

# DEBATES EN TORNO A LA ENSEÑANZA Y LA EVALUACIÓN EN ELSE

---

VIII Coloquio CELU

CONGRESOS Y JORNADAS



**DEBATES EN TORNO A LA ENSEÑANZA  
Y LA EVALUACIÓN EN ELSE**



**Congresos y Jornadas**

## **DEBATES EN TORNO A LA ENSEÑANZA Y LA EVALUACIÓN EN ELSE**

### **VIII COLOQUIO CELU**

Compiladora

Ana María Pacagnini

Abate Daga, Valeria  
Barroso, Silvina  
Benedetti, Laura  
Berardo, Camila  
Biancardi, María Silvia  
Borsinger, Ann  
Cacciabue, Alejandra  
Chicote, Gloria  
Colello, Lorena  
Coscarelli, Adriana  
Dachary, Claudia  
Dandrea, Fabio  
Di Gulio, Marcela  
Doumani, Sofía  
Eisaguirre, Rosana  
Eisner, Laura

Fernández, Silvia  
Ferraesi Curotto, Mariana  
Gatti, Alberta  
Hlavacka, Laura  
Iparraguirre, Sol  
Isern, Andrea  
Lapalma, Gabriela  
Leighton, Gabriela  
Malvestitti, Marisa  
Mare, María  
Martinenghi, Liliana  
Menegotto, Andrea  
Mercado Andrade, Alberto  
Miazzo, Jackeline  
Minguell de Jan Alem, Esther  
Monteserin, Anabel

Montoya, Carla  
Moreno, Judith  
Ochoa, María Lucrecia  
Pacagnini, Ana María  
Pacheco, Pablo  
Prati, Silvia  
Principi, Ana  
Scoppa, María Laura  
Starc, Mariela  
Torrisi, María Inés  
Traverso, María Pilar  
Unger, Lidia  
Viñas Quiroga, Ingrid  
Wiefling, Fernanda  
Yáñez, Carla  
Zamora, Gabriela



**EDITORIAL  
UNRN**

Esta publicación no tiene un proceso de mediación editorial, sino que las obras se mantienen tal como fueron presentadas para el evento. Sí tienen incorporadas las intervenciones imprescindibles de maquetación y puesta en libro.

# Índice

Palabras preliminares.....	11
Ana Principi; Ana Pacagnini	

## **EVALUACIÓN Y CERTIFICACIÓN DE ELSE: DESARROLLOS, PROYECTOS Y DESAFÍOS. INVESTIGACIONES EN TORNO AL EXAMEN CELU**

<i>El juego de roles</i> en el examen CELU: ¿qué supone la competencia comunicativa?.....	17
Valeria Abate Daga; Camila Berardo; Marcela Di Gulio	
Presencia y alternancia en el uso de las cláusulas de relativo en el examen CELU.....	27
Adriana Coscarelli	
El examen CELU en Irán, narración de experiencia.....	39
Claudia Dachary; Sofía Doumani	
La escritura en el nivel básico en el examen CELU: ¿qué logran hacer los estudiantes con los recursos lingüísticos disponibles?.....	47
Gabriela Lapalma	
Género y propósito en el Examen CELU: ¿qué nos muestran las producciones de los estudiantes avanzados?.....	57
Gabriela Lapalma; Silvia Prati	
Las políticas lingüísticas y su impacto: ideas acerca de las producciones comparadas de CELPE-BRAS y CELU.....	69
Gabriela Leighton; Carla Montoya	
Análisis de microhabilidades involucradas en la resolución de la consigna 1 de CELU.....	81
Lucrecia Ochoa; Liliana Martinenghi; Lorena Colello; Andrea Isern	
¿Qué factores actúan como “filtros” en la percepción de la fluidez? Hacia una propuesta de abordaje de la evaluación de la fluidez en el examen CELU.....	89
Ana Pacagnini	

**DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS. ADQUISICIÓN,  
ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE ELSE: INVESTIGACIONES Y LOGROS**

Didáctica de las lenguas extranjeras: sistemas de opciones en la representación de interacciones sociales.....	99
Ann Borsinger	
El proyecto “Diccionario de aprendizaje de español como lengua extranjera”: Representación de redes de relaciones léxicas para la enseñanza de ELE.....	109
Laura Hlavacka	
Consideraciones sobre la gramática del español en su enseñanza como lengua extranjera.....	121
María Mare; Anabel Monteserin	
El uso de sonidos en la clase de ELSE.....	133
Alberto Mercado Andrade	
Gramática y Enseñanza de ELSE. Neutralización y usos del Presente en el sistema verbal español.....	141
Esther Minguell de Jan Alem; Ingrid Viñas Quiroga	
Enseñanza-aprendizaje de una lengua muy diferente de la propia. De la competencia estratégica al enfoque del examen CELU.....	157
Judith Moreno; Mariana Ferraresi Curotto	
¿Material para la preparación del CELU? Reflexiones a partir de una propuesta.....	167
Lidia Unger; Jackeline Miazzo	
La escritura académica en el español como lengua segunda: el rol de la metáfora gramatical.....	173
Wiefling Fernanda	

**LENGUAS EN CONTACTO. LITERATURA, CULTURA  
E INTERCULTURALIDAD EN EL AULA DE ELSE**

Las representaciones de cultura nacional y la interculturalidad dentro y fuera del aula de ELSE: una experiencia con comunidades originarias de la región.....	183
Silvia Biancardi; Rosana Eisaguirre; Pilar Traverso	

Enseñar Español: Neutro-Genérico o Localista-Identitario. Reflexiones desde la Literatura y la Traducción.....	191
Alejandra Cacciabue; Gabriela Zamora	
Literatura e Interculturalidad: la Estilística Comparativa aplicada a la Enseñanza del Español con Textos Literarios del Escritor Jorge Paolantonio.....	203
Alejandra Cacciabue; Gabriela Zamora	
La gestión institucional de Español Lengua Segunda y Extranjera (ELSE) como dispositivo de Internacionalización de la Educación Superior (IES).....	215
Fabio Dandrea; Silvina Barroso	
Aportes de los estudios interaccionales sobre <i>registro</i> para la enseñanza de ELSE.....	229
Laura Eisner	
Cine y literatura en el aula de ELSE: <i>Viola y Noche de Reyes</i> .....	241
Silvia Fernández; Pablo Pacheco; Carla Yáñez	
Una investigación sobre el perfil lingüístico de los hablantes de español como lengua de herencia.....	247
Alberta Gatti	
¿Regionalismo, desajuste o error? Marcas de variedad de contacto en producciones escritas de escolares rionegrinos.....	261
Marisa Malvestitti; Sol Iparraguirre	
Tan lejos, tan cerca: propuesta para trabajar la interculturalidad en la clase de ELSE.....	273
Mariela Starc; Laura Scoppa; Laura Benedetti	
Competencia Intercultural en grupos monolingües japoneses: “Un gesto vale más que mil palabras”.....	285
Inés Torrisi	

## **DESARROLLO DE ELSE COMO INDUSTRIA CULTURAL**

Presentación de la Colección <i>Literatura argentina y ELSE</i> .....	299
Gloria Chicote	

Modelos teóricos para ELSE. Los rasgos [distancia] y [límite] en <i>El microscopio gramatical del español</i> .....	303
Andrea Menegotto	
Los consorcios universitarios como plataformas de investigación y de desarrollo docente: experiencias de dos centros en los Estados Unidos.....	317
Alberta Gatti	
Palabras finales. Nuevos desafíos para la certificación de ELSE.....	329
Silvia Prati	

## Palabras preliminares

ANA SOFÍA PRINCIPI

anaprincipi@gmail.com

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación,  
Universidad Nacional de La Plata. Ensenada, Buenos Aires.

ANA PACAGNINI

Laboratorio de Estudios de la Literatura, el Lenguaje,  
su Aprendizaje y su Enseñanza  
Universidad Nacional de Río Negro  
San Carlos de Bariloche, Argentina

El Consorcio interuniversitario ELSE tiene entre sus propósitos la promoción de la investigación, la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación, la certificación, la post-formación de docentes y especialistas, el diseño y publicación de materiales y otras actividades relacionadas con el Español como Lengua Segunda y Extranjera.

Este es el octavo de los Coloquios CELU, que comenzaron en el año 2005. La variedad de temas y la profundidad con que se los ha tratado en la Sede Andina de la Universidad Nacional de Río Negro confirman que los Coloquios CELU se han constituido en el espacio por excelencia para analizar y hacer un balance en relación con los distintos desarrollos y proyectos que nos guían.

Uno de los principios que orienta al Consorcio ELSE y al CELU en particular es que las investigaciones sobre el certificado son uno de los mejores modos para desarrollarlo. Así lo entendieron Valeria Abate Daga, Camila Berardo y Marcela Di Gulio, que hicieron foco en aspectos de la sección tres de la parte oral del CELU (a partir del desempeño de una candidata de dieciséis años y con encuestas a nativos) y en la tarea uno de la parte escrita, analizada con mucha lucidez por María Lucrecia Ochoa, Lilita Martinenghi, Lorena Colello y Andrea Isern. En esta dirección los rigurosos trabajos de Gabriela Lapalma y Silvia Prati estudian el desempeño de los candidatos que obtuvieron nivel básico y se concentran en lo que sí pueden hacer con el español que manejan y, por otro lado, nos muestran qué podemos aprender acerca de “género” y “propósito” en el CELU a partir del análisis de muestras de candidatos que obtuvieron niveles avanzados. En este grupo de trabajos también se encuentran los trabajos de Adriana Coscarelli (que se detiene con exhaustividad en la frecuencia de uso de las cláusulas de relativo en el examen CELU, tomando como las variables del

análisis la lengua materna del candidato y el nivel obtenido) y el de Ana Pacagnini, quien repasa los criterios para evaluar la parte oral, deteniéndose principalmente en la “fluidez” y su delimitación en relación con otros factores, como la pronunciación y la entonación. Asimismo, en este apartado se encuentra la narración a la vez pedagógica y cultural de Claudia Dachary y Sofía Doumani en torno a lo que significó tomar el CELU en Teherán. Trabajos como este nos consolidan no solo en tanto profesionales, capacitadores y examinadores sino como embajadores de una concepción del español lengua extranjera que tiende puentes y transforma lo que parecía remoto en cercano o muy cercano. Finalmente, otra manera de desarrollar el proyecto CELU es compararlo con un certificado guiado por un enfoque y un “espíritu” similar, el certificado de Brasil *Celpe Bras*, tal y como lo hacen Gabriela Leighton y Carla Montoya.

Por otro lado, en los Coloquios se presentan trabajos de corte más general, vinculados a la adquisición, enseñanza, aprendizaje y didáctica de las lenguas extranjeras. Así, el excelente trabajo de Ann Borsinger estudia cómo determinadas elecciones léxico-gramaticales representan el Tenor del contexto de situación y, por ende, el rol asignado a los participantes en el intercambio, y lo prueba con ejemplos de discursos publicitarios y literarios. Laura Hlavacka presenta dos proyectos de diccionario más que interesantes: el “Diccionario por dominios léxicos” y el “Diccionario de solidaridades léxicas” (en desarrollo); ambos continúan la línea del *Redes* de Ignacio Bosque, pero incursionan en nuevos terrenos de un valor lexicográfico y pedagógico indiscutible. Los trabajos de María Mare, Anabel Monteserin, Esther Minguell de Jan Alem e Ingrid Viñas Quiroga analizan con acierto aspectos de la gramática pedagógica del español, así como Judith Moreno y Mariana Ferraresi Curotto se detienen especialmente en una competencia no siempre atendida: la competencia estratégica. El trabajo de Alberto Mercado Andrade da cuenta de experiencias en las que las grabaciones de sonido se incorporan al aula para iniciar conversaciones o como apoyo en la presentación de funciones gramaticales y demuestra cómo esta inclusión genera interés y participación por parte de los alumnos. Lidia Unger y Jackeline Miazzo han desarrollado materiales de preparación en torno al CELU y con esa experiencia como antecedente presentan interesantes reflexiones. Fernanda Wieffling estudia de qué manera los estudiantes extranjeros utilizan el recurso de la nominalización o metáfora gramatical y menciona las ventajas de incorporar explícitamente en los cursos avanzados cuestiones de semántica y estructura que son cruciales en la construcción de los textos disciplinares.

Otra sección muy importante en el Coloquio fue la relacionada con temas como la literatura, cultura, lenguas en contacto e interculturalidad en el aula de ELSE. Así, María Silvia Biancardi, Rosana Eisaguirre y María Pilar

Traverso explican una experiencia en la que docentes de ELSE y la Cátedra Libre de los Pueblos Originarios de la UNNOBA organizaron una serie de clases en las que todos los estudiantes pudieron conocer e intercambiar puntos de vista con miembros de la comunidad mapuche de Junín y participar de una ceremonia ancestral, el *Entuzuam*. Esta experiencia invita a pensar en la importancia de las particularidades regionales del lugar en el que se hospedan los estudiantes para pensar qué conceptos de cultura e interculturalidad —emergentes en términos de Raymond Williams— queremos construir en el aula. En la misma línea el trabajo de Mariela Starc, María Laura Scoppa y Laura Benedetti explica experiencias de clase (en entorno de aprendizaje colaborativo) que incluyeron intercambios lingüístico-culturales. Estos intercambios posibilitaron la generación de expresiones culturales compartidas que impactaron en el desarrollo de la competencia intercultural. El trabajo de María Inés Torrisi ofrece perspectivas sobre la cultura japonesa muy relevantes para el profesor de español y se detiene en el valor del gesto a la hora de desarrollar la competencia intercultural en ELSE. Uno de los trabajos de Alejandra Cacciabue y Gabriela Zamora explicita la tensión que se da entre lo neutro-genérico y lo localista-identitario en el ámbito de la traducción, en tanto que el otro trabajo presentado por las mismas autoras aplica cuestiones de la estilística comparativa al aula de español como lengua extranjera con ejemplos de William Shakespeare y Jorge Paolantonio. De manera similar, Laura Eisner señala los aportes para la clase de ELSE que pueden brindar los estudios interaccionales sobre *registro*. El trabajo de Fabio Dandrea y Silvina Barroso expone con detalle y profundidad de análisis las acciones intra e interinstitucionales llevadas a cabo por la UNRC para atender al macro proyecto de internacionalización de la educación superior, que inexorablemente se presenta como una oportunidad para la intervención protagónica de las Universidades Nacionales en el diseño de una política lingüística sobre ELSE. El trabajo de Silvia Fernández, Pablo Pacheco y Carla Yáñez ofrece ejemplos de trabajo con cine y literatura en el aula de ELSE. Alberta Gatti explica las particularidades y los desafíos que conlleva una clase de español para *heritage speakers*. Finalmente la excelente propuesta de Marisa Malvestitti y Sol Iparraguirre se distancia de visiones normativas, considera indicadores de diferencias sociodialectales en el marco de la escolarización y analiza con claridad repertorios en español de hablantes de la región norpatagónica que dan cuenta de una diversidad a partir de la cual las autoras proponen construir conocimiento.

El fortalecimiento y reconocimiento del Consorcio ELSE, los trabajos presentados en estos Coloquios CELU, el considerable aumento de las solicitudes por parte de Universidades de todo el mundo y otras Instituciones internacionales para ser sedes del CELU, no son más que algunas muestras del vastísimo desarrollo que el Español como Lengua Segunda y Extranjera

ha tenido en Argentina. En esta línea se enmarcan también los Proyectos de Área Estratégica (PAE) dirigidos por Gloria Chicote y Andrea Menegotto, que resultaron en la producción de libros de altísimo impacto para la clase de español lengua extranjera: un *Microscopio gramatical* y ocho volúmenes de una colección que incluye textos literarios argentinos con notas, actividades y reflexiones para el aula de ELSE.

La Conferencia de Alberta Gatti teoriza e ilustra acerca del trabajo a distancia y las distintas herramientas en entornos virtuales que claramente coadyuvan al desarrollo de clases con propósitos cada vez genuinos, auténticos y, por tanto, altamente significativos para el estudiante. Por último, las palabras finales de Silvia Prati revelan una lúcida capacidad de análisis al revisar el escenario en el que nos encontramos y todos los objetivos que tenemos por delante, que son muchos, claro está, pero esto no nos sorprende; por el contrario, esta proliferación de desarrollos y proyectos, esta enorme productividad y ebullición no hacen más que confirmar que estamos en el camino correcto.

**EVALUACIÓN Y CERTIFICACIÓN DE ELSE:**  
**DESARROLLOS, PROYECTOS Y DESAFÍOS.**  
INVESTIGACIONES EN TORNO  
AL EXAMEN CELU



## **El juego de roles en el examen CELU: ¿qué supone la competencia comunicativa?**

PROF. VALERIA ABATE DAGA  
abatedaga.valeria@gmail.com

PROF. CAMILA BEATRIZ BERARDO,  
PROF. MARCELA MARÍA DI GULIO  
Universidad Nacional de Río Cuarto,  
Río Cuarto, Argentina

### **Resumen:**

El presente trabajo considera una reflexión sobre la complejidad que supone la competencia comunicativa como elemento determinante para la resolución de la instancia oral en el examen CELU. Partimos de una interpretación clásica de competencia comunicativa, esto la capacidad que abarca tanto el conocimiento de la lengua como la habilidad para utilizarla.

Atendiendo uno de los propósitos del examen – la evaluación de la capacidad comunicativa de un postulante para desempeñarse en contextos comunicativos de la vida real -, nuestro trabajo examina la actividad juego de roles, interpretando que la asunción de determinados contextos sólo es viable – en términos de competencia comunicativa efectiva – a partir de determinadas experiencias vivenciales.

Para ello, tomamos como material de análisis la producción de un examen presentado por una joven de nacionalidad italiana, de 16 años de edad, en la Universidad Nacional de Río Cuarto (estudio de caso) y replicamos la instancia con la participación de informantes nativos, de la misma edad e integrados en el sistema educativo del nivel secundario de la ciudad de Río Cuarto. A priori, la actividad no debería suponer dificultades para un efectivo desempeño comunicativo por parte de los hablantes nativos.

Desde nuestra interpretación, la actuación en esta actividad supone una competencia sobre diversas condiciones de carácter sociocultural que no siempre se pueden activar y no por desconocimiento contextual sino por la falta de experiencia, lo que supone una ausencia de recursos cuyas trazas se pueden advertir en el desempeño comunicativo del postulante.

Las conclusiones del análisis resultan parciales y se integran en un proceso más amplio de una investigación exploratoria y de carácter comparativo.

**Palabras clave:** Juego de Roles – Competencia Comunicativa  
Contexto – Experiencias Vivenciales.

## Introducción

El presente trabajo tiene como finalidad examinar, en el marco del examen CELU, la actividad *juego de roles*, interpretando que la asunción de determinados contextos sólo es viable – en términos de competencia comunicativa efectiva – a partir de determinadas experiencias vivenciales.

Marín (2008) establece que entender la lengua como actividad textual implica que la comunicación verbal de los seres humanos se realiza a través de textos o discursos como unidades de significación. Los mismos se producen en situaciones que son cambiantes y condicionan a los interlocutores para que elijan qué decir, cómo decirlo y cómo organizar lo que dicen. De este modo, una comunicación eficaz y adecuada pone en juego diversas competencias o habilidades que constituyen la competencia comunicativa.

A los fines de nuestro trabajo nos centraremos en la competencia pragmática y la competencia enciclopédica. La primera de ellas consiste en la capacidad de lograr una determinada intención a partir del texto que produce el hablante. Por su lado, la competencia enciclopédica incluye el conocimiento del mundo y el conjunto de saberes particularizados que permiten un intercambio comunicativo eficaz por parte de los interlocutores. A su vez, la comunicación es más fluida cuando las instancias emisora y receptora comparten un mismo universo ideológico y cultural.

Marín afirma que la comunicación se desarrolla no solo por medio del lenguaje. De este modo, cobra importancia la comunicación no verbal que se caracteriza por tener un código cultural constituido por los gestos corporales, movimientos, silencios y expresiones faciales que difieren de cultura a cultura. Estos elementos permiten demostrar que hay una serie de comportamientos sociales ligados a la comunicación dentro de la cual lo lingüístico es un subsistema y es así como se puede afirmar que hay diferentes modos de comportamiento que integran la comunicación: la palabra, la entonación, el gesto y la mímica, la mirada, el espacio interindividual, las reglas sociales de utilización del lenguaje según el interlocutor, el tema, el lugar y la relación con el interlocutor.

Sostiene Marín que los comportamientos mencionados anteriormente están presentes en la comunicación no verbal y en la comunicación lingüística y son interdependientes de la situación comunicativa o contexto conformado por las personas, el lugar, el asunto y el momento.

En la comunicación, afirma la autora, intervienen diversos elementos que caracterizan a la situación comunicativa como puede ser, en primer lugar, el ruido entendido como una interferencia, un malentendido que conspira contra la eficacia de la comunicación pero que a su vez, le es inherente como puede ser en el caso de la comunicación oral la pronunciación

defectuosa, audición defectuosa, malas condiciones acústicas, déficit en la competencia comunicativa o en la competencia enciclopédica, entre otras.

En segundo lugar, la redundancia, definida como la repetición de elementos que se superponen en un mensaje y que no agregan información. Al tomar los hechos comunicativos la redundancia tiene como función reducir el ruido y en especial, el ruido producido por la polisemia y la ambigüedad. Esta última es otro de los elementos que intervienen en la situación comunicativa y se la entiende como el hecho de que un enunciado dé lugar a más de una interpretación pero que se puede deshacer mediante el contexto, el cotexto o la redundancia.

El código constituye otro de los elementos propios de la situación comunicativa y la mayoría de los lingüistas establecen que la lengua como sistema funciona como un código, es decir, como un sistema de señales. El mismo no es uniforme y unívoco, sino que tiene variaciones de distinto orden y que obedecen a diferentes factores sociales, profesionales, geográficos y contextuales. Es así como Halliday (1982) afirma que existen variedades del código y las mismas pueden estar relacionadas con los usuarios y tienen que ver con el lugar en el que vive o del cual procede (dialectos); su ubicación social (sociolectos); su edad (cronolecto). También, es posible encontrar variedades que dependen de la situación comunicativa que exige una forma determinada de usar la lengua.

El lenguaje siempre es utilizado con un fin determinado y de este modo Jakobson (1984), por su parte, hace referencia a las funciones del lenguaje entendidas como las finalidades del uso de la lengua. Todos los actos de comunicación que se hacen por medio de la palabra tienen propósitos diversos como informar, influir sobre el receptor, expresar la subjetividad del emisor, mantener la comunicación o hablar del lenguaje mismo.

Tal como lo sostiene Rueda (2001) el texto encuentra como ámbito necesario de realización al contexto. El contexto situacional refiere a la situación de los hablantes en el espacio, en el tiempo y en el diálogo. El contexto lingüístico o cotexto refiere a la interrelación de campos semánticos que puede manifestarse en un texto. Por último, el contexto sociocultural establece la relación de un texto particular con los diferentes discursos sociales, en consecuencia, el hablante sabe a qué fórmulas debe apelar para saludar, por ejemplo, a sus interlocutores y por otro lado, el hablante puede interpretar apropiadamente el sentido de un texto y las connotaciones léxicas de un término en función del contexto sociocultural.

El presente trabajo considera una reflexión sobre la complejidad que supone la *competencia comunicativa* como elemento determinante para la resolución de la instancia oral en el examen CELU. Partimos de una interpretación clásica, como mencionamos anteriormente, de competencia comunicativa entendida tanto como el conocimiento de la lengua como la habilidad para utilizarla.

Como ya dijimos, nos centramos en la última parte del examen, el *juego de roles*, y para ello, tomamos como material de análisis la producción de un examen presentado por una joven de nacionalidad italiana, de 16 años de edad, en la Universidad Nacional de Río Cuarto (estudio de caso) y replicamos la instancia con la participación de informantes nativos de la misma edad e integrados en el sistema educativo del nivel secundario de la ciudad de Río Cuarto.

Desde nuestra interpretación, la actuación en esta actividad supone una competencia sobre diversas condiciones de carácter sociocultural que no siempre se pueden activar y no por desconocimiento contextual sino por la falta de experiencia, lo que supone una ausencia de recursos cuyas trazas se pueden advertir en el desempeño comunicativo del postulante. Los conceptos desarrollados previamente nos permiten describir las intervenciones llevadas a cabo por los jóvenes que dan cuenta de esta muestra.

## **Abordaje de los juegos de roles**

Tanto el examen de la extranjera como el de los hablantes nativos se efectuó en el mismo contexto situacional, en las instalaciones de la Universidad Nacional de Río Cuarto, frente a examinadores a los que los postulantes no conocían y con los cuales efectuaron una *interacción en la que difícilmente los entrevistadores, pese a la simulación, pierden su lugar jerarquizado*<sup>1</sup>. Los informantes debieron experimentar todas las instancias del examen oral a igual que los aspirantes extranjeros: lugar, horario, duración del examen, número de personas evaluadoras y grabación del examen.

El protocolo de examen fue el mismo para todos los postulantes y siguió las convenciones propias de un examen CELU: presentación, exposición e interacción a partir de un tema sugerido en una lámina y finalmente, juego de roles. Como ya hemos destacado, en el presente trabajo nos centramos en esta última instancia, que, según la Comisión Académica CELU, tiene como principales objetivos *interactuar en una conversación cotidiana, mostrar capacidad de adecuarse lingüísticamente a una situación dada y producir una mayor variedad de muestras de fluidez, pronunciación y entonación adecuados a situaciones informales o formales*<sup>2</sup>.

