

# *Conocimiento y diversidad en el estudio y la enseñanza de lenguas*



Editado por

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



Conocimiento y diversidad en el estudio y la enseñanza de lenguas / editado por Gonzalo Eduardo Espinosa ... [et al.]. - 1a ed. - Neuquén: Universidad Nacional del Comahue. Facultad de Lenguas, 2019. Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online  
ISBN 978-987-46558-1-3

1. Lingüística. 2. Literatura. 3. Ciencias de la Educación. I. Espinosa, Gonzalo Eduardo, ed. II. Título. CDD 407.1

Diseño gráfico: Mariano Sckerl

ISBN 978-987-46558-1-3



## ***Conocimiento y diversidad en el estudio y la enseñanza de lenguas***

### **Editado por**

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

### **Comité académico**

Mg. Malena Aguilar	UNCo
Prof. Analía Castro	UNCo
Ms. Sc. Erika Chrobak	UNCo
Mg. Claudia Herczeg	UNCo
Mg. Reina Himelfarb	UNCo
Dr. Leopoldo Labastía	UNCo
Dra. Gabriela Leighton	UNSAM
Dra. María Mare	UNCo/CONICET
Dra. Cecilia Saleme	UNT
Dra. Mónica Sobrino	UNCo
Mg. Gabriela Tavella	UNCo
Mg. Magdalena Zinkgräf	UNCo

## ÍNDICE

Sobre los editores .....	6
Introducción.....	7

### PARTE 1 – CULTURA Y LITERATURA

<b>Capítulo 1</b> – M. J. Buteler Interculturalism and the teaching of ethnic literatura .....	10
<b>Capítulo 2</b> – R. A. Ojeda, N. P. Rodriguez Cornaglia, G. L. Picotto & G. Z. Lang Folklore en la Escuela: una propuesta intercultural, interdisciplinaria e integrada .....	19
<b>Capítulo 3</b> – G. Leighton & A. Leal Interpelar desde los márgenes: Una aproximación a la literatura villera de Argentina y Brasil .....	25
<b>Capítulo 4</b> – A. Montani (Des)armando lenguas e identidades al ritmo de Zephaniah .....	32
<b>Capítulo 5</b> – P. Formiga Viramontes’s Making of Fiction in “Nopalitos” and <i>The Moths and Other Stories</i> .....	43

### PARTE 2 – EDUCACIÓN

<b>Capítulo 6</b> – L. G. Anchelerguez & L. E. Vasquez Planificar ¿Para quién? Reflexiones acerca de la planificación didáctica.....	52
<b>Capítulo 7</b> – M. L. Paneblanco Teaching teens: A challenging job.....	57
<b>Capítulo 8</b> – R. Himelfarb, A. C. Sorbellini, P. A. Denham & M. B. Martínez ¿Qué inglés enseñar en la universidad? Lo que piensan los docentes de las disciplinas .....	69
<b>Capítulo 9</b> – M. Restuccia & V. Reyes Into Space: a journey into designing a topic-based syllabus at a state primary school .....	85
<b>Capítulo 10</b> – G. Leiton & C. Montoya El nivel A2 como meseta en la evaluación de desempeño de los Exámenes CECLE, Certificados de Competencia en Lenguas Extranjeras de la UNSAM.....	100
<b>Capítulo 11</b> – G. N. Tavella & C. Fernández ESP in the Postmethod Era: Do we CLIL? .....	109
<b>Capítulo 12</b> – S. K. Roselot Entrelazando Inglés y TIC en la escuela secundaria mediante narrativas transmedia .....	116
<b>Capítulo 13</b> – L. Brodersen Trabajar en una universidad extranjera: estableciendo similitudes y diferencias con la práctica diaria.....	122

<b>Capítulo 14</b> – N. Martínez, E. Chrobak & Z. Risso Patrón Buenas prácticas, comunicación y alfabetización: Tres pilares a tener en cuenta respecto de la mediación tecno educativa .....	132
--	-----

<b>Capítulo 15</b> – M. L. Paneblanco ¿De qué hablamos cuando hablamos de inclusión? Una experiencia de escuela .....	148
--	-----

### PARTE 3 – LINGÜÍSTICA

<b>Capítulo 16</b> – S. Dibo & M. Mare Verbo + <i>bien</i> + participio/adjetivo. Un abordaje neoconstruccionista para pensar la traducción.....	157
---	-----

<b>Capítulo 17</b> – A.C. Rodeghiero El problema son/es los impuestos: sobre la concordancia en las copulativas especificativas del español rioplatense .....	173
--	-----

<b>Capítulo 18</b> – L. Brodersen Español como Lengua Extranjera en la Argentina: consideraciones sobre la inmersión de la pragmática.....	189
---	-----

<b>Capítulo 19</b> – G. E. Espinosa English speech rhythm in instructed learners. Its development as shown by VarcoV .....	204
---	-----

<b>Capítulo 20</b> – S. G. Fernández, M. M. Valcarce & C. Valls Peeping into myths and legends for chunks: an exploratory study .....	213
--	-----

<b>Capítulo 21</b> – A. E. Castro, N. S. Fernández Ferrari, M. A. García Álvarez & M. L. Tacconi Teaching Chunks: Let's Sing the Same Tune!.....	222
---	-----

<b>Capítulo 22</b> – M. Zinkgraf Formulaic sequence acquisition: from research to praxis.....	242
--	-----

Sobre los autores.....	260
------------------------	-----

## Sobre los editores

Gonzalo Eduardo Espinosa es Profesor de Inglés por la Universidad Nacional del Comahue (UNCo) y Doctor en Lingüística por la Universidad de Buenos Aires. Se desempeña como auxiliar de docencia e investigador en la UNCo y realiza estudios postdoctorales financiados por CONICET.

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

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

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

## Introducción

El presente volumen reúne los trabajos de profesionales vinculados con el lenguaje pertenecientes a numerosas instituciones de Argentina y está destinado, principalmente, a docentes e investigadores de español como primera lengua, inglés como segunda lengua, literatura y lingüística. El objetivo principal es promover el intercambio, la discusión y la formación entre expertos de la lengua y lograr una articulación más estrecha entre las investigaciones y su aplicación en el aula, con especial foco en el español y el inglés. Asimismo, de manera más indirecta, se busca contribuir al entendimiento de otras lenguas y a las políticas de educación en general. Nucleadas en tres ejes temáticos principales (Cultura y Literatura, Educación y Lingüística), cada una de las veintidós contribuciones ha sido revisada por pares con el propósito de agilizar el diálogo académico y de garantizar una comunicación clara, fluida y precisa para los destinatarios. A lo largo del volumen, los trabajos de investigación originales se intercalan con las experiencias educativas y las reflexiones epistémicas, otorgándole al lector una mirada multidisciplinar de los distintos abordajes del lenguaje y las lenguas.

La primera sección de este libro, Cultura y Literatura, nos invita a reflexionar acerca de la cultura y de las relaciones establecidas entre personas con identidades culturales diversas que coexisten en un mismo territorio. En este sentido, el [Capítulo 1](#) nos anima a pensar acerca de la lucha de las personas migradas por integrarse a la sociedad del lugar de adopción sin dejar atrás sus propias culturas. La autora discute aquí cómo, en estos contextos, la literatura étnica puede coadyuvar a una convivencia más armónica en la interculturalidad. También el [Capítulo 5](#) aborda la literatura étnica examinando el rol empoderador de la escritura para las autoras chicanas en general y para Helena María Viramontes en particular. Las relaciones de poder asimétricas entre grupos culturales que conviven y sus implicancias en la construcción de estereotipos son el objeto de análisis en el [Capítulo 4](#), cuya autora propone el uso de la poesía de Benjamin Zephaniah (poeta de la diáspora afro-caribeña) como un modo de desarrollar la interculturalidad en la clase de inglés. La integración de los saberes de Inglés, Música y Artes Visuales es a su vez propuesta en el [Capítulo 2](#) como herramienta para, a través del folklore, generar conciencia intercultural en la escuela primaria. El [Capítulo 3](#), por su parte, propone analizar la impronta que dejan la música y el barrio en los rasgos de la literatura villera de los suburbios de Brasil y Argentina a través del diálogo entre los estudios sociológicos y literarios.

En la sección Educación se abordan cuestiones relacionadas con prácticas educativas efectivas que fomentan la participación activa de todas las partes involucradas, el diálogo constante, la reflexión crítica y la apertura al cambio como fundacional en la misión educativa. En primera instancia, partimos de la planificación entendida como herramienta que articula diferentes propuestas curriculares y se desarrolla colaborativamente ([Capítulo 6](#)) en un contexto que hace uso de los aportes de las neurociencias y de la atención a las emociones en educación ([Capítulo 7](#)). En este sentido de responsabilidad con el contexto en que se da el acto educativo, se plantea en el [Capítulo 8](#) que la enseñanza de idiomas extranjeros en la UNCo debiera responder a las necesidades del estudiantado y, por tanto, la revisión de las ordenanzas vigentes resulta inminente e impostergable. Con relación a la enseñanza en este contexto, el [Capítulo 11](#) nos invita a reflexionar sobre la importancia de promover una activa vinculación con la cultura en educación en el Siglo XXI. Asimismo, el [Capítulo 12](#) nos relata una propuesta pedagógica de integración de las TIC en el aula de inglés tendiente a la construcción de estrategias y capacidades necesarias para el desempeño de los alumnos en la sociedad de hoy en día. En este orden de ideas, el [Capítulo 14](#) nos interpela sobre qué significa estar alfabetizado en la actualidad, mediante el análisis de tres pilares a tener en cuenta respecto de las mediaciones tecnopedagógicas: buenas prácticas, comunicación y alfabetización. El nivel primario no es ajeno al deseo de

actualización y revisión continua de la práctica de los docentes de inglés, tal como se explora en el [Capítulo 9](#) con el diseño de un programa innovador organizado alrededor de la astronomía.

Atendiendo a la problemática del nivel A2 (según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas) como meseta en la evaluación de nivel universitario, el [Capítulo 10](#) estudia abordajes pedagógicos para acompañar la evolución de los aprendizajes y el uso de grillas de respuesta esperada como herramienta para profundizar en este respecto. El aporte del [Capítulo 13](#) expone una experiencia laboral realizada en una universidad extranjera con el objetivo de establecer similitudes y diferencias con la práctica diaria en la enseñanza de lenguas extranjeras en Argentina. Finalmente, el [Capítulo 15](#) continúa invitando a reflexionar sobre la educación inclusiva y el rol que el Estado debiera cumplir en este proceso de cambio.

La sección Lingüística, la última de nuestro volumen, presenta trabajos sobre diversos aspectos del español y del inglés, tanto como primeras o segundas lenguas. Con el fin de contribuir a los estudios sobre la traducción de lenguas, el [Capítulo 16](#) aborda las construcciones resultativas del inglés y del español teniendo en cuenta la distribución y las propiedades aspectuales. Por su parte, el [Capítulo 17](#) brinda una síntesis de las distintas explicaciones que se han propuesto para la concordancia en ciertas construcciones copulativas en distintas lenguas, para así sistematizar las características halladas en el español rioplatense. Los siguientes capítulos en esta sección se enfocan en la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas. El [Capítulo 18](#) explora cómo enseñar el español como lengua extranjera teniendo en cuenta la pragmática, en tanto elemento vinculante entre los aspectos socioculturales y lingüísticos de una lengua meta. Con un foco en la adquisición fonológica, la siguiente contribución, el [Capítulo 19](#), nos ofrece los resultados de un estudio transversal de cómo se adquiere el ritmo de habla en aprendientes de inglés cuya primera lengua es el español. Por último, los Capítulos [20](#), [21](#) y [22](#) brindan un abordaje al trabajo con corpus y a las teorizaciones acerca de las secuencias formulaicas en inglés como segunda lengua, demostrando una estrecha vinculación con la aplicación de esos conocimientos en la enseñanza de vocabulario en el aula.

Si bien estos trabajos reflejan la variedad en el abordaje de la literatura, cultura, educación y lingüística, el común denominador de este volumen es el interés por el conocimiento y la diversidad en el estudio y la enseñanza de lenguas. Confiamos que esta propuesta contribuirá en la labor de los profesionales del lenguaje con respecto a su formación, teorizaciones y aplicaciones cotidianas.

Gonzalo, Mercedes, Paola y Ma. Angélica



# **Parte 1 – Cultura y Literatura**

### Interculturalism and the teaching of Ethnic literatures

María José Buteler  
Universidad Nacional de Córdoba  
majobuteler@hotmail.com

#### Abstract

The changes that have taken place at world level, massive international migration and increased globalization, make it necessary to think about new identity politics all over the world. Almost all countries of the world have become a mixture of different cultures that cannot be defined and simply explained by geography and/or nationality. There are many more cross cultural and multi-faceted inter relationships that arise within and between communities on an everyday basis. Different groups belonging to different cultures co-exist within the same territory and struggle to integrate themselves in the new country without renouncing to their customs, beliefs and culture. It is in this panorama that concepts such as multiculturalism and interculturalism have established themselves at center stage. Has multiculturalism failed? Is interculturalism the future? In this context, the teaching of ethnic literature can help foster cultural awareness and understanding, increase tolerance towards other lifestyles and enhance cultural competences.

#### 1. Multiculturalism

Before the 60's immigrants were expected to abandon their customs and traditions and to assimilate to the new society. In the United States, the melting pot was the metaphor used to designate the process of total assimilation which erased differences among different peoples, and all races resulted into one, the American race. St. John de Crèvecoeur in *Letters from an American Farmer* stated that "individuals of all nations are melted into a new race of men, whose labour and posterity will one day cause great changes in the world" (1782: 39). He argued that individuals assimilated culturally just by living in proximity and in their interaction with one another; in that way, they developed an identity based on a shared experience.

In the second half of the XX century, there is an increasing interest in generating state policies which include ethnic, religious and cultural minorities. Many of the policies that are carried out go from total assimilation which erases differences among different peoples to a larger respect for each cultural diversity that takes into account the minority's demands for recognition.

We can trace multiculturalism back to 60's and 70's in countries like Canada and Australia, and to a lesser extent, in Britain and the USA. In the case of Canada, the focus was on constitutional and land issues concerning legal questions related to the entitlements and status of indigenous peoples. In the United States, it was just a political phenomenon which was concerned with

the claims of minority groups such as homosexuals, Afro-Americans and women, among others. Then, it aimed at immigrants and their right to keep their cultural heritage without giving up their language, customs and beliefs; but it was specially limited to the field of education. These minority groups were claiming for a politics of recognition and more rights. Thus, multiculturalism stood for a model of integration that recognized the rights of many diverse groups to keep their cultural differences in their participation in public life. All cultures and civilizations had the same value and should be treated and promoted in an equal way within the same nation. It is at this time that we can speak of a new policy of integration where cultural specificities are respected and equality of opportunities is encouraged through state policies.

At the beginning, multiculturalism was often presented as an application of liberal values. Both Canada and Australia extended individual freedoms and substantiated the promise of equal citizenship. This kind of multiculturalism included the recognition of some groups with territorial claims, such as the native peoples and the Quebeckers.

Multiculturalism has no formal or accepted definition, but it is generally held to be a set of policies that enable different cultures to live side by side, none of which take precedent or have higher value. This has enabled minority cultures to be kept and not swallowed up or assimilated by the majority's culture but it has also tended to create a fixed and ascribed set of identities which has given rise to divisions and tensions and prevented interchange.

Among those who favour multiculturalism we can mention Will Kymlicka and Charles Taylor who support it as a state policy. Kymlicka is a Canadian philosopher who argues that certain collective rights of minority cultures are consistent with the principles of democratic liberalism even when he admits that there is not a single formula that can be applied to all minorities. In 1996, Kymlicka publishes *Cultural Citizenship* where he explains multiculturalism from a liberal perspective and proposes group differentiated rights for three types of minorities: aboriginal peoples, national minorities and immigrant groups. He refers to two models of cultural diversity: on the one hand, one that has to do with *national minorities* and, on the other hand, one that is about *ethnic groups*. As regards the first group, Kymlicka believes that is the result of "the incorporation of cultures that previously enjoyed self-government and were territorially concentrated to a larger state" (25), while in the second case, "cultural diversity is the result of individual and family immigration" (25). He argues that the state must be seen as belonging to everybody; individuals should have access to state institutions, and act as full and equal citizens in political life, without having to hide or deny their cultural identity; and finally, the state should acknowledge the injustice done to minority groups in the past. He holds that these principles imply that cultural differences can be accommodated through three different mechanisms which do not necessarily go together: the right to self-government, multi-ethnic rights and special rights of representation. These last two aim at the integration of different groups into society, contrary to the first that constitutes a more

extreme case since some nations may wish secession. Kymlicka believes that minorities can be protected through specific rights for each group that allow them to keep their cultural identity. However, he seems to be worried only about national minorities and not about ethnic groups because he considers that the latter chose to migrate to a new land.

Charles Taylor also holds a liberal position. His groundbreaking essay “The Politics of Recognition” (1992) is widely considered to be a founding statement of multiculturalism in political theory. He characterizes the emergence of a modern politics of identity based on the idea of recognition. For Taylor, the idea of recognition has developed out of a move away from conceiving historically defined or inherited hierarchies as the sole provenance of social status, toward a notion of dignity more congruent with the ideals of a democratic society. He points to two cases of equality: one that is characterized as a right based politics of universalism, which offers all citizens the same rights; and a second one that denotes a politics of difference where the accent is put on the recognition of a unique individual identity and community. He believes that this unique identity, which has to be protected to avoid homogenization to the hegemonic identity, is very often ignored in the politics of assimilation.

In his essay Taylor explains the role recognition plays in the construction of identity when he states:

Identity is molded in part by the recognition or the lack of recognition; often, also by the false recognition of others (...) False recognition or lack of recognition can be a form of oppression that subjugates someone to a false, deformed, and reduced way. (1992: 53)

Before modernity recognition derived from social categories that were taken for granted, that is to say, belonging to a certain class or having a certain role in society guaranteed certain recognition. However, during Modernity the subject does not enjoy this recognition a priori; on the contrary, he has to win it in his social interaction. Taylor presents two important concepts: individual identity and cultural identity. For Taylor, individual identity is constructed dialogically and not in isolation; whereas cultural identity is built on the bases of the recognition granted by others which is intimately connected to the fall of the social hierarchies based on honor.

Differently from Kymlicka, Taylor includes a third group which is the one made up of non-ethnic social groups which have been marginalized from the hegemonic society for different reasons, such as women, homosexuals and disabled people, to name a few. Taylor’s recognition of difference gives birth to a politics of difference in which every individual must be recognized as different regardless of the fact that he has a claim to the same rights as everybody else. In short, Taylor proposes a politics of recognition through which the cultural identity of each community is respected as long as it does not go against the fundamental rights of society. This brings about a difficulty that cannot be easily overcome: on which basis do we decide if a culture is worth being preserved and recognized as

valuable? Very often the recognition of another culture is tied to parameters established by the hegemonic culture.

## 2. Interculturalism

As from the 90's a growing number of people consider that multiculturalism has failed as it has facilitated social fragmentation and deep-rooted divisions, racism, xenophobia, and discrimination in multicultural societies. Furthermore, it has failed to integrate different collective and individual identities. Instead of promoting integration it has made it possible for different peoples to coexist and to be tolerant of the Other, but it has come short at the time of fostering respect and interaction among different peoples.

New concepts such as transculturalism and interculturalism foster politics which are more inclusive and integrating. The advocates for interculturalism argue that it goes one step further than multiculturalism as it fosters dialogue and interaction while multiculturalism aims at mere tolerance and coexistence.

The term interculturalism has its origins in the field of communications and language teaching in the United States around the 50's. Differently from multiculturalism that is debated mainly in Europe, Canada and the United States, interculturalism as a phenomenon also takes place in Latin America. In Europe it is the result of immigration on a large scale while in Latin America it has to do mainly with the demands for cultural and political recognition of aboriginal groups.

By the 70's, theoreticians start using the term in relation to the problems immigrants face and the need to educate the children of ethnic minorities and to adapt the educational methods of an increasingly multicultural society. Nestor García Canclini argues in favour of interculturalism when he studies the processes of hybridization. He holds that the processes of hybridization make it possible for multiculturalism to become interculturalism. He defines hybridization processes in *Culturas Híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad* as "socio cultural processes in which structures and discreet practices, which existed in separate form, are combined to give origin to new structures, practices and objects" (2001: 14). For him, interculturalism goes further than multiculturalism as it encourages interaction between communities living in the same territory and the production of novel cultural forms and practices through the merging of previously separate cultures.

Homi Bhabha also refers to interculturalism when he explains the concept of the "in-between". In *The Location of Culture* he points out that "These in-between spaces provide the terrain for elaborating strategies of self-hood- singular or communal- that initiate new signs of identity and innovative sites of collaboration, and contestation, in the act of defining the idea of society itself" (1994: 1-2). The discourses of multiculturalism come into conflict since they are strategies by which the hegemonic culture aims at controlling the minorities, but the acknowledgement of the cultural differences opens up spaces for resistance which are negotiated in some space in-between. 'Difference' is no longer

determined within national borders and it is no longer based upon the majority/minority relationship – there is now a multiplicity of tensions within and between minorities. It is in those spaces “in between”, in the interstices, that negotiations between different cultures, the exchange of values, meanings and priorities take place and authorize cultural hybridities in moments of historical transformation.

Amelia Sanz Cabrerizo also points to the relational aspect of interculturalism. In “Interculturals, Transliterations” she argues that the term interculturalism “implies the idea of inter relations and exchange among different cultures, however, not as independent objects (two cultures in contact) but as an interaction thanks to which these two objects communicate with each other and are constituted therefore” (2008: 21). Thus, the different social groups do not coexist in a completely isolated way; on the contrary, in their interaction with the others they become aware of their differences and they learn from those differences.

Interculturalism goes beyond coexistence and cohabitation; it is more geared toward interaction and dialogue. Dialogue is its defining characteristic as it fosters communication, exchange and reciprocal understanding between people of different backgrounds. It has less to do with groups and it is more about synthesis. It does not mean creating ‘melting pots’ in mixed communities in which people share spaces such as schools, communities and workplaces and are expected to lose their heritage. It means putting an end to segregated environments that are closed to outsiders and in which communities live in fear of the Other. Interculturalism, thus, establishes itself as the only possibility of dialogue and interaction among communities and minority groups that live in the same territory.

### **3. The Beginnings of Ethnic studies**

Ethnic literature studies start with the rise of ethnic awareness in the 1960’s when study programs are established at different American universities. As a result of the major social and cultural upheavals of the 1960’s such as the Free Speech movement, the women’s movement, the Black power movement, the hippie culture, there is a demand for greater inclusiveness which leads in the late 60’s and 70’s to the inclusion of black studies, women studies, Asian American studies in the syllabi and curricula in the United States. In 1973, the Society of the Multi-Ethnic Literature of the United States is founded and after that, MELUS, the Journal of Multi-ethnic Literature of the United States which paves the way to an ever extending research on ethnic literature. There is also a revival of ethnicity when second and third generation immigrants start questioning their identity and looking for their cultural roots. The canon explodes especially in the field of literary studies as more works by writers of color and women enter the canon and in turn, they start to be included in syllabi, anthologies and curricula. Now- a - days most universities and colleges have programs in ethnic studies which are mostly based on the model of “single groups studies”, largely in terms of race or ethnicity.

African American literature is the first body of literature to emerge. In 1968, Scott Momaday is awarded the Pulitzer Prize for fiction for his novel *House of Dawn*. In the following years, writers such as Alice Walker, Toni Morrison also win Pulitzers, and Amy Tan and Maxine Hong Kingston move to the list of bestsellers. As regards Latino and Asian American literature, it starts to receive attention a little bit later in the 70's. Some of the reasons for this is the heterogeneity of the groups. When we think in terms of Latin American literature we think of Mexican American, Puerto Rican American, Dominican American, an increasing number of writers from Central and South America. As regards Asian American literature, it comprises Chinese American, Japanese American, Korean American and others.

#### 4. Why teach Ethnic literatures, then?

In recent times, nations across the world that once saw themselves as monocultural have discovered the true multiplicity of cultures, languages, and histories shaping their character. The reading and teaching of ethnic literatures opens up our minds and makes us more tolerant of the differences since they address issues of identity, border, asymmetrical power relationships, and language.

By including ethnic literatures in the curriculum we provide students with a reading experience which to a greater degree than other available experiences enriches their perception of what it is to be human. It makes it possible to understand the infinite diversity as well as the universality of human experience. Furthermore, it encourages respect for cultural differences and a willingness to understand the other at the same time that it fosters tolerance towards other beliefs and practices.

Christopher Brumfit and Ronald Carter hold that teaching Ethnic literatures “gives learners an insight into other cultures, thus preparing them to act competently and appropriately in future dealings with representatives from those cultures, where the channel of communication is likely to be English” (1986:34). They argue that literature that describes other cultures does indeed make students understand foreign culture better.

It also enhances cultural competences since very often our students are isolated ethnically and culturally from some canonical texts and feel closer to the realities portrayed in ethnic literatures. Furthermore, it helps understand other cultural practices and customs by making students aware of how individuals and ethnic groups struggle to construct their identities against the values of the dominant culture. Another interesting point to make is that ethnic literatures represent minority groups whose voices have been silent in the past: women, homosexuals, Jewish people, immigrants, among others.

In the context of American literature, it helps to re-define the notion of what is American by questioning the long held vision that America was monocultural until the first wave of immigrants. The

redefinition of the figure of the racial Other, the alien, the undocumented worker, the immigrant is crucial for the production of American's sense of their national identity.

When teaching ethnic literatures there are some questions we can ask:

- How does the text redefine what is American?
- Which minority group is given a voice in the text?
- In which ways the official story is being told from the perspective of a minority group or a silenced voice in the past?
- How is the ethnic/raced body represented?
- How are citizenship and immigration represented in ethnic literatures?
- What are the themes often dealt with in ethnic literatures?
- What is the role of autobiographical writing in ethnic literatures?
- What role do cultural themes such as food, religion, art, music play in literature by ethnic writers?
- How is the text read within its particular ethnic community?
- What role does language play in the process of identity construction in ethnic literatures?
- What linguistic strategies do authors use to reconcile their own cultural values with those of the dominant society?

To conclude, there are a number of ways of raising awareness, learning about other cultures and reflecting about diversity. Teaching ethnic literatures is just one of the many possibilities that we teachers have of fostering understanding of the differences and of what makes us all human regardless of the culture or cultures we embrace. As teachers we cannot only teach but also learn from and about other cultures and find the points of contact that make us human, individuals who live, experience love, loneliness, discrimination, loss or suffering. We cannot teach our students everything nor expose them to all the cultures that coexist in the world, but we can foster our students' curiosity to keep on reading and learning for life.

Below there is a list of texts I have worked with that represent some of the different groups within Ethnic literature. The list intends to be neither exhaustive nor definite; it is just the result of my reading experience and my personal likes and preferences:

**African-American:**

Toni Morrison (Pulitzer Prize, 1988, Nobel Prize, 1993). *Paradise* (1997), *Beloved* (1987), *Song of Solomon* (1977), *A Mercy* (2008), *The Bluest Eye* (1970), *Home* (2012), *Love* (2003)

Ralph Ellison: *Invisible Man* (1952)

Maya Angelou: *I Know Why The Caged Bird Sings* (1969)

Alice Walker: *The Colour Purple* (1982)

**Native American:**

Louise Erdrich: *Love Medicine* (1986), *Tracks* (1998)

Leslie Marmon Silko: *Ceremony* (1977), "Yellow Woman" (1993)

**Cuban American:**

Oscar Hijuelos: *Our House in the Last World. A Novel* (1983), *Thoughts Without Cigarettes. A Memoir* (2011)

Cristina Garcia: *Dreaming in Cuba* (1992), *The Agüero Sisters* (1997)

Ernesto Quiñonez: *Bodega Dreams* (2000), *Chango's Fire* (2004)

**Haitian American:**

Edwidge Danticat: *Breath, Eyes, Memory* (1994), *Krik? Krak!* (1996), *The Farming of Bones* (1998), *The Dew Breaker* (2004)

**Dominican-American:**

Junot Diaz: (Pulitzer Prize for Fiction, 2008) *The Brief Wondrous Life of Oscar Wao* (2007), *This is How you Lose Her* (2012), *Drown* (1996)

Julia Alvarez: *How the Garcia Girls Lost Their Accents* (1991), *In the Time of the Butterflies* (1994), *A Wedding in Haiti* (2012), *The Woman I Kept to Myself* (2004)

**Puerto Rican-American:**

Esmeralda Santiago: *When I was Puerto Rican* (1994), *Almost a Woman* (1997)

Judith Ortiz Cofer: *Call Me María* (2004)

**Chicano:**

Gloria Anzaldúa: *Borderlands/La Frontera. The New Mestiza* (1987)

Sandra Cisneros. *The House on Mango Street* (1984), *Women Hollering Creek and Other Stories* (1991)

Ana Castillo: *So Far From God* (1993), *Peel My Love Like an Onion* (1999)

Richard Rodríguez: *Hunger for Memory: The Education of Richard Rodriguez* (1982)

María Helena Viramontes: *Under the Feet of Jesus* (1995) *The Moths and Other Stories* (1985)

Rudolfo Anaya: *Bless Me, Ultima* (1972)

**Asian- American:**

Maxine Hong Kingston: *The Woman Warrior. Memoirs of a Girlhood among Ghosts* (1976)

Amy Tan: *The Joy Luck Club* (1989)

Eric Liu: *The Accidental Asian. Notes of a Native Speaker* (1998)

Jhumpa Lahiri (Pulitzer Prize 1999). *Interpreter of Maladies* (1999), *Unaccustomed Earth* (2008), *The Lowland* (2013)

**Jewish-American:**

Saul Bellow: (Pulitzer Prize and the Nobel Prize for Literature in 1976). *Herzog* (1964)

Philip Roth: *The Human Stain* (1976)

## Bibliography

- García Canclini, Néstor. (1990) *Culturas Híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós. (2001)
- .(2004) *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa editorial.
- Bhabha, Homi. (1994). *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Manantial.
- Brumfit, Christopher y Ronald Carter (1986) *Literature and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- De Crevecoeur, St. John Hector. (1782) "What then is the American, This New Man?" *letters from an American farmer*. en Gottesman et al. (eds.) *The Norton Anthology of American Poetry* (vol 1). Nueva York: Norton & Company.), (1979). pp 439-457.
- Maitino, John R. and Peck, David R. (1996) *Teaching American Ethnic Literatures*. Albuquerque: University of New Mexico Press. First Edition.
- Sanz Cabrerizo, Amelia. (2008) "Intercultururas, transliteraturas" en Espagne, M.M y I. Even-Zohar, M.I. Millington, J.N. Pieterse, Ch. Puren, G. Schwab, B. Waldenfels, W. Welsch, M. Werner. *Intercultururas/Transliteraturas*. Madrid: Arco libros S.L. pp 11-64.

### Folklore en la escuela: una propuesta intercultural, interdisciplinaria e integrada

Rocío A. Ojeda

Esc. N° 25 “Granaderos de San Martín”. Santa Rosa, La Pampa  
rocioaojeda917@gmail.com

Nadina P. Rodriguez Cornaglia

Esc. N° 25 “Granaderos de San Martín”. Santa Rosa, La Pampa  
Universidad Nacional de La Pampa  
nadinarc@gmail.com

Gabriela L. Picotto

Esc. N° 25 “Granaderos de San Martín”. Santa Rosa, La Pampa  
gabito\_pi@hotmail.com

G. Zoraya Lang

Esc. N° 25 “Granaderos de San Martín”. Santa Rosa, La Pampa  
grizol74@hotmail.com

#### Resumen

El presente trabajo describe un proyecto de taller interdisciplinario desarrollado en una escuela primaria de Santa Rosa. Enmarcado en nuestro Proyecto Escolar e integrando saberes de Inglés, Música y Artes Visuales, el taller utilizó una temática disparadora (animales en el folklore) como puerta de entrada para el aprendizaje de saberes disciplinares y como vehículo para el desarrollo de la conciencia intercultural de los/as estudiantes. El formato taller permitió reemplazar la evaluación sumativa por criterios formativos. La propuesta requirió el cuestionamiento del rol docente crítico y contribuyó al crecimiento grupal de los/as participantes.

#### 1. Introducción

En el presente trabajo, se fundamenta y describe un taller interdisciplinario sobre folklore desarrollado durante el ciclo lectivo 2017 en la Escuela n°25 “Granaderos de San Martín”. Esta institución es una escuela de nivel primario de gestión estatal, ubicada en una zona residencial de la ciudad de Santa Rosa, provincia de La Pampa. La institución cuenta con una planta docente relativamente estable, y una matrícula de alrededor de 250 estudiantes en cada turno.

Una de las razones fundamentales que motivaron el desarrollo de este taller se relaciona con nuestra convicción de que el Estado, y nosotros/as mismos/as en nuestra práctica docente diaria, intervenimos “de múltiples formas en la construcción de la identidad nacional de niños y jóvenes en nuestro país. . . propiciando transformaciones sociales, culturales y políticas” (Barboni, 2011:14). Como trabajadoras de la educación en una escuela pública, compartimos la preocupación por revalorizar el folklore argentino como parte constitutiva de nuestro capital simbólico y cultural.

Al pensar en folklore, la primera intuición remite al cancionero popular. Sin embargo, debemos mencionar otros recursos folklóricos, como las danzas, los instrumentos musicales, la literatura tradicional, eminentemente oral, y los juegos tradicionales. Estos recursos se utilizaron en nuestro taller como puertas de entrada para abordar conjuntamente saberes de Artes Visuales, Música e Inglés, algunas de las diversas áreas del quehacer didáctico.

La propuesta se fundamenta en un enfoque intercultural. Siguiendo a Kramsch (2000:81-82), entendemos la interculturalidad como encuentro de dos culturas, representadas por las dos lenguas (español e inglés) en las que se desarrolló el proyecto, pero también como diálogo entre diferentes grupos étnicos y sociales, entre culturas de minorías y de mayorías, encarnadas por las expresiones artísticas de diferentes etnias que conviven en nuestro país. En el nivel primario, este enfoque, consolidado en las áreas artísticas por su orientación hacia favorecer el conocimiento y valoración del patrimonio artístico regional, comienza a recibir atención en el ámbito de la lengua extranjera a partir de la Ley de Educación Nacional n° 26.206. La enseñanza de inglés en este nivel parte de considerar a la lengua como recurso (Barboni, 2011:35) y la resignifica como forma de capital cultural (Barboni, 2011:40) que le permitirá a los/as estudiantes “desarrollarse íntegramente como personas y participar activamente en la vida de su familia, su escuela, su comunidad y su país desde concepciones superadoras sobre la construcción de la identidad nacional en un contexto multicultural y multilingüe” (Barboni, 2011:35).

Esta postura se refleja en los Materiales Curriculares diseñados para el área por el Ministerio de Cultura y Educación (MCE, 2015a) de la provincia de La Pampa. Allí se incluyen saberes en torno al eje sobre la reflexión intercultural, y se enfatiza este enfoque como una de las orientaciones didácticas sugeridas. Se propone además utilizar la literatura infantil como disparador para la realización de actividades interdisciplinarias que permitan revalorizar la propia cultura de los/as estudiantes (MCE, 2015a:20).

En este contexto, la elección del folklore en sus diversas formas (expresiones plásticas, musicales y narrativas) constituye un inmejorable punto de partida para el desarrollo de la conciencia intercultural, porque implica prestar atención y rescatar el conocimiento sobre **la propia cultura**, prerequisite para la comprensión entre culturas diversas (Corbett, 2003:4; Paricio Tato, 2014:219). A su vez, el rol de las docentes de artes visuales, música e inglés se resignifica y se equipara, en tanto se pone en valor su capacidad para moverse entre la cultura propia y la extranjera (Corbett, 2003:4), lo cual les permite diseñar actividades y materiales centrados en el patrimonio cultural regional.

Nuestro deseo de generar un trabajo en conjunto se encuadró dentro del Proyecto Educativo 2017 de la institución de la que formamos parte. El mismo partió de un diagnóstico institucional que identificó como principal problemática nuestra dificultad para visualizarnos como “responsables de los aprendizajes **de todos/as los/as alumnos/as de nuestra escuela** [énfasis

añadido]” (Escuela n°25, 2017:5) y, por lo tanto, la complejidad que para nosotras significa poner en práctica estrategias de alfabetización **en conjunto** desde áreas en apariencia tan disímiles como las Ciencias Sociales y Naturales, la Matemática, las Artes y la Lengua Extranjera. Se planteó entonces como línea de acción para el ciclo lectivo 2017 que los/as docentes de la institución desarrollen proyectos interdisciplinarios desde las artes visuales. En este contexto, la incorporación de inglés al proyecto encarado por las docentes de Educación Artística encuentra justificación adicional en los Materiales Curriculares (MCE, 2015a:43-45) que apuntan, entre otras sugerencias, a la implementación del aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera o CLIL.

El taller aquí presentado tuvo por objeto utilizar el folklore no sólo como vehículo para el aprendizaje de saberes específicos de cada área, sino también para el desarrollo de la conciencia intercultural y el crecimiento grupal de los/as alumnos/as y de las docentes, quienes a partir del mismo, fortalecimos el trabajo de manera conjunta para un solo fin: el rescate y transmisión de nuestras raíces culturales.

## 2. Aspectos esenciales del proceso investigativo

El taller de folklore estuvo dirigido a estudiantes de 2<sup>do</sup> a 5<sup>to</sup> grado. Cada grupo se compone de 20 a 25 estudiantes, de 8 a 11 años de edad, con diversos grados de alfabetización en la lengua de escolaridad. Cada encuentro semanal, de 80 minutos de duración, se realizó en el espacio de banda horaria. Este es un momento de encuentro institucional, sostenido en el tiempo, según los lineamientos propuestos por el Ministerio de Educación provincial, en el que los/as docentes se reúnen rotativamente por áreas o ciclos, para reflexionar sobre diversas temáticas. En este espacio, por ejemplo, se abordan problemáticas emergentes, se sugieren líneas de acción o se analiza material de lectura sobre cuestiones didácticas y/o pedagógicas (Escuela n° 25, 2017:11). El espacio, por su carácter rotativo, interrumpe la rutina escolar y la organización tradicional en áreas, por lo que se constituye en momento ideal para ofrecer a los/as estudiantes una propuesta alternativa e interdisciplinaria como la que este trabajo plantea.

A partir de una temática disparadora (animales en el folklore argentino), se presentaron a los/as alumnos/as diversas obras en la lengua de escolarización y/o en la lengua extranjera, que en lo posible incluyeran además vocablos en lenguas de pueblos originarios. Estas obras se utilizaron tanto como puerta de entrada para el aprendizaje de saberes disciplinares, como para que los/as niños/as descubran y valoren la diversidad de producciones artísticas que integran el patrimonio cultural regional y nacional.

La propuesta para 2<sup>do</sup> grado se centró en la Lengua Extranjera, en conjunto con Artes Visuales. Se trabajó con versiones en inglés de leyendas representativas del litoral argentino. La narración oral de estas leyendas por parte de la docente, con apoyatura de lenguaje gestual, imágenes

en formato digital y/o uso de títeres “permite enseñar y aprender de forma holística” (MCE, 2015a:20), favoreciendo el desarrollo de la comprensión auditiva. A través de la narración, se presentaron algunos de los saberes lingüísticos sugeridos en los Materiales Curriculares para el área de Inglés (MCE, 2005a). Estos saberes, a su vez, se consolidaron al complementar la narración con otro tipo de actividades y géneros discursivos, como canciones, crucigramas y juegos de roles, que reciclaron el discurso de los cuentos en nuevos contextos (MCE, 2015a:21), contribuyendo al desarrollo de la competencia discursiva de las/os estudiantes. A través de actividades de producción artística, como la creación de máscaras, títeres y láminas usando algunas técnicas plásticas sugeridas en los Materiales Curriculares del área de Artes Visuales (MCE, 2015d) como el abolillado y el paper craft, la renarración y escritura conjunta de la leyenda en lengua de escolarización acompañada de ilustraciones y de un glosario bilingüe, se consolidaron integralmente saberes de las distintas áreas involucradas. De esta manera, el contexto de la literatura folklórica oral permitió trascender lo puramente lingüístico en el aprendizaje de la lengua extranjera (Barboni, 2011:15; Paricio Tato, 2014:219) y de la lengua de escolarización, para llegar a crear sentidos sobre “lo autóctono”, al decir de Barboni (2011:15).

En 3<sup>er</sup> grado, la propuesta se centró en los aportes de las áreas de Música, Danza y Artes Visuales. En estos grupos, la narración de las leyendas en la lengua de escolarización se completó con la presentación y análisis de canciones como “El mamboretá” (chamamé), la “Chacarera de los gatos” o “La Vicuña” (música andina), para que los/as niños/as descubran la diversidad de ritmos, lenguajes, historias, vestimentas y juegos típicos de nuestro país. Como complemento de los saberes sugeridos en los Materiales Curriculares para el área de Música (MCE, 2015b), se presentaron también nociones de baile y zapateo, tal lo dispuesto en los Materiales del área de Danza (MCE, 2015c), y se utilizaron las técnicas sugeridas en los Materiales del área de Artes Visuales (MCE, 2015d) para confeccionar la vestimenta femenina y masculina típica que acompaña las danzas tradicionales.

Las artes plásticas, la música y la danza también primaron en la propuesta para 4<sup>to</sup> grado. El relato oral de algunas leyendas sirvió como disparador para la elaboración de juegos gigantes, como “La Pesca” y “El sapo”, utilizando materiales reciclados. En consonancia con lo establecido en los Materiales Curriculares (MCE, 2015d), la construcción de juegos involucró saberes y habilidades del área de Artes Visuales tales como analizar producciones de variados géneros, explorar el uso del espacio bidimensional y tridimensional y valorizar producciones artísticas y lúdicas que integran nuestro patrimonio cultural. En relación a los saberes de las áreas de Música y Danza, éstos fueron similares a los trabajados en 3<sup>er</sup> grado, pero con creciente nivel de complejidad.

Finalmente, en 5<sup>to</sup> grado, la propuesta involucró a las áreas de Inglés y Artes Visuales. La narración de una versión en inglés de la Leyenda del Arcoíris, con apoyatura de imágenes integradas al texto y acompañadas de un glosario, dio pie para la elaboración de un libro del tipo “pop-up” para ser narrado por sus propios/as creadores/as.

La diversidad de producciones artísticas logradas por los/as niños/as de los diferentes grupos durante el desarrollo del proyecto fueron socializados en tres momentos definidos institucionalmente, hacia el fin del ciclo lectivo. Una primera presentación se realizó en el mes de octubre, para la celebración de la Fiesta de la Educación Física. Los juegos contruidos por estudiantes de 4<sup>to</sup> grado sirvieron como insumo y se integraron a una selección de juegos tradicionales, tales como el tejo, la sortija y el tiro al blanco, de los que participaron todos/as los/as estudiantes del turno mañana de la institución. Posteriormente, en noviembre, se produjo la Fiesta de las Artes, en una jornada recreativa que reunió a estudiantes de ambos turnos. En la misma, se presentaron formalmente las danzas tradicionales y vestimentas confeccionadas por estudiantes de 3<sup>ero</sup> y 4<sup>to</sup> grado. En el mes de diciembre, para finalizar, se concluyó el trabajo de los talleres con una gran exposición interactiva, a la que además se convocó a las familias de los/as estudiantes. En esta oportunidad, se mostraron los productos finales logrados por cada grupo, y se permitió a los/as visitantes manipular parte de los mismos, como los juegos de 4<sup>to</sup> grado, las máscaras y títeres de 2<sup>do</sup> grado o los libros de 2<sup>do</sup> y 5<sup>to</sup> grado, con fines lúdicos.

### 3. Conclusiones

A lo largo de la implementación de este proyecto, nos quedó claro que explorar las diferentes lenguas y culturas involucra una continua búsqueda de significados, que pueden ser comunicados a través de una variedad de géneros orales y escritos. Estos significados también se pueden comunicar de modo no verbal, articuladamente a través de los gestos, la danza, la expresión plástica y la construcción de artefactos, elementos que también definen nuestra identidad nacional y permiten la reflexión intercultural (MCE, 2015a:43).

El formato de taller permitió evitar la evaluación sumativa de los logros de los/as estudiantes, para reemplazarla por criterios formativos. Mediante los mismos, se logró visualizar que los/as estudiantes comenzaron a mostrar una incipiente competencia tanto lingüística como intercultural: gradualmente, desarrollaron las actitudes de curiosidad y apertura, los saberes sobre productos culturales de nuestro país y las habilidades de interpretación y relación que Byram, Gribkova y Starkey (2002:11-13) identifican como componentes de la competencia intercultural.

Es importante destacar que la implementación de la propuesta ha requerido el cuestionamiento del posicionamiento docente y su resignificación como mediador profesional entre culturas (Paricio Tato, 2014:224). También permitió encarar la problemática institucional y hallar un principio de solución, al robustecer el trabajo conjunto. Esta fortaleza se refleja en los nuevos talleres, enmarcados en el Proyecto Escolar 2018 (que recoge como preocupaciones principales el fortalecimiento de la alfabetización y la implementación de la Educación Sexual Integral): durante el

presente ciclo lectivo, la interdisciplinariedad continuó siendo una de las principales características de nuestras propuestas.

## Agradecimientos

Agradecemos al personal directivo de la Escuela n° 25, por su apoyo para el desarrollo y promoción de este proyecto, y a la docente de Artes Visuales Patricia Vangel y los docentes de Educación Física Adrián Ricardo y Santiago Cejas, por su activa participación en los distintos momentos del proyecto.

## Bibliografía

- BARBONI, Silvana (ed.). 2011. *Enseñanza de Inglés e Identidad Nacional a 200 años de la Revolución de Mayo*. La Plata: Al Margen.
- BYRAM, Michael; GRIBKOVA, Bella; STARKEY, Hugh. 2002. *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching. A Practical Introduction for Teachers*. Strasbourg: Council of Europe.
- CORBETT, John. 2003. *An Intercultural Approach to Language Teaching*. Clevedon: Multilingual Matters.
- ESCUELA N° 25. 2017. *Proyecto Educativo*. Santa Rosa, La Pampa.
- KRAMSCH, Claire. 1998. *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN. 2015d. *Materiales Curriculares Educación Primaria. Educación Artística – Artes Visuales*. Santa Rosa, La Pampa.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN. 2015c. *Materiales Curriculares Educación Primaria. Educación Artística – Danza*. Santa Rosa, La Pampa.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN. 2015b. *Materiales Curriculares Educación Primaria. Educación Artística – Música*. Santa Rosa, La Pampa.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN. 2015a. *Materiales Curriculares Educación Primaria. Lengua Extranjera – Inglés*. Santa Rosa, La Pampa.
- PARICIO TATO, Ma. Silvina. 2014. "Competencia Intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras". En: *Porta Linguarium*, 21, pp. 215-226.

### Interpelar desde los márgenes: Una aproximación a la literatura villera de Argentina y Brasil

Gabriela Leighton  
Universidad Nacional de San Martín  
leighton.gabriela@gmail.com

Amanda Leal  
Universidad Nacional de San Martín  
leal.amanda@gmail.com

#### Resumen

Emerge hacia fines del siglo XX y se desarrolla en los primeros años del siglo XXI, de los barrios periféricos de las grandes ciudades de Argentina y Brasil, un nuevo espacio en la narrativa contemporánea que denominamos literatura villera. Este fenómeno latinoamericano inaugura un lugar de visibilidad desde lo cultural y lo lingüístico de las zonas periféricas. Realizaremos una lectura crítica de dos novelas: *Capão Pecado* del escritor brasileño Férrez y *Cuando me muera quiero que me toquen cumbia* de Cristián Alarcón, con el objeto de reconstituir algunas características del contexto social y cultural que han permitido el advenimiento de esta literatura y algunas marcas culturales presentes en el corpus seleccionado.

#### 1. Introducción

A partir de fines del siglo XX emerge de los barrios periféricos de las grandes ciudades de Argentina y Brasil, como Buenos Aires y San Pablo, un nuevo fenómeno literario, nombrado en Brasil como *literatura marginal* y que preferimos nombrarla *literatura villera* porque la experiencia cotidiana vivida en los asentamientos populares, como se los denomina en la sociología urbana, son uno de sus elementos constitutivos. Anclado en un contexto de alta fragmentación social, este nuevo espacio en la narrativa contemporánea latinoamericana inaugura un lugar de visibilidad desde lo cultural y lo lingüístico de las zonas periféricas y pone en jaque a los tradicionales estudios de la literatura comparada en Latinoamérica que suelen, como bien nos recuerda Eduardo Coutinho, “estar influenciados por un sistema de valores etnocéntricos”. (Coutinho, 2003).

Al dar voz a los individuos históricamente silenciados por la desigualdad social, visibilizar a los barrios periféricos e introducir elementos de la cultura popular (como el uso del lunfardo), y la presencia de los gustos musicales (como la cumbia y el hip-hop), esta manifestación cultural aproxima lo literario a la periferia latinoamericana. Además, esta literatura posee una imbricación directa con los aspectos sociales que atraviesan ambas sociedades. Por ello, es pertinente proponer la interdisciplinariedad entre los estudios sociológicos y literarios para analizarla.

En este artículo realizaremos una lectura crítica de dos novelas: *Capão Pecado* del escritor brasileño Férrez (2013), y *Cuando me muera quiero que me toquen cumbia* de Cristián Alarcón (2012), con el objeto de reconstituir algunas características del contexto social y cultural que han permitido el advenimiento de esta literatura y algunas marcas culturales presentes en el corpus seleccionado. Específicamente, buscaremos definir teóricamente a esta cultura popular, interpretar la relevancia del territorio en el corpus propuesto, y también los aspectos textuales y retóricos relacionados a este espacio social que promueve lo que denominaremos la *lexicalización de la territorialidad*.

## 2. Una aproximación al objeto “cultura popular” en la literatura villera

Desde las villas y *favelas* irrumpe desbordante, sobresaliente, la literatura villera en Argentina y Brasil, que refleja la realidad social de los barrios periféricos al tiempo que recupera sus voces silenciadas. ¿Ahora bien, con cuáles herramientas teóricas podemos interpretar esta cultura popular?

Uno de los grandes debates en las ciencias sociales gira en torno a la definición de los alcances y límites del concepto de cultura popular. Esta dificultad se complejiza en el análisis en clave comparativista, la experiencia cultural popular en dos países distintos. Dos atajos comúnmente utilizados que reflejan perspectivas contrapuestas, pero que poseen cierto grado de similitud, son las esencialistas y las legitimistas.

Hemos planteado en un artículo publicado con Gabriela Leiton (Leiton y Leal, 2017) que, en las interpretaciones esencialistas, la producción y el comportamiento de quienes viven o crean en la marginalidad son consideradas por el investigador como “auténtica” o “verdadera”, en oposición a lo “artificial” de las culturas dominantes. Una crítica inevitable a esa perspectiva es consecuencia de la afirmación de que hay una esencia homogénea presente en todas las culturas populares. Así al identificar una homogeneidad en toda cultura popular frente a nuestro objeto, se llega a la imposibilidad de identificación de las diferencias idiosincráticas que las expresiones culturales, y en este caso específico, la literatura villera, asumen en cada ciudad y país. Por otro lado, en las perspectivas legitimistas (Bourdieu, 2010) las clases populares están condenadas a la subordinación a la cultura dominante. Las acciones de los actores subalternos se desarrollan en el conjunto de la formación social que les sería asignada por la clase dominante. La cultura popular sería la contracara de la cultura dominante, el resultado de apropiación desigual de los bienes simbólicos y económicos. En esa concepción, la clase social es definida teniendo en cuenta las relaciones de producción, además del *habitus* de cada clase respecto a su posición (Bourdieu, 1999). Desde esta perspectiva legitimista, una literatura villera sería imposible.

Consideramos que la literatura villera no es un fenómeno cultural que se constituye como una copia precaria o una busca de reconocimiento en la desigual disputa por capital simbólico que

marca la vida social. Al mismo tiempo, no nos inclinamos a una perspectiva esencialista. En ambas líneas de análisis, la agencia de los individuos queda anulada. Desde nuestra perspectiva, este fenómeno es el resultado de la capacidad creativa de los sectores populares sumada a las transformaciones sociales ocurridas en dichas sociedades. De esta forma, podemos vislumbrar otra villa, donde vivir en las márgenes y ser villero abre un gran universo de posibilidades. Para poder comprender a la cultura desde esta perspectiva, nos aproximamos en un primer momento al concepto de *descripción densa* propuesto por Clifford Geertz que propone que en los estudios antropológicos se analice no solo el comportamiento sino el contexto. En esta interpretación semiótica, la cultura son sistemas en interacción de signos interpretables. Consecuentemente, la cultura es un contexto dentro del cual pueden describirse todos esos fenómenos de manera densa. (Geertz, 1983).

De lo señalado en el párrafo anterior, se desprende que hay diversos extractos culturales de un determinado grupo social que pueden ser descriptos e interpretados. En convergencia con esta perspectiva, consideramos que las novelas de la literatura villera nos abren claves de análisis para comprender aspectos de esta cultura popular vigente en los asentamientos populares de las grandes ciudades de Argentina y Brasil.

Los relatos de ficción que conforman estas novelas narran una realidad concreta y la describen por medio de la escritura. En ambos textos del corpus seleccionado el lugar de enunciación es la periferia, fuente de gran fragmentación social. Citamos un fragmento de la novela de Ferréz:

Periferia é tudo igual, não importa o lugar: Zona Oeste, Leste, Norte ou Sul. Não importa se é no Rio de Janeiro, em Minas Gerais, Brasília ou em São Paulo. Enfim, seja lá qual for o lugar, sempre serão os mesmos problemas que desqualificam o povo mais pobre, moradores de casas amontadas umas em cima das outras (Ferréz, 2013, 35)

Seguimos con otro fragmento de la novela de Alarcón:

San Fernando es ese partido del conurbano bonaerense cuya estación del ferrocarril Mitre es casi la última antes de llegar a Tigre, a pocos metros del Río de la Plata, entre Beccar y Curupá: es la zona del país donde la brecha entre pobres y ricos es abismal. La fortuna ajena parece al alcance de la mano: allí se da la maldita vecindad entre el hambre y la opulencia. (Alarcón, 2012, 14)

Estas dos citas dan cuenta de los aspectos textuales y retóricos relacionados a este espacio social que ponen los barrios periféricos en el centro de la narrativa, y son el lugar desde lo cual estos autores hacen oír las voces de los individuos silenciados y que pasan a interpelar a la sociedad.

### 3. La fragmentación social del final de los años 90: Maximización de la desigualdad y territorialización

La desigualdad social en Argentina y Brasil puede ser observada desde una perspectiva real, pero también por medio de la violencia simbólica, a través de la naturalización de la desigualdad social. Los barrios periféricos de las grandes ciudades de estos países son uno de los lugares donde se visibilizan la enorme inequidad social vivida en las ciudades Latinoamericanas. En este contexto, las villas miserias son el lugar donde la desigualdad social se hace extremadamente visible y esta literatura narra esta realidad. En este sentido, citamos el siguiente pasaje de *Cuando me muera quiero que me toquen cumbia*:

Con el tiempo y el progreso del asfalto y la urbanización impuesta por el municipio, la Villa San Francisco, y a sus costados norte, la 25, y sur, La Esperanza, se fueron convirtiendo en un barrio. Sobre el natural caos de la edificación no planificada se trazaron algunas calles y algunos ranchos desaparecieron bajo las topadoras para dar lugar al cemento y al orden. Pero la traza colonial solo logra dar la impresión de un barrio con esas fachadas en las que a pesar de la pobreza se ha puesto esmero. Es una delantera amable de la villa: entre casa y casa, entre frente y frente, se abren los pasillos que llevan a los caseríos de los fondos. Detrás de casa zaguán se esconden las casillas de chapa mejoradas con improvisadas paredes de bloques o ladrillos (Alarcón, 2012. P.14)

Seguimos con una cita de *Capão Pecado*:

Zé buscou a cerveja e continuou bebendo, mas de repente se lembrou de uma reportagem que tinha lido naquela manha, a materia dizia que Sao Paulo era uma das cidades mais badaladas do mundo, uma das únicas que funcionam 24 horas por dia, na materia se destacavam casas noturnas, restaurantes e todos tipos de comida que eram encontradas nas noites. Zeca comparou tudo aquilo que os playboys curtiam e o que ele tinha ali em sua frente, resolveu parar de pensar nisso, andou alguns metros e foi comer um churrasquinho na barraca de dona Filó". (Ferréz, 2013, 80)

En los dos fragmentos citados, la desigualdad es explicitada y narrada desde la periferia, desde esta frontera simbólica entre dos mitades de una misma ciudad: una opulenta y rica y la otra, pobre, precaria.

Las décadas finales del siglo XX, en especial en el marco de las políticas neoliberales de los años 90, fueron atravesadas por cambios en la estructura social<sup>1</sup> de Argentina y de otros países

---

1 Una característica común vivida tanto en Argentina como en Brasil durante los años 90 ha sido la inestabilidad social, producto de la fuerte crisis en el mercado de trabajo generada por las políticas neoliberales de los gobiernos de Carlos Menem (1989-1995 y 1995-1999) y Fernando Henrique Cardoso (1994-1998 y 1998-2002).

de la región como Brasil, llevándolos a una creciente fragmentación social impulsando de esta forma, un proceso de territorialización y el surgimiento de expresiones e identidades culturales híbridas. En lo que se refiere a la morfología social, el mercado laboral sufrió un gran impacto con la maximización del desempleo y del deterioro en la calidad de este. Distintos autores como Carla del Cueto y Mariana Luzzi destacan que si en los años previos el trabajo era la categoría central que daba cuenta de los sectores populares, el mismo pasó a ser sustituido por la pobreza. La crisis en el mercado laboral afectó también a otros aspectos que conforman la vida de los sectores populares. (Del Cueto y Luzzi, 2013)

Consecuencia directa de la crisis en el mercado de trabajo y de la pauperización, el fenómeno de territorialización se materializa cuando los habitantes de los barrios periféricos pasaron a concentrar la mayor parte de sus actividades en los límites de los barrios. De esta forma, la vida pasa a ser organizada ya no por el trabajo sino por el propio territorio. En la década de los 90, estas transformaciones fomentaron el surgimiento de manifestaciones culturales populares como el denominado rock chabón en Argentina y el funk carioca en Brasil.

En sinergia con las transformaciones sociales, la música popular sigue influenciando a la literatura de los márgenes. Así, en las narrativas producidas en Argentina encontramos la presencia de la cumbia y en las de Brasil, el hip-hop. Retomando al análisis de las novelas, en *Cuando me muera quiero que me toquen cumbia*, Simón es un personaje que está preso en un centro de rehabilitación para menores y es uno de los amigos del mítico Frente Vital. Al tomar conocimiento de la muerte de su amigo, empieza a escuchar temas de cumbia que le gustaban a su amigo, entre las cuales:

Quando me muera quiero que me toquen cumbia/ y que no me recen cuando suenen tambores, / y que no me lloren porque me pongo muy triste, / no quiero coronas ni caritas tristes, / sólo quiero cumbia para divertirme (Alarcón, 2012, p.32)

Creemos que el proceso de territorialización de los sectores populares, luego de las políticas neoliberales implementadas en la Argentina y en el Brasil durante los años 90, impulsó el surgimiento de movimientos culturales con fuertes identidades en los barrios periféricos. La territorialización ha sido un elemento importante para el advenimiento de nuevas prácticas culturales en las periferias que se hacen “oír” en estas novelas que, recuperando a Bajtín, las denominamos polifónicas. (Bajtín, 2008). En este sentido, la interpretación de esta literatura revela nuevas categorías y posibilidades analíticas que hacen necesario el diálogo entre la sociología y los estudios literarios. Entre sus marcas específicas, destacamos el uso del lenguaje popular como contrapunto al lenguaje canónico y que nosotros denominaremos lexicalización del territorio.

#### **4. La lexicalización del territorio periférico**

La villa es un actor central en la producción de esta literatura. La visibilidad que denominaremos activa es muy distinta de la peligrosidad y fealdad que les suele ser asignada. Esta forma de analizarla es

inversa a aquella que concibe a los barrios desde una perspectiva negativa, como lugar de pobreza y criminalidad. Así, uno de los rasgos principales de esta literatura es posicionar la villa como un actor central en la vida social que, desde la frontera, interpela a la sociedad y cuestiona el lugar de estigmatización que le suele ser asignado, utilizando el arte de la escritura para crear una literatura propia. En la clásica definición de Néstor García Canclini, “los procesos de hibridación deben ser entendidos como procesos socioculturales que son estructuras y prácticas discretas que se combinan y, al mezclarse, generan nuevas estructuras, nuevas prácticas y nuevos objetos”. (García Canclini, 2013). Ocurren siempre en condiciones históricas y sociales específicas. La fortaleza de ese concepto para nuestro objeto de estudio es posibilitar el análisis en conjunto de lo culto y lo popular que, como vimos, suelen ser analizados de modo separado y así no logran dar cuenta de las características inherentes a esa literatura. Esta perspectiva nos permite salir de los análisis que conciben lo “popular” y lo “culto” como bloques homogéneos. Además, y esto es fundamental, destaca que las identidades no son rasgos fijos y, en consecuencia, permiten la interacción de diversas identidades en un determinado contexto social. La literatura villera es una literatura híbrida y, al mismo tiempo, de frontera, al utilizar la escritura y los géneros canónicos transformándolos, adaptándolos y utilizándolos de modos distintos. El uso de rasgos de oralidad es constante en esta literatura. Para seguir a García Canclini podemos decir que son *estrategias de reconversión*, o sea, son estrategias que reconvierten el saber de la escritura y lo insertan en nuevas condiciones de producción. En este punto, podemos establecer una definición: los escritores de la denominada literatura marginal crean nuevos usos y recursos para el arte de la escritura.

Partiendo de Canclini, consideramos que una característica novedosa de esta escritura es la lexicalización del territorio. Es decir, esta literatura utiliza la escritura como una forma de recreación por medio del uso del lenguaje popular, donde encontramos, recuperando el argumento de Gabriela Leiton, “la construcción de una *identidad villera*, con estrategias discursivas propias” (Leiton, 2017). Consecuentemente, el lenguaje cumple una función primordial en la literatura de los márgenes. Para dar cuenta de lo que estamos diciendo respecto del lenguaje, citamos el siguiente diálogo de la novela *Cuando me muera quiero que me toquen cumbia*:

-Mirá mañana te voy a mandar una chomba, una bermuda, guacho...

-No pasa nada, guacho. ¿Qué me estás diciendo?

-Eh, vos sabés que somos re amigos

-No pasa nada, guacho, bueno todo bien (Alarcón, 2012, p.72)

En el ejemplo, los personajes utilizan el lunfardo, el lenguaje propio de los barrios. Es el lenguaje en que las narrativas son construidas como una respuesta al canon tradicional y también como una forma de visibilización del lenguaje periférico, si no como de formas de vida. Otra característica presente en los textos citados es la hibridación genérica, explicitada en el uso de la oralidad en la escritura,

proponiendo así una oralidad escrita, o una escritura oral, como marca identitaria de la literatura de los márgenes.

## 5. Conclusión

A partir del análisis del corpus propuesto hemos planteado líneas de análisis sobre la literatura villera. Este fenómeno latinoamericano emerge de las periferias de las grandes urbes y desde el territorio marginalizado, interpela a la otra ciudad, que transborda sus fronteras geográficas y simbólicas. En este contexto, la identidad villera es reivindicada y se hace presente por medio de la lexicalización del territorio. En este contexto, es clave replantearnos el alcance del concepto de cultura popular para poder comprender este fenómeno. Por esta razón, es fundamental analizarlo en relación con los procesos sociales que atraviesan la realidad social de Argentina y Brasil.

## Bibliografía

- ALARCÓN, Cristian. 2012. *Cuando me muera quiero que me toquen cumbia*. Buenos Aires: Aguilar.
- BOURDIEU, Pierre. 2010. *El sentido social del gusto: Elementos para una sociología de la cultura*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores: 38.
- BOURDIEU, Pierre. 1999. *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: Eudeba: 65-73.
- COUTINHO, EF 2003. *Literatura Comparada en América Latina: Ensayos*. Cali: Editorial Universidad del Valle: 11-21.
- DEL CUETO, Carla y LUZZI, Mariana. (2013), "La estructura social en perspectiva. Transformaciones sociales en Argentina, 1983-2013". *Observatorio Latinoamericano*,12: 208.
- FERRÉZ. 2013. *Capão Pecado*. São Paulo: Planeta.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor. 2013. *Culturas híbridas: Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.
- GEERTZ, Clifford. 1983. *Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura*. Barcelona: Gedisa.
- LEITON, Gabriela. 2017. "Literatura villera: La escritura desde los márgenes y las nuevas autorías". En: Leiton, Gabriela (ed.) *III Jornadas Internacionales Literatura y Medios Audiovisuales*. UNSAM Edita: Buenos Aires.
- LEIGHTON, Gabriela y LEAL, Amanda. 2017. "Hibridismo y frontera en la literatura marginal contemporánea de Argentina y Brasil". En "*Káñina*", Vol: 41, Issue: 1:83-89.

### (Des)armando lenguas e identidades al ritmo de Zephaniah<sup>1</sup>

Andrea Montani  
Universidad Nacional del Comahue  
andymontani@hotmail.com

#### Resumen

El presente trabajo tiene por objetivo proponer un análisis crítico de una pequeña selección de poemas de Benjamin Zephaniah. Se estudiarán los modos en que los poemas problematizan las relaciones de poder asimétricas entre distintas identidades culturales al de-construir estereotipos sobre la diáspora afro-caribeña, revisar construcciones hegemónicas de su historia e implosionar la lengua inglesa para dar voz a vivencias e identidades que florecen en la zona de contacto (Pratt 1997). Concluiré con una reflexión sobre el potencial didáctico que ofrece la poesía de Zephaniah para desarrollar la interculturalidad en la clase de inglés.

#### 1. Introducción

De acuerdo a Stuart Hall (2003), hubo tres momentos donde el “occidente” se encontró con comunidades originarias de África. El primero fue en el siglo XVI, cuando los mercaderes europeos llegaron a los reinos de África occidental, fuente de esclavos durante tres siglos. El segundo fue durante la colonización europea de África, caracterizada por las pujas para controlar el territorio colonial y los mercados emergentes. El tercero fue durante el período de posguerra con la llamada “colonización inversa”, cuando se desataron las migraciones masivas desde el llamado tercer mundo hacia Europa y América del Norte. Si bien cada uno de estos momentos dio lugar a una avalancha de representaciones sobre las diferencias raciales, fue fundamentalmente sobre el final del siglo XIX, y como producto de la ilustración, que surgieron las representaciones de los africanos como “primitivos” en una escala evolutiva desde la barbarie hasta la civilización. También en el siglo XIX, el movimiento anti-esclavitud puso en circulación otro conjunto de representaciones sobre los afrodescendientes que enfatizaban los vínculos entre blancos y negros como miembros de una misma especie. Dichas representaciones los describían como infantiles, simples y dependientes, suplicando libertad o llenos de gratitud por haberla obtenido. Por lo tanto, aún en estas representaciones se muestra a los africanos arrodillados ante sus benefactores blancos (229-250).

Las comunidades africanas y sus diásporas han convivido con las construcciones hegemónicas sobre su propia identidad por largo tiempo. En el siglo XX, y fundamentalmente durante

---

<sup>1</sup> El presente trabajo se enmarca dentro del proyecto “Subjetividades, lengua(s) y representación en las literaturas puertorriqueña, chicana y del Caribe anglófono” (J024), dirigido por la Dra. María Alejandra Olivares.

las últimas décadas, han emergido voces cuestionadoras de estas construcciones así como de las relaciones de poder articuladas en el marco de la expansión colonial moderna. La del británico jamaicano Benjamin Zephaniah es una de ellas. El objetivo del presente trabajo es proponer un análisis crítico de una pequeña selección de poemas de este escritor, cantante, rastafari y poeta *dub*. Argumentaré que dichos textos problematizan las relaciones de poder al reescribir las experiencias afrocaribeñas y proponer nuevas representaciones que permiten el empoderamiento de los grupos subordinados por el colonialismo formal y la colonialidad del poder. Concluiré con una reflexión sobre el abanico de posibilidades que abre la poesía de Zephaniah en el espacio de la clase de Inglés como lengua extranjera.

## 2. Floreciendo en la zona de contacto

La poesía de Zephaniah es una manifestación artística de la zona de contacto, término que remite a aquellos “espacios sociales donde distintas culturas se encuentran, chocan, y se enfrentan unas con otras, a menudo en contextos de relaciones de poder asimétricas, como el colonialismo, la esclavitud o sus consecuencias tal como son vividas en muchas partes del mundo hoy en día” (Pratt 1997: 34). Los textos de Zephaniah se inscriben en el diálogo entre dos culturas unidas por el colonialismo, la jamaicana y la inglesa; y dos lenguas, el inglés estándar y el criollo jamaicano. El poeta se involucra en las construcciones ideológicas y discursivas del imperio para implosionarlas y rearmarse a su manera por fuera de las representaciones hegemónicas. En “Black Whole” (1992), por ejemplo, nos invita a revisar la noción de raza y la configuración de las identidades raciales como productos históricos de las relaciones de poder.

<b>BLACK WHOLE</b>	<b>TÓO ES NEGRO<sup>2</sup></b>
I can't be a Non-European	No pueo ser No-europeo
I am whole	Soy tóo
No Non,	un No-No.
European is Non-Black?	¿Europeo es No-Negro?
Female is Non-Male?	¿Femenino es No-Masculino?
Oxygen Non-Matter?	¿Oxígeno es No-Materia?
I an I live	Yo y solo yo vivo.
If you non me	Si no eres yo,
No wonder	ehtoy seguro
You Non-Compassionate.	de que eres No-Compasivo
Non-European	No-europeo,
Who is?	¿quién es?
Non-Westerners	No-occidentales
Are North, South an East.	son norte, sur y ehte.

En el poema, la voz poética expone el sistema de identidades articulado en torno al “ser europeo” como centro o parámetro para delinear otras identidades, y se rehúsa a ser definida a través de una negación en tanto eso anula su identidad, cancelando el hecho de que es un ser completo que existe por sí mismo. Definirlo como no-europeo significa referirse a su identidad en términos de carencia, de ausencias con respecto a una cultura hegemónica con determinadas cualidades arbitraria e históricamente construidas como superiores a las propias. Cuando dice que “*I an I live*” afirma su existencia más allá de los encasillamientos o definiciones.

También cuestiona que quienes se posicionan como europeos se atribuyan el derecho de representar a aquellos que ubican por fuera de su grupo. En respuesta a esto, propone una serie de preguntas, problematizando qué significa ser europeo, qué es lo femenino, y qué es el oxígeno. Demuestra lo reduccionista de las definiciones en términos binarios, el modo grosero en que simplifican

---

<sup>2</sup> Traducción de Pablo Ignacio Scaletta

las realidades identitarias y responde a las definiciones de su propia identidad cuestionándolas a través de la ironía. Con un juego de palabras, y desarmando los binarismos, se refiere a los europeos como el grupo de los no-compasivos, sugiriendo la violencia y la discriminación que han ejercido sobre otros seres humanos a lo largo de la historia.

