al: 2011:1). En los últimos tiempos han sucedido una serie de hechos difundidos profusamente por los medios de comunicación que demuestran los peligros y las oportunidades de entrar en todo tipo de situaciones de alto riesgo para los niños y adolescentes en Internet. La mayoría de los hechos conocidos giran alrededor de aspectos sexuales y, como otro tema reiterativo, la *conducta agresiva.*

Los investigadores de los riesgos del uso de los medios, la tecnología y su relación en las etapas de la infancia y laadolescencia los clasifican en categorías que se refieren a los contenidos y las conductas. Estas se agrupan en tipologías tales como: violencia; pornografía; *grooming*; *bullying*; acoso sexual; racismo; autoagresión; persuasión ideológica; uso abusivo de datos; descargas ilegales; apuestas; marketing encubierto, etc.Si consideramos que los niños y adolescentes, usuarios frecuentes de Internet brindan información personal online, que un porcentaje considerable ha visto pornografía online o contenidos violentos, y otros han sidovíctimas de *bullying* o han concertado citas con alguien que sólo ha conocido online, podemos tener una idea más precisa de los riegos que implica el uso indiscriminado de la Internet por dichos usuarios.

Por otra parte, analizando datos estadísticos sobre los aspectos negativos del uso de las TIC, en el caso los celulares, por ejemplo, es posible arriesgar que los preadolescentes y adolescentes entre doce y diecisiete años que los utilizan han recibido imágenes de desnudos o semidesnudos sugerentes de alguien aquien conocen (Lenhart, 2009); o han enviado fotografías de símismos desnudos o semidesnudos (selfies). Este tipo de acción se acrecienta, según los estudios, al aumentar la edad de los usuarios. Otros reciben este tipo de material desde un contacto desconocido o no. En este contexto, los usuarios de mayor riesgo son adolescentes, que utilizan la Internet y los celulares de manera habitual y, además, participan de una gran cantidad de herramientas virtuales interactivas que ofrecen estos instrumentos..

Cyber-Bullying

El fenómeno denominado *bullying* exige una comprensión profunda de su complejidad en la interacción social pues se trata de la generación de una relación asimétrica entre una persona que es víctima y uno o más victimarios. En este sentido, se trata de *bullying* cuando unapersona es hostilizada frecuentemente por otro, u otros, ya sea verbal, psicológicamenteo físicamente, mediante insultos, hostigamiento físico o golpes (Olweus, 1980). Desde nuestra perspectiva, estamos de acuerdo con la definición de *cyberbullying* que ofrece Mesch (2009)“eluso de tecnologías de la información para hacer daño a otros” (p. 387). El *bullying virtual* puede llevarse a cabo en email, chatrooms, foros, mensajería instantánea o páginasweb. Puede incluir el uso de teléfonos móviles utilizando mensajería SMS. Las víctimas de *cyberbullying*, en general, no informan a sus padres acerca delo que están sufriendo, no sólo por la vergüenza o el temor a represalias de losagresores, sino además por temor a que no les permitan utilizar el teléfonomóvil

o Internet (Campbell, 2005).Por otra parte, un aspecto significativo al hablar de *bullying* es que ocasionalmente los niños, niñas y adolescentes reciben mensajes (MSN) de extraños que provocan curiosidad o inquietud. Además, estos receptores pueden ser hostilizados exponiendo su intimidad y el desprestigio ante otros, por medio de la copia de mensajes personales y su reenvío, la manipulación de fotografías y su difusión, la construcción de páginas web con comentarios humillantes, el envío de amenazas, la difusión de información falsa, etc.

La intención de producir daño y su reiteración caracterizan al *cyberbullying*. En general, en estas situaciones se presenta una relación asimétrica de poder entre la víctima y el victimario(Vandebosch & Van Cleemput, 2008) Este fenómeno suele denominarse:*bullying vertical*. El mismo involucra a personas de un estatus superior, o en una posición privilegiada de poder en un contexto social, comopor ejemplo, la institución escolar, donde los alumnos o los profesores, pueden ser objeto de hostigamientos de este tipo.

Conclusiones provisorias

El uso excesivo de Internet caracteriza sin duda a este nuevo siglo. Caplan & High (2006) definen el uso excesivo de Internet como "un síndrome multidimensionalconsistente en síntomas cognitivos y conductuales que se traducen en consecuenciasnegativas en los planos social, académico y profesional" (p. 266). Estos autores sugieren, además, una relación consistente entre tres factores. Por una parte, el consumoexcesivo de Internet, la sensación intensa de malestar al no estar online y efectosindeseables como *dificultades para manejar la propia vida* y *falta de atención acompromisos sociales*.