En la segunda instancia del examen oral los aspirantes debieron optar entre dos láminas (LOA 112 “*Mitos o verdades sobre el trabajo independiente*” y LOA 118 “*Campaña abraza un árbol*”<sup>3</sup>) que se correspondían con dos juegos de

---

1 Documentos para el examen oral CELU. Comisión Académica. 2010.

2 *Ibíd.*

3 *Documentos para el examen CELU oral 115.*

roles diferentes. Uno proponía una entrevista entre un empleador y un candidato para desempeñarse en un *trabajo a distancia*; el otro consistía en representar un encuentro entre dos amigos en el que uno de ellos (evaluador) pedía consejos por hallarse en situación de estrés laboral y el otro (alumno) debía orientarlo para que realizara alguna *terapia alternativa*.

La entrevista laboral es una situación comunicativa cuyo objetivo es evaluar la experiencia, el posible desempeño y/o las capacidades de un aspirante para una empresa, institución o cargo determinado. Puede tener muchos formatos y puede ser más o menos formal dependiendo del ámbito, el cargo o de quien la realice. Una conversación cotidiana, como la que propone el otro juego de roles, es, en apariencia, más desestructurada, sin embargo es un género específico que implica intercambio de ideas y opiniones. Se trata de una interacción oral cuyos participantes van determinando los temas que abordarán, la duración y el orden de cada una de las intervenciones y los turnos de palabra. Esta determinación surge de la cooperación de los participantes para el desarrollo de una conversación armoniosa, es decir, en el respeto implícito que ellos tienen de ciertas pautas que rigen esta interacción.

Ambos casos, aunque en apariencia de diferente grado de dificultad y/o complejidad, suponen el conocimiento de una estructura, registro, vocabulario específico, reconocimiento de los componentes de la situación comunicativa, esto es, participantes, objetivos, tema a tratar, organización de las ideas, reglas de cortesía, etc.

La alumna extranjera debió asumir el rol de empleadora en la entrevista para ocupar un *trabajo a distancia*, juego que se correspondía con la instancia anterior referida al *trabajo independiente* (LOA 112). Los alumnos informantes se enfrentaron a dos opciones, al igual que la alumna extranjera, y todos eligieron otra lámina (LOA 118) a la que le correspondía otro juego de roles por lo que, con el objetivo de establecer parámetros de comparación más cercanos al examen rendido por la extranjera, a posteriori de que algunos de los alumnos manifestaran su elección, impusimos a algunos informantes la lámina del trabajo independiente.

Cada juego de roles, exigió a los postulantes posicionarse en una situación comunicativa que a su vez, requirió ciertos conocimientos socioculturales y el manejo de diferentes géneros discursivos; por un lado, como decíamos, la entrevista laboral, y por el otro, la conversación cotidiana sobre la base de la argumentación. En consecuencia, los estudiantes debieron apelar no sólo a conocimientos de mundo generales sino también a saberes particularizados para interactuar según el discurso social demandado por la consigna del examen. Los estudiantes debieron construir sus intervenciones según los diferentes roles en los que lo posicionó la actividad: entrevistador para un puesto laboral en un caso; y amigo-consejero en el otro. Cada situación les

exigió, a su vez, cierta competencia enciclopédica en relación con el “trabajo a distancia” y con las “terapias alternativas y sus efectos”.

Cabe mencionar que en general en los juegos de roles que plantearon una situación comunicativa formal los alumnos presentaron dificultades para posicionarse en el rol de entrevistador, pues por momentos se evidenció la fluctuación entre fórmulas de tratamiento formal y la informalidad de una conversación cotidiana (ej: “...yo te *diría*, yo le *diría*...”; “...*necesitamos que usted sea como una operadora*”; “*Tenés tres opciones*...”); no sabían qué preguntar, qué información resultaba relevante para escoger a la persona correcta para tal puesto laboral, qué condiciones debía cumplir el postulante, en qué momento se decidía y se informaba si el candidato cumplía con tales condiciones y por lo tanto era contratado, etc.

Esto muestra cierto desconocimiento del género discursivo en el marco de cual estaban interactuando: la entrevista laboral. Este desconocimiento, como decíamos, quizás esté ligado a que se trata de un discurso, producto de una esfera de la actividad humana propia del mundo adulto, que implica reconocer no sólo las características y el vocabulario específico sino también los requisitos y/o condiciones que se deben cumplir para determinado puesto laboral.

Otra de las dificultades derivó del concepto “trabajo a distancia”. En varios de los exámenes, tanto de la extranjera como de los hablantes nativos, se evidenció cierta ambigüedad al respecto, pues los alumnos interpretaron, en gran parte, que el puesto que estaban ofreciendo era a distancia y que suponía desplazamiento físico, y otros lo pensaron como tarea virtual o no presencial. Dichas interpretaciones generaron ruido en la comunicación o cierta interferencia que, como ya hemos expuesto, conspiró contra la eficacia de la comunicación.

Como dijimos, la conversación cotidiana, discurso que exigía la otra situación comunicativa, es aparentemente más “desestructurada” y, podríamos pensar, más “masiva”, en cuanto a que los participantes, en cualquier rol, no necesitan de previo entrenamiento como sí lo requiere quien ejerce el papel de entrevistador. Pese a esto, los informantes en el desarrollo del intercambio comunicativo dejaron en evidencia ciertas falencias. Una de ellas estuvo ligada a la construcción de argumentos. En las intervenciones del papel “amigo consejero” no hubo, en la mayoría de los casos, argumentos sólidos capaces de convencer al interlocutor de los beneficios de comenzar una terapia alternativa (ej. “yoga (...) *es como una meditación en donde no sé... estás en silencio y, no sé... podés relajarte*”). Esta falencia, además de responder a una cuestión de dominio discursivo, podríamos vincularla con la falta de competencia enciclopédica de los informantes en lo que refiere a terapias alternativas. Los alumnos no pudieron argumentar sobre los beneficios de aquello de lo que no tenían conocimientos suficientes. En gran parte de los

casos, quizá por este desconocimiento o por las escasas posibilidades de construir argumentos sólidos para convencer al destinatario, se presentaron redundancias, una repetición de frases que se superpusieron sin agregar información (ej. “disfrutá el trabajo”, “tenés que ver el lado bueno de las cosas”, “lo que tenés que hacer es seguir adelante”).

Cabe mencionar que en varias oportunidades fue el examinador quien a través de sus intervenciones incitó a los postulantes a que presentaran entre sus consejos lo que exigía la consigna, pues las recomendaciones, en general, se orientaban por otros carriles: ir al psicólogo, disfrutar del trabajo, relajarse, hacer lo que te gusta, etc. Incluso pudimos observar que en algunos casos los postulantes hicieron explícito su desconocimiento acerca del rol que debían desempeñar (“*y yo te tengo que proponer algunas o sea cualquier cosa?*”).

Cabe aclarar que en la consigna de este juego de roles se expone entre paréntesis de qué se trata el concepto usado en la propuesta (“...*terapia alternativa (yoga, meditación, musicoterapia, etc)*”). Dicha indicación, pudimos observar, no incidió de manera significativa en el desarrollo del juego. En el otro caso, entrevista laboral, no se hace la aclaración, se da por supuesto que el concepto “trabajo a distancia” es unívoco. Pudimos comprobar, como ya lo mencionamos, que dicha noción generó interferencias entre docentes y alumnos evaluados debido a una ambigüedad en su interpretación. Aunque hubo intentos de re - acomodación a través de preguntas orientadoras por parte del docente evaluador, los interlocutores no lograron revertir la situación.

En general, más allá de las situaciones comunicativas planteadas, los docentes evaluadores, tanto en el caso de la aspirante extranjera como en el de los informantes, debieron formular preguntas orientadoras debido a las pausas y vacilaciones que afectaban la fluidez del discurso y el flujo de los turnos de palabra. En el caso de los informantes, el uso muletillas (“*o sea*”) y de expresiones indeterminadas (*y eso, todo eso, cosas*) surgió como recurso en un intento de hacerlas funcionar como operadores de saberes compartidos y/o supuestos entre ambos participantes de la conversación.

En un marco más amplio, independientemente de las simulaciones propias del juego de roles, no debemos dejar de mencionar que las variedades del código se relacionan no sólo con la situación sino también con los usuarios; en tal caso podemos hacer referencia al dialecto, que fue similar entre los postulantes nativos y diferente con respecto a la alumna italiana. Aunque su ELE responde a una variedad de una zona la provincia de Córdoba, región en la que se radicó en su estadía en nuestro país, conserva algunos rasgos leves de entonación y pronunciación de su lengua materna. En cuanto a cronolectos y sociolectos, las situaciones de los examinados serían similares, pues tienen la misma edad y, podríamos pensar, un nivel sociocultural equivalente pues se hallan cursando el mismo

nivel educativo y en establecimientos cuyos rasgos sociales y culturales también son semejantes.

## **A modo de conclusión**

Por lo que pudimos observar en el análisis, ninguno de los alumnos evaluados manifestó dudas previas en relación con la actividad que proponía la consigna, pero en el desempeño se evidenciaron ciertas falencias que afectaron la eficacia del intercambio comunicativo y que, a nuestro criterio, se relacionan con el desarrollo de su competencia sociocultural.

En general, los postulantes alcanzaron el objetivo lingüístico, sin embargo en gran parte de los casos el examinador debió incitar el intercambio comunicativo a través de preguntas orientadoras ya que presentaron dificultades al momento de posicionarse en el rol y, sobre todo en el caso de la entrevista laboral, mostraron desconocer rasgos genéricos del discurso que se les solicitó construir en la interacción.

Las opciones de juego de roles del examen, como vimos, no admitían, a primera vista, la misma complejidad. No obstante, en el caso del diálogo entre amigos, aparentemente menos estructurado formalmente, los alumnos tampoco lograron desenvolverse de manera significativa y esto se vinculó, desde nuestra perspectiva, a la falta de nociones teóricas en lo se refiere a *terapias alternativas* y de argumentos que actuaran de manera convincente, aspectos que no pueden desvincularse en su funcionamiento.

En cualquiera de los casos la fluidez de la conversación se vio afectada porque ninguno de los participantes poseía conceptos claros (trabajo a distancia, yoga, meditación, musicoterapia, etc), para formular las preguntas o para convencer a su interlocutor. Tampoco dominaban ciertas estrategias que establecen el modo y el momento para formular preguntas ante determinadas circunstancias, rasgos que, según nuestro análisis, se relacionarían con la edad de los participantes. Cabe mencionar que este tipo de digresiones no se evidenciaron en las primeras instancias del examen oral en ninguno de los alumnos evaluados por lo que podemos señalar, en relación con nuestra hipótesis, que el nivel que alcanzaron no estuvo condicionado por el dominio lingüístico sino por desconocimiento de prácticas y géneros que se relacionan directamente con el desarrollo vivencial.

## **Bibliografía**

Documentos para el examen CELU oral. Comisión académica 2010.  
Documentos para el examen oral CELU 115 (2015).

Halliday, M.A.K. (1982) *El lenguaje como semiótica social*. México, F.C.E.  
Jakobson, R (1984): *Ensayos de lingüística general*. Barcelona, Ariel.  
Marín, M (2008): *Lingüística y enseñanza de la ciencia*. Buenos Aires, Aique.  
Rueda de Twentymán, N (2001): *Claves para el estudio del texto*. Córdoba, editorial Aurora  
Comunicarte coord.  
[www.celu.edu.ar](http://www.celu.edu.ar)



## **El examen CELU en Irán, narración de experiencia**

PROF. CLAUDIA ELENA DACHARY  
claudiadachary@gmail.com  
Universidad Nacional de Entre Ríos  
Paraná, Argentina.

PROF. SOFÍA ESTHER DOUMANI  
sofiaedoumani@yahoo.com.ar  
Centro de Idiomas – Universidad Nacional del Litoral  
Santa Fe, Argentina.

### **Resumen:**

El objetivo de este trabajo es narrar nuestra experiencia como evaluadoras y capacitadoras del examen CELU en Teherán, Irán en noviembre de 2014. En efecto, el 14 de noviembre de 2014, tomamos el examen CELU por primera vez en el Instituto “Jorge Luis Borges” de la ciudad de Teherán, República de Irán. En ese sentido, pretendemos relatar nuestra experiencia en ese milenario país, narrar nuestras actividades, compartir los comentarios y dudas expresados por nuestras colegas iraníes, y compartir nuestras impresiones y vivencias. Además de la toma del examen, durante nuestra estancia de cinco días, desarrollamos talleres de capacitación en el examen y en evaluación de exámenes orales, y compartimos con nuestras colegas experiencias de clases de ELE y de diseño de materiales del Centro de Lenguas de la UNL y de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNER. Asimismo, recorrimos partes de la ciudad de Teherán, conocimos algunos lugares representativos de esa ciudad y cultura, y conversamos con gente fuera del ámbito académico. Toda esta experiencia ha significado un enriquecimiento profesional y cultural que juzgamos interesante compartir en este Coloquio.

**Palabras clave:** ELE – CELU – narración – experiencia – cultura

## **El examen CELU en Irán, narración de experiencia**

Nuestro viaje a la ciudad de Teherán, capital de la República de Irán, surge como consecuencia de la apertura de una nueva sede examinadora del CELU en esa ciudad. La sede se abriría en el Instituto Borges de enseñanza de Español Lengua Extranjera a cargo de la profesora Artemis Razmipour, quien se interesó en el examen CELU a través del Licenciado Facundo Meli,

cónsul argentino en la ciudad de Teherán. Ellos se pusieron en contacto con el Consorcio y comenzaron un proceso que culminó con la decisión de tomar el examen el 13 de noviembre en la ciudad de Teherán. Para tal fin y para dictar talleres de difusión del CELU, de capacitación de evaluación de exámenes orales y de Didáctica del Español como Lengua Segunda y Extranjera fuimos seleccionadas las profesoras Sofía Doumani (UNL) y Claudia Dachary (UNER).

El Instituto Borges funciona en el centro de Teherán en un coqueto departamento en el que tres profesoras imparten clases a aproximadamente 50 estudiantes. La lengua extranjera más estudiada en Irán es el inglés, incluido en la educación oficial, pero el interés por el español como lengua extranjera ha estado creciendo considerablemente en los últimos años.

Los cuatro días que permanecimos en Teherán fueron de gran intensidad. Las actividades académicas consistieron en el dictado de los talleres “El examen CELU” y “Capacitación de evaluadores para el examen CELU oral” ambos basados en el material de difusión institucional proporcionado por el Consorcio ELSE. Durante estas actividades pudimos apreciar un gran interés de las docentes que se manifestó en una activa participación a través de preguntas, solicitud de ejemplos y aclaraciones, y planteamiento de dudas y comentarios que revelaban un conocimiento previo del examen.

Una de las profesoras presentes había realizado una de las capacitaciones on-line organizadas por el Consorcio ELSE por lo que tenía ya conocimiento de nuestra concepción de evaluación y su aporte enriqueció en gran medida el taller.

El objetivo de los otros dos talleres que dictamos fue el de compartir nuestras clases de ELSE en la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNER y en el Centro de Idiomas de la UNL. En el primero expusimos actividades diseñadas a partir de material auténtico cuyo objetivo es la práctica de la lengua en contextos reales de comunicación.

El objetivo del segundo fue ilustrar la manera a través de la cual los docentes pueden diseñar sus clases a partir de actividades orales (de escuchas, de interacción y/o de simulación) como de lecto-comprensión (análisis de textos y láminas, cuestionarios, producción escrita). Pudimos mostrar, también, cómo los contenidos comunicativos y lingüísticos se ponen en acción con el transcurrir de las clases en donde los alumnos desarrollan sus habilidades y destrezas en el uso y la adquisición de la lengua segunda extranjera, preparándose simultáneamente para rendir el examen CELU.

Durante nuestra estadía en Irán mantuvimos interesantes diálogos con las profesoras iraníes tanto durante el desarrollo de las actividades arriba descritas como en conversaciones informales en encuentros de

carácter social. Conocimos a tres docentes muy comprometidas con su trabajo, muy bien formadas profesionalmente y en continuo perfeccionamiento. La enseñanza del Instituto Borges tiene como objetivo la comunicación en español, en parte pudimos comprobar esto porque tuvimos la oportunidad de conversar con estudiantes --diferentes de los candidatos del examen-- que estaban dispuestos a conversar con nosotras y hacían el intento de comunicarse usando el español. Señalamos este dato porque en Teherán existe la posibilidad de realizar estudios hispanísticos en alguna de sus universidades pero en ellos los estudiantes no aprenden a hablar en español.

Las profesoras del Instituto Borges acuerdan plenamente con el concepto de lengua en uso y evaluación de la misma que sostiene el examen CELU.

El material didáctico de Argentina constituye un problema para ellas. En ese sentido manifestaron la preocupación relacionada con la propuesta de los textos, que dificultan la comprensión escrita. Esto es, no manejan conocimientos previos de la cultura argentina lo que puede obstaculizar - por ejemplo - la defensa de un punto de vista. Al no comprender de lo que se habla, se plantean dudas, interrogantes y miedo.

El Instituto Borges dispone de una biblioteca muy bien equipada, casi exclusivamente con textos provenientes de España. Disponen poco material acorde a las necesidades del examen CELU. En virtud de las restricciones y bloqueos que padece el país, el acceso a las páginas web se ve sensiblemente reducido. Sin embargo, nuestras sugerencias de diferentes sitios web a los que sí pueden acceder y los ejemplos brindados durante los talleres les abrieron un nuevo panorama.

Se plantearon, del mismo modo, algunas dudas relacionadas a los criterios de evaluación, por ejemplo, si se tiene alguna “consideración” con los candidatos cuya lengua materna tiene una grafía diferente del español, como es el caso de su lengua materna, el farsi. Obviamente que nuestra respuesta fue negativa ya que eso desvirtuaría totalmente el objetivo de un examen certificación de uso de una lengua extranjera (cualquiera sea ésta). Les dimos ejemplos de otras personas cuyas lenguas tienen grafías diferentes del español que son evaluadas con los mismos parámetros que el resto de los candidatos. Ante las diferentes dudas y preguntas sobre los criterios de evaluación, las evaluadoras insistimos repetidamente en el uso de las grillas holísticas y descriptivas, con cuya utilización las profesoras tenían poca o nula experiencia.

Las docentes iraníes demostraron mucho interés en seguir siendo sede CELU y seguir participando de las capacitaciones del Consorcio. Nosotras consideramos que es una sede con mucha proyección a futuro pero las docentes necesitan más oportunidades de capacitación y de acompañamiento del Consorcio ELSE.

Quisiéramos ahora compartir con ustedes algunas vivencias fuera del ámbito académico que puedan reflejar algunos pantallazos de esta cultura tan diferente de la nuestra.

Las expectativas que este nuevo desafío provocó en nosotras significó enfrentar una serie de prejuicios y preconceptos que no hubiésemos podido entender si no hubiese sido justamente gracias a las vivencias compartidas. Es difícil, pues, describir un mundo recién descubierto sin tropezar con nuestro propio desconocimiento.

A modo de una breve contextualización debemos decir que en la actualidad, la República Islámica iraní está dominada por la tradición chiita de un cuerpo religioso jerarquizado y por la inducción a personalizar el poder bajo la promesa del “imanato”. El Líder Supremo es el “guía infalible” de un régimen dominado por una teocracia clerical que - valiéndose de los preceptos del Corán - ampara el activismo en el campo político.

En ese sentido, pensar Oriente Medio con una mirada occidental torna la experiencia muy compleja. Las aparentes distancias se acortan al entrar en contacto con los pobladores, pudiendo entender un país en donde política y religión son las caras de una misma moneda que guían consustancialmente los destinos de la nación.

Es por ello que en este trabajo decidimos relatar nuestras vivencias en primera persona. El primer punto a destacar antes de partir es la reacción de las personas de nuestro entorno ante la noticia del viaje, que obviamente causó gran revuelo entre familiares, amigos y compañeros de trabajo. Fue casi unánimemente una gran preocupación por nuestra seguridad y por los posibles riesgos que podríamos correr. Esto nos llevó a plantearnos varios interrogantes sobre la vida en Irán, sobre sus costumbres, sus códigos de vestimenta, especialmente de las mujeres y sobre todo, saber si los extranjeros debían respetarlas también. Nuestros contactos en Irán nos brindaron todo el asesoramiento solicitado y nos brindaron gran tranquilidad.

La primera sorpresa fue enterarnos de que las extranjeras debíamos adaptarnos al código de vestimenta iraní. Las mujeres deben usar velo en la cabeza en los espacios públicos y también una prenda floja hasta arriba de las rodillas sobre su ropa, el concepto es que no se debe ver ninguna parte del cuerpo que no sea la cara y las manos y no se debe advertir su forma.

Nuestra aventura en este milenarío país de Oriente Medio comenzó por un paseo por la zona céntrica donde estábamos instaladas. Este primer recorrido nos permitió apreciar la amabilidad y cortesía de los iraníes en cada contacto que entablamos con varias personas: a pesar de la dificultad lingüística hacían un gran esfuerzo por lograr la comunicación. Los iraníes son generosos y hospitalarios. En calidad de anfitriones, reciben a los visitantes como huéspedes independientemente de su país de origen. Esto

es parte esencial de su cultura con la convicción que un huésped es una “bendición de Dios”.

Teherán y sus alrededores concentran aproximadamente 15.000.000 de habitantes. Es una ciudad de intenso movimiento, su arquitectura es moderna y, si bien hay rastros de la antigua cultura persa en algunas cúpulas y fachadas, están ocultos entre una gran cantidad de edificaciones modernas, muy similares a las que podemos ver en otros países de la región. El caótico tránsito vehicular es una de las características más salientes de Teherán. Debido al crecimiento económico que ha tenido el país y a que el transporte público es malo y escaso para tanta cantidad de habitantes, mucha gente se maneja en su auto particular o en taxi. Las avenidas están abarrotadas continuamente y no hay semáforos, lo que convierte el cruce en una riesgosa aventura. Los “atacos” son una realidad de todos los días y en muchas ocasiones deben quedarse encerrados en sus autos o en los taxis durante horas, literalmente.

Como ya dijimos antes el idioma oficial de Irán es el farsi o persa, antiquísima lengua irania noroccidental dentro de la familia de las lenguas indoeuropeas que se habla en otros países de la región y que utiliza el mismo alfabeto que la lengua árabe. Durante nuestra corta estadía allí no pudimos descifrar ni una palabra, ni un saludo, ni una frase hecha, ni una semejanza de la cual pudiéramos asirnos. Como ya lo mencionamos, en la escuela se enseña inglés como lengua extranjera y debido a ello esa era nuestra lengua de comunicación. Varios empleados del hotel lo hablaban muy bien y también los empleados de las casas de cambio. Otras personas en los servicios, como por ejemplo algunos empleados de los comercios del centro, las personas que atendían algunos lugares turísticos y algunos comerciantes de los mercados, manejaban un inglés muy básico especialmente dirigido a poder realizar una transacción comercial.

La moneda de Irán es el rial. En el momento de nuestro viaje un dólar equivalía a 31/32.000 riales. Debido a esto los precios son cifras de muchos dígitos y coloquialmente se usa el tomán, que es un rial pero con un cero menos. Es decir, un dólar equivalía a 3.100 tomanes. En los billetes en curso y en algunos carteles o etiquetas, los precios estaban expresados en riales pero la mayoría de la gente lo expresa en tomanes, lo que era una complicación más. Uno debía adivinar o deducir el valor de los artículos.

Ante la imposibilidad de aprender a manejar el dinero iraní en los 4 días que estaríamos nuestros anfitriones nos aconsejaron que cuando quisiéramos realizar una compra le ofreciéramos la billetera abierta al vendedor y que él o ella sacaría exactamente lo justo. A pesar de nuestras dudas de actuar así, llegado el momento de comprar no tuvimos otra opción que acatar el consejo y sucedió tal como ellos nos lo habían adelantado. Los comerciantes le muestran al extranjero los precios en una

calculadora (sus números son diferentes), le exponen el precio en riales y en tomanes, le sacan el billete correspondiente de la billetera, realizan la resta en la calculadora y le dan el vuelto. Una situación totalmente impensada en nuestra sociedad.

Con respecto a las mujeres el código de vestimenta efectivamente se cumple aunque eso no les impide ser modernas, maquillarse y usar ropa actual y muy colorida debajo del tapado o sobretodo. Se las ve en la calle, en los comercios, en los restaurantes, en los centros comerciales, conduciendo automóviles. De acuerdo a las normas culturales no pueden transitar con hombres que no sean su esposo, padre o hermano. Supimos por nuestras colegas iraníes que los estudiantes universitarios son en su mayoría mujeres, aunque ese porcentaje no se replica luego en el campo profesional. Debido a nuestra breve permanencia, muchos datos los aprendimos de las conversaciones informales con las profesoras del Borges. Es imposible volcar en este trabajo la riqueza de esas charlas pero nos impresionaron los relatos de las dificultades que debe enfrentar un matrimonio para separarse, especialmente la mujer si su marido no está de acuerdo. Por supuesto que la tenencia de los hijos es siempre del hombre.

La comida iraní es exquisita, muy especiada. Los restaurantes son una de las pocas salidas sociales que pueden disfrutar ya que no hay bares ni discotecas. El alcohol está totalmente prohibido, tanto en lugares públicos como en el hogar. Debido a esto se organizan fiestas privadas y existe un mercado negro de alcohol o ellos mismos destilan sus propias bebidas.