Debemos tener en cuenta también que la noción misma de ser “europeo” es una construcción histórica y cultural. Hay muchas Europas, como explica Dussel, pero la que realmente ha sido considerada ícono de la civilización, principio y final de la historia es la parte occidental del norte Europeo (1993: 71). Dicha construcción se vuelve visible cuando el poeta establece un paralelismo entre no-europeos y no-occidentales. En las últimas líneas, resalta esta construcción artificial de lo occidental como sinónimo de “europeo” al recuperar el sentido literal de la palabra “occidente”, diciendo que “no occidental” es este, oeste y sur.

El segundo poema seleccionado para este análisis, “No Problem” (1995), constituye una clara denuncia del etnocentrismo europeo y propone desnaturalizar una serie de estereotipos impuestos sobre las comunidades afrodescendientes.

<b>NO PROBLEM</b>	<b>NO PROBLEMA<sup>3</sup></b>
I am not de problem	Yo no soy problema
But I bare de brunt	pero debo sopohar
Of silly playground taunts	la' broma'el patio
An racist stunts,	y que por negro me quieran pegar.
I am not de problem	Yo no soy problema.
I am a born academic	Yo soy un académico.
But dey got me on de run	Pero huyo de tóos
Now I am branded athletic,	y ya me tildan de atlético.
I am not de problem	Yo no soy problema.
If yu give I a chance	Si me das una opohtunidad,
I can teach yu of Timbuktu	pueo hablarte'e Tombuctú.
I can do more dan dance,	Pueo hacer má que bailar.
I am not de problem	Yo no soy problema.
I greet yu wid a smile	Yo con una sonrisa voa saludar.
Yu put me in a pigeon hole	Tú me encasillas.
But I a versatile.	pero me puedo adaptar.
These conditions may affect me	Ehto puede afectarme
As I get older,	mientra' mi cabello pierde su color.

<sup>3</sup> Traducción de Pablo Ignacio Scaletta

An I am positively sure I have no chips on me shoulders, Black is not de problem Mother country get it right, An just for de record, Sum of me best friends are white	Y ehtoy más que seguro de que a nadie le guardo rencor. Ser negro no es problema. Mi patria madre da:en el clavo. Y que conste en acta' que mucho' de mi' amigo' son blanco'.
--	--

Estereotipar significa reducir la identidad a unas pocas características simplificadas que forman la esencia de un grupo, es definir su identidad como algo estable y dado por naturaleza. Los estereotipos son producto de las relaciones asimétricas de poder, en cuyo marco un grupo dominante o hegemónico se atribuye el derecho de representar a otro, y se construyen sobre una distinción entre el comportamiento “normal” y lo patológico. Desde una postura etnocéntrica, el grupo dominante se representa como la comunidad imaginada de “nosotros, los normales”, que se define por oposición a “ellos”, los que difieren de la norma establecida. Los estereotipos impuestos sobre los africanos y sus diásporas surgen del posicionamiento del blanco/civilizado como la norma, que los relega al rol de primitivos, carentes de historia y de cultura. La haraganería, la fidelidad simple, sus pícaros engaños y la infantilidad se construyeron como características de los africanos como raza o especie (Hall 2003: 249-259).

En “No Problem”, la voz poética expone una serie de estereotipos que le han sido impuestos por la “madre patria”: los afrodescendientes tienen aptitud física para el atletismo, se mueven con gracia, son alegres y a la vez son resentidos. Demuestra la naturaleza de los estereotipos expresando, por ejemplo, que lo pusieron a correr y lo tildaron de atleta, y que con una sonrisa basta para hacerse fama de despreocupado. Asegurando que él no es el problema, plantea que se le han asignado estos estereotipos como resultado de los prejuicios existentes en un contexto donde, lejos de aceptar la diferencia en toda su complejidad, el grupo cultural hegemónico busca categorizarla y reducirla.

Encuentra, sin embargo, al menos dos formas de resistir el impacto de estos estereotipos. La primera es a través de la versatilidad: la pluralidad de facetas y lo dinámico de la identidad desbordan el corsé de los estereotipos. La segunda reside en los vínculos dentro de la comunidad, donde los estereotipos y las construcciones artificiales de distintas razas se derriten al calor de los afectos y la amistad.

En el último poema de la selección para este trabajo, “The British” (2000), el poeta corre la mirada hacia la identidad cultural británica en particular y a su vez propone una reflexión sobre las identidades culturales en general como invariablemente híbridas.

<b>THE BRITISH (SERVES 60 MILLION)</b>	<b>LOS BRITÁNICOS (RINDE 60 MILLONES DE PORCIONES)<sup>4</sup></b>
<p>Take some Picts, Celts and Silures And let them settle, Then overrun them with Roman conquerors.</p>	<p>Tome algunos pictos, celtas y siluros y deje que se asienten. Luego invádalos con conquistadores romanos.</p>
<p>Remove the Romans after approximately 400 years Add lots of Norman French to some Angles, Saxons, Jutes and Vikings, then stir vigorously.</p>	<p>Quite los romanos luego de aproximadamente 400 años. Añada mucho normando a los anglos, sajones, jutos y vikingos, luego bata vigorosamente.</p>
<p>Mix some hot Chileans, cool Jamaicans, Dominicans, Trinidadians and Bajans with some Ethiopians, Chinese, Vietnamese and Sudanese.</p>	<p>Mezcle con algunos chilenos calientes, jamaiquinos frescos, dominiqueses, trinitarios, barbadenses, algunos etíopes, chinos, vietnamitas y sudaneses.</p>
<p>Then take a blend of Somalians, Sri Lankans, Nigerians And Pakistanis, Combine with some Guyanese And turn up the heat.</p>	<p>Luego tome una combinación de somalíes, esrilanqueses, nigerianos y paquistaníes. Mezcle con guyaneses y luego suba el fuego.</p>
<p>Sprinkle some fresh Indians, Malaysians, Bosnians, Iraqis and Bangladeshis together with some Afghans, Spanish, Turkish, Kurdish, Japanese And Palestinians Then add to the melting pot.</p>	<p>Espolvoree indios, malasios, bosnios, iraquíes y bengalíes frescos junto con algunos afganos, españoles, turcos, kurdos, japoneses y palestinos. Luego añádalos al crisol.</p>

<sup>4</sup> Traducción de Pablo Ignacio Scaletta

<p>Leave the ingredients to simmer.</p> <p>As they mix and blend allow their languages to flourish</p> <p>Binding them together with English.</p> <p>Allow time to be cool.</p> <p>Add some unity, understanding, and respect for the future,</p> <p>Serve with justice</p> <p>And enjoy.</p> <p>Note: All the ingredients are equally important. Treating one ingredient better than another will leave a bitter unpleasant taste.</p> <p>Warning: An unequal spread of justice will damage the people and cause pain. Give justice and equality to all.</p>	<p>Deje cocinar todos los ingredientes a fuego lento.</p> <p>Mientras se mezclan y combinan, deje sus idiomas florecer uniéndolos a todos con el inglés.</p> <p>Deje enfriar.</p> <p>Añada un poco de unidad, comprensión, y respeto al futuro.</p> <p>Sirva con justicia.</p> <p>¡Y a disfrutar!</p> <p>Nota: todos los ingredientes tienen la misma importancia. Si trata a un ingrediente mejor que a otro, esto dará un mal sabor de boca.</p> <p>Advertencia: la justicia repartida en forma despareja dañará al pueblo y causará dolor. Brinde justicia e igualdad a todos.</p>
---	---

En el poema, la voz poética deconstruye este discurso articulado en torno al binomio puro/impuro y expone la visión de que toda cultura implica cambios e intercambios que suceden en el marco de las siempre presentes relaciones de poder en desequilibrio. A lo largo del proceso de colonización, los colonizadores construyeron ciertas representaciones de sí mismos y de los colonizados que otorgaron legitimidad a sus actos, manipulando las representaciones del pasado. Como explica Paul Ricoeur, la memoria es vulnerable a los abusos del poder por ser una reconstrucción que implica presencias y ausencias: cuando recordamos, el pasado ausente, lo que ya sucedió, se inscribe en el ámbito de la representación, y es justamente por esto que la memoria de un pueblo puede ser manipulada. Representar el pasado implica una selección de incidentes, espacios, personajes y sus características; implica enfatizar o minimizar ciertos aspectos de la narrativa, dar a unos u otros mayor protagonismo, por ejemplo (2004: 57-58).

Según lo explicado por Paul Gilroy, desde el final del siglo XVIII, la nación británica se configuró discursivamente como étnicamente homogénea, estable e inalterable más allá del contacto que pudiera tener con otras etnias o culturas. En este contexto, la inmigración masiva de afrodescendientes a Inglaterra en el período de posguerra fue representada como una ilegítima irrupción a la estabilidad de la pacífica comunidad inglesa (1993: 4-7).

A modo de deconstrucción de estas conceptualizaciones, "The British" reconstruye una parte de la historia que a menudo ha sido silenciada por los intereses hegemónicos: también la identidad británica se configuró en la zona de contacto, y es híbrida en tanto se originó como producto de una amplia variedad de encuentros y conflictos entre distintos grupos culturales que se han nutrido mutuamente unos de otros. Cada uno da un sabor especial a la identidad cultural británica.

No podemos dejar de prestar atención a la lengua como componente esencial dentro de las identidades culturales. Del mismo modo en que la cultura imperial defendió la supuesta pureza a nivel étnico o "racial", también condenó la hibridez a nivel lingüístico. Como explican Ashcroft *et al.*, uno de los rasgos distintivos de la opresión imperial es el control sobre la lengua, siendo ésta un medio para instalar y perpetuar una estructura jerárquica de poder, una cierta noción de verdad y un determinado orden. El sistema imperial no solo impone su propia lengua, sino que también instala una versión estándar y marginaliza todas las demás variantes que surgen a partir del contacto del inglés con otras lenguas, considerándolas incorrectas o deformadas (2002: 7).

En "The British", Zephaniah propone un uso estándar de la lengua inglesa, e incluye como parte de la receta para la interculturalidad que se permita a todas las lenguas florecer, uniéndolas con el inglés. Así, promueve una visión de las lenguas como entidades dinámicas, sujetas a variaciones dependiendo de los cambios en el contexto y los contactos con otras culturas. "No Problem" y "Black Whole" también exponen la naturaleza de las lenguas como expresiones culturales, aunque a través de una estrategia distinta. Ambos están escritos en un inglés distinto del estándar. La voz poética manipula la escritura para visibilizar los ecos del criollo jamaicano. Por una parte, se oyen los sonidos de dicho dialecto a través de los cambios que sacuden la ortografía estándar. Se utiliza "*sum*" en vez de "*some*", "*I an*" en vez de "*I am*" y "*dey*" en vez de "*they*", por ejemplo. Los cambios en la ortografía permiten llenar la escritura de oralidad. Asimismo se pueden apreciar rasgos gramaticales del criollo jamaicano en construcciones como "*me shoulder*" o "*if you give I a chance*". Si bien dichas estructuras son gramaticalmente incorrectas desde una perspectiva estándar, son formaciones en uso del dialecto jamaicano. Al escribir su poesía en dicha lengua, Zephaniah no solo cuestiona el impulso imperial de silenciar la diferencia sino que también da voz a su identidad cultural, que surge en el contacto de al menos dos culturas. Rompe la pureza ficticia del código estándar para insertar los ritmos caribeños que son parte de su identidad.

Hacia el final del texto, encontramos una nota y una advertencia que pueden leerse como reflexiones sobre las experiencias de Zephaniah y las de su comunidad. Dice que todas las culturas o ingredientes son igualmente importantes, y que tratar a unos mejor que a otros puede dejar un sabor amargo. Vemos aquí una advertencia donde resuena directamente una crítica a la colonialidad del poder, basada, según Aníbal Quijano (2000) en la creación moderna de una pirámide de razas donde los blancos ocupan la cúspide y los afrodescendientes el peldaño más bajo. Construida sobre las bases del eurocentrismo, dicha pirámide fue utilizada por el sistema colonial para explicar las diferencias entre culturas en términos naturales o biológicos, ubicando esas diferencias en una línea temporal donde lo no europeo se posicionaba como pasado. La extinción del colonialismo formal, explica Quijano, no ha puesto fin a la colonialidad como sistema de creencias y valores que sigue fuertemente arraigado en las culturas occidentales. En la nota de Zephaniah escuchamos una advertencia sobre las consecuencias de la jerarquización de las llamadas “razas” o culturas. Metafóricamente hablando del “mal sabor a la boca”, advierte sobre el sufrimiento que ha causado la desigualdad y las injusticias sufridas por quienes han sido posicionados como inferiores en el sistema colonial/moderno.

### 3. Conclusión

Los poemas de Zephaniah son un llamado a una sociedad intercultural crítica, al desarrollo de una sociedad más igualitaria. Dicho mensaje se transmite a través del cuestionamiento de las relaciones asimétricas de poder entre distintas culturas generadas en el marco de la modernidad colonial. Recordemos que, como afirma Catherine Walsh (2009), la interculturalidad crítica parte del

reconocimiento de que la diferencia se construye dentro de una estructura y matriz colonial de poder racializado y jerarquizado, con los blancos y “blanqueados” en la cima y los pueblos indígenas y afrodescendientes en los peldaños inferiores. Desde esta posición. La interculturalidad se entiende como una herramienta, como un proceso y proyecto que se construye desde la gente – y como demanda de la subalternidad–, en contraste a la funcional, que se ejerce desde arriba. [...] Apuntala y requiere la transformación de estructuras, instituciones, relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas. [...] Se entiende como una estrategia, acción y proceso permanentes de relación y negociación *entre*, en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad. (Primera sección “Hacia una comprensión de la interculturalidad”, párrs. 7 y 8)

Zephaniah expone las ficciones – identidades, estereotipos, historias – creadas por el poder imperial sobre sí mismos y sobre quienes fueron subordinados a su cultura, invitando a sus lectores a desnaturalizarlas. Responde a estas construcciones construyéndose en su poesía como un

sujeto consciente de las relaciones de poder entre culturas, de las historias enlazadas por las experiencias del colonialismo y el racismo, afirmándose en la pluralidad de culturas, de lenguas y orígenes para así transgredir cualquier molde o etiqueta que pretenda categorizarlo. Allí reside su libertad, y su invitación a recorrer el camino hacia la descolonización del pensamiento.

Trabajar la poesía de Zephaniah en el aula de inglés nos permite desnaturalizar las visiones de la lengua como entidades puras, fijas o estables, y desmitificar la enseñanza del inglés como práctica que a menudo va acompañada de la enseñanza de “la cultura”. Zephaniah nos invita a preguntarnos “¿qué cultura?” El inglés es propio de todas las comunidades que habitan dicha lengua como resultado de la modernidad colonial. En el aula de inglés podemos invitar a recorrer las culturas del mundo, visibilizando y sacudiendo las relaciones de poder históricamente construidas al promover los intercambios entre culturas como oportunidades en el camino hacia una sociedad más justa, más libre y con mayor equidad.

## Bibliografía

- ASHCROFT, Bill, Gareth Griffiths y Helen Tiffin. 1989. *The Empire Writes Back. Theory and Practice in Post-colonial Literatures*. Londres y Nueva York: Routledge. 2002.
- DUSSEL, Enrique. 1993. “Eurocentrism and Modernity (Introduction to the Frankfurt Lectures)” en *boundary 2*. 20: 3. 65-76.
- GILROY, Paul. 1993. *The Black Atlantic. Modernity and Double Consciousness*. Londres y Nueva York: Harvard University Press.
- HALL, Stuart. 1997. “The Spectacle of the Other” en Hall, Stuart (Ed.). 1997. *Representation. Cultural Representations and Signifying Practices*. Londres: Sage Publications. 2009.
- PRATT, Mary Louis. 1992. *Ojos imperiales. Literatura de viajes y transculturación*. Quilmes: Universidad Nacional de Quilmes. 1997.
- QUIJANO, Aníbal. 2000. “Colonialidad del poder, eurocentrismo y America Latina” en LANDER, Edgardo (Comp). 2000. *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- RICOEUR, Paul. 2000. *Memory, History, Forgetting*. Trad. Kathleen Blamey y David Pellauer. Chicago y Londres: The University of Chicago Press. 2004.
- SCALETTA, Pablo Ignacio. *Práctica profesional. Trabajo realizado sobre una selección de poemas de Benjamin Zephaniah*, tutora Trad. Estefanía Fernández Rabanetti, Facultad de Lenguas, Universidad Nacional del Comahue, 2017.

- WALSH, Catherine. 2009. "Interculturalidad crítica y educación intercultural". Ampliación de la ponencia presentada en el Seminario "Interculturalidad y Educación Intercultural", organizado por el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 9-11 de marzo de 2009.
- ZEPHANIAH, Benjamin. 1992. "Black Whole" en *City Psalms*. Londres: Bloodaxe Books.
- . 1995. "No Problem" en *Propa Propaganda*. Londres: Bloodaxe Books.
- . 2000. "The British (Serves 60 Million)" en *Wicked World!* Londres: Puffin.

### Viramontes's Making of Fiction in "Nopalitos" and *The Moths and Other Stories*<sup>1</sup>

Paola Alejandra Formiga  
Universidad Nacional del Comahue  
paolaformiga@gmail.com

#### Abstract

In her 1989 testimonio "Nopalitos: The Making of Fiction", Chicana writer Helena María Viramontes addresses the benefits and difficulties of belonging to a Chicana family in East Los Angeles. She focuses on how the relations of power within the familial structure have erased women's voices and connects that to her function as a womanist writer. The models offered by her mother and father have been fundamental in the constitution of her personal identity and her identity as a writer as well. Viramontes also acknowledges the vital power creativity and fiction have in a society that renders Chicana women illegal aliens.

In this work, I aim at identifying how the different stories included in her collection *The Moths and Other Stories*, published in 1985, echo the concerns and issues Viramontes reveals in her essay.

#### 1. Introduction

Chicana writer and scholar Helena María Viramontes is the author of the novels *Their Dogs Came with Them* (2007) and *Under the Feet of Jesus* (1995) and of the short story collection *The Moths and Other Stories* (1985). Her first published story, "Requiem for the Poor", appeared in *Statement* magazine in 1976. Named a USA Ford Fellow in 2007 by United States Artists, she is also the recipient of the John Dos Passos Prize for Literature, a Sundance Institute Fellowship, a National Endowment for the Arts Fellowship (1989) and the Luis Leal Award. Viramontes is currently Professor of Creative Writing in the Department of English at Cornell University in Ithaca, NY, where she is at work on a new novel.

In the 1980s, Viramontes became co-coordinator of the Los Angeles Latino Writers Association and literary editor of *XhistmeArte* Magazine. Later in the decade, Viramontes helped found Southern California Latino Writers and Filmmakers. In collaboration with feminist scholar Maria Herrera Sobek, Viramontes organized three major conferences at UC-Irvine, resulting in two anthologies: *Chicana Creativity and Criticism-Charting New Frontiers in American Literature* (1988) and *Chicana (W)rites: On Word and Film* (1993).

Viramontes' work has been included in nearly every anthology of American literature published in the last fifteen years, including *The Norton Anthology of Literature by Women* (2007).

---

<sup>1</sup> The present work is framed within the research project "Subjetividades, lengua(s) y representación en las literaturas chicana, puertorriqueña y del Caribe anglófono" (J024) directed by Dra. María Alejandra Olivares, Facultad de Lenguas, Universidad Nacional del Comahue.

In her 1989 testimonio “Nopalitos: The Making of Fiction”, Helena María Viramontes addresses her personal history as a fundamental brick in her constitution as a Chicana writer. In it, she concentrates on the benefits and difficulties of belonging to a Chicana family in East Los Angeles. She focuses on how the relations of power within the familial structure have erased women’s voices and connects that to her function as a womanist writer in “a dominant culture that is foreign to us, isolates us, and labels us illegal alien” (35). Viramontes also acknowledges the vital power creativity and fiction have in a society that needs writers to speak out for those who cannot.

In this work, I aim at identifying how the different stories included in her collection *The Moths and Other Stories* echo the concerns and issues Viramontes later reveals in her testimonio. For this purpose, I will use an intersectional approach – hooks (1984), Kime Scott *et al.* (2017), Hill Collins (1990), Moraga and Anzaldúa (1983) – together with Anzaldúa’s (1999) work on borderlands.

By adhering to an intersectional approach, I follow scholars who have proposed that gender is not the only factor determining female domination, but other vectors of identity and of human domination should be considered for a broader analysis, such as race and racism, social class and classism, sexual orientation, colonialism and imperialism, disability, national origin, religion, and age (Kime Scott *et al.*, 2017: 2).

## 2. “Goodness will inevitably result”

Viramontes opens her essay affirming “For me it is a great consolation to know that whatever miserable things happen in my lifetime, goodness will inevitably result because I will write about it” (Horno-Delgado *et al.*, 1989: 33). Through her writing she attempts to generate goodness out of the hardships her community endures within the capitalist patriarchal society of the United States.

For this task, her stance needs to be antihegemonic in all aspects. She gives voice to the dispossessed, to the women, to the underclass, to the marginal, to the dehistoricized, in brief to the outcasts of the society of the United States. By tackling contemporary social issues, she exposes her identitarian pathway deeply intertwined with the realities of other Chicana women.

I remember raging against the patriarchal system, raging against the world and its injustices. I felt as if I had to write out of some type of understanding of what was going on and what I was feeling. But when it came to the point that I started sharing my work with other people, they pointed out that this story was theirs as well. [...] Then I realized that I was not writing personally about myself, but I was writing about a community of people. (Viramontes, Kevane, and Heredia, 2000)

The community she writes about in the eight stories from *The Moths and Other Stories* lives in East Los Angeles (USA), where Viramontes herself grew up, and is constituted mainly by women

of different ages, from the adolescent girls in “The Moths” and “Growing” to the young woman in “Birthday” to the mature women protagonists of “Snapshots” and “Neighbors”. Read as a whole, the stories present a portrait of women who are forced to deal with an unjust society that considers them inferior because of their gender, their age, their class and their race. Viramontes faces us with the world of the family, the neighbourhood, the country and the globe as hostile environments for women, where they must constantly challenge the difficulties posed by adolescence and the discovery of their sexuality; the restrictive norms associated with women’s assigned role within the Latina/o family; and the oppressive function of Chicano cultural values, such as those imposed by the Catholic religion and the family itself. In “Nopalitos”, Viramontes states that “Family ties are fierce. Especially for mujeres. [...] But what may be seen as a nurturing, close unit, may also become suffocating, manipulative, and sadly victimizing.” (Horno-Delgado *et al.*, 1989: 35)

We can perceive the manipulative family and the pervasive influence of patriarchy sustained by the Catholic Church in the life of the unnamed 14-year-old narrator of “The Moths”. She is used to her father’s beatings and her sisters’ accusations of hurting her mother when she refuses to attend mass.

That was one of Apá’s biggest complaints. He would pound his hands on the table, rocking the sugar dish or spilling a cup of coffee and scream that if I didn’t go to Mass every Sunday to save my goddamn sinning soul, then I had no reason to go out of the house, period. Punto final. [...] Then he strategically directed his anger at Amá for her lousy ways of bringing up daughters, being disrespectful and unbelieving... (Viramontes, 1985: 29).

This excerpt evidences the position of power the father holds, how religion supports that power and the submissive position women adopt to comply with the roles imposed on them. However, the teenager protagonist of this story is different from her mother and sisters, she refuses to comply. So, she pretends she goes to mass but walks to her Abuelita’s house instead, where she feels “safe and guarded and not alone. Like God was supposed to make you feel.” (Viramontes, 1985: 28)

Naomi is another 14-year-old girl Viramontes presents in “Growing”. Again the context of an aggressive father and a submissive mother is repeated in the second story of the collection. And once more, the Catholic religion is criticized by the author as a source of unjust limitations for women. Naomi is forced to leave the house accompanied by her younger sister, Lucía, as a chaperone. When Naomi questions this practice in the context of the United States, the mother says “You have to ask your father” (Viramontes, 1985: 35).

It was Apá who refused to trust her, and she could not understand what she had done to make him so distrustful. *TU ERES MUJER*, he thundered like a great voice above the heavens, and that was the end of any argument, any question, because he said those

words not as a truth, but as a verdict, and she could almost see the clouds parting, the thunderbolts breaking the tranquillity of her sex. (Viramontes, 1985: 36)

We observe, through the parallelism the protagonist establishes between her father and God, how powerful the impact of religion is in keeping the *status quo* with respect to women's position within the family and also the authoritarian position of religion in relation to a woman's body and her sex, which are disturbed by the thunderbolts from heaven.

In "Birthday", Alice, a college student, is about to undergo an abortion. Her fear of making this decision is partly due to her religious upbringing and this decision calls for a redefinition of her relationship to religion (Yarbo-Bejarano, 1985: 12-13). At the beginning of the story we read "My God, what am I doing here? [...] I should have stayed a virgin. [...] Punishing me. For loving, God?" (Viramontes, 1985: 47). As Alice becomes empowered by her decision to take control of her own body and future, as she decolonizes her body and reappropriates it, her relation to religion and the feelings of shame promoted by the Church on those women who decide to enjoy sex as part of their femininity start to lose ground in Alice's life. In the closing paragraph we read an unfinished "Forgive me, Father, for I have..." and "I don't love you, not you, God" (Viramontes, 1985: 50).

In "The Broken Web" we learn the story of how Martha's mother shot her father for his unfaithfulness. After the woman kills Tomás, her husband, we follow her thoughts,

How could she explain to him that she was so tired and wrinkled and torn by him, his God, and his word? She had tried to defy the rules by sleeping with another man, but that only left her worse off. And she could not leave him because she no longer owned herself. He owned her, her children owned her, and she needed them all to live. And she was tired of needing. [...] Her children in time would forgive her. But God? He would never understand; He was a man, too. (Viramontes, 1985: 60).

Again, Viramontes offers a picture of the heavy burden the domestic realm enforces on women, who lose themselves for the sake and care of others; and of the isolation women who defy social, cultural and religious expectations find themselves immersed in since God will never be on their side, because He is also a man, He is also reluctant to understand.

Geraldo's mother, in "The Cariboo Café" cannot understand why the Salvadoran regime has taken her 5-year-old son, accusing him of being a spy. She turns to God looking for help or an explanation, but she feels abandoned by Him and blames him for her son's disappearance: "It is such delicate work, Lord, being a mother. This I understand, Lord, because I am. But you have snapped the cord, Lord. It was only a matter of minutes and my life is lost somewhere in the clouds. I don't know, I don't know what games you play, Lord" (Viramontes, 1985: 75).

In "The Long Reconciliation", God is also perceived as distant and aloof by Amanda, who knows she does not want to bring a child into this world to "slowly rot" (Viramontes, 1985: 84), "a child

that we can't feed or care for" (Viramontes, 1985: 89). Amanda enjoys sex with her husband and believes sex is the only pleasure the poor have, but the priest tells her that lying together is for creating children, not for enjoyment. Once more, the detachment of religion from the realities of ordinary people is what causes Amanda to direct her anger at God, silently thinking, "You, God, eating and drinking as you like, you, there, not feeling the sweat or the pests that feed on the skin, you sitting with a kingly lust for comfort, tell us that we will be paid later on in death." (Viramontes, 1985: 90). When she learns she is pregnant, something she had asked God not to let happen to her, Amanda makes the decision to abort, a decision that causes her husband's estrangement for fifty-eight years. "God didn't listen to me, and neither did you, Chato. You are as guilty as I am." (Viramontes, 1985: 88) thinks Amanda, who feels abandoned by both God and her husband. Within the patriarchal Catholic system, Amanda has no right to decide over her body and over a life she wants to spare hardships, and she is accused by Chato of acting "like God, Amanda. I acted like a man should" (Viramontes, 1985: 85), in reference to his killing Amanda's lover and landowner, Don Joaquín. Men and religion judge the same act of killing differently for a woman and for a man, one is a punishable sin, the other an act of honor.

Despite the fact that the whole social, cultural and economic system privileges men over women, the female protagonists of Viramontes' stories display some kind of resistance, they struggle to escape the confining spaces assigned to them, they, in Viramontes' words in "Nopalitos", "challenge those beliefs which oppress us within our family, our culture, in addition to those in the dominant culture" (Horno-Delgado *et al.*, 1989: 35).

This challenge is overcome differently by Viramontes herself and the women she writes about in *The Moths and Other Stories* (1985).

The teenage girl in "The Moths" finds solace in her grandmother's house and in the silent relationship they share. The dying lady's house is the space that provides the girl with some comfort when she purposefully disobeys her father's orders and leaves home saying she is going to mass, as imposed by her father, when in fact she visits Mamá Luna. As the grandmother dies, the girl bathes her in a kind of cleansing ritual and whispers to her "There, there, Abuelita [...] I heard you" (Viramontes, 1985: 32). We could interpret the "hearing" as some kind of truth revealed to the young girl by her grandmother, the female figure who accepted her, served as a refuge for her, understood her and inspired the girl's rebellion.

It is this special female bonding, or sorority, that develops also in Naomi, in "Growing", when she finally understands that her little sister, Lucía, who is sent with her wherever she goes as a chaperone, is a victim of the patriarchal system as well. Lucía will, in time, suffer the same thunderous commands from their father, she will also deserve their father's distrust when she becomes a woman, and she will eventually lack their mother's support, just as Naomi does. This realization makes Naomi see her little sister in a different light, and makes her see herself in a new light as well. Naomi becomes

a young woman who will defy the rules she finds unfair and she dreams of a better future when she lovingly whispers to her sister “Tomorrow. Tomorrow I’ll buy you all the ice cream you want.” (Viramontes, 1985: 42)

This kind of maturation through rebellion is what we observe in Alice, the college student who decides to get an abortion even though it is against the rules set by her religion and by a patriarchal society which expects a woman to become realized through motherhood. However, a new Alice is born at the traumatic moment of the abortion, an empowered woman who takes control of her body and of her future life. The question Alice asks herself at the beginning of the story, “Would I like to stay Alice, or become a mama?” (Viramontes, 1985: 45), finds an answer towards the end, when Alice remains who she decides to be.

While Viramontes depicts the impulse of rebellion, and a hope for change, in the younger characters, the older protagonists of “The Broken Web”, “The Cariboo Café”, “The Long Reconciliation”, “Snapshots” and “Neighbors” show weaker attempts at rebelling or directly evince the results of complying with others’ expectations all their lives with dire consequences for their selves. We learn about these frustrated women who live in a constant search for what was not, who are stuck in a past that has determined their unfulfilled presents, or who hold onto memories or fantasies to deal with their realities.

### 3. Conclusion

Viramontes’ resistance comes through her words, as she expresses in an interview with Gabriella Gutiérrez y Muhs “Writing is resuscitative and empowering in the light of political struggles. For me it reinforces and affirms life” (Gutiérrez y Muhs, 2013: 242). The affirmation of life results from her creativity in recreating a reality that is familiar to her and that is closely linked to her own experiences in her family, in her neighbourhood and in the United States as a whole.

In “Nopalitos” she praises her mother’s creative power to feed the whole family and the usual visitors in spite of their limited budget. Her mother used “nopales<sup>2</sup>” mixed with any other ingredients that could be afforded in order to prepare varied dishes for all the people living at the household.

My mother [...] faced the challenge of feeding eleven people every evening [...] the nopales she grew, cleaned, diced, scrambled with eggs, or meat, or chile, or really mixed with anything her budget could afford, and we had such a variety of tasty dishes! I have

---

<sup>2</sup> **Nopal** (from the Nahuatl word *nōhpalli*) is a common name in Mexican Spanish for *Opuntia* cacti (commonly referred to in English as *prickly pear*), as well as for its pads. The plant is a common ingredient in numerous Mexican cuisine dishes. The nopal pads can be eaten raw or cooked, used in marmalades, soups, stews and salads. The other part of the nopal cactus that is edible is the fruit called the *tuna* in Spanish, and the “prickly pear” in English. Nopales are most commonly used in Mexican cuisine in dishes such as *huevos con nopales*, *carne con nopales*, *tacos de nopales*, in salads with tomato, onion, and queso panela (panela cheese), or simply on their own as a side vegetable. (Wikipedia – RET 19/JUL/2018)

never been able to match her nopales, but I have inherited her capacity for invention. (Horno-Delgado *et al.*, 1989: 34).

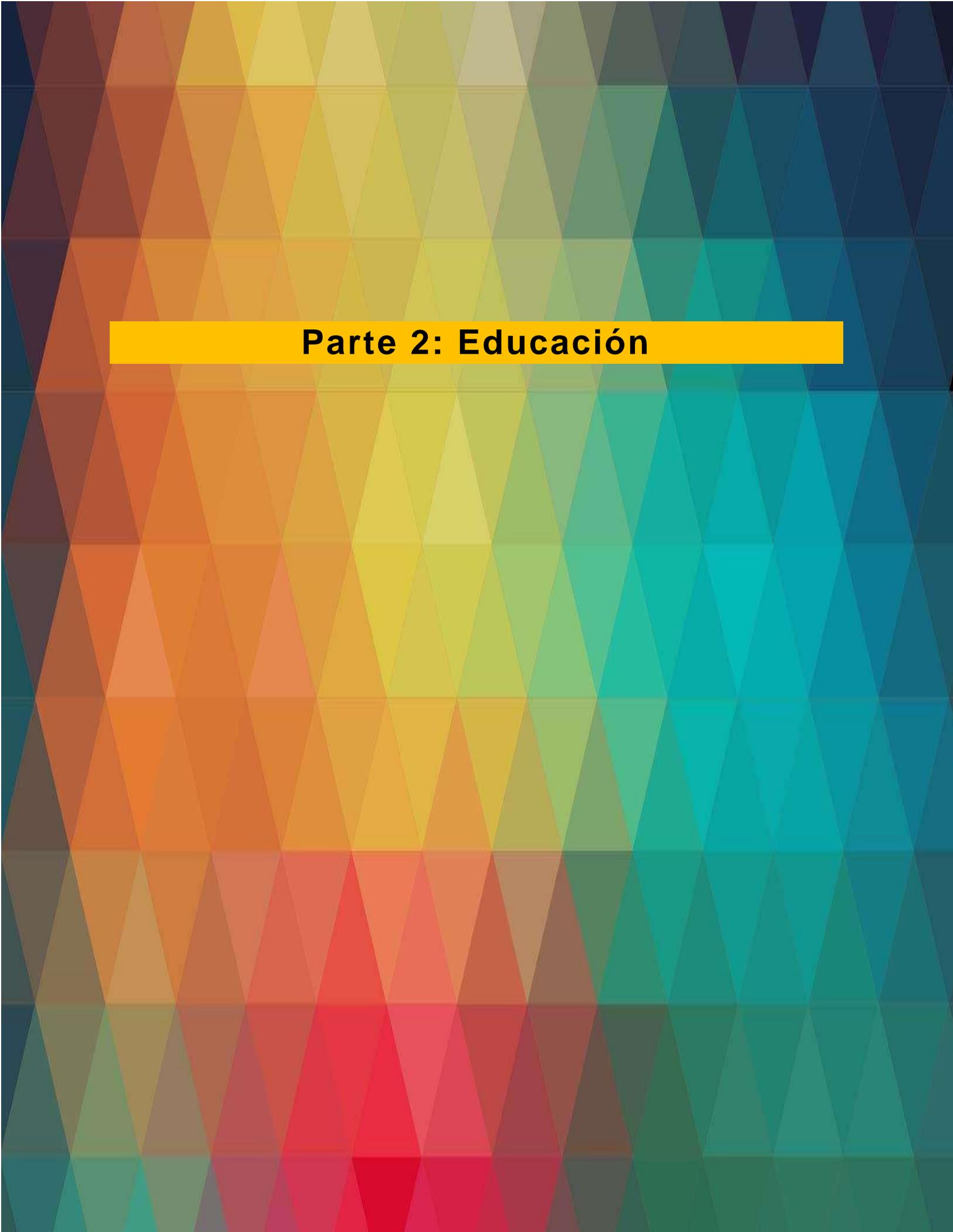
Cooking with little more than nopales, Viramontes' mother presents a model of female creativity which nurtures Viramontes. The anecdotes the writer includes in her essay are what she calls her "nopalitos", which show her creative capacity put to work to craft profound stories that illustrate the harsh reality of a community. The process parallels that of her mother cooking, Viramontes presents varied stories working with little more than a few words she somehow grows, cleans, dices and scrambles. The results of these similar processes are likewise nourishing: her mother's nopales because they nourished the body, Viramontes' nopalitos because they nourish the mind by raising readers' awareness of the chicana reality and cultural identity, which may also be representative of the reality of all cultural minorities.

Viramontes does not offer magical solutions to the realities the women of her community faced and still face every day. She writes to expose a painful situation, she writes for readers to react and embrace change, she writes "to explore culture, politics, humanity, womanism [...] to sabotage the stereotypes with whatever words are necessary to get the job done" (Horno-Delgado *et al.*, 1989: 38).

In her testimonio "Nopalitos': The Making of Fiction", Helena María Viramontes gives an account of her identity as a writer, how that writer was born and what inspires her writing. The identity she reveals in her essay is the one that makes itself evident in her first collection of short stories *The Moths and Other Stories*, published four years before "Nopalitos". As she herself wonderfully asserts "Fiction is the best way to tell the truth" (Gutiérrez y Muhs, 2013: 246).

## Bibliography

- GUTIÉRREZ Y MUHS, Gabriella (ed.) 2013. *Rebozos de palabras. An Helena María Viramontes Critical Reader*. Tucson: The University of Arizona Press.
- KIME SCOTT, Bonnie *et al.* 2017. *Women in Culture. An Intersectional Anthology for Gender and Women's Studies*. West Sussex: Wiley Blackwell.
- VIRAMONTES, María Helena. 1985. *The Moths and Other Stories*. Houston: Arte Público Press.
- VIRAMONTES, María Helena. "Nopalitos: The Making of Fiction" in HORNO-DELGADO, Asunción *et al.* (ed.) 1989. *Breaking Boundaries – Latina Writing and Critical Readings*. Amherst: The University of Massachusetts Press. Pp. 33-38
- VIRAMONTES, Helena María, Bridget KEVANE, and Juanita HEREDIA. "Praying for Knowledge: An Interview with Helena María Viramontes" in KEVANE, Bridget and Juanita HEREDIA (ed.). 2000. *Latina Self-Portraits: Interviews with Contemporary Women Writers*. Albuquerque: University of New Mexico Press. Pp. 142-154. Rpt. in *Contemporary Literary Criticism*, edited by Jeffrey W. Hunter, Vol. 285, Gale, 2010. Literature Resource Center. Web. Accessed 5 Aug 2013.
- YARBO-BEJARANO, Yvonne. "Introduction" in VIRAMONTES, María Helena. 1985. *The Moths and Other Stories*. Houston: Arte Público Press. Pp. 9-21.



## **Parte 2: Educación**

### Planificar ¿Para quién? Reflexiones acerca de la planificación didáctica

Laura Gabriela Anchelerguez  
Instituto Superior de Formación Docente N°14, Neuquén  
lanchelerguez@yahoo.com.ar

Laura Elizabeth Vazquez  
Instituto Superior de Formación Docente N°14, Neuquén  
lauvazquez2008@hotmail.com

#### Resumen

Los docentes, en general, solemos sentir que la planificación es un hecho meramente burocrático, administrativo y carente de sentido. La pregunta es ¿para quién planificamos? Entender que la planificación debe ser una herramienta que acompañe al docente desde el principio cambiaría la visión de la planificación.

Planificar es un trabajo colaborativo entre docentes que permite articular las propuestas curriculares del área, las áreas entre sí y los distintos ciclos. Así, el docente se convierte en un “arquitecto” de un proyecto a futuro que permite anticipar escenarios y realizar propuestas atendiendo a las necesidades del estudiantado como así de la institución.

#### 1. Introducción

El presente trabajo surge como resultado de experiencias pedagógicas llevadas adelante durante los años 2016 y 2017 mediante la realización de talleres en las escuelas secundarias de las localidades de Cutral Có y Plaza Huincul, los cuales fueron solicitados por los equipos directivos debido a las falencias y dificultades que observaban de los docentes al momento de planificar, y más importante aún, durante el resto del año en que necesitaban tener una guía de trabajo.

A menudo mediante la realización de los talleres sobre el tema de planificación nos encontramos con docentes agobiados de realizar tareas administrativas, de cumplir con requerimientos de las instituciones, de intentar comprender la importancia de la tarea para su labor diaria, etc. Entonces nos preguntamos, *¿para quién planificamos?*

Muchas de las respuestas toman caminos impensados dentro de las instituciones, desde algunas como que “el jefe de departamento me lo pide”, hasta “para cumplir y que no me llamen la atención los directivos”.

Resulta extraño la enajenación que existe en los docentes sobre su propia práctica, mientras que la mayoría sostiene fehacientemente que sabe bien lo que quiere hacer o lo que espera de sus procesos de enseñanza y aprendizaje, al momento de plasmarlo por escrito se ven agobiados y no concretan la tarea como reflejo de su proyecto. Ruth Harf (1995) menciona

en su texto “Poniendo la planificación sobre el tapete” que un proyecto significa entre otras acepciones, pensar en ejecutar algo, y por lo tanto, planificar es hacer el proyecto de una acción. Si lo pensamos desde esa idea, la acción se refiere a los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se llevarán adelante durante un periodo de tiempo. ¿Por qué es tan compleja esa tarea de comunicar las acciones de los y las docentes?

## 2. Observaciones en campo

Creemos que esta dificultad se debe a muchos factores que hoy influyen en el ámbito educativo, ámbito complejo y atravesado por problemáticas que tienen que ver con cuestiones referidas específicamente a condiciones laborales, como los docentes “taxi”<sup>1</sup> que se desempeñan en más de dos establecimientos a la vez, con una carga horaria completa que involucra no solo las tareas que se realizan en la institución sino también aquellas que se dan en espacios y horarios extra clase, entre ellas la de planificar; además factores propios de las instituciones, como los requerimientos específicos de cada una y de los proyectos institucionales que se llevan adelante por un equipo directivo determinado con propias expectativas hacia la tarea de los docentes; sumado a esta complejidad están los factores que involucran a cada docente en particular, desde las matrices de su formación, los paradigmas en los cuales se basa la enseñanza de su disciplina, las relaciones interpersonales y formas de trabajo en las instituciones y un factor muy preocupante hoy en día en el sistema educativo es la falta de formación docente de un alto porcentaje de los trabajadores y trabajadoras que se encuentran frente a nuestros estudiantes en las aulas. Es por estas cuestiones como menciona Manuale, M. (2007) que la magnitud de la crisis que estamos viviendo atraviesa también a los docentes y a la didáctica, de allí que tenemos que buscar respuestas fáciles o convencionales a los múltiples desafíos cotidianos.

Una nueva mirada de la tarea de planificar debe poner en el centro del análisis a las propias prácticas docentes, realizando un desafío intelectual desde la toma de conciencia del proceso de enseñanza y aprendizaje y la justificación teórica de las decisiones que se toman en relación a ese proceso. Díaz Barriga (1994) menciona que “recuperemos el programa para el docente”, lo que implica que se debe dejar de lado la ejecución burocrática de programas de contenidos para darle significancia a las prácticas consideradas como tarea intelectual del docente. La toma de conciencia permitirá al docente innovar, plantear nuevas estrategias, plantear clases inclusivas, trabajar desde la diversidad, superar prácticas hegemónicas, motivar al estudiantado y producir los propios materiales didácticos que serán el resultado de una minuciosa tarea de planificación.

---

<sup>1</sup> Docentes “taxi”, se denomina así a la situación de los docentes en cuanto a las condiciones laborales en la provincia de Neuquén, en la cual cada docente desempeña sus tareas en dos o más escuelas, llegando a observarse que algunos poseen sus horas cátedras distribuidas en 6 escuelas al mismo tiempo.

Si hoy observamos lo que realmente sucede en el aula existe una gran diferencia con lo plasmado en las planificaciones, y esto se debe a la misma dificultad para expresar en un proyecto las intenciones reales de los docentes.

Díaz Barriga (1994) propone dos aspectos vinculados a la tarea de planificación: “Recuperar la dimensión intelectual del docente”, en que cada uno identifique los propios problemas de su práctica, sea crítico de la misma y diseñe sus estrategias didácticas para superarlos; y por otro lado “Recuperar la imaginación creadora de los docentes”, recuperando el aula como espacios de creación, de imaginación, de debate de trabajo colectivo y de pensamiento crítico.

Desde el análisis sistémico de la planificación debemos tener en cuenta los elementos que componen la misma, los contenidos a enseñar, los recursos, los aspectos metodológicos involucrados, los objetivos, las actividades propuestas, las estrategias de evaluación del proceso, etc. partiendo de la base de que las decisiones que se toman en la planificación derivan de aspectos teóricos relacionados tanto a la disciplina como a los procesos mismos.

Si consideramos que a su vez la planificación es un producto institucional, en palabras de Ruth Harff considerando a la planificación como proceso y como producto, la misma compromete a aquellos aspectos que derivan de acuerdos y de proyectos institucionales como así también responde a expectativas de los equipos directivos para con las prácticas docentes.

Otra variable que determinará las acciones al momento de planificar son los aspectos que responden a parámetros curriculares, entendido el mismo como proyecto político cultural, como espacios de lucha de posicionamientos político educativos, lo que condiciona el enfoque de las decisiones y de los aspectos metodológicos, la planificación a los ojos del currículum se ve atravesada por principios políticos pedagógicos que articularán la tarea docente y la institución misma.

Hoy en día los planes de estudio funcionan como ordenadores de la tarea de planificar, lo que dificulta visualizar la dimensión didáctica de la planificación, los docentes guían sus prácticas basados en usos y costumbres en cuanto a la priorización de contenidos, diseñan metodologías teóricas que luego quedan en una trama de actividades y sucesos del aula, en pocas palabras, diseñan planificaciones teóricas y no planificaciones que respondan a trayectorias reales de los estudiantes.

Si basamos las prácticas áulicas en que las trayectorias no son teóricas sino diversas, nos enfrentamos a un proceso de planificación inevitablemente dinámico, flexible, complejo y particular, pensado hacia tantas particularidades como existan en el estudiantado, que refleje dinámicas institucionales, trabajo colaborativo, creatividad del docente, pero por sobre

todos los aspectos, que sea un instrumento destinado a diversos actores en determinados sistemas.

Específicamente la planificación didáctica como un tipo particular de planificación se refiere a un ámbito pedagógico didáctico y es por ello que está determinada por ciertos componentes, y los mismos y las relaciones existentes entre ellos responden a ciertos modelos y paradigmas que determinarán su tratamiento y enfoque como así también las tensiones que existan. “La definición de los componentes didácticos y la relación que se establece entre ellos es lo que brinda unidad de criterios en el quehacer docente” (Harf, 1995).

Salgueiro (2001) menciona que entre los componentes que pueden formar parte de una planificación didáctica deben estar los contenidos a enseñar y su posible organización, los objetivos, los propósitos del profesorado, las expectativas de logro, las actividades propuestas al estudiantado, la fundamentación de la disciplina, las bases epistemológicas de la disciplina o marco teórico a partir del cual enseña el o la docente, las características del estudiantado, los acuerdos institucionales o departamentales o de área, los objetivos institucionales, las metodologías a utilizar en la propuesta, los tiempos a partir de los que se toman las decisiones, las metodologías y criterios de evaluación como así también pueden mencionarse los instrumentos a utilizar, los recursos o materiales didácticos y la bibliografía tanto del docente como del estudiante. Estos son algunos ejemplos de los componentes de la planificación didáctica, sin perder de vista que cada uno de ellos guarda una estrecha relación con los demás, entendiendo a la planificación como sistema cabe aclarar que la modificación de alguno alterará a los demás. El orden en que se presenten los componentes será a criterio del o la docente igualmente como aquellos que decida involucrar en su proyecto. Igualmente, las categorías de la agenda clásica de la didáctica (como las que mencionamos en este párrafo) deben ser revisadas y resignificadas a partir de un marco teórico coherente con pedagogías emancipatorias que rompan con hegemonías impuestas en el campo educativo. “Saber qué se hará, cómo y por qué” (Gimeno Sacristán, 1986)

### **3. Conclusiones finales**

Para finalizar, recordando ¿para quién planificamos? Podemos tener en cuenta la siguiente categorización que menciona Ruth Harf (1995) que plantea a la planificación como instrumento comunicativo y para ello hace las siguientes consideraciones:

Toda planificación implica un emisor, rol en un primer momento asumido por el docente, luego por el directivo, cuando hace anotaciones y/o pide aclaraciones, en la devolución de la planificación docente.

Toda planificación implica un receptor, alguien que recibe la información que ella contiene: este receptor puede ser el mismo docente, en diferentes momentos de su accionar, el directivo, otros docentes, etc.

Toda planificación, como vehículo comunicativo, se constituye en un contenedor de informaciones múltiples. Esta multiplicidad de mensajes no radica únicamente en el texto explícito sino también en la forma que ellos asumen.

Toda planificación implica el empleo y aceptación (o no) de un sistema de códigos con un mayor o menor grado de comprensión por parte de los actores involucrados. Estos códigos son sumamente importantes de considerar a la hora de escribir y leer una planificación.

En conclusión, si tomamos en cuenta estas consideraciones de la autora no podemos dudar de que hay muchos actores que intervienen de una u otra manera en las planificaciones de los y las docentes, que a pesar de ser una producción intelectual donde cada docente es la autora o el autor, no puede negarse que cuando planificamos no es solo para el o la docente mismo o misma sino que existe un contrato pedagógico, político y cultural con todos y todas los que intervienen y forman parte de la misma, desde su elaboración hasta su reflejo en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

## Bibliografía

- BIXIO, Cecilia. (2003). *Cómo planificar y evaluar en el aula. Propuestas y ejemplos*. Rosario: Ed. Homo Sapiens.
- DÍAZ BARRIGA, A. (1994). *Docente y programa. Lo institucional y lo didáctico*. Buenos Aires: Ed. Aique.
- HARF, Ruth. (2014). *Educación con coraje. Poniendo la Planificación sobre el Tapete*. Buenos Aires: Ed. Noveduc.
- HARF, Ruth. (1996). "La planificación, una duda constante". En revista *Novedades Educativas*, N°71, año 8, Noviembre 1996, Buenos Aires.
- MANUALE, Marcela. (2007). "La planificación como herramienta intelectual del docente". En *Revista Aula Universitaria*, N°9 año 2007. Universidad Nacional Del Litoral. Santa Fé, Argentina: Ed. UNDL.
- SALGUEIRO, Alejandra. (2005). *La planificación didáctica*. Buenos Aires. Materiales didácticos C.A.P.A.C.Y.T. Área de elaboración de materiales

### Teaching teens: A challenging job

María Laura Paneblanco  
CEPM N°51, Neuquén  
Hand in Hand, School of English, Neuquén  
laurapane22@hotmail.com

#### Abstract

Neuroscience is providing teachers with extremely valuable information and a challenge. For learning to take place we do not just have to teach, we have to create the atmosphere and design more effective teaching-learning situations in terms of brain compatibility thus, fostering and anchoring learning. In doing so, emotions play an essential role. At the same time, teachers have to believe their students CAN do or learn whatever is being taught. When educators believe in their teens, it is easy to grow and flow, to pave the way for a non-violent school in which teens want to attend and enjoy being part of.

#### Introduction

You enter a classroom full of teens talking loudly, with earphones in their ears listening to music, texting, playing online games in their cell phones, not taking notice that you've entered the classroom, and you have designed a great lesson which implied explaining, taking notes, copying from the board and answering. Guess what? It doesn't work! What's more, you couldn't even start introducing the new topic that was planned for this month according to the syllabus.

When did these teenagers become so different from the one you used to be? Why won't they listen to you if you are the teacher? It is true, however, that there was a time when students would expect their teacher to teach them, to share all their knowledge with them. The problem is that nowadays the teacher is not the source of information since it is a click away and they don't need you to teach them. Does it mean that they really don't need teachers any longer? Definitely not. What they do need is a teacher to guide them, to facilitate tools and strategies and to help them DO or MAKE and, thus create something.

#### 1. A Question of Time: Society, Culture and Teens

The characterization of an adolescent goes hand in hand with the historical moment they are immersed, the sociocultural movement and the advances in technology. Therefore, in these days, schools are filled with the so called Generation Z (Gen Zers) –born between 1996 and 2010- characterised by having learned to swipe a screen before they were able to speak, and who, are the children of the Generation X and the Millennials, a generation marked by the 9/11 and the

beginnings of the internet (Klaveria, 2018). Gen Zers begin their adolescence earlier and finish it later (9-25/30 years old). They are the first generation to be truly considered the digital natives, since they were born in a digital era. Thus, in their leisure time they are fully immersed in their technological devices. Apart from all this, this generation prefers to spend time on their own - with their smartphones- at home rather than with their families or “tribes” (Contreras Mayen, 2018).

Generation Z are considered to be creative, to distrust the educational system as it is “sloooow”- their access to information is faster than if it comes from the teacher. Contreras Mayen (2018) describes them as a generation that deals with internet, immediacy, irreverence and uncertainty. Besides, they are more critical than the previous generation and they want to cause an impact in the world, they want to transform it, and, in order to do so, they intend to be “influencers” more than “youtubers”. Due to that, they are more sympathetic with a high social commitment and there is a tendency for different institutions to organize activities for them to work with their community and involve their helpful trait.

On top of all that, teenagers need to form their personality that is why they have to get away from their parents’ models and identify more with their peers, with their looks, cultural tastes, language, loyalty and intimacy. Even when it comes to trust, they are more at ease with their peers than with their parents. On the other hand, if they do not belong to a group, Contreras Mayen (2018) says they are more solitary and unhappy with low self-esteem, high risk of being bullied, low school performance and a high risk of leaving school or committing juvenile delinquency.

At the same time, they have to go to school; to a school that is in crisis as an institution, as it is affected by rapid, constant changes in a globalized post-industrial society immersed in a technological and digital era – in which teachers feel they do not have any tools or preparation to cope with the demands this society poses. Hence, the ideal objective of school should be to reformulate itself, to innovate, to motivate students and teachers, to get involved, to develop its students’ competencies – the ones required for their present and future life, to challenge them.

Going back to the scene depicted at the beginning of the article, José Antonio Marina can help us think of a way out to that situation when he says that “the best way to deal with the problems that adolescents pose today is by knowing them well and making the most of their energy – not only ours – to solve them”.

## **2. The teenage brain**

In view of this, it is absolutely necessary to know that teenagers live at risk all the time, they live in the idea of immunity and immortality because their PreFrontal Lobe (PFL) is not fully developed yet – it will be by the age of 20 or 30 years old - and cannot decide what is right or what is wrong.

These teenagers in the classroom are going through a period of seeking their identity versus a period of confusion, in which in order to model their personality they have to get away from their parents' protection, home comfort, go through many first times – they have to make many decisions for the first time, as well as understand their physical changes. According to Dr Hernán Aldana Marcos (2016), teenagers seek for novelty which can mean running risks. And, if you ask teens, they are completely aware that they are running those risks. However, they also seek for social acceptance and after having taken the risks, they have it. Furthermore, during adolescence, they go through an existential void, for this reason they may put their life at risk. They seek for limits. The future is not important since they are near death, so they cannot think that something will be useful for their future.

### 3. The Triune Model of the Brain

Paul MacLean developed the Triune Brain Theory, in which he suggested the brain is divided in three parts a) the reptilian or primitive brain; b) the limbic system or mammalian brain and c) the neo cortex or thinking brain. According to this theory, the three brains respond to the course of evolution and help understand people's reactions better. It is worth saying that the “three brains” operate together influencing one another through instincts, emotions, thoughts and action. Our brain receives information through the senses which will be analysed by the reptilian brain first. If it considers the stimuli not to be a threat, it will send the information to the next level. If it does consider it to be a threat, the reptilian brain will react in a compulsive way: fight or flight. It includes the brainstem and the cerebellum. The reptilian brain needs oxygen, rituals and safety not to feel threatened; it needs to be kept awake.

The limbic system, is responsible for the emotions in humans, as a result it needs to be kept happy and relaxed. It includes the hippocampus, the amygdala and the hypothalamus. The limbic system is the “king of adolescence”: the amygdala and the nucleus accumbens are developing without any kind of control giving rise to the typical teenagers' reactions.

The neocortex is made up of the two hemispheres which are in charge of human language, abstract thought, logical thinking, imagination, creativity and infinite learning capabilities. The neocortex needs to be stimulated: it needs meaningful experiences, challenges and novelty.

The teenage brain is mainly an emotional and sensitive brain, that's the reason why it exaggerates everything and teens live in the extremes. The amygdala is growing a lot in this time of life. John Williams explains that “the amygdala is an almond-shaped section of nervous tissue located in the temporal (side) lobe of the brain. There are two amygdalae per person normally, with one amygdala on each side of the brain. They are thought to be a part of the limbic system within the brain, which is responsible for emotions, survival instincts, and

memory. However, this inclusion has been debated heavily, with evidence that the amygdalae function independently of the limbic system.”

The amygdala is in charge of emotions such as anger, fear and sadness and of controlling aggression. It stores memories of emotions and events in order to alert the person in the future if something similar happens: if it's pleasurable it will let you get closer; if it's threatening, it will make you attack it or get away. Besides, it is categorical (right-wrong, good-bad), it filters the information, it perceives the information that confirms its beliefs, it is irrational and unconscious (Fernandez Coto, 2017).

The nucleus accumbens seeks risks and rewards, it underestimates risks, it is impulsive and hedonist, and it seeks immediate satisfaction and pleasure and it is curious. It produces dopamine once we do something pleasurable, the problem is that it demands constant pleasure.

Both, the amygdala and the nucleus accumbens, are the protagonists of adolescence, hence, they are less reflective and think only of the here and now, as the neocortex is immature and cannot control them or regulate these emotions.

The hippocampus is responsible for the contextual memory, it stores information about the places and situations. It works together with the amygdala. When we are under stress, there is a high production of cortisol, the stress hormone, which can seriously damage the hippocampus, it may even reduce its size. No wonder why, when we are under stress or really tired, we tend not to remember things that we usually do (Fernandez Coto, 2017). The hippocampus is also responsible for allowing the information to move from the short term memory to the long term memory. Those memories will be stored only after many times of coming and going from the neo cortex to the hippocampus; during sleep and rest they will be deeply stored. In other words, if the information is emotionally meaningful and we repeat it enough so as to strengthen the neuronal network, this information will be stored in the long term memory.

What does all the above mean? It means adults, namely parents and teachers, have to help teens develop their social abilities and their emotional intelligence. Consequently, if they learn how to regulate their emotions, they will definitely better adapt to different environments and situations.

#### **4. What can trigger the amygdala in the classroom?**

If the amygdala activates, it is because it has identified some kind of threat for its survival, for instance, being afraid of making mistakes, or fear before an exam, or bullying, or students may understand what is going on in the classroom is an inadequate challenge for them – that they cannot do it, that they do not understand, that they will never do. In this context, the amygdala

perceives the atmosphere as unsafe and will react by fighting or flighting (also known as fleeing) (Fernandez Coto, 2017).

In response to acute stress (fight or flight), the body's sympathetic nervous system is activated due to the sudden release of hormones: cortisol and adrenaline. The sympathetic nervous system stimulates the adrenal glands triggering the release of catecholamines, which include adrenaline and noradrenaline. These two prepare the body for a violent muscular reaction. This results in an increase in heart rate, blood pressure, and breathing rate, it may also produce flushing, paling, shaking, crying, among others. After the threat is gone, it takes between 20 to 60 minutes for the body to return to its pre-arousal levels. (Cherry, 2018)

Other reactions under this perceived threat is submission, inhibition, violence and learned helplessness (*indefensión aprendida*) - when they believe they can't do something and convince themselves of that, their self-esteem gets lower and every failure predisposes another one.

To make matters worse, teens sleep three hours less than adults, due to their biology which means schools do not follow their rhythm. We wake them up early in the morning when they are sound asleep, that can explain much of the bad mood when they go to school.

So, how do we cope with all this in the classroom? First of all, we need to create a tension-free classroom, a safe atmosphere for the teenage brain to feel at ease and for it not to want to go away. We, teachers, have to help lower the affective filter so as to promote meaningful learning, which in turn, will translate into student motivation and, at the same time, the synergy in the group of the fellow students, giving rise to better behaviour and creativity. Eventually, and most importantly, all this will help them develop a sense of belonging to the institution.

Talking about schools, it is high time schools redesigned their curriculums, at least, it would be helpful, if they just took some time to think about the one they already have: who is it designed for? What kind of student does it have in mind? What is the student profile? Does the curriculum match the objectives of the institution? Are students interested? Are they challenged? Are they motivated? Does it focus on the content or the abilities to know how to do something? Does it teach how to deal with emotions? Does it care for the students' feelings? Are they happy in the school?

Schools should teach teenagers, among other important stuff, how to recognize their emotions and what to do with them. Palomera Martín (2009) suggests the idea of "happiness as an educational aim". It is absolutely important to learn to behave and think like happy people and know how to create contexts that promote well-being. Martin Seligman of Pennsylvania University, founder of the positive psychology, (2009) suggests three reasons why well-being

should be taught at schools: a) the high number of depression among teens; b) as a vehicle to increase life satisfaction and c) as an aid to improve learning and creative thinking.

If schools do not present any challenges to the students, then there will be no motivation, no involvement or enthusiasm. The important thing is for the student to wish, to have a desire for something. Teachers should get their students to want to learn and be enthusiastic about it, this is the base to create not only cult citizens, but also honest, free and happy ones. The neuroscientist Francisco Mora says that we have to find the emotional sense of what we teach, many times we care so much about turning our students into very good professionals but we do not help them to be a person.

## 5. What promotes learning then?

Emotions. Emotions and the intellectual abilities, both, reside in the brain. So, if we want to talk about how the teenage brain learns we have to talk about the executive functions (Waipan and Merker, 2017). Muriel Lezak defines these functions as the necessary abilities to have an effective, creative and socially accepted behaviour, in order to reach a goal. Also, they are future-oriented. Executive functions include basic cognitive processes such as working memory, cognitive inhibition, inhibitory control, attentional control and cognitive flexibility. There are also higher order executive functions which require the simultaneous use of various basic executive functions including planning, reasoning and problem solving, as well as abstract thinking, decision making, organization and the ability to behave according to social norms. These functions are the ones teachers have to aim at, they are the real stars of the classroom, since they also involve the social relationships that are so important in adolescence.

Our challenge as educators of teens goes beyond just teaching, we have to transmit positive attitudes and values, find out about their interests and let them propose (Waipan and Merker, 2017) also choose and be in control of their learning. People who are highly motivated are perseverant in their tasks and there are more chances for them to achieve their goals.

Motivation goes hand in hand with self-esteem and resilience, which in turn will result in attention and involvement in the classroom, thus meaningful learning. It has been scientifically proved that students in class and people in life don't learn by memorizing but by doing and experimenting, by experience and when one experiments and experiences all their emotions are involved.

The psychologist Albert Bandura developed the concept of *perceived self-efficacy* which is related to the idea of resilience. When we realize the strategies we use work out, we increase our self-esteem and optimism and this presupposes a new success.

Therefore, teachers have a great responsibility in designing lessons in which their students are the protagonists and, above all, with all the latest discoveries of neurosciences, teachers have a great responsibility to know on what basis learning takes place.

It is essential to create a friendly atmosphere in the classroom, a tension and threat-free atmosphere to promote learning. Laura Lewin (2017) claims that, once in the arena, it is important for the teacher to remember that a) all the students can learn, as long as we provide them with the necessary academic and emotional tools they need, respecting their learning speed; b) all the students can be motivated if they find the challenge is at their level (remember learned helplessness); c) the idea each student has of themselves will determine whether the student will learn or not; d) if there is constant failure, the student will easily feel frustrated and demotivated ; e) when the student has the possibility to choose and be in control of who to work with, what to do, etcetera, they will be more committed, as a consequence, their motivation raises and the stress lowers.

However, the teacher has to be aware that all this does not happen overnight, that it does not work like magic and that it does take time and teacher involvement. But, once you have paved the way, and working like this has become a routine, you will realise that it is absolutely worth trying and that there is no way back. It is a one-way road.

## 6. Developing Self-regulation

At this stage, it is worth mentioning that classroom management is a key trait teachers have to have or develop. Respect and discipline are a real condition for learning and teaching to happen. Consequently, teachers have to teach “self-regulation” which is associated to a personal effort for maintaining autonomy in the direction of one’s own behaviour, which implies a huge effort to resist external pressure (Lewin, 2017). As it was mentioned above, when allowing students to make decisions about their learning, and being responsible for their process, we are promoting self-regulation. So we cannot teach how to self-regulate but we can create situations in which they will have to put that into practice in order to achieve goals, respecting the norms and procedures already established or agreed. The teacher becomes a facilitator, encouraging students to reflect upon their behaviour, consequences and options. Students have to be able to recognize that they did something out of the pre-established rules and how that affects themselves and others; how to recognise and regulate emotions; how to calm down; take responsibilities and commit to repair - if it is necessary- what they have done.

In this sense, Argentina has made great progress in the last years as regards dealing with conflict resolution and life in the school community. Each school has, or at least should have, their own behaviour code agreement, agreed with all the members of the institutions: students, teachers and parents. It should be flexible and rewritable, according to the school needs

and demands. A school that focuses on students and wants to help them become better people, empowered with tools and strategies – a better citizen – is a school that cares for its students. When the school is not working towards expelling the student as the only possible solution to a conflict, it is a school that has understood that it is its responsibility –together with parents- to take charge and do something. And, unfortunately, sometimes it is the school the one and only who cares for the student. So, how could you not get involved? Besides, at least in Argentina, it is illegal for a teenager not to go to school (Argentinian Education Law 26.206). Therefore, if you will have them yes or yes, isn't it a challenge then to take charge?

## 7. The D.A.S effect

As teachers, we know there are many different learning styles and different interests in the classroom. When planning lessons, it is really important to bear that in mind in order to cater for all those interests and styles and reach all brains, may be not in one class, but in different encounters. So, when the activity matches the student's style, first, it calls their attention (curiosity), they perceive it and focus their attention towards it. Then, it is time for the executive functions such as comparison, association, decision making, among others, so as to produce discoveries, understandings and interpretation of the information. Finally, the brain is able to solve the conflict or challenge. This is the so called *brain reward system*. It happens every time there is a successful resolution of a conflict/challenge/situation. Each step is accompanied by the activation of a specific neurotransmitter, which are the chemicals that transmit the information from one neuron to another through the synapsis.

Rosana Fernández Coto (2017) describes the DAS effect in the following way:

CHALLENGE (*Desafío*, in Spanish) activates the production of **DOPAMINE** when it is perceived as something motivating that calls the brain's attention. Dopamine helps the student focus on the stimuli and activates the central executive system, prioritizing the information and not allowing any distractions. Curiosity is on! Now, the brain is ready for **ACTION!**

The brain is already producing **ADRENALINE**, which also stimulates the production of dopamine. At this stage, the brain is associating, giving meaning, making connections with other neurons. It is a stressful situation, but, as you can see, this type of stress is necessary to produce learning.

And finally, once the challenge/conflict is solved, the brain produces **SEROTONIN**, the neurotransmitter for serenity and **SATISFACTION**.

## 8. The Quartet of Happiness

We have said that teenagers need to be able to recognise their emotions and what to do with them. Training them in doing this is a precious tool we can provide. Training them to be happy is even more worthwhile. Happiness is not something you find one day, or that happens magically. However, we humans have at our disposal the possibility to “produce happiness” without any external drugs, on the contrary, we have internal chemicals that do that, they are self-produced and ... free. The Quartet of Happiness: dopamine, endorphins, oxytocin and serotonin.

You may wonder what all this has to do with education? Everything! A happy teenager, a happy student, a happy person will make the place where they are a great place to stay. A place that invites others to stay. A student who is valued for what they have done, is not prone to be violent or cause any conflict. It is not necessary. Teenagers need to be seen by adults, by educators. Once you can realize what they are good at, make the most of it! Acknowledge every good deed, every achievement, show you care for what they have done right, for their effort. Give them the possibility to show others what they are good at, which is not necessarily maths or language.

Endorphins are considered the drug of happiness. They are a natural analgesic for the body easing pain, making us feel calm and happy, euphoric and determined. Smiling, laughing (and heartily if possible) even crying help us produce endorphins. Doing exercise is another way to boost endorphins, that's why when parents punish children and deprive them of the physical exercise that is a huge mistake. Even not having Physical Education at school is a huge mistake. Moreover, muscles segregate a protein that enhances brain neuroplasticity which results in new neuronal connections. Sports allow people to memorize, to store what they study, to learn. (Aldana Marcos, 2018). The production of endorphins gives us a sense of well-being, pleasure and optimism which are related to concentration, attention and memory, as well as dopamine.

Oxytocin is known as the love hormone. As social beings, humans need connection with other humans. This neurotransmitter helps us to reduce the cortisol levels (stress hormone) as well as to reduce anxiety. Compliments, physical contact (a hug), venting our emotions, helping others and exercise are ways to release oxytocin. There are even *free hugs* campaigns worldwide under the slogan of “sometimes a hug is all you need”.

How do we invite the Quartet of Happiness to our school or classroom?

**Celebrating.** In her book Lucrecia Prat Gay quotes Dr Ellen Weber who says:

“Celebration holds the power to change a brain from arduous to awarding” and she continues by saying “Celebrations rewire the brain for delight, and prepare us for a finer future. Celebration literally changes the brain’s structure, it also alters who

you are and how you support others to win, in spite of the odds. Grumpiness fades when fun and playfulness become part of the school culture”.

Celebration provides positive feedback, teach intrinsic motivation and make people look forward to learning, they anchor learning with positive associations (Prat Gay, 2017).

There are many reasons to celebrate. It can be done in the classroom. At the beginning of the school day, in a break. Along this line, the UN members considered it was necessary to have a day to celebrate happiness, and thus, the 20<sup>th</sup> March 2013 was the first time this day was ever celebrated. Imagine how important happiness and celebrating are that the United Nations have come up with a day of global awareness. It would be great to celebrate happiness day at school.

## 9. Groups or teams in the classroom?

The teenage brain needs to be with others, actually the voice of their partners enhances the release of oxytocin- which is the social relation hormone- and this helps the nucleus accumbens to mature and the amygdala to be more sociable.

Thanks to the brain neuroplasticity, the brain is able to adapt, reorganise, regenerate and modify along life. This means, Fernandez Coto says, the brain is capable of modifying pre-existent neuronal networks, eliminating networks, forming new ones and adapting by compensation or synaptic plasticity – taking the role of those cells that have been damaged permanently in order to minimise the damage of the injury.

Brain neuroplasticity allows the brain to constantly change and, thus, it is worth to demystify here the common belief that knowledge doesn't occupy place. Well, it does. Every time we learn something new, a new network is formed, if it is related to a previous knowledge, those neurons will join the network, which will expand and consolidate. If the knowledge is totally new, it will be really weak at the beginning, making stronger every time you revise, rehearse or practise.

The school curriculum is divided in subjects that means the knowledge is fragmented. As we said before, the brain needs to connect with previous knowledge in order to activate connections and strengthen that neuronal pathways so as to have long lasting knowledge.

One way to approach this is by designing lessons that promote learning through projects. A project is a well-organised activity in which each step prepares the need of the next one, and all of them contribute to what has been done before. The idea is that they can promote the deep understanding of the contents and develop learner autonomy. In this process, learners get involved in a process of planning, investigation, practice and decision making (Waipan and Merker, 2017).

There are different kinds of projects, the ones that seek a product, problem solving or investigation. They can be done individually or in groups.