Un aspecto importante es reconocer la relación entre el consumo excesivo y eldesarrollo de habilidades altamente competentes en el manejo de Internet ya sea por los juegos como por la navegación y manipulación experta de las TIC. Esta puede constituiruna "experiencia fluida", entendida como una experiencia que refuerza de manera notoria elejercicio efectivo y diestro de una serie de actividades. Esta "experiencia fluida" produce gran satisfacción ysensación de control (Zhi-Jin, 2009).

En cuanto a las redes sociales, existen cientos de ellas con innumerables recursos técnicos, que sirven de soporte para unamplio grupo de intereses y prácticas. La permanente transformación de

los espacios virtuales modifica las modalidades de interacción social, grupos,comunidades, los cuales se agrupan de acuerdo a gustos, hábitos deconsumo, edades, identidades de género, etc.

Para concluir, las redes permiten que los individuos construyanun perfil online, verdadero o simulado, conun sistema de enlaces. Esta posibilidad puede constituirse en un "riesgo" que habrá que asumir, o no, ante el uso indiscriminado y excesivo de las TIC, y constituye un serio llamado de atención para padres y educadores, en general.

Bibliografía

Augé, M. (2012). *Futuro.* Madrid/Bs. As.: A. Hidalgo.

Bauman, Z. (2005).*Amor líquido: acerca de la fragilidad de los vínculos humanos.*Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Beck, U. (1998).*La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. España: Paidós.

Booth, P. (2008). Rereading Fandom: MySpace Character. Personas and Narrative Identification. *Critical Studies in Media Communication, Vol. 25, No. 5, December2008, 514-536.*

Campbell, M.A. (2005). Cyber bullying: An old problem in a new guise? *AustralianJournal of Guidance & Counselling,* Vol. 15, Nº 1, 2005, 68-76.

Caplan, S.& High, A. (2006). Beyond Excessive Use: The Interaction BetweenCognitive and Behavioral Symptoms of Problematic Internet Use. *CommunicationResearch Reports,*Vol. 23, No. 4, November 2006, 265-271.

Caspi, A. & Gorsky, P. (2006). Online deception: Prevalence, motivation and emotion. *Cyberpsychology & Behavior, 9*(1), 54-59.

Castells, M. (2001). *La galaxia Internet. Reflexiones sobre Internet, empresa y sociedad.*Barcelona: Plaza y Janés Editores.

Giddens, A. (2007).*Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización ennuestras vidas*. España: Taurus.

Goffman, E. (1987).*La presentación de la persona en la vida cotidiana.* Buenos Aires: Amorrortu.

Goffman, E. (1986).*Frame analysis. An essay on the organization ofexperience*. Boston: Northeastern University Press.

Lasen, A. (2000). *A contratiempo. Un estudio de las temporalidades juveniles.* España: CIS.

Lenhart, A. (2009).*Teens and Sexting: How and why minor teens are sendingsexually suggestive nude or nearly nude images via text messaging*. Washington,D.C.: Pew Internet & American Life Project.

Lessig, L. (2001). *El código y otras leyes del ciberespacio*. Madrid: Ed. Taurus digital.

Livingstone, S. et al (2011). Risks and safety on the Internet: The perspective of European children. Full findings.LSE, London: EU Kids online

Luhmann, N. (1996). *Confianza*. Barcelona: Anthropos.

Mead, H. G. (1953). *Espíritu, Persona y Sociedad*. Buenos Aires: Paidós.

Lyotard, J. (1979). *La Condición postmoderna* Paris: Minuit Eds.

Mesch, G. (2009). Parental Mediation, Online Activities and Cyberbullying. *CyberPsychology & Behavior,* 12(4), 387-393.

Navarro, P. (2004). Computando la vida social: el nuevo papel de los métodos deanálisis sociológico en Internet. *Reis: Revista española de investigacionessociológicas,* Nº 108,2004, pp. 97-119.

Olweus, D. (1980). Bullying among schoolboys. En: Barnen, R. *Children and violence*. Suecia: Save the Children, 97-131.

Pacifici, C., et al. (2005). Vstreet.com: AWeb-Based Community for At-Risk Teens. *Child Welfare,* 84(1), 25-46.

Ross, M. (2005). Typing, Doing, and Being: Sexuality and the Internet. *Journal of SexResearch,* 42(4), 342-352.

Vandebosch. H. & K. Van Cleemput ((2008). Cyberpsychology & Behavior. PubMed 11(4):499-503

Walker, K. (2000). “It’s Difficult to Hide It”: The Presentation of Self on InternetHome Pages. *Qualitative Sociology,* Vol. 23, No. 1, 2000.