En este breve relato de nuestra experiencia no podemos dejar de mencionar nuestra visita al Gran Bazar de Teherán. Emplazado en un área que refleja a la vez la cultura persa y la ortodoxia islámica es el más grande y más antiguo del mundo. Un viaje inexorable hacia el pasado cobra vida ante nuestra fascinación y se hace realidad. Los comerciantes del bazar son muy importantes en la vida social y económica de Teherán, pueblo comerciante desde tiempos inmemoriales. En este lugar se puede encontrar absolutamente de todo: mucho oro, las famosas alfombras persas, una impresionante variedad de frutas secas y especias, diferentes tipos de té, ropa, así como también los mismos productos hechos en China que encontramos en casi todos los países del mundo.

El Complejo Sad Abad al norte de la ciudad nos ofreció la oportunidad de conocer la vida de los gobernantes de Irán antes de la Revolución Islámica. Este complejo comprende 18 residencias o palacios emplazados en un bellissimo parque de 110 hectáreas. De todas ellas elegimos visitar el Palacio Blanco o Palacio Museo Mellat, residencia de verano del último Sha, conocido por sus alfombras y su mobiliario francés que lo asemejan al Palacio de Versalles. Sería imposible describir la gran cantidad de objetos preciosísimos y el apabullante lujo de este lugar.

Desde allí nos dirigimos al barrio de Tajrish, uno de los más antiguos y menos contaminados de la ciudad, donde también se encuentra un antiguo mercado o bazar y una mezquita enfrente a una plaza del mismo nombre. En este santuario sagrado descansan los restos de un antiguo ímam y es un lugar de rezo de los musulmanes.

Este lugar nos brindó una de las experiencias más ricas culturalmente. Primeramente, antes de ingresar las mujeres se deben cubrir totalmente con un gran manto que solo les deje al descubierto la cara. Hay una pequeña habitación fuera del santuario donde se provee de estos mantos a las fieles. El templo está dividido en un sector para mujeres y otro para hombres. Nosotras estábamos caminando en la dirección incorrecta cuando un amable joven lo advirtió y se ofreció a mostrarnos la entrada para las mujeres. Mientras caminamos conversamos unas palabras en inglés y nos agradeció emotivamente que visitáramos sus templos y que respetáramos su forma de vestir para ingresar a sus lugares sagrados. Cuando llegamos al sector de las mujeres, llamé a su esposa y le indicé que nos acompañara. Antes de ingresar hay que descalzarse, poner los zapatos en una bolsita y dejarlos en una estantería con números. Nuevamente nuestra actitud de turistas desorientadas nos delató e inmediatamente se acercaron varias mujeres a indicarnos por medio de señas y tomando ellas mismas nuestros zapatos lo que debíamos hacer. Una de las empleadas, al detectar que éramos extranjeras se ofreció a acompañarnos en nuestro recorrido por el interior del templo. Nos indicó que no podíamos sacar fotos y nos fue explicando todo lo que veíamos. Es un lugar amplísimo sin mobiliario alguno dividido en diferentes salones, con techos abovedados totalmente cubiertos de vidrios facetados, bellísimo. Cientos de mujeres de todas las edades cubiertas de pies a cabezas sentadas en el suelo alfombrado rezaban, lloraban, conversaban, leían, algunas usaban su celular, o simplemente estaban.

Para finalizar, queremos expresar que esta valiosa experiencia nos planteó una gran cantidad de reflexiones tanto en el aspecto de ELSE como sobre nuestras creencias, el desconocimiento estigmatizante y también sobre nuestras convicciones. Estas reflexiones dan lugar a innumerables interrogantes sobre la enseñanza del español en diferentes contextos políticos y sociales, interrogantes en el campo de la ética y de la política sobre los que seguramente seguiremos reflexionando.



# Presencia y alternancia en el uso de las cláusulas de relativo en el examen CELU

PROF. ADRIANA COSCARELLI  
adriana.coscarelli@gmail.com  
Universidad Nacional de La Plata  
La Plata, República Argentina

## Resumen:

Debido a que el uso adecuado de las cláusulas de relativo constituye uno de los aspectos más problemáticos y que su estudio en la enseñanza del español como lengua extranjera suele abordarse en los niveles intermedio y avanzado, realizaremos un relevamiento de la presencia de estas construcciones en producciones escritas de candidatos al examen CELU (Certificado de Español, Lengua y Uso) con el objetivo de precisar su índice de frecuencia y sus variaciones, según la lengua materna y el nivel del candidato.

Teniendo en cuenta que el comportamiento sintáctico y funcional de las unidades que componen el paradigma de los relativos representa uno de los fenómenos más complejos de nuestra gramática, ya que el funcionamiento de los relativos está determinado por restricciones de diversa índole, además de las léxico-sintácticas, observaremos cómo son utilizadas estas cláusulas en textos escritos de registro formal, y en qué medida los candidatos manifiestan conciencia de la posibilidad de alternancia o sustitución de algunos relativos por otros. Dado que este tipo de pronombres exige un uso controlado en diferentes aspectos por sus propiedades deícticas anafóricas y su carácter bifuncional sintáctico como complementos de valor argumental o adjuntos dentro de la cláusula subordinada, (Di Tullio, 2005; Brucart, 1999), suele advertirse que para evitar complicaciones gramaticales los candidatos tienden a usar que, aun en aquellos casos en que podría ser más conveniente el empleo de otros pronombres como quien, cual, cuyo o donde, principalmente. Intentaremos, además, determinar la mayor o menor incidencia del nivel y la lengua materna de los candidatos en el momento de seleccionar determinados relativos para este tipo de cláusulas.

**Palabras clave:** gramática- sintaxis- léxico- cláusulas relativas

## 1. Reflexiones en torno a la complejidad del tema

Dada la relevancia que adquieren las cláusulas de relativo en el español por su frecuencia, rentabilidad y complejidad, según el pronombre que las encabece, consideramos interesante difundir en este coloquio algunos resultados obtenidos a partir del análisis de producciones escritas por candidatos al CELU (Certificado de Español, Lengua y Uso).

Creemos que se trata de un tema al que debemos prestar una particular atención tanto en la enseñanza como en la evaluación de nuestro idioma, puesto que va mucho más allá de lo gramatical. Tal como destaca García Asensio (2000), algunas estructuras que conforman estas cláusulas y el comportamiento sintáctico y funcional de las unidades que constituyen el paradigma de los relativos representan una de las cuestiones gramaticales más complicadas, ya que el funcionamiento de los relativos está determinado por restricciones léxico-sintácticas, variaciones diacrónicas, dialectales, diastráticas e idiolectales. Por sus propiedades deícticas anafóricas y su carácter bifuncional sintáctico como complementos de valor argumental o adjuntos dentro de la cláusula subordinada, requieren un uso controlado en diversos aspectos (Di Tullio, 2005 y Brucart, 1999).

Por otra parte, más allá de la “corrección lingüística” a la que tiende la enseñanza formal o escolarizada de toda lengua, no podemos desconocer ni dejar de valorar la influencia del uso real del español, en sus múltiples variaciones orales y escritas, a las que están constantemente expuestos los hablantes nativos y también los extranjeros al estudiar en situación de inmersión. Esto requeriría, por lo tanto, en los cursos de niveles más avanzados de la lengua considerar además de la gramática, la unidad o pluralidad de normas que existen en el español de España y el de América (Rosenblat, 1967), (Pottier, 1992), los usos alternantes (Martínez y Speranza, 2009), y la diferencia entre “gramaticidad”, “corrección” y “aceptabilidad” (Bosque y Gutiérrez-Rexach, 2009).

Serán pues nuestros objetivos:

- Revisar brevemente el uso de los diversos pronombres de relativo en producciones de candidatos al CELU.
- Analizar en particular el uso de uno de ellos: *cual + determinante*.
- Reflexionar con respecto a posibles factores que determinan ciertos fenómenos como el uso prioritario de *que* o el retroceso de *cual* y *cuyo* sobre otros pronombres relativos.
- Identificar problemáticas de uso más frecuentes al incorporar cláusulas de relativo en la escritura formal.
- Esbozar algunas sugerencias que puedan resultar útiles para la enseñanza de estas
- construcciones y mejoren su uso en estudiantes extranjeros de español.

## 2. El uso de las cláusulas de relativo en los exámenes CELU

En esta primera etapa de la investigación en la que estudiaremos el uso de las cláusulas de relativo en extranjeros, hemos considerado 498 muestras escritas de 166 candidatos al examen CELU 114 (Certificado de Español, Lengua y Uso) tomado el 6 de junio de 2014, en sus diferentes sedes.<sup>1</sup> Nos hemos centrado en particular en tres tareas cuyas consignas requieren la producción de textos formales (dos artículos y una carta de lectores), por entender que el uso de los pronombres relativos tiende a aparecer con mayor frecuencia y variación en este registro.

A pesar de que resulta complejo tabular estos usos, debido al entrecruzamiento de diversas variables -pronombre que encabeza la cláusula, tipo de texto y registro, nivel y lengua materna del candidato-; además del porcentaje de candidatos por nivel que lo usa, de la relación entre este porcentaje de un nivel dentro del porcentaje de uso general de cada pronombre, y las particularísimas cuestiones subjetivas o de estilo, intentaremos dar cuenta de algunos datos que se desprenden del análisis cuantitativo.

1

Si consideramos la cantidad de ocurrencias o apariciones de cada pronombre relativo, resulta evidente la supremacía de *que* (86%) sobre el resto, seguido por *donde* (7%) y *cual* (5%).

Tabla 1

ACTIVIDAD	PRONOMBRE RELATIVO							Total (por tarea)
	que	cual/es	donde	cuyo/a/os/a	cuando	quien/es	otros	
1	587	24	47	6	1	1	0	666
3	627	24	62	6	3	13	0	735
4	376	38	11	14	0	3	0	442
Total (por pronombre)	1.590	86	120	26	4	17	0	Total de usos 1.843

1 Por razones de confidencialidad, hemos citado los ejemplos sin consignar el número del candidato, poniendo entre paréntesis solo el nivel alcanzado (B: básico, I: intermedio y A: avanzado) y calificación (A B: avanzado bueno o MB: muy bueno, A Exc.: excelente, por ej.).

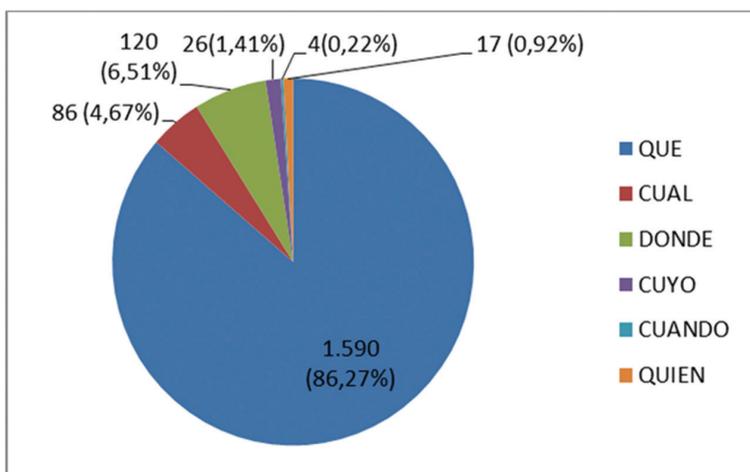


Gráfico 1: Totalidad de Candidatos

Esta supremacía del uso de *que* puede responder, entre otras causas, a las siguientes: morfológicamente, no exige concordancia alguna con su antecedente dado que es invariable; semánticamente, resulta útil para reemplazar todo tipo de sustantivo, ya sea referido a personas, animales, objetos o conceptos abstractos; sintácticamente, es el único pronombre relativo que no requiere preposición en las cláusulas especificativas<sup>2</sup>. También puede ser más frecuente por influencia del input: este es el relativo que más aparece en la oralidad y en la escritura en hablantes nativos de español<sup>3</sup>, en textos auténticos utilizados en la clase e incluso en los exámenes como punto de partida de las actividades de comprensión o producción.

En el caso particular del examen CELU 114, tanto en la entrevista radial utilizada como input para la actividad 1, como en los textos escritos que motivan las actividades 3 y 4, predomina el uso de *que*. En la entrevista, ambos interlocutores usan un total de 24 veces *que* y solo 1 vez *cuando*; en el texto utilizado para la tarea 3, aparecen 11 usos de *que*, 1 de *donde* y 1 de *lo cual*; en el texto de la actividad 3, 7 veces *que* y 1 *cuyo*. En cuanto a las consignas dadas para estas tres producciones, se usa *que* 2 veces y 1 *las cuales*.

Resulta claro que muchas veces los candidatos “copian” algunos usos de las consignas o textos dados, como veremos en el caso de *donde* en la tarea 3 o *cual* en la tarea 4. Esto explicaría el uso más frecuente de *donde* y de *cual* en las producciones analizadas. Llama la atención que usen uno

2 \*Los trabajadores quienes estaban descontentos propusieron hacer huelga. / Los trabajadores que estaban descontentos propusieron hacer huelga. (García Negroni, 2011: 435).

3 Navarro y Moris (2012) han observado una casi ausencia del uso de relativos, excepto *que* en la escritura de textos académicos por parte de estudiantes universitarios.

o ambos relativos incluso candidatos de nivel básico, pero mientras *donde* no genera usos anómalos dado su carácter invariable, *cual* aparece muchas veces en frases agramaticales debido a sus posibilidades y restricciones de uso: no puede usarse en relativas especificativas sin preposición pero sí en las explicativas; por ser tónico y flexivo es el más adecuado para remitir a antecedentes alejados o para elegir entre varios potenciales, pero al mismo tiempo esta lejanía genera la pérdida del control de la coherencia y la cohesión textual.

A su vez, *del cual* alterna con *cuyo*, y *cual + determinante* con *que + determinante*; mientras *que* también entra en competencia muchas veces con otros relativos. Esto produce vacilaciones y elecciones que pueden en algunos casos no ser recomendables para la escritura formal o académica. Así, por ejemplo, no resulta correcto desde el punto de vista gramatical, el fenómeno del “quesuismo” (reemplazo de *cuyo* por *que su*).<sup>4</sup> Sin duda, la dificultad con *cuyo* está ocasionada por la necesidad de concordancia con su consecuente, la exigencia de preposición en ciertas estructuras y por su significado posesivo.

2

Si, en cambio, tomamos como variable el nivel de los candidatos, podremos observar que en general el uso de los pronombres de mayor complejidad, como *cual* y *cuyo*, registra un aumento importante en el nivel intermedio; en el caso de *que* también se evidencia un leve incremento pero acompañado de un uso mucho más selectivo.

En cuanto a los usos totales de los respectivos pronombres por nivel, obtenemos los siguientes números:

Tabla2

NIVEL	QUE	CUAL	DONDE	CUYO	CUANDO	QUIEN	TOTAL
BÁSICO	289	14	26	3	2	7	341
INTERMEDIO	1.042	56	83	13	2	6	1.202
AVANZADO	259	16	11	10	0	5	301
TOTAL	1.590	86	120	26	4	18	1.844

Sin embargo, debido a que la cantidad de candidatos por nivel no es homogénea, ya que sobre el total de 166 candidatos analizados obtuvieron nivel Básico 35 candidatos (21,09 %), nivel Intermedio 109 (65,66%) y

4 \*Vi una película que su actor es R. Redford. / Vi una película cuyo actor es R. Redford. (García Negroni, 2011: 431).

nivel Avanzado 22 (13, 25 %), deberíamos observar qué porcentaje de uso representan estas cifras para cada nivel. Si tenemos en cuenta que de cada postulante se consideraron tres producciones, el uso promedio por tarea de cada candidato por nivel sería el siguiente:

Tabla 3

	QUE	CUAL	DONDE	CUYO	CUANDO	QUIEN
BÁSICO	2.75	0.13	0.25	0.03	0.02	0.07
INTERMEDIO	3.19	0.17	0.25	0.04	0.01	0.02
AVANZADO	3.92	0.24	0.17	0.15	0.00	0.08

3

Por último, si nos centramos en la incidencia de la lengua materna de cada candidato -por la posible cercanía existente en el uso de los relativos en algunas lenguas romances-, notaremos un índice de ocurrencia levemente mayor en algunos casos. Así, por ejemplo, en 23 candidatos italianos, se contabiliza un uso de 12,08 cláusulas de relativo por cada postulante, o sea, 4,02 por tarea; mientras que en el resto (1.564 usos entre los 143 candidatos no italianos) vemos que el promedio de uso por candidato es inferior, dado que llega a 10,93, es decir, 3,64 por tarea.

En lo que respecta al porcentaje de uso de los diferentes pronombres relativos, no aparecen grandes diferencias entre los italianos y el resto de los postulantes:

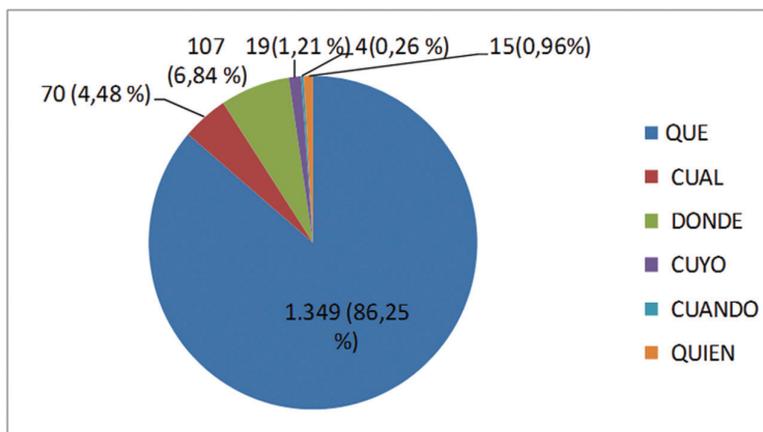


Gráfico 2: Candidatos no italianos

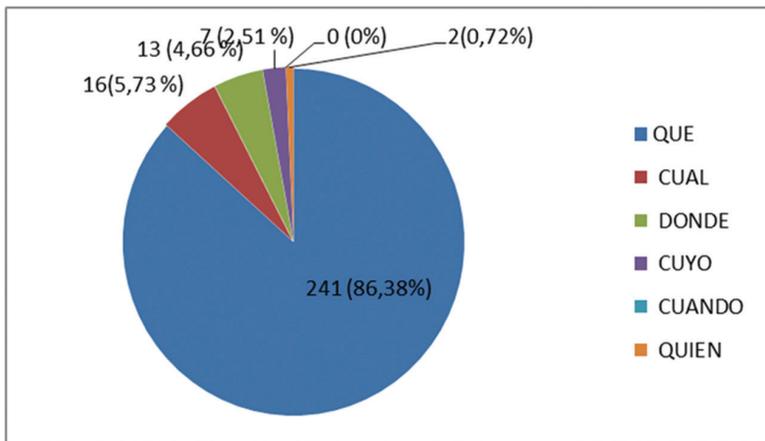


Gráfico 3: Candidatos italianos

De todos modos, teniendo en cuenta que entre el resto de los candidatos existen otros –aunque en menor proporción– cuya lengua materna también se halla emparentada con el español, como el francés y el portugués, nos queda pendiente corroborar si este uso levemente más frecuente que hemos detectado en candidatos italianos también se observa en estos otros casos.

### 3. Estudio particular de un caso: cual + determinante

A fin de abordar aspectos que conciernen a un análisis más bien cualitativo, dado el alcance de la presente ponencia y el tiempo del que disponemos, nos centraremos solo en el uso de uno de los pronombres relativos: *cual + determinante*. En general, se observa su uso en el 31,33 % de los candidatos; distribuidos, a su vez, de la siguiente manera:

- Básico: 9 usuarios de *cual* sobre 35 candidatos de ese nivel (25,71%).
- Intermedio: 35/109 (32,11%):  
Bueno: 7/109 (6,42%); Muy Bueno: 18/109 (16,51 %); Excelente: 10/109 (9,17).
- Avanzado : 12/22 (54,55 %):  
Bueno: 4/22 (18,18%); Muy Bueno: 4/22 (18,18%); Excelente: 4/22 (18,18%).

Con respecto a los candidatos italianos, su uso representa un 11,54 % del uso en todos los candidatos (6/52) y un 26,09 % del uso en los candidatos italianos (6/23). Si bien no parece haber un uso más elevado cuantitativamente con respecto al resto de los candidatos, existe un menor porcentaje de

usos anómalos, de allí la necesidad de corroborar esta tendencia mediante un análisis cualitativo más preciso.

En relación con el grado de corrección gramatical, se observa una tendencia a repetir ciertos usos anómalos más allá del nivel del candidato, si bien los porcentajes de usos incorrectos van disminuyendo de un 50 % a un 40 % desde el nivel Básico al Avanzado.

Las peculiaridades suprasegmentales de las cláusulas con *cual*, debido a que requieren enmarcarse entre signos de puntuación y llevan un relativo que no es átono, parecen favorecer algunos errores ortográficos y de puntuación.

En los candidatos de nivel Básico, por ejemplo, predominan aquellos casos en que efectivamente, la anomalía afecta a la ortografía y la puntuación, pero también hay incorrecciones en cuanto a la morfología, la coherencia y la cohesión textual:

1. ...una breve manifestación de curiosidad por parte de la gente, la cual ni siquiera pudo quedarse callado todo el largo del discurso. (B).  
...tenemos que encontrar una solución. Cual podría ser: que los árboles de la avenida Rafael Nuñez los plantaremos en la calle Lautarro... / Además acá se ocurre el otro razón cual es: si los autobuses van por otro lado, los autos tienen más espacio entonces pueden llegar más rápido. (B).<sup>5</sup>
2. Todos queremos una solicon la cual es adecuada para todos. (B).
3. En el programa dice que hay un efecto muy conocido, lo cual se llama “efecto cocktailparty”. / Para la gente es muy aburrido escuchar a un profesor resfriado, lo cual es mayor y de pelo gris. (B).

En algunos candidatos puede incluso aparecer un uso adecuado en la morfología del pronombre, pero en contextos no coherentes ni cohesivos:

1. Escribo esta carta porque quiero exponer las razones por las cuales no podemos realizar los deseos de la obra del señor Hernán Roca. (B).
2. Me estoy escribiendo a usted para exponer las razones por las cuales cree conveniente realizar lo que mencionaste en la carta de lectores de La Voz. (B).

En este último candidato, en realidad, se trata de una copia textual del uso que aparece en la consigna dada<sup>6</sup>, fenómeno que también se repite en otros postulantes, con cierta variación léxica, e incluso de nivel superior:

---

5 En este ejemplo podríamos interpretar que se trata más bien de un error debido a la confusión entre el pronombre relativo y el enfático.

6 Actividad 4: Usted, como funcionaria de la municipalidad de la ciudad de Córdoba, escriba una carta al diario *La Voz* para exponer las razones por las cuales cree conveniente realizar la obra que el señor Hernán Roca menciona en la siguiente carta de lectores. Input: “Defensa de los árboles”, por Hernán Roca.

1. Vengo exponer aquí los motivos por los cuales eres conveniente hacernos la obra... (B).
2. Quiero pronunciarme sobre las razones por las cuales creo conveniente la implementación del sistema de transporte... (A Exc.).

En el nivel Intermedio se observan aún algunos problemas ya consignados en el nivel anterior:

1. Nuestro organismo cuando está sotopuesto a stress se defiende produciendo adrenalina la cuál nos provoca problemas cardiovasculares o de digestión si estamos comiendo. (I Bueno).
2. Les mando esta carta para exponer las razones por las cuales cree conviene realizar el señor Hernán Roca para su obra. (I Bueno).
3. ...el motivo por lo cual escribimos esta carta, corresponde a la necesidad visible que se tiene para sacar los árboles del cantero de la avenida. (I Bueno).

También se dan con cierta frecuencia anomalías en la sintaxis, ya sea por omisión del determinante delante del pronombre o de la preposición exigida por la construcción utilizada:

1. Me gustaria mucho exponer algunas razones que creo importantes por cuales las obras deben ser realizadas. (I Bueno)
2. Queremos nuevos transportes que sean más ecologicos y comodos para todos. Por lo cual, tenemos que cortar los arbolesy instalar los cables eléctricos. (I MB).

En cuanto al nivel Avanzado, persisten algunas problemáticas básicas pero en pocos candidatos:

1. ...es un problema que se verifica en el individuo, lo cuál prefiere ignorarlo al lugar de vencerlo. (A Bueno)
2. El ruido es una molestia sobre cual se queja cada día, pero casi nadie sabe el verdadero peligro que ello causa para nuestra salud. (A Exc.).

Por otra parte, a medida que nos alejamos del nivel Básico, se evidencian anomalías derivadas del uso de cláusulas de relativo combinadas con otras u ocasionadas por la lejanía de su antecedente, dado que los candidatos de los niveles intermedio y avanzado tienden a producir, como es de esperar, cláusulas más extensas y complejas:

3. En el día 03/04/2014, en la librería Lunar del shopping Castillo Blancose realizó un evento cultural con la presencia del educador y escritor Mauricio Quintana en la cual el presentó su nuevo libro “Educación especifica contra la educación estandarizada”, que hace una crítica a los errores de la educación moderna. (I MB).
4. Aunque el profesor tenga un éxito moderado al principio, la presentación fue un desastre al final, la cual terminó con solamente dos personas escuchandos. (I MB).

5. Esto sucede porque dichos lugares, sobretodo los bares, no poseen los acondicionamientos acústicos lo que produce un efecto rebote por lo cual nos obliga a levantar la voz para hablar y escucharnos. (A Exc.).