Working in groups becomes really important and meaningful due to the presence of mirror neurons in our brains. They are mainly in the inferior part of the prefrontal lobes. Giacomo Rizzolatti and his team discovered in 1996 a group of neurons that imitate what others do while watching them. What is more, these neurons are able to imitate a person's feelings, sensations and emotions. It can be said that they are the base to empathy, even more, they confirm the idea that we are social beings. Rizzolatti said in an interview in Madrid that teens are unhappy because they do not create bonds. We tell them not to imitate, to be original. However, this is a mistake, he adds, since first you have to imitate in order to be original

It is worth saying that belonging to a group and the presence of peers acquires great relevance when being a teen, hence working in groups is a valuable strategy in the classroom. It contributes to collaborative learning allowing peer teaching and interaction, stimulating the development of their personality. Besides, each member of the group adopts a role and can contribute from their strength, from their strong area.

Nowadays, it is scientifically proved that learning, meaningful learning, does not take place if we do not experiment or get emotionally involved. Learning does not happen when one learns things by heart.

## 10. Conclusion

Teaching teens is a challenging job, yes, that is true. However, when one gets involved, teaching teens is a one-way road. It challenges the teacher's own structures and beliefs. But teachers should not forget that they are teaching teens because they have made the decision to do so.

Dr Rita Dunn says **"If the child is not learning the way you are teaching, then you must teach in the way the child learns."**

Consequently teachers should embrace their teaching, designing tension-free classrooms and appropriate challenges for students. At the same time, teachers should encourage students to go for it, if teachers believe their students CAN, they will be able to do it. When educators believe in their teens, it is easy to grow and flow, to connect with students' emotions, to challenge them, and as a result, to promote creativity and critical thinking.

In addition, teachers have to know how the brain works, especially the teenage brain, which is in the process of development, how or when the amygdala can detect a threat and how to counteract the effects.

Schools have a crucial role in setting an adequate environment for all the above to take place by redesigning their curriculums and teaching their teens how to recognise and deal with emotions, by promoting meaningful learning through projects, which implies challenge,

involvement and enthusiasm. Having in mind the fact that teens prefer to be with their peers, schools school promote team work, which implies collaborative work and listening to their peers. Despite the fact that teachers may do all this on their own, it would be worthless unless the heads of the schools have made up their minds and taken the initiative to properly guide their teachers towards this way of understanding the education and the learning and teaching process.

All in all, teachers should remember that when one does their work with pleasure, any setback can be outcome.

## Bibliography

- LEWIN, Laura. 2017. *Que enseñes no significa que aprendan*. Buenos Aires: Bonum.
- FERNANDEZ COTO, Rosana. 2017. *Cerebrando el aprendizaje*. Buenos Aires: Bonum.
- WAIPAN, Lilian and MERKER, Alejo. 2017. *El cerebro adolescente va al aula. Neuroeducación, adolescencia y escuela secundaria. Aportes desde las neurociencias y la psicología positiva*. Buenos Aires: Bonum.
- PRAT GAY DE TEISAIRE, Lucrecia. 2017. *From passion to action! A school kit to develop emotional intelligence in the classroom*. Buenos Aires. Fundación Colegio Rio.
- MARINA, José Antonio. 2014. *El talento de los adolescentes*. Barcelona: Ariel.
- KLAVERIA, Kelvin. 2018. "Unlike Millennials: 5 ways Gen Z differs from Gen Y [infographics and slideshares]" in [www.visioncritical.com/gen-z-versus-millennials-infographics/](http://www.visioncritical.com/gen-z-versus-millennials-infographics/). 30/08/18
- WILLIAMS, John. 2018. "The Amygdala: Definition, Role and Function" in <https://study.com/academy/lesson/the-amygdala-definition-role-function.html> 30/08/18
- CHERRY, Kendra. 2018. "How the fight or flight response works" in <https://www.verywellmind.com/what-is-the-fight-or-flight-response-2795194> 30/08/18
- ALDANA MARCOS, Hernán. 2016. "La Plasticidad del cerebro adolescente" in <https://www.youtube.com/watch?v=2MeZ83Lr6AA&t=499s> Universidad de Belgrano. 20/08/18
- PALOMERA MARTIN, Raquel.2017. "Positive psychology in schools: a change with deep roots" in *Papeles del Psicólogo / Psychologist Papers*, 2017. Vol. 38(1), pp. 66-71 <http://www.papelesdel psicologo.es/pii?pii=2823>
- CONTRERAS MAYEN, Rita. 2018. Curso online "Competencias para educadores de adolescentes" in <https://www.elearning-total.com/campus/login/index.php> UTN FRR

### ¿Qué inglés enseñar en la universidad? Lo que piensan los docentes de las disciplinas

Reina Himelfarb  
Universidad Nacional del Comahue  
rhimelf@gmail.com

Andrea Cecilia Sorbellini  
Universidad Nacional del Comahue  
ceciliasorbellini@gmail.com

Patricia Ayelén Denham  
Universidad Nacional del Comahue  
denham\_patricia@yahoo.com.ar

María Belén Martínez  
Universidad Nacional del Comahue  
rof\_mbmartinez@yahoo.com.ar

#### Resumen

La enseñanza de idiomas extranjeros en la UNCo se rige por la Ordenanza 0097/1990. El tiempo transcurrido desde su sanción hace suponer la necesidad de una urgente revisión de la norma. En el marco de nuestro proyecto, nos proponemos dilucidar las concepciones de docentes universitarios de diferentes disciplinas acerca del idioma inglés en la universidad, con el fin de evaluar la necesidad de los estudiantes de desarrollar diversas habilidades en lengua extranjera. El análisis de dichas concepciones nos brindará un punto de partida para la revisión de la ordenanza desde la perspectiva de los sujetos involucrados en la enseñanza de contenidos disciplinares.

#### 1. Introducción

Actualmente la enseñanza de idiomas extranjeros en la Universidad Nacional del Comahue se rige por la Ordenanza 0097/1990. Dicha norma establece en su Artículo 2°, como requisito obligatorio, la aprobación de un curso o examen de comprensión de un texto específico y original en alguno de los idiomas extranjeros para los alumnos de las carreras que se dictan en esta universidad. Además, la ordenanza determina que la Escuela Superior de Idiomas, actual Facultad de Lenguas, será la responsable de instrumentar dichos cursos.

Tal como señalan Herczeg y Acuña (en prensa), los fundamentos para las normativas estipuladas en esta ordenanza y otras de su tipo se relacionan con la necesidad de atender a las demandas inmediatas del estudiante universitario en cuanto al acceso a bibliografía de la especialidad, y de hacerlo en un tiempo limitado. En relación con este último punto, cabe destacar que la Ordenanza 0097/1990 establece también la carga horaria mínima de los cursos

de lectocomprensión en idioma extranjero, la cual no debiera ser inferior en ningún caso a las 180 horas.

De esta manera, todos los alumnos de las carreras que se dictan en la Universidad Nacional del Comahue, incluyendo tanto aquellos de grado como los de pregrado y posgrado, deben cursar o acreditar conocimientos de un idioma extranjero para la lectocomprensión a fin de recibir su titulación. Y es el Departamento de Idiomas Extranjeros con Propósitos Específicos de la Facultad de Lenguas de esta universidad el responsable de implementar los cursos y exámenes correspondientes para los alumnos que deban cumplir el requisito ordenado en la normativa. Es por ello que, a partir de la puesta en vigencia de la norma, en el año académico 1991, este departamento ha brindado cursos de lectocomprensión en lengua inglesa, pero también en otros idiomas extranjeros, incluyendo alemán, francés, italiano y portugués, según los requerimientos de las diferentes unidades académicas de la universidad.

El panorama descrito hasta aquí en relación al lugar que ocupan las lenguas extranjeras en la formación de grado, pregrado, y posgrado en la Universidad Nacional del Comahue se replica en otras universidades del país, en las que también se imparten cursos de lectocomprensión en distintos idiomas, destinados a permitir a los estudiantes acceder a bibliografías específicas requeridas en las distintas carreras que cursan (Klett, 1999, 2017; Klett y Dorrnoro, 2004). En este sentido, al igual que Klett (1999), destacamos la decisión política de seleccionar y jerarquizar los objetivos de la enseñanza de idiomas extranjeros en la universidad, ya que al limitar los mismos al desarrollo de la competencia lectora se intentó atender a una de las necesidades más apremiantes de los estudiantes: permitir el rápido acceso a textos disciplinares específicos en otros idiomas.

Ahora bien, sin perjuicio del papel fundamental que cumpliera la Ordenanza 0097/1990 en el ordenamiento del dictado de idiomas extranjeros en nuestra casa de altos estudios a comienzos de la década del noventa del siglo XX, el tiempo transcurrido desde su sanción hace suponer la necesidad de una revisión de la misma. Esta revisión permitirá adecuar la enseñanza de idiomas en esta universidad a los resultados obtenidos en las múltiples investigaciones realizadas acerca de enseñanza de idiomas extranjeros con propósitos específicos y académicos (Denham, Grundnig y Martínez, 2017; Denham y Martínez, 2015; Gannio, Grundnig e Himelfarb, 2014; Grundnig e Himelfarb, 2015a; 2015b; Grundnig e Himelfarb, 2017; Himelfarb, Grundnig y Sorbellini, 2017; Paltridge y Starfield (Eds.), 2013; Sorbellini, 2015; Torres y Pezzutti, 2016), así como a aquellos estudios acerca de alfabetización académica y especificidad disciplinar llevados a cabo en las últimas décadas (Carlino, 2003, 2013, 2017; Carlino, Iglesias y Laxalt, 2013; Hyland y Tse, 2007; Montes Silva y López Bonilla, 2017; Parodi, 2009).

Pero además, es necesario repensar la normativa vigente en función de ciertos interrogantes que, tal como señalan Acuña y Herczeg (2016), surgen en el contexto actual en las universidades latinoamericanas en general y en las universidades argentinas en particular. Entre otras cuestiones que guiarán seguramente las políticas lingüísticas<sup>1</sup> en el nivel universitario en los próximos años, las autoras se cuestionan acerca del rol de las lenguas extranjeras en la producción, transmisión y circulación de los conocimientos, así como sobre los contextos académicos / científicos en los que estas lenguas serán utilizadas. Se preguntan, asimismo, acerca de las necesidades de las nuevas generaciones de estudiantes en cuanto a competencias lingüísticas y conocimiento de géneros discursivos, tanto en la modalidad escrita como en la modalidad oral. En suma, las autoras proponen revisar “el rol de las lenguas al interior del campo científico y comunicacional de la ciencia y de los estudios superiores” (Acuña y Herczeg, 2016)<sup>2</sup>.

Es por ello que, como un primer paso en ese sentido, y en el marco del proyecto de investigación “Recursos léxicos de ocurrencia frecuente en textos académicos en LE inglés: puntos de contacto y especificidad disciplinar” (04/J026), nos propusimos dilucidar las concepciones de los docentes de diferentes disciplinas acerca de las necesidades de los estudiantes en cuanto a conocimientos de inglés como lengua extranjera, pues consideramos que se hace indispensable una exploración cualitativa de las subjetividades de los profesores, actores privilegiados en el proceso de toma de decisiones dentro del marco institucional. En tal sentido, al igual que Klett (1999) para las representaciones sociales, sostenemos que las creencias de los docentes sobre las lenguas y su utilidad, no siempre explicitadas, orientan los comportamientos, y por lo tanto, deben ser tenidas en cuenta a la hora de revisar las normativas vigentes<sup>3</sup>. Para ello, llevamos a cabo una serie de entrevistas a docentes de diferentes cátedras de carreras de la Universidad Nacional del Comahue. En este trabajo presentaremos los principales hallazgos obtenidos a partir del análisis de estas entrevistas.

En primer lugar, haremos referencia a los principales estudios llevados a cabo en el campo de la enseñanza de idiomas extranjeros con propósitos específicos, la alfabetización académica y la especificidad disciplinar. Luego, presentaremos un análisis de las entrevistas realizadas a docentes de diferentes cátedras de las carreras de Licenciatura en Administración,

---

<sup>1</sup> Utilizamos el término *políticas lingüísticas* para referirnos a las decisiones tomadas en el ámbito universitario relativas a la enseñanza de lenguas extranjeras, y no en el sentido expresado por Bein, quien las define como “las opciones conscientes que, entre varias alternativas posibles, escoge generalmente un gobierno con relación al uso público de las lenguas” (Bein, 2017:51).

<sup>2</sup> La traducción del original en francés es nuestra.

<sup>3</sup> Klett (1999) hace referencia a un tipo de conocimientos producidos colectivamente, las denominadas representaciones sociales, lo cual no implica rechazar la existencia de creencias derivadas de la experiencia individual de los sujetos. Tal como señala Moscovici, “la dinámica coexistencia –interferencia o especialización- de distintas modalidades del conocimiento corresponden a específicas relaciones entre el hombre y su contexto social, que determina un estado de polifasia cognitiva” (Moscovici, 1976: 285, citado en Castorina, Barreiro y Carreño, 2010).

Licenciatura en Ciencias Geológicas, Medicina, Psicología, Licenciatura en Turismo, y Licenciatura en Higiene y Seguridad en el Trabajo/Licenciatura en Saneamiento Ambiental, centrándonos en las concepciones de dichos docentes respecto del rol de la lengua inglesa en la formación académica de los estudiantes universitarios. Por último, presentaremos las principales conclusiones a las que arribamos a partir de dicho análisis, con la convicción de que ellas nos brindarán un punto de partida para la revisión de la Ordenanza 0097/1990 desde la perspectiva de los sujetos involucrados en la enseñanza de contenidos disciplinares.

## 2. Inglés con Propósitos Específicos e Inglés con Propósitos Académicos

De acuerdo con Brian Paltridge y Sue Starfield (2013) en su introducción al *Handbook of English for Specific Purposes*, el término Inglés con Propósitos Específicos se refiere a “la enseñanza y aprendizaje de inglés como segunda lengua o lengua extranjera en la que el propósito de los estudiantes es usar la lengua en un dominio particular” (Paltridge y Starfield, 2013:2)<sup>4</sup>.

Dudley-Evans y St. John (1998) sostienen que los cursos de Inglés con Propósitos Específicos se caracterizan, entre otros rasgos, por estar destinados a satisfacer necesidades específicas de los aprendientes. Por otra parte, pueden estar diseñados para disciplinas específicas, y pueden usar, en situaciones de enseñanza determinada, una metodología diferente a la del Inglés con Propósitos Generales. Además, estos cursos están básicamente diseñados para adultos, ya sea de instituciones de nivel terciario o universitario, o, simplemente, en situaciones laborales.

Ahora bien, aun cuando en un comienzo la enseñanza del inglés con propósitos específicos se vio motivada por la necesidad de comunicación en áreas tales como el comercio, con el tiempo ha pasado a incluir otras áreas tales como el Inglés con Propósitos Académicos, entre otras (Belcher, 2009, citado en Paltridge y Starfield, 2013).

De acuerdo con Charles (2013), el Inglés con Propósitos Académicos se refiere a “la enseñanza del inglés necesario para aquellos que utilizan la lengua para llevar a cabo tareas académicas” (Charles, 2013: 137)<sup>5</sup>. La autora sugiere que este campo de estudio surgió a partir del área de Inglés con Propósitos Específicos y durante las últimas décadas ha adquirido mucha importancia debido al crecimiento del uso del idioma inglés por parte de los investigadores.

Cabe destacar que, tal como señalan Dudley-Evans y St. John (1998), el Inglés con Propósitos Académicos puede dividirse a su vez en Inglés con Propósitos Académicos Generales, referido a la enseñanza de la lengua y habilidades que son comunes a todas las

---

<sup>4</sup> La traducción del original en inglés es nuestra.

<sup>5</sup> La traducción del original en inglés es nuestra.

disciplinas; y en Inglés con Propósitos Académicos Específicos, relativo a la enseñanza de las características que distinguen a una disciplina de otras.

Debemos recordar, además, que como sugieren Acuña y Herczeg (2016), al interior de la esfera de la formación científica, se puede distinguir entre actividades de formación académica científica de base, actividades del segundo ciclo y actividades del tercer ciclo, las cuales presentan cada una características propias. Las primeras ponen el acento, según las autoras, en las actividades de enseñanza y aprendizaje, el trabajo en equipo, la participación en el curso, y los trabajos prácticos, entre otros aspectos. Las segundas se ocupan de la actividad de lectura, de evaluación y de iniciación en la investigación. Y las últimas se centran en la actividad de investigación conjunta o en colaboración. Cada etapa de la formación científica requerirá, por lo tanto, un tipo de formación específica en lengua extranjera.

A partir de lo expuesto, podemos concluir que el Inglés con Propósitos Específicos en general, y el Inglés con Propósitos Académicos en particular, están basados en la idea de que la enseñanza de las lenguas debe partir de las necesidades lingüísticas y de aprendizaje de los estudiantes, y que deben adaptarse al entorno sociocultural en el cual dichos estudiantes usarán la lengua aprendida. Estas necesidades variarán, asimismo, en el caso del Inglés con Propósitos Académicos, en consonancia con la etapa de formación científica. Pero, además, como señalan Acuña y Herczeg (2016), las diversas situaciones de comunicación científica se reflejarán en géneros discursivos particulares, tales como el artículo científico, el informe, la conferencia o la exposición oral, que adquirirán, también, rasgos claramente diferenciados.

### **3. Alfabetización académica y especificidad disciplinar: discurso académico escrito y oral**

La lectura de textos académicos constituye una práctica central de la vida universitaria pues permite a los estudiantes incorporarse a la cultura escrita de cada campo disciplinar, lo que requiere a su vez del dominio de sus prácticas discursivas (Carlino, 2003). Es por ello que, como afirman Carlino, Iglesias y Laxalt (2013), es preciso alejarse de la idea de que los estudiantes pueden trasladar la habilidad lectora, de forma autónoma, de una asignatura a otra, ya que no se trata de una habilidad independiente del contenido, del material o de la situación. Por el contrario, los textos disciplinares adoptan características particulares pautadas de manera tácita por las respectivas comunidades de práctica, pues son producto de los esquemas de pensamiento desarrollados en cada campo de estudio (Carlino, 2003).

De esta manera, como sostienen Carlino (2003) y Shanahan y Shanahan (2008, citados en Montes Silva y López Bonilla, 2017), la tarea de interpretar textos especializados implica capacidades que no se adquieren de manera automática, sin mediación de un experto

en la disciplina. Es indispensable, entonces, recurrir al proceso de alfabetización académica, definido como

proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas. [...] se trata de formar para escribir y leer como lo hacen los especialistas; [y] de enseñar a leer y a escribir para apropiarse del conocimiento producido por ellos. [...] equivale a ayudar a participar en prácticas discursivas contextualizadas, lo cual es distinto de hacer ejercitar habilidades que las fragmentan y desvirtúan (Carlino, 2013:370).

En la misma línea de pensamiento, en los últimos años ha cobrado fundamental importancia el estudio de la variación genérica de las disciplinas. En tal sentido, existiría consenso en la actualidad en cuanto a que el discurso académico, tal como proponen Hyland y Tse (2007), no constituye un todo uniforme sino que se trata de una variedad específica de cada disciplina. Los autores, partiendo de estudios anteriores de Wang y Nation (2004, citados en Hyland y Tse, 2007), muestran que diferentes disciplinas presentan preferencias por significados particulares. Ello nos conduce a pensar, siguiendo a Hyland y Tse (2007), en la necesidad de desarrollar prácticas de alfabetización específicas para cada disciplina.

Ahora bien, tal como señalan Acuña y Herczeg (2016), la producción científica escrita, constituye el medio de transmisión de conocimientos de mayor prestigio en nuestra sociedad. Se trata del resultado final de la investigación, plasmado por escrito, y difundido por medios legitimados al interior del campo disciplinar. No obstante, las autoras sostienen que, en esta etapa de internacionalización de los estudios superiores en la que las estrategias de integración y cooperación internacional de cada universidad determinarán sus políticas lingüísticas, no será posible reducir la enseñanza de una lengua extranjera a la lectocomprensión de textos científicos escritos.

En tal sentido, la propuesta didáctica de las autoras se centra en la enseñanza del discurso científico oral, en particular en el desarrollo de la exposición oral. Este género, al igual que otros géneros científicos, presentaría, de acuerdo con Acuña y Herczeg (2016), peculiaridades derivadas de su especificidad genérica. Así, aun cuando, como señalan las autoras, son escasos los estudios centrados en el discurso científico oral, resulta imperioso favorecer el acceso de los estudiantes a la cultura oral de las disciplinas, ya que la especificidad disciplinar notada en los textos científico-académico escritos sería característica también del discurso académico oral.

#### 4. Concepciones de los docentes de las disciplinas sobre el rol del idioma inglés en la vida académica y profesional de los estudiantes, y cómo éstas se reflejan en sus prácticas y expectativas

El análisis de las entrevistas nos permitió determinar, en primer término, que existe entre los docentes de las disciplinas una suerte de *continuum* entre aquellos que consideran el conocimiento del idioma inglés para la lectura académica como indispensable para la formación de los estudiantes y aquellos que lo consideran como una herramienta que simplemente brinda mayores oportunidades:

...yo siempre les digo, bueno eligieron una carrera que tiene mucho inglés, o sea... si no estudian inglés no ... tenés que replantearte por ahí la carrera, porque no es solamente con lo que yo les doy, sino con lo que ellos van a enfrentar en su carrera de acá en adelante, cuando se reciban [HS/LS; E1].

Yo no sé si necesitarían [leer textos en inglés]. Lo que sí sería bueno que pudieran tener posibilidades de... creo que ... hay muchos textos en inglés... Lo que yo no sé si es necesario para el trabajo de una tesina, por ejemplo. No lo pondría en esos términos de “necesario” [T; E2, p.11].

Dichas concepciones, suelen reflejarse en la selección de material bibliográfico para la enseñanza de los contenidos disciplinares. De tal forma, sólo unos pocos docentes seleccionan únicamente textos en inglés. En el resto de los casos, aun cuando la bibliografía de consulta de la mayoría de los profesores se encuentra generalmente en este idioma, ésta no necesariamente es asignada como bibliografía obligatoria a los estudiantes:

...toda la bibliografía que yo uso para dar mis clases, no quizá las que le recomiendo a ellos, porque no puedo recomendar bibliografía en inglés, el 100% de lo que uso para dar mis clases está en inglés... [M; E1; p. 2]

... lo doy en inglés, o sea le mostramos el texto. Se lo envío a los alumnos y después se discute en clase ... [SA; E1, p. 1]

De esta manera, el análisis de las entrevistas nos muestra que la implementación de la lectura de material en inglés durante la carrera de grado no constituye en todos los casos la primera opción. De hecho, algunos docentes prefieren la versión en español del texto en aquellos casos en que ésta se encuentra disponible. Pero además, algunos docentes recurren a la traducción de los textos al español. O incluso confían en el uso de traductores online para la comprensión de los textos. Esto no sería privativo del idioma inglés. También para textos en otras lenguas como el portugués los docentes suelen recurrir a la traducción como forma de facilitar a los estudiantes su abordaje:

Y en su momento estaba todo en ese idioma [portugués], y ... lo tradujimos y se los dimos a los estudiantes [T; E2, p. 5].

De todas formas, en aquellos casos en que los docentes eligen textos en inglés, tanto en su versión original como traducidos, los criterios para la selección parecen coincidir con aquellos para la elección de material bibliográfico en español (Himelfarb, Pezzutti y Sorbellini, 2018). Entre dichos criterios se destacan la pertinencia de la temática del texto, la necesidad de presentar a los estudiantes los trabajos fundacionales de la especialidad, la presencia de múltiples definiciones de conceptos clave de la asignatura, y la rigurosidad de las investigaciones referenciadas en los textos:

...hay algún que otro artículo, por ejemplo, este artículo que yo te comentaba que tenemos hecha como una traducción casera en la cátedra, que es un artículo, digamos, clásico [P; E1, p. 3].

Otra de las motivaciones para la selección de material bibliográfico en inglés sería el nivel de impacto de la publicación y la calidad de la contribución, factores clave también para la selección de textos en español (Himelfarb *et al.*, 2018). Cabe destacar, sin embargo, que existe entre los docentes universitarios la idea de que la lectura de textos en idioma inglés podría y debería constituir una forma más de fomentar el pensamiento crítico, pues poseer herramientas para el acceso a textos en lengua extranjera se traduciría en la posibilidad de acceso a diferentes perspectivas:

...las mejores publicaciones están en inglés, lamentablemente es así, entonces yo me tengo que hacer cargo de eso... [G, E1; p. 8]

...dado el poco tiempo la cantidad de información que tenemos disponible en la web los médicos... es cómo aprender habilidades para buscar bibliografía y leerla críticamente [M; E1; p. 2].

Asimismo, las líneas de investigación predominantes en el campo disciplinar serían determinantes a la hora de seleccionar material bibliográfico. Sólo los docentes de aquellas disciplinas en las que las corrientes de pensamiento de origen anglosajón adquieren relevancia parecen mostrar mayor preferencia por la selección de bibliografía en idioma inglés:

A mí me encantaría que ellos lean el utilitarismo en inglés. Para mí sí hay como una cuestión de que no es lo mismo, la traducción tiene que ser muy buena, tiene que ser muy buena para que se transmita realmente lo que el autor quería decir por ejemplo cuestiones del utilitarismo [P; E1, p7].

Por otra parte, la propia experiencia durante la trayectoria académica y profesional de los docentes se hallaría detrás del grado de importancia otorgada a la competencia lectora en la lengua extranjera:

...[sólo necesitan] inglés técnico. No más que eso. Porque eso me alcanzó a mí en los estudios [G; E2, p. 8].

...yo la verdad es que leo casi todo en inglés. ...Yo porque bueno, a raíz del doctorado tuve que leer casi todo en inglés. Entonces ya... me generó el hábito... [T; E1, p.5]

Ahora bien, aun aquellos docentes que no necesariamente seleccionan bibliografía en inglés para sus asignaturas, parecen preferir la asignación de textos en este idioma para la realización de la tesis de licenciatura. Ello se debería, al menos en parte, a la percepción de que la bibliografía en idioma inglés constituye una garantía de novedad de las contribuciones. En esta misma línea, en un trabajo anterior, hemos identificado la novedad de la contribución como una de las principales motivaciones para la selección de artículos científicos en general (Himelfarb *et al.*, 2018):

...yo he dirigido un montón de tesinas y ahí trabajamos mucho con textos en inglés. ... Yo sí con mis tesis de grado, si manejan inglés, mínimo dos o tres papers en inglés tienen que tener. Sobre todo en las tesinas buscamos que tengan bibliografía más actualizada... [T; E1, p. 7]

Cabe señalar, asimismo, que, aun cuando prevalece la idea de que la lectura en idioma inglés sería la habilidad más necesaria para los estudiantes, se percibe también entre los docentes la idea de que el dominio de otras habilidades necesarias para la comunicación sería ventajoso para su desarrollo académico y profesional.

La propia experiencia personal y profesional de los docentes de las disciplinas con el idioma parece ser determinante también en este caso. Pero, además, la creencia de los docentes en la necesidad de adquirir competencia en las diferentes habilidades en idioma extranjero podría deberse, también, a las diferencias percibidas entre el contexto en el que transcurre la trayectoria formativa de los estudiantes en la actualidad, y el contexto en el que se formaron los propios docentes:

... sería perfecto. Escritura y aparte hablar. Sería fabuloso, y no solamente un segundo [nivel], sino que se necesitan más. Porque después lo tienen que hacer cuando se reciben, ese es el tema. Yo les digo como geóloga, ese es el tema, porque no hay lugar donde...inclusive en la industria, yo tengo colegas que les va bien, tienen su propia empresa, pero son pocos los que no aplican el idioma, son muy pocos. Es un costo grande después [G, E1, p. 8].

Incluso, muchos de los alumnos que salen de acá van a empresas multinacionales, petroleras, o se van a otro lado donde hay más multinacionales, y si o si tienen que saber no solo leer, interpretar lo financiero, los resultados financieros o la terminología financiera, sino, saber que cuando hablan con un nativo inglés, saber escucharlo y entenderlo. [LA; E2, p 6].

En el caso del idioma, yo creo que es bueno que se dé. ¿Por qué? Porque hace unos años atrás, por ejemplo, la formación de posgrado no existía. Cuando yo me recibí, pensar en un posgrado era otro mundo. ¿Becas? ¿Pasantías? No estaban al alcance nuestro porque era otro momento histórico, otra realidad de la universidad. Entonces, si vos sabías o no sabías inglés te ibas arreglando como podías [T; E2, p.11].

En tal sentido, en el contexto actual, tanto la formación de posgrado y el acceso a becas en el exterior, como la participación en equipos interdisciplinarios, se han constituido en posibles escenarios de formación y trabajo para los estudiantes. En cuanto a la formación de posgrado, que suele venir acompañada de la realización de pasantías, el dominio de las cuatro habilidades en un idioma extranjero parece constituir un recurso de valor inestimable. En este caso, el conocimiento del inglés, de acuerdo con los docentes, “abre mundos” al permitir o facilitar el acceso a la formación de posgrado:

Yo creo que hoy el inglés te abre mundos... Abre puertas, muchas puertas. Becas, pasantías, trabajos, vayas a hacer una maestría o vayas a hacer un doctorado, te piden, en algunos casos inglés. Sí o sí el inglés. En otros casos te piden un idioma extranjero. [La] carrera de grado debería brindarle también los instrumentos formativos para poder mucho más fácil a lo que es el posgrado. [T; E2, p.11]

... ese licenciado, que va a salir de la universidad, en un futuro pueda hacer un posgrado y va a tener que, ... hoy en día los posgrados están solicitando que produzcan algún paper, que desarrollen algún artículo de investigación, o que se inserten en algún proyecto de investigación [LA; E1; p.8].

También la obtención de becas parece estar condicionada por el conocimiento del idioma. En este último caso, la carencia de conocimientos de inglés para la comunicación constituiría una seria desventaja, y, en ocasiones, un impedimento, una “barrera” para su concreción. Finalmente, cabe destacar que la interacción con los pares, la participación en eventos científicos internacionales, la creación de vínculos laborales, se verían impedidos también por la falta de conocimientos de la lengua:

Entonces los chicos tienen que leer otros papers, pero..... La barrera. Lo hacen, lo hacen, pero bueno, hay una diferencia, hay chicos que saben, entonces yo lo que les digo es esto: que ahora pueden colaborar, pero cuando se reciben, ....., aún del Conicet, si vos no sabés inglés no podés, ni hacer una beca del Conicet ni estar en la industria, todo está en inglés, todo. Las entrevistas laborales [G; E1, p.2- 3].

...si la persona hace un posgrado y después presenta o algo internacional en un congreso en algo de su especialidad, ahí sí necesita poder escribir en inglés [HS/LS, E1].

En suma, el análisis de las entrevistas llevadas a cabo a profesores de diferentes carreras de la Universidad Nacional del Comahue muestra que, aun cuando la mayoría de los docentes de las disciplinas consulta bibliografía en inglés para la elaboración del material didáctico de sus propias cátedras, no todos los docentes promueven la lectura de material bibliográfico en idioma inglés entre sus estudiantes.

Sin embargo, es generalizada la creencia de que, en el contexto actual en las universidades argentinas, es imperioso desarrollar la competencia lingüística para la comunicación en idioma extranjero, en particular en inglés. En tal sentido, como hemos podido observar, las necesidades de las nuevas generaciones de estudiantes en cuanto a competencias lingüísticas y discursivas estarían determinadas por las circunstancias particulares en que se desarrolla su trayectoria formativa y profesional.

Así, el frecuente acceso a la formación de posgrado, la posibilidad de obtener becas y realizar pasantías, y la participación en eventos científicos internacionales, serían algunas de las situaciones que, de acuerdo con los docentes entrevistados, requieren de conocimientos sólidos en inglés como idioma extranjero. Pero también la participación en equipos interdisciplinarios, la creación de vínculos internacionales, y el intercambio fluido con colegas de otras regiones del mundo - sean estas angloparlantes o no - hacen necesario a los ojos de los docentes el conocimiento del idioma inglés para la comunicación.

Un buen dominio de las cuatro habilidades en idioma inglés se habría convertido en una competencia indispensable para nuestros estudiantes universitarios y futuros profesionales. Carecer de este conocimiento sería sinónimo de “barrera”, obstáculo, limitación. Poseerlo permitiría “abrir puertas”, “abrir mundos”, “abrir más que cerrar”.

## 5. Conclusión

En función de las reflexiones expresadas por los docentes de distintas carreras de nuestra universidad, estamos en condiciones de afirmar que la respuesta a la pregunta *¿Qué inglés enseñar en la universidad?*, con la que iniciamos este trabajo, debe resultar de la consideración del tipo de estudiante, profesional, e incluso universidad, que los actores principales tienen en mente. Así, las concepciones de los docentes de las disciplinas respecto del papel del idioma inglés, en particular, y de las lenguas extranjeras en general, nos brindará, como anticipamos, un punto de partida para la revisión de la Ordenanza 0097/1990 desde la perspectiva de los sujetos involucrados.

En tal sentido, desde nuestro lugar como docentes en lengua extranjera nos corresponde, en principio, colaborar con los estudiantes en la tarea de familiarizarse con las prácticas discursivas en el campo disciplinar que las genera y en el cual deberán insertarse como académicos o profesionales. Dicho de otro modo, es necesario colaborar en el proceso de alfabetización académica de nuestros estudiantes.

Pero además, de nuestro análisis surge la necesidad imperiosa y urgente de revisión de la normativa vigente en función de las novedosas circunstancias en las que se desarrolla la trayectoria formativa y profesional de las nuevas generaciones de estudiantes. En este sentido, resultará indispensable, sin duda, ampliar los tiempos de formación, incluir más niveles, abarcar otras habilidades, para adecuar nuestros programas de enseñanza del inglés como lengua extranjera al contexto actual de la universidad.

Será necesario, entonces, repensar las políticas lingüísticas universitarias en las nuevas circunstancias de internacionalización de los estudios superiores, como sugieren Acuña & Herczeg (2016), pero también en un contexto de integración e intercambio profesional, como surge de nuestras entrevistas.

Resultará fundamental, en tal sentido, realizar un estudio exhaustivo de las condiciones actuales de ingreso a los programas de posgrado de nuestra universidad en cuanto a competencias lingüísticas en lengua extranjera, así como de las ofertas concretas de becas y pasantías para estudiantes y graduados de las diferentes disciplinas ofrecidas por organismos públicos y privados de nuestro país y del exterior, en un marco de creciente cooperación académica /científica internacional.

Queda pendiente, asimismo, estudiar en profundidad las concepciones de los graduados y estudiantes acerca de las propias necesidades en cuanto a conocimientos de inglés como lengua extranjera, pues ellos se constituyen, junto a los docentes de las disciplinas, en actores centrales de sus propios procesos de formación.

Resta investigar, por último, las concepciones de docentes, graduados, y estudiantes asociadas a las distintas lenguas extranjeras que se enseñan en la Universidad Nacional del Comahue (alemán, francés, italiano, portugués), así como de aquellas acerca del mapudungun, lengua dictada en el Departamento de Lenguas Originarias de la Facultad de Lenguas. Consideramos que a partir de los datos obtenidos, podríamos, no sólo revisar la normativa vigente, sino también la imagen de aquellas lenguas que resultan olvidadas, ignoradas, invisibilizadas en los actuales planes de estudio de las carreras de nuestra universidad.

## Bibliografía

- ACUÑA, Teresa y HERCZEG, Claudia. 2016. "L'enseignement-apprentissage de l'anglais et du français langues étrangères à l'université: des inégalités langagières dans un contexte culturel massivement monolingue" en LEGROS, Denis, PARÉ-KABORÉ, Afsata, y SAWADOGO, François (Eds.). 2016. *Apprentissage en contexte culturel plurilingue et numérique*. París, Francia: Editions L'Harmattan. 225-264.
- BEIN, Roberto. 2017. "La ruta de las políticas lingüísticas" en MARTÍNEZ, Angelita, GONZALO, Yesica y BUSALINO, Natalia (Coords.). 2017. *Rutas de la lingüística en la Argentina II*. La Plata, Argentina: Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. 51-59. En: [libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/view/86/105/790-1](http://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/view/86/105/790-1) Visitado: 27 de julio de 2018.
- CARLINO, Paula. 2003. "Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles" en *Educere*, 6(20). 409-420. En: [www.redalyc.org/articulo.oa?id=35662008](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35662008) Visitado: 25 de julio de 2018.
- CARLINO, Paula. 2013. "Alfabetización académica diez años después" en *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(57). 355-381. En [www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003) Visitado: 25 de julio de 2018.
- CARLINO, Paula. 2017. "Leer y escribir en las ciencias sociales en universidades argentinas" en *Enunciación*, 22(1). 110-124. En [www.aacademica.org/paula.carlino/236.pdf](http://www.aacademica.org/paula.carlino/236.pdf) Visitado: 25 de julio de 2018.
- CARLINO, Paula, IGLESIAS, Patricia y LAXALT, Irene. 2013. "Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno al leer y escribir en las asignaturas" en *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11(1). 105-135. En: [ri.conicet.gov.ar/handle/11336/3927](http://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/3927) Visitado: 25 de julio de 2018.
- CASTORINA, José Antonio, BARREIRO, Alicia y CARREÑO Lorena. 2010. "La introducción de las representaciones sociales en el estudio del cambio conceptual. Problemas epistemológicos, psicológicos y educativos" en Mario CARRETERO y José Antonio CASTORINA (Eds.). 2010. *La Construcción del Conocimiento Histórico*. Buenos Aires, Argentina: Paidós. 132-153.
- CHARLES, Maggie. 2013. "English for academic purposes" en PALTRIDGE, Brian y STARFIELD, Sue (Eds.). 2013. *The Handbook of English for specific purposes*. Oxford, UK: John Wiley & Sons. 137-154.
- DENHAM, Patricia y MARTÍNEZ, María Belén. 2015. "Una propuesta alternativa para la enseñanza de vocabulario" en RIESTRA, Dora, TAPIA, S. M., y GOICOECHEA GAONA,

- M.V.(Comps.). 2015. *Cuartas Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas*. Tomo 2. San Carlos de Bariloche, Argentina: Grupo de estudios en Interaccionismo Sociodiscursivo en Educación-GEISE. 361-371. En: [editorial.unrn.edu.ar/media/data/otros/Congresos\\_Jornadas\\_Didactica\\_Lenguas\\_Literaturas\\_2.pdf](http://editorial.unrn.edu.ar/media/data/otros/Congresos_Jornadas_Didactica_Lenguas_Literaturas_2.pdf) Visitado: 23 de julio de 2018.
- DENHAM, Patricia, GRUNDNIG, María Inés y MARTÍNEZ, María Belén. 2017. "La enseñanza explícita del léxico académico en el nivel superior: El curso "Inglés III" de la Licenciatura en Turismo, UNCo" en RIESTRA, Dora (Comp.). 2017. *Quintas Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas*. San Carlos de Bariloche, Argentina: Universidad Nacional de Río Negro -GEISE. 966-982. En: [editorial.unrn.edu.ar/media/data/otros/jornadas\\_lengua-literatura2017\\_unrn.pdf](http://editorial.unrn.edu.ar/media/data/otros/jornadas_lengua-literatura2017_unrn.pdf) Visitado: 23 de julio de 2018.
- DUDLEY-EVANS, Tony y ST JOHN, Maggie Jo. 1998. *Developments in English for specific purposes: A multi-disciplinary approach*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- GANNIO, Estela, GRUNDNIG, María Inés e HIMELFARB, Reina. 2014. "Un programa de cuatro habilidades para la Licenciatura en Turismo de la UNCo: ¿Inglés con Propósitos Específicos?" en RAFFO, Carlos (Ed.). 2014. *Lenguas Extranjeras con Fines Específicos*. Córdoba, Argentina: Ferreyra Editor. 11-21.
- GRUNDNIG, María Inés e HIMELFARB, Reina. 2015. "El léxico en textos científico-académicos en LE inglés: un estudio preliminar" en MUSE, Cecilia (Ed.). *Lectura y escritura: rupturas, continuidades y reconstrucciones. 7/Lectura y escritura: segundas lenguas y lenguas extranjeras*. Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba. 134-141. En: [rdu.unc.edu.ar/handle/11086/2313](http://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/2313) Visitado: 24 de julio de 2018.
- GRUNDNIG, María Inés e HIMELFARB, Reina. 2015. "Recursos léxicos en textos científico-académicos: el caso del abstract" en RIESTRA, Dora, TAPIA, Stela Maris y GOICOECHEA GAONA, María Victoria. (Comps.). 2015. *Cuartas Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas*. Tomo 2. San Carlos de Bariloche, Argentina: Grupo de estudios en Interaccionismo Sociodiscursivo en Educación-GEISE. 449-468. [editorial.unrn.edu.ar/media/data/otros/Congresos\\_Jornadas\\_Didactica\\_Lenguas\\_Literaturas\\_2.pdf](http://editorial.unrn.edu.ar/media/data/otros/Congresos_Jornadas_Didactica_Lenguas_Literaturas_2.pdf) Visitado: 23 de julio de 2018.
- GRUNDNIG, María Inés e HIMELFARB, Reina. 2017. "Fundamentos lingüístico-discursivos y psicolingüísticos de una propuesta didáctica para la enseñanza del léxico en lengua extranjera inglés en el nivel superior" en FERNÁNDEZ BESCHTEDT, Mercedes (Ed.).

2017. *Zonas de contacto: culturas, lenguas y educación, Actas 4to Congreso Nacional "El conocimiento como espacio de encuentro"*. General Roca, Argentina: Facultad de Lenguas, UNCo. 51-62. En: [bibliotecadelenguas.uncoma.edu.ar/items/show/13](http://bibliotecadelenguas.uncoma.edu.ar/items/show/13) Visitado: 13 de diciembre de 2018.
- HIMELFARB, Reina, GRUNDNIG, María Inés y SORBELLINI, Andrea Cecilia. 2017. "Una propuesta didáctica para la enseñanza del léxico en lengua extranjera inglés en el nivel superior" en RIESTRA, Dora (Comp.). 2017. *Quintas Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas*. San Carlos de Bariloche, Argentina: Universidad Nacional de Río Negro -GEISE. 1160-1171. En: [editorial.unrn.edu.ar/media/data/otros/jornadas\\_lengua-literatura2017\\_unrn.pdf](http://editorial.unrn.edu.ar/media/data/otros/jornadas_lengua-literatura2017_unrn.pdf) Visitado: 23 de julio de 2018.
- HIMELFARB, Reina, PEZZUTTI, Luciana y SORBELLINI, Andrea Cecilia. 2018. "El rol de las creencias de los docentes universitarios en la selección de material bibliográfico" en *VII Congreso Nacional y V Internacional de Investigación Educativa*, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue. Enviado para su publicación.
- HERCZEG, Claudia y ACUÑA, Teresa. En prensa. "Un estudio sobre la adquisición de elementos del discurso académico oral por estudiantes universitarios" en *Adquisición de lengua materna y lengua extranjera*. Buenos Aires: Editorial UNGS.
- HYLAND, Ken y TSE, Polly. 2007. "Is there an "academic vocabulary"?" en *TESOL quarterly*, 41(2). 235-253. En: <https://www.researchgate.net/publication/264704874> Visitado: 30 de agosto de 2016.
- KLETT, Estela. 1999. "Políticas lingüísticas en la Universidad: el difícil camino de Babel" en *Actas del Congreso Internacional: "Políticas Lingüísticas para América Latina"*. Buenos Aires, Argentina: Instituto de Lingüística, Universidad de Buenos Aires. 313-318. En: [researchgate.net/publication/325405743\\_Políticas\\_Linguísticas\\_en\\_la\\_Universidad\\_el\\_difícil\\_camino\\_de\\_Babel](http://researchgate.net/publication/325405743_Políticas_Linguísticas_en_la_Universidad_el_difícil_camino_de_Babel) Visitado: 24 de julio de 2018.
- KLETT, Estela. 2017. "Literacidad académica: géneros y lectocomprensión en lengua extranjera" en RIESTRA, Dora (Comp.). 2017. *Quintas Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas*. San Carlos de Bariloche, Argentina: Universidad Nacional de Río Negro -GEISE. 1225-1231. En: [editorial.unrn.edu.ar/media/data/otros/jornadas\\_lengua-literatura2017\\_unrn.pdf](http://editorial.unrn.edu.ar/media/data/otros/jornadas_lengua-literatura2017_unrn.pdf) Visitado: 24 de julio de 2018.
- KLETT, Estela y DORRONZORO, María Ignacia. 2004. "Lectura en lengua extranjera en la universidad: un modelo de referencia" en *Congreso Internacional: Políticas culturales e integración regional*. Buenos Aires, Argentina. En:

- researchgate.net/publication/325405468\_Lectura\_en\_lengua\_extranjera\_en\_la\_universidad\_un\_modelo\_de\_referencia Visitado: 24 de julio de 2018.
- MONTES SILVA, Melanie Elizabeth y LÓPEZ BONILLA, Guadalupe. 2017. "Literacidad y alfabetización disciplinar: enfoques teóricos y propuestas pedagógicas" en *Perfiles Educativos*, 39(155). 162-178. En: [scielo.org.mx/pdf/peredu/v39n155/0185-2698-peredu-39-155-00162.pdf](http://scielo.org.mx/pdf/peredu/v39n155/0185-2698-peredu-39-155-00162.pdf) Visitado: 25 de julio de 2018.
- ORDENANZA N° 0097/1990. Consejo Superior de la Universidad Nacional del Comahue, Neuquén, Argentina, 4 de octubre de 1990. En: [despacho.uncoma.edu.ar/archivos/ord\\_0097\\_1990\\_15.pdf](http://despacho.uncoma.edu.ar/archivos/ord_0097_1990_15.pdf) Visitado: 23 de julio de 2018.
- PALTRIDGE, Brian y STARFIELD, Sue (Eds.). 2013. *The handbook of English for specific purposes*. Oxford, UK: John Wiley & Sons.
- PARODI, Giovanni. 2009. "University genres in disciplinary domains: social sciences and humanities and basic sciences and engineering" en *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, 25(2). 401-426. En: [scielo.br/pdf/delta/v25n2/a07v25n2.pdf](http://scielo.br/pdf/delta/v25n2/a07v25n2.pdf) Visitado: 25 de julio de 2018.
- SORBELLINI, Andrea Cecilia. 2015. "Curriculum Design of an EAP Reading Course for Nursing Students" en *ARTESOL ESP* (5)1. 30-46. En: [academia.edu/25102722/Course\\_and\\_Material\\_Design\\_for\\_Active\\_ESP\\_Journalism\\_English\\_Teaching](http://academia.edu/25102722/Course_and_Material_Design_for_Active_ESP_Journalism_English_Teaching) Visitado: 24 de julio de 2018.
- TORRES, María Bernarda y PEZZUTTI, Luciana. 2016. "Lectura de textos académicos en inglés: interdisciplinaridad, multimodalidad y literacidad electrónica". En VIII Congreso Internacional Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura. Lectura y escritura de las dinámicas discursivas en el mundo contemporáneo. Instituto de Investigaciones Lingüísticas (INIL), Universidad de Costa Rica. San José de Costa Rica, 1 al 4 de marzo de 2016. Manuscrito inédito.

### Into Space: A journey into designing a topic-based syllabus at a state primary school

Marcia Restuccia  
Escuela Primaria N°42, Río Negro  
marciarestu@gmail.com

Vanesa Reyes  
Escuela Primaria N°42, Río Negro  
vane.reyes307@gmail.com

#### Abstract

In this work, we will share our experience in planning for an English workshop at a state primary school in General Roca.

After several years of following the same syllabus design, we noticed that some changes had to be introduced: an articulation with Science, a reorganisation of contents, a selection of activities more relevant to the objectives of the course, among others. All these aspects led us to adopt a topic-based approach when designing the syllabus for 2017.

We will detail how the syllabus was organised around one single topic, Space, and how reading comprehension skills were developed along the school year. Finally, a conclusion of final outcomes and possible changes for the coming year will be presented.

#### 1. Introduction

The aim of this paper is to share our experience in designing an English topic-based syllabus at a state primary school. First, we are going to state some recurrent issues and the reasons behind them by analysing syllabus designs implemented in previous years. Then, we will explain the changes introduced in the syllabus design for 2017 in order to overcome the problems already mentioned, and some new issues that we encountered last year. Finally, we will draw several conclusions and recommendations to take into consideration for future syllabus planning.

#### 2. Our school and the English workshop

Escuela N°42 is a state primary school at the centre of General Roca. This institution has been part of the educational project 'Jornada extendida - Hora más' in which students have one extra hour of lessons per day. In that extra hour, students have different types of workshops and English is one of them. 'Taller de inglés' has been implemented in this school since 2010 and it consists of two weekly lessons of 45 minutes each for students from 4th to 7th grade. The students that attend this school, come from a variety of social-economic backgrounds, as such, some of them

have the opportunity to attend private language schools and this results in a wide range of English language levels in each class.

### 3. Syllabus: problems and changes

After analyzing (together with our colleagues) the work done in previous years, we noticed some recurrent issues concerning the following aspects:

- Time: The time allotted to the workshop was not enough to cover all the content selected for the school year and, as a result, the last units were hardly ever dealt with.
- Students' needs: The syllabus was not designed to cover students' needs but other aspects that will be explained later.
- Writing: There were almost no instances for students to develop writing skills.
- Articulation: There was no articulation with other content areas.

The sum of all these aspects made us find a possible solution in order to overcome these problems when planning the syllabus for the next year.

As teachers of 5<sup>th</sup> grade, we decided to analyze our 2016 syllabus in order to find a solution to the problems previously mentioned. We discovered that the curriculum design approach adopted was what Jack C. Richards called a forward design approach. This design is based on the assumption that input, process and output follows a linear progression.



Richards, Jack C. (2010) 'Curriculum Approaches in Language Teaching: Forward, Central and Backward Design' in *RELC Journal* 44(1), 5-33

As Richards clearly states, "...with forward design, decisions about how to teach follow from decisions about the content of a course and decisions about output or learning outcomes follow from decisions about methodology."<sup>1</sup> (Richards, 2010: 11)

The following is an excerpt from our 2016 syllabus. It visually shows that content was the starting point when designing the syllabus, then the activities and teaching resources were selected and finally, decisions on the outcomes and the assessment criteria were included. It was language centered and there was no clear connection between topics.

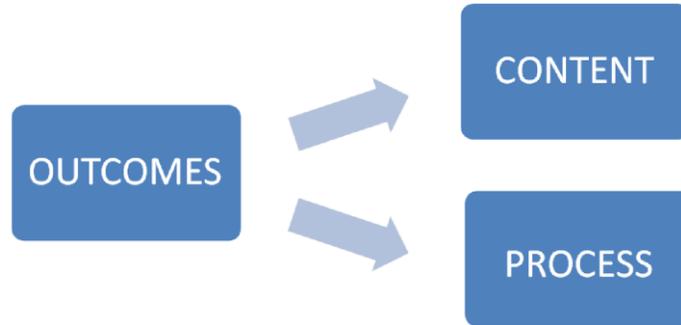
---

<sup>1</sup> RICHARDS, Jack C. (2010) 'Curriculum Approaches in Language Teaching: Forward, Central, and Backward Design' in *RELC Journal* 44 (1): 5-33. Available at <https://www.professorjackrichards.com/>

EJE	CONTENIDOS CONCEPTUALES	LINEAMIENTOS DE ACREDITACIÓN BÁSICOS/ ORIENTADORES
REVISION	School objects Numbers 0-100 Colours Toys The alphabet Is it...? Yes, it is/ No, it isn't	Identificar los útiles escolares, los juguetes y sus colores. Deletrear
IN THE CLASSROOM	Classroom language School vocabulary: pupil, classroom, etc. There is ... / There are (Affirmative & negative)	Decir los objetos que se encuentran en un determinado lugar
MY BODY	Parts of the body and face Adjectives to describe appearance I have got... I haven't got... He/she has got ... He/She hasn't got...	Describir la apariencia física propia y de otras personas (color de cabello, ojos, tamaño, etc.)
HOBBIES AND ACTIVITIES	Verbs: jump, swim, run, play the guitar/volleyball, etc. CAN (affirmative, negative, and question forms)	Hablar sobre las habilidades propias y de otras personas, lo que pueden hacer y lo que no.
AT THE PARK	Verbs Present continuous (affirmative & negative forms)	Decir lo que ellos y otras personas están haciendo en este momento.

From the analysis of this previous syllabus, we decided to include four main changes for the 2017 syllabus:

- **Articulation with Science:** This articulation was included in all the English syllabi in 2017
- **Topic-based syllabus:** In relation to this articulation, we decided to base our syllabus around the topic of space. The decision was not arbitrary; it was based on the science program determined by the 'Diseño Curricular Nivel Primario de la Provincia de Río Negro'.
- **Reading and writing skills:** We needed to include more instances for students to develop these skills, which also meant working on the acquisition of different strategies.
- **Backward design approach:** As opposed to a forward design approach, in this design, the learning outcomes are the starting point. This means that the course objectives and goals are the basis for selecting and organizing not only the linguistic content but also the activities and teaching resources.



Richards, Jack C. (2010) 'Curriculum Approaches in Language Teaching: Forward, Central and Backward Design' in RELC Journal 44(1), 5-33

Bearing these changes in mind, we ended up with a brand new syllabus. The main course objective was to provide students with a wide variety of opportunities to write simple descriptive texts about the solar system and imaginary aliens and planets. The selection and organization of the content was determined by that objective, as well as some methodological aspects. So if students were required to write simple descriptive texts, then they needed to learn certain lexical, structural and discourse knowledge to reach that expected learning outcome. What follows is an excerpt that visually shows these modifications.

<b>El cielo y el espacio</b>	Reconocer características principales del cielo y el espacio.  Identificar similitudes y diferencias del cielo en el día y la noche	Reconocer y utilizar vocabulario clave relacionado al cielo y el espacio.  Comprender textos simples sobre el cielo, el sol, el día, la noche y las estrellas.	Vocabulario: <i>Earth, Sun, Moon, sky, space, star, satellite,</i>  Adjetivos: <i>(very) big, small, hot, cold, dark</i>  Estructuras: <b>It is a big star.</b> <b>It is hot</b>
<b>Los planetas y su ubicación en el sistema solar</b>	Reconocer tipos de astros: planetas, estrellas, etc  Identificar los planetas del sistema solar y su ubicación.	Describir el sistema solar y las características de sus astros.  Elaborar fichas descriptivas breves de cada planeta.	Los planetas del sistema solar: <i>Mercury, Venus, Earth, etc.</i>  Revisión de adjetivos y colores  Números ordinales  Estructura: <b>The first planet is...</b> <b>It's big...</b> <b>It has got...(rings)</b> <b>It hasn't got ... (water)</b>

In order to catch our students' attention from the very beginning, we opted to present the syllabus in a different and engaging way. The programme was organised as a journey through space and students were told that they were going to be astronauts exploring our solar system, planets and alien life, accomplishing missions commanded by NASA. In order to make the journey easier for learners to understand, students were presented with a 'space exploration map' showing four space stations, each one with a clear label and objectives. They were expected to report back all their findings after completing each mission.



### 3.1 Mission Training

The first step of this journey consisted in a video presentation<sup>2</sup>. In such, the NASA aimed at recruiting students to join their 'Junior Space Programme'. Thus, learners were asked to fill in an application form with their main personal information to enter this programme as recruits (see Appendix A).

Before starting this journey, students needed to learn some basic science concepts and specific vocabulary that they would need later on in the different missions. Therefore, all

---

<sup>2</sup> The version presented to students was an adaptation of a real NASA video that was part of the Mars Exploration Program. The script was altered to suit the needs of our project.

recruits worked with a selection of chapters from the reader *In the sky*<sup>3</sup>. The material was selected because it was not only suitable to the students' cognitive and linguistic abilities, but also age appropriate and visually appealing. Moreover, the reader provided integrated reading and writing practice, a wide variety of activity types (both at word- and sentence- level), and its content was relevant to the course goals.

It is important to highlight that at the beginning, students felt overwhelmed with the length and complexity of the texts. After working hard and devoting several lessons to text analysis, they gained a greater sense of confidence and independence. This was proven when they were able to work with the last text on their own, making use of all the strategies acquired in the previous lessons.

### 3.2 Mission 1: Exploring Our Solar System

The objective of this mission was to identify the order of the planets in our solar system and to describe the main characteristics of each planet, such as colour and size.

In order to learn the order of planets, students watched a song video called 'The Planet Song' ([havefunteaching.com](http://havefunteaching.com)). Then, each learner was provided with a cut-out worksheet for them to cut, paste and label the sun and all planets in the correct order on their notebooks. Each image would be accompanied by a simple descriptive text that would be written in future lessons. Finding a text suitable to the students' language level was not an easy task. For this reason, we wrote a simple descriptive text about the solar system not only with known recycled vocabulary and structures but also with new items. Due to the length of the text, students engaged in different activities to work with each paragraph, focusing their attention on some lexical, grammatical and discourse aspects of the language that needed to be learned in order to write their own descriptive texts in later stages.

These were some of the activities:

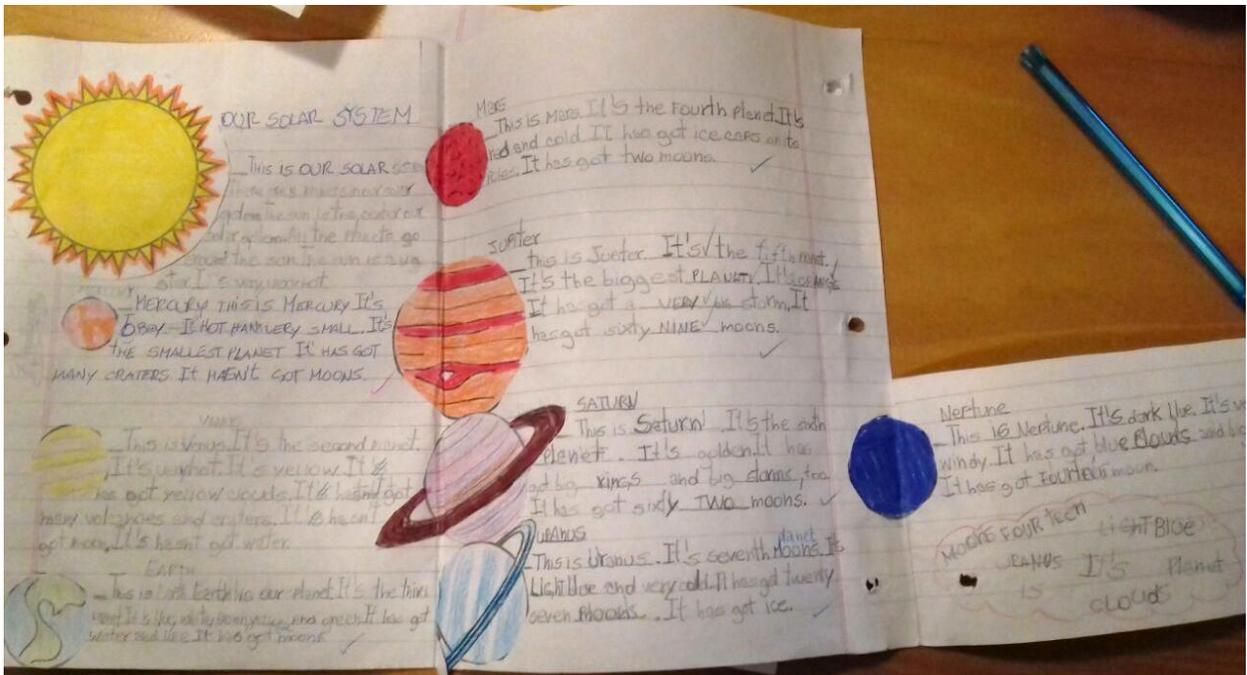
- 'Put in order the sentences about the solar system. Copy the text on your notebook'
- 'Match the chunks to make sentences about ...Earth. Rearrange those sentences to write a text. Copy it on your notebook'
- 'Listen to the description about Jupiter and complete the text.'
- 'Read the text about Neptune. Complete the gaps with words from the box'

The aim of this sequence was to provide input and to raise students' awareness on how to organize information in descriptive texts. As regards input, not only did we recycle vocabulary and structures learnt the previous year, but also, we focused their attention on the

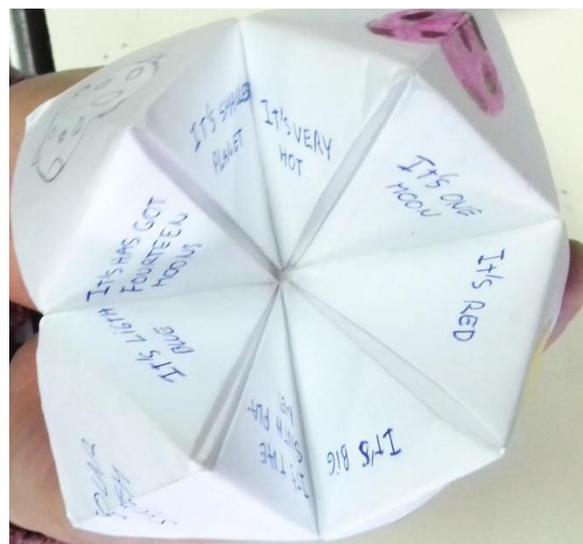
---

<sup>3</sup> We selected four chapters and their corresponding activities: Ch.1 In the Sky, Ch.2 At Night, Ch.3 The Sun, and Ch. 5 Stars

new structures 'It has got...' and 'It hasn't got...'. Students kept a record of all these texts on their notebooks, by writing each one below the corresponding planet image.



To conclude this mission, students created a 'Planet Cootie-Catcher' in which they included clues about each planet by scanning their notes and selecting relevant information.



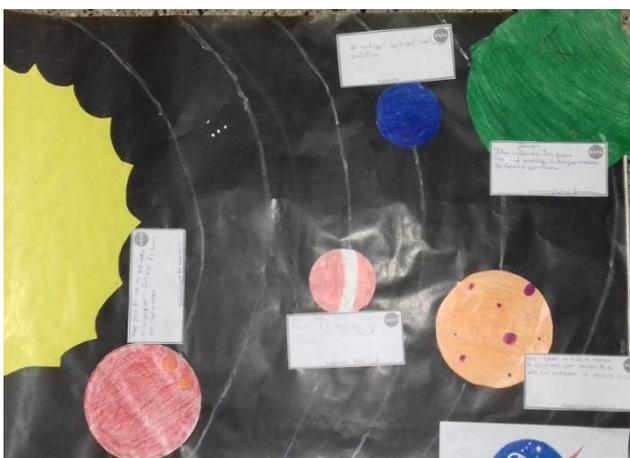
It is worth mentioning that at the beginning of this stage, activities were more teacher-guided, and thus, students were able to work more independently. For that reason, the first activities were carried out together with the whole class, while the last ones were done in

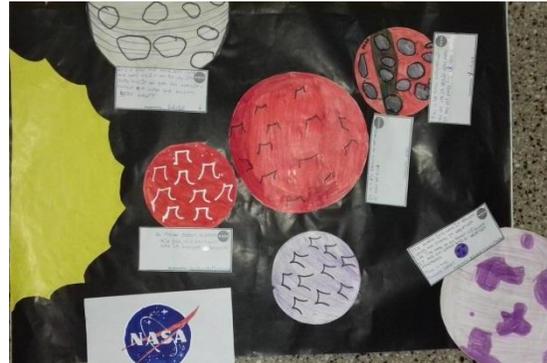
pairs or individually. In addition, the emphasis at this stage was mainly on providing students with tools and strategies on how to rank and organize information into simple and coherent descriptive texts. This aim was directly connected to the objectives of the two following missions: to describe planets and aliens of imaginary solar systems.

### 3.3 Mission 2 and Mission 3: Exploring New Solar Systems and Alien Life

With all the lexical, grammatical and discourse knowledge acquired in the previous stages, students had the necessary skills to write their own descriptive texts. So, one day they received a letter written by Charles Bolden, NASA administrator, in which they were commanded to explore new solar systems recently discovered (see Appendix B). In the two following missions, recruits were expected to work in teams to take photos and write reports about the main characteristics of each planet and their aliens, using two special apps called 'Roll-a-planet' and 'Roll-an-alien'. These apps were, in fact, language games that consisted in rolling a dice to obtain a series of characteristics about their planets and aliens (see Appendix C for an example). Some students added further details to their reports, apart from those provided by the previous game.

While some groups made models of their solar systems and aliens, others designed posters with their corresponding descriptions or fact files. Using both models and posters, they presented their works to the rest of the class. Later, all these productions were presented to the school community in the 'Muestra anual de inglés', an annual exhibition where all the works done in the English workshops during the whole year are shown to families and other students.





To round off this experience and “*reward recruits*”, students attended a ceremony in which they received certificates and medals, graduating as space commanders of the Junior Space Programme.

All the activities and resources were selected and organised bearing in mind the main objective of the course syllabus designed for that particular year. This defining aspect was what distinguished this syllabus from previous ones, where, as we have already stated, the starting point lay on the linguistic aspects of the programme. By presenting students the syllabus undercovered as missions to be accomplished and adopting a backward design approach, the learning process was more meaningful and enriching than with other curricular designs.

#### 4. Houston, we have some problems...

Even though some of the issues presented at the beginning of this paper were solved with this new design, other problems arose along the school year:

- Students needed to reinforce and revise some vocabulary items and science concepts; for that reason, extra activities were designed to tackle such drawbacks, for example, a picture dictionary (see Appendix D).
- A fourth mission, called ‘Aliens’ pets’ was planned but it could not be carried out due to a lack of time. Working -as we did- in a forty five-minute workshop is not enough and sometimes there are unplanned situations that are part of the school life. Time is still a difficulty to resolve.
- Working with a single topic throughout the school year resulted tiresome for some students.
- Finding resources suitable for our students’ age and linguistic knowledge was hard and we had to create and adapt most of the learning materials to our needs.

## 5. Shoot for the moon...

As the saying goes, shoot for the moon even if you miss, you will land among the stars. Despite all the new problems we encounter, we still found several positive aspects that are worth mentioning. To begin with, presenting the project as a journey through space with clear objectives for each mission, gave students a sense of direction in their learning experience because they knew what they were expected to learn and do in each stage. This way of working also improved their motivation. They got more involved in finding extra information and participating in class. Moreover, the variety of activities and resources opened up the possibility of catering for different learning styles.

Finally, developing reading and writing skills is not an easy task, especially at low language levels. Students need plenty of opportunities to learn and acquire strategies so that they feel confident enough to read and write on their own. That takes time, practice, guidance and patience. When designing all the writing activities, we took into consideration the importance of all instances of the writing process: helping students to write, re-write and improve their productions.

All things considered, designing a topic-based syllabus as an alternative plan for 2017 represented a major challenge in our short teaching practice. It forced us to reflect on many of our learning and teaching assumptions and change our views with respect to them: our roles as teachers and that of our students in their own learning process, the importance of setting clear and attainable learning goals from the first stages of syllabus planning, the relevance of a wide range of appropriate materials and resources, and the beneficial effects of using a topic as a means of contextualizing language, making it not only meaningful but also memorable.

## Bibliography

- BOURKE, James (2006) 'Designing a topic-based syllabus for young learners' in *ELT Journal* 60 (III): 279-286. Oxford: Oxford University Press.
- KHANDURI, Kamini (2012) *In the Sky. Oxford Read and Discover Level 1*. Oxford: Oxford University Press
- Ministerio de Educación Río Negro (2017) 'Proyecto Educativo Institucional Escuela Primaria N°42 Manuel Belgrano 2017'. General Roca, Río Negro.
- Ministerio de Educación Provincia de Río Negro (2011) *Diseño Curricular Nivel Primario*
- NUNAN, David (1988) *Syllabus Design*. Oxford: Oxford University Press
- NUTTALL, Christine (1996) *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Oxford: Macmillan Heinemann

RICHARDS, Jack C. (2010) 'Curriculum Approaches in Language Teaching: Forward, Central, and Backward Design' in *RELC Journal* 44 (1): 5-33. Available at <https://www.professorjackrichards.com/>



# JUNIOR SPACE PROGRAMME

## APPLICATION FORM

Name \_\_\_\_\_

Surname \_\_\_\_\_

Age \_\_\_\_\_

Country of origin \_\_\_\_\_

Occupation \_\_\_\_\_

Hobbies \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

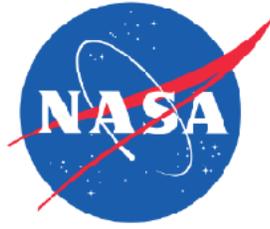
I want to be an astronaut because \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

In this programme I want to learn \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## Appendix B



NASA has discovered new solar systems. Your mission is to explore these new solar systems, their sun and planets. You will travel in a spacecraft to take photos and write reports about all your discoveries.

You will work in teams. Each team will explore one solar system. Each astronaut will explore one planet from that solar system.

To explore the planets, you will use a new app designed by NASA experts. The app is called *Roll-a-planet*. Your teacher will explain how to use it.

Thank you for your assistance in this important mission,

A handwritten signature in black ink, appearing to read "C. Bolden, Jr.", written in a cursive style.

General Charles F. Bolden, Jr.

NASA Administrator

## Appendix C

# ROLL-A-PLANET

Roll the 'space dice' four times. Write the description of your planet on your notebook.  
Read the description of your planet and draw it.

	It's...	It's...	It has got...	It hasn't got...
1	blue.	small.	volcanoes.	craters.
2	red.	big.	rings.	clouds.
3	orange.	a dwarf planet.	moons.	water.
4	purple.	hot.	water and life.	moons.
5	grey.	cold.	clouds and storms.	life.
6	yellow.	very, very cold.	craters.	rings.

## Appendix D

- READ AND DRAW

Sky  
and  
Space

THE SUN	A FULL MOON	A CRESCENT MOON
A TELESCOPE	THE SKY IN THE DAY	AN ASTRONAUT
STARS	A RAINBOW	THE SKY AT NIGHT
PLANET EARTH	A CONSTELLATION	A GALAXY

### DRAW ON YOUR NOTEBOOK

- 1) Planet Earth goes around the sun.
- 2) A galaxy is millions and millions of stars.
- 3) Space is dark and very big.
- 4) Light from the sun shines on solar panels. This makes electricity.

### El nivel A2 como meseta en la evaluación de desempeño de los exámenes CECLE, certificados de competencia en lenguas extranjeras de la UNSAM

Gabriela Leighton  
Universidad Nacional de San Martín  
leighton.gabriela@gmail.com

Carla Montoya  
Universidad Nacional de San Martín  
unsamcarlamontoya@gmail.com

#### Resumen

Este trabajo se propone analizar la evaluación de desempeño a partir de un corpus de exámenes CECLE, con el objeto de estudiar abordajes pedagógicos para acompañar la evolución de los aprendizajes. Es menester destacar que un gran número de candidatos que acredita su dominio de la lengua extranjera a través de estos exámenes obtiene como resultado un nivel A2 de acuerdo al MCER. Se examinará y estudiará el corpus en cuestión para profundizar en el estudio del examen de desempeño, atendiendo a esta problemática imperante durante los últimos años.