Wellman, B. (2004). From Neighborhood to Network. *Communications of the ACM,* 2005, Vol. 48, No. 10.

Zhi-Jin, Z. (2009). Third-Person Perceptions and Online Games: A Comparison ofPerceived Antisocial and Prosocial Game Effects.*Journal of Computer-MediatedCommunication 14,* Nº 2, 286-306.

Bibliografía de referencia

Castells, M. (2001). *La galaxia Internet. Reflexiones sobre Internet, empresa y sociedad.* Barcelona: Plaza y Janés Editores.

Castells, M. (1999). *La Era de la Información. Economía, Sociedad y Cultura. La sociedad red,* Vol. II. Madrid: Editorial Siglo XXI.

Castells, M. (1997). *La Era de la Información. Economía, Sociedad y Cultura. La sociedad red,* Vol. I. Madrid: Alianza Editorial.

Maldonado, T. (1998). *Crítica de la razón informática*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Costumbres Argentinas: actividades de español para extranjeros

Valcarce, María del Mar
Facultad de Lenguas, Universidad Nacional del Comahue
marvalcarce4@hotmail.com

Araya, María Teresa
Facultad de Lenguas, Universidad Nacional del Comahue
teresa_araya@yahoo.com.ar

Abstract

En el año 2008 y debido a la demanda de cursos de español para extranjeros, un grupo de docentes de la Fadel empezamos a incursionar en la enseñanza de ELE. Así surgió el proyecto de extensión denominado *"Programa de Español para Extranjeros".* (Res. CD N° 037/08). Desde entonces, comenzamos nuestra formación a través de estudios de posgrado, asistencia y participación en coloquios y congresos y asesoramiento a cargo de profesionales expertos en el área. Asimismo, fuimos adquiriendo experiencia a través de los alumnos del Programa.

El Programa de Español para Extranjeros ofrece cursos en tres niveles: elemental, intermedio y avanzado. Al principio las clases se dictaban utilizando como material base libros de texto publicados en el país pero con el tiempo nos vimos en la necesidad de elaborar material propio, que incluyera aspectos de nuestra cultura y respondiera a los intereses específicos de nuestros alumnos. Empezamos entonces a diseñar actividades y usarlas en el aula. En el año 2011 recibimos una capacitación sobre diseño y elaboración de material didáctico así como también sobre aspectos gramaticales y funcionales de la lengua. Este trabajo presenta el producto final de dicha capacitación, un cuadernillo de actividades que corresponde al nivel elemental.

Dicho material didáctico consta de una serie de actividades que esperamos sean de utilidad tanto para el docente como para el alumno de ELE. Las actividades que se incluyen apuntan a iniciar al alumno en el desarrollo de su competencia comunicativa en la lengua extranjera no sólo a través del desarrollo de las cuatro macro-destrezas de la lengua sino también por medio de contenidos propios de nuestra cultura.

Actualmente nos encontramos diseñando el cuadernillo que corresponde al nivel intermedio del programa.

Nuestros Inicios

En el año 2008 y debido a la demanda de cursos de español para extranjeros, un grupo de docentes de la Fadel empezamos a incursionar en la enseñanza de ELE. Así surgió una actividad de extensión denominada *"Programa de Español para Extranjeros".* (Res. CD N° 037/08). Desde entonces, comenzamos nuestra formación a través de estudios de posgrado, asistencia y participación en coloquios y congresos y asesoramiento a cargo de profesionales expertos en el área.

En el año 2009, realizamos un curso sobre diseño y programación de cursos de español como lengua extranjera en el contexto universitario argentino dictado en la Universidad Nacional de La Pampa y asistimos por primera vez a las mesas de corrección del examen CELU en el Laboratorio de Idiomas de la UBA. Este examen es promovido por el Consorcio Interuniversitario para la evaluación de ELSE del cual esta Facultad es miembro.

En el año 2010 realizamos un curso de posgrado denominado *Categorías Gramaticales para la enseñanza del español como lengua segunda y extranjera* en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis y completamos un taller virtual de examinadores orales CELU. Asimismo, presentamos *ELE en el Comahue*, una ponencia sobre la situación del programa en ese momento en la Primera Jornada Regional de Intercambio de Experiencias en ELSE en la Universidad Nacional de San Luis, y otra ponencia: *Programa de Español: Nuestros Primeros Pasos en las* Segundas Jornadas Internacionales de Adquisición y Enseñanza del Español como Primera y Segunda Lengua en la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario.