Una de las problemáticas más frecuentes en varios niveles se da en el caso en que *cual* entra en competencia con otros relativos como *cuando*, en el primer caso que citamos a continuación o *que* en el segundo:

1. La consecuencia de musica, la cual escuchamos fuerte, es la perdida de audition. (B).
2. ...pero no llevan en cuenta que la obra los va traer muchísimos otros beneficios los cuales serán necesarios no solo ahora pero también a largo plazo. (I MB 70-11).

Por último, luego de haber revisado estas diversas problemáticas con respecto al uso de los pronombres relativos a fin de preverlas y poder solucionarlas o atenuarlas en el proceso de enseñanza, creemos importante destacar lo que sí puede hacer el candidato, dado que justamente es ese el espíritu del examen CELU, por tratarse de un examen de proficiencia que atiende a un enfoque comunicativo, funcional e integrador de destrezas:

1. Incluir en frases breves, de estructuras relativamente sencillas, aquellos pronombres cuyos usos resultan menos restrictivos desde los niveles iniciales.
2. Incorporar exitosamente varios pronombres relativos aun los de un uso más restrictivo en cláusulas extensas y complejas, sin perder el control del discurso ni la corrección gramatical:

*El problema es el llamado efecto "Cocktailparty", por el cual en lugares con mucha gente y sin los materiales propuestos para aislarlos, no conseguimos mantener una conversación con otras personas, por el simple hecho que no podemos escucharnos./La Avenida Núñez no quedará sin árboles como usted escribió a La Voz, sino que el Gobierno de la Ciudad ya aprobó un proyecto de recualificación ambiental que permitirá plantear nuevos árboles por todo el tramo de Avenida Núñez por el cual viajará la nueva linea de colectivos. (A Bueno).*

#### **4. Conclusiones provisionarias y sugerencias**

Los candidatos al CELU manifiestan una tendencia mayor al uso de *que* sobre el resto de los pronombres relativos, especialmente de *cuyo* y *cual* que evidencian cierta regresión. Esto se corresponde con la tendencia observada no solo en la oralidad sino también en la escritura en hablantes nativos.

Los casos en que *cual* y *que* entran en competencia generan muchas dudas en los hablantes extranjeros y, por lo general, estos también, igual que los hablantes nativos de español, se deciden a favor del segundo.

La escasa frecuencia del uso particular de *cual* se debe a las múltiples restricciones que este pronombre relativo complejo presenta: a nivel morfológico por su necesidad de concordancia en género (por el determinante que lo precede) y en número con su antecedente, a nivel fonológico por la necesidad del uso de la coma en el caso de las explicativas, y a nivel sintáctico por la exigencia de preposición en las cláusulas especificativas.

Si bien los errores que aparecen en la superficie del texto (acentuación del relativo, falta de concordancia con su antecedente en aquellos relativos como *quien* y *cual* o con su consecuente como *cuyo*, o puntuación) persisten en los niveles más altos, este fenómeno podría obedecer a la mayor extensión y complejidad de las cláusulas producidas, lo cual genera cierta pérdida de control discursivo.

La influencia de la L1 -en candidatos cuya lengua materna está emparentada con el español- sobre el uso de ciertos relativos como *cual*, parece reflejarse más en la calidad de los usos que en la cantidad, como es el caso de los candidatos italianos.

Creemos, en conclusión, que para contribuir al desarrollo de un uso más adecuado y consciente de las cláusulas de relativo de nuestros alumnos extranjeros y de los futuros candidatos al CELU, tanto en la oralidad como en la escritura, deberíamos incluir este contenido gramatical en secuencias didácticas integradoras de dificultad progresiva:

En los primeros niveles de enseñanza, se debería desarrollar la observación y la reflexión acerca del uso de los pronombres relativos que no exigen concordancia (*que, cuando, donde, como, cuanto*) frente a los que sí la requieren (*cual, quien, cuyo*), como así también las restricciones semánticas de algunos de ellos. Resultará necesario para esto contar con material auténtico oral y escrito en el que se combinen estos usos.

En los niveles intermedio alto y avanzado, la reflexión debería profundizarse considerando las problemáticas vinculadas con la sintaxis; subrayando la diferencia entre cláusulas explicativas y especificativas, y las posibilidades o restricciones para el intercambio de un relativo por otro, mediante ejercicios de expansión y de reescritura. Sería interesante, además, invitar a los estudiantes a detectar aquellos usos más frecuentes y aceptados a pesar de no ser gramaticalmente correctos, especialmente en la oralidad, en su contexto cotidiano.

## Bibliografía

- Bosque, I. y V. Demonte (eds.). (1999). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid, Espasa-Calpe.
- Bosque, I. y J. Gutiérrez Rexach. (2009). *Fundamentos de sintaxis formal*. Madrid, Ediciones Akal.
- Brucart, J. M. (1999). “La estructura del sintagma nominal: las oraciones de relativo”, en Bosque, I. y V. Demonte (eds.). En *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe, pp. 395-522.
- Di Tullio, A. (2005). *Manual de gramática del español*. Ejercicios. Soluciones, Buenos Aires, Ed. La Isla de la Luna.
- García Asensio, Ma. A. (2001). «Di que su en vez de cuyo y que mejor que el cual: norma y uso de los relativos en los manuales de español para extranjeros». En M.A. Martín Zorraquino y C. Diez Pelegrín (eds.), ¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros, *Actas del XI Congreso Internacional de ASELE* (Zaragoza, 2000). Zaragoza, Universidad de Zaragoza, pp. 339-348.
- García Negroni, M. (2011). *El arte de escribir bien en español*. Manual de corrección de estilo. Bs. As., Santiago Arcos.
- Gili Gaya, S. (1982). *Curso superior de sintaxis española*. Barcelona, VOX.
- Gómez Torrego, L. (2002). *Gramática didáctica del español*. Madrid, SM. ( 8ª ed. corregida y aumentada).
- Hernanz, M.L. y Brucart, J.M. (1987). *La sintaxis*, Barcelona, Crítica.
- Navarro y Moris. (2012). “El uso de donde como marcador del discurso en prácticas de escritura académica de ingresantes universitarios”. En: *Actas del II Coloquio Internacional Marcadores del discurso en lenguas románicas: un enfoque contrastivo*, pp. 166-174.
- Real Academia Española. (2005). *Diccionario panhispánico de dudas*. Madrid, Espasa-Calpe.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la lengua española (2010). *Nueva gramática de la lengua española*. Manual. Madrid, Espasa-Calpe.
- Seco, M. (1986). *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua español*. Bs. As., Espasa Calpe.

## **La escritura en el nivel básico en el examen CELU: ¿qué logran hacer los estudiantes con los recursos lingüísticos disponibles?**

GABRIELA LAPALMA  
gabylapa011@gmail.com  
UBA - UNA - FLACSO  
Buenos Aires, Argentina

### **Resumen:**

Para este panel, presentaremos un análisis de las producciones escritas de los candidatos que obtuvieron un nivel básico en el Examen CELU en las tomas de los exámenes de 2012 y 2013.

Siguiendo con el trabajo desarrollado entre 2007 y 2008, sobre los descriptores positivos para el nivel básico (Lapalma, 2007), presentaremos en esta oportunidad un análisis de los logros a nivel lingüístico en la producción escrita de candidatos que obtuvieron nivel básico en el examen CELU. Consideraremos para el análisis las grillas de evaluación para las actividades y las producciones efectivas en varias actividades, como para obtener un panorama general sobre lo que un candidato con ese nivel es capaz de lograr frente a las consignas propuestas. Estudiaremos particularmente la adecuación al género y al registro, y, asimismo, trataremos de describir las características de lo que habitualmente consideramos como “escritura simple” y el tipo de dificultades que surgen a la hora de integrar la información proveniente del input en un texto cohesivo y coherente.

**Palabras clave:** escritura – niveles – español – enseñanza – recursos lingüísticos

### **La escritura en el nivel básico en el examen CELU: ¿qué logran hacer los estudiantes con los recursos lingüísticos disponibles?**

En esta ponencia presentaremos un análisis de los logros que muestran los candidatos que obtuvieron un nivel básico en la parte escrita del examen. Tomaremos 30 muestras de los exámenes de 2012 y 2013 y señalaremos los principales logros. En un primer momento, haremos referencia a nuestro trabajo del año 2007, luego mostraremos algunos de los resultados de los análisis realizados y, finalmente, presentaremos una relación entre estas

producciones y las características del tipo de examen que es el CELU y algunas conclusiones.

Para comenzar este trabajo retomamos nuestro trabajo presentado en 2007 (Lapalma, 2007), en el cual se propusieron algunas reflexiones en torno al desarrollo de descriptores positivos para el nivel básico, de acuerdo con el análisis de muestras de exámenes orales y escritos.

De los datos que relevamos en ese momento, podemos señalar algunas características generales:

Cuadro N° 1

Expresión oral y escrita	Tiene fluidez suficiente para realizar intercambios breves sobre temas conocidos. Se expresa con pausas y dudas.
Situaciones	Se desenvuelve en situaciones simples y previsibles, cotidianas y de turismo.
Géneros y tipos textuales	Lee textos informativos simples. Capta el sentido general y detalles deducibles del contexto de crónicas y artículos simples, cartas y formularios de rutina, información general e instrucciones básicas. Escribe de manera simple y clara cartas personales, avisos y mensajes en situaciones cotidianas e informes con pautas fijas.
Acciones	Puede realizar descripciones simples sobre temas cotidianos.
Integración con el texto Registro Sintaxis, morfología y léxico	No integra la información de manera coherente. Hay muchos implícitos que dificultan la comprensión. No utiliza el registro adecuado a la situación comunicativa. Comete frecuentes errores u omisiones. Léxico simple y con errores de precisión y transferencias de su lengua materna

Por otra parte, y en un intento de redactar algunos descriptores positivos, habíamos mencionado los siguientes, para oralidad y escritura:

### Cuadro N° 2

- Puede presentarse adecuadamente en diferentes situaciones: en la clase, en un hotel, con conocidos y amigos.
- Puede hacer preguntas básicas utilizando las formas de vos y usted, por ejemplo, en el hotel, en un restaurante, en casa de amigos, con los vecinos y encargado del edificio, en el banco, en el bar, en medios de transporte.
- Puede despedirse adecuadamente en situaciones formales e informales, con amigos, conocidos y desconocidos.
- Expresa gustos y preferencias sobre arte, ropa, actividades culturales y de tiempo libre, comidas y bebidas.
- Expresa sus preferencias sin ofender al interlocutor. Rechaza comidas sin ofender, aludiendo preferencias.
- Muestra desacuerdo con los gustos de interlocutor de manera apropiada.
- Muestra acuerdo con los gustos del interlocutor de manera apropiada.
- Puede hablar de su rutina y acciones habituales de manera más formal, por ejemplo con un médico.
- Puede hablar de sus experiencias personales en el pasado.
- Puede opinar de manera simple sobre hechos y temas simples y cotidianos.
- Puede pedir favores, ayuda, instrucciones, datos, información o consideraciones especiales en el ámbito personal o de turismo.
- Puede expresar opiniones de manera simple sobre temas que circulan actualmente en la sociedad en la que se encuentra, sobre costumbres, moda, belleza, roles de los hombres y las mujeres, relaciones sociales entre distintos grupos, relaciones familiares, autoridades, identidades nacionales, política, arte, religión; mostrando respeto por la cultura en la que se encuentra y por las opiniones de los otros.

Asimismo, y considerando los aspectos relevados en las muestras escritas, habíamos mencionado los siguientes rasgos:

### Cuadro N° 3

<p>En cuanto a las consignas del examen escrito, encontramos que los estudiantes pueden:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>· utilizar algunas fórmulas fijas en la escritura de cartas informales (Querido... / Estimado.../ Espero que te encuentres bien de salud.../ Me despido de ti con un fuerte abrazo... / Atentamente.../ Saludos)</li><li>· utilizar un registro familiar o informal en diferentes actividades</li><li>· comprender algunas ideas de los textos propuestos y retomarlas para organizar su producción escrita</li><li>· copiar frases e intentar integrarlas a su producción, ya sea para justificar una opinión simple o para hacer referencia a una situación personal</li><li>· expresar su opinión de manera simple, con frases del tipo “estoy a favor / en contra de”, “está bien que...”, etc.</li><li>· contar una anécdota o una experiencia personal, con una organización temporal y lógica simple describir de manera simple situaciones personales y de terceros utilizar ordenadores y enumeradores para dar argumentos, aunque con poca integración en el texto</li></ul>
---

Por lo que hemos mencionado hasta el momento, sabemos que los candidatos que obtuvieron un nivel básico pueden hacer varias operaciones de acuerdo con su nivel de dominio del español, y en ámbitos bastante restringidos.

A continuación, presentaremos un análisis de las muestras de los exámenes 212, 113 y 213, para ver con mayor detalle cuáles son los logros de los postulantes que recibieron un nivel básico en la corrección.

En primer lugar, trabajaremos sobre la actividad 1 para los dos exámenes. En esta actividad, los candidatos escuchan un audio dos veces y, a partir de la información obtenida, tienen que escribir un texto de un género en particular, con un propósito definido y dirigido a un destinatario claramente señalado.

En relación con la resolución de la actividad 1 del examen 212, encontramos las siguientes características:

## Cuadro N° 4

### Consigna:

Ud. escuchará un programa de radio de la BBC donde se mencionan obras de arte encontradas en un pueblo de Guatemala. Ud. vive en una de las casas que se mencionan en el siguiente programa de radio. Escríbale una carta al ministro de Cultura para solicitarle su apoyo para la conservación de las obras de arte descubiertas en el pueblo

### Características:

Señalan la fecha y el lugar en el encabezado de la carta

Inician la carta con un saludo al ministro de Cultura

Ej. Señor Ministro de Cultura / Estimado Sr. Ministro / Estimo Señor Ministro

Objetivo de la carta. Algunos señalan el objetivo de la carta al principio, mientras que otros tienen dificultades para presentar el objetivo y a nivel registro:

Ej. Vengo a solicitarle su apoyo y cooperación financiera para mantener la conservación de las obras, con sus pinturas, diseño de las casas / Yo me siento bien para te escribir esta carta ¿cómo estás? Para mi estoy bien gracias a Dios / Te pido apoyo para no perder estas obras de arte

Integración de la información solicitada (toman pocos o ningún dato del audio, textos breves, que mantienen el formato carta) y mención de la situación solicitada en la consigna (Ud. vive en una de las casas...):

Ej. Yo vivo en un pueblo en cerca de la capital de Guatemala. En este período han descubierto en mi casa antiguas pinturas de las poblaciones maya. Este pinturas son antiguo, de 300 años y muestran lo encuentro entrés españoles y indígen. / Las pinturas son muy importante porque ellas referencia a la encuentra entre los español y los indígenas maya. / (...) pero este tesoro se protege gracias a los buenos corazones de este pueblo y el turismo / por el momento hacemos la conservación de las obras con los diez dólares que cada visitante paga para mirarlos. Necesitamos dineros del gobierno para que estas obras de arte de los Maya quedan en la historia de nuestro país.

Cierre del texto: los candidatos logran hacer un cierre del texto, en general a través de un saludo.

Ej. Con todas las agradación, esperamos tus respuestas / Sin otro particular, vos saludo con profundo respeto y gratitud / Te lo agradezco desde ya / espero que uste me intendo. Que tengas un buen día / Mio saludos cordiales /

En términos generales, podemos ver con este análisis que los candidatos logran escribir una carta, logran, en algunos casos, expresar claramente el objetivo de la misiva, e integran, si les resulta posible, la información tomada del audio. En la mayoría de los casos, no mencionan que ellos vivían en una de las casas, como lo pide la consigna, y no logran mantener el registro adecuado para la situación, es decir, que no logran cumplir adecuadamente con el propósito ni con el destinatario, y muy parcialmente con el género (en lo formal, el contenido a veces es incoherente o poco cohesivo); aunque, en la mayoría de las muestras, los textos son comprensibles. Vale mencionar aquí que el audio, por el tipo de mirada del examen CELU; no está pensado para un candidato con un nivel básico, sino que es una muestra compleja, que permitirá, de acuerdo con la apropiación que haga el candidato, asignar un nivel básico, intermedio o avanzado. Claramente, la tarea de escuchar un audio complejo, tomar notas, y, con esa información, producir un texto, no es propia de los ámbitos en los que se desempeñan adecuadamente estos candidatos, sino más bien de los ámbitos laboral y académico (Lapalma, 2005). Volveremos sobre este punto más adelante.

Señalaremos ahora, los resultados de nuestro análisis en relación con otras muestras de la actividad 1.

#### Cuadro N° 5

<p><b>Consigna:</b> Después de escuchar la entrevista al intendente de la ciudad de Ushuaia, Federico Sciarano, escriba una noticia para informar en un diario nacional sobre el evento que se realizará en esa región.</p>
<p><b>Características:</b></p> <p><b>Título</b> Ej. Federico con el fuego! / Maratón por el amor</p> <p><b>Copete</b> Ej. El gran jugador de rugby, Federico Sciarano, va a correr 210 km desde la ciudad de Ushuaia con el fuego olímpico / En la ciudad de Ushuaia, Federico Sciarano, están organizando un evento especial, una caminata de corre a 210 km. / En la Tierra del fuego el señor Federico Sciarano hará un maratón para ayudar a la gente capacitada.</p> <p><b>Cuerpo de la noticia:</b> los candidatos muestran poco desarrollo, o utilizan estrategias para evitar integrar la información del audio. Ej. En la entrevista el jugador habló de muchas cosas / El evento se hace para personas con problemas muy grandes / Federico Sciarano, el intendente de Ushuaia jugó rugby toda su vida.</p> <p><b>Cierre de la noticia</b> (los candidatos refieren a la página web) Ej. Más información se encuentra en la pagina del internet <a href="http://www.unacausaquesosune.com">www.unacausaquesosune.com</a> En esa página se puede también depositar plata desde dos pesos al banco para ayudar. / Lo último que Federico dijo en el programa fue un comentario de el webside sobre el evento, <a href="http://www.unacausa.com">www.unacausa.com</a> ahí hay mucha información sobre el evento / Para ver mas pueden entrar la pagina de internet <a href="http://www.unaganza.com">www.unaganza.com</a></p>

Resulta de gran interés el hecho de que los candidatos logren escribir una noticia, breve, pero, en la mayoría de los casos, con un registro más adecuado que el que mostraban en la actividad anterior. Si bien no logran retomar mucha información del audio, cuentan con estrategias de generalización que los ayudan a su propósito. La grilla de corrección indica que el que obtiene un nivel básico no cumple con el propósito y/o con el género. Vemos en este caso, justamente, que se respetan de manera simple las características formales del género, aunque con fragmentos a veces incoherentes; pero, sin embargo, el propósito queda sin cumplir porque no logra tomar la información e integrarla adecuadamente.

Para nuestro próximo cuadro, haremos referencia a la actividad 2 del CELU 212, en el cual se da como input una noticia y los candidatos tienen que escribir un correo electrónico a un amigo.

## Cuadro N° 6

### **Consigna:**

Usted es una de las personas que ha encontrado uno de los sobres del donante anónimo mencionado en el artículo que está a continuación. Basándose en la información del texto, escribale un correo electrónico a un amigo para contarle cómo lo encontró y qué piensa de la situación.

### **Características:**

Saludo informal

Ej. Susana: / Hola Osmane! ¿Cómo estás? Juan,

Introducción al tema

Ej. No sabes que suerte tengo el mes pasado / ¿No sabes lo que encontré el lunes pasado? Lo encontré un sobre del donante anónimo / No vas a creer lo que pasó esta lunes

Desarrollo del tema (incluye desarrollos propios, integración o copia de la información del texto.)

Ej. cuando llegué, encontré un abultado sobre 10.000 euros debajo de la alfombra de la puerta / yo encontré un sobre que estaba colocado detrás de unos libros sobre un estante a la entrada del templo / lo encontré yo de la tarde delante mi habitación Presentación de hipótesis sobre el donante

Ej. Creo que este sobre es dejado por un hombre rico y no sabe a quién puede dejar / y el misterio sobre la identidad del donante está en boca de todos en la ciudad y la teoría favorita es que se trata de una persona mayor... (copia textual) / unos amigos están diciendo que esta persona puede ser una persona heroica (copia, pero integrando la información a su texto)

Opinión personal

Ej. A mi no es importante a conocer quien nos regalo el dinero. Es increíble que finalmente tenemos bastante dinero y podemos hacer lo que queremos hacer/ la situación es muy complicar, según yo. / Creo que segunda es mejor.

Cierre

Ej. No sé que te piensa vos? Salud / Amigo no se que debo hacer. Cuidate amigo chau! / Nos vemos el sábado que viene para la fiesta

Podemos ver también en esta actividad, que los candidatos lograron explicar el descubrimiento del sobre y presentar de forma simple su opinión. Algunos logran un adecuado manejo de la temporalidad, mientras que otros alternan presente y pasado, sin referencias temporales claras. En este caso en particular, que el género solicitado sea un correo electrónico a un amigo, además, contribuye al logro en relación con las características formales, y es en el desarrollo del texto donde se nota más la falta de integración de los contenidos previstos.

Se ha observado, para las actividades analizadas hasta el momento, la simplicidad que manifiestan los textos en su articulación. Esto quiere decir que los candidatos que obtuvieron el nivel básico utilizan la separación en párrafos y la escritura breve, sin aparición de estructuras complejas, ya sea con coordinación, subordinación o yuxtaposición; sino que vemos una acumulación de frases cortas en la producción personal (cuando no copian textualmente fragmentos del input). Por otra parte, el léxico no es variado, es repetitivo y con palabras de contenido más que de función.

De acuerdo con las características generales que hemos presentado y con el análisis de las actividades mencionadas, indagaremos ahora sobre

el tipo del examen, el tipo de certificación que otorga y la posición en la que se está, respecto de esta propuesta, un candidato que tiene un nivel de dominio básico.

En la página web del CELU, si entramos a la descripción, encontramos la siguiente definición:

“Argentina cuenta con una certificación de español de validez internacional: el CELU, Certificado de Español: Lengua y Uso. Es un certificado de dominio del español como lengua extranjera que pueden obtener todos los extranjeros cuya primera lengua no sea el español y *que quieran validar su capacidad de usar este idioma como lengua segunda para ámbitos de trabajo y de estudio*. El CELU es el único examen reconocido oficialmente por el Ministerio de Educación y el Ministerio de Relaciones Exteriores y Culto de la República Argentina.”

Hemos subrayado los ámbitos y la validación de la capacidad para desempeñarse en esos espacios porque, justamente, lo que vemos con las producciones de los básicos, en que todavía no muestran un dominio suficiente como para desempeñarse adecuadamente en los ámbitos de trabajo y estudio; aunque, por los logros que tienen, demuestran ser capaces de desempeñarse en situaciones cotidianas (ámbito personal) y de turismo.

Por otra parte, y remitiéndonos nuevamente a la información institucional del CELU, encontramos que:

“Los certificados CELU pueden presentarse como comprobantes de competencia en lengua española ante entidades académicas e instituciones o empresas públicas y privadas.”

Este fragmento también indica que la certificación que se otorga resulta válida como demostración de habilidades que se ponen en juego tanto en el ámbito laboral como académico. Suponiendo que se pensara en certificar el nivel básico, ¿podríamos sostener el mismo examen? Definitivamente antes de responder habría que pensar en varias cuestiones: ¿le sirve a un postulante certificar lo que logra hacer con un nivel básico? ¿tiene validez certificar un nivel básico si proponemos un examen de *dominio*? Y aquí entendemos dominio, nuevamente, considerando la descripción sobre este examen:

“El estudiante o el hablante de una lengua extranjera rinde un examen de dominio cuando necesita una certificación de su capacidad lingüística para ingresar en ámbitos de trabajo o de estudio. El CELU es un examen de dominio que se propone evaluar la capacidad lingüística actual del estudiante para leer, escribir y hablar en contextos de la vida real”.

Como vimos en el análisis, los contextos de la vida real en el que estos estudiantes son capaces de leer y escribir, son limitados (recordemos el tema de la adecuación al registro, por ejemplo) y definitivamente no permiten un juego con las habilidades requeridas para un ámbito académico; tal como señalamos cuando nos referíamos a los problemas de comprensión oral y escrita y a la integración efectiva que se puede hacer en un texto escrito, como una monografía, como ejemplo paradigmático del ámbito académico argentino. De hecho, y haciendo una pequeña digresión, en un trabajo anterior (Lapalma, 2014), vimos que una de las diferencias entre las monografías de los alumnos nativos y los alumnos de intercambio es que en las monografías de los alumnos nativos es muy raro encontrar incoherencia, y, sin embargo, por el nivel de conocimiento de la lengua meta que tienen algunos estudiantes de intercambio, es frecuente que este rasgo aparezca en sus monografías. Volviendo al tema que nos ocupa, si en un nivel básico vemos que todavía no se puede hacer una lectura comprensiva de textos complejos, y que no hay estrategias desarrolladas, ni conocimientos textuales, como para integrar y citar adecuadamente la información, resulta evidente que para certificar un nivel básico deberíamos plantearnos otro tipo de examen y otro tipo de consignas.

## Conclusiones

Para presentar las conclusiones, iremos por dos caminos. Por un lado, retomaremos en términos generales los logros de los estudiantes y, por el otro lado, plantearemos preguntas para seguir indagando sobre el nivel básico y el tipo de certificación que se puede llegar a plantear sin alejarnos de este maravilloso proyecto y producto que hemos desarrollado y con el que nos hemos involucrado desde ángulos y miradas diversas en los últimos 10 años.