#### 1. Introducción: La evaluación de desempeño

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

Entender que “el hombre es el constructor de la cultura” (Vigotsky, 1995), es entender una teoría que abarca una concepción del desarrollo cultural del ser humano mediante el uso del lenguaje, considerado como instrumento del pensamiento: “caracterizar los aspectos

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

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

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

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

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

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

Desde el año 2011 la Universidad Nacional de General San Martín, desde el Centro para el Estudio de Lenguas (CEPEL) perteneciente a la Escuela de Humanidades, ha desarrollado los exámenes CECLE (Certificación de Competencias en Lengua Extranjera) para acreditar el nivel de desempeño en lengua extranjera de una persona. Este desarrollo tiene como correlato paralelo el trabajo del equipo del CePEL en el Consorcio ELSE, y el estudio y desarrollo del examen CELU. Este marco ha impulsado el desarrollo de líneas de investigación sobre lengua en uso y exámenes de desempeño de lenguas extranjeras, lo que ha dado como corolario la necesidad de abordar el nivel A2 como problemática particular. Como se ha mencionado, se ha tomado como referencia para el desarrollo de dichos exámenes el trabajo de Timothy McNamara en *Language assesment as social practice* (2008), en el que la evaluación de la lengua se considera una práctica social. Desde esta perspectiva, al evaluar, se intenta mostrar con exactitud qué puede hacer una persona con una lengua extranjera en una situación comunicativa y es muy importante que esas mediciones sean correctas y precisas.

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

## **3. El nivel A2 como problema de investigación**

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

Cabe preguntarse entonces sobre la validez del constructo, es decir, si cada tarea en el examen realmente evalúa aquello que se desea medir. También podría plantearse la

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

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

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

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

1- *Descripción y narración:*

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

2- *Intercambio de información:*

- Fórmulas sencillas y directas
- Intercambio limitado sobre el trabajo y el tiempo libre
- Indicaciones e instrucciones sencillas
- Pasatiempos, costumbres y actividades cotidianas

- Actividades pasadas

### 3- Alcance: situaciones

- Necesidades básicas comunes.
- Supervivencia sencilla o predecible.
- Necesidades sencillas y concretas: datos personales, actividades cotidianas, demandas de información
- Transacciones cotidianas.
- Situaciones y temas cotidianos
- Situaciones diarias de contenido predecible

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

## 4. Análisis de corpus

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

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

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

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

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

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

- la anticipación adecuada del interlocutor,
- la anticipación adecuada del propio objeto que moviliza su accionar,
- la anticipación adecuada de sí mismo frente a la situación que se le exige que proyecte y resuelva,
- la anticipación adecuada del registro de lengua,
- el ejercicio de la función de autoría, responsable de los efectos de cohesión y de coherencia, entre los principales.

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

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

Los criterios de evaluación de un CECLE derivan del contexto comunicativo creado por las actividades en cada instancia: el dominio temático, los propósitos de comprensión y de producción textual, la posición enunciativa, el interlocutor y el formato. Las grillas explicitadas fueron delineadas con el objetivo de medir lo más rigurosamente posible el nivel de

lengua de cada candidato. Entendemos que la división entre grilla holística y grilla analítica se hacía imperiosa en la búsqueda de un refinamiento de los datos, y así ambas serán analizadas.

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

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

## 5. Primeras Conclusiones

El presente trabajo se propuso, a partir del corpus de exámenes CECLE ya explicitado, analizar la evaluación de desempeño en torno al examen escrito, atendiendo a la problemática en torno a un gran número de candidatos que acredita su dominio de la lengua extranjera a través de estos exámenes y obtiene como resultado un nivel A2 de acuerdo al MCERL. Hemos visto que dicho análisis recupera el lenguaje y el contexto social, e incluye las situaciones en que las se produce. Es de observar que un porcentaje alto logra recuperar el input propuesto dada la cercanía de la temática a abordar en la consigna. Al ser los CECLE examen comunicativo que se propone evaluar la capacidad de uso de la lengua en la vida real, los resultados parecen indicar coherencia de acuerdo a las situaciones o “características generalizables de la vida real” que mencionábamos anteriormente. Con respecto al output propuesto, rescatamos la variación (o estilo) de los candidatos, al utilizar recursos estilísticos y léxicos diversos y precisos en su mayoría. Entendemos que la variación, como una categoría más abierta que evalúa la expresividad y el estilo al utilizar una sintaxis compleja y variada, nos sugiere que los candidatos han asumido ciertos riesgos que demuestran sus competencias lingüísticas.

Creemos que tenemos insumos suficientes como para seguir investigando sobre la evaluación de desempeño. En tal sentido, las grillas holísticas siguen siendo un buen instrumento para la descripción escalonada de los textos. A la vez, proponemos la elaboración de respuestas esperadas<sup>1</sup> de examen que se ajusten a las grillas, consensuadas con los evaluadores para lograr una respuesta eficaz capaz de cubrir todas las variables posibles en un examen de desempeño.

## Bibliografía

- CONSEJO DE EUROPA. *Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. (2001) (Texto completo traducido por el Instituto Cervantes en línea: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/))
- CHEVALLARD, Ives. 2012. “¿Cuál puede ser el valor de evaluar?” En Fioriti, G. y Cuesta, C. (compiladoras) *La evaluación como problema*. Buenos Aires: Unsam Edita.
- FREIRE, Paulo. 1997. *Pedagogía de la Autonomía: Saberes Necesarios para la Práctica Educativa*. México: Siglo XXI Editores.
- LEITON, Gabriela y MONTOYA, Carla. 2015. “Las políticas lingüísticas y su impacto: ideas acerca de las producciones de Celpe Bras y CELU.” En *Debates en torno a la enseñanza y la evaluación en ELSE -VIII Coloquio CELU Ana María Pacagnini y otros* 1ª. edición. Viedma: Universidad Nacional de Río Negro, 2017. Libro digital, epub. Congresos y Jornadas. ISBN 978-987-3667-54-1.
- LEITON, Gabriela y MONTOYA, Carla. 2017. “La Evaluación como agente transformador: evaluar desde una perspectiva de género”. En, *Zonas de contacto: culturas, lenguas y educación*. Editado por Mercedes Fernández Beschtedt [et al.]; prefacio de Paola Formiga [et al.]. - 1a ed. Neuquén: Universidad Nacional del Comahue. ISBN: 978-987-46558-0-6
- LEITON, Gabriela, MONTOYA, Carla y ESTIGARRIBIA, Alejandra. 2017. La evaluación de desempeño: una mirada al nivel A2. En, IX Coloquio *CELU “Comunicación y Tecnologías en la Enseñanza y Evaluación en ELSE”*. Universidad Nacional de Catamarca. 10, 11, 12 de agosto de 2017. En prensa.
- MCNAMARA, Timothy. 2008. *Language Assessment as Social Practice*. Conferencia dictada el 5 de Agosto de 2008 en la Universidad Nacional de San Martín.
- MCNAMARA, Timothy. 2000. *Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- MONTOYA, Carla. 2012. “La Evaluación de Desempeño Oral y Escrita”. En *Actas del IERPIFE 2012: Una mirada multidisciplinar de las LEFEs*. Posadas: Universidad Nacional de Misiones. CD-Rom: ISBN 978-987- 28644-0-8.

---

<sup>1</sup> Seminario agosto 2016 a cargo de la Dra. Juliana Schoffen (UFRGS, CELPE-Bras)

- PRATTI, Silvia. 2007. *La Evaluación en español lengua extranjera: Elaboración de exámenes*. Buenos Aires, Libros de la Araucaria.
- PRATTI, Silvia. 2011. Taller de Evaluadores: Exámenes CELU- Comisión Académica. Dictado para el Sexto Coloquio CELU de la Adecuación Morfosintáctica a la Política Lingüística: 5 y 6 de agosto de 2011 en la Universidad Nacional de San Martín.
- SCARAMUCCI, Matilde. 2000. "Proficiência" en LE: Considerações Terminológicas e Conceituais". En *Trabalhos Lingüística Aplicada*. Campinas.
- SCARAMUCCI, Matilde. 2004. "Efeito Retroativo da Avaliação no Ensino/Aprendizagem de Línguas: O Estado da Arte." En *Trabalhos Lingüística Aplicada*. Campinas.
- VYGOTSKY, Lev. 1995. *Pensamiento y Lenguaje*. México: Paidós.

### ESP in the Postmethod Era: Do we CLIL?

Gabriela N. Tavella  
Universidad Nacional del Comahue  
gaby.tavella@gmail.com

Carina Fernández  
Universidad Nacional del Comahue  
carinafernandez22@gmail.com

#### Abstract

This talk is aimed at triggering reflection upon the importance of promoting teaching practices that foster cultural bonding in the 21<sup>st</sup> century ESP classes. Reflection will be encouraged in the light of Content and Language Integrated Learning (CLIL) and the ideas developed by the postmethod pedagogy. We will analyse our role as ESP teachers in the 21st century and how this role is in constant change. We will also consider how the theoretical backgrounds mentioned above influence our teaching practices. Our practice will be described, analysed and evaluated. We believe that this experience could be adapted and replicated in other teaching contexts.

#### 1. Introduction

Is there a need to reflect upon our ESP teaching practices in the postmethod era? This contribution is aimed at triggering reflection in the light of Content and Language Integrated Learning (CLIL) and the ideas underlying the Postmethod Pedagogy.

We will analyse our teaching practices with student tour guides at Comahue University taking an ESP course in San Martín de los Andes (Neuquén, Argentina).

As it is usually the case with ESP classes, the future professionals are assumed to have common interests regarding the learning of the foreign language. However, we have experienced that this is not always the case. Students' cultural background, their beliefs, and their pre-concepts about English language learning determine the identity of this class.

Let's trace back the origins of this course of studies at university. Before its opening, needs analysis was carried out to evaluate the possible language needs of the future professionals. The syllabi of the discipline subjects were considered in order to define the language contents to be included in the English syllabus. Textbooks meant to teach English for General Purposes were adapted to fit the specificity of the discipline. As a result of a permanent reflective practice, the contents gradually became more discipline-oriented. Therefore, ESP textbooks devoted to the area of Tourism were chosen and adapted to the field of tour guiding.

In recent years, the chair has turned to designing its own materials, thought for the *particular* (Kumaravadivelu, 2006) groups of students considering their own identities, prejudices, cultures and traditions, all of which transcend the learners' language needs. We have observed that learners' motivation has increased and their language skills have been enhanced. In David Little's words, the three basic principles that promote learners' motivation and autonomy are learner involvement, learner reflection and target language use (as cited in Kumaravadivelu, 2012: 49). Designing our materials has contributed to developing further learner involvement in the learning of the foreign language. Students describe the language presented in class as really useful and relevant to express themselves in professional settings.

## 2. CLIL and the postmethod pedagogy in our teaching practices: the ESP practitioner in the 21<sup>st</sup> century

We will analyse **how** our practice as ESP teachers has been influenced by Content and Language Integrated Learning (CLIL) and **how** our ideas about good teaching practices have changed in the light of the postmethod pedagogy.

Concerning our ESP teaching practice per se, we have intended to make it more relevant by including more discipline-oriented content, as mentioned above. In doing so, we have adopted CLIL's theoretical framework.

Turning to CLIL's main concepts, the four dimensions developed by Coyle in her 4Cs model (Content, Culture Cognition and Communication), we can say that **contents** for the English curricula are selected considering the specificity of the subjects in the course of studies. Building and widening students' intercultural knowledge (culture) is a top-priority within our teaching practices. The development of cognitive and communicative skills is embedded in all our classes.

Considering that the teaching of a foreign language in an academic milieu requires the development of academic language proficiency, CLIL's dual-focused feature (language and content) facilitates the development of cognitive academic language proficiency (CALP) (Otwinoska & Forys, 2017). At present, we are working together with content-teachers so as to "cater for language and content learning through cognitively engaging activities and sources" (Banegas, 2014: 348).

If we think of CLIL as a continuum between being content-driven and language-driven, we could say that our own experience is more on the side of a language-driven approach. English is taught by a foreign language teacher through meaningful content (Banegas, 2014). As mentioned above, this content comes from the specificity given by the curricula of the course of studies.

Regarding our role as ESP lecturers, we adhere to what Dudley-Evans and St John stated many years ago when using the concept ESP practitioner rather than teacher. They considered that “ESP work implies much more than teaching” (Dudley-Evans & St John, 1998:13); an ESP practitioner is a teacher, a collaborator, a course designer and materials provider, a researcher and an evaluator (Dudley-Evans & St John, 1998: 13-16).

In addition to what this role implied, being an ESP practitioner in the postmethod era involves further responsibilities if we believe in the concept that “language is both culture and voice” (Kramersch, 2000). Listening to students’ voices means looking at our practice with a critical eye.

Although the postmethod pedagogy (Kumaravadivelu, 2006) does not refer to ESP practices specifically or to the role of the ESP *practitioner* in particular, we have found that its three-dimensional model (particularity, possibility and practicality) reflects both the reality of ESP lessons and the changing role of the ESP *practitioner* in the 21st century.

Particularity refers to the idea of considering the specific context in which teaching and learning take place. “Situational understanding” (Kumaravadivelu, 2006) is a key issue and a guiding principle when selecting, designing and adapting materials for ESP. Thus, the postmethod teacher reflects, monitors and acts in his/her own teaching context (practicality) and he/she is aware of what a good practice implies. Teaching practices are tainted with teachers and learners’ ideas concerning the learning of a foreign language in particular (possibility).

According to Kumaravadivelu (2012), cultural globalization has brought about major changes in the way learners see the need to preserve and protect their linguistic and cultural identities. Nowadays, there is less danger of putting one’s own linguistic and cultural identities at stake because of the development of intercultural awareness.

### 3. Experiences at university to foster intercultural dialogue

To exemplify the above-developed concepts, we will expand on three experiences we have been carrying out with university students.

- **Service Learning Experience**

This project, part of a national open call intended to promote service learning among university students, took place in a rural school near San Martín de los Andes within a Mapuche community throughout 2017.

The main theoretical principle underlying this project is the idea that the teaching of languages in higher education should contribute to the integral development of students and to the evolution of societies (Budd, 2013).

The project was intended to use the foreign language as a bridge of intercultural exchange for children in disadvantaged situations, to promote the use of children multicultural literature as a means to create links between languages and cultures considering the principles of intercultural citizenship and human rights and to allow volunteer students to experience civic actions as part of their undergraduate education.

The chair asked for applicants from different courses of studies at Comahue University and around 15 students participated in the experience (student tour guides and student teachers of English). They were encouraged to take action in the community simultaneously with their learning of the L2.

The original idea of the project was to visit the school and carry out workshops on multicultural children's literature. The experience surpassed the initial objectives. The students from the rural school together with their teachers participated from a guided tour connected to the natural resources of the Lanín National Park and went bird watching at a natural reserve on the outskirts of the town. The contents included in the guided tours were part of the English curricula in the tour guide course. These outings were coordinated by the student tour guides.

By bonding the English language and the community, volunteer students developed competences for a democratic culture (Barrett, 2016) and at the same time, children developed intercultural citizenship as they benefited from a friendly first approach with the English language.

- **Research Project**

This on-going case study involves student tour guides from Mapuche communities in two different ways, on the one side, as participants and on the other side, as the students under study.

The aims of this research are to analyse whether the teaching practices in the English language classes favour intercultural exchanges and whether pedagogical interventions consider students' beliefs, expectations and prejudices towards the learning of English.

The students who are part of the project are carrying out different actions within the English class: classroom observations, feedback on contents selected and on pedagogical interventions of teachers in charge. The students under study are asked to complete feedback sheets in order to gather data connected to the intercultural aspects included in the teaching practices.

After analysing the feedback sheets, we have concluded that we had to be explicit as regards what we understood by intercultural exchanges. As defined by the Council of Europe, "dialogue that takes place between individuals or groups who perceive themselves as having different cultural affiliations from each other" (Council of Europe, 2016: 6). Consequently,

interculturality has recently been included as content in the syllabus. Through this action we wanted to state our standpoint in reference to the teaching of foreign languages at university in the sense that as ESP teachers we try to give voice to our students and transcend the instrumental use of the foreign language and thus, favour the intercultural dialogue and consider the educational aim of language teaching (Porto & Byram, 2015).

- **Pedagogical Interventions**

Material design, classroom activities and evaluation processes are intended to facilitate all students' interventions in the English class.

In order to design materials, we have held meetings with the discipline teachers of the course of studies. As stated by Yang, "universities have to consider the possibilities of co-teaching between language and content teachers in an ESP or a CLIL course, providing suitable CLIL training including language teaching methodology and strategies of language assessment, and also appraising CLIL and ESP teachers' teaching performance in class to offer timely support and advice" (Yang, 2016: 60).

The work with discipline teachers has allowed us to turn to the design of more authentic activities. They attempt to cater for developing the type of skills needed by the future professionals. These tasks foster the development of higher-order thinking skills and they are more related to the discipline area.

As regards the evaluation processes, we are permanently looking for ways that make assessment consistent with the teaching practices. Assessment rubrics are under a process of constant analysis.

#### 4. From ESP lecturers to educators in the 21<sup>st</sup> century

If we agree that encouraging the development of intercultural communicative abilities and promoting intercultural awareness are of utmost importance for university students in the 21<sup>st</sup> century, we can say that the role of the ESP teacher has been widened and enriched.

The postmethod pedagogy suggests analysing teaching practices in terms of a five-module model (Knowing, Analysing, Recognising, Doing and Seeing), which we have found very enriching to reflect upon both the reality of ESP lessons and the changing role of the ESP *practitioner* in the 21<sup>st</sup> century.

This cyclical, modular and interactive model implies **knowing** as a professional, procedural and personal process; **analysing** not only students' needs but also their motivation and autonomy; **recognising** the teacher's teaching self, her/his own identities, values and beliefs and how it influences the result of the teaching practice; **doing** involves theorising upon the teacher's practice and interacting with other colleagues and one's own teaching self; **seeing** is

related to critical pedagogy and implies a critical perception of the teacher's practice (from the students, other teachers and the observers' perspectives). Through these five modules, Kumaravadivelu (2012) invites educators to transcend a mere transmission model in order to become transformative individuals. ESP teachers are thus, urged to consider the educational aim of language teaching.

## 5. Concluding remarks

In our experience, having a reflective and critical standpoint has brought about enlightening pedagogical interventions. We have found in both theoretical backgrounds, CLIL and the postmethod approach, a guide for improving our class environment within the 21<sup>st</sup> century realities. Our role as ESP teachers is in constant change and presents new challenges if we think of language teaching as having above all, an educational aim.

Placing importance on language and content, collaborating with discipline teachers and fostering the development of language as well as professional skills have allowed us to transcend the boundaries of ESP practices.

CLILING in an ESP class allows teachers to give place to the varied voices present in their classrooms. Content and culture are interwoven and have a main role in context-sensitive practices.

## Bibliography

- BANEGAS, Darío. 2014. "An investigation into CLIL-related sections of EFL coursebooks: issues of CLIL inclusion in the publishing market". *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 17 (3), 345- 359. In <http://dx.doi.org/10.1080/13670050.2013.793651>. Retrieved in May, 2016.
- BARRETT, Martyn. 2016. *Competences for democratic culture. Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Strasbourg: Council of Europe.
- BUDD, John. 2013. "Informational education: Creating an understanding of justice". *Education, Citizenship and Social Justice*, 8, 17-28. In <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1746197912448710?journalCode=esja> Retrieved in July, 2016.
- COUNCIL OF EUROPE. 2016. *Competences for Democratic Culture Living Together as equals in culturally diverse democratic societies*. Executive Summary. Strasbourg: Council of Europe.
- COYLE, Do. 2007. "Content and Language Integrated Learning: Towards a Connected Research Agenda for CLIL Pedagogies". *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 543-562. In DOI: 10.2167/beb459.0. Retrieved in August, 2018.

- DUDLEY-EVANS, Tony & ST. JOHN, Maggie Jo. 1998. *Developments in English for specific purposes: A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KRAMSCH, Claire. 2000. "Language, culture, and voice in the teaching of English as a foreign Language". *NovELTy*,8(1).  
In <http://ludens.elte.hu/~deal/pages/novelty/htm2/vol81/kramsch.htm>. Retrieved in October, 2016.
- KUMARAVADIVELU, Bala. 2006. *Understanding language teaching: from method to postmethod*. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- KUMARAVADIVELU, Bala. 2012. *English Language Teaching for a Global Society*. New York: Routledge.
- OTWINOWSKA, Agnieszka. & FORYS, Malgorzata. 2017. "They learn the CLIL way, but do they like it? Affectivity and cognition in upper- primary CLIL classes". *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20 (5), 457- 480.  
In <http://dx.doi.org/10.1080/13670050.2015.1051944>. Retrieved in June, 2018.
- PORTO, Melina & BYRAM, Michael. 2015. "A curriculum for action in the community and intercultural citizenship in higher education". *Language, Culture and Curriculum*, 28 (3), 226-242. In DOI: 10.1080/07908318.2015.1087555. Retrieved in May, 2018.
- YANG, Wenhsein. 2016. "ESP vs. CLIL: A Coin of Two Sides or a Continuum of Two Extremes?" *ESP Today Journal of English for Specific Purposes at Tertiary Level*, 4 (1), 43-68. In [https://www.esptodayjournal.org/pdf/current\\_issue/3.6.2016/WENHSIEN-YANG-full%20text.pdf](https://www.esptodayjournal.org/pdf/current_issue/3.6.2016/WENHSIEN-YANG-full%20text.pdf). Retrieved in September, 2017.

### Entrelazando Inglés y TIC en la escuela secundaria mediante narrativas transmedia

Silvia Karina Roselot  
I.S.F.T. N°182, Buenos Aires  
karinaroselot@gmail.com

#### Resumen

Este trabajo cuenta una experiencia de proyecto innovador destinado a brindar a los alumnos de la escuela secundaria, nuevas propuestas pedagógicas integrando las TIC en el aula de inglés, a fin de construir estrategias y capacidades necesarias para el futuro desempeño de los alumnos en la sociedad de la información y la comunicación.

Se trata de una propuesta educativa diseñada para que los alumnos se involucren en la creación de historias mediante la utilización de narrativas transmedia que se expanden de un medio a otro.

En este caso, desde un comic impreso a un sitio Web, es decir, desde un formato tradicional utilizado en la escuela: el papel, a otro medio tecnológico: la Web.

#### 1. Introducción

En la actualidad se evidencia un cambio y evolución en la forma de contar historias (storytelling), que refleja con mayor precisión los hábitos de consumo de las audiencias. Es por ello que, la mayoría de las historias de hoy en día, se narran mediante la entrega de historias independientes pero conectadas entre sí.

De esta manera surgen las 'narrativas transmedia', término acuñado por Henry Jenkins en el año 2003, en el artículo '*Transmedia Storytelling*' aparecido en la revista *MIT Technology Review*. En este artículo, Jenkins observa que 'ha comenzado una nueva era de convergencia de medios que transforma en inevitable, el flujo de contenido a través de múltiples canales'.

Por su parte, Carlos Scolari (2013) define a las narrativas transmedia como 'un tipo de relato en el que la historia se despliega a través de múltiples medios y plataformas de comunicación' y en la cual 'una parte de los consumidores asume un rol activo'.

#### 2. Características de las narrativas transmedia

En términos generales, las narrativas transmedia permiten la creación y distribución de distintas partes de un mismo relato o historia, a las cuales se pueden acceder desde distintas plataformas, haciendo posible que estas partes de la historia se expandan de un medio a otro.

Otra particularidad consiste en que cuentan con la participación activa de los usuarios quienes adquieren un nuevo perfil: de consumidores devienen en prosumidores (productor y consumidor). En palabras de Scolari (2013), los nuevos consumidores se han vuelto ‘cazadores y recolectores de información’, les gusta sumergirse en las historias, reconstruir el pasado de los personajes y conectarlos con otros textos dentro del mismo universo narrativo.

Así se dispone de una historia abierta que se va desarrollando a través de varios canales y se adecúa a cada una de las formas narrativas del canal electo, generando contenidos originales y complementarios que se van desarrollando a partir de la idea principal. Es por ello que para Scolari (2013), una narrativa transmedia se constituye a partir del desarrollo de distintos elementos de una historia contados a través de lenguajes diversos.

Según este autor, en estos modos de contar historias, el consumidor participa y se involucra en la narrativa produciendo extensiones, diseñando finales alternativos o creando nuevos personajes a fin de enriquecer el relato. Por eso es importante tener en cuenta que las historias que forman parte de un relato o narración transmedia se entrelazan pero no se superponen, ni repiten y además, no es necesario conocer cada uno de los relatos para entender la historia. Por ende, cada elemento dentro del universo transmedia debe ser lo suficientemente independiente para permitir un consumo autónomo.

Además, a diferencia de la narrativa tradicional en la cual los relatos que se construyen para los diferentes medios, son simplemente la adaptación de la historia original para un medio a otro; en las narrativas transmedia cada medio hace un aporte a la construcción del mundo narrativo. Cada uno de los medios implicados en la composición transmedia realiza ‘lo que mejor sabe hacer’: una historia puede ser introducida en un largometraje, expandirse en la televisión, novelas y cómics y este mundo puede ser explorado y vivido a través de un videojuego.

Es por ello que resulta fundamental que las narrativas transmedia presenten un mundo o universo, lo suficientemente complejo como para que el consumidor pueda explotarlo. Esto significa que el mundo o universo narrativo debe contener espacios vacíos que permitan la expansión transmedia o que brinden la oportunidad de ser completados por los consumidores a fin de acrecentar, de esta manera, la expansión narrativa colaborativa.

Específicamente, un mundo transmedia puede surgir de cualquier manifestación cultural, desde un libro como es el caso de ‘Harry Potter’, hasta de una atracción de un parque de diversiones como es el caso de ‘Piratas del Caribe’ por nombrar algunos ejemplos. Lo esencial es que los prosumidores puedan apropiarse de los personajes e historias y luego puedan aventurarse en continuar la narrativa.

En otras palabras, la narrativa transmedia puede originarse a partir de cualquier manifestación cultural y por ende, cualquier texto puede potencialmente convertirse en este tipo

de narrativa. A partir entonces de esta concepción es que surge este proyecto de convergencia cultural y transmedia para una escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires, con el principal objetivo de fomentar la creatividad de los alumnos y de invitarlos a ser parte de la producción de una narrativa transmedia en el contexto escolar.

### 3. Una propuesta pedagógica innovadora

Entre los factores que inspiraron la elaboración de este proyecto puede mencionarse, en primera instancia, la inquietud de un grupo de profesores de Inglés y TIC (Tecnología de la Información y de la Comunicación), quienes observaron que los alumnos de sexto año de la Escuela Secundaria Técnica de José C. Paz (Buenos Aires), pasan largas horas dibujando distintos personajes similares a los de animé o cuentan sobre sus reuniones de Cosplay<sup>1</sup>. Esta observación nos dio la pauta para iniciar un camino de cuestionamientos sobre el modo en que podríamos aprovechar esa motivación propia de los adolescentes en la escuela e integrarla con objetivos curriculares y de enseñanza.

Y es así, que luego de varias reuniones virtuales, donde se analizaron los diseños y objetivos curriculares de las materias Inglés y TIC, y se analizaron distintas estrategias y herramientas pedagógicas y tecnológicas, emergió el presente proyecto que lleva por título ***‘Entrelazando Inglés y TIC en la escuela secundaria mediante narrativas transmedia’***.

Este proyecto básicamente pretende ser una experiencia innovadora destinada a brindar a los alumnos de la escuela secundaria, nuevas propuestas pedagógicas, integrando las TIC en el aula de inglés, a fin de construir capacidades y competencias necesarias para el futuro desempeño de los alumnos en la sociedad de la información y de la comunicación.

De esta forma, se pretende brindar una aproximación a los conceptos e implicancias de la narrativa transmedia (Jenkins, 2011) desde la escuela, permitiendo así, que los alumnos involucrados en el proyecto, experimenten esta nueva forma de narrar historias mediante un trabajo interdisciplinario, que los invitará a sumergirse en el mundo de la convergencia cultural y transmedia, que comenzará con un cómic.

En otras palabras, los alumnos tendrán la posibilidad de contar una historia en varios soportes y experimentar la convergencia, donde los géneros se mezclan y hay mucha participación del usuario. Es por ello que, como estrategia didáctica, se fomentará la participación, permitiendo que el relato del cómic, se construya entre todos (enunciador colectivo) de forma colaborativa. El rol del docente se piensa cercano al de un agitador comunicacional que

---

<sup>1</sup> Cosplay, es una especie de moda representativa donde los participantes usan disfraces, accesorios y de personajes de comics, animé, manga, videojuegos y películas. (Ver <https://en.wikipedia.org/wiki/Cosplay>)

promoverá las estrategias necesarias a fin de que, a través de una construcción colectiva del conocimiento, los alumnos sean co-productores de contenido.

### **3.1 Enfoque de inglés que sustenta la propuesta**

Algo de destacar es que si bien el objetivo principal de la propuesta se orienta a aproximar a los alumnos al concepto e implicancias de la narrativa transmedia, resulta necesario aclarar que esta propuesta, considera la enseñanza del inglés como lengua extranjera a partir del enfoque de Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera (AICLE) o CLIL (Content and Language Integrated Learning) en inglés, término acuñado por David Marsh (1994 en Mehisto et al. 2008), que enfatiza el ‘saber hacer cosas’ con la lengua extranjera, por el cual el lenguaje no es el foco principal de atención, pero se usa como un medio de comunicación para promover nuevos aprendizajes.

Desde este enfoque, la lengua se enseña desde una perspectiva discursiva, se promueve el aprendizaje de contenidos temáticos y lingüísticos y los alumnos adquieren ambos a partir de temas que los motivan e involucran y de la exposición a distintos tipos de géneros y tipos textuales.

Esto implica, entonces, la promoción del desarrollo de prácticas discursivas capaces de generar situaciones de aprendizaje en las cuales, los alumnos puedan realizar diferentes tareas con el objeto de aprender la lengua extranjera, es decir, implica un aprendizaje significativo del idioma.

Ante esto, a través de un trabajo interdisciplinario, se retomarán los conocimientos previos de los alumnos sobre el género narrativo, y desde el área inglés, se abordará la parte de narrativa del cómic así como del sitio web. Desde la materia TIC, se abordará la creación y diseño del sitio web propiamente dicho y se orientará y acompañará a los alumnos durante la producción del comic con la herramienta digital elegida.

### **3.2 Metodología para poner en práctica la propuesta**

El uso de distintas herramientas pedagógicas conjuntamente con los materiales seleccionados para tal fin, permitirán la elaboración de secuencias didácticas que invitarán a los alumnos a participar activa y colaborativamente en las nuevas formas de narrativa que se expanden de un medio a otro, en este caso, desde un comic impreso a un sitio web, es decir, desde un formato tradicional utilizado en la escuela: el papel, a otro tecnológico: la Web.

Por lo tanto, las actividades y tareas planteadas para los alumnos en este proyecto consisten en crear un comic utilizando la herramienta digital Comic Master<sup>2</sup> que circulará de

---

<sup>2</sup> <http://www.comicmaster.org.uk/>

forma impresa en la escuela y que luego, se expandirá a la web, en un sitio creado y diseñado con la herramienta Wix<sup>3</sup>.

En este sitio, se invitará a los lectores, que en principio y como prueba piloto serán los alumnos de otros cursos de la misma escuela, a ampliar la narrativa del comic incorporando nuevos personajes o aventuras que permitan seguir el relato de la historia.

Con este proyecto, se espera que los alumnos incrementen actitudes positivas respecto de su aprendizaje y que en la institución se fortalezcan las prácticas áulicas mediante la integración de TIC.

#### 4. Conclusiones

Para concluir, lo más importante es que los alumnos generarán de forma activa un mundo o universo transmedia que comenzará en el aula, seguirá en la Web y continuará en algún otro medio, porque como señala Scolari (2013), *'se sabe dónde comienza un mundo transmedia... pero nunca donde acabará'*.

#### Bibliografía

- COYLE, D., HOOD, P. & MARSH, D. (2010). *'Content and Language Integrated Learning'*. Cambridge: CUP
- JENKINS, H. (15 de enero de 2003) 'Transmedia Storytelling. Moving characters from books to films to video games can make them stronger and more compelling'. *MIT Technology Review*. Recuperado de <https://www.technologyreview.com/s/401760/transmedia-storytelling/> Visitado (30 de noviembre 2017)
- JENKINS, H. (21 de marzo de 2007) 'Transmedia Storytelling 101: Further Reflections'. [Entrada en Blog] Confessions of an Aca-Fan: The Official Weblog of Henry Jenkins. Recuperado de [http://henryjenkins.org/2007/03/transmedia\\_storytelling\\_101.html](http://henryjenkins.org/2007/03/transmedia_storytelling_101.html) Visitado (30 de noviembre 2017)
- JENKINS, H., (31 de julio de 2011) 'Transmedia 201: Further Reflections'. [Entrada en Blog] Confessions of an Aca-Fan: The Official Weblog of Henry Jenkins. Recuperado de [http://henryjenkins.org/2011/08/defining\\_transmedia\\_further\\_re.html](http://henryjenkins.org/2011/08/defining_transmedia_further_re.html) Visitado (30 de noviembre 2017)
- MEHISTO, P., MARSH, D. & FRIGOLS, M. J. (2008) 'Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education'. Oxford: Macmillan.
- SCOLARI, C. (2013) 'Narrativas transmedia. Cuando todos los medios cuentan'. *Austral Comunicación*, Vol 2, 2, 247-249. Recuperado de <http://www.fadu.edu.uy/estetica-diseno->

---

<sup>3</sup> <https://es.wix.com/>

ii/files/2013/05/119756745-1r-Capitulo-Narrativas-Transmedia.pdf Visitado (30 de noviembre 2017)

SCOLARI, C. (2013). Narrativas transmedia: nuevas formas de comunicar en la era digital. *Anuario AC/E de Cultura Digital*, 2014, 71-81. Recuperado de [https://www.accioncultural.es/media/Default%20Files/activ/2014/Adj/Anuario\\_ACE\\_2014/6Transmedia\\_CScolari.pdf](https://www.accioncultural.es/media/Default%20Files/activ/2014/Adj/Anuario_ACE_2014/6Transmedia_CScolari.pdf) Visitado (30 de noviembre 2017)

### Trabajar en una universidad extranjera: estableciendo similitudes y diferencias con la práctica diaria

Lucas Brodersen  
Universidad Nacional del Sur  
lucas.brodersen@uns.edu.ar

#### Resumen

El objetivo de este trabajo consiste en la descripción y posterior reflexión sobre una experiencia en la *Università Ca' Foscari* en el marco de una pasantía otorgada por la *Universidad Nacional del Sur*. A partir de las actividades de docencia e investigación realizadas durante la estancia, se efectúa un trabajo comparativo para establecer diferencias y similitudes en relación al abordaje teórico de la metodología de trabajo, el material utilizado y la organización de los cursos de Español e Inglés como Lengua Extranjera de ambas universidades.

#### 1. Introducción

El presente trabajo consiste en la descripción y posterior reflexión sobre una experiencia en el *Departamento de Lingüística y Estudios Culturales Comparativos (DLECC)* de la *Università Ca' Foscari* (Venecia) en el marco del “Programa de ayudas económicas destinadas a jóvenes docentes para la realización de pasantías en centros de investigación” de la *Universidad Nacional del Sur* (UNS).

Junto a la Dra. Rigatuso (UNS) y el Dr. del Barrio (DLECC) se elaboró un plan de trabajo que incluía actividades de docencia e investigación. El objetivo transversal de las primeras radicaba en comparar la metodología de trabajo, el abordaje teórico, el material utilizado y la organización de los cursos de Español e Inglés como Lengua Extranjera de las carreras de grado y posgrado de ambas universidades. Por su parte, las actividades de investigación consistieron en el relevamiento bibliográfico relacionado con la Sociolingüística Interaccional, la Pragmática Sociocultural e Intercultural, y la Cortesía y Descortesía. Asimismo, se realizaron grabaciones de estudiantes universitarios italianos de los cursos de Español e Inglés que debatían sobre educación, inmigración y prototipos sociales para conformar un corpus con interacciones verbales en el ámbito educativo. El objetivo consistía en relevar fenómenos de variación pragmática y cortesía, evaluar la competencia comunicativa intercultural de los alumnos (Fantini & Tirmizi, 2006; Fantini, 2009) y observar el desarrollo de la pragmática de la interlengua (Barron, 2003; Bou-Franch, 2012).

Uno de los resultados más significativos del primer tipo de actividades fue la posibilidad de establecer similitudes y diferencias en cuanto a la organización docente y de los cursos, forma de trabajo, abordaje teórico, material y nivel de los estudiantes entre una universidad europea y la UNS. En consecuencia, la pasantía supuso un aporte significativo no solo en términos de formación personal, sino fundamentalmente a nivel institucional.

## 2. Elección del centro de investigación

La elección del DLECC para realizar la pasantía obedeció a diversos motivos. En primer lugar, la calidad y variedad de la oferta académica se encuentran estrechamente relacionadas con mi formación docente y a mis temas de investigación. Este departamento se caracteriza por la investigación y la didáctica interdisciplinar y multicultural. Asimismo, se focaliza en el estudio de la lingüística, lenguas y culturas extranjeras, enfatizando el contacto y el desarrollo de las mismas dentro y entre sistemas culturales más complejos. Todos estos aspectos son considerados herramientas vitales para una investigación de naturaleza teórica, al igual que para un entendimiento más concreto de diferentes sociedades cada vez más multilingües y multiculturales. El departamento ofrece la enseñanza de 22 lenguas extranjeras, tales como español (ELE), inglés (ILE), portugués, sueco y polaco. La oferta académica de grado contiene carreras como “Lengua, civilización y ciencias del lenguaje”, “Mediación lingüística y cultural” y “Ciencias del lenguaje”. Además, se dictan la maestría en “Didáctica de la lengua extranjera” y los doctorados en “Lengua, cultura y sociedad moderna” y “Ciencias del lenguaje”.

Todas las características mencionadas arriba se vinculan directamente con mi formación docente y con mi rol de investigador en la UNS: la docencia de lenguas extranjeras, la interculturalidad y el estudio de fenómenos de cortesía. En consecuencia, junto con la Dra. Rigatuso, directora de mi tesis de maestría y del Proyecto de Grupo de Investigación (PGI) del que participo, y el Dr. del Barrio se elaboró un plan de actividades con actividades de docencia e investigación de modo que la pasantía resultara enriquecedora.

## 3. Objetivos de la pasantía

Si bien no se trataba de una estancia prolongada, el objetivo fue confeccionar actividades que realicen un aporte significativo en términos de formación personal y fundamentalmente a nivel institucional, particularmente en el área de *Lingüística* del Departamento de Humanidades, en el Programa de Idioma Inglés (PII) donde me desempeñé como profesor y en el Programa de Español para Extranjeros (PEE).

El PGI en el cual participo, “Estilo(s) comunicativo(s) y variación pragmática en la interacción verbal del español bonaerense: construcción de identidades, valores y creencias”, es dirigido por la Dra. Rigatuso y subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Tecnología. Sus objetivos

centrales radican en la identificación y el análisis de los rasgos definidores de la interacción verbal en español bonaerense, atendiendo a las características específicas de la misma en marcos de interacción institucionales y no institucionales. El estudio se focaliza en los llamados estilos comunicativos de los grupos sociales, e intenta indagar cómo opera en distintos contextos socioculturales la construcción y negociación de la identidad de los hablantes en el discurso, y los presupuestos, valores y creencias que subyacen a las elecciones lingüísticas de los mismos en distintos encuentros interactivos. Cabe destacar que uno de los dominios más relevantes es el educativo, y en su abordaje, el estudio de los fenómenos de producción de discursos de cortesía y descortesía verbal ocupa un lugar central. Durante la pasantía, uno de los objetivos fue la conformación de un corpus que permita diferenciar las diversas formas de abordaje de cortesía y la interacción verbal en marcos institucionales en el dominio educativo, para realizar un estudio lingüístico comparativo entre las formas del español bonaerense y las utilizadas en Venecia.

Asimismo, como profesor del PII e investigador de aspectos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras desde una perspectiva intercultural, otro de los objetivos fue trabajar conjuntamente con colegas y grupos de investigación de una universidad extranjera para cotejar diferentes abordajes y metodologías de trabajo. De igual forma, dado que en el DLECC se dicta la Maestría en “Didáctica de la lengua extranjera”, también podría aportar mi experiencia en las comisiones de creación de la “Especialización en Español como Lengua Extranjera” y la “Maestría en Español como Lengua Extranjera” en la UNS.

Finalmente, dado que mi tesis de maestría estudia el abordaje de la cortesía en los diferentes manuales de enseñanza de ELE, otros objetivos fueron el relevamiento bibliográfico relacionado con mi área de estudio y la conformación de un corpus textual a partir de diferentes manuales. Además, la pasantía suponía la oportunidad de presentar ante estudiantes de grado y posgrado los avances de mi investigación y recuperar la experiencia italiana y europea sobre el tema, así como el contacto personal con académicos de la especialidad.

## **4. Tareas realizadas**

Dentro del marco de la pasantía, las actividades se dividieron en dos grupos principales: docencia e investigación.

### **4.1 Actividades de docencia**

En primer lugar, se coordinaron reuniones con los profesores coordinadores y los lectores de Español e Inglés del DLECC para cotejar metodología de trabajo, abordaje teórico, material utilizado y organización de los cursos con respecto al PII.

Posteriormente, se observaron clases teóricas y prácticas de ILE y ELE para establecer similitudes y diferencias con los abordajes teóricos de los docentes, y también para cotejar las características de los diversos grupos de alumnos con diferentes trasfondos lingüísticos y socioculturales.

Más adelante, a partir de tales observaciones, se procedió con en el dictado de clases prácticas de ILE y ELE, siempre en torno a la interculturalidad. Con los alumnos del primer grupo, se trabajaron diferentes aspectos de la sociedad y cultura argentina, principalmente sobre la comida y la bebida. Con los de ELE, por su parte, se puso énfasis en la presentación de cuestiones básicas (gramaticales, léxicas y pragmáticas) de la variedad dialectal bonaerense y se promovió una reflexión comparativa con respecto a la variedad peninsular.

Además, se dictaron clases en el módulo teórico de Español para los alumnos de la Magistrale (Maestría) del DLECC. En función de lo solicitado por el Dr. del Barrio, el eje central estuvo en la variedad dialectal bonaerense del español. Se abordaron temas como la situación lingüística de Argentina y una serie de características generales en el plano fónico, gramatical y léxico (Escriche Clemente, 2012; Fontanella de Weinberg, 1987). También se presentaron algunas de las teorías clásicas del estudio pragmático y de la cortesía como las de Austin (1975), Searle (1969) y Brown & Levinson (1987), para pasar al estudio de la cortesía desde la perspectiva de la pragmática sociocultural (Bravo, 1999, 2003, 2005, 2009; Bravo & Briz, 2004)

A lo largo de toda la pasantía, también se fijaron horarios de consulta para los alumnos de ILE y ELE. Con los estudiantes de grado, se trabajó en las presentaciones orales asignadas durante el período de cursado, mientras que se colaboró con los estudiantes de posgrado interesados en las lenguas extranjeras y la pragmática.

Finalmente, se participó en la muestra de carreras de la Universidad, denominado “Open Day Ca’ Foscari”, donde junto a mi co-director, Ignacio Arroyo Hernández, se realizó una clase donde se comparó la variedad peninsular del español con la bonaerense.

## **4.2 Actividades de investigación**

A lo largo de toda la pasantía, se relevó bibliografía relacionada a la Sociolingüística Interaccional, Pragmática Sociocultural e Intercultural, Cortesía, Descortesía y al Análisis del Discurso. Consecuentemente, se completaron y profundizaron cuatro trabajos de investigación (véase apartado 5).

Asimismo, se analizaron diferentes manuales de ELE enfocados en la variedad peninsular del español para conformar un corpus textual con vistas a la realización de un estudio comparativo sobre el abordaje de los actos de habla corteses en los manuales de ELE de la variedad peninsular y la argentina.

Otra actividad incluyó la grabación de estudiantes universitarios italianos de los cursos de ILE y ELE para constituir un corpus con interacciones verbales en el ámbito educativo y relevar fenómenos de variación pragmática y cortesía en relación con el español y el inglés. Durante las grabaciones, los alumnos debatieron sobre educación, inmigración y prototipos sociales. Se grabaron seis grupos (tres de ILE y tres de ELE) de cuatro alumnos (dos varones y dos mujeres), que correspondían a los niveles B1, B2 y C1 del Marco Común Europeo de Referencia (MCER), es decir, un grupo de cada lengua por nivel. A partir de los datos recogidos se presentó en coautoría una ponencia relacionada con cuestiones de ritmo en las estrategias de cortesía en hablantes de Italiano L1/Inglés L2 (véase apartado 5).

Finalmente, se asistió al Congreso “VenPalabras2016: Palabras - Vocabulario - Léxico. La lexicología aplicada a la didáctica y a la diacronía”, organizado por el DLECC. Aquí se pudo presenciar una serie de ponencias vinculadas al tratamiento del léxico en diferentes manuales de ELE.

## 5. Resultados

Uno de los resultados más significativos de las actividades de docencia fue la posibilidad de comparar la estructura de una universidad europea con mi lugar de trabajo en la UNS en cuanto a la organización docente y de los cursos, forma de trabajo, abordaje teórico, material y nivel de los estudiantes. Si bien se observaron similitudes en cuanto al abordaje teórico y al material utilizado en ambas universidades, se notaron diferencias en una serie de aspectos.

Una de las distinciones principales radica en la organización docente. Cada departamento académico de la Università Ca' Foscari cuenta con sus propios docentes de lenguas extranjeras, que se dividen a su vez en profesores y lectores: los primeros se encargan de la coordinación y el dictado de los módulos teóricos; los segundos de las clases enfocadas en las cuatro macrohabilidades lingüísticas. Asimismo, los alumnos de las diferentes carreras deben elegir obligatoriamente entre dos lenguas extranjeras de las que ofrece cada departamento académico. En el contexto de la UNS, los docentes de ILE del PII pertenecen a un único departamento: el de Humanidades. Asimismo, no se establece la distinción entre profesores y lectores, sino que cada nivel cuenta con un coordinador y cada profesor tiene a su cargo una comisión. Los cursos de ILE, enfocados únicamente en el desarrollo de las cuatro macrohabilidades (hablar, escuchar, leer, escribir), están destinados a los estudiantes de *todas* las carreras de la universidad y tienen carácter extracurricular con la excepción de las carreras de Licenciatura y Profesorado en Geografía, Licenciatura en Turismo y Licenciatura en Oceanografía. Por su parte, los docentes del PEE dependen de la Secretaría General Académica y los cursos están destinados a estudiantes internacionales y profesionales extranjeros de países

de habla no hispana que se encuentren en la ciudad de Bahía Blanca por motivos laborales y estén interesados en alcanzar un mejor nivel de español.

Otra diferencia sustancial se encuentra en la organización y los contenidos de los cursos de ILE y ELE. En la Universidad Ca' Foscari, cada nivel consta de dos modalidades diferentes de clase:

- “Clases prácticas”: destinadas al desarrollo de las cuatro macrohabilidades lingüísticas. Se dictan a lo largo del año con 4 horas semanales, sumado a 2 horas semanales de los denominados "cursos de consolidación", enfocados en el desarrollo de diferentes habilidades según las necesidades de los alumnos.
- “Clases teóricas”: enfocadas en diversos aspectos teóricos de la lengua en cuestión. Se le destinan 2 horas durante 15 semanas en el semestre. En la Tabla 1 se observa la temática de los módulos teóricos de ELE e ILE de acuerdo a cada nivel:

	<b>ELE</b>	<b>ILE</b>
<b>Nivel 1</b>	Morfología e introducción a la sintaxis	Fonética y fonología
<b>Nivel 2</b>	Sintaxis avanzada	Inglés para fines específicos
<b>Nivel 3</b>	Historia de la lengua	Variedades de géneros literarios
<b>Nivel 4 (Magistrale)</b>	Variedades dialectales del Español	Traducción del inglés al italiano

Tabla 1: Módulos teóricos, Università Ca' Foscari

En los cursos de ILE en la UNS, por su parte, sólo se dicta el equivalente a las clases prácticas, es decir, se apunta a desarrollar las cuatro macrohabilidades lingüísticas. Cada nivel es anual y cubre 130 horas de clases presenciales. También se dictan cuatrimestralmente cursos de inglés con fines específicos (ESP, por las siglas en inglés) como *International Communication Skills*, *English for Work*, *English for Science and Engineering*, *How to Survive in the Real World* y *Academic Writing*. Las clases de ELE necesariamente tienen una motivación diferente a los ofrecidos en el DLECC, ya que como se ha mencionado, se trata de estudiantes en situación de inmersión. Por ello, promueven las competencias necesarias para interactuar en situaciones reales de comunicación de la vida cotidiana, del ámbito académico y laboral. Asimismo, se incentiva la integración del aprendizaje de la lengua con el conocimiento de la cultura y la historia local. Se ofrecen dos niveles cuatrimestrales que consisten en cuatro horas semanales. Además, se dedican otras dos horas a la clase denominada “Cultura Argentina para Extranjeros”, que complementan a las clases de lengua española, y tienen por objetivo ofrecer a todos los estudiantes internacionales, independientemente de su lengua materna, una

perspectiva amplia de distintas manifestaciones de la cultura y la sociedad argentinas. Se proponen temas como literatura del siglo XXI, cine y teatro, música y danza, pintura y artes gráficas, historia y geografía, sociedad y costumbres, personajes de la ciencia, el deporte y el arte e integración entre Argentina y el resto de América Latina.

En relación a los niveles de los cursos, ambas universidades toman como referencia al MCER. El DLECC organiza los niveles de ILE y ELE de la siguiente forma (Tabla 2):

<b>Nivel 1</b>	B1 a B2 (-)
<b>Nivel 2</b>	B2 (-) a B2 (+)
<b>Nivel 3</b>	B2 (+) a C1 (-)
<b>Nivel 4 (Magistrale)</b>	C1 (-) a C1

Tabla 2: Niveles de los cursos de ILE y ELE, Universidad Ca' Foscari

En el contexto de la UNS, los cursos iniciales de ILE incluyen un nivel lingüístico inferior que los ofertados por la universidad europea. En la Tabla 3, se describe la organización por niveles del PII. Los cursos de ELE, por su parte, cuentan con dos niveles: elemental (A2) e intermedio (B1).

<b>Nivel 1</b>	A2
<b>Nivel 2</b>	B1
<b>Nivel 3</b>	B2
<b>Nivel 4 (Cursos ESP)</b>	C1

Tabla 3: Niveles de los cursos de ILE, UNS

Otra diferencia notable radica en la organización por niveles de los cursos de ILE en ambas universidades. En el DLECC, los alumnos deben certificar un nivel B1 de forma obligatoria para acceder al primer nivel. Dicha certificación puede provenir de algún examen internacional o del Centro Lingüístico Ateneo, una institución que brinda cursos de lenguas extranjeras para los estudiantes universitarios y para estudiantes externos a la Universidad Ca' Foscari. En la universidad argentina, el plantel docente del PII se encarga de diagnosticar a los estudiantes mediante un test de nivelación antes del comienzo de cada período lectivo. Posteriormente, se inscriben en el nivel asignado. Los alumnos cuyo nivel en el diagnóstico supere el requerido por los planes curriculares de sus carreras obtienen la acreditación inmediata.

Los resultados vinculados con las actividades de investigación, como ya hemos mencionado, resultan en la finalización de cuatro trabajos de investigación que se expusieron en dos congresos diferentes: (Brodersen, 2016c, 2016b, 2016a; Brodersen & Espinosa, 2016)

- La cortesía en los manuales de ELE: análisis de los saludos desde la pragmática sociocultural.
- “Pibe zarpado hace alto guiso”: el uso de elativos gramaticalizados en el español bonaerense.
- El abordaje de la cortesía en manuales de ELE en Argentina: las invitaciones
- Speech acts in Spanish and Italian learners of English: pragmatic and rhythmic correlates.  
(En co-autoría con Gonzalo Espinosa, UNCo./CONICET)

Las dos primeras se presentaron en el XV Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística, organizado por el Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur y realizado en Bahía Blanca del 11 al 14 de mayo de 2016; Las dos restantes, en el IV Congreso Nacional “El conocimiento como espacio de encuentro”, Universidad Nacional del Comahue, 18 al 20 de agosto de 2016.

## 6. Conclusiones

La estancia de investigación resultó una experiencia enriquecedora a nivel de formación personal, académica e institucional. Se logró completar el plan de actividades planteado junto a mis directores, se tuvo la posibilidad de realizar un avance importante en cuanto al desarrollo de mi tesis de posgrado, sumado a que se completaron cuatro trabajos presentados en congresos.

Observar el funcionamiento de una universidad europea y trabajar en forma colaborativa con docentes e investigadores de diferentes nacionalidades ha tenido un impacto directo e inmediato en mis labores de docencia e investigación. Asimismo, el dictado de clases me permitió interactuar de forma directa con alumnos de diferentes trasfondos culturales y a la vez establecer comparaciones con los alumnos de la UNS.

## Agradecimientos

Quiero agradecer, en primer lugar, a la Universidad Nacional del Sur por el apoyo económico otorgado para la realización de la pasantía. También agradezco a la Dra. Elizabeth Rigatuso y al Dr. Florencio del Barrio de la Rosa por su ayuda en la elaboración del plan de actividades; a los docentes de español e inglés en la Universidad Ca’ Foscari, en especial al Dr. Ignacio Arroyo Hernández, por la constante compañía, ayuda, ideas y sugerencias; a los alumnos que se ofrecieron como voluntarios para las grabaciones.

## Bibliografía

- Austin, J. L. (1975). *How to Do Things with Words*. (Ed) J.O. Urmson and Marina Sbisa (Second edition). Oxford: Oxford University Press.
- Barron, A. (2003). *Acquisition in interlanguage pragmatics: Learning how to do things with words in a study abroad context* (Vol. 108). John Benjamins Publishing.
- Bou-Franch, P. (2012). Pragmatic transfer. En *Chapelle, C.A. (ed) The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Bravo, D. (1999). ¿Imagen positiva vs. Imagen negativa? pragmática socio-cultural y componentes de face. *Oralia: Análisis del discurso oral*, (2), 155–184.
- Bravo, D. (2003). Actividades de cortesía, imagen social y contextos socioculturales: una introducción. *Actas del Primer coloquio del programa EDICE “La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes”*, Bravo, Diana (ed.), 98–108.
- Bravo, D. (2005). Competencia en la pragmática sociocultural del español. Actos de habla y cortesía. *Actas del II Coloquio Internacional del Programa EDICE: “Actos de habla y cortesía en distintas variedades del español: Perspectivas teóricas y metodológicas”*, 363–374.
- Bravo, D. (2009). Pragmática, sociopragmática y pragmática sociocultural del discurso de la cortesía: una introducción. En *Aportes pragmáticos, sociopragmáticos y socioculturales a los estudios de la cortesía en español* / [ed] Diana Bravo, Nieves Hernández Flores, Ariel Cordisco (pp. 219-249). Buenos Aires: Dunken.
- Bravo, D., & Briz, A. (2004). *Pragmática sociocultural. Estudios sobre cortesía en español*. Barcelona: Ariel.
- Brodersen, L. M. (2016a). “El abordaje de la cortesía en manuales de ELE en Argentina: las invitaciones”. Presentado en IV Congreso Nacional “El conocimiento como espacio de encuentro”, Facultad de Lenguas, Universidad Nacional del Comahue. General Roca, Argentina. 18 al 20 de agosto de 2016.
- Brodersen, L. M. (2016b). “La cortesía en los manuales de ELE: análisis de los saludos desde la pragmática sociocultural.” Presentado en XV Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística., Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur. Bahía Blanca, Argentina, 11 al 14 de mayo de 2016.
- Brodersen, L. M. (2016c). *Pibe zarpado hace alto guiso: el uso de relativos gramaticalizados en el español bonaerense*. Presentado en Coloquio “El discurso en la interacción” del XV Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística., Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur. Bahía Blanca, Argentina, 11 al 14 de mayo de 2016.

- Brodersen, L. M., & Espinosa, G. E. (2016). "Speech acts in Spanish and Italian learners of English: pragmatic and rhythmic correlates". Presentado en IV Congreso Nacional "El conocimiento como espacio de encuentro", Facultad de Lenguas, Universidad Nacional del Comahue. General Roca, Argentina.
- Brown, P., & Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Escriche Clemente, L. (2012). *El Universo español bonaerense en clase de ELE* (Tesis de maestría). Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Fantini, A. E. (2009). Assessing Intercultural Competence: Issues and Tools. En *D. K. Deardorff (ed.), The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks, California: SAGE.
- Fantini, A., & Tirmizi, A. (2006). Exploring and assessing intercultural competence. World Learning Publications.
- Fontanella de Weinberg, B. (1987). *El español bonaerense, cuatro siglos de evolución lingüística* (1580-1980). Buenos Aires: Hachette.
- Searle, J. R. (1969). *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

### **Buenas prácticas, comunicación y alfabetización: Tres pilares a tener en cuenta respecto de la mediación tecno educativa**

Nestor Martínez  
Universidad Nacional del Comahue  
nam310767@hotmail.com

Erika Chrobak  
Universidad Nacional del Comahue  
erikachrobak@gmail.com

Zoraida Risso Patrón  
Universidad Nacional del Comahue  
zoraidarp72@gmail.com

#### Abstract

Esta presentación surge del Proyecto de Investigación *Buenas prácticas educativas - Sentidos didácticos de la mediación tecnológica*. Interpelar estos sentidos nos propone numerosos interrogantes. En el presente trabajo nos abocaremos a tres de ellos. Como punto de partida resulta imprescindible, si pensamos en mediaciones tecnológicas, examinar las características del sistema comunicacional vigente. Además, para conocer los sentidos didácticos de estas prácticas debemos redefinir lo que significa estar alfabetizado para la sociedad actual. Finalmente, dado que nos proponemos indagar sobre buenas prácticas, consideramos relevante preguntarnos qué implica ser un sujeto crítico en el siglo XXI. El objetivo de esta ponencia es reflexionar respecto a tres de los interrogantes centrales que nos planteamos, tendientes a la construcción de nuestro marco de referencia.

#### 1. Introducción

La presente ponencia surge en el marco del Proyecto de Investigación *Buenas prácticas educativas - Sentidos didácticos de la mediación tecnológica*. Al comenzar nuestro recorrido por la bibliografía, nos encontramos con múltiples perspectivas desde las cuales es posible interpelar los propósitos didácticos a la hora de incorporar la tecnología en las aulas. El objetivo de este trabajo es proponer la reflexión respecto a tres de los interrogantes centrales de nuestro marco de referencia:

- ¿Cuáles son las características del ecosistema comunicacional vigente?
- ¿Qué significa hoy estar alfabetizado?
- ¿Qué implica ser un sujeto crítico en el siglo XXI?

Es desde el planteo de estas preguntas que ensayamos nuestro acercamiento con el objetivo de descubrir las características constitutivas de las buenas prácticas de enseñanza en las propuestas didácticas mediadas por tecnología.

Al observar el actual ecosistema mediático nos encontramos con un entorno caracterizado por el desarrollo de medios digitales interactivos capaces de reconfigurar las subjetividades y los vínculos, así como la producción y transmisión cultural. En este entorno, la conectividad posibilita reconfigurar las relaciones, trascender la mera función de difusión (de uno a la “masa”) y redefinir el modo de comunicación hacia una versión más convergente, digital y global. Es decir, se genera un flujo de contenidos a través de múltiples plataformas mediáticas, la cooperación entre múltiples audiencias y el comportamiento migratorio<sup>1</sup> (Jenkins, 2006). Y es en este ecosistema que surgen, en el ámbito educativo, las aulas virtuales, las propuestas de “blended learning”, la colaboración en red, entre otras tantas modalidades para incorporar la mediación tecnológica a los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

En segundo término, si bien estar alfabetizado remite a alfabeto y a la cultura de la lecto-escritura en soporte papel, con el surgimiento de los medios masivos de difusión, la posterior invención de Internet y el advenimiento del proceso de digitalización de la cultura, la alfabetización cobra nuevas dimensiones. La bibliografía propone taxonomías diversas que, aunque en la superficie podrían parecer disímiles, poseen muchos puntos de convergencia. A manera de ejemplo, Buckingham (2007) se focaliza en la alfabetización mediática y la define como la capacidad de acceder, comprender y crear comunicaciones en una variedad de contextos. A los fines de nuestra investigación, adherimos a la conceptualización de alfabetización digital propuesta por Eshet-Alkalai (2004:93, 2012), quien la caracteriza de manera holística como “un conjunto complejo de habilidades cognitivas, motoras, sociológicas y emocionales que los usuarios necesitan dominar para utilizar entornos virtuales efectivamente.”

Finalmente, ser un sujeto crítico implicaría, entre otros aspectos, tener la posibilidad de poder ejercer activamente el poder productor en diferentes espacios, con diferentes lenguajes y desde diferentes soportes. Además, ser sujeto crítico significa también acceder a la posibilidad real de revisión cultural desde una lectura del mundo comprometida con una sociedad más justa, libre y democrática, capaz de garantizar una transmisión cultural más humana.

Son estas conceptualizaciones las que pueden marcarnos un norte que nos permita caminar hacia las buenas prácticas, es decir, hacia mediaciones tecnológicas educativas que promuevan -en palabras de Maggio (2012)- enseñanzas poderosas y aprendizajes perdurables.

---

<sup>1</sup> El comportamiento migratorio entendido como la capacidad de desplazamiento de los sujetos a/y desde diferentes plataformas.

## 2. ¿Cuáles son las características del ecosistema comunicacional vigente?

El ecosistema comunicacional del siglo XXI se caracteriza por la existencia de medios digitales interactivos capaces de reconfigurar la relación del sujeto con el entorno. El ecosistema<sup>2</sup> actual es un entorno caracterizado por la ubicuidad (Cope y Kalantzis, 2009) la conectividad, la multimedialidad, la interactividad, la hipertextualidad, la convergencia<sup>3</sup> (Jenkins, 2006) y la digitalización de la cultura. La “ubicuidad” implica la posibilidad para aprender en todo tiempo y lugar, el reconocimiento de que todo es pasible de conocerse y de que todos podemos experimentar ese aprendizaje (Cope y Kalantzis, 2009).

El ecosistema comunicacional actual es un entorno capaz de brindar particulares tipos de experiencias como elementos co-constitutivos de sensibilidades emergentes, nuevas y únicas. "El nombre de hipermedial nombra una libertaria y libertina trama, hipertejida de *links*, las *interfaces* gráficas que posibilitan transitar de un lenguaje a otro sin salirse del texto, pero transformando el monoteísmo del leer letras en el politeísmo del *navegar* o *surfear* a lo largo y ancho de todos los lenguajes". (Martin-Barbero, 2015:15) Para Cassany, el cambio más trascendental de Internet es que la lectura como la escritura se producen “en línea” lo que implica la conexión de millones de recursos para la construcción de significados diferentes (2012:50).

Vivimos en la denominada sociedad del conocimiento, de la Información, la sociedad en red (Castells, 1999) donde la tecnología, además de ser un instrumento de producción y trabajo, es parte constitutiva de nuestras experiencias, subjetividades y también de la percepción del mundo. La posibilidad de interactuar trasciende la función de difusión (del uno a la “masa”) posibilitando y reconfigurando modos de comunicación (entre todos) potencialmente convergentes, ubicuos, transmedia<sup>4</sup>, más horizontales y globales. Símbolo de la tecnocultura digital, Internet es un medio multifuncional y multimedia de alcance global que se adapta a la función que desee darle cada usuario (Levis, 2009:83-84).

La era digital propone otros modos de comunicarnos, informarnos y vincularnos y/o construir el conocimiento desde las potencialidades que brindan las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). El teléfono celular<sup>5</sup> e Internet son los medios privilegiados

---

<sup>2</sup> Entendemos al “ecosistema” pensado desde la teoría de la ecología de los medios, que es una teoría transmedia (no se concentra en ningún medio en especial) y cuyo objeto de estudio comienza con la aparición del lenguaje, la oralidad, la escritura hasta los actuales entornos digitales (Scolari, 2015)

<sup>3</sup> “Con ‘convergencia’ me refiero al flujo de contenidos a través de múltiples plataformas mediáticas, la cooperación entre múltiples audiencias mediáticas y el comportamiento migratorio de las audiencias mediáticas, dispuestas a ir casi a cualquier parte en busca del tipo deseado de experiencias de entretenimiento” (Jenkins, 2006:14)

<sup>4</sup> Transmedia para referirse a un relato que se expande a diferentes medios y en el que el usuario participa de alguna manera en un proceso de autoría (Scolari, 2015)

<sup>5</sup> Celular o Smartphone. “El término Smart se está convirtiendo en sinónimo de la palabra internet y se puede ampliar al conjunto del sector digital, incluyendo los teléfonos móviles, las aplicaciones, las tecnologías y lo digital en general” en Martel, F. (2015:22). Smart. Internet(s): la investigación; (1ª ed.) Bs. As., Argentina: Taurus.

de comunicación de estos sujetos en la era “Pulgarcita”. Según Serres (2013), “Pulgarcita” es la representante de nuestra época y entre sus características destaca que ellas y ellos viven la llegada de la sociedad de la comunicación. “Pulgarcita” sería hoy una mujer de menos de 30 años, nacida con el advenimiento de la tecnología digital, que juega con su Smartphone manejando los pulgares -de ahí el nombre- con habilidad pasmosa. Tiene el mundo literalmente en la mano, a tan sólo un *click* de distancia.

Los estudiantes de hoy aprenden desde la presencialidad, pero cada vez más desde la virtualidad, aprenden en la escuela y en la cotidianeidad de la vida extraescolar, y estos espacios tienen sus particularidades propias, sus puntos de encuentros y desencuentros. “Pero esta nueva brecha digital entre el uso de las tecnologías dentro y fuera de las escuelas también podría interpretarse como un síntoma de un fenómeno mucho más general: la existencia de una distancia cada día mayor entre los “mundos vitales” cotidianos de los niños fuera de la escuela y los énfasis de muchos sistemas educativos” (Buckingham, 2008:125). La sensibilidad de época se convierte en resultante producto de la convergencia entre las prácticas culturales propuestas por las instituciones educativas y las vivencias o experiencias extra-escolares y extra-académicas.

Enseñar en tiempo presente obliga a repensar las relaciones entre sujetos y tecnologías en el marco de los riesgos y desafíos que implica esta inclusión. Maggio plantea que una enseñanza poderosa sería aquella que “da cuenta de un abordaje teórico actual, permite pensar en el modo específico de una disciplina, mira en perspectiva, está formulado en tiempo presente y ofrece una estructura original que conmueve y perdura” (2018b:26).

### 3. ¿Qué significa hoy estar “alfabetizado”?

El concepto de alfabetización es polisémico y, al estar ligado a los contextos socio-históricos y culturales, ha ido cobrando diferentes acepciones a lo largo del tiempo (Núñez Cortés y Rodríguez Tablado, 2015; Vázquez de Aprá, n/d). El informe de la UNESCO del 2006 lo describe como “complejo y dinámico a la vez” dado que continúa “siendo interpretado y definido en una multiplicidad de formas” (147). Concebir este concepto como algo dinámico que cobra variados sentidos a lo largo de la historia es entender que “los elementos con los que se relaciona – los componentes de la comunicación humana - están cambiando todo el tiempo” (Garnier, n/d). Revisemos brevemente estos sentidos para poder delinear una respuesta a la pregunta ¿qué significa estar alfabetizado hoy?

Inicialmente, el significado primitivo de estar alfabetizado implicaba saber leer y escribir, es decir poder codificar el lenguaje de manera escrita y después decodificarlo para poder leerlo. La primera definición de alfabetización publicada por la UNESCO en 1958 establecía que “una persona alfabetizada es alguien que puede leer, escribir y entender una afirmación simple

sobre su vida cotidiana” (UNESCO, 2006:153). Más adelante, se incluyeron nociones básicas de matemática a esta definición. Dado que accedían a esta alfabetización sólo una minoría, cuyo estatus en la sociedad era, por consiguiente, considerado culto, se profundizaban las desigualdades existentes entre quienes tenían acceso a la educación y quiénes no. Es en el año 1975 que la UNESCO declara - Declaración de Persepolis – que “la alfabetización no es un fin en sí misma, es un derecho fundamental del ser humano” (1975:2). De esta manera y gradualmente, la alfabetización deja de ser un privilegio de una elite y pasa a ser un derecho que brinda a un individuo la oportunidad de emanciparse, participar en la construcción de la cultura de manera activa y lograr su movilidad social, hasta ese momento difícilmente alcanzable. Así es como en el año 2003 la UNESCO presenta un informe titulado “la alfabetización como fuente de libertad”, afirmación que refleja las ideas de Freire (1973; 1984) quien considera que alfabetizar implica que el individuo pueda expresarse con *su* palabra y así poder escribir *su* propia vida como autor y testigo de *su* historia y de esta manera lograr transformar la realidad social de la que es parte.

Ahora bien, dado que la alfabetización es un derecho tendiente a garantizar la capacitación del sujeto para que pueda “alcanzar sus metas, desarrollar su conocimiento y potenciar y participar plenamente en la comunidad y en la sociedad ampliada” (UNESCO 2005:21) y es además una práctica situada, dependiente de un contexto social, cultural e histórico determinado, ¿cómo se la define hoy en el siglo XXI? Para poder responder este interrogante es necesario precisar que, con los adelantos tecnológicos de las últimas décadas, la cultura del siglo XXI se produce y transmite de manera multimodal (Bautista García Vera, 2007). Se constituye en soportes como el papel y la pantalla, se apoya en diferentes tecnologías como los libros, televisión, dispositivos móviles, internet, etc. y emplea formatos y lenguajes de representación variados como texto escrito, gráficos, lenguaje audiovisual, hipertextos, etc. (Area Moreira, 2014).

Esta nueva realidad obliga a repensar los alcances de la definición de alfabetización que se tenía hasta antes de la revolución tecnológica digital. La bibliografía relevada no se ciñe a una única definición y es así que surge una multiplicidad de alfabetizaciones (la audiovisual, tecnológica o digital, informacional, científica, profesional, académica, etc.) que pretenden atender las necesidades de este nuevo contexto histórico-cultural. De esto deriva la necesidad actual de estar multi-alfabetizado. El Consejo de la Unión Europea propone el término alfabetización múltiple y la define como:

un concepto que engloba tanto las competencias de lectura como de escritura para la comprensión, utilización y evaluación crítica de diferentes formas de información, incluidos los textos e imágenes, escritos, impresos o en versión electrónica, y abarca la alfabetización básica, funcional y múltiple. [...] La

alfabetización múltiple es una competencia esencial para la vida, que faculta a cada ciudadano a desarrollar capacidades de reflexión, de expresión oral, de pensamiento crítico y empatía, a impulsar el desarrollo personal, la confianza en sí mismo, el sentido de identidad y la plena participación en la economía y la sociedad digital y del conocimiento. (Consejo de la Unión Europea, 2012:1)

Vemos cómo esta definición incorpora, a lo que se entendía como alfabetización hasta el siglo anterior, otros elementos esenciales característicos de este siglo. Sin embargo, retomando la idea presentada inicialmente, adherimos a la afirmación que realiza la UNESCO en su informe *El Desafío Mundial de la Alfabetización. Perfil de alfabetización de jóvenes y adultos a mediados del Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización 2003 – 2012* donde explicita que “dado que la alfabetización es un concepto dinámico y plural, ni ésta ni ninguna otra definición será la última palabra” (2008:18). Esto confirma que es un término cuya definición seguirá mutando para que su alcance refleje sus tres dimensiones fundamentales en los diferentes contextos socio-históricos culturales: “la alfabetización debe ser pensada desde una perspectiva social que contemple su vinculación con el aprendizaje a lo largo de la vida, con la participación ciudadana activa y con la criticidad” (Núñez Cortés y Rodríguez Tablado, 2015:140).