Ese mismo año, en este congreso presentamos el resultado de la experiencia que tuvimos con nuestro primer alumno extranjero en el 2008. Para el dictado de este primer curso, entre otros materiales, utilizamos Aula del Sur, un libro publicado en el país y que nos fue de suma utilidad como punto de partida. Con el tiempo nos vimos en la necesidad de elaborar material propio, que incluyera aspectos de nuestra cultura y respondiera a los intereses específicos de nuestros alumnos. Un aspecto interesante de su diseño es que los objetivos son claros para el alumno desde el comienzo. Así la lengua que aprende tiene un propósito. A continuación reproducimos los objetivos de la Unidad 1: *Nosotros*:

En esta unidad vamos a aprender a conocer a los compañeros de clase. Para eso vamos a aprender: a dar y pedir datos personales, a saludar y a despedirnos, recursos para preguntar sobre las palabras, el género, las tres conjugaciones: -ar, -er, -ir, los verbos ser, tener y llamarse, los números del 1 al 100, el abecedario, las nacionalidades y las profesiones

Los campos léxicos como los números y las nacionalidades son necesarios para expresar información personal y por lo tanto absolutamente pertinentes. Una de las secciones que presentó dificultades para los alumnos fue la Sección (2) que incluye esquemas gramaticales a modo de cuadros de consulta. Sin embargo, la ejercitación para sistematizar los mismos nos resultaba escasa. Esto nos llevó a extraer y adaptar actividades de otros libros y diseñar ejercicios y fichas de clase necesarias para compensar esta sección.

En el año 2011, tuvimos la posibilidad de organizar un curso-seminario denominado Adquisición de lenguas segundas e interacciones sociales: la interlengua en perspectiva en el marco del programa de cursos de capacitación del Consorcio Interuniversitario ELSE y dictado en nuestra facultad. A su vez, asistimos a las mesas de corrección del examen CELU111, esta vez en calidad de correctores.

Además presentamos un trabajo denominado *Más allá del Aula* en el II Congreso de Enseñanza de ELSE: Problemáticas de la Enseñanza de ELE hoy realizado en la Universidad del Salvador. En esta oportunidad intercambiamos experiencias y conocimientos con profesionales de otras universidades del país y adquirimos bibliografía para el Programa. *Más allá del Aula* es una ponencia que se enfoca en mini proyectos fuera de la clase formal que han sido pensados para que el alumno pueda poner en práctica lo visto en el aula y además aproveche la oportunidad de vivir en un país de habla hispana. Describe el trabajo realizado para concretar la visita al *Museo Patagónico de Ciencias Naturales* y la visita a la *Primera Cooperativa Frutícola General Roca Limitada*. Elegimos estos dos destinos para el estudiante, dada la importancia de la paleontología y la fruticultura en nuestra zona. Ambos representan motores de la economía regional y el turismo y sentimos que a través de ellos podemos trascender el aula y dar a conocer nuestra cultura. Este trabajo al contar con una publicación virtual fue descubierto por las autoridades de Museo Patagónico quienes solicitaron nuestra autorización para utilizarlo en las visitas guiadas que realiza esta institución para escuelas primarias y secundarias.

Asimismo, fuimos adquiriendo experiencia a través de Camille Lenoir de Suiza, Alexander Fishcher de Alemania, Matt Lawrence, Tracey Bourke, Martin Werren y Neil Johnson de Nueva Zelanda y Nina Escorsim y Jossi Gothardo de Brasil, todos alumnos del Programa, a quienes agradecemos por contribuir con sus preguntas y comentarios a concretar este material. También agradecemos a los alumnos del doctorado en Biología Marina del Centro Regional Universitario de Bariloche (CRUB) para quienes preparamos los exámenes de requisito de idioma.

En forma simultánea recibimos una capacitación sobre diseño y elaboración de material didáctico así como también asesoramiento sobre temas gramaticales que surgen en el aula y como presentarlos al alumno. Algunos de estos incluyen la diferencia entre *haber* y *estar*, para poder responder en términos sencillos a un alumno que pregunta por ejemplo: ¿Por qué está mal decir: *Hay la casa*?

Otro tema problemático son los verbos pronominales o reflexivos que se encuentran presentes desde el primer día de clase cuando enseñamos: *Me llamo* y *¿Cómo te llamás?* Y luego reaparecen con las rutinas: *Me levanto, me baño*, etc. Lo mismo sucede con los pronombres utilizados para expresar el objeto directo (me, te, nos, lo/-s, la/-s) e indirecto (me, te nos, le/-s) que generalmente se omiten o se usan de modo incorrecto.