Un estudiante que obtiene un nivel básico en este tipo de examen muestra varios logros: reconoce y puede utilizar algunas características formales de los géneros, logra comprender (aunque parcialmente en algunos casos) la consigna y lo que se le pide, puede manejar la temporalidad de una manera muy simple, alternando presente, imperfecto, perfecto compuesto, y futuro perifrástico (sin embargo, no maneja la correlación temporal), logra utilizar un registro informal para sus producciones, con lo cual resulta adecuado, por ejemplo, para un correo electrónico a un amigo, pero no para una carta formal; puede armar una secuencia a partir de la presentación de frases cortas y precisas; entre otros.

Respecto del planteo de las preguntas, podemos reflexionar sobre lo siguiente: a) ¿qué tendría que poder certificar un estudiante con un nivel básico? b) ¿qué géneros se podrían proponer como input y para solicitar

en la producción? – y aquí, como se señaló antes, por el tipo de examen, contamos con géneros de circulación general, c) ¿qué criterios aplicaríamos en la evaluación, como correctores? – recordemos en este punto que en las grillas de corrección del examen CELU, muchas veces se define, en parte, el punto de corte entre los niveles básico, intermedio y avanzado por el no cumplimiento con el género y propósito, por el cumplimiento parcial del género y/o propósito y por el cumplimiento adecuado con el género y propósito, respectivamente. Como última pregunta, ¿qué tipo de inputs incluiríamos para la parte oral? ¿qué esperaríamos en cuanto a la producción oral?

Esperamos poder reflexionar y brindar algunas respuestas sobre estos y otros interrogantes para un próximo trabajo.

## **Bibliografía:**

Lapalma, M. Gabriela (2014) “Estudio contrastivo de monografías de alumnos nativos y extranjeros”, presentado en el Congreso Nacional Cátedra UNESCO para el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación en América Latina, con base en la lectura y la escritura. La lectura y la escritura en las sociedades del Siglo XXI. Universidad Nacional de Rosario. Rosario.

Lapalma, M. Gabriela (2007) “El nivel básico y el Celu: hacia una definición de descriptores positivos”. Tercer Coloquio CELU, realizado en La Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, 9 al 11 de agosto. ISBN en trámite.

[www.celu.edu.ar](http://www.celu.edu.ar)

# Género y propósito en el Examen CELU: ¿qué nos muestran las producciones de los estudiantes avanzados?

GABRIELA LAPALMA  
gabylapa011@gmail.com  
UBA- UNA – FLACSO  
Buenos Aires, Argentina

SILVIA PRATI  
UBA- CELU – CLE  
Buenos Aires, Argentina

## Resumen:

En este trabajo estudiaremos las producciones escritas de los estudiantes que obtuvieron un nivel avanzado en el Examen CELU en las tomas de los exámenes de 2013 y 2014.

Para evaluar el desempeño escrito de los candidatos CELU se cuenta con una grilla de evaluación con un primer criterio decisivo: cumplimiento de género y propósito solicitado en la consigna de cada actividad. Nos interesa revisar críticamente la noción de género en las bandas de evaluación de escritos, en un trabajo que se hará en tres partes. En primer lugar, y siguiendo los planteos de Bajtin, M. (1979: 248) quien sostiene que cada esfera del uso de la lengua elabora tipos relativamente estables de enunciados, denominados *géneros discursivos*, examinaremos bibliografía actual sobre la problemática que plantea la noción de género (Adler Kassler & Wardle, 2015; Bazerman, 2008; MacArthur; Graham & Fitzgerald; 2006; entre otros). En segundo lugar, analizaremos las producciones escritas de 30 exámenes de nivel Avanzado y señalaremos sus particularidades en lo que se refiere a lo que fue considerado en la evaluación como “cumplimiento del género” para otorgarle ese nivel.

Por último, y considerando las conclusiones de la segunda parte, intentaremos proponer nuevas líneas de investigación en evaluación y enseñanza de escritura en ELSE.

## **Género y propósito en el Examen CELU: ¿qué nos muestran las producciones de los estudiantes avanzados?**

Para empezar a trabajar con la concepción y problemática sobre el género, recordaremos los planteos de Bajtín, M. (1979: 248) quien sostiene que cada esfera del uso de la lengua elabora tipos relativamente estables de enunciados, denominados géneros discursivos. En relación con los géneros discursivos, el examen CELU, tanto en sus especificaciones, como en su formato y en lo que se espera en la corrección, presenta características compatibles con la visión de Bajtín en tanto se considera que "los enunciados, a diferencia de las frases, son producidos en una situación comunicativa específica, por alguien con un papel específico en esa situación, y son dirigidos a interlocutores con propósitos específicos y producidos en un contexto, que también produce sentido" (Scaramucci et al., 2008).

Bajtín ve reflejada la heterogeneidad de la praxis humana en la heterogeneidad de los géneros discursivos. Ampliando esta idea, el autor señala que "un género discursivo no es una forma de lenguaje, sino una forma típica (un tipo) de enunciado; como tal, el género también incluye una determinada clase típica de expresión que le es inherente. En el género la palabra adquiere una expresión particular típica. Los géneros corresponden a situaciones típicas de comunicación verbal, a temas típicos, y, consecuentemente, también a contactos particulares entre el significado de las palabras y la realidad concreta real bajo determinadas circunstancias típicas" (Bajtín, 1986) de ahí que "cuando oímos el discurso de otros, adivinamos su género desde las primeras palabras; predecimos una determinada extensión (la extensión aproximada de la totalidad del discurso) y una determinada estructura compositiva; prevemos el final" (Bajtín, 1986).

En relación con esta postura, Bazerman, C. (2008:36) expresa que es posible reconocer el tipo de mensaje, la situación en la que ocurre y la relación entre los interlocutores (o el que escribe y el que lee) en un documento a partir del reconocimiento del género. De acuerdo con este autor, el reconocimiento del género provee pistas necesarias para ubicar y otorgarle sentido a los textos orales y escritos. En otras palabras, comprender el género nos ayuda a entender la situación comunicativa en la que se produjo un tipo de enunciado.

Hart-Davidson (2008:39), por su parte, señala que, particularmente en los estudios sobre la escritura, la estabilización de los elementos formales por los cuales reconocemos los géneros es el efecto de una acción humana, rutinizada al punto de convertirse en un hábito en ciertas condiciones culturales específicas; es decir, los géneros son respuestas habituales a situaciones sociales, limitadas y recurrentes. En este sentido, los géneros son reconocibles porque forman parte de una praxis social en un ámbito determinado.

Íntimamente ligada a la escritura, encontramos, por supuesto, la lectura. En cuanto a la relación entre lectura y escritura, Nelson, N. (2008:539) desarrolla la idea de que una persona que decida escribir un mensaje determinado, para poder conseguir su objetivo, necesita haber tenido antes mucha exposición al género en cuestión como para adoptar los rasgos particulares de ese género en su propio discurso. Por otra parte, la autora considera la escritura como un acto intencional, es decir, los que escriben tratan de que sus textos tengan efectos particulares en la audiencia y hacen presunciones sobre lo que sus lectores saben, lo que quieren o necesitan saber y cómo influenciarlos a partir de su escritura.

Consideramos que en el examen CELU tanto en lo que se le propone al candidato en la consigna (que asuma un rol específico en una situación determinada y que escriba un texto con un propósito que corresponda a un género y tipo específico), como en la expectativa del evaluador a la hora de la corrección, se tienen en cuenta estos conceptos porque se considera importante, y punto de corte en las grillas de corrección, el manejo del género que tienen los postulantes. Las grillas señalan al principio que el candidato puede no cumplir, cumplir parcialmente o cumplir adecuadamente con el género y el propósito; y en esto hacemos una diferencia en cuanto a los niveles que se otorgan en la corrección; además de considerar otras características de los escritos.

De acuerdo con lo mencionado anteriormente, analizaremos las características específicas de las producciones calificadas con el nivel avanzado y propondremos una descripción de los rasgos más llamativos en cuanto al cumplimiento del género y el propósito.

En particular, para este trabajo, hemos tomado muestras de diferentes géneros de acuerdo con el siguiente cuadro, que indica los géneros que se proponen como input y los que se solicitan:

Tabla1

género input	tipo texto	género solicitado	tipo texto solicitado
noticia	informativo / narrativo	relato en un blog de viajes (cuadro 1)	narrativo / explicativo
artículo de difusión	Explicativo comen- tativo	carta de lectores (cuadro 2)	argumentativo
artículo periodístico	informativo / expli- cativo	carta abierta (cuadro 3)	apelativo / argumen- tativo
cuento	narrativo	noticia (cuadro 4)	informativo / expli- cativo
entrevista (oral)	informativo expli- cativo	artículo de difusión (cuadro 5)	informativo / ape- lativo

Presentaremos un análisis de 30 muestras de exámenes y trabajaremos sobre los siguientes tipos textuales: texto de blog, carta de lectores, carta abierta, nota policial y artículo de divulgación. Como se puede observar, los tipos textuales solicitados son de circulación general, con lo cual consideramos que el candidato ha tenido algún tipo de exposición (mayor o menor) a los mismos y está en condiciones de poder escribir un texto apropiado en cuanto a las características formales del tipo requerido.

En primer lugar, nos ocuparemos de las producciones de texto para blog. Vemos en las producciones de los candidatos una clara caracterización del género, por la exposición al mismo que mencionábamos más arriba, como propias de este tipo de escritura. En el cuadro N° 1 se muestran algunas de las características de estas producciones.

Cuadro 1: Texto de blog

<p><b>Consigna</b>          Actividad 2 examen 213          Usted como uno de los protagonistas del hecho relatado en la siguiente noticia, escriba un texto que será publicado por Internet en su <i>blog</i> de viajes, para contarles a sus amigos la experiencia que vivió en el viaje en tren. Tome la información del texto que está a continuación.</p> <p><b>Banda de evaluación para Avanzado</b>          Escribe un relato para ser publicado en su blog de viajes en el que reconstruye lo que pasó y cómo se sintió durante la experiencia.          No hay implícitos, porque los hechos están contextualizados.          Texto informal dirigido a los lectores del blog de viajes, en general: sus amigos.          El texto está bien organizado, transiciones adecuadas, variedad de estructuras en las frases, y vocabulario preciso y adecuado.          No se observan errores en el uso de los tiempos de la narración.</p>
<p><b>Características</b>          Las producciones calificadas con el nivel avanzado cumplen con el propósito.          ¿Cómo cumplen con el género?          Le ponen un título:          Ej. Norte argentino: inolvidable viaje en tren / El atrapante Tres de las Alturas / El tren de las nubes          Apelan a sus lectores          Ej. Amigos, les cuento, como habitualmente hago en este blog, la última aventura que viví en mis viajes / ¡Hola chicos! Vuelvo a escribir en mi blog porque ustedes saben que me gusta compartir mis experiencias con mis amigos / Hacen alusiones personales, utilizando sintaxis compleja y léxico apropiado para la tarea:          Ej. La suerte de tener personas tan buenas en el tren contrastaba con la mala suerte de los que estaban afuera intentando ayudarnos / En ese momento me quería morir, en serio / Nuestra expectativa de rescate bajó de las alturas al suelo / Es un lugar increíble, pero quedarse a vivir allí no es deseo de nadie          Cierran el texto con una recomendación y/o nueva apelación a sus lectores:          Ej. La verdad es que por cuanto problemas que hubo en el camino lo disfruté igual y les aconsejo que vayan si pueden porque así es el turismo aventura / Mi viaje fue lindo pero difícil, y con esto los dejo hasta mi próximo post/ Pero estoy bien, amigos, y, a pesar de la experiencia sigo enamorada de Salta y de su provincia, y espero que alguno de ustedes un día querrá visitarla. Un saludo a todos, hasta el próximo viaje!</p>

En segundo lugar, trabajaremos sobre la carta de lectores, con el análisis de la actividad 4 del examen 213. En este punto, si bien hay mucho acuerdo respecto de las características del género, y, por ejemplo, se espera que la carta esté dirigida al director del diario/revista, y que en el cuerpo del texto aparezcan los objetivos de la carta y los argumentos para sostener la posición, luego un cierre y una sección de contacto. El registro es formal.

Para nuestra sorpresa, en cuanto al cumplimiento del género, entre las muestras del nivel avanzado, encontramos formulaciones muy dispares. Algunos abren la carta con una fórmula del tipo “Estimados señores y señoras”, “A la columna dedicada a las cartas de los lectores”, “Estimados/as representantes del Gobierno”, o “Estimados lectores”. El cierre, por su parte, también es bastante diferente para cada una de las muestras y encontramos algunos candidatos que cumplen con la frase de cortesía y el dato de contacto y otros que terminan su texto con menciones que no corresponderían al género, por ejemplo: “un negociante muy agradecido”, o el texto termina con el final de la argumentación: “Sin embargo no dudo que este sea solamente un paso mas y aunque mucho ya se ha hecho, mucho todavía queda para hacer”.

Vale la pena preguntarse, entonces, qué consideraron los evaluadores como cumplimiento del género para este caso. Obviamente el cumplimiento del propósito, la coherencia, cohesión, corrección y variación juegan un papel crucial para la corrección de estos textos; pero en cuanto al cumplimiento del género, en el corpus que tenemos sobre este género se puede encontrar un continuum, desde textos que cumplen con las características propias y *esperables* del género y aquellos que utilizan frases adecuadas en el registro (formal) pero no tan previsibles ni específicas del género sobre el que tienen que mostrar un dominio apropiado.

## Cuadro 2: carta de lectores

### **Consigna**

Actividad 4 examen 213

Usted, como comerciante, escriba una carta de lectores al diario de su ciudad para expresar su opinión sobre la iniciativa del gobierno de transformar la zona donde está su negocio en un área para peatones. Tome información del siguiente artículo.

### **Banda de evaluación para Avanzado**

Carta de lectores dirigida al diario/lectores/director.

- expresa y justifica su opinión sobre la ampliación del espacio para los peatones.
- Registro formal.
- texto bien organizado
- incorpora la información para justificar sus argumentos.
- variedad de estructuras y selección de vocabulario.
- pocos errores o inexistentes, puede haber alguna transferencia de L1.

### **Características**

Apertura de la carta variadas pero dentro del género

Estimados Señoras y Señores / A la columna dedicada a las cartas de los lectores: / Estimados Srs. de Diario Lomas de Zamora / Estimados/-as representantes del Gobierno: / Estimados lectores

Cierre (puede ser con una despedida que no corresponde al género)

Quedo a su disposición. / ¡¡Un saludo!! un negociante muy agradecido / Saludos cordiales / Atentamente / Sin embargo, no dudo que este sea solamente un paso más y aunque mucho ya se ha hecho mucho todavía queda para hacer.

Adecuada progresión de la argumentación

1- presentación, descripción del lugar antes y ahora, (problema), explicación de la solución y valoración, agradecimiento.

2- agradecimiento, compromiso, concesión: reclamo: problema 1, problema 2, despedida

Citas para apoyar la argumentación como dijo alguna vez el economista colombiano Enrique Peñalosa como la describe Fernando Carrión Mena, diciendo que «la vereda...

Formas impersonales

hoy se prefiere pasear por el centro / el contacto humano no se pierde

Estructuras para destacar la opinión

Estas son sólo algunas de las razones ... que hacen que ... / No los estoy acusando de ..., sólo me gustaría

... / no dudo que este sea solamente un paso / no creo que la situación actual sea tan oscura / Y justamente por eso... / Es más: un almacén atractivo también es un lugar de encuentro

Fórmulas léxicas usuales en la argumentación

Cabe explicar que / la zona en cuestión / es de público dominio que /

poner palos en las ruedas / motivada por el artículo / Hay que considerar que / No hay que retroceder al pasado

Otros recursos: ordenadores discursivos;

enumeración; apelación al lector; estructuras comparativas; concesivas frecuentes en la argumentación; etc.

Podemos especular sobre la idea de que tal vez el género carta de lectores no haya sido frecuentado por los candidatos autores de estos textos, y aquí reconsideramos la gran similitud en los textos de blog que analizamos antes. Llama la atención, entonces, el gran desarrollo de la argumentación que encontramos en las muestras analizadas, y el uso adecuado de marcadores discursivos, conectores y figuras retóricas, entre otros recursos. Los candidatos tienen un muy buen manejo del tipo argumentativo y los textos que producen demuestran claramente un desempeño en el uso del lenguaje, de las estructuras sintácticas y del léxico que es absolutamente consistente con los descriptores desarrollados para el nivel avanzado, tal como ocurría para la actividad que hemos analizado en el cuadro N°1.

En relación con la carta abierta, y tal como vimos para la carta de lectores, las características formales del género aparecen también, más claramente definidas en algunas muestras que en otras. Para este género, se esperaría encontrar un encabezado, un saludo, la exposición del problema que motiva la escritura de la carta, con un punto de vista y una clara intencionalidad de quien suscribe, despedida y firma. Vale aclarar que en todas las muestras aparece el propósito o función de una carta abierta: exponer un problema para convocar a los lectores a unirse a un fin común, o para lograr algún tipo de solidaridad de parte de los lectores.

En relación con el encabezado, no aparece en las muestras analizadas, aunque en todos los casos los candidatos comienzan su carta con “queridos vecinos”, “estimados vecinos y vecinas” o “estimados vecinos de Barracas”, es decir, que manifiestan una clara referencia al destinatario en el saludo. El desarrollo de la exposición del problema muestra características propias del nivel avanzado, y cada candidato expone sus argumentos de acuerdo con sus intenciones y articulando adecuadamente la información que ha recuperado del input, de manera coherente y cohesiva. La parte final de la carta es la que resulta más interesante para nuestro análisis, porque las muestras son muy similares en este punto, no sólo por el cumplimiento del propósito, sino por la utilización de ciertos recursos lingüísticos que se actualizan en los textos. Podemos observar en el cuadro N°2 algunas de estas particularidades:

Cuadro 3: carta abierta

<p><b>Consigna</b>          Actividad 4 examen 113          Escribe una carta abierta a sus vecinos para explicarles su preocupación por lo que está ocurriendo en el barrio y convocarlos a una reunión para tratar el tema.</p> <p><b>Banda de evaluación para Avanzado.</b>          Se presenta como vecino e intenta convencer a sus pares de la importancia de asistir al encuentro. La estructura del texto es adecuada: explica la situación, expresa su preocupación y exhorta a los vecinos a concurrir a la reunión para enfrentar el problema. Se dirige a sus interlocutores con un registro adecuado. No se observan errores de léxico ni de morfosintaxis. Cierre del texto</p>
<p><b>Características</b>          Apelaciones directas al destinatario:          Ej. Por favor, ¡hagamos algo!/ Por favor, vengan a compartir sus experiencias y ayudar a construir propuestas para defender Barracas / Juntémonos, organicémonos para pelear ante la justicia y la opinión pública en contra de esa urbanización elitista/ Insisto la importancia de la presencia de todos, incluso los que no se sienten afectados directamente por la cuestión, porque es un problema que nos afecta como barrio y tenemos que pensarlo en comunidad / Nuestro futuro está en juego ¡Ustedes no pueden faltar! ¡Los espero a la reunión!</p> <p>Convocatoria          Ej. El lunes , 19h C/ San Juan #1050 piso 7/ con este fin nos reunimos un grupo de vecinos autoconvocados este domingo a las 18 horas en la biblioteca Libros de la Esquina (Av. Patricios 638) Despedida (no aparece en todas las muestras)          Ej. Cordiales saludos a todos / Saludos / Firma</p>

Como cuarto género, tomaremos la nota policial, que se les solicita a los candidatos en la actividad 3 del examen 214. Las características formales del género aparecen resumidas a continuación: volanta, título, copete y cuerpo de la noticia. Es notable en las producciones que hemos seleccionado que se cumpla con el género, pero que además, los candidatos logren ubicarse claramente en la posición de un emisor especializado en el tema policial, y que cumplan con todas las características que deberían aparecer en una crónica policial, a saber:

#### Cuadro N° 4: nota policial

##### **Consigna**

Actividad 3, examen 214

Usted, como periodista, escriba una nota que será publicada en la sección policiales del diario de la ciudad para informar sobre el asesinato del director del Museo de Rompecabezas y explicar cómo fue resuelto el caso. Tome la información del cuento siguiente.

##### **Banda de evaluación para el Avanzado**

Escribe una nota periodística en la que informa sobre el asesinato del director del Museo y explica cómo se resolvió el caso.

Reelabora información del texto leído.

El enunciador y el destinatario no son personales. La información está jerarquizada, de los hechos más importantes a los secundarios. Se observan características del estilo periodístico.

Gramática y léxico precisos y adecuados.

Referencias temporales adecuadas.

##### **Características**

Acumulación de hechos, algunos de ellos pueden no estar confirmados.

Presentación de las hipótesis:

Ej. Lainez se puso a analizar la pieza: en ella estaba dibujado el edificio de la biblioteca, en una calle angosta en la que se podía leer "Pasaje de la Piedad". Pronto el detective empezó a encontrar los posibles sospechados entre los enemigos del director del museo, como coleccionistas resentidos, contrabandistas, constructores de juguetes.

Presentación de las figuras de policías, detectives, jueces, etc. que otorgan verosimilitud

Ej. el detective Lainez / un colaborador de la policía / fue condenado a cárcel perpetua

Datos sobre la investigación, confrontación de datos, consulta de fuentes, unión de los fragmentos

Ej. El detective le dijo que intentó encontrar el responsable en quien aparecía con la inicial "B" de biblioteca; y trató de encontrar la solución en el anagrama de "La Piedad", pero sin éxito. La solución del caso la llevó a cabo este coleccionista. El detective reportó que él le dijo: "los coleccionistas ya no vemos las piezas. Jugamos en realidad con huecos, con espacios vacíos" / El coleccionista involucrado en la investigación explicó que los coleccionistas con muchos años de experiencia ya no juegan mas con piezas sino con espacios vacíos – huecos. Mirando el punto vacío, Lainez identificó la forma de una letra M que trajo la investigación a Montaldo el vicedirector del Museo.

En el caso del género "noticia", es evidente que una consigna con un género muy conocido y frecuentado por la mayoría de los hablantes va a tener una respuesta con menos variables en cuanto a formato.

Por último nos referiremos al artículo de divulgación. Para este género, esperamos que el texto resulte adecuado para un lector que no es experto en el tema, que lee para informarse. También, debería haber un título que anticipe el contenido del texto y/o invite a leerlo y luego una introducción que permita la entrada al tema. Asimismo, esperamos que aparezcan citas de autoridad y ejemplos, y que se expliquen los términos poco frecuentes o propios del ámbito científico. En este género podemos ver claramente las operaciones que son capaces de hacer los candidatos que obtuvieron el nivel avanzado y, además, observamos que junto a las características formales propias del género hay, en el cuerpo de los textos, similitudes en cuanto a la cita de autoridad, a la alusión al discurso científico, entre otras características que veremos desarrolladas en el cuadro N°5:

## Cuadro 5: artículo de divulgación

### **Consigna**

Actividad 1 examen 114

*Escuche la entrevista a la licenciada Silvia Cabeza, presidenta de la Asociación Civil Oír mejor, en un programa de radio.*

Usted, como redactor de una revista especializada en salud, escriba e artículo con el objetivo de informar y alertar a los lectores sobre el peligro de la contaminación sonora. Tome la información de la entrevista radial escuchada.

### **Banda de evaluación para el Avanzado**

Escribe un artículo para informar y alertar a los lectores sobre el peligro de la contaminación sonora.

La secuencia dominante es explicativa y hay exhortación para advertir sobre el peligro de la contaminación.

Registro formal, texto cohesivo, con explicación detallada de los efectos perjudiciales de la contaminación sonora y las causas por las que se produce.

Discurso fluido, coherente y cohesivo.

Gramática y léxico adecuados al registro y la función.

Los errores de gramática son muy pocos o inexistentes, puede haber alguna transferencia de L1.

### **Características**

Título

Ej. Cuando un "cocktail party" suena mal/ El problema desconocido / El ruido: un peligro desconocido / ¿Un mal "silencioso"?

Introducción al tema

Ej. Hoy en día nos vemos afectados por un importante problema que es lo de la contaminación sonora / Si hoy en día se habla diariamente de la contaminación del agua o del aire, hay una contaminación que es muy a menudo dejada de lado: la contaminación sonora, a la cual todos estamos expuestos... / Como sabemos, para mantenernos el equilibrio del cuerpo es necesario que nuestro organismo esté en armonía. Por ello es esencial tener buenos hábitos, que van desde una alimentación reglada -como siempre exponemos en nuestros artículos- hasta el cuidado especial con el oído.

Citas de autoridad

Ej. Según nuevos estudios dirigidos por el equipo de investigación de la Lic. Silvia Cabeza, presidenta de ... / Según la presidenta de la Asociación Civil Oír Mejor Silvia Cabeza. / La presidenta de la Asociación Civil Oír mejor, Silvia Cabeza, afirmó que ...

Aparición de un nosotros inclusivo, como estrategia de acercamiento y complicidad con el lector

Ej. como bien supimos, en un lugar cerrado adonde todos gritan, se genera el efecto rebote... / debería preocuparnos más (...) estamos en un lugar público / como sabemos

Ejemplificación

Ej. Es una situación cotidiana: estamos en algún lugar público, charlando con nuestros amigos en un bar o un restaurante y ... / problemas que .... como la falta de agua, por ejemplo.