Teniendo esta discusión en mente, y atendiendo a los adelantos tecnológicos digitales, nos abocamos a responder la pregunta ¿qué significa estar alfabetizado en el siglo XXI? focalizándonos en particular en la alfabetización digital. Analizaremos este concepto en términos de un reto sociocultural vinculado “con la formación de la ciudadanía en el contexto de la llamada sociedad informacional” (Area Moreira, 2014:3). En otras palabras, y haciendo eco de Trejo-Quintana (2017):

es necesario desarrollar capacidades para el uso de muy diversos dispositivos tecnológicos, así como lo relacionado con nuestra participación dentro de distintos ambientes digitales. Este conjunto de nuevas competencias se trabaja desde la perspectiva de una nueva forma de alfabetización; es decir, del proceso mediante el cual se enseñan las operaciones básicas para "leer, escribir y participar" en la actual ecología mediática. En suma, estamos hablando de la adquisición de nuevas habilidades y destrezas que se ajusten a la denominada Sociedad del conocimiento y la información. (228-229)

### **3.1 Alfabetización digital**

Diferentes autores han trabajado sobre la caracterización de este nuevo concepto (Bawden, 2001; Buckingham, 2003; Gilster, 1997; Hargittai, 2008; Casey & Bruce, 2010; etc.) y todos concuerdan en que ésta alfabetización va más allá de tener el conocimiento técnico para poder

desarrollar tareas mediadas por dispositivos electrónicos. La alfabetización digital se entiende como un conjunto complejo de habilidades que permite a la persona desenvolverse en entornos virtuales realizando tareas como la *construcción de conocimiento* –individual y *colectivo*– utilizando material de la web y participando *en foros/chats/redes sociales*, entre otros. La alfabetización digital requiere aprender cómo encontrar, usar, resumir, evaluar, crear y comunicar información utilizando tecnologías digitales.

En esta línea, Eshet-Alkalai (2004-2012) propone un modelo que incluye seis habilidades del pensamiento como imprescindibles para ser alfabeto digital: foto-visual (photo-visual), de reproducción (reproduction), de ramificación (branching), de la información (information), socio-emocional (socio-emotional) y de tiempo real (real time). Veamos brevemente qué implica cada una de ellas.

### **3.1.1 Habilidad del pensamiento foto-visual: el arte de leer representaciones visuales<sup>6</sup>**

La habilidad del pensamiento foto-visual (Eshet-Alkalai, 2004 -2012) refiere a un proceso cognitivo que permite a la persona leer y entender mensajes e instrucciones presentados de manera gráfica. Previa a la evolución de los entornos, la lectura tenía una base sintáctica-textual mientras que ahora se combina con una base semántica gráfica; es decir se utiliza la visión para pensar (Mullet & Sano, 1995). Esta manera de comunicación gráfica es más intuitiva y sencilla dado que responde a formas naturales de comunicación y remite a formas gráficas previas al alfabeto actual que emplea una simbología abstracta y sin un sentido natural (Eshet-Alakalai, 2004). De ahí la rapidez con la que se aprende a “leer” este tipo de lenguaje visual. Un estudio realizado por Springer (1987) y Aspillaga (1996) demostró que aquellas interfaces cuyo lenguaje era visual/gráfico tomaban menos tiempo de procesamiento de comprensión al usuario. Esto devino en que se dedicaran esfuerzos a realizar interfaces con base gráfica y hoy vemos un uso ampliado y efectivo de las mismas.

### **3.1.2 Habilidad del pensamiento de reproducción: el arte de reciclar materiales existentes de manera creativa**

Como plantea Eshet-Alkalai (2004) las nuevas tecnologías y el libre acceso a la información generan un dilema de tipo ético y filosófico en cuanto a los límites y los criterios del uso legítimo de la habilidad de reproducción. Esta habilidad, contrario a lo que quizás pueda evocar el término reproducción entendido como una copia de algo, refiere a la capacidad creativa de poder generar nuevos significados, interpretaciones o creaciones que surgen de combinar “pedazos” existentes

---

<sup>6</sup> Los seis subtítulos referidos a las habilidades de la alfabetización digital son traducciones realizadas por las autoras del trabajo de Eshet-Alkalai (2008).

o independientes de información en cualquier tipo de formato (Gilster, 1997; Labbo, Reinking, & McKenna, 1998). Así es que Eshet-Alkalai utiliza el subtítulo de “el arte de reciclar materiales existentes de manera creativa” para presentar esta habilidad. La idea de reproducción en un sentido “biológico” puede ser una metáfora más precisa en cuanto a lo que esta habilidad comprende: combinar elementos independientes existentes para dar lugar al ‘nacimiento de un nuevo ser’.

En la esfera académica, tanto en la parte escrita como en la oral, esto se ve cuando se re-estructuran textos escritos, orales y audiovisuales para recrear nuevos significados o producciones. Finalmente, cabe destacar que esta habilidad se apoya en otras competencias como la capacidad de sintetizar y apreciar lo pre-existente desde un punto de vista multidimensional, lo cual permite descubrir nuevas combinaciones cuyas significaciones son diferentes a las de sus elementos constitutivos ya conocidos (Eshet-Alkalai, 2004). A modo de ejemplo sencillo podemos mencionar que poder dar crédito a los autores cuyos trabajos son la base constitutiva de lo que la persona está re-creando, siguiendo los parámetros pautados en las distintas áreas disciplinares, es parte de lo que la habilidad de reproducción implica.

### **3.1.3 Habilidad del pensamiento de ramificación: hipermedia y pensamiento no-lineal**

Es indudable que las nuevas tecnologías han contribuido a generar diferentes maneras de pensar, leer y aprender que ya no poseen una lógica ordenada y lineal. Los entornos virtuales multi-mediales, los libros electrónicos, internet, las bases de datos digitales, etc. otorgan al usuario la posibilidad de navegar este espacio de manera libre de acuerdo a sus campos de conocimiento (Eshet-Alkalai, 2004). Esto puede apreciarse claramente como una ventaja ya que la profundización de la investigación o la dirección de las búsquedas tomarán el rumbo que cada individuo considere necesario o pertinente de acuerdo a su posicionamiento frente a ese tema en particular. Pero a su vez, lo confronta con el desafío que significa poder construir conocimiento que se apoya en ramificaciones que no responden a una lógica ordenada ni lineal de trabajo (Eshet-Alkalai, 2004).

Esta habilidad, que está íntimamente ligada a la buena ubicación espacial y al sentido multidimensional de la orientación, es esencial para no perderse en el entorno virtual del ciberespacio. La cantidad de hipervínculos incluidos dentro de un texto son un claro ejemplo de las ramificaciones a las que un lector puede acceder para profundizar y/o ampliar un área de conocimiento; al mismo tiempo, estas ramificaciones son las que pueden llevar al usuario a perder el hilo conductor de su búsqueda.

Es importante entonces ésta habilidad del pensamiento ya que es la que permite hacer uso de las ramificaciones de manera selectiva sin perder de vista el objetivo de la búsqueda

y siendo conscientes que cada 'click' es una decisión. Se asocia esta habilidad con modalidades de pensamiento metafórico, con la capacidad de crear modelos mentales, mapas conceptuales y otros tipos de representaciones abstractas de la estructura de la web ya que ayuda a los usuarios con los problemas de desorientación (Jonassen & Henning, 1999; Smilowitz, 2001).

### **3.1.4 Habilidad del pensamiento de la información: el arte del escepticismo**

El crecimiento exponencial de la cantidad de información al alcance de los usuarios junto con la multiplicación de las redes sociales, los blogs, podcasts, wikis y las tecnologías que permiten compartir archivos fácilmente han producido lo que Bruns (2008, en Eshet-Alkalai 2012) denomina la descentralización de la información. Esto es en dos sentidos: los usuarios tienen muy fácil acceso a una amplia variedad de información al alcance de un 'click' y a la vez pueden contribuir al cuerpo de conocimiento existente de manera muy sencilla. Marshall McLuhan (1972) había hecho referencia a esta idea en su libro *Take Today* de que el consumidor pudiera ser productor al mismo tiempo gracias a la tecnología. Es en el año 1980 que Toffler acuña el término "prosumidor" para referirse a este concepto.

Sin embargo esta nueva realidad trae aparejada dos desafíos para aquellos que necesitan consumir información: por un lado, poder navegar dentro de un mar muy cargado de material, el cual es muy difícil de manipular y por el otro, poder discernir la veracidad y autoridad científica del mismo (Eshet-Alkalai, 2004). Es entonces crucial desarrollar la habilidad del pensamiento de la información la cual permite evaluar la información a la que accedemos considerando su subjetividad, autenticidad, nivel de veracidad, etc. ya que las conclusiones a derivar se basarán en la lectura elegida (Paul & Elder, 2005; Saranto & Hovenga, 2004). Es aquí donde la lectura y pensamiento crítico cobran un valor muy relevante. Aunque la lectura crítica e inteligente es de larga data, la cantidad casi ilimitada de textos a la que estamos expuestos requiere de individuos que puedan hacer elecciones informadas en cuanto a la búsqueda de material y esta habilidad es a la que Eshet-Alkalai (2004-2012) se refiere como la habilidad del pensamiento de la información.

### **3.1.5 Habilidad del pensamiento socio-emocional**

Gracias a la expansión de las distintas plataformas digitales de comunicación, nuevas dimensiones y oportunidades de aprendizaje, de colaborar y forjar relaciones en comunidades de conocimiento, etc. son posibles hoy (Scardamalia & Bereiter, 1996; Mioduser & Nachmias, 2002). Este escenario desconocido requiere del desarrollo de la habilidad de pensamiento socio emocional que le permita al usuario entender las "reglas del juego" y así poder sobrevivir/sortear los obstáculos que seguramente van a surgir en este tipo de comunicación masiva llevada a cabo en el ciberespacio (Eshet-Alkalai, 2004). Actividades como compartir conocimiento formal,

colaborar en la creación colectiva de conocimiento, compartir emociones, respetar las reglas de etiqueta en internet (netiquette), identificar mentiras en chat rooms o reconocer trampas en internet son algunos ejemplos de lo que implica la habilidad socio-emocional que requiere, una vez más, de un usuario crítico, analítico y maduro, que a la vez posea las habilidades de la información, de ramificación y la foto-visual (Eshet-Alkalai, 2004).

### **3.1.6 Habilidad del pensamiento del tiempo real**

Eshet-Alkalai (2014) plantea que los entornos de trabajo virtuales se caracterizan por bombardear en tiempo real la cognición del usuario con grandes volúmenes de estímulos los cuales se mueven rápidamente y son de diferentes tipos: auditivo, textual y visual. Para que un usuario pueda procesar y reaccionar efectivamente a todo ese estímulo que se presenta de manera simultánea es necesario que haya desarrollado la habilidad del pensamiento de tiempo real. Esta habilidad le permite realizar varias tareas a la vez, como, por ejemplo, tener la atención dividida en los distintos sectores de la pantalla que van generando y aportando diferentes tipos de información, mantener el foco en la actividad y, finalmente, tomar decisiones basadas en toda esa variedad de estímulos. A modo de ejemplo, podemos mencionar “feedback”: corrección que retroalimenta las acciones o decisiones tomadas generando la posibilidad de revisión y aprendizaje, todo en tiempo real (Eshet-Alkalai, 2008).

Algunos de los ejemplos que Eshet-Alkalai (2012) aporta para ilustrar esta habilidad refieren a simuladores de vuelo o de autos, video juegos, máquinas sofisticadas y, en el ámbito educativo, libros compuestos de texto, acompañado por ilustraciones y por su versión oral (auditiva), musical e interactiva ya que el texto aparece a medida que se lo lee. En todos estos casos se evidencia, en mayor o menor medida, la necesidad de lograr comprender un cuerpo de conocimiento cuyo origen está dado por una multiplicidad de estímulos de diferente índole de manera simultánea y en tiempo real. Dada la complejidad y variedad de formatos de los estímulos a los que los usuarios están expuestos, esta habilidad se torna esencial para que éste pueda desenvolverse adecuadamente en los entornos virtuales.

## **4. ¿Qué implica ser un sujeto crítico en el siglo XXI?**

Otro de los pilares fundamentales para acercarnos al objetivo de las buenas prácticas, es propiciar el ejercicio de la reflexión crítica permanente en todo contexto educativo. Queda claro, a partir de lo expuesto en la sección anterior, que las habilidades de la alfabetización digital no pueden ser pensadas sin concebir un sujeto con habilidades de pensamiento crítico. Es decir, promover el pensamiento crítico es un objetivo que atraviesa nuestra labor docente.

Como hemos establecido, el mundo de Internet no escapa a esta meta, ya que toda tecnología es producto del contexto social, político, económico y cultural de una época y,

por lo tanto, no es una herramienta neutral. La Web promueve otros modos de comunicar, informar, aprender y pensar. Maggio caracteriza a estas formas de acceso, producción y circulación de la información y el conocimiento mediadas por tecnología como un *escenario enriquecido*, “donde la inclusión de nuevas tecnologías a la enseñanza se produce en formas complejas, que requieren un compromiso enorme, habilidades tecnológicas específicas y una clara comprensión del sentido de esas incorporaciones en relación con la enseñanza y lo que se busca promover en términos de conocimiento” (2012: 26). Así como sucede en los contextos cotidianos, la capacidad de sostener una actitud crítica como participantes activos en contextos digitales, requiere, en las palabras del padre de la pensamiento crítico, responsabilidad, una mente abierta y pasión (Dewey, 1910).

Ahora bien, ¿de qué hablamos al referirnos al proceso de reflexión crítica? Hacemos alusión al “compromiso a considerar toda proposición, supuesto o práctica, las razones que la sostienen y las consecuencias a las que tiende a la luz de múltiples lentes teóricos y personales” (Chrobak, 2001). Es importante destacar que las perspectivas o “lentes” personales revisten la misma importancia que aquellos teóricos. Entendemos por lentes personales al conocimiento derivado de la experiencia, las opiniones e intuiciones que reflejan lo que Schön, allá por 1983, definió como conocimiento-en-la-acción. Es decir, lo aprendido a partir de los sucesos experimentados, la imaginación, la creatividad, los sentimientos y puntos de vista personales. Los lentes teóricos, por su parte, se componen de nuestras perspectivas y conocimiento derivados de teorías y conceptualizaciones a las cuales arribamos a partir de las lecturas y el aprendizaje formal.

A manera de ejemplo, un estudiante con buenas habilidades socio-emocionales, a la hora de navegar en internet, echará mano a su conocimiento adquirido a través de la experiencia y esto lo llevará a desplegar actitudes como estar alerta a la información que comparte, evitar conflictos y detectar casos de bullying. De ser así, podríamos afirmar que el estudiante consideró sus prácticas online a la luz de sus lentes personales. Podemos pensar en varias experiencias que puedan haber promovido este aprendizaje en la acción como por ejemplo, haber leído una noticia sobre una familia que publicó una foto en las redes sociales que estaba de vacaciones y esta información fue utilizada para ingresar a su vivienda. De la misma manera, si consideramos la habilidad de la información, podemos pensar un estudiante que utiliza un lente teórico aprendido en un contexto de enseñanza formal, como los criterios de validación de los contenidos brindados por los motores de búsqueda.

Hasta aquí, hemos abordado el pensamiento crítico del sujeto de manera individual. Sin embargo, hemos afirmado que una de las características más significativas del nuevo sistema comunicacional está ligada a la posibilidad de participación y colaboración en red.

Al respecto, Maggio (2018a) señala que “las tecnologías a disposición mejoran nuestras posibilidades de que el pensamiento crítico suceda en el plano colectivo cuando nos ayudan a compartir, documentar, revisar y reconstruir las construcciones que realizamos como grupo.” Es así que, si fomentamos estos procesos de colaboración en nuestras aulas, estaremos promoviendo un camino posible hacia la enseñanza poderosa y el aprendizaje perdurable (Maggio, 2012).

## 5. Conclusión

Habiendo caracterizado brevemente el ecosistema comunicacional vigente, explorado el concepto de alfabetización que deviene en las nuevas o emergentes capacidades necesarias para ser un sujeto crítico del siglo XXI, nos parece importante destacar la importancia del rol docente en estos nuevos escenarios. La buena enseñanza es posible únicamente en el marco de una sólida propuesta didáctica, llevada adelante por un docente que le brinda un claro sentido a este proceso. Al indagar respecto de las significaciones de los estudiantes acerca de las propuestas didácticas que incluyan TIC, Calvet, Risso Patrón & Mignolet (2017:11) concluyeron que

Los estudiantes entrevistados significan a las TIC como instrumentos de mediación relevantes para el ahorro de tiempo en el aprendizaje y la orientación de algunos procesos cognitivos como la atención, la comprensión, la creatividad y el pensamiento crítico. No obstante esto, entienden que la propuesta de acceso a la web sin una enseñanza deliberada suele transformarse en la entrada a un universo de incertidumbres.

Sin lugar a dudas, esto nos hace volver la mirada sobre el docente como facilitador de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, quien sigue en el centro de la escena educativa.

## Bibliografía

- AREA MOREIRA, Manuel. 2014. La alfabetización digital y la formación de la ciudadanía del siglo XXI. *Revista Integra Educativa*, 7(3), 21-33. Visitado 18/08/2018 [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1997-40432014000300002&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1997-40432014000300002&lng=es&tlng=es)
- ASPILLAGA, Macarena. 1996. Perceptual foundations in the design of visual displays. *Computers in Human Behavior*, 12, 587-600.
- BAUTISTA GARCIA VERA, Antonio. 2007. Alfabetización tecnológica multimodal e intercultural. *Revista de Educación*, 343, 589-600.

- BAWDEN, David. 2001. Information and digital literacies: A review of concepts. *Journal of Documentation*, 57 (2), 218-259.
- BRUNS, Axel. 2008. *Blogs, Wikipedia, Second Life, and beyond: from production to produsage*. New York, New York: Peter Lang, Publishing.
- BUCKINGHAM, David. 2003. Media education and the end of the critical consumer. *Harvard Educational Review*, 73(3), 309-328.
- BUCKINGHAM, David. 2007. Digital Media Literacies: rethinking media education in the age of the Internet. *Research in Comparative and International Education*, 2(1). [https://www.researchgate.net/publication/238449252\\_Digital\\_Media\\_Literacies\\_Rethinking\\_Media\\_Education\\_in\\_the\\_Age\\_of\\_the\\_Internet](https://www.researchgate.net/publication/238449252_Digital_Media_Literacies_Rethinking_Media_Education_in_the_Age_of_the_Internet)
- BUCKINGHAM, David. 2008. Defining digital literacy: What do young people need to know about digital media? In Lankshear & Knobel (Eds.), *Digital literacies: Concepts, policies and practices* (73-85). New York: Peter Lang Publishing.
- CALVET, Mónica, RISSO PATRÓN, Zoraida y MIGNOLET, Sheila. 2017. Alfabetización digital en las propuestas didácticas de nivel medio [en prensa]
- CASTELLS, Manuel. 1999. *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. México: Siglo XXI.
- CASEY, Leo & BRUCE, Bertram C. 2010. Sustaining the Inquiry Cycle: Digital Literacy Reframed. In D. Gibson & B. Dodge (Eds.), *Proceedings of SITE 2010--Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (1372-1379). San Diego, CA, USA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE) en <https://www.learntechlib.org/primary/p/33548/> Visitado 1/10/2018.
- CASSANY, Daniel. 2012 *En – línea. Leer y escribir en la red* (1º edición) Barcelona, España: Anagrama.
- CHROBAK, Erika. 2001. *Conceptions of Reflection in Teacher Education* (Tesis de maestría). Cornell University, Ithaca, New York, EE.UU.
- CONSEJO DE LA UNION EUROPEA. 2012. Conclusiones del Consejo, de 26 de noviembre de 2012, sobre alfabetizaciones múltiples en <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:393:0001:0004:ES:PDF>
- COPE, Bill & KALANTZIS, Mary. 2009. *Aprendizaje ubicuo*. Traducción Emilio Quintana. University of Illinois Press. En [http://postitulo.secundaria.infed.edu.ar/archivos/repositorio/500/747/Cope\\_Kalantzis\\_Aprendizaje\\_ubicuo.pdf](http://postitulo.secundaria.infed.edu.ar/archivos/repositorio/500/747/Cope_Kalantzis_Aprendizaje_ubicuo.pdf).
- DEWEY, John. 1910. *How we think*. Boston: D.C. Heath & Co.

- ESHET-ALKALAI, Yoram. 2004. Digital Literacy: A Conceptual Framework for Survival Skills in the Digital Era. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 13(1), 93-106. En [https://www.openu.ac.il/personal\\_sites/download/Digital-literacy2004-JEMH.pdf](https://www.openu.ac.il/personal_sites/download/Digital-literacy2004-JEMH.pdf)
- ESHET-ALKALAI, Yoram. 2008. Real Time thinking in the Digital Era. In *Encyclopedia of Information Science and Technology*, Second Edition, Volume VII, (2009), pp. 3219-3223.
- ESHET-ALKALAI, Yoram. 2012. Thinking in the Digital Era: A Revised Model for Digital Literacy. *Issues in Informing Science and Information Technology*, 9, 267-276. <http://iisit.org/Vol9/IISITv9p267-276Eshet021.pdf>
- FREIRE, Paulo. 1973. *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- FREIRE, Paulo. 1984. *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Madrid: Editorial Siglo XXI
- GARNIER, Leonardo. N.d. La educación necesaria y las alfabetizaciones del siglo XXI. En [www.icae.org.uy/spa/confinteagarnier.ppt](http://www.icae.org.uy/spa/confinteagarnier.ppt) [PPT] Visitado 20/08/2018.
- GILSTER, Paul. 1997. *Digital literacy*. New York: Wiley
- HARGITTAI, Eszter. 2008. Survey measures of web-oriented digital literacy. *Social Science Computer Review*, 23, 371-379.
- JENKINS, Henry. 2006. *Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. (1º edición) Barcelona, España: Paidós.
- JONASSEN, David H. & HENNING, Philip. 1999. Mental models: Knowledge in the head and knowledge in the world. *Educational Technology*, 39, 37-42.
- LABBO, Linda D., REINKING, David & McKENNA, Michael C. 1998. Technology and literacy education in the next century: Exploring the connection between work and schooling. *Peabody Journal of Education*, 73, 273-289.
- LEVIS, Diego. 2009. *La pantalla ubicua*. 2ª Edic. ampliada. Buenos Aires: La Crujía
- MAGGIO, Mariana. 2012. *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes de alta dotación tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- MAGGIO, Mariana. 2018a. *Habilidades del siglo XXI: cuando el futuro es hoy: documento básico*, XIII Foro Latinoamericano de Educación / Mariana Maggio. - 1ª ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Santillana.
- MAGGIO, Mariana. 2018b. *Reinventar la clase en la Universidad*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- MARSHALL MCLUHAN, Herbert. 1972. *Take Today; the executive as dropout*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

- MARTÍN BARBERO, Jesús. 2015. ¿Desde dónde pensamos la comunicación hoy? Chasqui. *Revista Latinoamericana de Comunicación* N° 128, abril-julio 2015 (Sección Tribuna, pp. 13-29); Ecuador: CIESPAL en: [http://saberesmultiples.unal.edu.co/fileadmin/docs/Conferencistas/Jesus\\_Martin\\_Barbero/2545-5310-1-PB.pdf](http://saberesmultiples.unal.edu.co/fileadmin/docs/Conferencistas/Jesus_Martin_Barbero/2545-5310-1-PB.pdf) Visitado 23/02/2017.
- MIODUSER, David & NACHMIAS, Rafi. 2002. WWW in education. In H.H. Adelsberger, B. Collis, & J.M. Pawlowski (Eds), *Handbook on information technologies for education and training* (23-24). Berlin: SpringerVerlag.
- MULLET, Kevin & SANO, Darrell. 1995. *Designing visual interfaces*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- NÚÑEZ CORTÉS, Juan Antonio y RODRÍGUEZ TABLADO, María Sol. 2015. El desafío de alfabetizar en el siglo XXI: Dimensiones y propuestas en torno a la alfabetización. *Verbeia Journal of English and Spanish Studies Revista de Estudios Filológicos*, AÑO I, 0, 139-157. <https://www.ucjc.edu/wp-content/uploads/9.Juan-Antonio-Nunez-Cortes-y-Maria-Sol-Rodriguez-Tablado.pdf>
- PAUL, Richard & ELDER, Linda. 2005. *A guide for educators to critical thinking competency standards: Standards, principles, performance*. Dillon Beach, CA: Foundation for Critical Thinking.
- SARANTO, Kaija & HOVENGA, Evelyn J. 2004. Information literacy-what it is about? Literature review of the concept and the context. *International Journal of Medical Information*, 73(6), 503-513.
- SCARDAMALIA, Marlene & BEREITER, Carl. 1996. Engaging students in a knowledge society. *Educational Leadership*, 54, 6-10.
- SCHÖN, Donald A. 1983. *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- SCOLARI, Carlos (Ed.). 2015. *Ecología de los medios. Entornos, evoluciones e interpretaciones*. Barcelona, España: Gedisa.
- SERRES, Michel. 2013. *Pulgarcita. El mundo cambió tanto que los jóvenes deben reinventar todo: una manera de vivir juntos, instituciones, una manera de ser y de conocer...* (1° edición) Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- SMILOWITZ, Elissa. 2001. Do metaphors make web browsers easier to use? en <https://www.coursehero.com/file/6418558/Metaphors-1/> Visitado 1/10/2018.
- SPRINGER, C.J. 1987. Review of information from complex alphanumeric displays: Screen formatting variables' effects on target identification time. In G. Salvendy, (Ed), *Cognitive engineering in the design of human-computer interaction and expert systems* (375-382). Amsterdam: Elsevier.

- TOFFLER, Alvin. 1980. *The Third Wave*. US: Bantam Books
- TREJO-QUINTANA, Janneth. 2017. Apuntes sobre la incorporación del término alfabetización mediática y digital en América Latina. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación* 2017, (Julio-Sin mes): ISSN 1133-8482 en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36853361016> Visitado 1/10/2018
- UNESCO. 1975. Simposio internacional de alfabetización; Persepolis, Iran; 1975 en [http://unesdoc.unesco.org/Ulis/cgi-bin/ulis.pl?database=&lin=1&futf8=1&ll=s&gp=0&pn=0&look=default&sc1=1&sc2=1&ref=https://www.google.com.ar/&nl=1&req=2&text=Declaration%20of%20Persepolis&text\\_p=phrase+like](http://unesdoc.unesco.org/Ulis/cgi-bin/ulis.pl?database=&lin=1&futf8=1&ll=s&gp=0&pn=0&look=default&sc1=1&sc2=1&ref=https://www.google.com.ar/&nl=1&req=2&text=Declaration%20of%20Persepolis&text_p=phrase+like)
- UNESCO 2003. La alfabetización como fuente de libertad. El decenio de la Alfabetización de las Naciones Unidas 2003-2012 en <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001349/134934sb.pdf>
- UNESCO 2006. Educación para todos: la alfabetización, un factor vital: informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2006 en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147000>
- UNESCO 2008. El desafío Mundial de la Alfabetización. Perfil de alfabetización de jóvenes y adultos a mediados del Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización 2003–2012 en <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001631/163170s.pdf>
- VAZQUEZ de APRÁ, Alicia. n.d. La alfabetización en el debate contemporáneo. En <https://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/V%E1zquez.htm> Visitado 20/08/2018

### ¿De qué hablamos cuando hablamos de inclusión? Una experiencia de escuela

María Laura Paneblanco  
CPEM N° 51, Neuquén  
laurapane22@hotmail.com

#### Resumen

Una educación inclusiva es una escuela para todos. En la cual se entienda la diversidad como lo normal y no lo contrario. Esto conlleva a un cambio de paradigma que no sólo implica al Estado como forjador de un sistema educativo con normas y recursos acordes, es decir el financiamiento necesario, sino también y más profundo aún implica que los docentes deben romper con sus propios estereotipos de alumnos y clases e inclusive de su mismo rol dentro –y fuera– del aula. Un entorno de igualdad y equidad emanado de las prácticas docentes.

#### 1. Introducción

Sólo el docente que ha trabajado con alumnos con discapacidades es capaz de dar cuenta del enorme esfuerzo que ello implica, como así también de la gran satisfacción de llegar a fin de año y ver los objetivos cumplidos.

En el CPEM N°51 hace varios años que los docentes hemos aceptado el desafío de trabajar para la inclusión. Ha sido, sin dudas, un camino arduo que tratamos de mejorar día a día, con aciertos y desaciertos, con la aparente soledad del aula y la compañía y contención que brinda la sala de profesores y las reuniones con los otros docentes y asesores pedagógicos, y, por sobre todo, el invaluable acompañamiento de los docentes de la escuela especial. Así entonces, surge la palabra clave: “*involucrarse*”. Nada puede suceder si el docente no se compromete y se involucra. Y cuando esto ocurre, da lugar a la reflexión y el replanteo: cuando hablamos de inclusión, ¿debemos sólo pensar en los alumnos con discapacidad o existen otros, con otras necesidades, que necesitan tanto de nuestra especial atención como aquellos con discapacidad?

#### 2. Las 3 “R”: Revisar, Repensar, Reflexionar

Según la Ley de Educación Nacional N° 26.206, sancionada en 2006 y vigente hasta la actualidad, el sistema educativo debe asegurar el acompañamiento de las trayectorias escolares de los estudiantes con discapacidad. Es por ello, que los docentes deben revisar sus prácticas y repensar su rol dentro del aula. La Resolución 2509/17 “**Guía de orientación para la aplicación de la Resolución del Consejo Federal de Educación (CFE) N°311/16**” establece que “las

capacidades son un conjunto de habilidades que se plantean con la finalidad de favorecer la trayectoria educativa de los estudiantes con un PPI (Proyecto Pedagógico Individual), promoviendo su constitución como ciudadanos a través de la inclusión. Las capacidades hacen referencia, en sentido amplio, a un conjunto de modos de pensar, actuar y relacionarse que los estudiantes deben tener oportunidad de desarrollar progresivamente a lo largo de su escolaridad, puesto que se consideran relevantes para manejar las situaciones complejas de la vida cotidiana, en cada contexto y momento particular de la vida de las personas”. (Res. 2509/17: 6)

El grupo “Doble Equipo”, en su página web, plantea que integrar e incluir no es lo mismo ya que en la inclusión nos centramos en las capacidades del estudiante, en principios de equidad, entendiendo que cada persona tiene características diferentes, entre otras. Ahora bien, ¿no sería este el mismo escenario en un aula “normal”? ¿Y las capacidades descritas en la Resolución del CFE N° 311/16, no son las mismas capacidades que esperamos que todos los alumnos puedan desarrollar al finalizar un trayecto educativo? Entonces, al diseñar el acompañamiento para los alumnos con discapacidades, ¿no estamos favoreciendo al conjunto de la clase?

La inclusión ha llevado a altos grados de resistencia entre los docentes. Sin embargo, el trabajo diario y el gran acompañamiento de los docentes de la modalidad especial hacen que la trayectoria de estos alumnos sea un desafío más que una amenaza. Nos llega a lo más profundo de nuestro rol docente y nos hace necesariamente replantearnos conceptos tan arraigados como aprendizaje, igualdad, evaluación y acreditación.

### **3. Diferentes paradigmas en la historia de la Educación Argentina**

Desde la primera Ley de Educación Nacional N°1420, sancionada en el año 1884, la educación ha tratado de dar respuestas a las masas, en un intento homogeneizador en donde términos como normal, tradicional y diferencial o especial eran moneda corriente. La educación ha sido atravesada, desde sus orígenes legislativos, por cuatro paradigmas que detalla Borsani (2018) como:

- Escuela Tradicional – Paradigma homogeneizador (1884 - Ley 1420)
- Escuela Especial – Paradigma Segregador (1940/1950 Subsistema escuela común)
- Escuela Integradora – Paradigma Integrador (década del '80 – Ley Federal de Educación 1993)
- Escuela Inclusiva – Paradigma Inclusivo – Paradigma del derecho (Siglo XXI – Modelo de la diversidad – Ley Educación Nacional N°26206)

A los fines de este trabajo sólo nos abocaremos a los últimos dos más recientes. Aunque conocer la historia del desarrollo de la educación argentina es sumamente interesante.

### 3.1 Escuela Integradora: “Homogeneizar”

La escuela integradora surge como movimiento internacional en Europa. Distintas familias intentan que se cumplan los derechos inherentes a las personas con discapacidad que habían sido enunciados en Dinamarca a fines de los años 50. De allí surge el concepto de “normalización” apuntando a que las personas con discapacidad puedan tener una vida común como cualquier otra persona en los distintos ámbitos ya sea educativo, social o laboral. Esto implica “modificar y mejorar las condiciones sociales, educativas y laborales con la expresa finalidad de ofrecer equidad de oportunidades, respetando su condición y consolidando sus potencialidades.” (Borsani, 2018) Es entonces que se produce una reforma educativa, en Argentina en 1993 con la Ley de Educación Federal, que intenta dar respuestas a los alumnos con discapacidad y que, por primera vez, podían ser parte de la educación común o tradicional. Así se comienza a integrar a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) intentando compensar “las faltas” con adecuaciones curriculares y flexibilidad en los tiempos. Si bien este modelo de escuela es superior al anterior, sigue teniendo un carácter de homogeneizador que se centra en la discapacidad, las carencias, las faltas para “llegar a lo normal”; pone el déficit en el alumno.

Vale la pena aclarar que el concepto de necesidades educativas especiales fue acuñado por el informe Warnock (Londres, 1978). Las NEE se adjudican a las personas que necesitan ayuda para lograr los objetivos del currículum y que se les debe posibilitar su proceso de aprendizaje mediante adecuaciones curriculares para lograr lo mismo que el resto de los alumnos de una escuela común y dejar de ser exclusivamente alumnos de las escuelas especiales.

Sin embargo, al comenzar a tener más auge las políticas inclusivas, comienzan a aparecer ciertas contradicciones para dar respuesta a todos los alumnos. “Se corre el riesgo de centrarse en las dificultades que experimentan los alumnos *etiquetados* y no se consideran las dificultades que puede experimentar cualquier alumno en determinado momento de su vida escolar.” (Borsani, 2018: 36) Asimismo, también se da lugar al concepto de **profecía autocumplida**, que va de la mano del efecto Pigmalión. Este es el proceso por el cual las creencias de una persona sobre sí misma o un tercero, son tan poderosas que la llevan a actuar de forma tal que esas creencias o expectativas se volverán realidad (Fernández Coto, 2017). En el aula, esto puede tener su lado positivo o negativo. Un docente, al conocer que tiene un alumno con NEE, puede generar expectativas más bajas de rendimiento de ese alumno e influenciar su trato con el mismo. También, muchos docentes se consideran carentes de conocimientos y recursos para afrontar esa situación reclamando que la educación de los alumnos con NEE es responsabilidad de la escuela especial.

Queda así a la luz que el “problema” está en el alumno con discapacidad, no en el afuera.

### 3.2 Educación Inclusiva: “Diversidad”

La educación inclusiva, por otra parte se define como una escuela preparada para todos, un lugar para la diversidad. En Argentina, se sanciona la Ley de Educación N° 26.206 que establece que la educación especial (Capítulo VIII, art. 42) es la modalidad del sistema educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del sistema educativo. Se rige por el principio de inclusión educativa y brinda atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no pueden ser abordadas por la educación común. La resolución CFE N°155/11 (Anexo I) sobre Educación Especial y la resolución CFE N° 311/16 sobre *“Promoción, acreditación, certificación y titulación de estudiantes con discapacidad”* garantiza los apoyos necesarios para que los alumnos con discapacidad aprendan en igualdad de condiciones y establece que los alumnos con discapacidad podrán elegir a qué escuela concurrir y las escuelas no pueden negar su inscripción.

El desafío está puesto entonces en aceptar la diversidad en las escuelas, ese es el primer avance de la educación inclusiva: la diversidad. Ahora bien, es imprescindible entender esta última como un valor educativo, como valor humano. Labaké (en Bianchi, 2016) dice que cuando uno educa está colaborando con el aprendizaje más importante del ser humano que es aprender a valorar. Es decir, que la escuela debe contribuir con la transmisión de aquel sistema de valores que contribuya eficaz y eficientemente a la progresiva humanización de los educandos (Bianchi, 2016).

Al hablar de inclusión no podemos dejar de pensar en la idea de respeto, de respetar al otro como es y de preparar una escuela que albergue todas las necesidades, las particularidades de cada uno. De la misma manera, la idea de NEE está cambiando por el de barreras para el aprendizaje, el cual busca poner el obstáculo fuera de la persona y considerar que la discapacidad es el resultado de factores intrínsecos y extrínsecos a la persona. (Bianchi, 2016)

Este nuevo paradigma de la escuela inclusiva y la aceptación de la diversidad implica cambios profundos que nos llevarán, consecuentemente, a abandonar la zona de confort, la zona de seguridad, de lo conocido. Para el cerebro el cambio y lo nuevo son peligrosos por eso impone resistencias. Muchos docentes alegan que no están preparados para trabajar de la manera que requiere la educación inclusiva, ya que no recibieron capacitación acorde en su carrera de formación docente. Igualmente, hay docentes y directivos que desconocen las normativas vigentes y eso también dificulta una educación inclusiva.

Elsa Bianchi (2016: 30) dice que “es verdad que todas las resistencias esconden una negación.” Es verdad que el individualismo que nos caracteriza como sociedad dificulta enormemente el trabajo en equipo, requisito indispensable para una escuela inclusiva. Pero también es verdad que está escaseando el tiempo de capacitación, la información y el diálogo superador. “*No se integra por decreto, se integra con conocimiento, con formación, con recursos humanos y materiales.*” Bianchi (2016: 30)

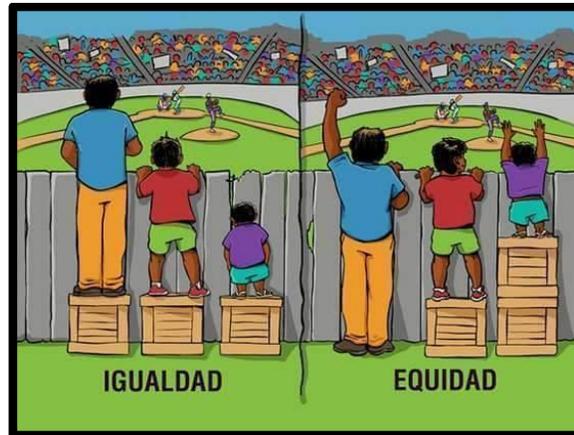
A modo de síntesis Bianchi (2016) propone el siguiente cuadro comparativo:

<b>ESCUELA INTEGRADORA</b>		<b>ESCUELA INCLUSIVA</b>	
Inscribe alumnos con NEE	INTEGRACIÓN	Inscribe a todos los alumnos	INCLUSIÓN
Busca la capacitación individual	Busca la equidad social		
Supone transformaciones dentro del sistema	Supone rupturas dentro del sistema		

Es propicio mencionar aquí que todos estos cambios que conlleva la educación inclusiva encuentran un terreno propicio en la Argentina, al haberse ratificado en el 2008 la Convención Internacional sobre los derechos de las Personas con Discapacidad, para dar respuesta a los alumnos con necesidades educativas (NE) y dejar de lado ya el término NEE, entendiendo que este último, al usar la palabra *especial*, puede ser malinterpretado y entender que el adjetivo se refiere a los alumnos como *especiales* y no a sus necesidades educativas. En este amplio sentido del término, quedan incluidos también todos aquellos niños y adolescentes que no tienen una etiqueta, pero que sí tienen necesidades educativas por distintas índoles y distintos lapsos de tiempo. Entiéndase por ello, los niños y adolescentes con problemas sociales, familiares, de adicciones, de ciertas enfermedades transitorias, etc. Entonces, cuando el cuadro se refiere a que “inscribe a todos los alumnos”, se refiere a que atiende las distintas necesidades, distanciándose de su calidad de escuela homogeneizadora y tratando de dar respuesta a la diversidad.

#### 4. Equidad Social

Para referirnos a la búsqueda de “equidad social”, los invito a reflexionar sobre la siguiente imagen:



Equidad en educación se refiere a brindar igualdad de oportunidades, es decir a cada uno lo que necesita y no a todos lo mismo, para que todos puedan lograr los objetivos propuestos aceptando diferentes tiempos y estilos.

En un sentido más amplio, equidad social va de la mano de justicia social, entendiéndose por ello, focalizar las acciones en favor de los más pobres, brindando recursos materiales (infraestructura, materiales didácticos, etc.) y recursos formales (apoyo a las prácticas pedagógicas – acompañamiento y capacitación).

Y finalmente, al referirse a las rupturas dentro del sistema, no es ni más ni menos que aquello que ya discutimos anteriormente sobre lo que implica salir de la zona de confort y pensar nuevas trayectorias, pensar en la accesibilidad al conocimiento, cambios en la infraestructura, cambios en el trabajo, ya no más individual, sino en equipos.

## 5. ¿De qué hablamos cuando hablamos de inclusión? ¿A quién incluimos?

Ya dijimos anteriormente que educación inclusiva va de la mano de la diversidad, por lo tanto, tal como lo describe Bianchi (2016) las *necesidades educativas* pueden categorizarse de acuerdo a diferentes variables:

- la duración (permanentes o transitorias)
- el área afectada (física, intelectual, social, emocional, sensorial)
- el tipo de servicio (de apoyo extenso o limitado)

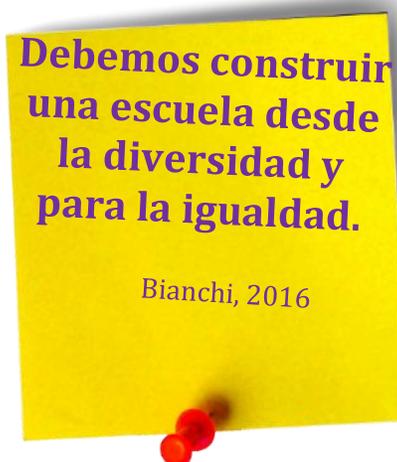
Cuando hablamos de inclusión debemos pensar en alumnos con retraso madurativo, retraso mental, trastornos del aprendizaje (dislexia, discalculia, disortografía, disgrafía, dislalias, tartamudez), trastornos de habilidades motoras, trastorno de la comunicación, trastornos generalizados del desarrollo (TGD) (espectro autista, Rett, desintegrativo), trastorno por déficit de atención y comportamiento perturbador (TDA/TDAH), trastornos de la ingestión y la conducta alimentaria, trastornos de tics (síndrome de Tourette), trastornos de eliminación (encopresis y enuresis) y otros trastornos de otra índole: muerte de algún familiar, accidente de

algún familiar, muerte de la mascota, separación de los padres, desventajas económicas, violencia familiar, bullying, nacimiento de un hermano, adicciones y sus consecuencias, cutting (autoflagelación), entre otros. En estos días, también es muy común encontrar cada vez más adolescentes que sufren ataques de pánico como mecanismo de autodefensa ante situaciones en las cuales no se sienten cómodos o seguros – que buscan inconscientemente una vía de escape. Es decir que cuando hablamos de inclusión hablamos de diversidad y por ende, hablamos de tener en cuenta en nuestras planificaciones y diseño de escuela a todos los alumnos y sus necesidades. En otras palabras, es *una escuela que trabaja con personas y se involucra*.

La Ley N° 26.206 resalta la importancia de la educación especial como portadora de saberes distintos de la educación común. Sería interesante entonces que los que hacemos la educación común y la educación especial, juntemos nuestros saberes y capacidades para trabajar en pos de construir un camino por el cual nuestros alumnos puedan transitar la diferencia como enriquecedora de la condición humana. (Bianchi, 2016)

## 6. Conclusión

Cuando hablamos de educación inclusiva es imposible dejar de lado la idea de diversidad y, por lo tanto, la idea de pensar en una educación que dé respuesta a las *necesidades* de todos los alumnos ya sean temporales o permanentes. Es decir que una escuela inclusiva es una escuela que procura la equidad social, una escuela cuyos docentes diseñen planificaciones que involucren a todos sus alumnos y necesidades. Las demandas de la educación de hoy requiere docentes que se involucren y puedan atender a la diversidad. Sin embargo, como dice Bianchi, no se incluye por decreto sino con convicción, con conocimiento, con compromiso, con dedicación, salir de la zona de confort para desafiarnos como docentes. Es aquí cuando la educación especial sale a nuestra ayuda para unir saberes y brindarle a nuestros alumnos un camino de posibilidades que ninguna de las dos podría ofrecerle en forma individual.



## Bibliografía

FERNANDEZ COTO, Rosana. 2017. *Cerebrando el aprendizaje*. Buenos Aires: Bonum.

BORSANI, María José. 2018. *De la integración educativa a la educación inclusiva. De la opción al derecho*. Rosario: HomoSapiens.

BIANCHI, Elsa. 2016. *La integración de niños con capacidades diferentes*. Buenos Aires: Bonum.

Ley de Educación Nacional N° 26.206, 2006.

Ley de Educación Nacional N° 1.420, 1884.

Ley Federal de Educación N° 24.195, 1993

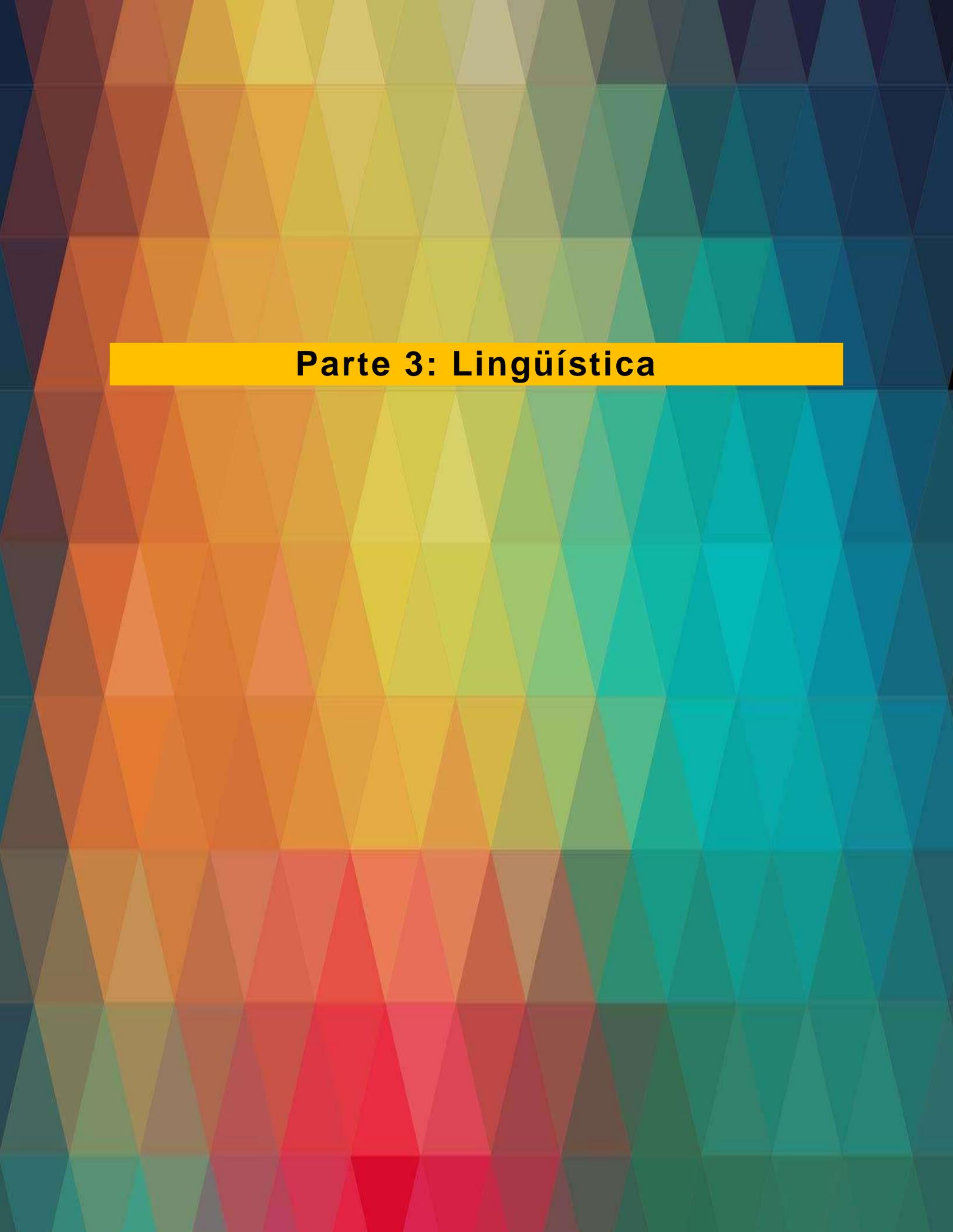
Resoluciones del CFE

Resolución N° 2509/17 “Guía de orientación para la aplicación de la Resolución del Consejo Federal de Educación (CFE) N°311/16”

Informe Warnock

<https://www.dobleequipovalencia.com/>

<http://www.grupoart24.org/>



## **Parte 3: Lingüística**

### Verbo + *bien* + participio/adjetivo. Un abordaje neo-construccionista para pensar la traducción<sup>1</sup>

Sol Dibo  
Universidad Nacional del Comahue  
sol\_d1993@hotmail.com

María Mare  
Universidad Nacional del Comahue  
IPEHCS-CONICET  
maria.mare@fahu.uncoma.edu.ar

#### Resumen

Este artículo se centra en las estructuras de verbo + *bien* + participio/adjetivo en español, a fin de establecer criterios relevantes para discutir opciones de traducción. Por este motivo, nos centramos en la distribución de participios y adjetivos, en las propiedades aspectuales de estas construcciones y en el papel que desempeña el adverbio *bien* en la interpretación. A través de pruebas formales, mostramos que la telicidad de la construcción no está determinada por la presencia del constituyente *bien* + participio/adjetivo, sino que esta secuencia cuantifica el proceso o el resultado ya presentes en la configuración.

#### 1. Introducción

Las estructuras que denominamos V(erbo)+*bien*+P(articipio)P(asado)/A(djetivo) son muy productivas en las variedades del español y de otras lenguas romances (ver Espinal & Mateu, 2018, para el catalán, por ejemplo). A pesar de esto, no han recibido suficiente atención en la literatura y las pruebas para reconocer la distribución de participios y adjetivos en esta configuración son limitadas. En general, la discusión gira en torno a la interpretación de manera y resultado, pero, a nuestro leal saber y entender, no se muestran pruebas formales independientes que permitan profundizar en la discusión o sistematizar la relación entre participios y adjetivos y las estructuras sintácticas responsables de las interpretaciones mencionadas. Asimismo, las reflexiones con respecto a la traducción de estas estructuras al inglés merecen un espacio, ya que está en estrecha relación con los aspectos mencionados. A fin de intentar dar cuenta del comportamiento de las estructuras de V+*bien*+PP/A nos centramos en los ejemplos de (1) y (2), con especial atención a las traducciones destacadas.

---

<sup>1</sup> Agradecemos de manera muy especial a los participantes del V Congreso *El conocimiento como espacio de encuentro*, especialmente a Silvia Lummato y José Silva Garcés, por sus comentarios y sugerencias a nuestra presentación, que fue una versión previa de este trabajo.

(1) Juan secó los platos bien secos.  
'Juan dried the dishes **off/completely/good n' dry**'

(2) Juan secó los platos bien secados.  
'Juan dried the dishes **well**'

El objetivo de este trabajo es avanzar en una propuesta que dé cuenta de la relación entre *bien* y el adjetivo (1) y *bien* y el participio pasado (2). A tal fin, nos proponemos explorar, en el marco de la Gramática Generativa, un enfoque neo-construccionista en el que los lugares de ensamble en la Sintaxis son fundamentales para la interpretación en el componente Conceptual-Intensional. Como mostraremos a lo largo de estas páginas, no solo son diferentes los lugares de ensamble del constituyente *bien* + PP y *bien* + A, sino que la relación entre *bien* y la estructura que cuantifica también es diferente.

Este manuscrito se organiza de la siguiente manera. En la sección 2, nos detenemos en la descripción de las estructuras a analizar y en las diferencias que se han planteado entre participios y adjetivos. En la sección, presentamos nuestro análisis de estas construcciones. Las discusiones en torno a los problemas de traducción al inglés son expuestas en la sección 4. Finalmente, realizamos una recapitulación de las principales conclusiones alcanzadas.

## 2. Las construcciones de V+*bien*+PP/A

El punto de partida de este trabajo son las construcciones de (1) y (2) que repetimos a continuación. En cada caso, identificamos los constituyentes de nuestro interés por medio de corchetes y del reemplazo por el clítico.

(1) Juan secó los platos bien secos.  
Juan secó los platos [bien secos]  
Juan **los** secó bien secos.

(2) Juan secó los platos bien secados.  
Juan secó los platos [bien secados]  
Juan **los** secó bien secados.

A partir de estos ejemplos observamos que, en (1), [*bien secos*] se analiza como un constituyente que tiene una interpretación de resultado; es decir, el elemento *bien* afecta al adjetivo de forma tal que entendemos que los platos quedaron totalmente secos. En cambio, en

(2) el constituyente [*bien secados*] denota una interpretación de manera; es decir, *bien* + PP modifica el evento, la forma en la que se realizó la acción que llevó a que los platos estén secos: secó los platos de forma adecuada. En esta sección, profundizamos en las diferencias entre (1) y (2).

## 2.1 Algunas diferencias relevantes entre participios y adjetivos

En este subapartado, nos detenemos brevemente en las características de los participios siguiendo a Bosque (2014), entre otros; luego revisamos las diferencias entre participios y adjetivos y, finalmente, establecemos pruebas que podemos emplear para distinguirlos.

Los participios son categorías híbridas, ya que presentan comportamientos verbales y adjetivales, aunque estos comportamientos no se manifiestan al mismo tiempo. Las diferencias que existen entre los participios pasados derivan de las capas verbales involucradas (Aspecto, Voz, Evento o Resultado) que la Sintaxis dispone en una estructura jerárquica. Es así que la interpretación de los participios está determinada por: (1) Voz; (2) aspecto léxico; y (3) resultatividad/eventividad en relación a (1) y (2). Asimismo, podemos mencionar que los participios pasados son formas pasivas, es decir, no proyectan un SD como argumento externo. De esto se desprende que sea posible recuperar este argumento por medio de una frase preposicional: *por/by* SD.

Los participios pasados eventivos lexicalizan eventos junto con los cambios temáticos que Voz –la proyección que introduce agentes o causas– desencadena en los participantes, mientras que los participios pasados resultativos denotan el estado alcanzado por las acciones. Estos últimos se bloquean cuando la gramática proporciona un ítem léxico (adjetivo) para denotar el estado resultante (*seco*). Cuando coexisten en la gramática el adjetivo (*seco*) y el participio (*secado*), este último tiene interpretación eventiva.

- (3) a. La ropa secada (Predomina la lectura eventiva)
- b. La ropa seca (Predomina la lectura resultativa)

Como pudimos ver, los participios y los adjetivos comparten algunas características y existen similitudes entre los contextos en los que ocurren ambos elementos. Es por esto que consideramos importante sistematizar pruebas que nos permitan distinguir uno de otro. En este sentido, seguimos algunas de las que más aparecen en la literatura sobre el tema (Di Tullio, 2002 y Kornfeld, 2005, sistematizadas en Dibo, 2017).

En primer lugar, podemos observar que la inserción de un sufijo elativo está permitida en contextos con adjetivos, pero con participios la construcción resulta como mínimo extraña.

- (4) a. La ropa está sequísima.  
b. ?? La ropa está secadísima.

Algo similar ocurre al incluir adverbios de grado como *muy*, los contextos con adjetivos los admiten sin problemas, pero en las construcciones con participios el resultado es agramatical.

- (5) a. La ropa está muy seca.  
b. \*La ropa está muy secada.

Sin embargo, si agregamos un complemento agente a las construcciones, observamos un comportamiento opuesto, la construcción con adjetivo es agramatical, mientras que la que contiene un participio es buena.

- (6) a. \*Los platos secos por Pedro.  
b. Los platos secados por Pedro.

Finalmente, ocurre lo mismo con la inclusión de adverbios aspectuales como *ya* o *recién*, el ejemplo con adjetivo de (7a) resulta extraño, al menos en su interpretación resultativa, mientras que el ejemplo con participio de (7b) no presenta problema alguno.

- (7) a. ?? Los platos recién secos.  
b. Los platos recién secados.

En conclusión, hay una serie de pruebas formales que permiten reconocer un comportamiento diferenciado entre adjetivos y participios.

## 2.2 Nuestras construcciones

Las construcciones de *V+bien+PP/A* tienen características muy similares, aunque la interpretación de manera y resultado parecerían dar indicios de una diferenciación. En este subapartado, presentaremos evidencia empírica que nos permite mostrar que *V+bien+PP* y *V+bien+A* no presentan un comportamiento uniforme y, en consecuencia, no resultan de la misma estructura. Antes de comenzar con las diferencias, resulta relevante notar que en ambos

casos la interpretación siempre es tética, por lo que no admiten nombres plurales desnudos (#*Seca platos bien secados*/#*Seca platos bien secos*).<sup>2</sup>

La primera prueba que aplicamos es la introducción de un adverbio de grado que permita identificar una escala para *bien*. Lo que muestran los ejemplos de (8) a (13) es que esa gradación es posible con la forma de participio pasado, pero no con el adjetivo.

- (8) a. Secó los platos (muy) bien secados.  
b. Secó los platos (\*muy) bien secos.

- (9) a. Cortó el pasto (muy) bien cortado.  
b. Cortó el pasto (\*muy) bien corto.

- (10) a. Llenó la heladera (muy) bien llenada.  
b. Llenó la heladera (\*muy) bien llena.

- (11) a. Fijó el cartel (muy) bien fijado.  
b. Fijó el cartel (\*muy) bien fijo.

- (12) a. Juntó las sillas (muy) bien juntadas.  
b. Juntó las sillas (\*muy) bien juntas.

- (13) a. Limpió las botas (muy) bien limpiadas.  
b. Limpió las botas (\*muy) bien limpias.

La segunda prueba que empleamos para avanzar en esta distinción es lo que se conoce como reduplicaciones léxicas: *lindo Lindo*; *cargado carGAdo* (ver Silva Garcés, 2016, para el español). Estas construcciones presentan la repetición de un ítem léxico y un patrón prosódico particular. Como muestra Silva Garcés, este patrón se caracteriza por un acento más marcado en la sílaba tónica del ítem que aparece repetido (identificamos esa sílaba con mayúsculas) y no manifiesta restricciones con respecto a la cantidad de sílabas de los ítems en cuestión. Lo que muestran los ejemplos de (14) a (19) es que, en las construcciones de *V+bien+PP/A*, la reduplicación léxica es imposible con participios pasados y resulta buena con adjetivos.

---

<sup>2</sup> Utilizamos el símbolo # para indicar que las construcciones son posibles con la que denominaremos “interpretación obsesiva”, es decir, “seca platos que ya habían sido secados”, o bien “seca platos que ya estaban secos”.

- (14) a. \*Secó los platos secados seCAAdos.  
b. Secó los platos secos SEcos.
- (15) a. \*Cortó el pasto cortado corTAdo.  
b. Cortó el pasto corto CORto.
- (16) a. \*Llenó la heladera llenada lleNAdA.  
b. Llenó la heladera llena LLEna.
- (17) a. \*Fijó el cartel fijado fiJAdo.  
b. Fijó el cartel fijo FIjo.
- (18) a. \*Juntó las sillas juntadas junTAdas.  
b. Juntó las sillas juntas JUNtas.
- (19) a. \*Limpió las botas limpiadas limPIAdas.  
b. Limpió las botas limpias LIMpias.

Vemos, entonces, que si bien los adjetivos pueden graduarse con *muy* (*muy secos*), no admiten esta graduación en las construcciones de *V+bien+A*. Por el contrario, los participios que son incompatibles con *muy* (recuérdese el ejemplo (5)) admiten la presencia de este ítem en la estructura *V+bien+PP*. Asimismo, si bien los participios pueden aparecer en reduplicaciones léxicas (*arreglado arreGLAdo*), no pueden formar parte de estas cuando aparecen en construcciones de *V+bien+PP*.

### 2.3 Recapitulación

Las estructuras que se corresponden con la secuencia *V+bien+PP/A* no presentan un comportamiento uniforme. Como mostramos a lo largo de la sección 2.2 *bien* junto al participio pasado admite gradación (*muy bien + PP: muy bien secado*), pero los participios pasados no son compatibles con las reduplicaciones léxicas, al menos en los contrastes tratados (*\*PP PP: secado seCAdo*). Por su parte, *bien* junto al adjetivo no puede ser graduado (*\*muy bien + A: muy bien seco*), pero el adjetivo sí es compatible con las reduplicaciones léxicas (*A A: seco SEco*). En el próximo apartado mostramos algunas correlaciones interesantes que se dan cuando no se forman pares *PP/A* y la única forma que puede aparecer en el contexto de *V + bien* es un

participio. Las observaciones que se desprenden de estos casos son fundamentales para proponer el análisis que desarrollamos en esa sección.

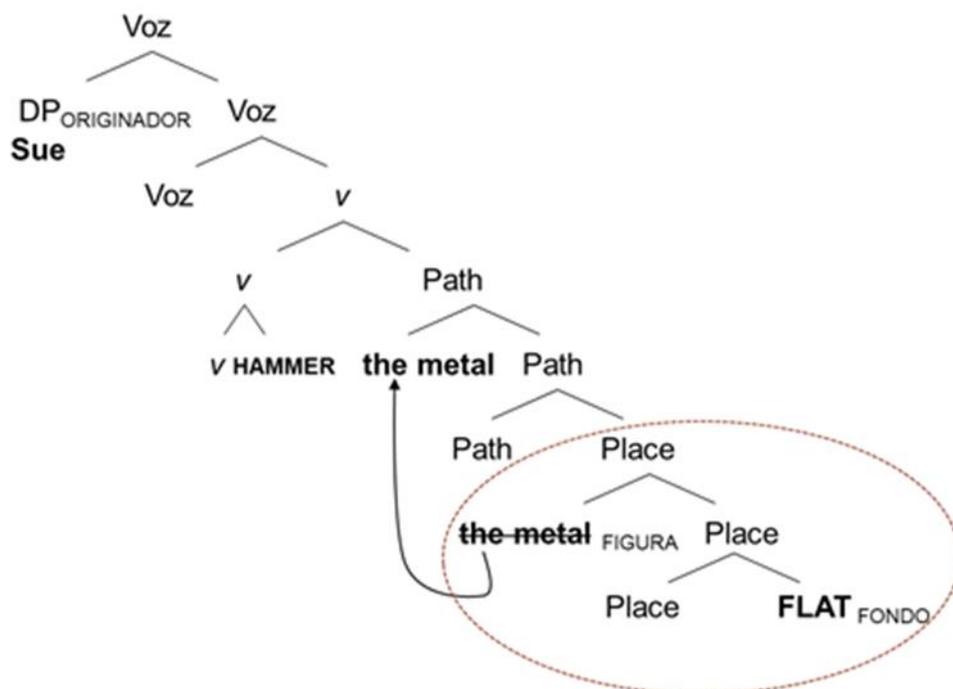
### 3. Un análisis neo-construccionista de V+bien+PP/A

Como anticipamos, consideramos que un análisis que vincule las distintas interpretaciones con posiciones de ensamble particulares en la estructura sintáctica puede resultar explicativo y brindar herramientas para pensar los problemas de traducción al inglés. Aquí, concretamente, seguimos la propuesta de Acedo-Matellán (2016), que se enmarca en la Morfología Distribuida (Halle & Marantz, 1993), es decir, un modelo que se caracteriza por la inserción tardía de los exponentes fonológicos y por la simplificación del componente gramatical, ya que se postula a la sintaxis como responsable de la formación de todas las unidades gramaticales (lo que llamamos ‘palabras’ y lo que llamamos ‘oraciones’). El componente sintáctico es entonces responsable de cada combinación de unidades de significado. La propuesta de Acedo-Matellán se inspira en el modelo de Hale & Keyser (2002) y reinterpreta las nociones de Figura y Fondo de Talmy (2000), extendiéndolas a propiedades generales de las configuraciones de estructura argumental.

#### 3.1 Breve introducción al modelo

Para entender los aspectos básicos del modelo, consideremos la estructura que propone Acedo-Matellán para la construcción resultativa del inglés *Sue hammered the metal flat* ‘Sue acható el metal con el martillo’.

(20) Sue hammered the metal flat.



La proyección Place introduce una predicación de estado/locación (Fondo) con respecto a una entidad (Figura). Concretamente, la parte más baja de la estructura de (20) predica la propiedad del metal de ser chato (*flat*). El hecho de que el metal presente esa propiedad por haber sufrido un cambio de estado se vincula con la proyección Path, que implica una transición. El movimiento de la Figura al especificador de Path intenta dar cuenta de que esta sufre un cambio y que permite establecer la medida de ese cambio. Ese proceso se constituye como un verbo, de ahí la presencia del categorizador verbal *v*, al que se adjunta la raíz HAMMER para obtener el verbo que traducimos como ‘martillar’. Finalmente, dado que ese cambio de estado es provocado por una causa o un agente, la proyección de Voz se ensambla por encima del *v* para introducir al originador del proceso, en este caso, *Sue*. Vale recordar que para la Morfología Distribuida las raíces no pertenecen a una clase de palabra (verbo, adjetivo, sustantivo) de manera inherente, sino que obtienen su categoría a partir de los ensambles que se den en la Sintaxis (*Supuesto de categorización*).

Ahora bien, considerando la descripción del párrafo anterior, podríamos pensar en lugares específicos de la estructura para dar cuenta de las modificaciones sobre el resultado, por un lado, y de la manera, por el otro. Dado que el resultado implica la predicación sobre el estado/lugar alcanzado, las modificaciones en este sentido deberían vincularse a la proyección Place. Por su parte, la manera incluye necesariamente todo el proceso, por lo que sería adecuado postular que las modificaciones con respecto a la manera se ensamblan en relación a las capas más altas (*v* o Voz).

### 3.2 Sobre *muertos MUErtos y muy bien cargados*

Antes de desarrollar el análisis de los datos que nos competen, creemos necesario exponer dos casos que podrían arrojar luz sobre nuestra discusión: la alternancia locativa con el verbo *cargar* y las estructuras con los verbos télicos *matar* y *morir*. En el primer caso, el participio pasado *cargado* no alterna con una forma adjetival, por lo que la distinción manera/resultado no se refleja en el léxico. En el segundo caso, encontramos un verbo como *matar* que implica la predicación *muerto*. Aquí, están en juego *matado* y *muerto*, ambos participios pasados, no una forma participial contra una adjetival con idéntica raíz a nivel fonológico (SEC-A-D-O vs. SEC-O).

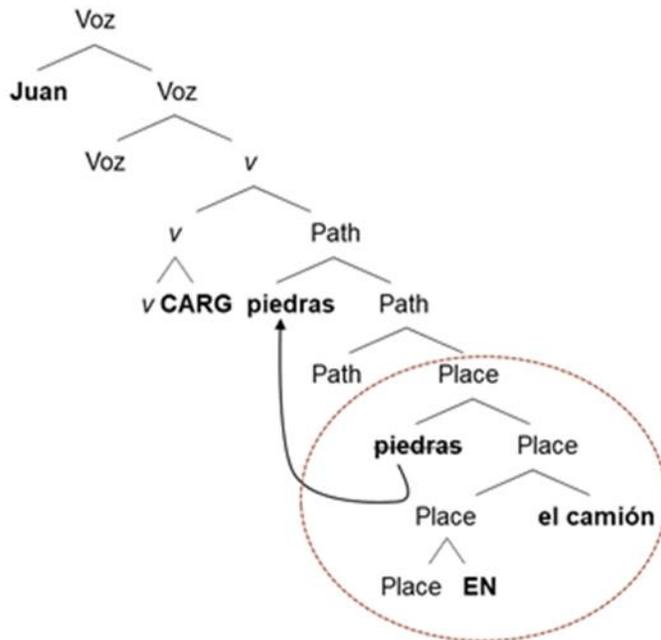
Los verbos que participan en la alternancia locativa se caracterizan por formar parte de oraciones como las de (21) y (22):

(21) Juan cargó piedras en el camión.

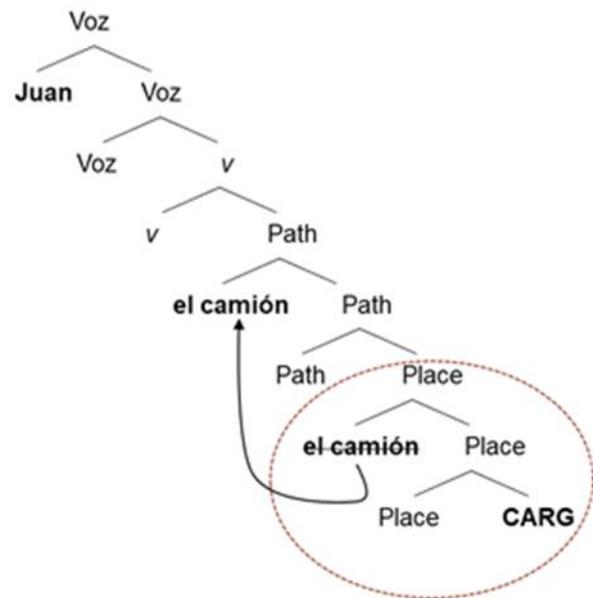
(22) Juan cargó el camión con piedras.

La literatura coincide en que (21) tiene una lectura de cambio de locación (*piedras en el camión*), mientras que (22) se interpreta como cambio de estado (*camión cargado*). En este último caso, hay una lectura aspectual télica, que no se reconoce en (21). Para codificar esta diferencia, en un enfoque como el que expusimos en §3.1, se proponen las siguientes estructuras:

(23) Juan cargó piedras en el camión.



(24) Juan cargó el camión con piedras.



La diferencia fundamental entre las estructuras de arriba se observa en los elementos relacionados por Place: *piedras* y *el camión* en (23); *el camión* y la raíz CARG- en (24). Ahora bien, veamos qué sucede con las construcciones que nos competen.

- (25) a. Juan cargó las piedras bien cargadas.
- b. Juan cargó las piedras muy bien cargadas.
- c. ?? Juan cargó las piedras cargadas carGAdas.

- (26) a. Juan cargó el camión bien cargado.
- b. Juan cargó el camión muy bien cargado.
- c. Juan cargó el camión cargado carGAdo.

Hay dos cuestiones para señalar: (A) cuando Place establece una relación locativa (las piedras en algún lugar), el PP *cargadas* modifica la manera, no el resultado. Incluso, para los hablantes que aceptan la reduplicación léxica de (25c), la interpretación no es aspectual, sino modal (*de verdad lo hizo (bien)*). (B) cuando Place establece una relación de cambio de estado (*el camión* pasa a estar cargado), el PP *cargado* puede modificar la manera (26b) o el resultado (26c). Esto significa que para lograr la interpretación de resultado o la ambigüedad entre manera/resultado, es fundamental que Place relacione un SD con una raíz, en una estructura de

transición, es decir, con una proyección de Path. La alternancia locativa con *cargar* es relevante porque encontramos una única forma (*cargado*) para las dos interpretaciones que en nuestros datos se codifican por medio del adjetivo y del participio pasado. Además, encontramos dos SSDD que son susceptibles de aparecer en la construcción V+*bien*+PP, lo que nos permite revisar la vinculación entre las interpretaciones obtenidas y la estructura en juego.