Al enseñar el presente del modo indicativo, primero se presentan las tres terminaciones no con aquellos verbos típicos que aprendimos en la escuela: *amar*, *temer* y *partir* sino con verbos más productivos en el uso cotidiano y por lo tanto significativos para el alumno como *hablar*, *comer* y *vivir*. En un primer momento se enseñan los verbos regulares y luego los irregulares y se presentan cuadros como el siguiente, ya que una de las mayores dificultades para el alumno de ELE es la correcta conjugación de los verbos, algo que para el alumno nativo es natural y nunca objeto de instrucción.

HABLAR	
yo	habl**o**
vos	habl**ás**
él, ella, usted	habl**a**
nosotros	habl**amos**
ellos, ustedes	habl**an**

A pesar de contar con, por lo menos cinco terminaciones diferentes para mostrar la concordancia sujeto-verbo, las dificultades para conjugar verbos regulares en presente son mínimas en comparación con las conjugaciones de los verbos irregulares en el

mismo tiempo. Así existen verbos, sumamente productivos, que representan alteraciones vocálicas en la raíz: *querer* (E →IE), *poder* (O → UE), jugar (U → UE) y *pedir* (E → I), en todas las personas excepto *vos* y *nosotros*. Otro grupo de verbos de uso muy frecuente es sólo irregular en la primera persona: *hacer*, *poner* y *salir* entre otros. Esta irregularidad hace que sea común ver producciones como *haco*, *pono* y *salo*. Finalmente hay verbos que además de ser irregulares en la primera persona, presentan algún otro cambio como tener y venir, verbos que paradójicamente son de los primeros que aparecen en una clase de ELE (*Tengo 20 años*). Así, *tener* presenta además alteraciones vocálicas: tengo, tenés, *tie*ne, tenemos, *tie*nen.

Los ejemplos se multiplican. Un capítulo aparte sería necesario para ilustrar las dificultades al presentar los dos pretéritos. Primero se presenta el pretérito indefinido que representa hechos terminados en el espacio pasado como en *hablé*, *comí* y *viví.* Luego se presenta el pretérito imperfecto para ejemplificar hechos no terminados en un momento del pasado como *hablaba*, *comía* y *vivía*. En el indefinido encontramos verbos con raíz irregular como saber, poder, haber, tener, estar y querer. Los verbos terminados en –ir a su vez sufren alteraciones vocálicas: pedir (E → I) y dormir (O → U), pero sólo en la tercera persona del singular y el plural.

Todos estos contenidos, una vez que hemos reflexionado sobre las dificultades que presentarán para los alumnos deben ser incluidos dentro de unidades didácticas, ya que la clase de ELE no es una clase de gramática. ¿Cómo entonces incluir el uso de pronombres objetivos en una unidad didáctica? Este fue otro de los ejes de la capacitación que se vió plasmado en un curso-taller que dictamos este año. Este taller denominado *Diseño de materiales para el aula de ELE: herramientas teórico-prácticas* que tuvo los siguientes objetivos: revisar los principios fundamentales del enfoque comunicativo, reconocer los principios teóricos de las macrodestrezas, reflexionar sobre el diseño de una unidad didáctica con actividades que exploten las estrategias involucradas en cada destreza, elaborar material didáctico y reflexionar sobre las dificultades fonológicas de los alumnos angloparlantes de ELE. La primer parte de este curso fue una introducción teórica con ejemplos claros y puntuales de cada unos de los contenidos y la segunda parte se destinó a la puesta en práctica de los mismos en la elaboración de materiales por parte de los asistentes para sus alumnos reales o potenciales.

Nuestros alumnos

La realidad de la ciudad donde vivimos es muy diferente a la de las grandes urbes donde el flujo de estudiantes extranjeros es notable y la demanda de cursos es continua. Por esta razón, los cursos dictados hasta el momento han sido individuales. Los destinatarios de estas actividades son alumnos de nivel elemental o A1/A2 en el Marco Común Europeo de Referencia (MCER). Sin embargo, pueden ser adaptadas para trabajar con alumnos de niveles superiores. Un usuario básico es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a colaborar.

El cuadernillo

Al diseñar un curso de español como lengua extranjera, el profesor debe considerar qué implica conocer una L2. Diferentes teorías sostienen que *aprender una nueva lengua no es solo alcanzar un dominio funcional de un nuevo código lingüístico, sino también ser capaz de interpretar y relacionarse con una realidad sociocultural diferente*. (García Santa, 1995). Si bien sabemos que el material ideal no existe, para el diseño de estas actividades hemos tendido en cuenta cuatro requisitos que consideramos importantes al aprender una lengua extranjera: que sea motivador, interactivo; que (c) incluya diversas estrategias de aprendizaje y (d) que esté graduado para facilitar su asimilación.