Recursos explicativos y explicación de términos

Ej. Se pueden resumir en tres; el primero es el empeoramiento del deterioro auditivo ... (síntesis) / porque no tiene que ver con problemas de medio ambiente... (causa) / puesto que nuestro cuerpo produce adrenalina tratando de defenderse al ruido.(causa) / Ya que en nuestra vida existen muchas fuentes .... (causa) (usada al ppio de la frase...) / En vez de claridad y emisión precisa de la voz, los sonidos rebotan de vidrios y paredes (contraste) / El resultado es que nos cuesta mucho entendernos uno al otro (consecuencia) / Pese a que solemos olvidar el ruido en cuanto se desvanezca (concesión) / Este último fenómeno, típico de un ....., es el definido "efecto cocktail party".

Utilización de vocabulario técnico

Ej. espuma de poliuretano, (cortina, alfombra, vidrios, baldosas, generar eco) / fuentes de ruido / pérdida auditiva gradual / a largo plazo

Conclusión con una frase de cierre.

Ej. este argumento lamentablemente no tiene la atención de los medios de comunicación porque(...) Y además, es un problema que molesta cuando está, y cuando termina lo olvidamos / Si fuera más presente en nuestra sociedad el conocimiento sobre ese problema, podríamos defendernos de una manera más eficaz. / En conclusión, si algunas molestias pueden ser evitadas por la limitación del uso de auriculares y de la frecuentación de lugares ruidosos, este problema necesita más que todo una tema de conciencia pública para adaptar las reglamentaciones / Como afirmó Silvia Cabeza, el ruido molesta cuando está, cuando desaparece, nos olvidamos.

## **A modo de conclusión:**

Para concluir, podemos organizar una reflexión tripartita. En primer lugar, en relación con el desempeño del candidato, se puede decir que un perfil avanzado cumple con el propósito y el género utilizando estrategias adecuadas para la resolución de la tarea. Suponemos que en algunas actividades el candidato ha tenido una mayor o menor exposición al mismo, por lo que no siempre conoce los datos formales de cada uno. Sin embargo,

puede actualizar el género porque cuenta con los recursos lingüísticos necesarios como para poder realizar estas operaciones, es decir, el avanzado logra mostrar un dominio de la lengua meta que le permite operar sobre la lengua, para mantener la consistencia en registro, de acuerdo con la adecuación a la consigna, al propósito y al destinatario previsto por la tarea solicitada. Hemos visto en varias de las muestras que los candidatos refuerzan su propósito en el cierre de la tarea, muchas veces con una clara apelación al destinatario de su producción, y a pesar de que no en todos los casos encontramos un formato con un saludo final, si se requiere, siempre contamos con un cierre adecuado.

Respecto del evaluador, destacamos en este punto que en una evaluación holística, como la que tiene el examen CELU actualmente, se privilegia la adecuación al propósito, al dominio del discurso y de los aspectos lingüísticos, a veces pasando por algo de datos provenientes del formato del género; lo cual lleva a considerar el cumplimiento de la tarea en su totalidad, no como una suma de patrones formales.

Como último punto, y en relación con las grillas de corrección, es importante señalar que, por el tipo de examen que es el CELU, las variables de corrección no pasan por la especificidad del género en cuanto a su formato, sino que se prevé un cumplimiento del género y propósito claramente interrelacionados, es decir, que el género se define también por la actualización más clara y dentro del marco del propósito para el cual el género fue construido.

## **Bibliografía:**

- Bajtín, M. (1986) *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI editores.
- Bazerman, C. (2015) "Writing speaks to situations through recognizable forms" en Adler-Kassner, Linda & Wardle, Elizabeth (Eds.) *Namig what we know*, Utah University Press, pp. 35-36
- Hart-Davidson, B.(2015) "Genres are enacted by writers and readers" en en Adler-Kassner, Linda & Wardle, Elizabeth (Eds.) *Namig what we know*, Utah University Press, pp. 39-40
- Nelson, N. (2008) "The reading-Writing nexus in Discourse Research" en Bazerman, C. (Ed.) *Handbook of Research on Writing*, University of California, Santa Barbara, pp. 534-548
- Scaramucci, Schlatter, Acuña y Prati (2008) *Celpe-Bras and CELU proficiency exams: implementation, characteristics and impact of the exams on Brazil-Argentina relations*. La primera versión de este artículo fue presentada en el Tercer Congreso internacional de ALTE. [www.celu.edu.ar/es/node/20](http://www.celu.edu.ar/es/node/20)



# Las políticas lingüísticas y su impacto: ideas acerca de las producciones comparadas de CELPE-BRAS y CELU

DRA. GABRIELA LEIGHTON  
leigtton.gabriela@gmail.com

LIC. CARLA MONTOYA  
unsamcarlamontoya@gmail.com  
Universidad Nacional de San Martín  
San Martín, Argentina

## Resumen:

En el marco del proyecto “Análisis de producciones académicas escritas en los exámenes CELPE-BRAS y CELU”, que desarrollamos en la Convocatoria Redes VI, esa ponencia se propone a realizar un estudio comparado de un género o géneros discursivos académicos comunes a los exámenes CELPE-BRAS y CELU. El *corpus* se centrará en las pruebas rendidas por candidatos argentinos y brasileños, y se tomará como eje de comparación los grados de adecuación contextual – lo que incluye distintos niveles lingüísticos y discursivos – en actividades académicas desarrolladas en tales exámenes, en las que la secuencia argumentativa sea la predominante. Este criterio guiará el recorte del *corpus*, que estará formado por exámenes rendidos, estrictamente, por estudiantes universitarios que hayan alcanzado cualquiera de los tres niveles: avanzado, intermedio y básico.

**Palabras clave:** CELPE-BRAS– CELU– estudio comparado–  
producciones académicas – géneros discursivos

## Políticas lingüísticas en torno a la lengua propia

La lengua de un pueblo brinda, para Derrida<sup>1</sup>, un modelo estable de identificación del ego, tanto en su dimensión lingüística como cultural, y da origen a impulsos que se encuentran entre tres peligrosas posibilidades: una amnesia sin recurso, que es un tipo de locura; la recurrencia a los

---

1 Derrida, Jaques. (2014) *Monolingualism of the Other, or the Prosthesis of Origin*. Stanford, Stanford University Press. P. 21 y ss.

estereotipos que homogeneizan y conforman el modelo a la lengua “modelo” o dominante, esto es, imperialista, o sea otro tipo de locura, y la tercera locura, una hipermnésia, o suplemento de la lealtad, una excrecencia de la memoria, que intenta encontrar huellas en el discurso, en la escritura, en la experiencia, trazos que fueran más allá de una herencia dada, más allá del pasado disponible.

En este sentido los pueblos poscoloniales, que hemos heredado las lenguas de aquellos que nos sometieron, que nos dominaron política, cultural, experiencialmente, hemos desarrollado variaciones de la lengua colonial que tienen que ver con el contacto de esa lengua dada con la propia idiosincrasia, devenir histórico, paisaje, hibridaciones. Esto ha llegado a definir nuestros egos nacionales, a identificar nuestros rasgos distintivos. La primera locura derrideana, la de olvidar de dónde proviene nuestra lengua, es obvia; la tercera de las locuras, el desvarío por encontrar huellas del pasado y una hiperbólica herencia, el trabajo incansable de muchos de nuestros intelectuales que adorarían pertenecer al centro, que reniegan de su desplazamiento hacia la llamada “periferia”; sin embargo, es la segunda locura derrideana, la recurrencia a estereotipos que intentan homogeneizar la diversidad, que intentan borrar los rasgos culturales de las distintas variaciones nacionales e internacionales, la que me parece la más peligrosa y la más digna de análisis.

Siguiendo, exacerbando y continuando el pensamiento de Derrida diré que nosotros solo podemos, solo podremos, solo hemos de poder, hablar una sola lengua, que sin embargo no nos pertenece. Viene de un otro, se queda en ese otro y, finalmente, volverá al otro. Eso podría llevar a algún tipo de categorización, diría, hasta pragmática. También a una discusión cuyo hilo seguiremos a lo largo de todo el presente análisis respecto de la posibilidad de pertenencia de esa lengua, concepto que cruzaremos con el de patrimonio. Sin embargo, cuando se trata de cuestiones que tienen que ver con la cultura, la lengua o la escritura, es difícil ligar conceptos como los de clase, o grupos, y de esta manera sería difícil la simplista noción de pertenencia, inclusión o exclusión. Este subtexto simplista del Imperio, que busca binarizarlo todo (centro-margen, bueno-malo, blanco-negro- uno mismo-el Otro) implica una dualidad maquina y, al mismo tiempo, una reflexión imperialista de la relación entre la lengua, los textos y las relaciones sociales. También da lugar a un juzgar con valores de verdad, ya que si hay un bueno contra un malo, hay también un verdadero contra un falso. De esta manera, el Imperio es el centro, las ex colonias son la periferia, y desde el desplazado lugar del margen se juegan las categorías de pertenencia y de rigor. Desde aquí podemos leer afirmaciones tan corrientes incluso hoy en día sobre “el verdadero español” o “el español más correcto”, que emergen desde un lugar determinado ideológicamente, donde un sujeto poscolonial

oprimido se construye en relación a ese Otro con mayúsculas, ese Otro prestigioso y que define la cadena jerárquica que lo sitúa en un lugar de claro y obvio privilegio. Desde este mismo lugar, y para dar un ejemplo concreto que hace a nuestro quehacer, el español de Argentina, el español de Venezuela, el español de Uruguay no podrían ser entendidos como buenos, verdaderos, centrales, ocupando entonces un periférico lugar de margen, y es este el subtexto que, de alguna manera, moviliza la necesidad de adosarse, de unirse al Imperio para ganar en centralidad, para intentar un imposible movimiento inverso, una traducción de lo intraducible (Derrida dice que nada es traducible en un sentido, pero en otro todo es traducible, poniendo así a la traducción -de una lengua a la otra, de una variante a la otra- como otro nombre de lo imposible).

Por supuesto que, desde una lectura posmoderna como la que presenta este trabajo, es innegable la función crucial de la lengua como medio de poder. La norma es distintivamente, la que da el lugar central dominante al Imperio. La lengua tiene esa función privilegiada por ser dadora de identidad, de independencia, de libertad. Subsumir o cambiar la lengua es negar esa identidad a los pueblos dominados. Es por eso que todos los Imperios usaron idéntica estrategia: la de imponer su lengua a los colonizados, negando, prohibiendo o aniquilando a las vernáculos.

Un antecedente importante de la teoría posmoderna de Derrida, encontramos en la filosofía del lenguaje desarrollada por Voloshinov<sup>2</sup> y en la teoría poscolonial. Inscripta en la perspectiva semiótica, la filosofía del lenguaje sostiene que la conciencia, la inteligencia y por ende, el habla y el proceso de adquisición de la lengua, están marcados por signos que a su vez están repletos de contenido ideológico. De ese modo, bajo el Concepto de Refracción desarrollado por el filólogo ruso, se hace transparente que las palabras poseen una carga ideológica y así, el lenguaje también está atravesado por las especificidades de las sociedades. Si las idiosincrasias de las sociedades son un elemento clave en la formación de las palabras y del lenguaje, podemos afirmar que el lugar de excelencia de formación de los signos es en el contexto interindividual. La realidad de los fenómenos ideológicos es la propia realidad objetiva de los signos sociales. La comunicación semiótica es lo específico de la realidad. Todos los signos son ideológicos y es por esa razón que las palabras son un elemento central. Las palabras son la forma por excelencia de expresión de la comunicación social. Así, uno de los aspectos fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera en un país poscolonial es el abordaje

---

2 Volóshinov, Valentín Nikolaíevich. (2009). El Marxismo y la filosofía del lenguaje. Buenos Aires, Ediciones Godot.

y la interpretación de los aspectos culturales y de las transformaciones que la referida lengua adquirió.

La teoría poscolonial hace una crítica en torno a los discursos de la ideología colonial que naturalizan los procesos de sumisión y desigualdad. Gayatri Spivak en el clásico libro “¿Puede hablar el subalterno?”<sup>3</sup> destaca los límites de los modelos occidentales tanto en el análisis de la realidad de las antiguas colonias, como en la búsqueda de identificar qué es el marginal subalterno. La autora reitera que en la realidad poscolonial no se puede identificar a las clases sociales, a las razas y al género en un concepto único. Por ejemplo, al identificar por ejemplo a una clase social de algún país poscolonial de modo homogéneo, lo que se hace es excluir, invisibilizar a un conjunto de otras características existentes, y así se regresa a una lógica imperial. De lo dicho arriba, se desprende que la situación poscolonial es heterogénea y resistente a las tentativas de explicarlas bajo un solo modo de explicación. Es en ese sentido que la crítica y la teoría poscolonial son una herramienta de análisis y de intervención cultural, política y social en cualquier contexto de dominación.

La teoría poscolonial es una clave intelectual que nos ayuda a interpretar las Políticas lingüísticas en torno a la lengua propia. Sabemos que para interrogar al subalterno en el contexto poscolonial es necesario superar la premisa de que hay un solo tipo de expresión de subalterno, una sola voz. Lo mismo tiene que ser hecho en el contexto del estudio de las lenguas. No hay una forma correcta de hablar. En la clave analítica desarrollada por Spivak, el marginal no debe ser analizado desde una perspectiva esencialista, sino como *identidad diferencial*. Es esa perspectiva que debemos seguir el análisis de nuestras lenguas. El subalterno se constituye de modo relacional y posee dos características fundamentales: es heterogéneo frente a los discursos de dominación y frente a los análisis académicos que quiere encasillarlo en una categoría, y posee una *identidad diferencial*, que destaca que la identidad se constituye como negociación entre posiciones diversas en un determinado contexto.

En este sentido, existe un privilegio reservado a estos “márgenes”. La lengua es una práctica material y, como tal, está determinada por un entretreído complejo de experiencia y condiciones sociales. La naturaleza sincrética e híbrida de la experiencia post-colonial refuta la posición privilegiada de un código estándar en la lengua, porque sería afirmar una visión monocéntrica de la experiencia humana. También refuta otra noción interesante: la que asevera que las prácticas culturales pudieran retornar a una condición cultural “pura” o “incontaminada”, y que dichas prácticas, tales

---

3 Spivak, Gayatri Chakravorty (2011) ¿Puede hablar el subalterno?, Buenos Aires, El cuento del plato.

como el uso de términos vernáculos, formas “agramaticales”, pudieran dar cuerpo por oposición a aquella autenticidad. Estos puntos de vista sincréticos de la distancia post colonial se distancian fuertemente de la noción universalista de la lengua como representación. Esto nos lleva a postular como falaces estos dos puntos de vista, el representacionista y el culturalmente determinista, para re-ubicar a la lengua en su continuum de uso. Y es en este punto, en el que queda al descubierto la naturaleza material de la lengua, y sus ejes de caracterización cultural y social, que el término “intangibile” de nuestra postulación del inicio podría también ser discutido.

De este modo, hablar de patrimonio cuando hablamos de lengua tiene que ver con nociones políticas de apropiación, de identificación, de historia de un pueblo. No de pertenencia, no de posesión, no de exclusividad, no de estándar, no de ortodoxias. Un pueblo tiene derecho a defender su variación de la lengua que habla y a estudiarla, enseñarla, certificarla.

## **Políticas lingüísticas en torno a la certificación de la propia lengua como extranjera**

Los exámenes Celpe-Bras y Celu son el resultado de la aplicación de políticas lingüísticas en Brasil y Argentina promovidas por acuerdos bilaterales entre ambos países en los últimos 5 años. El constructo de los exámenes desarrollados por los ministerios de Educación respectivos es el del uso de la lengua, más que el de su conocimiento, y la evaluación del uso adecuado se realiza mediante tareas que simulan situaciones de interacción cotidiana en contextos orales y escritos, integrando comprensión y producción oral y escrita. Afirma en tal sentido Margarette Schlatter<sup>4</sup> que “las especificaciones y el formato de las tareas de los exámenes, así como las orientaciones relativas a la corrección, presentan características compatibles con la visión bakhtiniana de que “cada enunciado es único e individual, pero cada dominio de uso del lenguaje crea tipos relativamente estables de enunciados, que son llamados géneros de discurso” O sea, los enunciados, a diferencia de las sentencias, son producidos en una situación comunicativa específica, por alguien con un papel específico en esa situación, y son dirigidos a interlocutores con propósitos específicos y también producidos en un contexto, que también produce sentido.”

La cercanía entre ambos exámenes se verifica en objetivos comunes en cuanto a la intención de incentivar cambios en las prácticas de enseñanza,

---

4 Schlatter et al (2009) "Celpe-Bras e CELU: Impactos da Construção de Parâmetros Comuns de Avaliação de Proficiência em Português e em Espanhol" En: Zoppi Fontana, org. O Português do Brasil como Língua Transnacional. Editora RG16:35. P. 262.

definir parámetros acordes de proficiencia y validar el uso de variedades del portugués y del español como independientes y compatibles con una amplia comunidad lingüística en la cual los hablantes que las adopten, sea como lengua nativa, extranjera, o segunda, se sientan representados.

En la Argentina, trabajan sobre el examen CELU treinta y cinco Universidades Nacionales que conforman el Consorcio Interuniversitario para la enseñanza, evaluación y certificación del español como lengua segunda y extranjera, consorcio al que pertenecen las dos Universidades Nacionales que postulan el presente Proyecto.

En Brasil, el examen Celpo-Bras fue una iniciativa del Ministerio de Educación que nombró, en 1993, una comisión de profesores de portugués como lengua extranjera para su elaboración y empezó a administrarse en 1997. Es requerido para la admisión a universidades, programas de intercambio y profesionales que van a trabajar a Brasil. En 2004 los Ministerios de Educación de Argentina y Brasil firmaron un acuerdo de acreditación recíproca de dominio de la lengua mediante ambos exámenes, para promover políticas lingüísticas latinoamericanas basadas en la reciprocidad y cooperación entre las universidades de ambos países. Las instituciones sede de los exámenes han promovido acuerdos, coloquios, seminarios y cursos fortaleciendo la investigación en común y el intercambio de docentes y estudiantes.

En el marco de las acciones de políticas institucionales reseñadas, y dentro de entender el derecho sobre la propia lengua, un examen como los aquí considerados pueden proveernos elementos hacia el “conocimiento del otro”, mediante la detección de rasgos que caracterizan el funcionamiento de subjetividades y discursividades de forma predominante, en el contexto de un proceso de integración regional, además de un conocimiento que pueda tener un impacto sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de español y de portugués en la región, que puede transponerse al trabajo de formación de docentes en ambas lenguas, tener un impacto sobre el sistema educativo de los países y regiones involucradas: específicamente, y sobre los saberes lingüísticos que en ellos se desarrollan y favorecen, además de un conocimiento y fortalecimiento de vínculos académicos entre instituciones de la región, específicamente, en lo que se refiere al hecho de someter al objeto de estudio a diversas perspectivas teóricas, lo que implica una voluntad de inicio de diálogo, que se interpreta positivamente por la posibilidad que supone de aportar productividad y riqueza en la comprensión del propio objeto.

## Primer acercamiento a un análisis de corpus

En el sentido propuesto, las Universidades de San Martín y de San Luis han comenzado un trabajo hacia la comparación de un corpus que se ha seleccionado de entre las pruebas rendidas por candidatos brasileños, para tomar como eje de comparación los grados de adecuación contextual – lo que incluye distintos niveles lingüísticos y discursivos – en actividades desarrolladas en tales exámenes, en las que la secuencia argumentativa sea la predominante. Este criterio guiará el recorte del corpus, que estará formado por exámenes rendidos, estrictamente, por estudiantes universitarios brasileños que hayan alcanzado cualquiera de los tres niveles: avanzado, intermedio y básico.

Para la realización del 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 dos 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. Tales condiciones de evaluación hablan del esfuerzo implícito en la situación de examen que el sujeto a prueba 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 se denomina “adecuación contextual”.

La metodología de análisis estará organizada alrededor de la posibilidad de detectar en la heterogeneidad y en la dispersión de las superficies textuales las marcas dejadas por los autores, que permitan hablar de ciertas regularidades, detectar diferencias y conocer mejor las capacidades y competencias de los sujetos implicados en el trabajo de escribir. Tal metodología dependerá de las diferentes perspectivas históricas que son tradición en cada una de las instituciones, porque se apuesta en el hecho de que la heterogeneidad de perspectivas contribuirá productivamente en el análisis del objeto y en el conocimiento del mismo, en la formulación de conclusiones y en el impacto que tal análisis puede llegar a aportar sobre las propias teorías. En este sentido, la clara determinación del objeto – la adecuación contextual – de la forma que ha sido aquí definida, y la voluntad común de no hablar de “error” – pensando que se trata de procesos de evaluación de producción escrita en lengua extranjera – delimitan un camino de investigación que puede prever y abrigar diversidad teórica y, por lo tanto, la consecuente variedad metodológica.

En este sentido, desde la Universidad de San Martín, y trabajando sobre una propuesta de San Luis, se ha trabajado en los criterios para el análisis de corpus. Los criterios de evaluación de un examen CELU 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 adaptarse a la investigación exploratoria teniendo en cuenta la adecuación contextual, centro de nuestro estudio. Siguiendo a Bachman y Palmer (1966), “los criterios operacionalizan el constructo”, entendemos que la división entre grilla holística y grilla analítica se hacía imperiosa en la búsqueda de un refinamiento de la data a recoger del muestreo. Es de considerar que se observaron nueve exámenes CELU correspondientes a la Toma EMP13 actividad 3 Carta de Lectores, género argumentativo. A primera vista, se detallan ciertos resultados que surgen de la grilla analítica propuesta:

- El 50% realiza algún tipo de interlocución, y sólo el 30% no realiza ninguna.
- El 75% de los candidatos recupera el input propuesto por el texto.
- El 80 % de los candidatos logra algún tipo de transformación y reelaboración del input propuesto.
- El 70 % mantiene una estructura genérica acorde a lo pedido en la consigna y reconocida en la comunidad de habla

Hemos visto que el análisis del corpus textual parece conectar 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 el CELU

un examen comunicativo que se propone evaluar la capacidad de uso de la lengua en la vida real, los resultados indican un nivel de coherencia aceptable. Con respecto al output propuesto, rescatamos la variación (o estilo) de los candidatos, al utilizar recursos estilísticos y léxicos diversos y precisos. 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 autores han asumido riesgos que demuestran sus competencias lingüísticas.

Por último, destacamos el hecho de que los candidatos desarrollan sus relatos, va externalizando sus ideas, sus emociones y visiones. Podemos identificar entonces diferentes elementos cognitivos, desde valoraciones, juicios, visiones o representaciones, que dan cuenta de la subjetividad de los autores con diferentes grados de abstracción. En tal sentido, se reafirma la postura bakhtiana de producir enunciados únicos, individuales y direccionados a interlocutores con propósitos específicos.

## Conclusiones

Dentro del marco de las teorías poscoloniales someramente visitadas en el principio de este artículo, entendemos que los contactos culturales e identitarios que comparten los estudiantes de países poscoloniales hermanos, como el caso de Brasil y Argentina, apoyan el aprendizaje de la lengua como segunda lengua y aseguran la adquisición de elementos clave de comprensión y producción. Entender la lengua propia como patrimonio intangible, portadora de identidad y de cultura, permite enseñarla y evaluarla desde un lugar de apropiación cultural y lingüístico que además subraya las semejanzas entre culturas afines y enmarca el aprendizaje en lenguas reales de individuos reales. Los intentos de descontextualización de las lenguas, de panhispanizar y de desenraizar se entienden desde aquí como intentos de comercialización del alma, y es lo que intentamos probar con este análisis.

## 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/))
- Llosa, Lorena (2006). "Estado Actual de las investigaciones sobre validación de exámenes en lengua extranjera". Segundo Coloquio CELU, Universidad Nacional de Mar del Plata.