En cuanto al par *matar/muerto*, la estructura que se propone no es muy diferente a la de (24), en la que reconocemos una transición que resulta en un cambio de estado (*vivo a muerto*). Es decir, una oración como *Juan mató al rosal*, Place relaciona el SD *el rosal* con la raíz MUERT-, ya que esta oración implica que Juan hizo algo que llevó a que el rosal muriera. En este contexto, tenemos dos participios en juego: el que corresponde a *matar* (*matado*) y el que corresponde a *morir* (*muerto*). La siguiente oración, recuperada de una búsqueda en internet<sup>3</sup>, manifiesta de manera clara las diferencias que hemos identificado hasta aquí.

(27) Aborto: bien muerto y bien matado: Lo primero; necesitó del Poder Judicial, para que sea “legal” y para lo segundo de médicos aborteros preparados para ser eficaces en su cometido.

La referencia a la legalidad de esa muerte provocada alude a la interpretación de resultado (*bien muerto*), mientras que la referencia a los agentes (*médicos aborteros*) y a su eficacia muestra que *bien matado* se interpreta como manera. Es decir, este par de dos participios diferentes capta las distinciones que encontramos entre PP y A y entre las dos lecturas del PP *cargado* en la alternancia locativa: hay una forma que se vincula a la manera, mientras que otra modifica en un nivel más bajo de la estructura, en la que obtenemos la interpretación de resultado (PLACE).

### 3.3 Nuestro análisis

Las discusiones anteriores nos permiten justificar un análisis de los datos presentados en (1) y (2) que considere una estructura con una proyección Place que puede ser cuantificada por *bien* + PP/A, una proyección Path, ya que implican un cambio de estado; un categorizador verbal y una proyección Voz que introduce un agente. En torno a estas dos últimas proyecciones puede ensamblarse *bien* + PP/A, que en esa posición se interpreta como un modificador de manera. Es decir, las distintas interpretaciones de *bien* + PP/A se deben a su posición en la estructura, como también proponen Espinal & Mateu (2018) para el caso del catalán y desde otro modelo. Estos autores, sin embargo, proponen un mismo tratamiento para *bien* + PP/A, sea cual sea el lugar en el que se ensamble esta construcción. Sin embargo, resulta fundamental que el análisis

---

<sup>3</sup> <https://www.elintransigente.com/salta/2012/3/26/aborto-muerto-matado-126551.html>

permita dar cuenta de los datos que hemos presentado con respecto a la posibilidad de cuantificar *bien* (*muy bien*) y de obtener una reduplicación léxica como forma alternativa.

Así, observamos que cuando *bien* + PP/A se ensambla en relación a Place, *bien* indica el grado máximo del resultado alcanzado. En cambio, cuando se ensambla en relación al *v/Voz*, *bien* indica la manera en la que el agente desarrolla el evento para alcanzar un resultado y el adjetivo no es posible. En este sentido, proponemos que *bien* en relación a Place es parte de una proyección de grado (Q), ensamblada con un predicado estativo. La interpretación de cambio de un estado a otro se sigue de la estructura principal en la que hay un SD que funciona como *Measurer* (se mueve del especificador de Place al especificador de Path y establece la medida del evento denotado por Place).

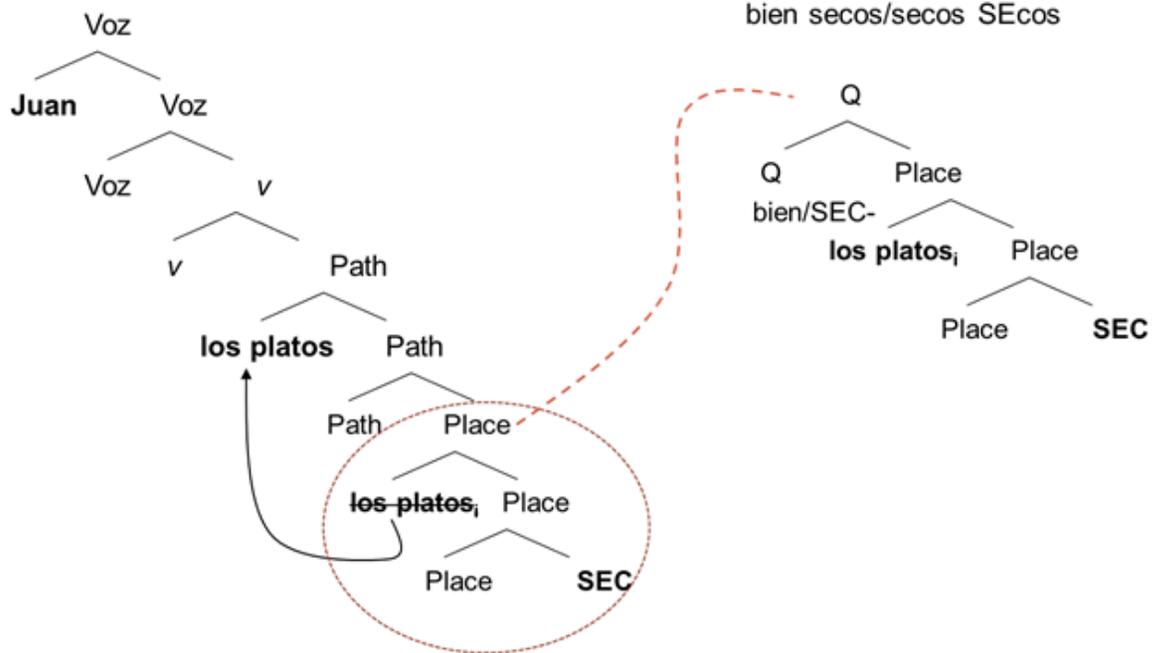
(28) Secó [los platos] bien secos.

*Bien* en estos casos cuantifica el predicado estativo introducido por PLACE (SEC) con respecto a la Figura (*los platos*). La cuantificación de un predicado estativo adquiere valor resultativo. De esto se sigue que *bien* no admita mayor gradación (*\*muy bien*), pero que sí encontremos reduplicación léxica (*secos SEcos*) (Roca & Suñer, 1998: 52)<sup>4</sup>. Considerando estas observaciones, proponemos la estructura de (29), en la que *bien* + PP/A se ensambla como adjunto de PLACE, en una construcción que ya es tética.

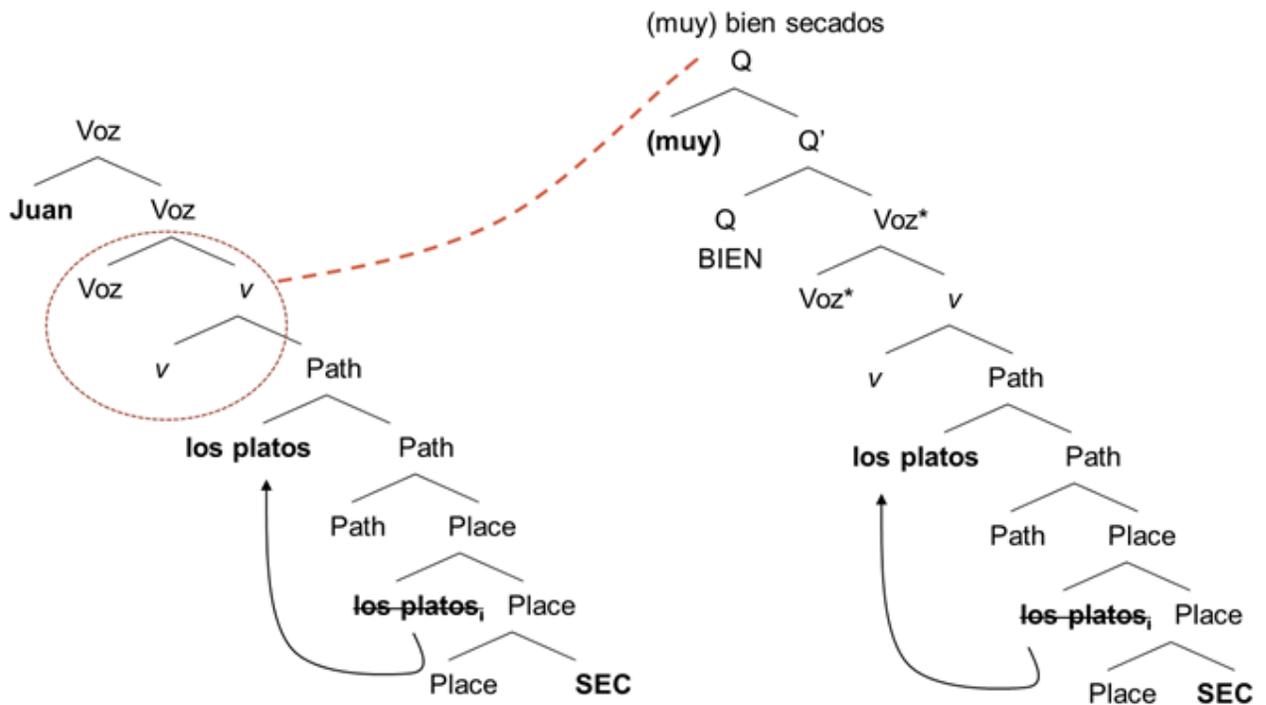
---

<sup>4</sup> Roca & Suñer (1998: 52) en relación a la cuantificación adjetival por medio de la reduplicación plantean que cuando el adjetivo reduplicado es un predicado estativo, la intensificación adquiere valor resultativo «punto final en un proceso». Esto es lo que sucede cuando un SQ se proyecta por encima de Place (estativo).

(29) Juan secó los platos bien secos/secos SEcos.



(30) Juan secó los platos (muy) bien secados.



En (30), en cambio, *bien* + PP se ensambla en relación a *v/Voz* y también es parte de una proyección de grado, pero en esa posición se puede ensamblar en una proyección Q que puede ser graduado (aquí sí hay una escala de gradación), pero la gradación se realiza en relación al evento, no al resultado.

La interpretación de un resultado final (*platos secos*) se sigue de la estructura correspondiente a *secó los platos* (29/30). Sin embargo, lo que modifica la frase *bien* + PP es la manera. Para que sea posible cuantificar la manera es fundamental contar con una estructura más compleja en la que se pueda interpretar un agente (Embick, 2004). El resultado de esto es que Q no se ensambla con PLACE, sino con una estructura que proyecta más posiciones. En esa estructura, *Voz* es defectivo dado que no proyecta un especificador (en el sentido de Embick, 2004 con respecto a  $v_{[AG]}$ ). Por esta razón lo marcamos con un asterisco (*Voz\**).

Nuestro análisis, entonces, capta las diferencias señaladas en los apartados anteriores no solo con respecto a la interpretación de la frase *bien* + PP/A sino también en la distribución de PP y A y en las propiedades de *bien* en cada uno de los casos. En este sentido, vemos diferencias con respecto a los lugares en los que se ensambla esta proyección y a las características de esa proyección Q, según el tipo de estructura que cuantifica (Place o *Voz\**).

#### 4. La cuestión de la traducción

En este trabajo hemos tratado con un tipo muy particular de construcciones, aquellas que combinan *V+bien+PP/A*. A partir del análisis realizado surge la pregunta sobre lo que sucede con estas construcciones cuando intentamos traducirlas. Abajo repetimos los ejemplos iniciales.

(1) Juan secó los platos bien secos.

(2) Juan secó los platos bien secados.

Como mencionamos anteriormente, el ejemplo (1) contiene el constituyente *bien* + A que tiene una lectura resultativa, mientras que el ejemplo (2) presenta el constituyente *bien* + PP, con lectura eventiva. En español es posible distinguir en muchos casos entre participio y adjetivo por la morfología de este elemento, además de las pruebas detalladas en §2.1. Este no es el caso en las construcciones del inglés dado que, si bien existe la alternancia *dry/dried*, no es posible encontrar en esta lengua este tipo de estructuras duplicadas tan comunes en el español. Es decir, no podemos proponer una traducción como *Juan dried the dishes really dry* para (1). Es así que debemos recurrir a otro tipo de elementos para formar una construcción adecuada en inglés.

En la introducción de este artículo, propusimos dos traducciones para los ejemplos que nos competen: *Juan dried the dishes off/completely/good n' dry* para (1) y *Juan dried the dishes well* para (2). Desde un punto de vista estructural, podemos justificar estas traducciones porque los modificadores del inglés se ensamblan en lugares diferentes para cada caso, pero en correspondencia con las posiciones de modificación que identificamos para el español en la sección 3. Es decir, por un lado, los ítems indicadores de aspecto télico (*off, completely*) afectan al resultado de la acción, mientras que la inserción del adverbio (*well*) modifica al evento en su totalidad y denota la manera en la que se llevó a cabo la acción. De esta forma nos alejamos de las estructuras superficiales originales y proponemos equivalentes funcionales, es decir, construcciones que transmiten el mismo mensaje que el original, pero que se alejan de la forma.

## 5. Consideraciones finales

A lo largo de estas páginas avanzamos en la descripción de las construcciones de *V+bien+PP/A*, tomando en consideración una serie de pruebas que nos permitieron reconocer que cuando conviven las formas del PP y el A (*secado/seco*) cada uno de estos elementos, cuantificado por *bien*, modifica una parte diferente de la estructura. Si bien este aspecto ha sido señalado en la literatura, a través de la distinción entre manera y resultado, en este trabajo presentamos evidencia empírica que no solo sostiene esta distinción, sino que resulta central para definir el nivel de modificación cuando la única forma disponible es la de PP (*cargado*) y para revisar la estructura en la que se ensambla *bien*. Finalmente, el abordaje formal propuesto demuestra la validez de postular traducciones al inglés que se alejan de la construcción original (*dry the dishes dry/dried*) y permite justificar traducciones funcionales, diferentes de la forma del original: *bien secados* como el adverbio *well*, o *bien secos* como un ítem indicador de aspecto télico (*off, completely*). Esperamos que estos aportes contribuyan a la investigación sobre participios y actualidad, a los fines de la traducción.

## Bibliografía

- ACEDO-MATELLÁN, Víctor. 2016. *The Morphosyntax of Transitions. A case study in Latin and other languages*. Oxford: Oxford University Press.
- BOSQUE, Ignacio. 2014. "On Resultative Past Participles in Spanish". *Catalan Journal of Linguistics* 13, 41-77.
- DIBO, Sol. 2017. "Sobre los participios pasivos en español: concordancia y aspecto". *I Jornadas de Jóvenes Investigadores de la FadeL*, Universidad Nacional del Comahue. Octubre de 2017.
- DI TULLIO, Ángela. 2002. "La lábil frontera entre los participios y los adjetivos sufijados en -do". Ms. Universidad Nacional del Comahue.

- EMBICK, David. 2004. "On the structure of resultative participles in English". *Linguistic Inquiry* 35: 3, 355-392.
- ESPINAL, Teresa & Jaume MATEU. 2018. "Manner and result modifiers. The V ben V construction in Catalan". *The Linguistic Review* 35 (1), 1-33.
- HALLE, Morris & Alec MARANTZ. 1993. "Distributed Morphology and the pieces of inflection". En HALE, Kenneht & Samuel KEYSER (eds.) *The View from Building 20*, 111-176. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- HALE, Kenneth & Samuel J. KEYSER. 2002. *Prolegomenon to a theory of argument structure*. Cambridge, Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology.
- KORNFELD, Laura. 2005. "La conversión categorial en español". *Neue Romania* 32: 309-327.
- ROCA, Francesc & Avellina SUÑER. 1998. "Reduplicación y tipos de cuantificación en español". *Estudi General 17-18*. Girona 1997-1998.
- SILVA GARCÉS, José A. 2016. "Construcciones de reduplicación léxica (RL) en el español rioplatense. Un abordaje en términos de la Teoría del Léxico Generativo". IV Congreso nacional. *El conocimiento como espacio de encuentro*. Facultad de Lenguas. Universidad Nacional del Comahue, 18 al 20 de agosto de 2016.
- TALMY, Leonard. 2000. *Toward a Cognitive Semantics*, vol. 2: *Typology and Process in Concept Structuring*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.

### ***El problema son/es los impuestos: sobre la concordancia en las copulativas especificativas del español rioplatense***

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

#### Resumen

En el español rioplatense, las oraciones copulativas especificativas pueden mostrar concordancia tanto con el SD que sigue a la cópula (El problema son los impuestos) como con aquel la precede (El problema es los 5 mediocres que tenemos). En este trabajo realizaremos una revisión de las explicaciones que se han dado a este fenómeno en español y en otras lenguas, con el objeto de proponer, en base a los datos de nuestra lengua, algunas características que debería tener un mecanismo que dé cuenta de la alternancia observada en la concordancia.

#### 1. Introducción

En el español rioplatense encontramos casos en los cuales el verbo copulativo *ser* establece una relación de concordancia con el sintagma de determinante (SD) que se encuentra en posición postcopular (SD2), como en los siguientes ejemplos:

- 1) El problema **son** los impuestos.
- 2) Trágico ejemplo de lo anterior **son** los conductores que no respetan las señales de tránsito.
- 3) La principal preocupación **son** los bebés en el vientre materno.
- 4) Aquello **eran** minucias comparado con la fortuna que haría con Megaupload y otras empresas.

Estas oraciones, tradicionalmente denominadas *especificativas*, también pueden mostrar concordancia con el SD precopular (SD1) en ciertos contextos, como se ve en (5):

- 5) El problema **es** los impresentables que hoy nos gobiernan

Trataremos en el presente trabajo de evidenciar las dificultades que genera esta concordancia particular para los diferentes análisis teóricos realizados hasta la fecha y propondremos algunas características que debería tener un mecanismo que explique este fenómeno. Adoptamos principalmente una visión generativista de la concordancia y nos

enfocamos principalmente en los datos en los que SD1 y SD2 evidencian rasgos de tercera persona.

En primer lugar, se realizará un análisis de la evidencia hallada en español rioplatense respecto al fenómeno en cuestión. Luego se hará una revisión de las diferentes propuestas explicativas teóricas para después intentar describir cómo debería (y cómo no debería) ser un mecanismo que explique la alternancia observada en la concordancia de las oraciones especificativas.

## 2. Los datos

La clasificación de las oraciones copulativas se remonta a los trabajos de Higgins (1979) y Heggie (1988). En relación con las categorías propuestas, existe un consenso generalizado en la literatura sobre el tema que las dos clases que se distinguen en mayor medida son las cláusulas *predicativas* y las *especificativas*. En las oraciones **predicativas** se establece una relación de predicación de un tópico (*Juan es mi amigo*), mientras que las **especificativas** (o *copulativas inversas* según la Nueva Gramática de la Lengua Española de la RAE) son aquellas en las que el segundo constituyente define el valor de la variable estipulada por SD1 (*Mi amigo es Juan*).

La tendencia predominante de concordancia en las oraciones especificativas en el español rioplatense es que la cópula concuerde con el SD postcopular (SD2). Ahora bien, hay casos en los que también puede existir concordancia con el SD que antecede a la cópula (SD1) como lo evidencian estos datos<sup>1</sup>:

- 6) Un ejemplo **son** los mostos de uva.
- 7) Un ejemplo **es** los técnicos pertenecientes al sector de mantenimiento de los C-130.
- 8) No tenemos ningún problema de votar, el asunto **es** los documentos.
- 9) El asunto **son** los trabajadores que tienen salario en pesos.
- 10) El mayor problema **es** los 5 mediocres que tenemos.
- 11) El problema **era** los cañitos que llevan la nafta del tanque a la bomba de nafta
- 12) El mayor problema **son** los cortes de energía.
- 13) El tema **es** las ruedas con esas bicis, hay que ver qué tal las arman.
- 14) El tema **son** las asignaturas pendientes de la Argentina.

Esta concordancia alternante no podría en principio ser explicada desde una perspectiva que deseche de plano la interacción del verbo copulativo con alguno de los SD en

---

<sup>1</sup> Todos los ejemplos fueron extraídos de búsquedas en Google, circunscribiendo los resultados a páginas de Argentina.

cuestión ni que le confiera carácter aleatorio a la alternancia, debido a la tendencia fuerte respecto a la concordancia con SD2. La dificultad con la que nos hallamos en la bibliografía es que, en los diversos análisis que se han propuesto para dar cuenta de la concordancia en las cláusulas especificativas en diferentes lenguas, la gran mayoría de los mecanismos sugeridos cancelan la posibilidad de la alternancia, cuestión que al menos en español rioplatense no tiene soporte empírico.

Mikkelsen (2006) menciona algunas características que generalmente se observan en las cláusulas especificativas en muchas lenguas. La autora postula que usualmente SD1 posee un determinante definido (*El problema/La causa*), aunque también puede aparecer un SD partitivo o uno con determinante indefinido o posesivo (*Uno de los problemas/ Un problema/Nuestro problema*). Sin embargo, los nombres propios y los pronombres no pueden ser sujeto de las oraciones especificativas (c.f. *\*Susan is Mrs Robinson, isn't it?*).

Por otra parte, Vigo (2016) nota que quizás exista alguna restricción a nivel semántico, dado el contraste observable entre *El problema son los impuestos* y *\*El impuesto son los problemas*. Estructuralmente, parecieran ser idénticas respecto a los rasgos interpretables, sin embargo observamos que *problemas* e *impuesto* deben tener algún tipo de restricción para no aparecer en esta configuración. Incluso si pensamos en *Los impuestos son los problemas* con una paridad de los dos SDs a nivel de número, la oración es agramatical a menos que tenga focalizado el SD preverbal o que el SD posverbal sea modificado por, por ejemplo una cláusula relativa, donde la aceptabilidad mejora hasta cierto punto, como lo observamos en los siguientes datos:

- 15) ?Los impuestos son LOS PROBLEMAS, no las soluciones de la economía.  
???Los impuestos son los problemas que aquejan a la producción local

Como el foco de este trabajo está puesto en la concordancia, no profundizaremos en esta dimensión semántica propuesta por Vigo (2016), pero sí rescataremos que el SD postcopular parecería siempre ser más específico o restringido desde lo semántico que el precopular.

En lo referente a la concordancia específicamente, la cópula en las cláusulas especificativas muestra propiedades distintivas. En Maragoli, una lengua de la familia Bantu hablada en Kenya (Loccioni, 2015), existe alternancia copulativa entre dos elementos: *ni*, una cópula defectiva que mantiene sus rasgos invariables y *kuva*, que concuerda con el sujeto. La primera es la única que puede ser empleada en las cláusulas identificativas o especificativas.

Heycock (2012) señala que tres lenguas que no licencian *pro* actúan de manera diferente en cuanto a la concordancia. En el alemán, la cópula concuerda con el SD2 (16) al igual que en catalán (Alsina y Vigo, 2014), mientras que en inglés mayormente con SD1 (17). En francés se agrega el pronombre neutro *ce*, cuya ausencia lleva a la agramaticalidad (18). La autora también nota una cuestión referente al caso: observa que tanto en inglés como francés el pronombre que ocupa la posición posverbal, con el que la cópula no concuerda, tiene rasgos de caso acusativo, que sería el caso por defecto para estas lenguas (18 y 19). Si lo comparamos con la misma versión en español (20), vemos que la cópula concuerda en persona y número con el pronombre que muestra rasgos de caso nominativo, el cual también es el caso por defecto en esta lengua. Esto apunta a que quizás el caso sea un factor vinculado a la concordancia de estas oraciones copulativas, lo cual será desarrollado más adelante.

16) a- Das eigentliche Problem sind<sub>[3a pl]</sub>/\*ist<sub>[3a sg]</sub> deine Eltern. (alemán)

El real problema son /\* es tus padres.

b- El problema són<sub>[3a pl]</sub>/\*és<sub>[3a sg]</sub> els impostos (catalán)

El problema son /\*es los impuestos.

17) The real problem is<sub>[3a sg]</sub>/\*are<sub>[3<sup>a</sup>pl]</sub> your parents. (inglés)

18) L'état c'est<sub>[3a sg]</sub>/\*est moi<sub>[Acc]</sub>. (francés)

19) The state is<sub>[3a sg]</sub>/\*am<sub>[1<sup>a</sup> sg]</sub> me<sub>[Acc]</sub>. (inglés)

20) El Estado soy<sub>[1a sg]</sub>/\* es<sub>[3<sup>a</sup>sg]</sub> yo. (español)

### 3. Análisis previos del fenómeno

#### 3.1 Moro (1997)

Este autor se encuadra en el modelo GB y establece que las cláusulas especificativas se pueden explicar de la misma manera que las existenciales con el verbo *esserci* en italiano o la

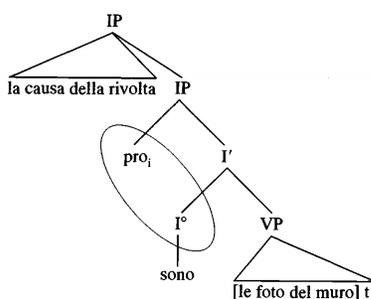


Ilustración 1 Cláusula especificativa para Moro (1997)

construcción *there is/are* en inglés. Más específicamente, Moro plantea que el SD predicativo puede subir desde la cláusula mínima (simétrica) a una posición que no le permite establecer concordancia, adjunta al SFlex. El especificador de este sintagma sería un elemento fonológicamente nulo (*pro*) que copiaría los rasgos del SD que se queda en la cláusula mínima.

Si bien esta propuesta es bastante explicativa para el italiano (y también para el español), tiene la desventaja de recurrir a *pro* a pesar de que, como indica Vigo (2016), este fenómeno también se da en

lenguas que no licencian *pro*, como el alemán. De la misma manera, se debe asumir que existe un tipo de cláusulas que son simétricas cuando todo el resto no lo son, como señala Rosselló (2008), lo que implica una estipulación poco económica para la teoría.

### 3.2 Mikkelsen (2004, 2005)

Mikkelsen postula fundamentalmente que las propiedades particulares de las oraciones especificativas se deben a un interjuego entre propiedades semánticas, posición sintáctica y

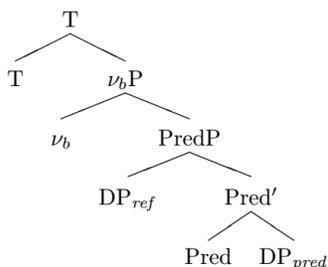


Ilustración 2 Estructura copulativa según Mikkelsen (2005)

estructura informativa. El sujeto de una oración como *Mi amigo es Juan* es un tópico no referencial, mientras que *Juan* sería el foco de la cláusula<sup>2</sup>.

Mikkelsen plantea una estructura idéntica para las estructuras especificativas y predicativas, en la que dependiendo de qué constituyente se mueva al especificador de ST es la interpretación de la cláusula como especificativa o predicativa.

Un SD predicativo se puede mover a la posición de sujeto oracional sólo cuando T<sup>0</sup> tiene un rasgo no interpretable de tópico que debe ser chequeado, y el SD predicativo es el único que puede hacerlo. Al cotejar este rasgo, se produce el cotejo de todos los rasgos a la vez (*clumping, one fell swoop*), por lo que es el SD precopular el que establece concordancia con la cópula en  $\nu_b$ .

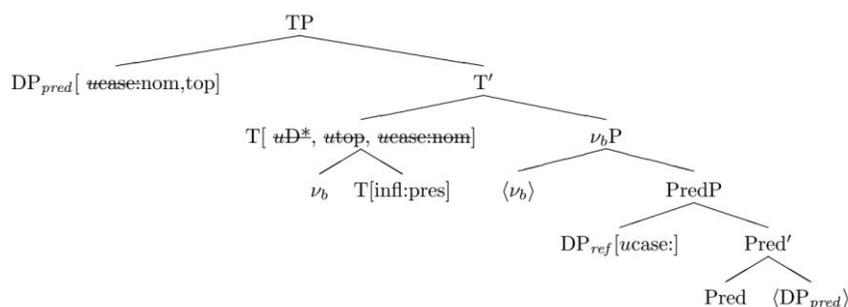


Ilustración 3 Estructura de las oraciones especificativas luego de la inversión del SD predicativo según Mikkelsen (2005)

### 3.3 Rosselló (2008)

Rosselló critica fuertemente la visión de la oración especificativa como el resultado del ascenso de predicado (Moro y Mikkelsen), debido a que las consecuencias de asumir esta postura son muy costosas para evitar violaciones a las condiciones de localidad, y que el movimiento del

<sup>2</sup> Martinović (2013) expone que la cuestión de la estructura informativa fija no es universal, debido a que en la lengua wolof (Níger-Congo) existen oraciones con esta misma estructura que no son especificativas.

predicado no da cuenta de los variados patrones de concordancia a través de las diferentes lenguas, ni se evidencian las características propias del rasgo de persona en nuestra lengua.

Uno de los argumentos de Rosselló en su crítica es el hecho que existen oraciones especificativas que no tienen su equivalente predicativo, como muestran los siguientes ejemplos (que podrían tener su correlato en español):

21) Cap nin és es nostro fill.

No niño es el nuestro hijo.

*“Ningún niño es nuestro hijo”*

22) Es nostro fill no és cap nin

El nuestro hijo no es no niño.

*“Nuestro hijo no es más un niño”*

Catalán (Rosselló, 2008)

La propuesta de Rosselló se basa en sostener que el sujeto de una oración especificativa no se mueve hasta el especificador de TP, sino que se ensambla directamente en esta posición. Esto explicaría la característica relativamente marcada de las oraciones especificativas y las situaciones de falta de reversibilidad.

En este marco, la concordancia tiene lugar con el SD que está más especificado de acuerdo con un algoritmo de especificación de los rasgos que propone la autora y que se presenta a continuación:

### 23) Algoritmo de especificación de los rasgos

(a) Para todas las lenguas:

- i) El singular está menos especificado que el plural, los colectivos cuentan como plural
- ii) [-animado] está subespecificado para persona, mientras que [+animado, +humano] está especificado para persona.
- iii) Los pronombres de primera y segunda persona están más especificados que los de tercera persona.
- iv) Los rasgos de persona están más altos que los de número, entonces cuando los rasgos de persona estén presentes en el SD precopular, los rasgos de número no entran en la competencia por la especificación y el SD postcopular debe ser congruente con el precopular.

(b) Para las lenguas Romance:

- i) Las formas femeninas y masculinas de los artículos y demostrativos que no están seguidos por un sustantivo [-persona] tienen un rasgo opcional [+persona]

- ii) *Lo* es el elemento más subespecificado [- animado, +/- género]

Este algoritmo, que logra dar cuenta de muchos casos del español, sigue sin explicar datos como el siguiente:

24) El problema es los técnicos cagones que ponía Grondona hasta después de muerto.

*El problema* se encuentra mucho menos especificado que el SD postcopular, y sin embargo establece relación de concordancia con la cópula, situación similar a otros datos que hemos incluido previamente. De la misma manera, es complejo desde este paradigma explicar los patrones de concordancia de aquellas lenguas que la establecen principalmente con el SD precopular, como el inglés.

### 3.4 Béjar y Kahnemuyipour (2017)

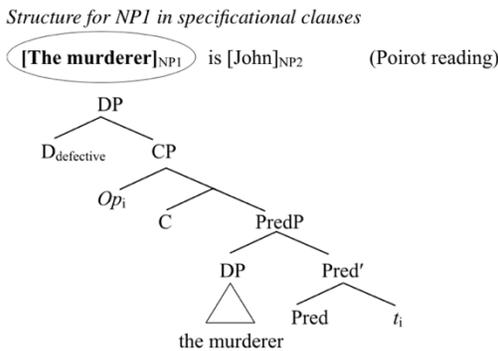


Ilustración 3 Estructura de SD1 según Béjar y Kahnemuyipour (2017)

Estos autores analizan el fenómeno de las especificativas y las oraciones de identidad asumida (e.g. *En el sueño, la pareja éramos nosotros*) en persa y armenio oriental, dos lenguas que tienen una concordancia fija en persona y número con el SD postcopular.

Este patrón según los autores se debe a la estructura de SD1: al ser *intensional*, consideran que posee un D defectivo que no tiene el rasgo [d]. Asimismo, se estipula que los

SD intensionales se constituyen en un SComp encubierto, que impide la valuación de los rasgos de la sonda T, lo que explicaría el patrón de concordancia con SD2 en las especificativas.

Hartmann y Heycock (2018) indican que el análisis de Béjar y Kahnemuyipour (2017) falla al postular la estructura del SD intensional como un Scomp, ya que esto implica que la concordancia que no se da con SD2 es siempre por defecto. El contraejemplo que ofrecen las autoras es el caso de aquellas especificativas en los que SD1 contiene *pluralia tantum*, es decir, nombres que tienen una forma plural y muestran una preferencia fuerte en concordancia con rasgos plurales en Flex pero son semánticamente singulares. Los resultados del estudio de Hartmann y Heycock muestran que un porcentaje significativo de los hablantes establecen

concordancia plural con SD1, por lo que los rasgos de número de alguna manera estarían visibles y no podría aplicarse de manera universal la estructura propuesta por Béjar y Kahnemuyipour para los SD1.

#### 4. Concordancias alternantes (Heycock, 2009; Hartmann y Heycock, 2017)

Heycock (2009) estudia datos de algunas lenguas que presentan concordancia alternante como la observada en el español, tales como el islandés, el holandés y el feroés. En primer lugar, es importante destacar que la estructura que propone la autora para estas cláusulas en el feroés, lengua en la que se basa para su estudio, es la que describe a continuación:

25) [TP be [FP XP F YP]]

La cláusula mínima FP se encuentra encabezada por un núcleo F que pone en relación dos elementos XP e YP, mientras que la cópula lexicaliza directamente a T<sup>0</sup> (al menos en las lenguas que analiza la autora), por lo que no se origina en SV.

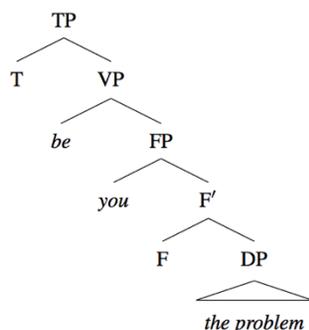


Ilustración 4 Estructura copulativa según Hartmann y Heycock (2017)

En un trabajo posterior, Hartmann y Heycock (2017) realizan una revisión de esta estructura copulativa y ubican a la cópula dentro de SV, como se muestra en la ilustración 4. Esto le permite a las autoras dar cuenta de la concordancia alternante dependiendo de si el sitio de aterrizaje es directamente el especificador de T o primero existe un movimiento intermedio al especificador de V.

Es interesante el estudio de Heycock (2009) en tanto aporta el estudio de datos empíricos acerca de la alternancia en la concordancia de las especificativas, que la autora señala como vinculado al contexto sintáctico. Empleando un test de completamiento, respaldado por tests de gramaticalidad, la autora obtuvo los siguientes resultados para el feroés:

26) Contextos que favorecen la concordancia con el SN preverbal:

- (a) SN<sub>1</sub> modal *be* SN<sub>2</sub>
- (b) Interrogativa incrustada SN<sub>1</sub> modal *be* SN<sub>2</sub>
- (c) Adjunto de tópicos inicial *be* SN<sub>1</sub> SN<sub>2</sub>

Contextos que favorecen la concordancia con el SN posverbal:

- (d) SN<sub>1</sub> *be* SN<sub>2</sub>
- (e) Cláusula incrustada SN<sub>1</sub> *be* SN<sub>2</sub>.
- (f) SN<sub>1</sub> adverbio *be* SN<sub>2</sub>

Resulta de interés particular en el presente estudio reproducir los contextos propuestos por Heycock con datos del español, con la finalidad de encontrar similitudes y diferencias. A continuación, se incluye una posible lexicalización de estas estructuras.

27) SN1 modal *be* SN2

El problema *debe* haber sido los impuestos

El problema *deben* haber sido los impuestos.

28) Interrogativa incrustada SN1 modal *be* SN2

Luego, el presidente se cuestionó si el problema *puede* haber sido los impuestos.

Luego, el presidente se cuestionó si el problema *pueden* haber sido los impuestos.

29) Adjunto de tópico inicial *be* SN1 SN2

En mi opinión, es el problema los impuestos.

En mi opinión, *son* el problema los impuestos.

30) SN1 *be* SN2

El problema es los impuestos.

El problema *son* los impuestos.

31) Cláusula incrustada SN1 *be* SN2.

Primero, el político preguntó si el problema *era* los impuestos.

Primero, el político preguntó si el problema *eran* los impuestos.

32) SN1 adverbio *be* SN2

El problema siempre es los impuestos.

El problema siempre *son* los impuestos.

Luego de haber analizado estas estructuras y de haber consultado el juicio de otros diez hablantes nativos de español con los test de completamiento que adjunto en el apéndice, se arriba a la imposibilidad de establecer de manera absoluta con cuál SD debe realizar la concordancia la cópula. Podemos decir que existen tendencias, pero más allá de eso los datos no revelan evidencia que permita descartar de plano la relación de concordancia con uno o con otro SD, como lo hacen gran parte de los marcos teóricos que hemos mencionado. En primer lugar, podemos decir que las estructuras SN1 *be* SN2 y la cláusula incrustada SN1 *be* SN2 favorece la concordancia con el SD postcopular, al igual que en feroés. Aún si se modifica a los SD con una relativa (SComp), los hablantes de español tendemos a realizar concordancia con SD2, como lo evidencian los siguientes datos del test:

33) El primer premio que ofrecía el concurso *eran* dos entradas que servían para la fiesta de mañana.

34) El problema que afecta el bolsillo *son* los impuestos que siguen aumentando.

Con la introducción del adverbio *siempre*, nos encontramos con que dos de los hablantes consultados propusieron la concordancia con el SD1 en el que se explicita a continuación, aunque la mayoría aún prefiere la concordancia con SD2:

35) El primer premio siempre *fue/es* dos entradas.

La variabilidad aumenta levemente cuando la estructura incorpora modales. En el contexto SN1 modal *be* SN2, seis hablantes de los diez consultados establecieron concordancia con el SD1, como en los siguientes casos:

36) El primer premio *debe* haber sido dos entradas.

37) El problema *pudo* haber sido los impuestos.

Sin embargo, al incrustar estas estructuras, cuatro hablantes establecieron concordancia con el SD2 y dos con SD1<sup>3</sup>:

38) Luego, el conductor se cuestionó si el primer premio *debían* haber sido dos entradas.

39) Luego, el presidente se cuestionó si el problema *pudieron* haber sido los impuestos.

Es interesante destacar que, en dos de los hablantes consultados, en los casos no incrustados establecieron concordancia singular con SD1, mientras que en la pregunta indirecta emplearon concordancia con SD2. Esto podría indicarnos que se da variabilidad incluso en los juicios de un mismo hablante, como también lo observa Heycock (2009).

En el análisis de la estructura adjunto de tópico inicial *be* SN1 SN2 se evidencia una tendencia de la cópula a realizar concordancia con SD1 (cinco de los hablantes consultados), mientras que una única persona de las seis que pudieron desarrollar este punto generó concordancia con SD2.

40) En mi opinión, es el problema los impuestos.

41) En mi opinión, es el primer premio dos entradas.

---

<sup>3</sup> Los otros hablantes no pudieron desarrollar este punto.

Contrastando nuestras intuiciones para el español con los resultados obtenidos por Heycock para el feroés podemos decir que, si bien nuestra indagación sería una primera aproximación con resultados para nada concluyentes, existen ciertas similitudes a prima facie que deberían ser investigadas con mayor detalle, pero que sin dudas nos permiten afirmar que existe variabilidad que no puede atribuirse a errores de los hablantes.

La concordancia alternante en las oraciones especificativas en el español nos deja con más dudas que certezas, ya que no podemos establecer ninguna regla firme. En la siguiente sección del trabajo exploraremos algunas líneas de investigación que podrían acercarnos a la solución a este problema.

## 5. Algunas intuiciones sobre la concordancia en las oraciones especificativas

Luego de la revisión de las diferentes propuestas para dar cuenta de las oraciones especificativas, llegamos a algunos esbozos sobre cómo debería ser un mecanismo que sea adecuado para la descripción de los datos. El procedimiento de concordancia que solucione el problema, en principio, no debería obstar la posibilidad de generar concordancia con ninguno de los dos SD. Sin embargo, como observamos que existe una tendencia a la concordancia con el SD2, también se debería poder explicar esta diferencia en la proporción.

Es interesante volver al cuestionamiento de Rosselló (2008) sobre la propia naturaleza de las oraciones especificativas. Podría pensarse por qué la lengua, en tanto sistema óptimo, seleccionaría un núcleo funcional predicativo a *la* Mikkelsen para llegar a una oración que termina teniendo una interpretación no predicativa. En otras palabras, la reflexión básica sería si las oraciones predicativas y las especificativas son las dos caras de la misma moneda y se derivan unas de otras, de manera similar a lo que ocurre con la voz activa y pasiva, o son dos tipos de cláusula distintos.

Tras haber leído una serie de trabajos en distintas lenguas, muchos de los cuales expusimos con anterioridad, son notorias las divergencias que existen entre los requerimientos que existen para los SD precopulares de las especificativas, en comparación con los de las predicativas. Es difícil pensar cómo un modelo reversible puede dar cuenta no sólo de las restricciones selectivas en cuanto a los constituyentes, sino también de la generación de dos lecturas distintas y de los patrones divergentes de concordancia. Quedaría por pensar la posibilidad de alguna categoría funcional que pueda ser el núcleo de una cláusula especificativa, que pueda establecer restricciones de selección específicas para los constituyentes que la acompañan, y si todo esto no sería poco económico para la teoría.

Es una certeza que los rasgos de persona juegan un papel importante en la concordancia en español, como plantean Rosselló (2008), Alsina y Vigo (2014), y Vigo (2016), entre otros. Sabemos que el contraste entre *El problema es/son los impuestos* no es lo mismo

que *El problema* \*es/sos vos. La falta de concordancia con la primera o segunda persona en nuestra lengua es causa de agramaticalidad, mientras que la concordancia en número con la tercera persona es una tendencia. Esto no es igual en todas las lenguas, como vemos en el inglés:

42) The problem is you/ The problem is me/The problem is him.

43) \*The problem are you/\* The problem am me.

Toda la evidencia apunta a un mecanismo de concordancia que debe tener en cuenta cuestiones de buena formación que difieren entre las lenguas. Pareciera ser que los rasgos phi no están al mismo nivel, algo que ya se había explicitado desde la idea de los algoritmos o jerarquías para la elección de cuál de los dos SD establece concordancia, como en los modelos de Rosselló (2008) o Vigo (2016), que parten de dos marcos teóricos distintos.

Quizás podría explicarse esta fuerte atracción de la concordancia si pensamos en

A SIMPLIFIED  $\varphi$ -FEATURE GEOMETRY

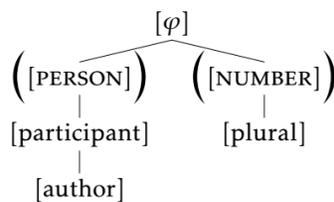


Ilustración 5 Geometría de los rasgos phi según Preminger (2011)

los rasgos phi estructurados con una cierta geometría, como lo hacen Harley y Ritter (2002) para los pronombres personales o Cowper (2005) para Flexión. Preminger (2011) propone una estructura simplificada de los rasgos phi, con rasgos privativos (no +/-) Tomamos esta organización de los rasgos de forma preliminar, para que nos sirva como ejemplo de una posible forma de abordaje, lo que no descarta que existan otras estructuras más adecuadas. En este caso, el

rasgo [participant] es el que distingue las primeras dos personas de la tercera, mientras que [author]<sup>4</sup> distingue a la primera de la segunda.

Ahora bien, volvamos a *El problema es/son los impuestos*. Si pensamos en un modelo sonda/meta, la sonda Flex se encontraría con dos metas similares, con la diferencia que una tiene un rasgo [plural].<sup>5</sup> De alguna manera, la sonda tiene preferencia por este rasgo, de la que se debe dar cuenta. Sin embargo, vemos que la concordancia con el singular no es agramatical, aspecto que no se puede ignorar. En cambio, en *El problema soy yo/ \*es yo*, la sonda se encuentra con dos metas, de las cuales una tiene los rasgos [+participant][+author] y la otra no tiene ninguno. Pareciera ser que la sonda tiene preferencia fuerte por los rasgos de persona y detiene su búsqueda cuando halla SDs con estos rasgos. También nos resta por

<sup>4</sup> Pensamos que no es un término muy apropiado, sobre todo teniendo en cuenta contextos inacusativos o copulativos como el que analizamos aquí, pero esta es la denominación del rasgo que adopta el autor.

<sup>5</sup> Esta diferencia de rasgos no parece ser muy relevante en español para este caso, pero sí para *\*Los problemas es el impuesto/\*Los problemas son el impuesto*.

explicar cómo el modal puede hacer concordancia con el SD más bajo en *El problema pueden ser los impuestos*. Aquí vemos más variabilidad en la concordancia que en la estructura sin modal, pero igualmente, teniendo en cuenta los datos, el rasgo [plural] debe estar disponible. Todas estas estipulaciones suponen una estructura en la que las dos metas están en las mismas condiciones de localidad para la sonda.

En lo que refiere al caso, en la mayoría de la literatura se asume que la cópula valúa o chequea un único rasgo de caso<sup>6</sup> de un SD, lo que implicaría que, como indica Mikkelsen (2005), la cópula sea similar a un inacusativo, en tanto no selecciona argumento externo ni valúa caso acusativo. Si pensamos en inglés, por ejemplo, en *The problem is me*, podría ser que *The problem* sea el SD que valúa su rasgo nominativo y que *me* tenga caso por defecto. Este fenómeno sería más dificultoso de ver en español, donde el caso no marcado es el nominativo. Podría pensarse que la cópula, ante la ausencia de rasgo de persona, concuerda con aquel SD que pueda valuar su único rasgo de caso. Igualmente esto introduce un desequilibrio que cerraría (o al menos entornaría) las puertas a la concordancia con uno de los dos SD, un efecto que no deseamos para este análisis.

## 6. Consideraciones finales

Con todo lo expuesto, consideramos que un mecanismo para explicar la concordancia alternante, en primer lugar, debería dejar siempre abierta la posibilidad a la concordancia con ambos SD, a menos que se ponga en juego un rasgo de 1ª o 2ª persona en uno de los SD (de allí la importancia de jerarquizar los rasgos). Asimismo, se debe poder explicar por qué existe una tendencia mayor hacia la concordancia con uno de los SD (en español, SD2), por lo que los dos SD no deben estar en igualdad de condiciones frente a la concordancia. El caso se mencionó brevemente como un rasgo que podría hacer la diferencia, aunque es difícil ver los efectos de este rasgo en el español. Por otra parte, observamos que la introducción de mayor estructura en las oraciones especificativas a través de un modal no afecta la concordancia en número con el SD postcopular, que es la opción preferida, pero tampoco obtura la posibilidad de concordancia con el SD más alto, por lo que se debería estudiar con mayor profundidad los contextos en los que se evidencian cada uno de los casos.

La concordancia es un factor de gran relevancia en la mayoría de las líneas teóricas del estudio de la sintaxis. Sin embargo, como indica Mikulskas (2014) la relación especificativa entre los dos SD pareciera no estar afectada por la alternancia en la concordancia, lo cual presenta un desafío para cualquier hipótesis que intente dar cuenta del fenómeno.

---

<sup>6</sup> Ver Lohndal (2006) para una descripción en la que la cópula se comporta de manera similar al resto de los verbos.

## Bibliografía

- Alsina, A., & Vigo, E. (2014). Copular Inversion and Non-Subject Agreement. *Proceedings of the LFG14 Conference*. CSLI Publications.
- Béjar, S. y Kahnemuyipour, A. (2017). Non-canonical agreement in copular clauses. *Journal of Linguistics*, 53(3), 463–499.
- Costa, J. (2004). Subjects in Spec, vP: Locality and agree. *MIT Working Papers in Linguistics*.
- Cowper, E. (2005). The Geometry of Interpretable Features: Infl in English and Spanish. *Language*, 10-46.
- Harley, H., & Ritter, E. (2002). Person and number in pronouns: A feature geometric analysis. *Language*, 482-526.
- Hartmann, J., & Heycock, C. (2017). Variation in copular agreement in Insular Scandinavian. En C. H. Höskuldur Thráinsson (Ed.), *Syntactic Variation in Insular Scandinavian* (págs. 234-275). John Benjamins.
- Heycock, C. (2009). Agreement in specificational sentences in Faroese. *Nordlyd 36.2 NORMS Papers on Faroese*, 57-77.
- Heycock, C. (2012). Specification, equation, and agreement in copular sentences. *Canadian Journal of Linguistics*, 57, 209-240.
- Loccioni, N. (2015). Specificational copular constructions as inverse clauses: evidence from Maragoli. *Workshop on Copulas Across the Languages- University of Greenwich*.
- Lohndal, T. (2006). The Phrase Structure of the Copula. *Working Papers in Scandinavian Syntax* 78, 37-75.
- Martinovic, M. (2015). Information Structure of Copular Sentences in Wolof. *Selected Proceedings of the 44th Annual Conference on African Linguistics* (págs. 165-179). Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.
- Mikkelsen, L. (2004). Specificational subjects: a formal characterization and some consequences. *Acta Linguistica Hafniensia*, 79-112
- Mikkelsen, L. (2005). *Copular Clauses: Specification, Predication and Equation*. Amsterdam: John Benjamins.
- Mikulskas, R. (2014). Subjecthood in specificational copular constructions in Lithuanian. En A. Holvoet, & N. Nau (Edits.), *Grammatical Relations and their Non-Canonical Encoding in Baltic* (págs. 181-206). John Benjamins.
- Moro, A. (1997). *The Raising of Predicates. Predicative noun phrases and the theory of clause structure*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Preminger, O. (2011). Agreement as a Fallible Operation. Massachusetts Institute of Technology.

- Roselló, J. (2008). Some arguments against some prevalent ideas on specificational sentences. *Journal of Portuguese Linguistics*, 109-130.
- RAE-ASALE. (2009). *Nueva Gramática de la Lengua Española*. Madrid: Espasa.
- Vigo, E. (2016). Copular inversion and non-subject agreement. Tesis doctoral. Universitat Pompeu Fabra.

## Apéndice – Test de completamiento

### Completar las oraciones con UNA PALABRA

- A. El problema \_\_\_\_\_ los impuestos
- B. El culpable de todo \_\_\_\_\_ yo
- C. El problema siempre \_\_\_\_\_ los impuestos
- D. Los que desaprobaban \_\_\_\_\_ María y yo.
- E. En mi opinión, \_\_\_\_\_ el problema los impuestos.
- F. Todos sabemos que la mejor estudiante \_\_\_\_\_, sin lugar a dudas, vos.
- G. El problema \_\_\_\_\_ haber sido los impuestos.
- H. Primero, el político pregunto si el problema \_\_\_\_\_ los impuestos.
- I. El ganador \_\_\_\_\_ ser yo.
- J. El problema del país \_\_\_\_\_ los impuestos.
- K. El problema real \_\_\_\_\_ ser tus padres.
- L. Presumiblemente, son los impuestos el problema.
- M. El culpable no \_\_\_\_\_ siempre los estudiantes.
- N. El problema que nos aqueja a los argentinos \_\_\_\_\_ los impuestos.
- O. El ganador no \_\_\_\_\_ siempre vos.
- P. El principal problema \_\_\_\_\_ los impuestos.
- Q. Luego, el presidente cuestionó si el problema \_\_\_\_\_ haber sido los impuestos.
- R. Uno de los problemas \_\_\_\_\_ los impuestos.
- S. El problema que afecta el bolsillo \_\_\_\_\_ los impuestos que siguen aumentando.
- T. El problema \_\_\_\_\_ los impuestos que no paran de aumentar.
- U. La economía está mejorando. El problema \_\_\_\_\_ los impuestos.
- V. No tengo dudas de la intención de este gobierno. El problema \_\_\_\_\_ los impuestos que no paran de aparecer.
- W. Los problemas \_\_\_\_\_ que sean difíciles.

### **Español como Lengua Extranjera en la Argentina: consideraciones sobre la inmersión de la pragmática**

Lucas Brodersen  
Universidad Nacional del Sur  
lubroder@hotmail.com

#### Resumen

En el contexto de una sociedad multicultural y global, la pragmática cobra vital importancia porque es el área de la lingüística que mejor refleja el vínculo entre lengua y cultura al permitir la inclusión de aspectos socioculturales sin desestimar los puramente lingüísticos. Este trabajo se focaliza en una serie de factores relevantes para el diseño de un programa y un curso de Español como Lengua Extranjera en Argentina, a saber, el balance entre aspectos formales y cuestiones pragmáticas, cuándo comenzar a desarrollar el conocimiento pragmático, el rol de la instrucción pragmática y la transferencia de los estudios estrictamente pragmáticos a la lingüística aplicada.

#### 1. Introducción

A causa del proceso de globalización y el desarrollo tecnológico y digital de las últimas décadas, el campo de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras ha debido enfatizar la intrínseca relación lengua-cultura para adecuarse a las necesidades de una sociedad multicultural (Thorne, 2003). En consecuencia, el foco en los aspectos lingüísticos y comunicativos se ha desplazado hacia un interés en los aspectos socioculturales característicos de un enfoque intercultural (Thorne, 2010). Uno de los desafíos actuales más relevantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el ámbito de las lenguas extranjeras radica precisamente en que ya no se habla únicamente de la enseñanza de la lengua meta sino que necesariamente se necesita vincularla con la cultura que ésta transmite. No solo la labor docente ha trascendido el desarrollo de la cuatro macrohabilidades comunicativas de los estudiantes sino que además ha incorporado el componente cultural. Se observa, asimismo, que en numerosas ocasiones las dificultades comunicativas entre hablantes de diferentes lenguas y culturas no se originan por cuestiones de índole gramatical sino más bien sociocultural

Considerando entonces que la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera (el español en este caso) exceden lo estrictamente lingüístico, la pragmática cobra un papel preponderante. Sin embargo, una de las principales dificultades metodológicas para los docentes de lenguas extranjeras radica en que si bien los manuales adoptados para los diferentes

cursos predicen su adhesión al enfoque comunicativo, generalmente se centran en los componentes estructurales de la lengua, a saber, la gramática, el léxico, la morfología y la fonología, relegando las cuestiones pragmáticas. Estas últimas se vinculan con la lengua en uso e involucran la presentación de muestras lingüísticas que reflejen el habla real de los hablantes de la lengua meta. Ahora bien, como ya hemos mencionado, su aprendizaje implica a su vez la comprensión de la cultura de la que es parte. Por ello, en los últimos años, la competencia comunicativa que los estudiantes necesitan desarrollar ha evolucionado hacia modelos que incluyen la adquisición de la competencia sociocultural (Celce-Murcia, 2007)<sup>1</sup>, entendida como la facultad de un individuo para comunicarse de acuerdo a las pautas sociales y culturales propias de la cultura meta, por ejemplo, las rutinas y usos convencionales de la lengua, las normas sociales y comportamientos no verbales establecidos.

En este trabajo, revisaremos el modelo de competencia comunicativa de Celce-Murcia (2007), el cual consideramos se ajusta apropiadamente a los fines de la implementación de un programa de ELE que incluya aspectos pragmáticos. A continuación, revisaremos una serie de aspectos que consideramos esenciales en relación a la inclusión de la pragmática en el área de ELE. Finalmente, describimos brevemente el contexto de ELE en Argentina, tomando en cuenta además la edición de material didáctico local.

## 2. La competencia sociocultural

Celce-Murcia (2007) presenta un modelo teniendo en consideración la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras. El mismo permite dar cuenta de varios de los aspectos a desarrollar en nuestra investigación, porque abarca no sólo las habilidades y conocimientos lingüísticos necesarios para que los aprendientes de una lengua extranjera se transformen en hablantes competentes, sino también los aspectos socioculturales de la comunidad hablante de la lengua meta.

Las diferentes competencias se encuentran interrelacionadas, aunque la *competencia discursiva* ocupa un lugar central y la *estratégica* uno periférico. Asimismo, se incluyen las *competencias sociocultural, lingüística, interaccional y formulaica* (Figura 1):

---

<sup>1</sup> Asimismo, otros autores (e.g. Fantini, 2009) la distinguen de la competencia intercultural para referirse a la capacidad de una persona de comunicarse con miembros de diferentes culturas y de desarrollar diferentes habilidades, por ejemplo, resolver satisfactoriamente situaciones de potenciales choques culturales manteniendo sus propias referencias culturales.

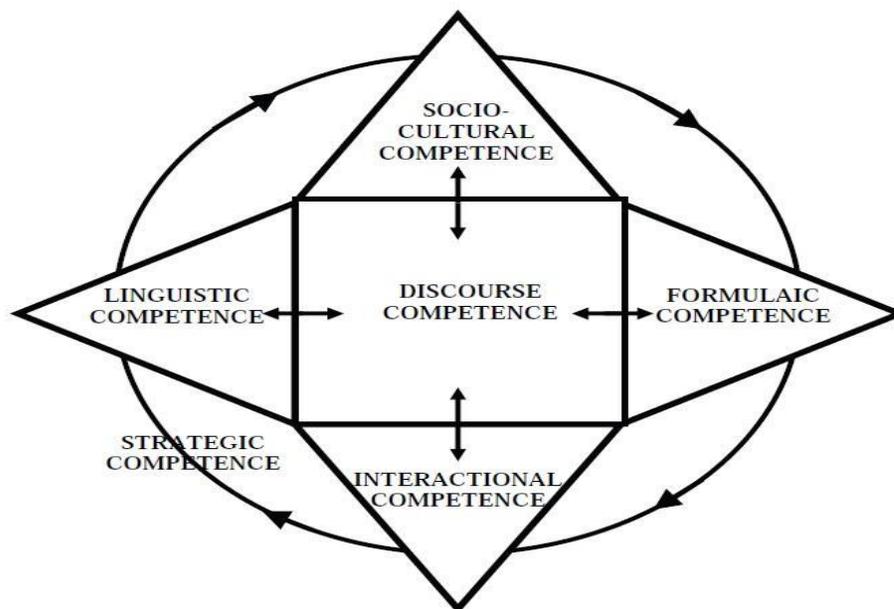


Figura 1: Esquema del concepto "competencia comunicativa". (Celce-Murcia, 2007: 45)

La *competencia discursiva* es el punto en el que el conocimiento sociocultural y la intención comunicativa se cruzan con los recursos léxicos y gramaticales. Esta competencia se "refiere a la selección, secuenciación y organización de las palabras, estructuras y enunciados para lograr un mensaje hablado unificado" (Celce-Murcia, 2007: 46). Asimismo, consta de cuatro subáreas a través de las cuales el hablante intenta expresarse y crear textos coherentes: la cohesión, la deixis, la coherencia y la estructura genérica.

La *competencia lingüística*, por un lado, se compone del conocimiento léxico, sintáctico, morfológico y fonológico del hablante. Por otro, la *competencia formulaica* incluye aquellas locuciones fijas y prefabricadas que los hablantes usan muy frecuentemente en las conversaciones diarias: rutinas (e.g., *por supuesto, de repente, ¿Cómo va?*), unidades fraseológicas, expresiones idiomáticas (e.g., *patear el tablero, a duras penas, cortar por lo sano*) y marcos léxicos (e.g., *Nos vemos (más tarde/mañana/la semana que viene, etc.)*).

La *competencia interaccional* cumple un rol fundamental en la enseñanza de las lenguas extranjeras, ya que el modo en que se producen los actos de habla puede variar de una cultura a otra. Por ello, los aprendientes deben ser conscientes de que las normas conversacionales y los aspectos no verbales y paralingüísticos de la lengua materna pueden diferenciarse sustancialmente de los correspondientes a la lengua meta. Esta competencia se compone de tres partes (Celce-Murcia, 2007):

- a) La *competencia accional* se refiere al conocimiento del hablante para producir actos de habla en la lengua meta en diferentes tipos de interacciones, por ejemplo, intercambios de información, intercambios interpersonales, expresión de

opiniones, ideas y sentimientos, problemas (quejas, culpas, disculpas, arrepentimientos) y supuestos como metas, predicciones, promesas, etc.

- b) La *competencia conversacional* se relaciona con el sistema de toma de turnos de la lengua meta.
- c) La *competencia no verbal/paralingüística*, por su parte, abarca aspectos kinésicos, señales no verbales de toma de turnos, gestos y contacto visual; asimismo, factores proxémicos y factores relacionados al tacto, enunciados no lingüísticos con relevancia interaccional (e.g., *Uhhhh! Ajá. Eh?*), el silencio y las pausas.

Un factor esencial durante una interacción oral es que la falta de conocimiento de factores sociales y culturales de la lengua meta puede acarrear consecuencias más serias que un error producido por la falta de conocimiento de algún aspecto gramatical. He aquí la importancia de la *competencia sociocultural*, definida como “el conocimiento pragmático del hablante, es decir, cómo expresar mensajes apropiadamente dentro del contexto comunicativo social y cultural” (Celce-Murcia, 2007: 46). El aprendiente necesita saber la forma en que el lenguaje varía de acuerdo a las pautas socioculturales de la lengua meta. Celce-Murcia señala que en general, los docentes de lenguas extranjeras priorizan la enseñanza de las reglas gramaticales por sobre las cuestiones socioculturales. Asimismo, a los aprendientes les cuesta adaptar su comportamiento verbal nativo al de la lengua meta. En este modelo, se incluyen tres variables socioculturales que pueden aprenderse a través del conocimiento de factores de la vida cotidiana, la tradición, la historia y la literatura de la comunidad de la lengua meta, como también por medio de una experiencia *in situ*. Entre dichas variables encontramos (a) *factores sociocontextuales* (edad, género, status, distancia social, poder y afecto); (b) *adecuación estilística* (estrategias de cortesía, juicio sobre los géneros y los registros); (c) *factores culturales* (conocimiento del grupo meta, sensibilidad intercultural y la habilidad para reconocer las principales dialectos y diferencias regionales).

La *competencia estratégica*, como ya se explicó, se mantiene en la periferia del modelo como un elemento auxiliar para las demás estrategias. Celce-Murcia retoma a Oxford (2003) en alusión a las estrategias utilizadas por los aprendientes para maximizar el aprendizaje y el uso de la lengua extranjera. Estas se componen de comportamientos que pueden ser *estrategias de aprendizaje* o *estrategias para la comunicación*. Dentro de las primeras, Celce-Murcia (2007: 50) señala tres subestrategias relevantes:

- a) *Las cognitivas*: utilizan la lógica y el análisis para el aprendizaje de una nueva lengua a través de la toma de notas, la organización, la capacidad de resumir y analizar el material, etc.
- b) *Las metacognitivas*: se relacionan con la forma en que el aprendiente planea su propio aprendizaje, por ejemplo, a través de la organización de sus tareas, la capacidad de auto-evaluarse en una tarea específica o en su progreso general. Asimismo, incluyen la capacidad de compensar la falta de conocimiento mediante la inferencia del significado de las palabras desde el contexto la función gramatical de las palabras utilizando pistas gramaticales.
- c) *Las relacionadas a la memoria*: asisten al aprendiente a recordar o recuperar palabras mediante el uso de imágenes, sonidos, acrónimos, etc.

Por su parte, dentro de las estrategias de comunicación se incluyen las siguientes subestrategias (Celce-Murcia *et al.*, 1995): estrategias de *logro* (“*achievement*”) (e.g., estrategias de aproximación, circunloquio, cambio de código, etc.); estrategias para *ganar tiempo* (e.g., uso de frases como *Ahora mismo estaba pensando en llamarte, A ver si un día de estos quedamos...*); estrategias de *auto-monitoreo* (que involucran la solicitud de clarificación o ayuda, la negociación de significado, confirmación, etc.); estrategias *sociales* (se refieren a la búsqueda de oportunidades para usar la lengua meta con hablantes nativos).

Consideramos que este modelo se adapta perfectamente a los programas, planes de estudios o materiales didácticos que promuevan la inclusión de aspectos pragmáticos. Por un lado, esta propuesta permite el abordaje de aspectos del lenguaje que trascienden el conocimiento estrictamente gramatical, y principalmente a través de la competencia sociocultural, se puede considerar el conocimiento pragmático del aprendiente, por ejemplo, las estrategias de cortesía. Por otro, el modelo otorga relevancia a la integración de la cultura con la enseñanza de las lenguas extranjeras. Para el desarrollo de la competencia comunicativa, la instrucción de la lengua meta ha de incluir, por ejemplo, aspectos relacionados a la literatura, el arte, la historia y la geografía de la comunidad meta. Asimismo, es preciso concientizar acerca de las posibles diferencias en relación a la estructura social en cuestiones como la familia, el casamiento, el género y la crianza de los niños. Además, no han de faltar fechas, fiestas y celebraciones patrias o religiosas, costumbres, tradiciones, etc.

### 3. Pragmática en la enseñanza de Español como Lengua Extranjera

Como ya hemos mencionado, el proceso de globalización y al desarrollo tecnológico y digital que en las últimas décadas han provocado la ampliación del contacto entre personas de culturas diversas (Thorne, 2003). El campo de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras ha debido

enfatar la estrecha e intrínseca relación entre lengua y cultura en pos de adecuarse a las necesidades y exigencias de una sociedad global y multicultural. Los métodos han evolucionado progresivamente, pasando de programas formales y métodos estructuralistas enfocados en la competencia lingüística a programas funcionales y de enfoque comunicativos (Agudelo, 2011). En la actualidad, considerar la enseñanza de una lengua extranjera desde un punto de vista estrictamente lingüístico y estructural sin considerar la lengua en uso resulta totalmente obsoleto. Thorne (2010) denomina el giro intercultural (“*the intercultural turn*”) al desplazamiento de un foco en los aspectos lingüísticos y comunicativos hacia un interés en los elementos socioculturales característicos de un enfoque intercultural.

En este contexto, la pragmática cobra un papel preponderante en el ámbito de las lenguas extranjeras, dado que es el área de la lingüística que mejor refleja el vínculo entre lengua y cultura al permitir la inclusión de aspectos socioculturales en los programas de lenguas extranjeras sin desestimar los aspectos puramente lingüísticos (Dervin & Liddicoat, 2013). Por pragmática entendemos la disciplina lingüística que se ocupa de “analizar cómo los hablantes producen e interpretan enunciados en contexto” (Martín, Atienza, Cortés, González, & Torner, 2008: 41). De acuerdo a Bausells Espin (2013), los estudios pragmáticos y los relacionados a la comunicación intercultural centran su interés en el uso de la lengua, teniendo en cuenta los factores extralingüísticos y atendiendo a cómo intervienen las similitudes y diferencias culturales en este proceso. El trasfondo sociocultural de los hablantes es un elemento central para este tipo de estudios, dado que dichos factores extralingüísticos se vinculan estrechamente a una determinada cultura, y además las diferentes culturas difieren notablemente.

Los hablantes de una lengua extranjera deben formular enunciados que además de ser gramaticalmente correctos sean socialmente apropiados y adecuados. Para ello, deben desarrollar la competencia sociocultural que les permite realizar acciones comunicativas cotidianas tales como saludar, disculparse, invitar, prometer, hacer preguntas, pedir un favor, etc. Del mismo modo, el conocimiento de aspectos socioculturales facilita la inferencia del significado y la comprensión de los enunciados.

Uno de los beneficios más significativos de adoptar esta concepción de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras es el interés por evitar errores pragmáticos, que no se relacionan con cuestiones gramaticales sino con la inadecuación de rasgos socioculturales relacionados al contexto y a la situación (Valero Aguilar, 2008). Una inadecuación pragmática puede generar conceptos equivocados, estereotipos y valoraciones personales negativas con respecto al interlocutor. Escandell Vidal (1995) señala que las *interferencias pragmáticas* ocurren cuando los hábitos verbales de la lengua materna o de otra lengua aprendida anteriormente se transfieren a la lengua meta, es decir, los estudiantes de una lengua extranjera aplican sus

propios supuestos culturales a la cultura meta. Para que un acto comunicativo resulte exitoso es indispensable que sea interpretado de forma correcta por el interlocutor, y para ello, los hablantes se valen de su conocimiento general del mundo, del comportamiento observable y de las expectativas creadas por la situación comunicativa en particular (Escandell Vidal, 2004).

A pesar de que el enfoque comunicativo se presenta como el marco más apropiado para la inclusión de la pragmática, basta con examinar diversos planes de estudios y manuales de lenguas extranjeras para corroborar que la pragmática continúa, por lo menos, siendo relegada a un segundo plano frente los aspectos formales de la lengua (Murillo Medrano, 2004; Betancourt, 2012). El espacio asignado a los contenidos pragmáticos y a la reflexión pragmática que permite a los aprendientes entender las reglas interaccionales de la lengua meta y su relación con el contexto resulta considerablemente menor que el dedicado a los componentes morfosintáctico, léxico y fonético. Estos últimos aún son generalmente los elementos que articulan los cursos de lenguas extranjeras. En consecuencia, se puede notar un faltante de adecuación pragmática por parte los hablantes no nativos del español en situaciones específicas (Piatti, 2003; Murillo Medrano, 2004; Dumitrescu, 2006; Holmlander, 2011).

Los aprendientes de ELE pueden desarrollar y adquirir el conocimiento pragmático mediante el contacto diario con hablantes nativos de español o dentro del aula. Si bien la exposición directa a la lengua meta y el contacto con hablantes nativos benefician sustancialmente el aprendizaje de los aspectos pragmáticos (y socioculturales), la intervención del profesor con un programa específico tiene un papel esencial porque a pesar de que los aprendientes pasen un largo tiempo conviviendo con los hablantes de la cultura meta, determinadas funciones pragmáticas y factores contextuales no les resultan tan evidentes, como tampoco logran equiparar la capacidad y desarrollo pragmático de los nativos (Bardovi-Harlig, 2001; Kasper & Rose, 2002; Félix-Brasdefer, 2006). Tales aspectos pragmáticos, como las estrategias de cortesía, pueden incorporarse al aula a través de tareas específicamente diseñadas, de la reflexión metapragmática, o con una combinación de ambas. A su vez, la enseñanza de estos factores debe integrarse con la de los componentes morfosintácticos, fonético-fonológicos y léxicos, porque los diferentes recursos pragmáticos se manifiestan de diferentes formas en la gramática<sup>2</sup>. A título de ejemplo, las peticiones corteses en el español bonaerense se realizan a través del uso del imperativo en contextos familiares y de camaradería (Boretti, 2003), mientras que en inglés generalmente por medio de oraciones interrogativas.

Es necesario también reconocer diferentes posturas en cuanto al momento en el cual se tiene que comenzar a incluir y desarrollar el componente pragmático. Algunos autores,

---

<sup>2</sup> Ciertos trabajos, por ejemplo Bachelor (2016), señalan que la instrucción pragmática ayuda a la corrección gramatical.

e.g. Murillo Medrano (2004), sostiene que los estudiantes de nivel inicial encuentran prácticamente imposible realizar reflexiones metapragmáticas, por lo que sugieren dejarlas para los niveles más avanzados cuando es plausible la explicación consciente del fenómeno. Otros autores, si bien reconocen que recién en los niveles avanzados los aprendientes son conscientes de las diferencias culturales y se interesan por estas cuestiones, sostienen que la pragmática debe incluirse ya desde los niveles iniciales de forma progresiva, secuencial y constante (Valero Aguilar, 2008; Bausells Espin, 2013). Según Valero Aguilar (2008), una vez que el aprendiente supera el nivel umbral del MCER ya es posible trabajar por medio de ejercicios adaptados a su nivel factores pragmáticos tales como los actos de habla impositivos realizados con preguntas, las rutinas comunicativas de situaciones ritualizadas, las manifestaciones básicas de la cortesía verbal, etc. El aprendizaje se ve beneficiado de acuerdo a una mayor contextualización de las situaciones comunicativas que se presentan en las tareas y en cuanto a más reales resulten los textos orales y escritos trabajados.