Las actividades apuntan a iniciar al alumno en el desarrollo de su competencia comunicativa en la lengua extranjera no sólo a través del desarrollo de las cuatro macro-destrezas de la lengua sino también por medio de contenidos propios de nuestra cultura. A continuación incluimos el programa de la etapa elemental en el que nos basamos para diseñar este material didáctico. Este programa cuenta de tres módulos, cada uno con cuatro unidades. Cada unidad especifica los objetivos de la misma y los contenidos a desarrollar para lograr estos objetivos:

MÓDULO 1: EN PRIMERA PERSONA

Unidad	Objetivo	Contenido
1. ¡Hola!	Saludar y despedirse Solicitar y dar datos personales	Saludos formales e informales Profesiones. Adjetivos gentilicios, género y número. Pronombres personales e interrogativos y verbo ser, llamarse, vivir
2. ¿Cómo soy?	Describirme a mí mismo	Verbo tener. Adjetivos relacionados con el aspecto físico y de personalidad
3. Mi familia	Describir a los miembros de la familia	Verbo tener. Adjetivos relacionados con el aspecto físico y de personalidad, relaciones familiares
4. Vida diaria	Hablar sobre la rutina personal y de otros	La hora, conectores secuenciales y de frecuencia. Presente del indicativo con verbos regulares

MÓDULO 2: MI CIUDAD Y YO		
Unidad	Objetivo	Contenido
5. General Roca	Describir lugares	Haber y estar preposiciones de lugar
6. Un paseo por la ciudad	Dar y recibir instrucciones	Tener que, presente del indicativo e infinitivo. Preposiciones de lugar con señales de tránsito
7. ¿Comemos afuera?	Hablar sobre gustos y preferencias	Verbo gustar, preferir. Pronombres para indicar Objeto directo: lo, la. Vocabulario de comida
8. ¡Qué frío!	Hablar sobre el clima y planes futuros	Futuro perifrástico. Marcadores temporales de futuro. Vocabulario relacionado con el clima y las vacaciones

MÓDULO 3: HISTORIAS		
Unidad	Objetivo	Contenido
9. Orígenes	Describir acciones repetidas o habituales en el pasado	Pretérito imperfecto con verbos regulares y algunos irregulares. Marcadores temporales. Comparación
10. Viejas Épocas	Expresar hechos puntuales en el pasados	Pretérito indefinido. Marcadores temporales.
11. En el consultorio	Narrar en pasado: una anécdota	Contraste entre pretérito indefinido e imperfecto. Pronombres para expresar objeto indirecto: le, les
12. Un ícono argentino	Narrar en el pasado: una biografía	Integración pretérito indefinido e imperfecto

Por razones de tiempo y espacio, no es factible describir cada actividad. Hemos elegido una actividad que ejemplifica el desarrollo de cada una de las macrodestrezas. Así, describimos (1) una actividad para desarrollar la producción oral, (2) una para desarrollar la comprensión lectora, (3) una que ejemplifica la expresión escrita y (4) una que ilustra la comprensión oral.

La primera actividad que hemos decidido elegir para ejemplificar el desarrollo de la destreza oral pertenece a la Unidad 1. *¡Hola!* y es la típica primera actividad del primer día de clase. Como afirma Gelabert et al (2002): *Los contenidos de las actividades de*

expresión oral (…) deben adecuarse en función de los niveles de aprendizaje de los estudiantes, pues con niveles bajos comenzamos generalmente con temas muy concretos que se refieren a la clase, la familia, *el origen…*

Como toda actividad oral, es espontánea en el sentido que el alumno tiene tiempo para formular lo que va a decir, decirlo y corroborarlo. Sin embargo, es una actividad guiada y controlada ya que el docente conoce el vocabulario que partiendo de un modelo provisto en el material, el alumno podrá producir.

El alumno debe deducir la regla y producir oraciones sencillas haciendo uso de los adjetivos gentilicios en el género correspondiente. En esta actividad se lo prepara al alumno para la actividad que realizará a continuación en la cual deberá aplicar la regla deducida, producida y corroborada a una situación más libre como es expresar su nacionalidad, la de sus padres y abuelos entre otros.

UNIDAD 1: ¡HOLA!

1. Mirá los mapas y personajes, y completá con los siguientes países (Francia – Italia – Estados Unidos – Uruguay) y nacionalidades (francés/-a – italiano/-a – estadounidense – uruguayo/-a).

Eros es de *Italia*.
(Él) es *italiano*.

Diego es de _____.
(Él) es _____.