- McNamara, T.F & C. Roever (2006). *Language testing: The social dimension*. Malden, MA & Oxford, Blackwell.
- Freire, Paulo (1997). *Pedagogía de la Autonomía: Saberes Necesarios para la Práctica Educativa*. México: Siglo XXI Editores.
- 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.
- Prati, Silvia (2007). *La Evaluación en español lengua extranjera: Elaboración de exámenes*. Buenos Aires, Libros de la Araucaria.
- Prati, Silvia. 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.
- Scallon, Gérard (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. De Boeck Supérieur.
- Scaramucci, Matilde (2006). "Proficiência em LE: Considerações Terminológicas e Conceituais". en *Trabalhos Lingüística Aplicada*, Campinas, 2000, (36).
- Scaramucci, Matilde (2004). "Efeito Retroativo da Avaliação no Ensino/Aprendizagem de Línguas: O Estado da Arte" en *Trabalhos Lingüística Aplicada*, Campinas, 2004, (43).
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2011) *¿Puede hablar el subalterno?*, Buenos Aires, El cuento del plato.
- Volóshinov, Valentín Nikolaievich. (2009). *El Marxismo y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires, Ediciones Godot.
- Vygotsky, Lev. (1995). *Pensamiento y Lenguaje*. México, Paidós.
- Schlatter et al (2009) "Celpe-Bras e CELU: Impactos da Construção de Parâmetros Comuns de Avaliação de Proficiência em Português e em Espanhol" En: Zoppi Fontana, org. *O Português do Brasil como Língua Transnacional*. Editora RG16:35

## Anexo: Tabla

Tabla

Actividad: EMP Carta de :3 N° / 13 lectores	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Interpelación al diario /autor del artículo base / encuestador	✓		✓	✓	✓	✓			✓
Recuperación del Input (0%-100%)	20%	15%	70%	50%	80%	50%	20%	60%	60%
Investigación CEPP			✓	✓	✓	✓		✓	
Tema: continuidad laboral jóvenes 10-24 años	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓
Director Gustavo Laies			✓	✓				✓	
Entrevistas a 13 compañías de primera línea argentina							✓		
65% abandona el trabajo					✓			✓	✓
Trabajo precario /informalidad laboral	✓		✓		✓	✓	✓		
Causa sociocultural (reglas empresa- riales-gratificación inmediata)	✓	✓		✓	✓	✓		✓	✓
Educación Secun- daria y socialización laboral			✓		✓				
Educación Secun- daria y mercado laboral			✓		✓	✓			✓
Output logrado (0-100%)	40%	20%	60%	90%	100%	40%	60%	60%	40%
Narración: expe- riencia personal	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Narración: situación social			✓	✓	✓				✓
Otra narración	✓								
Argumentación: Opina	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Argumentación: Crítica		✓	✓		✓		✓		

Argumentación: Refuta				✓				✓	
Argumentación: Fundamenta postura				✓	✓	✓	✓	✓	✓
Otra argumentación		✓						✓	
Estructura genérica (0-100%)	70%	30%	30%	100%	100%	30%	90%	70%	60%
Presentación	✓			✓	✓	✓		✓	✓
Forma- tratamiento	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓
Saludo				✓	✓		✓		✓

# **Análisis de microhabilidades involucradas en la resolución de la consigna 1 de CELU**

MAG. MARÍA LUCRECIA OCHOA  
lucrecia8a@yahoo.com.ar

LIC. LILIANA IRENE MARTINENGI  
lmartinenchi@yahoo.es

PROF. LORENA COLELLO  
lorenacolello@yahoo.com.ar

PROF. ANDREA ISERN  
andreaisern@hotmail.com  
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires  
Tandil, Provincia de Buenos Aires, Argentina

## **Resumen:**

Las habilidades lingüísticas (comprensión auditiva, producción oral, comprensión lectora, escritura e interacción) no operan de manera aislada y en la mayoría de las situaciones comunicativas, el usuario de una lengua pone en juego al menos dos de ellas en combinación. Es además posible, en un análisis detallado, identificar qué microhabilidades se ponen en juego en una situación comunicativa concreta. Las actividades de CELU tienen el propósito de crear oportunidades para que los candidatos demuestren su actuación en diferentes situaciones sociales, para lo cual se requiere lograr una integración de habilidades.

En esta presentación expondremos los resultados preliminares del primer tramo de un trabajo de descripción de las microhabilidades involucradas en la resolución del examen. En esta se expone un análisis de analizan la consigna 1 de los años 2012, 2013 y 2014 y las bandas de corrección correspondientes. Se identifican las microhabilidades que los candidatos deben poner en juego en la resolución de la consigna y aquellas que son explícitamente evaluadas. Finalmente se expone una tabla con la sistematización de los resultados, las conclusiones de esta primera descripción y posibles implicancias. Sostenemos que este reconocimiento resultará un aporte para realizar un análisis más detallado del examen que permita evaluar las condiciones de validez y autenticidad de CELU.

**Palabras clave:** microhabilidades, comprensión auditiva, producción escrita, validez, autenticidad

## Introducción

El presente es un trabajo del Equipo ELSE del Departamento de Lenguas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

La propuesta de este trabajo consiste en explorar, describir y analizar qué microhabilidades (Brown, 2003) de comprensión auditiva y producción escrita aplican los candidatos en la resolución de la actividad 1 de CELU y cuáles se evalúan explícitamente.

Se trata de un primer acercamiento al tema: una descripción y análisis exploratorios con el objetivo de descubrir aspectos a revisar y mejorar en el futuro.

Las descripciones y análisis del CELU son útiles por un lado como herramientas para la evaluación y la validación del examen, y por otro, como insumo para crear recursos de difusión.

En lo que respecta a la validación, las observaciones del presente trabajo podrán ser empleadas para evaluar y mejorar la fiabilidad (McNamara, 2000; Prati, 2007) del examen. Revisar las descripciones de lo que se espera que haga el candidato permitirá desarrollar criterios para mejorar las bandas holísticas de modo de garantizar la fiabilidad del examen. Será también útil para corroborar su validez.

En lo referente a la difusión, las descripciones del CELU resultarán útiles en distintos aspectos vinculados con sus efectos retroactivos (Scaramucci, 2004): servirán, por ejemplo para la creación de materiales de enseñanza de ELSE y para lograr una difusión más efectiva y mayor aceptación del CELU por parte de docentes que aún no lo conocen.

## Materiales y métodos

Se analizaron las consignas, audios y bandas de la actividad 1 en los exámenes 112, 212, 113, 213, 114, 214. Se consultaron también las pautas para redactores CELU.

En el análisis se identificó qué microhabilidades (Brown, 2003) de comprensión auditiva y de expresión escrita los candidatos aplican o pueden aplicar para la resolución de cada una de las consignas y cuáles se evalúan explícitamente. Se sistematizaron los resultados en dos tablas que permiten visualizarlos sencillamente. Para ello, se empleó un código de tres colores, correspondientes cada uno a un criterio de clasificación:

## Criterios para la clasificación de las microhabilidades según su aplicación en CELU

---



**La microhabilidad no se aplica**

**Puede o no aplicarse. No se evalúa**

**Se evalúa explícitamente (se describe en las bandas)**

Imagen1

Se marcaron en rojo las microhabilidades que no se requieren para resolver la consigna; en amarillo, aquellas que pueden ponerse en juego pero no se evalúan –es decir, su evaluación no está contemplada en las bandas–; y en verde, las que se aplican y se evalúan explícitamente, según los descriptores de las bandas.

### **Resultados y análisis**

A partir de un análisis cualitativo del material se llegó a las tablas que se exponen a continuación. En la tabla 1 se listan las microhabilidades de comprensión auditiva (Brown, 2003) y se las clasifica en colores según su aplicación y evaluación en los exámenes analizados.

	112	212	113	213	114	214
1. Retener segmentos lingüísticos de diferentes longitudes en la memoria a corto plazo.						
2. Discriminar los distintos sonidos de la lengua.						
3. Reconocer los patrones de entonación, palabras en posiciones tónicas y átonas, estructura rítmica, contorno intencional y sus roles en la información señalada.						
4. Reconocer las formas apocopadas de las palabras.						
5. Distinguir los límites de las palabras, reconocer un núcleo de palabras e interpretar los patrones de orden y sus significados.						
6. Procesar el discurso en diferentes tipos de realización.						
7. Procesar el discurso que contiene pausas, errores, correcciones y otras variables de presentación.						
8. Reconocer clases gramaticales de palabras (sustantivos, verbos, etc), sistemas (tiempos, concordancia, uso de plurales), patrones, reglas y formas elípticas.						
9. Detectar los constituyentes de la oración y distinguir entre constituyentes mayores y menores.						
10. Reconocer que un contenido particular puede ser expresado en diferentes formas gramaticales.						
11. Reconocer los recursos cohesivos del discurso hablado.						
12. Reconocer las funciones comunicativas de cada participación según la situación, los participantes y los objetivos.						
13. Inferir situaciones, participantes y objetivos usando conocimiento del mundo real.						
14. A partir de los eventos e ideas descritas, hacer predicciones, enlaces y conexiones entre eventos, deducir causas y efectos, detectar relaciones tales como idea principal y secundaria, información nueva y dada, generalizaciones y ejemplificaciones (conexiones lógicas).						
15. Distinguir entre significado literal e implícito.						
16. Usar pistas no verbales para descifrar significados.						
17. Usar y desarrollar un conjunto de estrategias de escucha como detectar palabras clave, inferir el significado de palabras por el contexto, solicitar ayuda, mostrar comprensión o falta de ella.						

Tabla 1: clasificación de microhabilidades de comprensión auditiva

En la tabla 2 se listan y clasifican por colores las microhabilidades de expresión escrita (Brown, 2003).

	112	212	113	213	114	214
Producir grafemas y patrones ortográficos.						
Escribir a un ritmo eficiente según el propósito.						
Producir una cantidad aceptable de palabras (caudal léxico) y uso apropiado de patrones léxicos.						
Usar aceptablemente patrones, reglas y sistemas gramaticales.						
Expresar un sentido particular de diferentes formas / encontrar alternativas para expresar un mismo significado.						
Utilizar recursos cohesivos.						
Emplear formas y convenciones retóricas adecuadas para el discurso escrito.						
Cumplir con las funciones comunicativas del discurso/texto escrito según forma y propósitos.						
Establecer enlaces y conexiones entre eventos comunicativos relacionados en función de una idea principal, de ideas secundarias, información nueva, generalizaciones, ejemplificación (organización y progresión de la información en el texto).						
Distinguir/emplear/producir significados literales y figurados.						
Incluir correctamente referencias culturales apropiadas.						
Desarrollar y usar estrategias de escritura adecuadas como atención a la interpretación de la audiencia, prescritura, planificación, borradores, parafraseo y sinonimia, solicitud de feedback y empleo de este último para la revisión y edición del texto.						

Tabla 2: clasificación de microhabilidades de producción escrita

A partir de la comparación de las tablas se observa que:

- La escritura tiene mayor peso que la comprensión auditiva, dado que son más las microhabilidades que se evalúan explícitamente.
- Todas las microhabilidades de expresión escrita están implicadas en la resolución de la actividad 1, mientras que no sucede lo mismo con las de comprensión auditiva.
- La aplicación y evaluación de microhabilidades de escritura es más consistente entre las seis ediciones de CELU: de las doce microhabilidades de escritura, CELU evaluó las mismas seis en todas las ediciones y una en cinco de ellas. En cambio, de las diecisiete microhabilidades de escucha, sólo una fue evaluada en todas las ediciones analizadas.

Por lo tanto, de acuerdo con el análisis de la muestra, se puede decir que para resolver la consigna 1 de CELU, un candidato debe –necesariamente, pues esto será evaluado –:

En lo referente a la comprensión auditiva, “a partir de los eventos e ideas descriptas, hacer predicciones enlaces y conexiones entre eventos, deducir causas y efectos, detectar relaciones tales como idea principal y secundaria, información nueva y dada, generalizaciones y ejemplificaciones.” (Brown, 2003)

En lo que respecta a la producción escrita:

- Usar aceptablemente patrones, reglas y sistemas gramaticales
- Utilizar recursos cohesivos
- Emplear formas y convenciones retóricas adecuadas para el discurso escrito
- Cumplir con las funciones comunicativas del discurso escrito según forma y propósitos
- Establecer enlaces y conexiones entre eventos comunicativos relacionados en función de una idea principal, de ideas secundarias, información nueva, generalizaciones, ejemplificación (organización y progresión de la información en el texto)
- Usar estrategias de escritura adecuadas como atención a la interpretación de la audiencia, parafraseo y sinonimia (...) revisión y edición del texto

Según el análisis de la muestra, para resolver actividad 1 de CELU un candidato muy probablemente tenga que

<p>Procesar el discurso en diferentes tipos de realización</p> <p>Reconocer las funciones comunicativas de cada participación según la situación, los participantes y los objetivos.</p>	<p>Producir una cantidad aceptable de palabras (caudal léxico) y uso apropiado de patrones léxicos</p>
--	--

Estas microhabilidades son descriptas como criterios de evaluación en algunos de los casos analizados.

Asimismo, para la resolución de la actividad 1, el candidato probablemente va a:

<ul style="list-style-type: none"> <li>· Retener segmentos lingüísticos de diferentes longitudes en la memoria a corto plazo.</li> <li>· Discriminar los distintos sonidos de la lengua.</li> <li>· Reconocer los patrones de entonación, palabras en posiciones tónicas y átonas, estructura rítmica, contorno intencional y sus roles en la información señalada.</li> <li>· Reconocer formas apocopadas de las palabras.</li> <li>· Distinguir los límites de las palabras, reconocer un núcleo de palabras e interpretar los patrones de orden y sus significados.</li> <li>· Procesar el discurso que contiene pausas, errores, correcciones y otras variables de presentación.</li> <li>· Reconocer clases gramaticales de palabras (sustantivos, verbos, etc), sistemas (tiempos, concordancia, uso de plurales), patrones, reglas y formas elípticas.</li> <li>· Detectar los constituyentes de la oración y distinguir entre constituyentes mayores y menores.</li> <li>· Reconocer que un contenido particular puede ser expresado en diferentes formas gramaticales.</li> <li>· Reconocer los recursos cohesivos del discurso hablado.</li> <li>· Distinguir entre significado literal e implícito.</li> <li>· Usar un conjunto de estrategias de escucha como detectar palabras clave, inferir el significado de palabras por el contexto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Producir grafemas y patrones ortográficos</li> <li>· Escribir a un ritmo eficiente según el propósito</li> <li>· Expresar un sentido particular de diferentes formas / encontrar alternativas para expresar un mismo significado</li> <li>· Producir significados literales y figurados</li> <li>· Incluir correctamente referencias culturales apropiadas</li> </ul>
--	--

La evaluación de estas acciones no está descripta en las bandas, pero algunas de ellas probablemente serán tenidas en cuenta por los evaluadores. Otras, no pueden evaluarse en un examen como CELU (por ejemplo discriminar los distintos sonidos de la lengua) y la identificación de cuando se aplican otras, requiere de descripciones lingüísticas detalladas de los audios; es el caso de “distinguir entre significado literal y significado explícito”.

Finalmente, para responder esta actividad, los candidatos no necesitarán usar pistas no verbales para descifrar significados

Parte del análisis consistió en identificar y subrayar las referencias a la comprensión auditiva presentes en las bandas holísticas. A partir de esta identificación se hace evidente que el peso de la producción escrita es considerablemente mayor que el de la comprensión auditiva.

De este proceso han surgido las siguientes observaciones (entre otras):

- Hay consistencia entre las seis versiones del CELU. También que es mayor en la evaluación de la escritura que en la de la comprensión auditiva.
- El análisis de las grillas muestra además que los descriptores no tienen siempre el mismo nivel de detalle, por ejemplo, se habla de “comprensión global” y de “comprensión general” sin especificar si hay diferencias entre ambas. Por otro lado, la misma descripción, por ejemplo «muestra comprensión global», aparece como característica de nivel Básico en algunos exámenes (212, 114, 113) y como característica de Intermedio en otro (por ejemplo en 213).

En la edición 112, «no comprende» es atributo de Básico. Esto plantea la pregunta ¿cuál es la diferencia con No alcanza? La respuesta a este cuestionamiento será esencial si se considera en algún momento certificar nivel básico.

- También se observa que la comprensión auditiva a veces sirve como criterio para punto de corte entre niveles (p. ej. en 213 y 114) pero otras veces no (por ej. En 212 y 214).
- En algunas bandas, incluso, no aparecen descriptores para la comprensión auditiva, o se repite la misma descripción en dos o más niveles (ver 212)

## Algunas conclusiones

Si bien este trabajo pretende ser sólo un acercamiento al tema, se pueden arriesgar algunas posibles conclusiones como las siguientes:

- El peso de la escritura es superior al del audio. En lo que respecta a qué se evalúa, el input funciona más como disparador para realización de la producción escrita que como un texto cuya comprensión se evalúa.
- En las bandas holísticas, la descripción de las microhabilidades de comprensión auditiva requeridas para la resolución de la consigna 1 es menos consistente que la descripción y evaluación de microhabilidades de escritura.

Para revisar cómo se evalúa la comprensión auditiva en CELU, puede ser de utilidad

- Ajustar los descriptores en las bandas holísticas, para lograr mayor consistencia entre los niveles y entre las ediciones de CELU.
- Hacer descripciones lingüísticas del texto del audio que permitan redactar descriptores de las bandas más detallados y abarcativos.
- Buscar mayor nivel de detalle en los descriptores.
- Decidir si la comprensión auditiva será un criterio para definir asignación de nivel, en ese caso, especificar los criterios.

- Para dar más peso a la comprensión auditiva, sería conveniente considerar la posibilidad de incluir otras microhabilidades en la evaluación de la comprensión auditiva. Para ello harán falta descripciones lingüísticas detalladas de los textos input, para identificar microhabilidades que los candidatos deben poner en práctica en la comprensión de cada texto en particular. Por ejemplo, identificar significados figurados y su incidencia en la comprensión del audio y producción escrita

## Algunas ideas para seguir adelante

En lo que respecta a la descripción y análisis de lo que el candidato hace cuando resuelve el examen, queda mucho trabajo por hacer. En principio, el acercamiento que se propuso en este trabajo despliega como posibles próximas líneas de trabajo

- El análisis en profundidad cada microhabilidad, en especial las que se evalúan (siempre o a veces).
- El análisis las microhabilidades que se aplican y no evalúan, considerar y definir por qué hacerlo o no.
- Si resulta útil, el análisis de más exámenes;
- La extensión del trabajo a otras consignas de los mismos exámenes, para tener descripciones de los exámenes completos
- Para tener una perspectiva completa de cómo se evalúa la comprensión auditiva en el examen, será imprescindible analizar la consigna 5, que permitirá incluir la evaluación de microhabilidades de comprensión auditiva en interacción.

## Bibliografía

- Brown, H.D. (2003): *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Second Edition .New York.. Pearson Education.
- McNamara, T. (2000). *Language Testing*. Oxford. Oxford University Press.
- Prati, S. (2007) *La evaluación en español lengua extranjera: Elaboración de exámenes*. Buenos Aires. Libros de la Araucaria.
- Scaramucci, M. (2004) *Efeito retroativo da avaliacao no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte*. *Trab. Ling. Aplic. Campinas*, 43 (2): 203-226, Jul./Dez. 2004.

# ¿Qué factores actúan como “filtros” en la percepción de la fluidez? Hacia una propuesta de abordaje de la evaluación de la fluidez en el examen CELU

ANA M.J. PACAGNINI

apacagnini@unrn.edu.ar

Laboratorio de Estudios de la Literatura, el Lenguaje, su Aprendizaje y su Enseñanza

Universidad Nacional de Río Negro

San Carlos de Bariloche, Argentina

## Resumen:

En la presente comunicación intentaremos profundizar nuestro abordaje (Pacagnini 2014, 2015) de la problemática de la fluidez en relación con los aspectos fonotácticos y prosódicos. Para ello, distinguiremos particularmente entre *fluidez percibida* (que se concibe desde la perspectiva del oyente-evaluador, considerando los “filtros” perceptivos) y *fluidez cognoscitiva* (que se mide por factores “objetivos”, identificables, fundamentalmente referidos a la producción exitosa de una determinada tarea lingüística). Nos centraremos en la dificultad que se presenta en el examen CELU a la hora de diferenciar entre los descriptores referidos a los ítems “fluidez” y “pronunciación/ entonación”.

**Palabras clave:** fluidez percibida- fluidez cognoscitiva- filtros perceptivos- evaluación de la pronunciación- descriptores examen CELU oral.

## La problemática del abordaje de la fluidez en relación con los aspectos fonotácticos y prosódicos

¿Qué entendemos por fluidez? Como menciona Sánchez Avendaño (2002: 137), la fluidez es “una especie de cajón de sastre que nos permite incluir elementos difíciles de medir, pero que no escapan a la percepción y a la intuición: la pronunciación, la entonación, la rapidez, la naturalidad, la continuidad.”

Evaluar la fluidez es un proceso complejo, dado que la misma no debería “medirse” considerando únicamente las características del hablante-evaluado (factores lingüísticos no siempre “cuantificables”, que no escapan a la percepción y a la intuición: la pronunciación, la entonación, la rapidez,

la naturalidad, la continuidad, etc.,<sup>1</sup> como veremos en el apartado siguiente) sino fundamentalmente desde la perspectiva del oyente-evaluador (es decir, desde la llamada “fluidez percibida”).

Por parte de los hablantes nativos, la fluidez suele ser percibida como “una totalidad” (deberían cumplirse una serie de condiciones para que un discurso sea considerado como “fluido”). Sin embargo, y como lo demuestran varios estudios al respecto<sup>2</sup>, por lo general la percepción de “falta de fluidez” suele surgir del déficit en un aspecto particular. Los hablantes nativos serían mucho más tolerantes con lo que perciben como “errores puntuales” (gramática, uso de conectores, incluso interferencias fonéticas en sonidos segmentales) que con factores como vacilaciones, pausas, etc., que dan por resultado aquello que consideran como un discurso “discontinuo”<sup>3</sup>.

Desde nuestra experiencia como evaluadores, frente a este tipo de consideraciones tal vez deberíamos preguntarnos si el hecho de “hablar rápido y sin pausas” es garantía de éxito en cualquier examen de proficiencia, más aún en una certificación del tipo del CELU. Como señalamos en Pacagnini (2014b), creemos que sería pertinente incorporar (tanto en las bandas holísticas como en las grillas analíticas) a “Pronunciación y entonación” al menos un descriptor general que haga referencia a los aspectos prosódicos que han sido incluidos en “Fluidez”, partiendo del descriptor ideal que aparece en el nivel avanzado (“Si hay pausas, estas obedecen a la necesidad de organizar el discurso o a un estilo propio”) y tomando en consideración una gradación en la existencia de vacilaciones (pausas) o alteraciones del ritmo que puedan deberse a problemas tales como los esquemas acentuales o la cantidad (que en el nivel más bajo -“No alcanza”- afectan la inteligibilidad del discurso: vacilaciones permanentes, discurso entrecortado, etc.).

Para poder implementarlo de manera adecuada, consideramos que sería necesario un estudio previo en el que se coteje la “fluidez percibida” por parte de hablantes nativos y de evaluadores del examen oral CELU, a fin de refinar la clasificación de los aspectos prosódicos que deberían figurar en el ítem “fluidez” y aquellos que deberían figurar como “pronunciación y entonación”.

---

1 Cfr. Sánchez Avendaño (2002: 137).

2 Cfr. Lennon (2000), Wennerstrom (2000).

3 Cfr. Sánchez Avendaño (2002: 158).

## ¿Es posible cuantificar efectivamente la fluidez? Fluidez “cognoscitiva” vs “fluidez percibida”

A fin de determinar cuáles son los factores relacionados con la fluidez que tal vez deberían incluirse como “entonación”, nos proponemos realizar una investigación a partir de exámenes orales del CELU (que considere las características de las tres tareas asignadas: presentación de los candidatos, interacción a partir de una lámina y *role-playing*), analizando cuáles son los factores que intuitivamente tienen en cuenta, por un lado, un grupo de hablantes nativos y, por otro, algunos profesores que habitualmente tengan la función de evaluadores del CELU. Tomaremos como modelo algunos estudios previos (es importante destacar que la mayoría se ha centrado en el inglés, siendo el trabajo de Sánchez Avendaño 2002 para el español de Costa Rica el único relevado por nosotros), aunque realizaremos las modificaciones que requieren, por un lado, la pluralidad de géneros propia de este examen<sup>4</sup> y, por otro, el hecho de tomar como eje los factores prosódicos y fonotácticos.

Para ello, partiremos de la distinción entre “fluidez cognoscitiva” (que se mide por factores “objetivos”, identificables, fundamentalmente referidos a la producción exitosa de una determinada tarea lingüística) y “percibida” (desde la perspectiva del oyente: Lennon 2000), a fin de centrarnos en esta última, ya que intentaremos comparar las justificaciones que den los evaluadores (probablemente basadas en algún marco teórico o en su experiencia previa) con las de los oyentes nativos, a partir de sus intuiciones e impresiones. Dentro de los factores que mencionen estos últimos, trataremos de determinar qué lugar ocupa un aspecto tal como el de un “buen manejo de la entonación”, frecuentemente citado en la bibliografía (Hedge 1993, Eisenstein 1988, Wennerstrom 2000), pero no central en el estudio de Sánchez Avendaño, quien afirma que prácticamente no fue tenido en cuenta por los “jueces evaluadores” (no expertos).

De acuerdo con este autor, el “prototipo de hablante no nativo fluido” es quien “domina los recursos morfosintácticos de la lengua, con un vocabulario abundante y variado y una pronunciación clara, mediante un discurso continuo, sin titubeos, que permite que la comunicación tenga lugar sin dificultad [...] se expresa en una forma que parece ‘natural’ y es capaz de desenvolverse en diferentes situaciones comunicativas.”<sup>5</sup>

Los factores lingüísticos (y sociolingüísticos) considerados relevantes en la determinación de la fluidez de un hablante no nativo se reducen a

---

4 Sánchez Avendaño (2002) realiza su análisis únicamente a partir de diez entrevistas, consistentes en narrativas orales realizadas por estudiantes alóglotas suizos y alemanes, y un estudiante costarricense (individuo control).

5 Cfr. Sánchez Avendaño (2002: 140/141).

ocho (algunos de ellos son muy genéricos y, a nuestro juicio, se superponen con otros):<sup>6</sup>

1. Comunicación rápida, fácil y continua.
2. Poca incertidumbre y vacilación.
3. Buen dominio de la gramática y del vocabulario.
4. Parecer natural al hablar.
5. Pocas pausas y habla continua por un período largo (esto se vincula con el factor “velocidad”).
6. Capacidad de expresión en una gama amplia de contextos (saber desenvolverse “bien” en diferentes situaciones).
7. Precisión y corrección (aquí vuelven a aparecer criterios como “usa bien las formas gramaticales”, lo que a nuestro criterio se solapa con 3).
8. Discurso comprensible, fácil de seguir y sin interrupciones (parecería superponerse con los ítems 1, 2 y 4).