En resumen, para la formación de hablantes competentes lingüística y socialmente de Español como Lengua Extranjera es primordial el desarrollo apropiado de la competencia sociocultural (Celce-Murcia, 2007) y por ende de la competencia comunicativa. En consecuencia, la pragmática ha de ser incluida en los programas de estudio desde los niveles iniciales y se debe trabajar de forma sistemática, constante e integrada con los demás aspectos formales de la lengua meta.

#### 4. Pragmática y ELE en el contexto argentino

Argentina cuenta con un importante crecimiento en el número de estudiantes de ELE/Español Lengua Segunda (ELSE) en los últimos años (Russell & Velloso, 2008). Estamos hablando de estudiantes temporarios que residen en el país durante un determinado período de tiempo por cuestiones relacionadas al turismo, estudios de ELE, intercambio universitario, estudios universitarios o trabajo (Pozzo, 2007; Fernández & Pozzo, 2014). En consecuencia, se ha vuelto necesario intervenir no sólo en las políticas lingüísticas del país, por ejemplo, con la creación del Consorcio Interuniversitario ELSE, sino que progresivamente se han generado diferentes líneas de investigación, organizado congresos y creado especializaciones, licenciaturas y maestrías en el área en diferentes universidades alrededor del país.

Es imperioso destacar aquí el reciente desarrollo de material didáctico dedicado a la enseñanza y aprendizaje de ELE de la variedad dialectal argentina, principalmente los manuales, entre los que se puede mencionar:

- Malamud, E., y Bravo, M. J. (2011). *Macanudo nueva edición: español lengua extranjera desde el Río de La Plata*. Buenos Aires: Libros de la Araucaria.

- Acevedo de Bomba, E. V., y Pilán, M. del C. (2012). *De naranjos, tarcos y cardones... un viaje por el NOA: Curso de español para extranjeros - Niveles A1 A2*. Tucumán, Argentina.: Universidad Nacional de Tucumán. Facultad de Filosofía y Letras. Inst. de Investigaciones Lingüísticas y Literarias.
- Marzioni, M. E., y Ibáñez de Chiaraviglio, M. A. (2016). *Argentina en vivo*. Rafaela, Argentina: María Antonieta Ibáñez.
- Corpas, J., Garmendia, A., Kosel, C., Soriano, C., y Tonnelier, B. (2009). *Aula del sur 1. Curso de español*. Buenos Aires: Ediciones Voces del sur.
- Corpas, J., Garmendia, A., Kosel, C., Soriano, C., y Tonnelier, B. (2010). *Aula del sur 2*. Buenos Aires: Ediciones Voces del sur.
- Seguí, V. (2014). *Horizonte ELE 1*. Córdoba, Argentina.: Universidad Nacional de Córdoba.
- Gebauer, V., y Valles, V. (2014). *Horizonte ELE 2*. Córdoba, Argentina.: Universidad Nacional de Córdoba.
- Bianco, F., y Rodríguez, J. J. (2014). *Horizonte ELE 3*. Córdoba, Argentina.: Universidad Nacional de Córdoba.
- Acosta A. et al. (2017) *Horizonte ELE 4*. Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.

Estos manuales se enmarcan en una propuesta metodológica que pretende enseñar la lengua en uso y en contexto, es decir, adoptan un método comunicativo basado en enfoques funcionalistas – según lo descripto por los autores en los prefacios, lo que favorece el desarrollo de la competencia sociocultural. Además, la temática aborda cuestiones recurrentes de la cultura de la Argentina que intentan promover tanto la reflexión cultural como la lingüística. Asimismo, los manuales han sido editados en diferentes puntos geográficos del país, por lo que se puede exponer a los estudiantes al habla de diferentes regiones: la bonaerense (*Aula del sur* y *Macanudo*), Córdoba (*Horizonte ELE*), el Litoral (*Argentina en vivo*) y el Noroeste (*De naranjos, tarcos y cardones*).

En trabajos propios anteriores (Brodersen, 2016a, 2016b) señalamos que el tratamiento de la cortesía en los libros mencionados se priorizan cuestiones pragmalingüísticas por sobre las sociopragmáticas, es decir, se anteponen los aspectos estructurales por sobre el contexto de emisión de los enunciados o la familiaridad y la jerarquía entre los interlocutores. Estos resultados se encuentran en línea con el trabajo de Caballero Díaz (2005), quien analiza una serie de actos cortesés en manuales de ELE de la variedad peninsular. Por ello, resulta vital que para el diseño de futuros manuales (como también planes, programas de estudio y cursos)

se consideren las investigaciones vinculadas a la pragmática en el campo de ELE. A título de ejemplo, se ha estudiado la capacidad de aplicabilidad de la Pragmática sociocultural en el aula de ELE a través de su combinación con la literatura en Argentina (Barroso & Dandrea, 2009), los medios masivos de comunicación españoles (Ramos-González & Rico-Martín, 2014), la enseñanza y la adquisición de los marcadores discursivos conversacionales en México (García Agüero, 2016) y la presentación de conceptos teóricos de la Pragmática sociocultural a estudiantes de ELE suecos (Morollón Martí, 2017).

Del mismo modo, resulta imperioso también integrar al campo de la lingüística aplicada las investigaciones realizadas en el campo de la pragmática, en nuestro caso los trabajos que abordan la variedad dialectal argentina. Por ejemplo, en el campo de la cortesía, tales estudios se inician con Weber de Kurlat (1966) y en un comienzo se enfocaban en las fórmulas de tratamiento desde un criterio sincrónico e histórico (e.g., Fontanella de Weinberg, 1970, 1993, 1994; Wainerman, 1972; Cubo de Severino, 1985; Rigatuso, 1988, 1992, 1994; Rojas, 1988; Carricaburo, 1997). Posteriormente, a medida que comienza a desarrollarse la Pragmática, surgen trabajos sobre los actos de habla (Ferrer & Sánchez Lanza, 2002), marcadores del discurso, imagen y estrategias de atenuación e intensificación. Más recientemente, a raíz del desarrollo de la Pragmática sociocultural, los trabajos se enfocan en los factores de imagen propios de cada cultura y alcanzan diversas variedades y contextos de uso, como el discurso de los estudiantes universitarios (Granato, 2003), las interacciones durante las ponencias en congresos (Cubo de Severino, 2010) y las interacciones de servicio e institucionales (Ferrer, 2003; Rigatuso, 2003, 2015a, 2015b; Julián, 2009, 2010; Julián, 2012). La consideración de estos aspectos supone el punto de partida para diseñar programas o cursos de ELE en la Argentina que se adapten a las necesidades actuales, que no releguen la pragmática ante los aspectos formales y que a su vez, logren transferir los estudios estrictamente pragmáticos de la variedad dialectal argentina al campo de la lingüística aplicada.

## 5. Conclusiones

Los métodos de enseñanza y aprendizaje ven la necesidad de adaptarse a las exigencias de una sociedad global en la que individuos con diferentes trasfondos culturales y lenguas coexisten y habitan el mismo espacio geográfico. De aquí la necesidad de aprender aspectos que trascienden lo lingüístico y dan cuenta de los aspectos socioculturales de la lengua meta.

En el contexto de ELE/ELSE en Argentina, se observa un mercado emergente debido al creciente número de estudiantes que por diferentes razones deciden radicarse en el país y, por lo tanto, aprender no solo la lengua sino también la cultura local. Por ello, es menester que los programas, planes de estudio y material didáctico enfocados en esta variedad dialectal

no se articulen sobre aspectos estructurales sino que se focalicen en aspectos de lengua en uso y socioculturales.

Consideramos que para el desarrollo de la competencia sociocultural los aprendientes deben trabajarla desde los niveles iniciales, de forma sistemática, gradual y constante. Además, los materiales deben diseñarse sobre la base de los estudios pragmáticos, de modo que los aprendientes sean expuestos a muestras reales de las diferentes variedades dialectales de Argentina.

## Bibliografía

- BACHELOR, J. (2016). La Interdependencia pragmáticogramatical en el aprendizaje de español como lengua extranjera (ELE). *Lenguaje*, 44(2), 147-175.
- BARDOVI-HARLIG, K. (2001). Evaluating the empirical evidence: Grounds for instruction in pragmatics. *Pragmatics in Language Teaching*, 1332.
- BARROSO, S. B., & DANDREA, F. D. (2009). El abordaje de la pragmática sociocultural en la enseñanza de ELE y la literatura como herramienta metodológica para la reposición de contextos socioculturales. En *Actas del V Coloquio CELU "Lengua, identidad y procesos de integración regional" La evaluación y certificación en relación con estos procesos*. Córdoba: Facultad de Lengua, Universidad Nacional de Córdoba.
- BAUSELLS ESPIN, A. (2013). *El factor socio-pragmático en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE. Reflexión sobre el proceso de adquisición de la competencia socio-pragmática intercultural y propuestas didácticas para el aula* (Tesis de maestría). Universidad de Alcalá, Madrid, España.
- BRODERSEN, L. M. (2016a). "El abordaje de la cortesía en manuales de ELE en Argentina: las invitaciones". Presentado en IV Congreso Nacional "El conocimiento como espacio de encuentro", Facultad de Lenguas, Universidad Nacional del Comahue. General Roca, Argentina. 18 al 20 de agosto de 2016.
- BRODERSEN, L. M. (2016b) "La cortesía en los manuales de ELE: análisis de los saludos desde la pragmática sociocultural." Presentado en el XV Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística, organizado por el Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur y realizado en Bahía Blanca del 11 al 14 de mayo de 2016.
- CABALLERO DÍAZ, C. (2005). *Pragmática e interculturalidad en la enseñanza del español como lengua extranjera. Las estrategias de cortesía en los manuales de E/LE* (Tesis de maestría). Universidad de Alicante, Alicante.
- CARRICABURO, N. (1997). *Las fórmulas de tratamiento en el español actual*. Madrid: Arco Libros.

- CELCE-MURCIA, M. (2007). Rethinking the role of communicative competence in language teaching. En *Alcon Soler, E, Safont Jorda, M. P. (Eds.) Intercultural language use and language learning* (pp. 41–57). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- CUBO DE SEVERINO, L. (1985). Las formas de tratamiento pronominal de segunda persona en el habla de la ciudad de Mendoza. En *Anales del Instituto de Lingüística XII* (pp. 129–144). Facultad de Filosofía y Letras. Instituto de Lingüística.
- CUBO DE SEVERINO, L. (2010). La cortesía en la interacción especializada: la ponencia en congresos. En *Orletti, F. y L. Mariottini (Ed.) (Des)cortesía en español. Espacios teóricos y metodológicos para su estudio* (pp. 637–653). Roma-Estocolmo: Università degli Studi Roma Tre-EDICE.
- DERVIN, F., & LIDDICOAT, A. J. (2013). *Linguistics for Intercultural Education*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- DUMITRESCU, D. (2006). Agradecer en una interlengua: una comparación entre la competencia pragmática de los estudiantes nativos y no nativos del español en California, Estados Unidos. En *Murillo, J. (ed.) Actas del Segundo Coloquio Internacional del Programa EDICE*, (pp. 375-406). Universidad de San José de Costa Rica.
- ESCANDELL VIDAL, M. V. (1995). Cortesía, fórmulas convencionales y estrategias indirectas. *Revista española de lingüística*, 25(1), 31–66.
- ESCANDELL VIDAL, M. V. (2004). Aportaciones de la pragmática. En *Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I (Dirs.). Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* (pp. 179–197). Madrid: SGEL.
- FÉLIX-BRASDEFER, J. C. (2006). Teaching the Negotiation of Multi-turn Speech Acts: Using Conversation-analytic Tools to Teach Pragmatics in the FL Classroom. En *K. Bardovi-Harlig, C. Félix-Brasdefer, & A. Omar (Eds.), Pragmatics and Language Learning* (Vol. 11, pp. 165–197). National Foreign Language Resource Center. University of Hawai'i at Manoa.
- FERNÁNDEZ, S. S., & POZZO, M. I. (2014). La competencia intercultural como objetivo en la clase de ELE. *Diálogos Latinoamericanos*, (22), 27–45.
- FERRER, M. C. (2003). El discurso de la cortesía en puestos de atención al público en Argentina. En *Bravo, D. (Ed.) Actas del Primer coloquio del programa EDICE “La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes”* (pp. 315–331). Estocolmo: Universidad de Estocolmo.
- FERRER, M. C., & SÁNCHEZ LANZA, C. (2002). *Interacción verbal: Los actos de habla*. Rosario: Universidad Nacional de Rosario.

- FONTANELLA DE WEINBERG, M. B. (1970). La evolución de los pronombres de tratamiento en el español bonaerense. *Thesaurus: Boletín del Instituto Caro y Cuervo*, 25(1), 12–23.
- FONTANELLA DE WEINBERG, M. B. (1993). De 'Ilustre Señora' a «Mi querida viejita». La evolución de las fórmulas de tratamiento (siglos XVII a XIX). En *Estudios sobre el español de la Argentina II* (pp. 7–28). Bahía Blanca: Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur.
- FONTANELLA DE WEINBERG, M. B. (1994). Fórmulas de tratamiento en el español americano (siglos XVI y XVII). En *M.B. Fontanella de Weinberg (comp.) El español del Nuevo Mundo: Estudios sobre Historia Lingüística Hispanoamericana*. Washington, DC: O.E.A.
- GARCÍA AGÜERO, A. N. (2016). Marcadores discursivos indicadores de cortesía de la variedad mexicana. Un enfoque pluricéntrico para su enseñanza en ELE. *EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, 3(1), 23–42.
- GRANATO, L. (2003). El lenguaje de estudiantes universitarios argentinos: interacción e imagen social. *Actas del Primer Coloquio del Programa EDICE*, 164–171.
- HOLMLANDER, D. (2011). *Estrategias de atenuación en español L1 y L2: estudio contrastivo en hablantes españoles y suecos* (Vol. 89). Språk-och litteraturcentrum, Lunds universitet.
- JULIÁN, G. (2009). El discurso de la cortesía en instituciones de atención al público en Bahía Blanca. En *Carranza, I. (comp.) Actas del IV Coloquio de Investigadores en Estudios del Discurso y I Jornadas Internacionales de Discurso e Interdisciplina*. Córdoba.
- JULIÁN, G. (2010). Percepciones de la (des) cortesía en instituciones de atención al público en el español bonaerense: la comunidad de Bahía Blanca. En *Castel, V. y L. Cubo de Severino (eds.) La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística* (pp. 681–691). Mendoza: FFyL, UNCuyo.
- JULIÁN, G. (2012). Expresión y percepción de la (des) cortesía en puestos de atención al público en instituciones bahienses de carácter económico. Bahía Blanca: Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur.
- KASPER, G., & ROSE, K. R. (2002). Pragmatic Development in a Second Language. *Language Learning: A Journal of Research in Language Studies*, 52, 1.
- MARTÍN, E., ATIENZA, E., CORTÉS, M., GONZÁLEZ, V., & TORNER, S. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL.
- MOROLLÓN MARTÍ, N. (2017). El potencial pedagógico de la pragmática sociocultural como herramienta de mediación en la interpretación de experiencias interculturales. *Pragmática Sociocultural/Sociocultural Pragmatics*, 5(1), 59–86.
- MURILLO MEDRANO, J. (2004). La pragmática y la enseñanza del español como segunda lengua. *Educación*, 28(2).

- OXFORD, R. L. (2003). *Language Learning Styles and Strategies*. New York: Mouton de Gruyter.
- PIATTI, G. (2003). La cortesía: un contenido funcional para los programas de español como lengua extranjera. En *Bravo, D. (Ed.) Actas del Primer coloquio del programa EDICE "La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes"* (pp. 355–397). Estocolo: Universidad de Estocolmo.
- POZZO, M. I. (2007). Los contenidos socioculturales en la enseñanza de español como lengua extranjera. En *Actas del II Encuentro de Profesores de Español de Rio Grande do Sul* (pp. 158–168). Porto Alegre, Brasil: Conselho Riograndense de Profesores de español.
- RAMOS-GONZÁLEZ, N. M., & RICO-MARTÍN, A. M. (2014). Análisis de la expresión de la cortesía en RTVE Internacional para la enseñanza de Español Lengua Extranjera. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 52(1), 79–103.
- RIGATUSO, E. (2003). Usos y valores comunicativos de los tratamientos honoríficos en español bonaerense. Visión diacrónica. En *Actas del IX Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística*.
- RIGATUSO, E. (2015a). "¿Cortesías en pugna? Fórmulas de tratamiento nominales y (des)cortesía verbal en encuentros de servicio comerciales del español bonaerense actual". Presentado en XI Congreso Internacional ALED, Buenos Aires, Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- RIGATUSO, E. (2015b). "Estilo comunicativo en interacciones de servicio comerciales del español bonaerense: uso del marcador dale". Ponencia presentada en la mesa temática "Lenguaje e interacción verbal" coordinada por Elizabeth M. Rigatuso y Luisa Granato presentado en VI Jornadas de Investigación en Humanidades Homenaje a Cecilia Borel, Bahía Blanca, Departamento de Humanidades – Universidad Nacional del Sur.
- RIGATUSO, E. M. (1988). Fórmulas de tratamiento sociales en el español bonaerense de mediados del siglo XIX. *Cuadernos del Sur*, 21(22), 65–93.
- RIGATUSO, E. M. (1992). *Lengua, historia y sociedad: evolución de las formulas de tratamiento en el español bonaerense (1830-1930)*. Bahía Blanca: Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur.
- RIGATUSO, E. M. (1994). *Fórmulas de tratamiento y familia en el español bonaerense actual*. Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur.
- ROJAS, E. M. (1988). Las formas pronominales de tratamiento en Tucumán, en la segunda mitad del siglo xix. *Cuadernos del Sur*, 21-22, 95–111.
- ROMERO BETANCOURT, M. V. (2012). *Adquisición de pragmática en segunda lengua: un modelo didáctico para la enseñanza de la pragmática* (Tesis de maestría). Indiana University.

- RUSSELLI, G., & VELLOSO, L. (2008). Español como Lengua Segunda y Extranjera en Argentina. En *Actas I CIPLOM* (pp. 666-675). Foz do Iguazu, Brasil.
- THORNE, S. L. (2003). Artifacts and cultures-of-use in intercultural communication. *Language Learning and Technology*, 7(2), 38-67.
- THORNE, S. L. (2010). The «Intercultural Turn» and Language Learning in the Crucible of New Media. En *Helm, F y Guth, S. (Eds.) Telecollaboration 2.0 for Language Learning and Technology* (pp. 139–164). Bern, Switzerland: Peter Lang.
- VALERO AGUILAR, A. (2008). Inmersión de la pragmática en el aula. En *Actas del II Congreso Internacional de Lengua, Literatura y Cultura de ELE. Teoría y práctica docente* (pp. 363–378). Onda: JMC.
- WAINERMAN, C. (1972). *Comunnicative Rules of Pronominal Address in Argentine Speech*. Buenos Aires: Instituto Torcuato Di Tella, Centro de Investigaciones Sociales.
- WEBER DE KURLAT, F. (1966). Fórmulas de cortesía en la lengua de Buenos Aires. *Filología XII*, 137–192.

### English speech rhythm in instructed learners. Its development as shown by VarcoV

Gonzalo Eduardo Espinosa  
Universidad Nacional del Comahue  
IPEHCS-CONICET  
gonzalo.espinosa@fadel.uncoma.edu.ar

#### Abstract

Speech rhythm is viewed as the product of different phonetic and phonological properties. This work shows the rhythmic acquisition of instructed learners of English as an L2 whose mother tongue is Spanish. Two main variables are considered: levels of language proficiency at university and type of elicitation task. Taking into account that rhythm can be measured acoustically, the production of speech is computed by means of the metric VarcoV, which considers the duration of vocalic intervals. The metric measurements reflect the development of L2 speakers' speech in direction to a more native-like rhythm affected by the type of task.

#### 1. Introduction

Speech rhythm has been conceived of as the result of various phonetic and phonological properties (Bertinetto, 1989; Dasher and Bolinger, 1982; Dauer, 1983, 1987). Spanish is traditionally considered a language with a syllable-timed rhythm that has a simple syllable structure, in which lexical stress has a minor role, and there are no processes of vowel reduction. English, on the other hand, has been classified as a stress-timed language that has a complex syllable structure, in which lexical stress has a major role, and vowel reduction is a recurrent phenomenon.

In order to account for speech rhythm acoustically, rhythm metrics have been developed in order to account for typologically different rhythms (Ramus, Nespoulet, and Mehler, 1999; White and Mattys, 2007; Wiget et al., 2010). These metrics compute vocalic and consonantal intervals, allowing for a classification of languages according to their values. One of the most implemented metrics is VarcoV (see Section 2). This metric yields high values for languages like English and low values for languages like Spanish. For instance, these two languages have been described with the following VarcoV indices: American English=51.33, British English=62.64 and American and European Spanish=43.75 (Mairano, 2011), British English=64 and European Spanish=41 (White and Mattys, 2007), British English=51.7 (Fuchs, 2016), Argentinean Spanish=49.68 (Gabriel and Kireva, 2014), British English=61 (Tsoi, 2016), and Peruvian Spanish=36 (O'Rourke, 2008). Given that metrics are highly sensitive to different

methodological decisions (such as segmentation or computation criteria), the values for the same language are not always the same, but the tendencies exhibit a clear difference between Spanish and English.

In this work, the development of speech rhythm in instructed second language (L2) speakers of English is measured acoustically by means of VarcoV. The underlying objective is to analyze the way non-native English rhythm is affected by different levels of language proficiency and by two different elicitation tasks.

## 2. Methodology

### 2.1 Tasks

For the present study the results of two elicitation tasks are presented. The first one (Task 1) corresponds to a repetition activity in which participants listen to synthesized speech. Similarly to what has been done in morphosyntactic studies (Gass and Mackey, 2012: 27), the purpose of this task is to expose participants to language stimuli that they should understand, retain and produce, filtering what they have listened to with their grammar or mental phonology.

In order to obtain the stimulus for Task 1, a short text that was semantically equivalent in English and Spanish was generated with the Praat synthesizer. The speech rate was set at 115 words per minute with a frequency rate of 44,100 Hz and a 0.03-second pause between words. The samples obtained had no intonation contours or prominence differences among syllables. The English stimulus consisted of 153 syllables that were grouped into 17 fragments, while the Spanish stimulus had 209 syllables grouped in 13 fragments. In other words, each fragment had between 12 and 17 syllables. Participants were first asked to listen to the whole message. They knew that they were listening to a voice message from a robot and that their task was to make it more natural. If necessary, they were allowed to ask questions in order to understand meaning. Then they clicked on each fragment on a screen, listened to it and repeated it as naturally as possible. They were in charge of the transition of fragments.

Task 2 corresponds to a map task that was aimed at obtaining more spontaneous speech. The idea was that participants focus more on the content of the activity rather than on how the message was said (Fuchs, 2016: 103–4). In non-native speakers, this meant that the effect of their metalinguistic knowledge was somehow reduced (Schwartz and Sprouse, 1994: 320). Participants were presented with the map of a city with iconic buildings like a university, a bank, a cathedral, among others. They were asked to say how to get from one building to another, reaching up to five itineraries. Between 10 and 17 tone units were selected per participant, obtaining between 90 and 100 syllables for each of them.

## 2.2 Participants

For the present study the data of 63 participants have been analyzed. There are three groups of non-native English speakers (n=42), one group of Spanish native speakers (n=7) and two groups of English native speakers (n=14). All non-native speakers are university students at a five-year undergraduate program at Universidad del Comahue, Argentina, where they aim to become Teachers of English or English Translators. Their mother tongue is Spanish and they were born in the North Patagonian region, Argentina, brought up by parents whose mother tongue is also Spanish.

Taking into account their stage in the program, their grades<sup>1</sup> and their age, learners have been divided into three main levels of language proficiency: initial (group A), intermediate (group B) and advanced (group C).

Group A (n=14; 3 males) corresponds to students (mean age=20) who have almost completed their first year at university, reaching an A2 level according to the CEFR (Council of Europe, 2001). In relation to phonetics and phonology, these learners have had 10 months of formal instruction on average, obtaining a mean score of 8.39 (out of 10) in their assessment record. Group B (n=14; 5 males) is formed by students (mean age=23) who have completed half of the five-year program. They have obtained a B2 level according to CEFR and have had on average 2 years and 6 months of formal instruction on phonetics and phonology. The mean score obtained in the latter was 7 (out of 10). Finally, group C (n=14; 3 males) consists of students (mean age=26) who are about to finish their undergraduate program. They have developed a C1 or C2 level according to CEFR. The mean period of formal instruction in phonology is 3 years, obtaining a mean score of 7.71 (out of 10).

In order to obtain a point of comparison for the measurement of non-native English, native speakers of Spanish and English are analyzed. The Spanish group (mean age=29; 3 females) consists of speakers born and raised in Patagonia, Argentina. They are all university students whose mother tongue is only Spanish. The English group is formed by two subgroups. The AmE (American English) group consists of English native speakers (mean age=25; 4 females) coming from the northeast area of USA. They are all undergraduate students, and English is their only mother tongue. The BrE (British English) group corresponds to speakers (mean age=25; 4 females) from the southeast area of England. They are graduate and undergraduate students and are monolingual English speakers.

---

<sup>1</sup> Learners were not tested for the specific purposes of the present study. Instead, all the grades of oral and written exams that students had had in English Language and English phonology were considered. The three groups were selected by taking into account comparable grades. This is considered to be a better way of accounting for their language proficiency because those grades contain the continuous evaluation process along the program, conducted by the same teachers and following similar evaluation criteria.

## 2.3 Measurement

The whole corpus was manually segmented with Praat (Boersma and Weenink, 2015) following standard segmentation criteria (e.g. Fuchs, 2016; Mairano, 2011; White and Mattys, 2007). The rhythm metric employed in the acoustic measurement is VarcoV (Dellwo, 2006; Dellwo and Wagner, 2003). This duration metric divides the standard deviations of vocalic intervals by their mean duration, controlling for speech rate. It has been demonstrated that this metric is productive to account for typologically different rhythms (Espinosa, 2018; Fuchs, 2016; White and Mattys, 2007). The computations of VarcoV were carried out by means of Correlatore (Mairano and Romano, 2010), following Method B and excluding final intervals as indicated in Espinosa (2018). The output obtained with Correlatore was analyzed statistically by means of ANOVAs and Tukey tests.

All in all, the corpus obtained with Task 1 summed up 10,031 syllables in 1,691 tone units, while with Task 2, the corpus obtained was 6,113 syllables in 883 tone units.

## 3. Results and discussion

### 3.1 Native speakers

In order to demonstrate that the metric VarcoV effectively distinguishes two typologically different speech rhythms, the results of native speakers are shown firstly. Fig. 1 contains the results of language effects in the three groups of speakers. It shows the mean values of VarcoV, their standard deviation, the ANOVA analysis and the Tukey post hoc<sup>2</sup> test.

Task	Sp	AmE	BrE	<i>F</i>	<i>p</i> -value	Post hoc <sup>a</sup>		
	<i>Mean</i> ( <i>SD</i> )	<i>Mean</i> ( <i>SD</i> )	<i>Mean</i> ( <i>SD</i> )			Sp	AmE	BrE
1	41.67 (5.73)	52.82 (7.06)	52.04 (4.96)	7.59	0.0041*	a	b	b
2	36.02 (6.32)	58.43 (13.19)	59.55 (7.40)	13.77	0.0002*	a	b	b

Fig. 1. VarcoV values and the effect of language groups in native speakers.

<sup>a</sup> Letters in common are not significantly different ( $\alpha=0.05$ )

\* There is a significant difference between groups.

As Fig. 1 shows, the values for the Sp group are lower than the AmE and BrE groups in both elicitation tasks. The differences between Spanish and English are significantly different, as indicated by the *p*-values ( $p=.0041$  for Task 1 and  $p=.0002$  for Task 2). As expected, the Spanish VarcoV mean values are lower in both tasks (41.67 for Task 1 and 36.02 for Task 2),

<sup>2</sup> When the ANOVA analysis reveals that there are significant differences in more than two groups, a post hoc test like Tukey shows which groups are similar and which groups are different by assigning letters to each group. If two groups share the same letter (e.g. "a"), then they are significantly similar. If two groups have different letters (e.g. "a" and "b"), they are significantly different.

while these values are higher in the AmE group (52.82 for Task 1 and 58.43 for Task 2) and in the BrE group (52.04 for Task 1 and 59.55 for Task 2). The post hoc test reveals that there are two different types of values: Spanish with letter “a”, on the one hand, and American and British English with letter “b”, on the other. This demonstrates the usefulness of this acoustic measurement to account for typologically different rhythms, allowing for a better analysis of non-native English speech.

### 3.2 Non-native speakers

After measuring speech rhythm in native speakers and proving that VarcoV distinguishes two different types of rhythm, L2 speakers of English are analyzed in order to observe the way their rhythm develops along their formal instruction at university. Fig. 2 shows the results obtained in L2 learners. It includes the mean values, their standard deviation, the ANOVA analysis and the Tukey post hoc test. In the latter, the results of native speakers are also included for a better view of the data.

Task	A	B	C	F	p-value	Post hoc <sup>a</sup>					
	Mean (SD)	Mean (SD)	Mean (SD)			Sp	A	B	C	BrE	AmE
1	38.03 (5,39)	46.07 (5.60)	46.78 (5.51)	8.96	<0.0001**	a,b	a	a,b,c	b,c	c	c
2	44.63 (5.05)	46.12 (4.92)	50.71 (6.63)	11.06	<0.0001**	a	a,b	b	b,c	c	c

Fig. 2. VarcoV values and the effect of language groups in non-native speakers.

<sup>a</sup> Letters in common are not significantly different ( $\alpha=0.05$ )

\*\* There is a highly significant difference between groups.

Fig. 2 indicates that groups of speakers are highly significantly different ( $p<.0001$ ) in both elicitation tasks. The Tukey post hoc test demonstrates that there are three main shared values among groups. In Task 1, these shared values correspond to groups Sp, A and B (letter “a”), groups Sp, B and C (letter “b”), and, finally, groups B, C, BrE and AmE (letter “c”). This means that there are some properties of L2 speakers’ speech that are shared with their mother tongue and with the target language. More precisely, groups A and B are similar to the Spanish group, while groups B and C are similar to the English groups.

Task 2, on the other hand, has shown that there are some shared values only in the non-native speakers, as indicated by letter “b” of the Tukey test in Fig. 2. This is viewed as the particular properties that an L2 may have, which are not found in the mother tongue or in the target language. Nevertheless, group A shares some values with the Spanish groups (letter “a”) and the only non-native speakers that share values with the target language is group C (letter “c”).

Mean VarcoV values reveal that non-native speakers show intermediate values towards a more stress-timed rhythm, similarly to what has been found in the literature (e.g. Ordin and Polyanskaya, 2014, 2015; Pellegrino, He, and Dellwo, 2017; White and Mattys, 2007). This is shown in Fig. 3 as the dotted circle indicates.

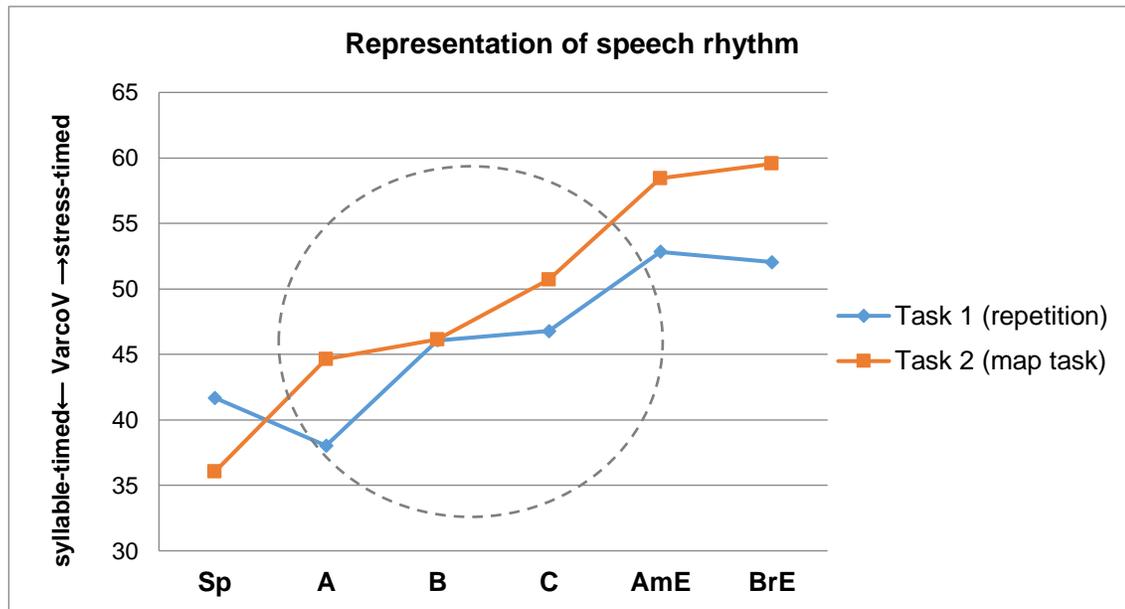


Fig. 3. Representation of speech rhythm in native and non-native speakers.

Another aspect that can be analyzed in the data is related to speech rhythm as affected by the type of task. Group B is the only group of L2 speakers who do not show differences in their rhythm. Perhaps this could be explained by the amount and type of formal instruction that this group has received. Learners in this group have gained recent knowledge on English phonetics and phonology, which could allow them to keep a more steady rhythm in different elicitation tasks. Group A has received little formal instruction and this might explain its similarity to the Spanish group. Group C corresponds to the learners that have reached a more similar value to the English native groups. This could be interpreted as the consequence of having had more years of instruction at university.

However, when comparing the two elicitation tasks, there are differences in some non-native groups.<sup>3</sup> The mean values in native speakers of English is 52.43 VarcoV for Task 1 (repetition) and 58.99 VarcoV for Task 2 (map task). Group A has not shown major differences with respect to native speakers: 14.4 in Task 1 and 14.36 in Task 2. This means that their rhythm deviates from native values in the same way in both tasks. Groups B and C have indicated that their speech rhythm is less stress-timed in the map task. In Group B, there is a 6.36-VarcoV

<sup>3</sup> Native groups also show a difference between the two elicitation tasks. In the Spanish group this difference is not significant ( $F=0.07$ ;  $p=.7948$ ). In the English groups there is significant different between tasks ( $F=7.87$ ;  $p=.0094$ ), but this analysis is beyond the scope of the present study. More research needs to be done in order to explain why English native speakers have shown a difference in their speech rhythm according the type of elicitation task.

difference in Task 1, while a 12.87-VarcoV difference in Task 2. In Group C, this difference corresponds to 5.65 VarcoV in Task 1 and to 8.28 VarcoV in Task 2. The greater difference that the intermediate and advanced groups show in Task 2 with respect to native speakers of English might be due to the fact that participants were not able to monitor their language, because the task encouraged them to give accurate instructions in relation to the map. When eliciting spontaneous speech, participants focus more on the content than on the way language is being transmitted (Fuchs, 2016: 103–4) and more implicit knowledge can be elicited (Ellis, 2015). In other words, the VarcoV indices indicate that groups B and C have obtained more similar values to those of native speakers, but their rhythm is less native-like in more spontaneous production.

#### 4. Conclusion

In this study speech rhythm has been conceived of as a consequence of vowel reduction, stress and type of syllable, which is measurable by means of acoustic cues such as duration. By means of the metric VarcoV, the development of English speech rhythm in instructed learners of English has been accounted for in two elicitation tasks. The initial group shares more rhythmic characteristics with their mother tongue in both elicitation tasks. The intermediate and advanced groups get more native-like values, especially in the repetition task. With the map task, however, these two groups have produced a more syllable-timed rhythm, probably due to the lack of self-monitoring.

Overall results indicate that the metric VarcoV can demonstrate the gradual development of learners' speech rhythm, which starts from a more syllable-timed rhythm (as indicated by similar values to Spanish) to a more stress-timed rhythm (as indicated by more similar values to English native speakers). This means that learners' phonology is developing towards a more stress-timed syllable, especially in speech in which speakers can monitor their pronunciation. Knowing how, if ever possible, non-native speakers can reach native values is a matter of more research. As far as further research in L2 phonology is concerned, the productivity of rhythm metrics can serve as a useful tool for measuring the production of non-native speakers who receive a different type of instruction.

#### Bibliography

- BERTINETTO, Pier Marco. 1989. 'Reflections on the Dichotomy "Stress" vs. "Syllable-Timing"'. *Revue de Phonétique Appliquée* 91–93: 99–130.
- BOERSMA, Paul, and David WEENINK. 2015. 'Praat: Doing Phonetics by Computer (Version 4.5) [Computer Program]'. *Version 5.4.08*, [Http://Www.Praat.Org/](http://www.praat.org/).
- COUNCIL OF EUROPE. 2001. *The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Council of Europe.

- DASHER, Richard, and Dwight BOLINGER. 1982. 'On Pre-Accentual Lengthening'. *Journal of the International Phonetic Association* 12: 58–69.
- DAUER, Rebecca M. 1983. 'Stress-Timing and Syllable-Timing Reanalyzed'. *Journal of Phonetics* 11 (1): 51–62.
- DAUER, Rebecca M. 1987. 'Phonetic and Phonological Components of Language Rhythm'. In *11th International Congress of Phonetic Sciences*, 447–450. Estonia: Tallinn.
- DELLWO, Volker. 2006. 'Rhythm and Speech Rate: A Variation Coefficient for DeltaC'. In *Language and Language-Processing*, edited by Pawel KARNOWSKI and Imre SZIGETI, 231 – 241. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- DELLWO, Volker, and Petra WAGNER. 2003. 'Relations between Language Rhythm and Speech Rate'. In *Proceedings of International Congress of Phonetic Science*, edited by Maria Josep SOLÉ, Daniel RECASENS I VIVES, and Joaquin ROMERO, 471–474. Barcelona: Casual Productions.
- ELLIS, Rod. 2015. 'Form-Focused Instruction and the Measurement of Implicit and Explicit L2 Knowledge'. In *Implicit and Explicit Learning of Languages*, edited by Patrick REBUSCHAT, 417–441. Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/sibil.48.17ell>.
- ESPINOSA, Gonzalo Eduardo. 2018. 'El Ritmo Del Español y El Del Inglés. Repercusiones Metodológicas Sobre Su Medición Acústica'. *Quintú Quimün*, 2018.
- FUCHS, Robert. 2016. *Speech Rhythm in Varieties of English: Evidence from Educated Indian English and British English*. Singapore: Springer.
- GABRIEL, Christoph, and Elena KIREVA. 2014. 'Prosodic Transfer in Learner and Contact Varieties'. *Studies in Second Language Acquisition* 36 (02): 257–281. <https://doi.org/doi:10.1017/S0272263113000740>.
- GASS, Susan M, and Alison MACKEY. 2012. *Data Elicitation for Second and Foreign Language Research*. New York: Routledge.
- MAIRANO, Paolo. 2011. 'Rhythm Typology: Acoustic and Perceptive Studies'. PhD thesis, University of Turin.
- MAIRANO, Paolo, and Antonio ROMANO. 2010. 'Un Confronto Tra Diverse Metriche Ritmiche Usando Correlatore'. In *La Dimensione Temporale Del Parlato (Proc. of the V National AISV Congress, University of Zurich, Collegiengebäude)*, edited by Stephan SCHMID, Michael SCHWARZENBACH, and Dieter STUDER, 79–100. Zurich, Switzerland.
- ORDIN, Mikhail, and Leona POLYANSKAYA. 2014. 'Development of Timing Patterns in First and Second Languages'. *System* 42 (1): 244–257. <https://doi.org/10.1016/j.system.2013.12.004>.

- ORDIN, Mikhail, and Leona POLYANSKAYA. 2015. 'Perception of Speech Rhythm in Second Language: The Case of Rhythmically Similar L1 and L2'. *Frontiers in Psychology* 6 (316): 1–15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00316>.
- O'ROURKE, Erin. 2008. 'Speech Rhythm Variation in Dialects of Spanish: Applying the Pairwise Variability Index and Variation Coefficients to Peruvian Spanish'. In *Proc. Fourth Conf. on Speech Prosody*, 431–34. Campinas, Brasil. <http://isle.illinois.edu/sprosig/sp2008/papers/id173.pdf>.
- PELLEGRINO, Elisa, Lei HE, and Volker DELLWO. 2017. 'Computation of L2 Speech Rhythm Based on Duration and Fundamental Frequency'. In *Elektronische Sprachsignalverarbeitung 2017*, edited by Jürgen Trouvain, Ingmar Steiner, and Bernd Möbius, 246–53. Dresden: University of Zurich.
- RAMUS, Franck, Marina NESPOR, and Jacques MEHLER. 1999. 'Correlates of Linguistic Rhythm in the Speech Signal'. *Cognition* 73: 265–92. [https://doi.org/10.1016/S0010-0277\(99\)00058-X](https://doi.org/10.1016/S0010-0277(99)00058-X).
- SCHWARTZ, Bonnie D, and Rex A SPROUSE. 1994. 'Word Order and Nominative Case in Nonnative Language Acquisition: A Longitudinal Study of (L1 Turkish) German Interlanguage'. In *Language Acquisition Studies in Generative Grammar: Papers in Honor of Kenneth Wexler from the 1991 GLOW Workshops*, edited by T HOEKSTRA and Bonnie D SCHWARTZ, 317–368. Amsterdam: John Benjamins.
- TSOI, Wai-chuen. 2016. 'Acquisition of English Speech Rhythm by Hong Kong Cantonese Learners'. MA thesis, Pokfulam, Hong Kong SAR: Hong Kong University.
- WHITE, Laurence, and Sven L MATTYS. 2007. 'Calibrating Rhythm: First Language and Second Language Studies'. *Journal of Phonetics* 35 (4): 501–522. <https://doi.org/10.1016/j.wocn.2007.02.003>.
- WIGET, Lukas, Laurence WHITE, Barbara SCHUPPLER, Isabelle GRENON, Olesya RAUCH, and Sven L MATTYS. 2010. 'How Stable Are Acoustic Metrics of Contrastive Speech Rhythm?' *The Journal of the Acoustical Society of America* 127 (3): 1559–1569. <https://doi.org/10.1121/1.3293004>.

### Peeping into myths and legends for chunks: an exploratory study<sup>1</sup>

Silvia Gabriela Fernández  
Universidad Nacional del Comahue  
g\_v\_fernandez@hotmail.com

María del Mar Valcarce  
Universidad Nacional del Comahue  
marvalcarce4@hotmail.com

Carla Valls  
Universidad Nacional del Comahue  
vallscarlita@hotmail.com

#### Abstract

In this paper, we report on an exploratory study into the recurrence of formulaic sequences in unabridged versions of myths and legends from different parts of the world in English. We describe the steps taken to build up a small corpus of FSs typical of these narrative text types. Those sequences which are both frequent and pedagogically relevant for ESL primary school students will be subsequently selected and used to design teaching material for this group of young learners.

#### 1. Introduction

Fictional narrative texts such as legends and myths share certain grammatical, lexical and stylistic features that make them unique. On these grounds, it is of prime importance that EFL primary school students deal with these particular features by exploring how ideas are developed and meaning is conveyed through the use of specific vocabulary inherent in these text types.

In this exploratory study, we set out to investigate the recurrence of formulaic sequences (FSs) in unabridged versions of myths and legends from different parts of the world in English. We report on a number of steps that were followed in order to build a small corpus of strings of words which are frequent in these narrative texts. From this corpus, a series of FSs were chosen on the basis of their frequency and pedagogical relevance for ESL primary school students. Such selection of chunks will lead to the design of teaching material for this group of young learners.

---

<sup>1</sup> This paper stems from the research Project J033 “Enseñanza y aprendizaje de secuencias formularias en estudiantes de ILE (Inglés como Lengua Extranjera) en escuelas primarias” whose director is M. Zinkgräf and which has been subsidised by the Secretaría de Ciencia y Técnica (UNCo).

## 2. Theoretical framework

Since the eighties there has been an important change in the way vocabulary is learnt and taught in a second and/or foreign language context. This paradigm shift was virtually triggered by Paul Meara's findings (1983) into this area; he categorically stated that detailed description of words is not as essential as a very much deeper understanding of how the Lexicon works. From that moment onwards, a great number of studies in the field of second and foreign language vocabulary has been taking place.

During the nineties, this growing interest into vocabulary learning and teaching led researchers to study spontaneous native speakers' corpora, which shed more light into lexical knowledge and its development in a second and foreign language. Their revealing insights have enabled linguists such as Sinclair (1991), Lewis (1993, 1997 & 2000), Hoey (2005), Meunier & Granger (2008) and Schmitt (2010), among others to widen the view of the Lexicon and assert that this inventory is made up of not only morphemes and words but also formulaic sequences. In other words, proficient native language users frequently employ relatively fixed strings of words in their production to convey specific meanings. This recurrent phenomenon is described as formulaic language and each individual instance is called a formulaic sequence, which according to Alison Wray (2002), is defined as:

“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.” (Wray, 2002: 9)

In 2008, this researcher re-named these combinations as “morpheme equivalent units”, which she describes as “a word or word string, whether incomplete or including gaps for inserted variable items, that is processed like a morpheme, that is, without recourse to any form-meaning matching of any sub-parts it may have” (Wray, 2008). This new definition entails that FSs behave like morphemes and individual morphemes reveal a formulaic nature as well.

### 2.1 Why Formulaic Sequences

There are several compelling reasons why knowing FSs can turn out to be advantageous for EFL learners. According to some estimates, FSs represent 58% and 52% of everyday spoken and written discourse in English respectively (Erman & Warren, 2000). These combinations of words are also understood to decrease processing effort as they appear to be stored in long-term memory as single memorised units, and so they are believed to be accessed more quickly as chunks (Pawley & Syder, 1983). In addition, FSs are associated with fluent, idiomatic, communicative, native-like use of language (Schmitt, 2010). On these grounds, including them in

the EFL classroom implies a different approach to vocabulary teaching and learning since vocabulary is no longer interpreted as single words, but as multi-word units.

## **2.2 Similarities and Differences between Myths and Legends**

Although myths and legends have a religious or sacred origin and they share the same narrative structure: an introduction, a problem and a solution, they differ in several aspects. In the case of legends, there is evidence that the characters are generally notable people from history and their actions existed in a recent historical past whereas myths are fictional stories about gods and super human beings who lived in an ancient past. Myths are always about heroic deeds and sometimes about evil-doing while legends explain natural phenomena through symbolism and metaphor. It is important to highlight that behind a legend and a myth there is one of the long-lasting traditions of humankind, that is to say, storytelling.

## **2.3 Myths and Legends in the EFL Classroom**

The reasons behind this text-type selection are varied and relevant. Basically, legends and myths are narrative texts so they provide fertile ground for the development of EFL primary school students' cognitive skills as they foster their imagination and creativity, harness their higher-level thinking skills (Bloom, 1956) and increase their concentration span (Salinas, 2000). Through this type of narration, they can also strengthen and broaden their linguistic skills as these narrative texts create a suitable context for their increase of vocabulary proficiency, their exploration of other aspects of language, such as style, and the development of their productive and receptive skills. More importantly, the length of these narrative texts seems appropriate and convenient to introduce young EFL learners to the world of written and oral narration. They also promote certain moral values, such as tolerance, empathy, respect and appreciation for their own and different cultural roots, among others. In addition, the school curricula for primary schools in the provinces of Río Negro and Neuquén detail myths and legends as two of the target text types to be developed by teachers in their mother tongue.

## **3. Research aims**

The aims of this preliminary study was to build a small corpus of FSs typical of myths and legends with the aim of selecting frequent and pedagogically relevant combinations to design teaching material for EFL primary school students.

## 4. Method

The steps taken to create this database of FSs recurrent in myths and legends as well as the criteria applied for the selection of frequent and pedagogically relevant FSs for the design of teaching material for EFL primary school students will be described in detail.

### 4.1 Procedure

Unabridged versions of myths and legends, either online or printed versions were analysed in order to trace possible instance of FSs, specifically actions and temporal phrases. The formulaic nature of each of these combinations was confirmed by checking their recurrence in different corpora such as COCA and BNC, Google Chrome and online versions of dictionaries. Partial findings of this search will be displayed in section 4. Subsequently, frequent FSs underwent two classification processes: firstly, they were grouped under the traditional headings that refer to the structural framework of these texts, i.e. setting, conflict and solution and secondly, they were shortlisted on the basis of specific criteria that will be detailed in the following section.

## 5. Findings

The process of selection of FSs in myths and legends will be described in this section. Partial findings of our search on Google Chrome and two extensive corpora: the BNC and COCA will be also detailed through tables that group the selected FSs on the basis of the conventional narrative features of myths and legends. Even if in the tables that will be displayed in the following sections, the frequency of FSs found in the BNC and COCA amounts to 0, this does not mean that the FS is not recurrent as a whole as shown in the Google searches.

### 5.1 Classification of FSs typical of myths and legends

A careful look at the selected FSs revealed that it was possible to classify them according to the structural elements underlying myths and legends, i.e. a setting, a conflict or problem and a solution. It was also interesting to see that the concepts of “order” and “chaos”, which prevail in these narrative texts, were also employed in this classification.

### 5.2 Selection Criteria of FSs in myths and legends

On closer examination, it was agreed that shortlisting these units of meaning on the basis of a set of particular criteria was convenient and practical. Their high frequency and usefulness in the process of reading and writing this type of texts in the EFL classroom were adopted as significant criteria. Their pedagogical relevance in terms of the age and proficiency level of these EFL learners was also taken into account. The final criterion established the selection of actions that

characters typically perform in myths and legends. The most relevant findings will be discussed in the following sections.

### 5.2.1 FSs in the setting

Table 1 compiles three indefinite temporal phrases (*long ago and far away*, *in the beginning* and *once upon a time*) plus a classic introductory phrase (*There was once*) in these two narrative texts. As table 1 shows, the number of entries after browsing the Internet and consulting the BNC and COCA confirms their ubiquity in the English language.

FSs	Google	BNC	COCA
<i>There was once</i>	45,600,000	41	168
<i>Long ago and far away</i>	768,000	7	38
<i>In the beginning</i>	449,000,000	0	4,186
<i>Once upon a time</i>	90,300,000	156	1,404

Table 1. Record of FSs in the setting

### 5.2.2 FSs in the Conflict

The FSs contained in table 2 describe actions which characters in legends and myths generally perform while they try to handle a conflict. It is also interesting to mention that these FSs are made up of verbs which primary school students are likely to be already familiar with (*make, have, run, think, watch* and *cry*), which can ease their processing and actual use of these units of meaning in the EFL classroom. Additionally, Lewis (2009) asserts that “word sequences are shown to have preferences for positions and grammatical functions in clauses and phrases but also for the type of verb, tense and active/passive voice.” On these grounds, the simple past form of these combinations have been preserved as this is the tense that is typically employed in narrative texts. In fact, these chunks in the past can act as “islands of accuracy” (Lindstromberg & Boers, 2008) as they can help learners increase their linguistic accuracy. It should be added that although a search in the BNC and COCA in the cases of *watched in secret*, *cried in pain* and *made a surprise attack* has yielded poor or no results, their recurrence can be confirmed by the large number of entries retrieved from Google and registered in table 2.

<i>FSs</i>	<i>Google</i>	<i>BNC</i>	<i>COCA</i>
<i>made (his) way back to</i>	75,100,000	19	203
<i>had an idea</i>	687,000,000	103	608
<i>ran back to</i>	2,700,000,000	49	324
<i>thought for a moment</i>	7,520,000	0	594
<i>changed (himself) into</i>	877,000,000	1	11
<i>watched in secret</i>	32,500	0	0
<i>cried in pain</i>	225,000	0	7
<i>made a surprise attack</i>	70,100	0	2

Table 2. Record of FSs in the conflict

### 5.2.3 FSs in the Solution

The solution to the challenge characters face in a myth or legend can be realised through the FSs that have been drawn up in table 3. In this case, five FSs depicting actions in the simple past and whose individual components are probably part of EFL primary school students' vocabulary stock (*returned, saved, lived, took* and *day*) and one temporal phrase signalling a turning point in the myth or legend have been selected. Table 3 specifically reveals the high frequency of the target FSs except for *was saved from death* (probably the passive voice form limited this search) and *took (me) home* which, despite the limited or non-existent number of retrievals on the BNC and COCA, have proved to be recurrent on Google mainly because of the comprehensive nature of this database in contrast with the other two corpora.

<i>FSs</i>	<i>Google</i>	<i>BNC</i>	<i>COCA</i>
<i>returned home</i>	16,900,000	305	2,147
<i>was saved from death</i>	100,000	1	1
<i>took (me) home</i>	1,210,000,000	9	0
<i>fell in love</i>	88,400,000	245	3,179
<i>lived happily ever after</i>	231,000,000	14	61
<i>From that day on</i>	8,310,000,000	72	157

Table 3. Record of FSs in the solution

## 5.2.4 Chaos and FSs

Table 4 lists a set of FSs that can be related to a chaotic situation, which is so popular in myths in legends. Precisely, while the first two options in this table signal ensuing chaos, the other two describe a scene of disorder and confusion in this type of texts. Additionally, except for *had a problem*, the processing and actual production of the rest of the FSs may pose some difficulty to EFL primary school students due to their linguistic complexity but their utility and relevance in retelling a myth or a legend together with the fact that their syntactic properties have been preserved may be worth the effort. It is also important to highlight the fact that two self-contained ideas have been found to be recurrent on Google even if the searches on the BNC and COCA yielded poor or no results respectively.

<i>FSs</i>	<i>Google</i>	<i>BNC</i>	<i>COCA</i>
<i>Everything was about to change.</i>	2,330,000	0	12
<i>There was something not quite right.</i>	81,800	3	13
<i>had a problem</i>	6,820,000	109	1,274
<i>Out of nowhere appeared</i>	11,500	0	1

Table 4. Record of FSs signalling chaos

## 5.2.5 Order and FSs

The FSs compiled in Table 5 can bring order out of chaos in a myth or legend. Specifically, they denote actions which characters usually perform in these narrative texts and they are all framed in the past. With respect to this last feature, it should be noted that the past perfect form of the FS may not be a teaching point in the EFL primary school context but conveying meaning can become a priority in this classroom irrespective of the linguistic difficulty this particular tense may present young L2 learners with. It can be added that the selected FSs are all frequent on the databases consulted, which confirms their formulaicity in English.

<i>FSs</i>	<i>Google</i>	<i>BNC</i>	<i>COCA</i>
<i>had made it</i>	28,300,000	4	1,086
<i>lived happily ever after</i>	231,000,000	14	61
<i>became friends</i>	543,000,000	50	560
<i>was crowned (king) of</i>	46,600,000	11	8

Table 5. Record of FSs signalling order

## 6. Results

The insights gained after the construction of this small corpus of FSs typical of legends and myths are varied and significant. Initially, it can be affirmed that FSs are ubiquitous in these narrative texts as shown by the number of retrievals obtained from Google and the BNC and COCA. A tentative classification of these units of meaning based on the structural framework of this type of texts can be made. It is also possible to define criteria to shortlist these units of meaning according to their frequency, usefulness for a group of young EFL learners as well as their pedagogical relevance in terms of the age and proficiency level of these learners. This last criterion also implies the deliberate selection of longer stretches of language composed of vocabulary items that these learners are already in contact with and whose syntactic preferences have been preserved. On these grounds, it can be concluded that a) young EFL learners who are reading and/or writing their own myths and legends can profit from a more holistically oriented approach to learning vocabulary; b) they can direct all their attention to meaning while they cling to these “zones of safety” (Boers et al., 2006) as the grammatical uniqueness of these combinations, especially the use of past tenses in the case of the selected FSs is usually encoded in them c) EFL teachers can benefit from the construction of a small “pedagogic corpus” (Willis, 2003) made up of legends and myths used in the classroom as teaching material and the design of specific criteria such as the one outlined in this exploratory study to help them decide which FSs to teach and how to do this job successfully.

## Bibliography

- BEIN, Paula (et al.). 2006. *Lengua 7 EGB3*. Buenos Aires: Tinta Fresca.
- BLOOM, Benjamin, Englehart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. 1956. *Taxonomy of educational objectives, handbook I: The Cognitive domain*. New York: David McKay Co., Inc.
- BOERS, Frank, Eijkman's, J., Keppel, J., Stingers, H., & Demecheleer, M. 2006. *Formulaic sequences and perceived oral proficiency: Putting a lexical approach to the test*. *Language Teaching Research* 10 (3):245-261.
- CONZETT, Jane. 2000. *Teaching Collocation: Further Developments in the Lexical Approach*. Boston: Thomson Heinle.
- DAVIES, Mark. 2008. *The corpus of contemporary American English*. BYE, Brigham Young University. Retrieved from: <https://corpus.byu.edu/coca/>.
- ERMAN, Britt. & Warren, B. 2000. “The Idiom Principle and the Open Choice Principle” *Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse*, Volume 20, (1), pp 29–62.

- HOEY, Michael. 2005. *Lexical Priming: A New Theory of Words and Language*. New York: Routledge.
- LEWIS, Margareta. 2009. *The idiom principle in L2 English: Assessing elusive formulaic sequences as indicators of axiomativity, fluency, and proficiency*. VDM Verlag.
- LEWIS, Michael. 1993. *The Lexical Approach*. Hove UK: Teacher Training Publications.
- LEWIS, Michael. 1997. *Implementing the Lexical Approach: Putting Theory into Practice*. Hove UK: Teacher Training Publications.
- LINDSTROMBERG, Seth, & Boers, F. 2008. *Teaching Chunks of Language. From Noticing to Remembering*. London: Helbing Languages.
- MEARA, Paul. 1983. "Word associations in a foreign language" *Nottingham Linguistics Circular*. 11(2), 29-38.
- MEUNIER, Fanny & Granger, S. (Eds.). 2008. *Phraseology in Foreign Language Learning and Teaching*. Amsterdam. Philadelphia: John Benjamin's.
- Oxford University Press. 1994. *British National Corpus BNC*. OUP. Retrieved from: <https://corpus.byu.edu/bnc/>
- PAWLEY, Andrew & Syder, F. 1983. "Two puzzles for linguistic theory: Nativelike selection and nativelike fluency in Richards, J. C and Schmidt, R. W. *Language and communication* (1983 pp. 203-239) London and New York. Longman.
- SALINAS, Delia. 2000. "Narración y Desarrollo Cognitivo: el Potencial Didáctico de una Alianza Neurolingüística" (pags.45-66) *Revista de Investigación Educativa*. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.
- SCHMITT, Norbert. 2010. *Researching Vocabulary: A Vocabulary Research Manual*. London: Palgrave Macmillan.
- SINCLAIR, John.1991. *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford: OUP.
- WILLIS, Dave. 2003. "Lexical Phrases and Patterns" in *Rules, patterns and words: Grammar and lexis in English language teaching*. Ernst Let Strachan.
- WRAY, Alison. 2002. *Formulaic Language and the Lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WRAY, Alison. 2008. *Formulaic Language: Pushing the Boundaries*. Oxford: OUP.

### Teaching chunks: Let's Sing the Same Tune!

Analía Elisa Castro  
Universidad Nacional del Comahue  
analia.e.castro@gmail.com

Nadia Soledad Fernández Ferrari  
Universidad Nacional del Comahue  
nadiasff@hotmail.com

Maria Adela García Álvarez  
Universidad Nacional del Comahue  
hadilandia@gmail.com

María Leticia Tacconi  
Universidad Nacional del Comahue  
leticiatacconi@yahoo.es

#### Abstract

New methodological approaches to the teaching of vocabulary have been put forward shifting the focus of analysis from individual words to longer stretches of language, such as phrases or formulaic sequences. Songs become an ideal text type for the teaching of these units because their characteristics facilitate the processes that Nation (2001) proposes for their effective learning: noticing, retrieval and generative/creative use. In this paper, we propose a whole pedagogic unit based on song and the theoretical principles underlying it.

#### 1. Introduction

The aim of this paper is to share a teaching sequence and sample activities prepared to explicitly teach and practise formulaic sequences (FSs) through a song in general purpose English courses in primary school. This work stems from the research project J033 “Enseñanza y aprendizaje de secuencias formulaicas en estudiantes de ILE (Inglés como Lengua Extranjera) en escuelas primarias”<sup>1</sup>. In the sections that follow, the theoretical framework underlying the tasks is presented, then, a detailed description of the activities is given and finally, some conclusions and implications for teaching are suggested in the hope that teachers consider the viability of the methodology proposed in their educational contexts.

---

<sup>1</sup> Subsidised by the Secretaría de Ciencia y Técnica (Universidad Nacional del Comahue).

## 2. Theoretical framework

This proposal is grounded in the work of authors such as Sinclair (1991), Lewis (1993, 1997 and 2000), Hoey (2005), Meunier and Granger (2008) and Schmitt (2010) who present a conception of the lexicon that differs from traditional ones in that the unit of analysis goes beyond the individual word. In this respect, the tasks in the teaching sequence in the appendixes have been designed to facilitate the teaching of formulaic sequences. Wray (2002) defines a FS as

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

Having students focus on longer lexical units is crucial for the full understanding of both written and oral language, since knowing what individual words mean may not lead to the accurate decoding of the ideas conveyed by the FSs whose meaning is not always literal.

The methodology underlying the tasks designed implies both the explicit teaching and the implicit and incidental learning of FSs (Lindstromberg and Boers, 2008; Boers & Lindstromberg, 2009). The steps followed do not differ much from those traditionally applied for the teaching of individual words, as Nation (2001) sustains that these multi-word units “can be most effectively memorised by following the same learning guidelines as for isolated words” (p. 343).

The conscious work on FSs that is proposed in this work is based on three important psychological conditions necessary for effective vocabulary learning: noticing, retrieval and creative or generative use (Nation, 2001; Hatami, 2015). *Noticing* implies focusing students’ attention on selected FSs not only in terms of form, i.e. the words that make them up, but also in relation to meaning and usefulness for communication. Learners’ awareness of these sequences can be fostered through input-based techniques like input enhancement so that these elements become salient. Once the FSs have been noticed, students can work out their meaning, form and use from the context or else explicit explanations can be provided by the teacher.

As proposed by Lindstromberg (2010), analyzing the FSs or chunks has two main advantages: on the one hand, it fosters memorisation of both its overall meaning and the meanings of its component parts (especial key content words); and on the other hand, through noticing patterns of sound repetition, recall of the wording of the chunk can be successfully achieved.

As stated by Boers et al. (2006) noticing is essential for vocabulary learning, but it is not enough for the acquisition of all the elements students focus their attention on. This is why

Nation (2001) proposes *retrieval* as a process that may facilitate the acquisition of vocabulary and its storage in long term memory. It consists of providing learners with repeated opportunities to, not only encounter the new lexical items, but also to work with their form, meaning and function. These frequent chances of retrieval strengthen the form-meaning links of these items in memory. Retrieval can be of two types: receptive or productive. Receptive retrieval takes place when the FSs are present in reading or listening texts and students must remember their meanings. Productive retrieval, on the other hand, implies the use of the FSs, in speaking or writing, when learners need to communicate the specific meaning conveyed by those sequences and they must recall their form.

Once the FSs have been noticed and retrieved on repeated occasions, Nation (2001) put forward a third step crucial for vocabulary learning. It implies students' *creative or generative use* of the FSs, i.e. the use of previously noticed words or phrases in ways or contexts that differ from the original meeting with the items. This may happen if the meaning of the FSs is extended or required for novel uses in different linguistic contexts.

Taking into account the concepts and notions described above, we have chosen songs as the raw material for the teaching sequence included in this work. This choice was made not only because songs are extremely valuable authentic texts, but also because they constitute a really suitable text type for the teaching of FSs since their internal repetition naturally leads to the noticing and retrieval of long sequences of words. Storage of vocabulary in memory is facilitated as well because FSs appear recurrently throughout lyrics. Also, as a result of the meanings conveyed in them, strong emotions are triggered in listeners that facilitate access to long term memory (Jarrell, 2000 in Rabbini, 2003; Schmitt and Carter, 2004; Stevick, 1996). All these positive points raise students' motivation to work with the materials and activities designed. According to Nation (2001) if the input to which we expose learners is interesting, students' involvement will be guaranteed, which is one key enabling condition for effective noticing. Following Wood (2010) input should also be fluent, natural, and native-like, characteristics that are certainly present in the language of songs.

### **3. A sequence of tasks to work with a song and teach FSs**

The series of tasks described in this section is based on the song "Remember me" (from the film "Coco") and aims both at working on comprehension of meaning and the explicit teaching of formulaic sequences. In appendix 1, the detailed description of the activities is included in the lesson plan. The development of this teaching sequence will take more than one lesson depending on the length of the teaching periods at the institutions where these tasks are implemented. All the tasks can be adapted according to the level of the students.

The first set of activities (see Appendix 1, “PRE-LISTENING/READING STAGE”) presents the context of the teaching sequence and taps into students’ creativity. They are invited to imagine that their best friend is moving to Mexico, so they must think about how they will feel about the situation, how they will stay in contact, what they will miss the most of their friend and how they will remember that person. Some cultural aspects related to Mexico and Argentina will also be considered since they will be relevant for the understanding of the song. Once kids are told which song they will listen to and the connection with the film is made, their background knowledge and personal experiences will facilitate understanding.

The presentation of vocabulary starts at this stage so as to help students both learn key expressions in the song and predict the ideas in it. The sequences that will be in focus are: *I sing a secret song to you – say goodbye – make you cry – far away – I hold you in my heart – you are in my arms – we are apart – remember me*. As it can be seen, they constitute whole units of meaning that can be easily represented by a picture. In the first activity in the students’ handout (Appendix 2), they should match the expressions with the corresponding image. After the oral practice of the pronunciation of these phrases, students are asked to order them in the way they think they may appear in a song about a person that is going away. In this way, a connection between the vocabulary activity and the previous discussions is made. The number of steps included in this presentation of vocabulary fosters noticing and re-noticing of the phrases as students focus on meaning, form and pronunciation.

After this introductory part, the teaching sequence proceeds with a number of tasks that aim to work with the understanding of the ideas in each of the stanzas of the song (see Appendix 1, “WHILE-LISTENING/READING STAGE”). This while listening/reading stage also focuses on the re-noticing of the FSs already presented and their receptive and productive retrieval.

The tasks for the first stanza develop listening comprehension skills and aims at the identification and understanding of phrases. A comprehension activity is included as a final step. It is carried out in Spanish so as to give students more confidence as the aim of this activity is to facilitate understanding, not to foster translation.

In the case of the second stanza, new phrases are presented (*travel far - I’m with you - you’re in my arms - you hear a sad guitar*), but this time they are not presented in isolation. Students are given the lyrics of the stanza right from the start and the new vocabulary is highlighted in its original context of appearance. Again, they are asked to do a matching activity with pictures that illustrate the meaning of the FSs. This time, understanding of the meaning of the stanza is checked with the help of a comic strip learners must complete with the lines of the song.

The activities designed for the third stanza start with a listening activity in which the students are given phrases that appear in this part of the song and they must put them up as they hear them. After that, while listening to the stanza again, learners must stick the phrases on the blackboard in the correct order. In this way most of the stanza will be put together collaboratively. With the help of the printed version, students check the order they gave to the phrases as they will be highlighted in their copies. As they sing they should stand up each time they must sing the phrases they were given in the first step of the task. As it can be seen, these activities cater for kinesthetic students as they are asked to move in response to the instructions given. So as to see if they have understood the meaning of the stanza, they must decide whether some statements, about the song so far and this part in particular, are true or false.

The work with the fourth, and last, stanza begins with the introduction of new FSs (*close your eyes – let the music play – keep our love alive – I'll never fade away*) presented with a picture and in contrast with their opposite ideas. The students' task is to read the phrases and decide which of the opposite phrases corresponds to a given picture. After this task, learners are given the lines of the stanza broken down into smaller parts, so they must put them together and arrange them in the correct order. The last task for this stanza implies the completion of some sentences in Spanish that students must work out on the basis of the meaning of the lines they have worked on.

The activities included in the post reading/listening stage (see Appendix 1) help students round off the general and specific ideas in the song. Apart from this, further opportunities for noticing and retrieval of the FSs are given. The generative use of the vocabulary presented is fostered as learners must write another stanza for the song in which they will be able to use, if necessary, the phrases they have learnt to convey the meanings they wish.

In Appendix 3, some extra activities about this song have been included. They promote noticing, retrieving (both productive and receptive) and generative use of the FSs that are the focus of instruction. These tasks can be used as warm-ups or in revision sessions at the beginning of a lesson or at different moments along the teaching sequence.

#### **4. Conclusions and implications for teaching**

The teaching sequence we have presented in this work is an attempt to put into practice many theoretical aspects that may help to facilitate the way words and phrases are introduced to primary school students. The teaching of FSs in the EFL classroom deserves as much attention as the presentation of individual words since they help students get a more realistic picture of how language works in communicative use. This approach to explicit vocabulary teaching can be applied to all contexts and levels but it is especially useful at beginner levels as it fosters more fluent use and understanding of language right from the start. Besides, students have the



- SCHMITT, Norbert and CARTER, Roland. 2004. "Formulaic sequences in action: an introduction"  
in: SCHMITT, Norbert. (Ed.) 2004. *Formulaic Sequences*. Amsterdam/Philadelphia: John  
Benjamins Publishing Company, 1-22.
- SINCLAIR, John. 1991. *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford: OUP.
- STEVIK, Earl. 1996. *Memory, Meaning & Method: A View of Language Teaching*. The USA:  
Heinle and Heinle Publishers.
- WOOD, David. 2010. *Formulaic language and second language speech fluency: Background,  
evidence and classroom applications*. New York, NY: Continuum.
- WRAY, Alison. 2002. *Formulaic language and the lexicon*. Cambridge: Cambridge University  
Press.

## Appendix 1: LESSON PLAN

### PRE-LISTENING/READING STAGE

The teacher (T) will ask the Ss to say the name(s) of their best friend(s). Then, the T will invite them to imagine that one of their best friends is moving to Mexico.

The T will then ask Ss if they know where Mexico and Argentina are on the map and as she places her hand on the map they will have to say hot, cold or warm as she gets near one of those countries.

After that the T will show Ss some Latin American flags and she will ask them to say which ones are the Mexican and Argentinian flags. Next, the Ss will be asked to sort out elements that are iconic from the two countries and as the T mentions them they will have to say if they think they belong to Mexico, Argentina or both. First they will do this orally with the whole class and then they will classify them in a handout in their folders.

Once the Ss have talked about some cultural aspects of Mexico, the T will tell the Ss to imagine their friends are moving to Mexico and how they feel about it. The T will give the Ss some options with images showing some feelings like: HAPPY FOR MY FRIEND – ANGRY- SAD - ANY OTHER? And she will ask them why they feel like that. After that she will ask them to say how they can be in contact with their friends and show them some options on the board, EG: WHATSAPP- SOCIAL NETWORKS - PHONE CALLS - ANY OTHER?. Then she will ask them to say what can remind them of their friends and she will show the Ss some other pictures so that they can choose from them or mention others (ACTIVITIES – PHOTOS – MEMORIES – OBJECTS – VIDEOS – VOICE NOTES – SONGS – SMELLS – PRESENTS – FOOD – CLOTHES). Finally the T will ask Ss to say if they feel that their friend left or if they feel their friend there with them all the same, or if they would feel the same if a relative was the one who left and then if they feel their friend is with them if they have those things.

Before listening to the song the T will tell Ss they will listen to one of the songs from Coco. She will show them the characters of the film and she will ask them if they know who sings the song in the film and to whom, if they remember. After the discussion the T will say that they will work with the version that Héctor sang to Coco when she was a girl.