Para ejemplificar el desarrollo de la comprensión lectora hemos elegido un texto perteneciente a la Unidad 5 titulada *General Roca*. En toda actividad de comprensión

lectora se espera que el alumno utilice las mismas estrategias que utilizaría al abordar un texto en su lengua materna. Como tarea de prelectura hemos incluido a modo de actividad de anticipación preguntas generales con el objetivo de que pueda predecir el contenido del texto. El texto elegido es una descripción de la ciudad de General Roca extraída de un sitio de Internet y adaptada teniendo en cuenta el nivel del alumno. Incluimos a continuación un fragmento del mismo:

> Nace el 1° de septiembre de 1879. Es la segunda ciudad más importante de la provincia de Río Negro después de Bariloche. Tiene aproximadamente 100.000 habitantes. Es una ciudad moderna y desarrollada pero la gente tiene una vida tranquila y sencilla. Está a orillas del río Negro y de la Ruta Nacional N° 22. General Roca es un importante centro comercial de casi 100 mil personas y un buen exponente de la diversidad cultural y artística de la Patagonia….
>
> Adaptado de:www.generalroca.com

Las actividades durante la lectura han sido diseñadas para que el alumno aborde el texto de manera general (scanning) y específica (skimming). (Ver instrucción 2 y 3 a continuación). Como trabajo de post-lectura, el alumno se le pide al alumno que se concentre en un aspecto léxico de la lengua, trabajando con vocabulario relacionado con la ciudad que le será útil para lo próxima actividad que le pide precisamente describir su propia ciudad.

El objetivo de estas actividades es lo que plantea Gelabert et al (2002): que *en el aula necesitamos interesar al estudiante y hacer que llegue a plantearse la lectura no como un resultado inevitable de la descodificación del texto sino como un proceso que puede y debe regular interviniendo de diferentes maneras.*

UNIDAD 5: General Roca

1. Contestá las siguientes preguntas.

2. ¿De qué habla cada párrafo? Completá los espacios con los siguientes títulos.

3. Contestá las siguientes preguntas.

5. Estas palabras están en el texto. Buscá una palabra similar en el rectángulo y unílas.

6. Con tus palabras escribí un texto sobre tu ciudad.

Para desarrollar la producción escrita, la gama de actividades es amplia. Puede ser un ejercicio tan sencillo como completar una ficha con datos personales, o escribir oraciones siguiendo un modelo. Las actividades siempre están graduadas de las más guiadas hasta las más libres. Posibles actividades son elegir un miembro de la familia y describirlo utilizando información personal como el nombre, la edad, la nacionalidad la ocupación y su descripción física. Otra posibilidad es escribir sobre la rutina propia o de otra persona. En la Unidad 4 Vida Diaria, se presentan verbos relacionados con la rutina y la hora. Al concluir la unidad se le pide al alumno que describa la rutina de un personaje ficticio, luego de haber descripto la propia, la de los compañeros y la de la familia. En este caso particular las imágenes le sirven de guía y modelo a seguir.

Escribí la rutina de Ana.

Para desarrollar la comprensión auditiva, en la Unidad 6 Un Paseo por la Ciudad se pretende que el alumno logre dar y recibir instrucciones y se presentan los siguientes contenidos: tener que, presente del indicativo, imperativo y preposiciones de lugar. Asimismo, se incluyen diálogos con adolescentes y personas mayores porque permite el contacto con producciones orales pertenecientes a diferentes variedades de habla y emisores diferentes para ejemplificar las diferencias de registro (vos, Ud). Una

situación lógica de cualquier alumno es llegar de la casa de su familia anfitriona a la facultad o estar perdido en el centro y tener que llegar a un lugar. Ante esta situación, se les pide a los alumnos que escuchen 4 diálogos cortos y digan a qué lugar quieren ir estas personas. A continuación reproducimos la transcripción de dos diálogos. En un primer momento, los alumnos sólo deben reconocer a qué lugar deben ir ya que elobjetivo es la comprensión global. Luego, trabajamos con ejercicios de comprensión de estructuras y léxico específico.

Escuchá los siguientes diálogos y completá los espacios. ¿A dónde quieren llegar estas personas?

CONVERSACIÓN 3:
Guille: ¡Che, disculpá!
Julián: Si, decime.
Guille: ¿Dónde está el……?
Julián: Acá nomás, re cerca. Vas por ésta, cruzas la vía, seguís hasta el canalito una cuadra más o menos. Ahí doblás a la derecha y lo vas a ver. Es una fuente de agua con una manzana grande en el medio.
Guille: Chau, gracias.

CONVERSACIÓN 4
Doña Marta: Disculpe, señora. Tengo que llevar a mi marido al …….. y no sé cómo llegar.
Rosa: Si, mire. Cruzá la plaza en diagonal hasta aquella esquina. ¿La ve? Esa calle se llama Avenida Roca. Bueno, subís unas tres cuadras, pasa el canal grande y vas a ver una rotonda. Enfrente a la derecha está el ……., al lado del centro para pacientes oncológicos.
Doña Marta: Muchas gracias. Muy amable.
Rosa: De nada. Que tenga buen día. En la entrada del …… hay una parada de taxi.

Situación actual y actividades futuras

Actualmente nos encontramos diseñando el cuadernillo que corresponde al nivel intermedio del programa. Uno de nuestros objetivos es incorporar más material audiovisual como programas radiales, fragmentos de películas clásicas argentinas, cortos producidos por alumnos de la carrera de medios Audiovisuales del IUPA, videos del canal Educar y documentales realizados por Canal 10 sobre costumbres de la zona.

Dado que nuestra facultad es miembro del Consorcio CELU y como tal sede de la toma de este examen, otro de nuestros objetivos es incorporar más material que prepare a aquellos interesados en rendir este examen. El CELU es un examen comunicativo que se propone evaluar la capacidad de uso de la lengua en la vida real.

En el examen escrito, las actividades propuestas exigen como respuesta una producción textual entendida como discurso, lo cual implica un conocimiento no sólo lingüístico, sino también pragmático y sociolingüístico. Los criterios de evaluación incluyen la adecuación contextual (comprensión y producción adecuadas a las exigencias de la propuesta), discursiva (producción de textos coherentes y cohesivos), gramatical y léxica (adecuación de los recursos lingüísticos a la situación de la comunicación). El examen escrito cuenta con 4 actividades. La primera actividad consiste en la escucha de un programa radial y la elaboración de un texto a partir del mismo:

> Actividad 1: Usted escuchará un programa de radio de la BBC. Usted es un oyente del programa y escucha la noticia que se relata en el audio. Escríbale un correo electrónico al director del programa de radio para ofrecerse como voluntario o voluntaria para trabajar en los talleres de los que se informa en el programa. Justifique por qué le interesa participar y por qué se considera apto/-a para hacerlo.

Los disparadores para las actividades 2, 3 y 4 son textos escritos: un artículo de diario, una carta formal o un afiche publicitario entre otros. En todos los casos se parte de situaciones reales, por ejemplo ante un artículo sobre los robos que sufren los huéspedes en los hoteles, el candidato debe escribirle un correo electrónico al gerente del hotel, solicitándole la devolución de los objetos que faltaron en la habitación después de retirarse. Ante un afiche publicitario de alguna organización ambiental, el candidato debe suponer que es un activista de la misma organizando una marcha a favor de los derechos de los animales y como tal redactar un volante que será distribuido en la calle, para informar acerca de los objetivos de la marcha e invitar a la gente a participar en ella.

Hasta el momento hemos trabajado con correos electrónicos, cartas personales, cartas formales, avisos clasificados, textos instructivos. Nos resta incluir otros como artículos de opinión y textos argumentativos.

Referencias

Araya, M. T y M. Valcarce. 2011. *Más allá del Aula* en Signos Universitarios Virtual, Año VIII, N° 11. Programa de Educación a Distancia - Programa ELE USAL, Vicerrectorado de Investigación y Desarrollo. Universidad del Salvador. ISSN 1852-1045.

Araya, M.T., Espinosa, G., Scilipoti, P., Sobrino, J., Valcarce, Ma. del Mar. 2011. Español para Extranjeros: etapa elemental.

Araya, M. T. y J. S Sobrino. 2010. *Programa de Enseñanza de Español como lengua extranjera (ELE): una experiencia con un alumno suizo*. En: Castro, A. (ed.) Actas del Primer Congreso Nacional El Conocimiento como Espacio de Encuentro. Facultad de Lenguas, UNCO ISBN 978-987-604-208-6

Corpas, J. et al. 2009. Aula del Sur. Voces del Sur. Ciudad de Buenos Aires

García Santa C. 1995. El currículo de español como lengua extranjera. Edelsa. Madrid.

Gelabert, M. J., Bueso, I., y Benítez, P. 2002. Producción de materiales para la enseñanza de español. Arco Libros. Madrid

Instituto Cervantes. 2002. Marco Común de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación. Madrid. http://cvc.cervantes.es

Lieberman, D. 2007. Temas de Gramática del Español como Lengua Extranjera: una aproximación pedagógica. Eudeba. Universidad de Buenos Aires.

Raya, R. et al. 2005. Gramática básica del estudiante de español. Difusión. Barcelona