### PRE-TEACHING OF VOCABULARY (PHRASES AND EXPRESSIONS)

- a) The T will show the Ss some pictures illustrating the following phrases (Formulaic Sequences): I SING A SECRET SONG TO YOU – SAY GOODBYE – MAKE YOU CRY – FAR AWAY – I HOLD YOU IN MY HEART – YOU ARE IN MY ARMS – WE ARE APART – REMEMBER ME
- b) In order to check understanding of the ideas depicted in the images, the T will ask Ss to say what the pictures suggest (Ss will probably answer in Spanish but this is done on purpose to

give Ss confidence and to check if they understand the meaning of the whole phrase). After that, they will be asked to relate the images to some cards with expressions. Some repetition will be encouraged so that Ss get the pronunciation of the phrases and feel more confident when they sing later on. Repetition can be carried out through different techniques so that it is done in a fun and attractive way. When they finish doing this the Ss will have to match the phrases to the pictures in a handout (**APPENDIX 2, ACTIVITY A**). This activity can be designed with different levels of difficulty according to the group of Ss we have.

- c) Once this step is over, Ss will be asked how these ideas are related to the previous discussion about a friend leaving the country.
- d) Ss will be asked to say the order in which they think the phrases in (a) might appear in a song about somebody that is going away. This is done on the board and Ss copy the phrases in the order they have suggested. (**APPENDIX 2 ACTIVITY B**)

#### WHILE LISTENING/READING:

##### FIRST STANZA

- a) Ss will listen to the first stanza and they will tick, from the list of phrases they have, the ones they hear. (Handout: **APPENDIX 2 ACTIVITY A**)
- b) Ss will be able to start checking the order they gave to the phrases in the pre-listening stage.
- c) Ts will give Ss the lyrics of the first stanza so they can check the order of appearance of the phrases they ticked in (a). The lyrics will have the phrases highlighted in bold type (or any other highlighting technique). (Handout: **APPENDIX 2 ACTIVITY C**)
- d) The T will start an oral discussion about who is singing and to whom.
- e) A comprehension activity will be given to Ss. The Ss have to choose the option(s) that best describe the whole meaning of the stanza. (Handout: **APPENDIX 2 ACTIVITY D**)
- f) Ss sing the stanza with the help of the lyrics.

##### SECOND STANZA:

The focus of vocabulary teaching will be on these phrases: TRAVEL FAR - I'M WITH YOU - YOU'RE IN MY ARMS - YOU HEAR A SAD GUITAR

- 1) The Ss will be given the lyrics of this part of the song right from the start in a (Handout **APPENDIX 2 ACTIVITY E**). Again, the phrases will be highlighted and Ss will have to connect those phrases with the pictures in the same copy. This will be checked with the whole class with a PowerPoint slide.
- 2) In order to check understanding of the ideas in the stanza, the T will show the Ss a PowerPoint slide with a comic strip that they have to put in order according to the stanza (as an alternative to this, the T can give the Ss a copy with the comic strip for them to put in order). (Handout:

**APPENDIX 2 ACTIVITY F)** The speech bubbles at this stage will be empty so that Ss only focus on meaning.

- 3) Ss get the pictures in order. The speech bubbles in the comic strip will be empty for Ss to complete using phrases from the song. (Handout: **APPENDIX 2 ACTIVITY G)**
- 4) Ss sing stanzas one and two.

### THIRD STANZA

- 1) The Ss form groups of four and are given a card with one of the phrases in the stanza. The T will play the song and the Ss put the cards with the phrases up each time they hear them.
- 2) The Ss stick the chunks on the board in the order they appear in the song.
- 3) The Ss get a copy with the complete stanza. The phrases will be highlighted so that the Ss check the order of the chunks that are on the BB. The T will play the song again and Ss sing along. Each group stands up to sing the chunk they were originally given.
- 4) Students will be given a set of statements to decide if they are true or false on the basis of the ideas in this stanza and in the song so far. (Handout **APPENDIX 2 ACTIVITY H)**

### FOURTH STANZA

The focus of vocabulary teaching will be on these phrases: CLOSE YOUR EYES – LET THE MUSIC PLAY – KEEP OUR LOVE ALIVE – I'LL NEVER FADE AWAY

- 1) The T will show a ppt slide with pairs of images that show opposite ideas. The phrases for the target vocabulary items are on screen and the Ss must choose which picture from each pair corresponds to each phrase. Then, the Ss will get the pictures in a handout and must write down the phrases for each of them. (Handout **APPENDIX 2 ACTIVITY I)**
- 2) While listening to this stanza, the Ss are given the lines of the song (broken down into smaller parts) and they must put them together and in the right order.
- 3) In order to check understanding of this stanza, Ss have to complete some sentences in Spanish about the meaning of this last part of the song. (Handout **APPENDIX 2 ACTIVITY J)**

### GENERAL MEANING OF THE SONG

- 1) The T will ask the Ss to say what they think the song is about by choosing the best summary for the story. The chunks they have been studying are highlighted for them to have more opportunities to notice them in context, and in some cases in different contexts. (Handout **APPENDIX 2 ACTIVITY K**)
  - a. Héctor **travels far** and wants Coco to **remember** him. **The only way that they can be together when he's far away is when she hears a sad guitar.** Their love will not **fade away** if they **let the music play**. Héctor will **hold her in his heart** until **she's in his arms again**.
  - b. Coco **makes Héctor cry** because **she is far away**. She **lets the music play** and when Héctor **closes his eyes**, he **remembers** her. **They have to say goodbye** and **their love fades away**.
  - c. Coco and Héctor **sing a song** and **hear a sad guitar**. **She is in his arms** and is happy because he doesn't **travel far**. They **let the music play** and **keep their love alive** because **they don't have to say goodbye**.
- 2) The Ss are asked to think about other situations in which they could sing this song to someone else.

### SPECIFIC IDEAS

- a) The Ss are divided into as many groups as there are stanzas in the song. Each group mimes the phrases included in one of the stanzas and the rest of the class guess which stanza they are miming.
- b) The Ss write another stanza for the song.

## Appendix 2: HANDOUT

ACTIVITY A: Unir las frases con las imágenes:



A.....

YOU ARE IN MY ARMS

I SING A SECRET SONG TO

YOU

MAKE YOU CRY

SAY GOODBYE

WE ARE APART

I'M FAR AWAY

REMEMBER ME

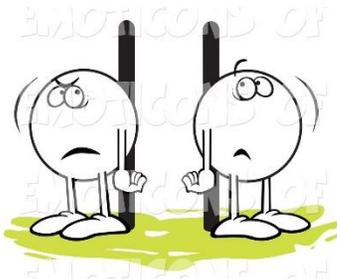
I HOLD YOU IN MY HEART



B.....



C.....



D.....



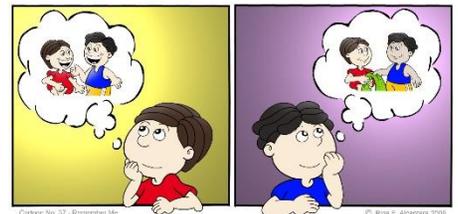
E.....



F.....



G.....



H.....

## ACTIVITY B

1. Escribe las frases en el orden en el que pensás que pueden aparecer en la canción:

- 1 .....
- 2 .....
- 3 .....
- 4 .....
- 5 .....
- 6 .....

- 7 .....
- 8 .....
- 9 .....
- 10 .....

2. Listen to the song and tick the phrases you hear

ACTIVITY C

FIRST STANZA OF THE SONG:

- 1 Remember me
- 2 Though I have to say goodbye
- 3 Remember me
- 4 Don't let it make you cry
- 5 For even if I'm far away I hold you in my heart
- 6 **I sing a secret song to you** each night **we are apart**



ACTIVITY D

¿De qué trata esta estrofa? Marcar la opción correcta según la letra:

1. Héctor le pide a Coco que lo recuerde...
  - a) Aunque tenga que decir adiós
  - b) Aunque hayan discutido
  - c) Aunque esté lejos
  
2. ¿Qué hará Héctor aunque esté lejos?
  - a) La llevará en su corazón
  - b) Le cantará una canción secreta cada noche
  - c) Le cantará una canción nueva cada día

ACTIVITY E

SECOND STANZA: Match the phrases in bold and the pictures

- 7 Remember me
- 8 Though I have to **travel far**
- 9 Remember me
- 10 Each time **you hear a sad guitar**
- 11 And know that **I'm with you** the only way that I can be
- 12 Until **you're in my arms** again
- 13 Remember me

A



B



C



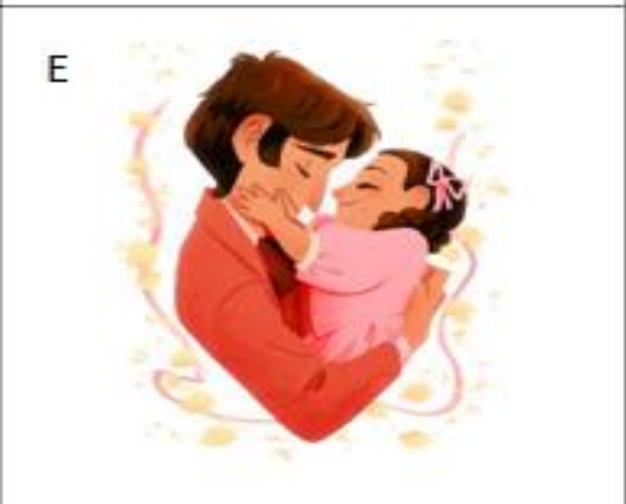
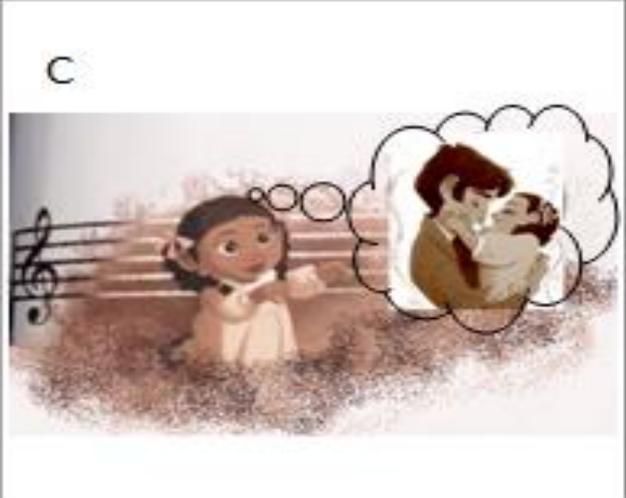
D



ACTIVITY F



LISTEN TO THE SONG AND PUT  
THE PICTURES IN ORDER



**ACTIVITY G:**

**Complete the bubbles with the phrases:**

<p><b>A</b></p> 	<p><b>B</b></p> 
<p><b>C</b></p> 	<p><b>D</b></p> 
<p><b>E</b></p> 	<p><b>F</b></p> 

**THIRD STANZA**

14 **Remember me**  
15 **For I will soon be gone**  
16 **Remember me**  
17 **And let the love we have live on**  
18 **And know that I'm with you the only way that I can be**  
19 **So until you're in my arms again**  
20 **Remember me!**

**ACTIVITY H**

**True or false? Read the stanza and decide:**

- ..... A- Hector is **far away**
- ..... B- Hector and Coco are together
- ..... C- They will only be together when she listens to the song
- ..... D- Coco will not remember Héctor
- ..... E- Their love will **fade away**
- ..... F- Coco will be **in his arms** again

**FOURTH STANZA:**

**ACTIVITY I**

**VOCABULARY: Write the correct phrase under the pictures (write the Spanish version too)**

**LET THE MUSIC PLAY - CLOSE YOUR EYES - KEEP OUR LOVE ALIVE - FADE AWAY**



1.....2.....3.....4.....  
.....

**LYRICS:**

- 21 If you **close your eyes** and **let the music play**
- 22 **Keep our love alive**, I'll never **fade away**
- 23 If you **close your eyes** and **let the music play**
- 24 **Keep our love alive**, I'll never **fade away**
- 25 If you **close your eyes** and **let the music play**
- 26 **Keep our love alive**, I'll never **fade away**



**ACTIVITY J**

Complete the sentence about the fourth stanza

El amor entre Héctor y Coco se .....  
y Héctor nunca se desvanecerá si Coco .....  
y.....

**ACTIVITY K**

What is the song about? Choose the best option:

- A. Coco and Héctor **sing a song** and **hear a sad guitar**. **She is in his arms** and is happy because he doesn't **travel far**. They **let the music play** and **keep their love alive** because **they don't have to say goodbye**.
- B. Coco **makes Héctor cry** because **she is far away**. She **lets the music play** and when Héctor **closes his eyes**, he **remembers** her. **They have to say goodbye** and **their love fades away**.
- C. Héctor **travels far** and wants Coco to **remember** him. **The only way that they can be together when he's far away** is **when she hears a sad guitar**. Their love will not **fade away** if they **let the music play**. Héctor will **hold her in his heart** until **she's in his arms again**.

## APPENDIX 3: EXTRA ACTIVITIES



### OOD ONE OUT

Circle the phrase that is different. Explain your reasons.

A	travel far	far away	I'm with you	we are apart
B	you're in my arms	I'm with you	far away	I hold you in my heart
C	you are in my arms	close your eyes	let the music play	remember me
D	you hear a sad guitar	make you cry	let the music play	sing a song
E	the only way that I can be	fade away	I have to say goodbye	Keep our love alive



### DICTIONATION AND RECONSTRUCTION RACE

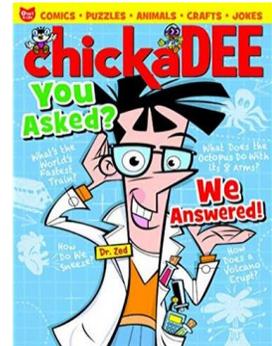
The teacher sticks a sheet of paper on each wall of the classroom. Each page will have lines of one of the stanzas with blanks to fill in. The words given will be those that have not been studied in depth/are not the focus of vocabulary learning. Each group of students sits on the floor at a certain distance from the wall. The teacher reads out the stanza three times. When she finishes, the students from all the groups, one at a time will try to write any line/part/phrase from the stanza that they can remember. The students that are still sitting down discuss what the next student will write. The group that ends first wins. The other groups are given some more time to finish. All the groups check their work with the song and are given time to make extra changes if necessary. The same procedure is followed for the rest of the stanzas.

(Adapted from the activity "dictogloss" in Wajnryb, Ruth (1990). *Grammar dictation*. Oxford: Oxford University Press.)



### Character interview

Record an interview with Coco. Pretend this character is being interviewed by the children’s magazine *Chicka DEE* to get the inside “scoop” on the story behind the song.



### You're a singer now!

You're Coco and you write a song for your father. Write at least two stanzas using as many phrases from the song *Remember me* as you can.



### Lexical Line-up

Connect words with a line to reconstruct a phrase from the song.

Choose a picture that illustrates each phrase.

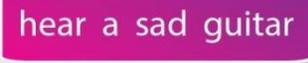
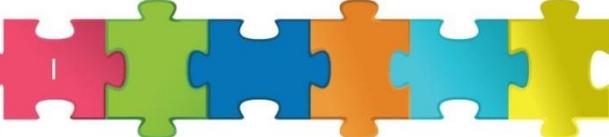
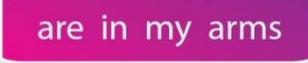
MAKE	FATHER	CRY	SAD
SHE	YOU	GUITAR	YELLOW
WRITE	FATHER	SAD	AWAY
BLACK	A	ORANGE	GUITAR
HEAR	FAR	TOGETHER	STOP



Adapted from the activity “Lexical Line-up” in Nixon, C. and Tomlinson, M. 2003. *Primary Vocabulary Box*. Cambridge: CUP.



Picture broken phrase

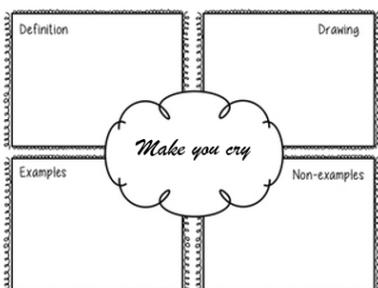
		
		
		
		

Adapted from the activity "Picture broken words" in Nixon, C. and Tomlinson, M. 2003. *Primary Vocabulary Box*. Cambridge: CUP.

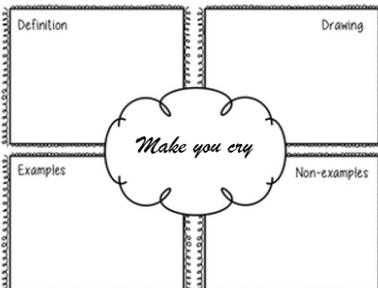


- Option 1:** Work in pairs. Read the phrase and complete the four-square organizer for this concept.
- Option 2:** Work on your own. Read the phrase and complete one of the four squares in the organizer for this concept. Then give it to a classmate to complete another square until it is finished.
- Option 3:** Work on your own. Read the phrase (e.g. make you cry) and complete the organizer for this concept, leave the bubble in the middle empty. Exchange the graphic organizers and guess the phrases.

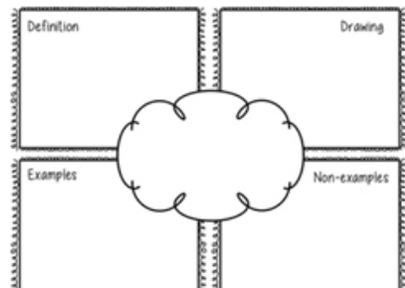
OPTION 1



OPTION 2



OPTION 3



### Formulaic sequence acquisition: from research to praxis<sup>1</sup>

Magdalena Zinkgraf  
Universidad Nacional del Comahue  
maguizinkgraf@gmail.com

#### Abstract

This paper draws on research into formulaic sequence (FS) acquisition to derive practical implications for the teaching of vocabulary in a foreign language (FL). Based on studies carried out at FADeL, a set of practical tips on FS teaching for the FL classroom are offered in relation to the nature of the sequences to teach and of the pedagogical intervention planned, the number of hours devoted to FS teaching, and activity types both for the teaching and practice of these chunks and for testing. Other important factors to consider refer to learner characteristics, learning style and FS awareness.

#### 1. Introduction

Research into different multiword phrases has shed light on the need to devote teaching time to strings of typically frequently occurring words in foreign language classrooms. A shift away from the individual word to formulaic language has led to studies which analyse the effects of explicit instruction of formulaic sequences (FSs) in different educational contexts and levels of proficiency in the foreign language. There is by now sufficient evidence that advocates the explicit teaching of formulaic sequences in English as Foreign Language (EFL<sup>2</sup>) contexts. In this paper we will first describe the studies conducted into the explicit teaching of FSs in diverse contexts, after which there follows a discussion of the implications derived from research that may guide the teaching of FSs in other settings similar to those researched.

#### 2. Theoretical framework/ Literature review

The formulaic sequence (FS) has been defined by Wray (2002) as “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). More than a decade of studies into the acquisition of these sequences has been primarily concerned with, on the one hand, the effect of FS instruction

---

<sup>1</sup> This paper summarises some of the findings of Research Project J023, “Secuencias formulaicas y su adquisición In estudiantes universitarios de Inglés como Lengua Extranjera”, subsidised by Secretaría de Ciencia y Técnica, Universidad Nacional del Comahue.

<sup>2</sup> In this paper there will be no difference between the terms English as a Foreign Language and English as a Second Language.

on fluency and FS use in oral performance and, on the other, on essay-writing. For the sake of brevity, this paper will discuss the latter, which has given rise to the studies in our university. Boers and Lindstromberg (2012) offer an exhaustive review of experimental research into the acquisition of formulaic language.

Since the publication of this review, an extensive body of research has addressed the questions raised by these authors with respect to explicit FS teaching especially in English for Academic Purposes (EAP) contexts. Ab Manan, Jaganathan and Pandian (2014) explored the effect of direct instruction of academic formulas on an experimental and a control Malaysian ESL group in an academic writing course of beginner, intermediate and advanced level students. They concluded that the teaching of FSs had an impact on learners' language and organization of their academic writings and intermediate and beginner level subjects most benefitted from instruction.

Alhassan and Wood (2015) tapped into the role of FS instruction in the writing proficiency of 12 learners from four different L1 backgrounds. Participants' academic reports improved considerably in the quality of their written reports as shown in the statistically significant increase of FS use between the pre-test and the post-test and delayed post-test.

A quantitative study conducted by Čolović-Marković (2012) into the teaching of academic formulaic sequences and its effect on different L1-background university students' writing found that the experimental group significantly outperformed the control group in the controlled production of FSs but that this effect disappeared in uncontrolled writing situations. Other researchers like Lewis (2009) and Peters and Pauwels (2015) also have highlighted the benefits of FS instruction.

Based on most of the research cited above and encouraged by the future avenues suggested in most of these studies, Research Project J023 at Comahue University set out to address some of the limitations of the reviewed research and replicate part of the studies to analyse the impact of different FS teaching approaches on Spanish-speaking students' acquisition process of different ages and levels of proficiency. The following section describes these studies and overall conclusions.

### **3. From research...**

J023 research project at Comahue University into FS acquisition in university learners was organized around four main axes: explicit Focus-on-form (FonF) instruction, incidental FS learning from reading material, a longitudinal study of FS use in essay writing and the development of the formulaic competence of senior university learners during a reading-comprehension course on song lyrics. Each of these studies is reported below.

### 3.1 Explicit focus-on-form FS instruction experiments

Inspired by research carried out by Jones and Haywood (2004), Peters and Pauwels (2015) and Čolović-Marković (2012), three different experiments explored the acquisition of formulaic sequences by Spanish-speaking EFL university learners of different levels of proficiency: two were exploratory studies with beginner to intermediate students (A2-B1 in the Common European Framework EFR<sup>3</sup>), whereas the third was a quantitative-qualitative experiment with advanced level learners (C1 in CEFR).

Focus-on-form instruction (Long and Robinson, 1998; Doughty and Williams, 1998) put forward a set of techniques designed to help learners notice and reflect on the use, meaning and form of certain grammatical features through tasks which drew their attention to the grammar they needed and perhaps lacked to express certain meanings. Techniques like *input flood*, which provides sufficient input where the selected form appears in context for learners to notice the form and reflect on its use, and *input enhancement*, which typographically modifies the input to make the focused form stand out through bold type, italics, or highlighting, have proved to be crucial for learners' noticing and subsequent learning of the focused forms. Although FonF was first used in the teaching of grammar, in the last few decades and in the FS instruction studies mentioned above, these techniques have been applied to the teaching of units of meaning like formulaic sequences, idioms and phrases. This type of instruction has been the basis for the teaching of different formulaic sequences in each context.

#### 3.1.1 Biography writing FSs in a secondary school

Rodeghiero (2017)'s experiment was carried out in a secondary school in Viedma, Río Negro, where two FSs typical of biography writing (*from an early age* and *at the age of*) were focused on through awareness-raising tasks, cloze tests and fill-in-the-blanks tasks spread across three 40-minute periods of instruction. 24 learners were exposed to the selected FSs in new linguistic contexts which reinforced their use, form and meaning. Learners' knowledge of the use of the target FSs was gauged prior to and post intervention through a guided writing task based on prompts. The results show little impact of the FS-focused tasks on learners' acquisition of the target phrases. One FS was successfully used in 15 cases out of the 35 times it appeared in learners' productions, while other uses presented several irregularities and deviations from the target phrase. However, a study with a larger number of participants might offer new insights into FS acquisition in secondary school EFL contexts.

---

<sup>3</sup> Common European Framework of Reference for Languages.

### 3.1.2 Biography writing FSs in a pre-intermediate university course

Based on Rodeghiero (2017)'s experience, Fernández and Valcarce (2017) pre-tested 21 beginner-to-pre-intermediate (B1 in the CEFR) EFL learners at the English Translator- and Teacher-training courses at FADeL, UNCo, as to their receptive knowledge of five formulaic sequences typical of biography writing (*at the age of + (number)*, *in the early (1960)s*, *at that time*, *in the same year*, and *at the beginning of + NP*). After three hours of form-focused instruction through the completion of tasks like word and FS-gapped cloze-tests, a dictogloss procedure (Wajnryb, 1990)<sup>4</sup> and a guided biography writing task. Post-treatment measures indicate that only two FSs were used productively and correctly (*at the age of* and *in the early (1960)s*), whereas the other three presented deviations or were avoided. The researchers conclude that instruction time may have been insufficient for the acquisition of these FSs. However, the unguided nature of the task may not offer evidence of lack of acquisition, but rather of lack of FS use.

### 3.1.3 Advanced FS acquisition with three university groups

In this experiment (Zinkgraf, Verdú and Ibañez, 2018; Zinkgraf and Verdú, 2017) natural groups attending Lengua Inglesa III at the Teacher-training course at Comahue University during 2015, 2016 and 2017 were taught and tested as regards the acquisition of nine FSs selected from the coursebook. Two experimental groups (EG) of 13 and 19 students respectively worked with the FSs during seven hours of instruction with two different types of FonF instruction. EG1 used the selected sequences to complete a set of fill-in-the-gap tasks where they were systematically exposed to varied contexts drawn from native-speaker corpora in which the FSs appeared. EG2 was exposed to the same sequences through two dictogloss tasks (Wajnryb, 1990). The comparison group (CG), with seven participants, focused on the sequences only through an awareness-raising task and the activities present in the course book. All three groups were tested by means of an immediate post-test and two delayed c-test<sup>5</sup> post-tests (Čolović-Marković, 2012) two weeks and more than a month after the pedagogical interventions. FS acquisition was also measured by means of learners' spontaneous use of the selected sequences in their written practical assignments (argumentative essays) three months post-instruction.

The findings indicate that explicit FonF instruction was beneficial for both experimental groups since they record FS learning gains after instruction. For the context of our sample, both types of explicit instruction favour FS cued-output test performance although EG1 seems to have reached a significantly higher rate of correct responses than EG2. The rate of

---

<sup>4</sup> A special type of dictation where, after the text is read once at a normal speed, and then dictated, learners reconstruct the text in groups with the aim to preserve its overall meaning.

<sup>5</sup> The c-cloze test or c-test presents learners with gapped sentences for them to complete with the whole FS.

target formulaic sequence (TFS) acquisition has not been affected by time (even 8 weeks after instruction). The number of FS occurrences in participants' writings for both experimental groups several months after the instruction period attests to the effect that the interventions had in their learning process.

### **3.2 A small-corpus study into incidental FS learning in a content-based course**

While most of the studies in the literature establish that explicit instruction is necessary to focus learners' attention and engage their awareness in the learning of sequences, authors like Le-Thi, Rodgers and Pellicer-Sánchez (2017) also report incidental learning occurring as a result of the number of encounters with individual items of vocabulary from reading, listening and watching movies. This section will discuss an exploratory study carried out into incidental FS learning by 12 teacher-trainees taking *Didáctica Especial y Residencia I* in 2016.

The experience investigated the incidental uptake of 18 material-derived, technical FSs extracted from reading materials set after a lesson on *The Speaking Skill* in a content-based course. Participants, 18 university EFL learners of an advanced level of proficiency, were asked to read two chapters on the speaking skill to complete content-related tasks as part of the requirements for the subject, after which data was collected by means of three written practical assignments and in some cases one extra assignment. All the instances of the selected technical FS appearing in learners' writings were studied in terms of correctness and pragmatic appropriacy.

The results show that out of the 18 TFSs analysed, only 9 were either correctly retrieved or attempted in learners' production. The target sequences were considered essential to convey the meanings in the reading material. Some attempts present subtle variations; other attempted uses diverge considerably from the target FS. Even when the Idiom Principle (Sinclair, 1991) prevails, there is not sufficient evidence of incidental FS acquisition from reading content-related material in this setting.

### **3.3 A longitudinal case study of one learner's formulaic competence across his written production**

Perez and Zinkgraf (2017) analysed the written production of an advanced level teacher-trainee while he was taking the course *Lengua Inglesa III* during 2015. He was interviewed twice. The data and the interviews reveal that he intentionally sets out to further his formulaic competence by spontaneously using the TFSs in section 3.1.3. He resorts to specific strategies like concatenating multiple FSs in more complex structures and making simple FSs more complex through multiple pre-modification, compounding and derivation. The interview post-analysis shows that he makes a conscious, purposeful and calculated use of the phrases and FSs worked

on in class, that he improves through successive attempts, that he is acutely aware of his strengths and weaknesses in language use and acts accordingly to continue improving.

### **3.4 Song-derived FS acquisition by senior adults taking a reading comprehension course at university**

Castro and Zinkgraf (2017) explored the effects of teaching formulaic sequences present in songs on a mixed-ability class of retired beneficiaries of our state health insurance service (PAMI). Participants in this course vary in terms of their formal knowledge of L1 (some of them never finished primary school) and their background knowledge of English as a FL (beginner- lower intermediate). During 2 four-month-long terms learners worked with the lyrics of 8 songs in a reading comprehension course where they learnt not only lexical items of vocabulary but many typical FSs in the lyrics of love songs. Learners were tested through a set of guided production and receptive tasks to find out how many of the target sequences they could recall.

The findings in this study indicate that, even though some of participants' productions resemble the original FSs in songs, many learners were unable to retrieve them whole and correctly from memory. There was evidence, however, of learners' partial retrieval from memory of TFSs with recourse to compensation strategies in the multiple variations or attempted FSs encountered in learners' guided production.

Even when participants sometimes found it difficult to recall whole sequences, they were able to recognize them and understand the meanings they convey. Although at first they were reluctant to approach the learning of vocabulary in more holistic ways, they have come to understand that word-for-word translations and single-item approaches to vocabulary learning may sometimes lead to misinterpretations or incomplete knowledge.

## **4. Some inferences from our studies...**

In this section we will discuss the overall findings from the different types of studies. Although each of the investigations within the J023 research project was characterized by different features which are not entirely comparable, we would like to shed light on some broad common features observed in the contexts of these studies.

### **4.1 Learners are more aware of FS patterns of use, meanings and internal make-up**

There has been substantial evidence of learners' awareness of the patterns of use and meaning of the formulaic sequences worked on in class, especially in explicit instruction studies (3.1, 3.3 and 3.4). This awareness not always implies correct production of the target FSs, but it can be observed that the variations produced respect the internal constituency of the FSs. Learners insert

determiners (even if not the correct one) where a determiner is expected and prepositions where one is supposed to be included, implying that they are aware of the existence of a target FS with a specific form and meaning for which they cannot precisely retrieve all components from memory. In concordance with Lewis (2009)'s findings, recall of this internal make-up together with its use and meaning might also indicate that their formulaic competence is being modified to include these phrases as a result of instruction.

## **4.2 Instruction fosters retrieval and productive use**

Through repeated encounters in the input, learners become more familiar with the FSs taught, and gradually they are better able to remember them and use them productively outside the guided contexts of production that some closed activities present them with. Especially in the studies of explicit FonF instruction in 3.1.3, the longitudinal study of a learners' written production in 3.3. and senior learners' acquisition based on song lyrics in 3.4, results show that throughout time learners gain confidence in the use of the target FSs and employ them in novel contexts.

## **4.3 The more hours devoted to FonF, the better and longer FSs are recalled and used**

Number of hours of FonF instruction seems to affect effective recall of FSs and this effect seems to last longer depending on the number of hours learners have worked on the target sequences. Clear evidence of the effect of focused instruction time can be observed in the comparative results of the FonF experiences in 3.1.2 and 3.1.3. Instruction in the experiments with more advanced learners ranged between six and seven hours, while in the experience with B1 learners the instruction lasted 3 hours. The nine target FSs in the former were recalled to an important extent in both experimental groups even six weeks after the intervention as measured in the c-tests. In the latter only two of the five FSs continued to be used by a reduced percentage of learners a week after instruction. In this case, a more limited intervention in terms of time devoted to FonF rendered little learning gains for three of the target FSs in B1 even so close to the intervention as one week after instruction.

## **4.4 FS spontaneous production is promoted**

In the different explicit instruction contexts participants were more encouraged to include the target sequences in writings where this production had not actually been explicitly requested. Once learners apprehend the meaning-form-use unit, and after numerous encounters in different contexts, these FSs become what Alhassan and Wood (2015: 60) term "zones of safety" on which they rely to convey the meanings they have learnt in the shape of the sequences they were taught. Learnt sequences become so entrenched in their memories that they purposefully insert these

TFSs in as many contexts as possible, and it may seem that they can find no other means to express that idea. This type of spontaneous production actually takes place in contexts where teachers never indicated that these sequences were the object of research. This lends even more support to the assertion that learners have in fact acquired these phrases and are ready to try them out in their writings. It also points to a definite and effective strategy implemented to foster deeper knowledge of L2 vocabulary.

#### **4.5 A systematic and conscious individual approach to learning vocabulary (recycling and reformulation) is beneficial**

In relation to the subsection discussed above, the data collected in the longitudinal study of one learner's development of his formulaic competence indicates that awareness of which particular vocabulary learning strategies are useful for language learning may lead to a conscious attempt to put them into practice systematically. This, in turn, will result in continuous benefits, helping learners to achieve a higher level of linguistic proficiency with respect to FS acquisition. The key issue in this case is likely to be the degree of attention invested in the tasks as well as the goal-minded intention of improving and overcoming difficulties in the way they convey their meanings. Becoming aware of one's limitations and acting on this information clearly is pivotal to learners' constant development of their linguistic capacities. They may often be under the impression that it is what teachers give them that derives in effective learning. However, it is our task as teachers to empower them and help them realize which their limitations are and point to possible courses of action that will contribute to their improvement.

#### **4.6 Because little incidental learning occurs, FONF-based instruction and more awareness-raising is necessary**

The experiment in section 3.2 which gauged incidental learning of FSs through reading found there was not much evidence in learners' writings of spontaneous production of technical sequences which were considered essential to put across the meanings inherent in the contents analysed. Even if there might be some limitations to the design of the study, and with the type of data collection employed, where there are no obligatory contexts of use for the sequences studied, the findings in this context could build the case for more FS-based FonF and explicit teaching in the foreign language lesson.

The data in section 3 points to learners' heightened awareness of the patterns of use and meanings of the selected FSs as a result of the different types of pedagogical intervention. Significant benefits of FS teaching have been found for FS retrieval and acquisition in both controlled and free(er) contexts. There is little evidence of incidental intake of FSs present in the reading material by learners, which may show that attention needs to be explicitly drawn to

their existence and pervasiveness, as well as their use, form and meanings. The longitudinal case study reveals a systematic and conscious approach to FS learning on the part of this advanced EFL learner, with evidence of a continuously recycled and intentionally refurbished process of FS acquisition. FS recognition and comprehension has been proved to improve in time through a FS-focused approach and even elderly participants evince an important degree of sensitivity to the internal make-up of FSs.

## 5. ... to praxis: Pedagogical Implications

The studies carried out within Research Project J023 at Comahue University with Spanish-speaking learners of English of different proficiency levels have led to inferences for the learning and, consequently, the teaching of vocabulary in general, and FSs in particular, to learners of different levels and in multiple learning contexts. The findings attest to the benefits of FS explicit instruction in a foreign language as a means of equipping learners with prefabricated units of meaning to perform more naturally in the L2. The following sections offer practical tips on FS teaching for the FL classroom in relation to the nature of the sequences to teach and of the pedagogical intervention to plan as well as activity types suitable for the teaching, practice and testing of these chunks.

### 5.1 Explicit teaching based on the techniques of Focus on Form

The tenets and techniques of Focus on Form have proved suitable and beneficial for the explicit teaching of formulaic sequences. Authors like Boers and Lindstromberg (2009) and Wood (2015), suggest that L2 learners' attention needs to be drawn towards these sequences as packages of use-form-meaning data in use that can convey specific ideas. Techniques like input flood, and input enhancement are effective not only in raising learners' awareness of the existence of these sequences but also of how they are used and the linguistic company they keep. Boers and Lindstromberg (2012) affirm that L2 learners are not likely to autonomously recognize or attend to formulaic sequences in a text beyond the ones pointed out to them by the teacher or materials writer (p. 90), which then leaves it to teachers to direct learners' focus to the varied use of FSs. What Nation (2001) terms 'rich instruction', which "involves (1) spending time on the [sequence]<sup>6</sup>, (2) explicitly exploring several aspects of what is involved in knowing a [sequence], and (3) involving the learners in thoughtfully and actively processing the [FS]" (p. 95), together with communicative tasks which offer significant opportunities for genuine interaction among learners

---

<sup>6</sup> Nation (2001)'s 'rich instruction' refers originally to words. In this paper the term has been applied to formulaic sequences.

will generate the type of entrenchment in memory that will later aid storage in long term memory (Hoey, 2005).

## 5.2 How many FSs should be focused on per lessons?

The literature has explored the advisable number of sequences to focus on per session of instruction. The most natural batch suggested is from **five to nine sequences** per text (length of text). This number responds to the typical memory load that is admissible in vocabulary learning. In this case, even though what is being learnt are sequences of words and not individual lexical items, because FSs are considered morpheme-equivalent units (Wray, 2008), i.e. units of meaning which behave as morphemes, the literature respects the same number as for individual lexical items. Lindstromberg and Boers (2008) suggest “doses that are manageable for [learners]” (p. 16), which in turn will be determined by learners’ age, level of proficiency and motivation. Even learners as young as ten years old (Romain, 2018) can deal with a learning load of six or seven sequences to work on during three or more sessions through tasks that will contribute to noticing, retrieving and generatively using those FSs focused on.

## 5.3 Which FSs should be selected?

There are several criteria that regulate the selection of FSs to be taught in a course. FSs need to be **new** to learners; that is, for their teaching to be justified within the scarce time allotted to English lessons, learners must not be familiar with these sequences and the sequences should not be equivalent to a FS in the learners’ mother tongue. If this were the case, the sole drawing of attention to the similarities between the expressions in both languages might be enough for their noticing.

One further criterion is **frequency of occurrence** of the target sequences in the L2, which would guarantee that, if learners acquire a frequent FS, they will be equipped with the means to convey ideas in the way in which they are expressed in the native language. Rather than base this decision on intuition, foreign language teachers are encouraged to consult native language corpora in this respect.

This, in turn, is related to another criterion: the FSs taught need to be **communicatively** worthy. By using the selected formulaic sequences, learners should be effectively communicating meanings which would otherwise take them a lot of effort to put together. FSs are the only natural and typical way of putting meanings across and it is important for L2 learners to be aware of their existence and their importance for foreign language use. This last criterion could run counter to that of frequency since many very useful and effective phrases which fulfil certain pragmatic and social functions may not be as frequent as many others (probably already known to the learners). The prevalence of each of these three criteria (novelty,

frequency and pedagogical relevance) over the others will guide the selection in any course, depending on the specific needs of learners according to their age, level of proficiency and interests.

Another issue to be considered when deciding which FSs to focus on is related to the internal make-up of sequences. Authors like Lindstromberg and Boers (2008) remind teachers that “items in batches of new vocabulary should not be too similar to one another in sound or spelling” (p. 16), since this similarity could lead to complications and confusion in the retrieval of the correct FS.

#### 5.4 How can we teach FSs?

In section 5.1 above the benefits of FonF have been outlined as a general framework within which to teach FSs. Raising learners’ awareness of the linguistic feature to be focused on, guaranteeing multiple instances of its use and presenting them with different tasks that will prompt learners to need to use the focused sequences or be made aware that they lack the means to convey these meanings are crucial elements of FS explicit instruction. Dörnyei (2009, pp. 283-284 cited in Le-Thi, Rodgers and Pellicer-Sánchez, 2017) explains the interrelationship among the different factors that affect FS learning.

...although explicit learning is assumed to scaffold incidental learning in general, its impact in a language teaching program is contingent on how the target items are made salient, how they are presented, and how they are integrated with the indirect, meaning-focused (i.e., incidental) learning of that program” (p. 129).

To guide FS teaching Nation (2001)’s three-stage process of noticing, retrieving and generative use is suggested, which Lindstromberg and Boers (2008) and Hatami (2015) later adapt to the teaching of formulaic sequences and the design of activities that will contribute to their acquisition.

In the first stage, learners need to notice the sequence appearing in a natural context and their attention needs to be explicitly drawn towards its meaning and use. Reflection should be encouraged in this stage and learners may need to be made aware of the unit of meaning as such. Lindstromberg and Boers (2008) state that “new chunks must be met multiple times within a relatively short time span before [they] leave any stable trace in memory” (p. 10), so learners must be exposed to the selected sequences quite frequently for them to be recalled later.

The second stage involves tasks that will get learners to retrieve the sequences from memory and this activation of their brain will actively engage them in the use or application of the knowledge gained. These new encounters with the sequences will contribute to the

strengthening of the imprint made on learners' brains and will provide them with more information as to their use and meaning. For researchers like Ab Mannan et al. (2014b) it is essential that learners should keep a written record of these encounters for them to go over when revising (p.150). Systematic recycling and opportunities for review (Lindstromberg and Boers, 2008) should also be provided by teachers to guarantee memorization of these sequences in context for their later automatization, the stage during which learners are ready to put the acquired FS to use, in Nation (2001)'s third phase of the learning process. Generative use precisely consists in the unassisted and unprompted, free use of the focused sequences in new situations where learners themselves choose to resort to these FSs to convey their ideas. To stimulate this process, it is advisable that activities involve elaboration as a mental process, engaging learners' attention in the transmission of messages where the selected FSs are used. This type of engagement will lead to entrenchment in memory.

### 5.5 Which activities could focus on FSs?

In their volume *Teaching Chunks*, Lindstromberg and Boers (2008) outline and extensively describe a series of activities for each of the stages they adopt and adapt from Nation (2001) for the teaching and practice of what they term 'chunks'<sup>7</sup>. The book is divided into four chapters, the last three of which are devoted to each of the phases in the learning process (noticing, retrieving and generative use) referred to as "initial steps to memorization", "helping students remember chunks" and "reviewing and quizzing".

Each of the tasks is minutely delineated with respect to the focus, learners' level of proficiency, time allotted to the tasks, necessary materials and preparation. For each activity, the procedure is described in detail and possible variations are included. Very practical tips are offered and some of the most successful activities put forward include circulating review sheets (p. 86) and dicto-composition: from chunks to text and back (p. 98). Through tasks such as the latter, based on the dictogloss (Wajnryb, 1990), learners are encouraged to pay attention to the use of FSs in context and, when asked to reconstruct the original text in groups, they are invited to employ the sequences in meaningful contexts. These are the types of activities that will contribute to the acquisition of these multi-word units.

Another volume that devotes a whole chapter to activity types that can foster the acquisition of formulaic sequences is Wood (2015). His characterization of the tasks is based on Liu (2008)'s volume on idiom acquisition and pedagogy (as cited by Wood, 2015: 156), which also focuses first on raising learners' awareness as to the context in which sequences appear,

---

<sup>7</sup> Due to the numerous terms that have been coined for chains of words which typically co-occur in discourse, these authors use 'chunks' to avoid theoretical distinctions.

providing learners with opportunities for retrieving the sequences from memory, a ‘direct study’ approach to complement this discovery, as well as learning strategy use. In “general strategy” tasks, learners are to get engaged in systematic activities such as watching for the use of formulaic sequences in daily life encounters, listening to the media and noting how recurring formulaic sequences are used (Wood, 2015: 157-158). Other more specific activities involve the completion of a transcript with sequences, the use of mnemonics to aid in the storage of sequences and replacing single words with sequences. While these are some examples of tasks carried out in the written mode, the author also offers alternatives for the development of fluency in spoken language like using sequences in a narrative or other types of monologue, or through activities like the Mingle jigsaw and Chain dictation, which are variations on different listening and repeating tasks where half the learners are given part of the information and the other half has to share and obtain information from the others. As indicated by Le-Thi, Rodgers and Pellicer-Sánchez (2017) the benefits of teaching formulaic sequences through explicit instruction might lie in “complementing meaning-focused tasks with explicit teaching (p. 129), where a combination of different types of tasks tapping into both receptive and productive knowledge of the selected FSs will activate learners’ memory for more significant learning to occur and to contribute to the development of their formulaic competence.

## **5.6 How many hours/lessons should be devoted to FSs?**

It has already been established above that it is essential that systematic work on formulaic sequences already focused on be carried out for their storage in memory to be more permanent. In the experiment involving the teaching of sequences in biography writing for two hours (section 3.1.2), although there were some learning gains due to the explicit instruction received, the results showed that the time allotted had not been enough for the imprint on learners’ brains to last. Because multiple encounters need to be guaranteed, and learners need to notice and then be presented with activities that challenge them to retrieve the FSs from memory, each set of sequences learners are faced with will need to be worked on during more than two hours. In Section 3.2.2. advanced learners had a total instruction period of seven hours, which rendered important learning gains, especially in the fill-in-the blanks posttests for EG1. Furthermore, Čolović-Marković (2012) raises another important issue that links both 5.5 and 5.6 above,

While it may be the case that the lack of observed effects of the explicit instruction on L2 writing for the students in the treatment group may be that the students need more exposure to and more practice with the use of the target formulaic sequences [...] it is also possible that with the limited time available for explicit instruction, the students need to be engaged in a specific type of practice. (p.103)

Different types of activities will lay the grounds for different types of FS learning. The literature on the effects of FS explicit instruction provides evidence for the need of this combination.

### 5.7 How can FS knowledge/acquisition be tested?

After having devoted classtime to the explicit teaching of FSs, it seems only natural that learners should be tested on this particular type of knowledge acquired. One important distinction needs to be drawn between receptive and productive knowledge of the sequences focused on. While the former will explore what learners can recognize, what the meaning of a sequence is or what function it may serve, the latter will also allow teachers to determine how well these FSs can be used in the appropriate contexts. Both types of knowledge may need to be evaluated to better gauge learners' acquisition process. It might even be fairer to offer tasks which assess both types for them to feel they have achieved at least partial knowledge of the sequences focused on.

Multiple-choice and matching tasks generally are a good tool for the assessment of receptive knowledge, with a focus on the meaning of the sequences analysed, while cloze tests (section 3.2), c-tests (see section 3.2), or reverse translation (from Spanish to English) are useful to test (semi-) productive knowledge, offering contexts for controlled production. Although the design of these test types might seem easy, it is advisable to use testing items that have been taken from authentic, natural contexts. Native corpora and coursebooks will provide enough evidence of this sort for teachers to build their own testing items. These tasks could be graded so that learners could first complete sentences with the whole sequence studied selecting them from a box, while in later stages they could be asked to insert key words within the FSs focused and much later each of the words in a sequence without any help provided.

It is strongly suggested that learners be assessed also by means of the same tasks that they have been carrying out while practicing FS use during lessons. This could provide them with a framework of familiar tasks and could reduce the stress of being tested. By carefully withdrawing support, learners are prompted to rely on their knowledge to complete the tasks.

When designing FS knowledge tests, it is essential to bear in mind their purpose. Teachers must be aware of the type of knowledge they would like to assess (receptive or productive) and they may want to make sure that what is being measured is in fact this type of knowledge. Probably a combination of different task types within a test will better tap learners' FS acquisition.

## 6. Conclusion

In this paper we have summarized some of the literature of FS instruction and acquisition, together with the studies conducted in an Argentinian setting with EFL learners of different ages and levels

of proficiency. With the aim of bringing research into formulaic sequence acquisition closer to teachers' realities, a strong case has been made for the explicit teaching of formulaic sequences on the basis of evidence found in the literature. With this in mind, and in attempt to highlight the importance for teachers to make informed decisions with a strong foundation on the most recent research and views on language and language teaching tendencies, a number of pedagogical implications have been derived that may contribute to EFL teachers' inclusion of formulaic language in their own syllabi. Some suggestions are offered with respect to FonF-based instruction of FSs, effective activity types found in the literature and in the studies carried out in Comahue University, some criteria on which to base the selection of sequences for different contexts, and broad guidelines for the testing of the FS learning process. These general considerations may contribute to the design and implementation of an adequate, context-based FS instruction component in EFL learning settings.

## Bibliography

- AB MANAN, Nor Ashkin, Paramaswari JAGANATHAN and Ambigapathy PANDIAN. 2014a. "Enhancing academic writing performance through direct instruction of the academic formulas". *International Journal of research in education methodology* Vol.6, N°2. 850-861.
- AB MANAN, Nor Ashkin, Paramaswari JAGANATHAN and Ambigapathy PANDIAN. 2014b. "The benefits of formula instruction in enhancing EAP learners' academic writing performance". *Journal of English Language and Literature*, Vol. 2, (1). 141-153.
- ALHASSAN, Lina and David WOOD. 2015. "The effectiveness of focused instruction of FSs in augmenting L2 learners' academic writing skills: A quantitative research study". *Journal of English for Academic Purposes* 17, 51-62.
- BOERS, Frank and Seth LINDSTROMBERG. 2012. "Experimental and intervention studies on FSs in a second language". *Annual Review of Applied Linguistics*, 32, 83–110.
- BOERS, Frank and Seth LINDSTROMBERG. 2009. *Optimizing a Lexical Approach to Instructed Second Language Acquisition*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- CASTRO, Analía and Magdalena ZINKGRAF. 2017. "Learning Formulaic Sequences to the Music of Great Singers of the Past". In 2017. FERNANDEZ BESCHTEDT, Mercedes, Analía E. CASTRO, Paola FORMIGA and Zoraida RISSO PATRÓN (eds.). *Zonas de contacto: culturas, lenguas y educación: Actas del 4º Congreso Nacional "El conocimiento como espacio de Encuentro"*, Fadel – UNCo. [e-book] In: <[https://drive.google.com/open?id=1Hzg4Hln9iJYvU\\_mjuKWQKbBTargzgSb4](https://drive.google.com/open?id=1Hzg4Hln9iJYvU_mjuKWQKbBTargzgSb4)>, pp. 113-127. Consulted on 1-8-2018.

- ČOLOVIĆ-MARKOVIĆ, Jelena. 2012. "The effects of explicit instruction of FSs on second-language writers." PhD Thesis (Manuscript), Utah University- In content.lib.utah.edu/utils/getfile/.../etd3/.../2092.pdf. Consulted on 29/3/2016
- DOUGHTY, Catherine and Jessica WILLIAMS. 1998. "Pedagogical Choices in Focus on Form". In 1998. DOUGHTY, Catherine and Jessica WILLIAMS (Eds.) 1998. *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press. 197-260.
- FERNÁNDEZ, Gabriela and María del Mar VALCARCE. 2017. "There is Always Something New under the Sun in Biography Writing and Vocabulary Teaching: A Preliminary Study". In: 2017.
- FERNÁNDEZ BESCHTEDT, Mercedes, Analía E. CASTRO, Paola FORMIGA and Zoraida RISSO PATRÓN (eds.): *Zonas de contacto: culturas, lenguas y educación: Actas del 4º Congreso Nacional "El conocimiento como espacio de Encuentro"*, Fadel – UNCo. [e-book] In: <[https://drive.google.com/open?id=1Hzg4Hln9iJYvU\\_mjuKWQKbBTargzgSb4](https://drive.google.com/open?id=1Hzg4Hln9iJYvU_mjuKWQKbBTargzgSb4)>, pp. 63-73. Consulted on 1-8-2018
- HATAMI, Sarvenaz. 2015. "Teaching Formulaic Sequences in the ESL Classroom", *TESOL Journal*, 6, 1. 102-129.
- HOEY, Michael. 2005. *Lexical Priming: A New Theory of Words and Language*. Nueva York: Routledge.
- JONES, Martha and Sandra HAYWOOD. 2004. "Facilitating the acquisition of formulaic sequences: An exploratory study in an EAP context". In Schmitt, Norbert (Ed.), *Formulaic sequences*. Philadelphia: John Benjamins Publishing. 269-300
- LE-THI, Duyen, Michael P. H. RODGERS and Ana PELLICER-SÁNCHEZ. 2017. "Teaching Formulaic Sequences in an English Language Class: The Effects of Explicit Instruction Versus Coursebook Instruction". *TESL Canada Journal*, Vol. 34,3. In <http://dx.doi.org/10.18806/tesl.v34i3.1276>. 111–139. Consulted on 15-11-2018
- LEWIS, Margareta. 2009. *The Idiom Principle in L2 English: Assessing elusive formulaic sequences as indicators of idiomaticity, fluency and proficiency*. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.
- LINDSTROMBERG, Seth and Frank BOERS. 2008. *Teaching Chunks of Language: From noticing to remembering*. New Philadelphia: Helbling Languages.
- LIU, Siping. 2008. *Idioms: Description, comprehension, acquisition, and pedagogy*. New York/London: Routledge.

- LONG, Michael and Peter ROBINSON. 1998. "Focus on Form: Theory, Research and Practice". In 1998. DOUGHTY, Catherine and Jessica WILLIAMS (Eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press. 15-40.
- NATION, Paul. 2001. *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- PÉREZ, Julieta and Magdalena ZINKGRAF. 2017. "What Goes around Comes around: A Corpus Study of Formulaic Sequences in Advanced Students' Written Production". In FERNÁNDEZ BESCHTEDT, Mercedes, Analía E. CASTRO, Paola FORMIGA and Zoraida RISSO PATRÓN (eds.): *Zonas de contacto: culturas, lenguas y educación: Actas del 4º Congreso Nacional "El conocimiento como espacio de Encuentro"*, FadeL – UNCo. [e-book] In: <[https://drive.google.com/open?id=1Hzg4Hln9iJYvU\\_mjuKWQKbBTargzgSb4](https://drive.google.com/open?id=1Hzg4Hln9iJYvU_mjuKWQKbBTargzgSb4)>, pp. 88-98 [Último acceso: 30-7-2018]
- PETERS, Elke and Paul PAUWELS. 2015. "Learning Academic Formulaic Sequences". *Journal of English for Academic Purposes*, Vol. 20, 28-39.
- RODEGHIERO, Andrea C. 2017. "The Impact of Formulaic Sequence Instruction on Beginner EFL Students' Biography Writing: A Case Study". In 2017.FERNÁNDEZ BESCHTEDT, Mercedes, Analía E. CASTRO, Paola FORMIGA and Zoraida RISSO PATRÓN (eds.). *Zonas de contacto: culturas, lenguas y educación: Actas del 4º Congreso Nacional "El conocimiento como espacio de Encuentro"*, FadeL – UNCo. [e-book] In: <[https://drive.google.com/open?id=1Hzg4Hln9iJYvU\\_mjuKWQKbBTargzgSb4](https://drive.google.com/open?id=1Hzg4Hln9iJYvU_mjuKWQKbBTargzgSb4)>, pp. 77-87. Consulted on 30-7-2018
- ROMAIN, Ivana. 2018. "Teaching Formulaic Sequences through Songs: A case study" (poster) V Congreso FADeL "El Conocimiento como espacio de encuentro", General Roca, Río Negro, Argentina 23-25 August 2018.
- SINCLAIR, John. 1991. *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford: Oxford University Press.
- WAJNRYB, Ruth. 1990. *Grammar dictation*. Oxford: Oxford University Press.
- WOOD, David. 2015. *Fundamentals of formulaic language: an introduction*. London: Bloomsbury Academic.
- WRAY, Alison. 2002. *Formulaic language and the lexicon*. Cambridge: CUP.
- WRAY, Alison. 2008. *Formulaic Language: Pushing the Boundaries*. Oxford: Oxford University Press.
- ZINKGRAF, Magdalena, Ma. Angélica VERDÚ and Andrés IBAÑEZ. 2018. Formulaic sequence acquisition in advanced EFL university learners: effects of explicit FonF instruction.

Presentation at *V Congreso FADeL “El Conocimiento como espacio de encuentro”*, General Roca, Río Negro, Argentina 23-25 August 2018.

ZINKGRAF, Magdalena and Ma. Angélica VERDÚ. 2017. “On Track: Variations in EFL Learners’ Formulaic Sequence Use”. In 2017.FERNÁNDEZ BESCHTEDT, Mercedes, Analía E. CASTRO, Paola FORMIGA and Zoraida RISSO PATRÓN (eds.): *Zonas de contacto: culturas, lenguas y educación: Actas del 4º Congreso Nacional “El conocimiento como espacio de Encuentro”*, FadeL – UNCo. [e-book], págs. 99-112. In <[https://drive.google.com/open?id=1Hzg4Hln9iJYvU\\_mjuKWQKbBTargzgSb4](https://drive.google.com/open?id=1Hzg4Hln9iJYvU_mjuKWQKbBTargzgSb4)> Consulted on 30-7-2018

## Sobre los autores

**Ancheleguez, Laura Gabriela** es Licenciada en Saneamiento y Protección Ambiental. Profesora para la Enseñanza en Nivel Medio y Superior en Biología. Especialista en Nuevas Tecnologías y Educación. Profesora de Ecología en el CPEM N° 51 de Cutral C°o. Secretaria de Investigación del IFD 14 y referente curricular para el diseño curricular de educación secundaria de Neuquén.

**Brodersen, Lucas** es graduado y maestrando de la UNCo. Es profesor adjunto de “Inglés como Lengua Extranjera” (niveles I y II) e investigador categorizado en la Universidad Nacional del Sur. Además, se desempeña como profesor de inglés en escuelas medias e institutos terciarios estatales y privados.

**Buteler, María José** es profesora Titular regular en la materia “Introducción a la Literatura” y “Teoría y análisis del discurso literario”. Además, es profesora titular en carácter de suplente en la cátedra “Literatura Americana”. Es Egresada de la Facultad de Lenguas, UNC, con los títulos de Profesora de Inglés de Enseñanza Secundaria (1987), Traductora Pública de Inglés (1987), Profesora de Lengua y Literatura Inglesa para la Enseñanza Superior (1990) y Licenciada en Lengua y Literatura Inglesa (1998). También posee dos títulos de posgrado: Magíster en Inglés (con orientación en Literatura Angloamericana) y Doctora en Ciencias del Lenguaje (con mención en Literaturas y Culturas comparadas).

**Castro, Analía Elisa** es Profesora de Inglés (UNCo). Es ASD en Didáctica Especial y Residencia I y II del Profesorado de Inglés (Facultad de Lenguas, UNCo) e investigadora en esta institución desde 2011. Está finalizando su tesis de Maestría en Lingüística Aplicada (Universidad de Jaén, España). Sus áreas de interés incluyen la lingüística aplicada y el perfeccionamiento docente.

**Chrobak, Erika** se recibió de profesora de inglés y obtuvo el título de Maestría en Educación en Cornell University (EEUU). Es Profesora Adjunta en el Departamento de Idiomas Extranjeros con Propósitos Específicos (Facultad de Lenguas, UNCo). Desde el año 2001, integra equipos de investigación que indagan sobre el Nivel Medio y los usos educativos de las TIC.

**Denham, Patricia Ayelén** es Traductora Pública Nacional de Inglés (UNLP) y Diplomada Superior en Ciencias Sociales con mención en Constructivismo y Educación (FLACSO). Profesora adjunta interina e investigadora de la Facultad de Lenguas (UNCo). A cargo de la cátedra de Inglés para las carreras de la FAEA y FAHU. Integrante del proyecto J026.

**Dibo, Sol** está finalizando la carrera de Traductorado Público Nacional de Idioma Inglés de la UNCo. Es integrante de proyectos de extensión e investigación de la Facultad de Lenguas, UNCo, y es becaria EVC-CIN. Participó como expositora en las III Jornadas Patagónicas de Lingüística Formal y en las Primeras Jornadas de Jóvenes Investigadores de la Facultad de Lenguas.

**Espinosa, Gonzalo E.** es Profesor de Inglés (UNCo) y Doctor en Lingüística (UBA). Es docente-investigador en la Facultad de Lenguas, UNCo, en las áreas de Lengua y Fonología Inglesa. Es miembro del proyecto J028 en el que investiga sobre prosodia y significado en español y en inglés. Realiza estudios postdoctorales mediante una beca otorgada por CONICET, con la que investiga la fonología suprasegmental en español como lengua materna y en inglés como segunda lengua.

**Fernández Ferrari, Nadia Soledad** es docente graduada de la Facultad de Lenguas, UNCo. Ha dictado talleres de vocabulario en la Facultad de Lenguas, UNCo. Se desempeña como docente en Introducción a la Lengua Inglesa y es miembro del proyecto de investigación J033. Es alumna de la maestría en Lingüística Aplicada.

**Fernández, Carina** es Profesora en inglés, Profesora de Inglés con Propósitos Específicos e investigadora (AUSMA, Facultad de Lenguas, UNCo). Coordina cursos de adolescentes y entrena estudiantes avanzados para rendir exámenes internacionales (CAE & CPE). Miembro del comité académico FAAPI 2018.

**Fernández, Silvia Gabriela** trabaja como docente en Lengua Inglesa I y IV del Profesorado y Traductorado en Inglés, Facultad de Lenguas, UNCo. Es magíster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera (Universidad de Jaén, España). Investiga la adquisición de secuencias formulaicas en estudiantes de Inglés como Lengua Extranjera.

**Formiga, Paola** es Profesora de inglés (UNCo) y Especialista en Literatura Hispanoamericana del Siglo XX (UNCo). Asistente de docencia regular en Literaturas en Lengua Inglesa (Facultad de Lenguas, UNCo). Integrante del proyecto de investigación “Subjetividades, lengua(s) y representación en las literaturas chicana, puertorriqueña y del Caribe anglófono” dirigido por la Dra. Olivares. La literatura chicana constituye su principal área de investigación, con especial interés en la narrativa de Helena María Viramontes y Sandra Cisneros. Miembro de la Comisión Organizadora del Congreso “El conocimiento como espacio de encuentro”.

**García Álvarez, María Adela** es docente graduada de la Facultad de Lenguas (FadEL), UNCo. Se desempeña en la FadEL como docente en Lengua Inglesa y Didáctica Especial. Es coordinadora del sistema de tutorías de la FadEL y miembro del proyecto de investigación J033.

**Himelfarb, Reina** es Profesora de Inglés (Instituto Nacional Superior del Profesorado “Joaquín V. González”) y Master en Lingüística (UNCo). Es profesora adjunta e investigadora de la Facultad de Lenguas (UNCo), a cargo de las cátedras Inglés I y II para la Licenciatura en Turismo e Inglés I para Guía de Turismo (Facultad de Turismo, UNCo). Es directora del proyecto J026.

**Lang, G. Zoraya** es Maestra Nacional de Cerámica, Centro Polivalente de Arte (Santa Rosa, La Pampa). Es profesora de Enseñanza Preescolar, ISFD Escuela Normal (Santa Rosa, La Pampa). Actualmente se desempeña como Maestra de Artes Visuales en las Escuela No 25 y No 243 de Santa Rosa, La Pampa.

**Leal, Amanda** es Licenciada en Relaciones Internacionales por la UNESA, Brasil, Magíster en Sociología de la Cultura por el Instituto de Altos Estudios Sociales de la UNSAM y Doctoranda en Sociología por la misma institución. Sus líneas de investigación son la sociología de la cultura y la gestión de la investigación.

**Leighton, Gabriela** es Licenciada en Letras y Traductora Pública de inglés por la UBA, y Doctora en Letras por la Universidad de Luton. Sus principales líneas de investigación son la literatura poscolonial de mujeres en lengua inglesa, la evaluación universitaria y la enseñanza de lenguas extranjeras en zonas de vulnerabilidad social y con perspectiva de género.

**Mare, María** es investigadora asistente en CONICET (IPEHCS). Está a cargo de tres asignaturas de Gramática Española de la Facultad de Lenguas (UNCo) y es la directora de la Maestría en Lingüística (UNCo), desde el año 2015. Investiga la variación y el cambio lingüístico desde una perspectiva formal.

**Martínez, María Belén** es Profesora de Inglés (UNCo) y Posgrado en Educación y Nuevas Tecnologías (FLACSO) y especialista en Educación y TIC (Ministerio de Educación de la Nación). Profesora adjunta interina e investigadora de la Facultad de Lenguas (UNCo). A cargo de la cátedra de Inglés para la Licenciatura en Ciencias Geológicas (FAIN). Integrante del Proyecto J026. Profesora adjunta interina en la UNRN.

**Martínez, Néstor** es Profesor de Educación Física y de Comunicación Social. Especialista en Tecnología Educativa (UBA). Actualmente es profesor regular en Educación en el Instituto de Formación Docente Continua de General Roca y profesor regular en la cátedra “Didáctica Especial y Residencia en Comunicación” en la Facultad de Ciencias de la Educación, UNCo.

**Montani, Andrea** es Profesora de Inglés (UNCo). Es alumna de la Maestría en Inglés de la UNC y docente investigadora en el proyecto “Subjetividades, lengua(s) y representación en las literaturas chicana, puertorriqueña y del Caribe anglófono”. Se desempeña como docente en las materias Historia de la cultura y Literatura en habla inglesa I, II y III del Profesorado y Traductorado en inglés, UNCo.

**Montoya, Carla** es Licenciada en Lengua Inglesa con orientación en Literatura y Cine por la Universidad Nacional de San Martín. Es maestranda en Educación, lenguajes y medios por la misma institución. Es coordinadora académica del CEPEL y tiene su investigación de maestría radicada en el centro.

**Ojeda, Rocío A.** es Profesora Superior de Teoría, Solfeo y Piano, Instituto Superior de Música Beethoven (avalado por el Ministerio de Educ. SNEP11394). Es profesora para el Primero y Segundo Ciclo de la Educación Básica, ISFD Escuela Normal, Santa Rosa, La Pampa. Actualmente se desempeña como maestra de Música en Escuela N° 25 (Santa Rosa, La Pampa).

**Paneblanco, María Laura** es Profesora en Inglés en Enseñanza Media. Es directora del CPEM N°51 de Cutral Có. Es directora y profesora del instituto de Inglés Hand in Hand de Plaza Huincul.

**Picotto, Gabriela L.** es Maestra Nacional de cerámica y profesora de dibujo y pintura- Instituto Van Eyck. Posee título de profesora de arte en Artes Visuales, CREAM. Desde el año 1998 trabaja como docente en escuelas primarias y jardines. En la actualidad se desempeña como maestra de actividades plásticas en la Escuela N° 25 (Santa Rosa, La Pampa).

**Restuccia, Marcia Yanina** actualmente cursa el último año del Profesorado en Inglés en la Facultad de Lenguas, UNCo. Trabaja en la Escuela Primaria N°42, la Escuela Primaria N°260 y el instituto María del Carmen del Rosario de San Nicolás. Ha trabajado en otras instituciones privadas tales como English Workshop Institute, YOUTH Institute y Jardín Mi pequeño mundo.

**Reyes, Vanesa Andrea** es Profesora de Inglés egresada de la Facultad de Lenguas, UNCo, en marzo 2016. Desde el año 2013 ha desempeñado sus tareas docentes en los talleres de inglés en escuelas de Jornada Extendida Hora Más, además de varios institutos de General Roca. Actualmente, trabaja en Escuela Primaria N° 42, Colegio Domingo Savio (nivel primario y secundario) y CET N° 1.

**Risso Patrón, Zoraida** se desempeña como encargada de cátedra en Lengua Inglesa I en las carreras del Profesorado y Traductorado en Inglés (Facultad de Lenguas, UNCo). Actualmente realiza su tesis para el Máster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Inglés como Lengua Extranjera (Universidad Europea del Atlántico, España). Sus áreas de interés incluyen el diseño curricular, diseño de materiales y tecnología educativa.

**Rodeghiero, Andrea Carolina** es Profesora de Inglés (UNCo) y maestra de nivel primario (ISFD N° 25). Actualmente trabaja en la ESRN 141 y en la Universidad Nacional de Río Negro en Viedma. Forma parte del proyecto de investigación sobre enseñanza de secuencias formulaicas de la Facultad de Lenguas, UNCo, en donde también cursa la Maestría en Lingüística.

**Rodriguez Cornaglia, Nadina P.** es Profesora de Inglés, UNLPam. Es estudiante regular de la Maestría en Inglés con orientación en Lingüística Aplicada, UNRC. Actualmente se desempeña como JTP en la cátedra Lengua Inglesa II (Fac. de Cs. Humanas, Universidad Nacional de la Pampa) y como maestra de Inglés en las escuelas N° 25 y N° 246 (Santa Rosa, La Pampa).

**Roselot, Silvia Karina** es Mg. en la Enseñanza de Inglés como Lengua Extranjera y Licenciada en Tecnologías Digitales para la Educación. Actualmente, trabajo como Profesora de Inglés en distintas Tecnicaturas en el I.S.F.T. N° 182 de San Miguel, Buenos Aires y como Capacitadora de Inglés, Equipo Técnico Regional de la Provincia de Buenos Aires, dependiente de la Dirección de Formación Continua de Buenos Aires en la Región 9 de dicha provincia.

**Sorbellini, Andrea Cecilia** es Profesora de Inglés (UNCo) y Master en Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera (Universidad de Jaén). Profesora adjunta interina (en proceso de regularización) e investigadora de la Facultad de Lenguas (UNCo). A cargo de la cátedra Inglés para la Licenciatura en Enfermería, Sede Allen (FACIAS). Integrante de la cátedra de Inglés para la carrera de Medicina (FACIMED) y para la Licenciatura en Comunicación Social (FADECS). Integrante del proyecto J026.

**Tacconi, María Leticia** es Asistente de Docencia Regular en el Profesorado de Inglés en la Facultad de Lenguas, UNCo. Es JTP en Inglés I y II en Diseño Industrial, Universidad Nacional de Río Negro. Está finalizando su maestría en Lingüística Aplicada. Es miembro del Comité Ejecutivo del Congreso Nacional “El Conocimiento como Espacio de Encuentro”. Es investigadora en la Facultad de Lenguas, UNCo, desde 2015.

**Tavella, Gabriela N.** es Magíster en Desarrollo Profesional para la enseñanza de Lenguas y Diploma de postgrado en Educación, Reino Unido. Se desempeña como Profesora de Inglés con Propósitos Específicos e investigadora (AUSMA, Facultad de Lenguas, UNCo). Es Profesora en la maestría en lingüística aplicada de la Facultad de Lenguas, UNCo, y coordinadora de cursos de perfeccionamiento para docentes. Fue vice-presidente de FAAPI y APIZALS. Es miembro del comité evaluador de AJAL y del comité académico de FAAPI 2018.

**Valcarce, María del Mar** tiene a cargo la Introducción a la Lengua Inglesa del Profesorado y Traductorado en Inglés, Facultad de Lenguas, UNCo. Posee un Master in English Language Teaching and Applied Linguistics de King’s College (University of London). Investiga la adquisición de secuencias formulaicas en estudiantes de Inglés como Lengua Extranjera.

**Valls, Carla** es ayudante en la materia Introducción a la Lengua Inglesa del Profesorado y Traductorado en Inglés, Facultad de Lenguas, UNCo. Se encuentra cursando la maestría Teaching English as a Foreign Language en la Universidad Internacional Iberoamericana. Ingresó recientemente al proyecto de investigación “Adquisición de secuencia formulaicas en estudiantes de inglés como lengua extranjera”.

**Vazquez, Laura Elizabeth** es Profesora en Lengua y Literatura. Trabaja en el IFD N° 14 donde se graduó. Es Profesora de Lingüística II y Literatura Griega y Latina; Estudios Literarios. Es secretaria de Extensión del IFD N°14.

**Zinkgraf, Magdalena** es Profesora Adjunta en Lengua Inglesa III y en el Taller de Comunicación Escrita en inglés del Profesorado en Inglés de Facultad de Lenguas, UNCo. Posee un Master in ELT and Applied Linguistics, King's College, London. Desde 1996 investiga la Adquisición de lengua materna y extranjera. Dirige un proyecto de investigación sobre la adquisición de secuencias formulaicas.



ISBN 978-987-46558-1-3