Como hemos mencionado más arriba, para nuestra investigación nos centraremos en los factores relacionados con la entonación, fundamentalmente en los “cuantificables/ identificables”, sin dejar de lado los que son considerados primordialmente por los oyentes nativos (algunos más “cuantificables”, como “seguridad al hablar” –medida entre los polos “seguro/inseguro” al expresar el mensaje, y otros menos “cuantificables”, como la “facilidad para comunicarse”, formulada en los términos “se da/ no se da a entender”, la “voz de la persona” –más “natural” o “forzada”, o un rubro muy genérico como la “forma de expresarse” –evaluada según cuán “entusiasta” o no se muestre el evaluado al llevar a cabo la tarea asignada con éxito: “le pone ganas”/ “no le pone ganas”-).

### **Aspectos cuantificables:**

- Velocidad (“bastante rápida-muy lenta”). Promedio: entre 125 y 200 palabras por minuto, con un punto medio de 162 ppm.
- Cantidad de pausas e interrupciones<sup>7</sup> (incluye tres aspectos: 1-pocas/ muchas pausas; 2-pausas “silenciosas” o “vocalizadas” –llenas-; 3-longitud de las pausas –de 1 a 5 segundos-)<sup>8</sup>.

---

6 Según Sánchez Avendaño (2002: 142), “Los rubros se analizaron en tres secciones: aspectos cuantificables e identificables, para los que se podía realizar un análisis lingüístico objetivo; aspectos difíciles de cuantificar y clasificar, para los que se trató de encontrar correspondencias con otros aspectos, y aspectos globales.”

7 Cfr. Ejzenberg (2000), Fillmore (2000).

8 Contrariamente a lo esperado, en el análisis de Sánchez Avendaño, la mejor historia fue la 3ra en cantidad de pausas silenciosas sobre 7, y la que menos pausas tenía

- Pronunciación (“clara/ poco clara”)<sup>9</sup>. El análisis realizado por Sánchez Avendaño se redujo a contar la aparición de “sonidos no nativos”, como las vibrantes con articulación uvular y la aparición de [v] por [b], por ejemplo. No se trabajó con una clasificación más exhaustiva entre sonidos propios/ no propios de la L1 (al respecto, cfr. Pacagnini 2014a y b).
- Entonación (“suena natural”/ “no suena natural”). Se partió del supuesto de que los tonos más agudos se relacionan con la expresión de mayor carga emocional, para despertar el interés del interlocutor (Alarcos, 2000: 51).
- Seguridad al hablar (“seguro”/ “inseguro”; evaluado en base a cantidad de repeticiones, falsos comienzos, autocorrecciones.) Se “mide” dividiendo y contando las “reparaciones” –repeticiones, reformulaciones– en base a tres categorías: número de fonemas, de palabras léxicas y de palabras funcionales). Frente a esto, nos preguntamos: ¿Es el número de autocorrecciones o de falsos comienzos realmente indicador de fluidez (comparado con los hablantes nativos en situación de examen oral)? ¿Qué deberíamos hacer como evaluadores si se trata de reparaciones metalingüísticas del tipo “suena mejor”, “se dice así, ¿no?”, etc.?

Otros aspectos “cuantificables” (no relacionados con lo prosódico) son:

- Uso del vocabulario (“apropiado”/ “inapropiado”; el análisis presentado es más bien cualitativo).
- Manejo de la gramática (“muchos errores”/ “pocos errores”).
- Contenido y calidad de la historia (subdivididos en dos ítems).

El hecho de que nos centremos en los factores mencionados arriba, no implica no considerar importantes otros aspectos que suelen ser tenidos en cuenta por los evaluadores (como gramática y vocabulario), pero que no constituyen el eje de nuestro trabajo.

Dentro de los factores no cuantificables (“aspectos difíciles de cuantificar- clasificar”) y más globales, hay que tener en cuenta algunos ya mencionados, como:

1. Facilidad para comunicarse (“se da a entender” o no).
2. Voz de la persona (“natural”/ “forzada”).
3. Forma de contar la historia (“interesante” / “aburrida”).
4. Forma de expresarse (“le pone ganas” / “no le pone ganas”).
5. Nivel de dominio del español (ver relación entre el nivel de fluidez adjudicado y el nivel general obtenido por el candidato). De todos los factores no cuantificables citados, este es el único que

---

resultó ser la narrativa con peor puntaje.

9 Cfr. Sánchez Avendaño (2002: 145), quien cita a Eisenstein (1988), Wennerstrom (2000).

tendremos en cuenta para nuestra investigación, ya que es fundamental establecer la influencia que tiene este factor (fluidez) en el nivel de español asignado a los individuos evaluados.

## Conclusiones

En relación con la delimitación de los límites entre la fluidez y la entonación, somos conscientes de que, al quitar del “cajón de sastre” de un ítem como “fluidez” los aspectos prosódicos (de acuerdo con una clasificación como la presentada en el apartado anterior), es probable que queden únicamente factores vinculados con el vocabulario, la morfosintaxis, etc. Quizás haya quien podría sugerir también quitar estos componentes, argumentando que ya están incluidos en los descriptores correspondientes a ítems como “Léxico” y “Adecuación gramatical”, y justificando esto con un trabajo similar al que nosotros nos proponemos emprender para los factores fónicos. Tal vez, a la larga, investigaciones como estas nos lleven a plantearnos la posibilidad de considerar la fluidez (al menos en las bandas holísticas) como un “macro ítem”, que abarque todo el resto de los ítems del examen oral (tal vez en forma de descriptores dentro de cada uno de estos) y que no deba tener asignada una puntuación aparte del resto. Esperamos aproximarnos a una respuesta a este interrogante en trabajos ulteriores.

## Bibliografía

- Alarcos Llorach, E. 2000. *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Eisenstein Ebsworth, M. 1988. “Accuracy vs. Fluency: Which Comes First in ESL Instruction?”, en: <http://www.eslmag.com/accuracyvsfluency.html> (Consultado en marzo de 2014).
- Ellis, N. 1996. “Secuencing in SLA, Phonological memory, chunking, and points of order”, en: *Studies in Second Language Acquisition* 18. 91- 126.
- Fillmore, Ch. J. 2000. “On Fluency”, en: Riggenbach, H (ed.), *Perspectives on Fluency*. Michigan: The University of Michigan Press. 43-60.
- Hedge, T. 1993. “Key concepts in ELT”, en: *ELT Journal*, Volume 47/3, OUP, 275-277.
- Lennon, P. 2000. “The Lexical Element in Spoken Second Language Fluency”, en: Riggenbach, H (ed.), *Perspectives on Fluency*. Michigan: The University of Michigan Press. 25-42.
- Pacagnini, A. 2013b. “La enseñanza y la evaluación de la pronunciación en E/LE: aspectos metodológicos”, en: *Estudios del español como lengua segunda y extranjera*, 82-115. Buenos Aires: Ed. USAL.

- \_\_\_\_\_ 2014a. “Acerca de la sordera fonológica en aprendices de ELSE. El lugar del evaluador frente a la interlengua fónica”, en: *RASAL* 2014 (en prensa).
- \_\_\_\_\_ 2014b. “La clasificación de fenómenos de interlengua fónica en la evaluación de dominio de ELSE: el caso del CELU”, en *Actas de V Jornadas de Español como Lengua Segunda y Extranjera*, UNLP (en prensa).
- Prati, S. 2007. *La evaluación en español lengua extranjera. Elaboración de exámenes*. Buenos Aires: Libros de la Araucaria.
- Sánchez Avendaño, C. 2002. “La percepción de la fluidez en español como segunda lengua”, en: *Filología y Lingüística*, XXVIII (1). 137-163.
- Wennerstrom, A. 2000. “The Role of Intonation in Second Language Fluency”, en: Riggenbach, H (ed.), *Perspectives on Fluency*. Michigan: The University of Michigan Press.102-27.



**DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS  
EXTRANJERAS. ADQUISICIÓN,  
ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE ELSE:  
INVESTIGACIONES Y LOGROS**



# Didáctica de las lenguas extranjeras: sistemas de opciones en la representación de interacciones sociales

DRA. ANN MONTEMAYOR-BORSINGER  
Laboratorio de Estudios de la Literatura, el Lenguaje,  
su Aprendizaje y su Enseñanza  
Universidad Nacional de Río Negro  
San Carlos de Bariloche, Argentina

## Resumen:

La perspectiva modular de la Lingüística Sistémico Funcional (LSF) permite un análisis detallado de las dificultades inherentes a la reconstrucción de significados en diferentes idiomas. Examinamos algunos aspectos de este marco teórico que pueden ofrecer criterios conceptualmente productivos para un análisis contrastivo de los sistemas de opciones elegidos en la representación de distintos tipos de relaciones sociales. A modo de ilustración se estudia cómo determinadas elecciones léxico-gramaticales representan el Tenor del contexto de situación y, por ende, el rol asignado a los participantes en el intercambio, en discursos publicitarios y literarios. Este tipo de análisis, enfocado aquí en lo que la LSF califica como significados interpersonales, permite un mejor entendimiento de las correspondencias entre los niveles léxico-gramaticales, semántico-discursivos y contextuales distinguidos en esta perspectiva, así como de las tensiones existentes entre forma y función en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Permite además una reconsideración de la didáctica y la investigación para la enseñanza de lenguas extranjeras al poner en relieve los desafíos lingüísticos implicados en reformular significados interpersonales en otro idioma, significados de particular importancia para lograr discursos que cumplen en forma efectiva con sus funciones sociales y culturales.

**Palabras clave:** Lingüística Sistémico-funcional, didáctica, lenguas extranjeras, significados interpersonales, tenor de la situación

## 1. Introducción

Los enfoques comunicativos que, desde la década del 90, presentan la mayoría de los currículos de enseñanza de una segunda lengua han logrado,

en cierta medida, sustituir la enseñanza descontextualizada de oraciones por la de textos en contexto. Sin embargo, la atención sobre los contextos ha quedado un tanto desdibujada y eso parece haber redundado en el análisis intrínseco de partes de textos, así como de las relaciones entre ellas (su cohesión, por ejemplo). Esto significa dejar de lado situaciones sociales en los que nos inscribimos al usar el lenguaje como las situaciones sociales de poder y de relación con los otros que determinan qué podemos decir y qué no en determinadas circunstancias. Desde el ámbito tanto de la enseñanza como de la formación del docente de lengua extranjera varios paradigmas lingüísticos, entre ellos *la Lingüística Sistemico Funcional* (LSF), plantean una relación dialéctica entre texto y contexto (Eggins y Martin 2003, Halliday, 1982; Halliday y Hasan, 1985; Martin, 2002; 2009; Martin y Rose, 2007, 2008). Para Halliday y Hasan (1985) en todo texto resuena el contexto de situación, es decir la consideración del contexto de situación que toma aquellos factores extralingüísticos que inciden en el texto mismo, y el contexto de cultura, es decir las actividades de una cultura determinada, expresadas en géneros.

Dado entonces determinado contexto de cultura, los hablantes usan la lengua en contextos más específicos, los denominados contextos de situación. En particular Halliday (1982), al examinar la relación existente entre el texto y el contexto, sugiere que hay tres variables relevantes del contexto que juntas influyen en lo que denomina el “registro” de un texto. La primera es la de Campo, es decir qué está pasando, el área de interés central, si estamos hablando de fútbol o de teoría cuántica, o de recetas de cocina. La segunda es la de Tenor, la estructura de roles, quiénes toman parte en el intercambio, su distancia social, su nivel de familiaridad. La tercera es la de Modo, pero Modo en el sentido del Medio de comunicación utilizado, si es un Medio oral o escrito, formal o informal. Existen además variaciones en el uso del lenguaje relacionadas con la procedencia geográfica (dialectos), social (sociolecto) y etaria (chronolectos) del usuario.

El concepto de variaciones combinadas de lectos con registros constituye un aspecto fundamental de la Lingüística Sistemico Funcional ya que desde esta perspectiva se considera que el lenguaje construye significados por medio de sistemas de opciones (cf. Halliday 1978/1982, Halliday y Matthiessen 2013, Fontaine et al. 2013, O’Grady et al. 2013) orientados por sus contextos de producción tanto sociales (diferentes registros) como individuales (diferentes lectos). De allí el uso del término sistémico (sistema de opciones) y funcional (las funciones del lenguaje como semiótica social) que se usa para nombrar a esta rama de la lingüística.

La figura a continuación sintetiza estas variaciones combinadas de registros, según distintos usos sociales, y de lectos, según distintos usuarios (Halliday 1982:50):

## Variaciones lingüísticas (Halliday)



Imagen 1

La hipótesis de la LSF es que la variable Campo influye en significados ideacionales que brindan distintas posibilidades léxico-gramaticales de representar el mundo. De igual manera la variable Tenor influye en significados interpersonales que brindan distintas posibilidades léxico-gramaticales de intercambiar estas representaciones según los interlocutores involucrados, y la variable Modo/Medio en significados textuales que brindan distintas posibilidades de habilitar significados ideacionales e interpersonales para la organización de textos relevantes.

En el próximo apartado ilustramos una de las tantas aplicaciones de la Lingüística Sistémica Funcional al mostrar cómo determinadas elecciones léxico-gramaticales hechas en los significados interpersonales reflejan el Tenor de la situación en discursos publicitarios y literarios. Eggins (2004: 100) sugiere que existen tres aspectos fundamentales que afectan el Tenor de la situación. El primer aspecto tiene que ver con las relaciones de poder que existen entre los interlocutores, si son relaciones de igualdad o de desigualdad por ejemplo, y de qué tipo. El segundo aspecto tiene que ver con la frecuencia de contacto, y la tercera con el grado de compromiso afectivo que existe entre los interlocutores. Estos tres aspectos del Tenor de la situación que afectan a las elecciones léxico-gramaticales hechas en una variedad de textos se ven además potenciados por aspectos dialectales.

## 2. El Tenor de la situación: variaciones combinadas de registro y lecto en discursos publicitarios

Una variación de Tenor particularmente interesante para estudiantes de español como segunda lengua tiene que ver con los sistemas de opciones que se abren al elegir entre "tú", "vos" y "usted" en una interacción dada. En varios sitios de internet se ven preguntas como "He oído las palabras "tú", "usted", y "vos", pero la traducción de todas esas palabras al inglés es la misma: "you" o "¿Cuándo es mejor usar "tú" o "vos" en vez de "usted", o viceversa?". Respuestas comunes a estas preguntas son del estilo:

- TÚ: Se usa en situaciones informales, generalmente con parientes y con amigos.
- VOS: Se usa en situaciones informales, pero solo en ciertas partes de Latinoamérica, principalmente en Argentina y Uruguay, Guatemala y algunas otras partes de Centroamérica y Sudamérica (Chile, Colombia, partes de Bolivia). Todo el mundo sabe hablar de "tú", pero no todo el mundo sabe hablar de "vos".
- USTED: Se usa en situaciones formales con personas desconocidas, con gente mayor/ancianos, con personas con un título, Dr. o Dra., profesor(a), "señor(a), señorita" etc. (adaptado de <http://spanish.stackexchange.com/questions/7/cu%C3%A1l-es-la-diferencia-entre-t%C3%BA-usted-y-vos> accedido el 11 de setiembre de 2015)

El comentario que resaltamos en negrita de "Todo el mundo sabe hablar de "tú", pero no todo el mundo sabe hablar de "vos" es interesante ya que muestra que vos combina características relacionados tanto con el lecto como con el registro, y, de allí, las dificultades en usarlo adecuadamente. El vos tiene entonces varias funciones, entre otras la de acercarse al cliente cuando una determinada empresas lo quiere convencer de algo, como por ejemplo de recibir su factura por internet ya que esto genera grandes ahorros a la empresa:



Imagen 2

O venderle nuevas conexiones a Internet:



Imagen 3

En contraste, cuando la empresa quiere regular sus relaciones con el cliente y asegurarse de que pague sus facturas, no usa ni el vos ni el usted, sino que se basa en nominalizaciones abstractas como en el siguiente texto proveniente de una guía de Telefónica argentina:

“En las oficinas comerciales se acepta la cancelación de la factura con cheque del titular de la línea.

El pago con cheque tendrá efecto liberatorio cuando su importe sea acreditado en la cuenta de Telefónica. El rechazo del cheque, por motivos no atribuibles a la empresa, producirá un recargo.

El pago quedará legalmente aceptado con sello del cajero o por escritura mecanizada de seguridad (timbrado) sobre la factura o ticket de pago.

La cancelación de la factura no implica constancia de pagos anteriores.”

El usted se usa a menudo para recomendaciones, como en el siguiente texto:

## Recomendaciones básicas...



**Siga estos consejos para evitar ser víctima de usuarios mal intencionados que abundan en internet.**

### **Si posee una conexión tipo Dial Up:**

Pida a su compañía telefónica que inhabilite las Largas Distancias Internacionales.

Protégase con un antivirus que posea un sistema AntiDialer.

No navegue por sitios sensibles a la estafa: pornografía, apuestas, búsqueda de parejas, códigos ilegales (cracks), etc.

No guarde las contraseñas en su navegador.

Si ingresa a direcciones "seguras" verifique que realmente lo sean con la URL y el icono del candado.



Imagen 4

Otro contraste interesante en el uso del “tú”, del “vos” y del “usted” se puede ilustrar por medio de una búsqueda en internet de expresiones similares, como por ejemplo “La universidad que quieres”, “La universidad que querés” y “La universidad que usted quiere”. El primer caso, con el uso del “tú” arroja del orden de 19 millones de resultados provenientes de muchos países de habla hispana, con frecuencias especialmente altas para España que ofrece sus servicios educativos al resto del mundo hispano. Se trata de establecer una relación cordial con el posible estudiante. Se encuentran también altas frecuencias de uso de del “tú” en universidades de Estados Unidos por las mismas razones. El segundo caso del “vos” arroja solo trescientos mil resultados, prevalentemente provenientes de la Argentina. Allí los textos corresponden mayoritariamente a asociaciones estudiantiles o sindicales. En estos casos el vos tiene la función explícita de establecer relaciones de igual a igual entre interlocutores de universidades predominantemente nacionales, y por lo tanto gratuitas. El último caso del “usted”, arroja del orden de doscientos mil resultados. Allí la primera entrada corresponde a la embajada de Francia. Luego siguen distintas universidades privadas del hemisferio norte, generalmente maestrías relacionadas con administración y negocios. Por medio del usted se buscaría establecer relaciones de prestigio entre la universidad y el estudiante/cliente potencial con un pronombre personal formal y “culto”.

### 3. El Tenor de la situación: variaciones combinadas de registro y lecto en discursos literarios

Otras variaciones de Tenor de interés para estudiantes de español como segunda lengua puede verse en diálogos literarios. Estos reflejan sistemas de opciones posibles para representar determinadas relaciones, relacionados a menudo tanto con lectos como con registros, como es el caso del corpus utilizado aquí que proviene de un diálogo tomado de la literatura española del siglo XX. Por ser un diálogo literario, ciertas características presentes en diálogos auténticamente orales se manifiestan de manera mucho más atenuada, lo que facilita el análisis de un tipo de discurso particularmente complejo. Ejemplos son elipsis más controladas y menos frecuentes y la relativa escasez de cláusulas paratácticas e hipotácticas.

El análisis de este diálogo busca ilustrar las dificultades inherentes a la transmisión de discursos con significados interpersonales complejos cuando se pasa de un idioma a otro y caracterizar estas dificultades para su discusión en clases de español como lengua extranjera. El fragmento proviene del cuento corto *La Guardia* de Juan Goytisolo (1931- ) donde se suceden siete turnos de preguntas y respuestas. Los turnos impares corresponden a un soldado, preso, que proviene del campo de Andalucía, y es amante del fútbol. Los turnos pares corresponden a un sargento, el guardia, que proviene de una región más industrial y rica de España, la Cataluña. Es estudiante universitario y no le gusta el fútbol. El texto (Goytisolo:266-267), junto con una traducción al inglés que permite resaltar dificultades inherentes a la reconstrucción de significados en diferentes idiomas, se presenta en la tabla a continuación. La última columna muestra las diferencias en los significados, centrándose en si el Tenor de relación desigual entre los participantes, manifestado por elecciones léxico-gramaticales de cortesía por parte del soldado, está reflejado en la traducción al inglés:

ORIGINAL EN ESPAÑOL	TRADUCCIÓN	DIFERENCIAS	
- ¿Le gusta a usted el fútbol, mi sargento?	"You like soccer, Sergeant?"	1#	+ Interpersonal, Tenor desigual NO reflejado
Le dije que no lo sabía; que en la vida había puesto los pies en el campo.	I told him I didn't know; that I had never set foot on a soccer field.	2=	+ Experiencial, representaciones con Tenor desigual reflejado
- A mí no hay na que me guste más ... Antes de entrar en la mili no me perdía un partío ...	"There's nothing I like better," he said. "Before I joined up I never missed a game."	3#	+ Interpersonal, Tenor desigual NO reflejado

- ¿Cuándo te incorporaste?	"When did you join?"	4=	+ Experiencial, representaciones con Tenor desigual reflejado
- En marzo hizo cuatro años.	"In March, four years back."	5=	
- ¿Cuatro años?	"Four years?"	6=	
- Soy de la quinta del cincuenta y tres, mi sargento	"Yup, I was drafted in '53, Sergeant."	7#	+ Interpersonal, Tenor desigual NO reflejado

El fragmento es la continuación de un diálogo previo donde el soldado le pide al guardia que le consiga un diario, *El Mundo Deportivo*. El soldado asume el rol de iniciador, al pedir información de manera muy modulada: *¿Le gusta a usted el fútbol, mi sargento?*. Esto es una pregunta casi retórica, mostrado por el hecho que el autor no hace responder directamente al guardia: *Le dije que no lo sabía; que en la vida había puesto los pies en el campo*. Esta pregunta la hace el soldado por cortesía, para luego poder explicar porqué le pidió *El Mundo Deportivo*: *A mí no hay na que me guste más ....* En lo que sigue, esta vez es el guardia que inicia, al pedir información al soldado sin modulación alguna, ya que tiene ascendencia sobre el soldado: *¿Cuándo te incorporaste?* Otros signos léxico-gramaticales obvios de la relación desigual entre los dos es el uso del *Usted* por parte del soldado y del tuteo por parte del sargento.

De los siete turnos, cuatro fueron traducidos casi literalmente respetando el Tenor de la versión original en español. El Turno 2 utiliza el recurso del discurso referido que, al aumentar la formalidad del lenguaje del sargento, de por sí más formal, disminuye las dificultades de traducción de significados interpersonales. Los otros tres turnos, Turnos 4, 5 y 6, presentan intercambio de información factual entre el sargento y el soldado, y por su factualidad tampoco presentan problemas de traducción a nivel de significados interpersonales. Los desafíos se concentran en los turnos restantes, todos pertenecientes al soldado, donde Goytisolo, por medio del manejo léxico-gramatical de un sociolecto particular, logra reproducir cómo este busca ser a la vez amigable y cortés en su trato con el sargento, ya que sabe perfectamente el poder que éste tiene sobre él. Goytisolo usa elementos léxicos truncados típicos del andaluz no "estandar" (*usté, na, mili, partío*) con expresiones de mucha deferencia como el "mi sargento", expresión que combina la entrega, la sumisión, y la proximidad de trato típicas de ambientes militares.

Estas desigualdades en la relación entre los dos protagonistas reproducidas en el léxico y la gramática elegidas por Goytisolo no están reflejadas en la versión inglesa. La traducción no toma en cuenta los elementos lingüísticos de cortesía presentes en el discurso del soldado. Opta por un léxico y una gramática informales en los Turnos 1 (*You like* en vez de *Do you like*) y 7 (*Yup*, una versión informal de *Yes*, añadido además sin razón alguna), una

informalidad que se vuelve hasta grosera que no toma en cuenta la relación desigual entre los participantes cuidadosamente manifestadas en las elecciones léxicas y gramaticales hechas por Goytisolo. Por otro lado, en la traducción del Turno 3 el léxico y la gramática elegidos tienen el mismo grado de formalidad que en el habla del sargento, sin intento alguno de reproducir el sociolecto del soldado. De allí construcciones insólitas del habla del soldado que oscila entre lo casi grosero (Turnos 1 y 7) y lo formal (Turno 3).

#### 4. Reflexiones finales

En este trabajo nos centramos en particular en la metafunción interpersonal de representación de relaciones sociales, e ilustramos algunas dificultades que atañen a sus manifestaciones lexicogramaticales en discursos publicitarios en internet y en diálogos literarios traducidos del español al inglés. Los diferentes usos de los pronombres personales “tu”, “vos” y “usted” en los discursos encontrados en internet manifiestan una combinación de características relacionada tanto con el lecto como con el registro y, de allí, proveen buenos ejemplos del tipo de dificultades que estudiantes de español como lengua segunda pueden tener en usarlos adecuadamente. Otros ejemplos interesantes se ven en las reformulaciones elegidas en el diálogo de ‘La Guardia’ de Goytisolo. La traducción al inglés no logra representar las relaciones de cortesía cuidadosamente representadas por el Goytisolo al ignorar los matices dados por elementos léxico-gramaticales típicos de un sociolecto andaluz. Estas expresiones sociolectales de cortesía fueron cambiadas por intercambios casi groseros representados en elementos léxico-gramaticales de registros informales.

El hecho de poder examinar la reconstrucción de significados que no atañen solamente a la representación de eventos, sino también a la representación de determinadas relaciones sociales, permite una reconsideración de los múltiples tipos de desafíos lingüísticos que implica adquirir una segunda lengua. Permite además un mejor entendimiento de las tensiones que existen entre formas y funciones y entre niveles léxico-gramaticales y semántico-discursivos que han de resolverse al pasar de un sistema de lengua a otro. No obstante, es preciso recordar que por el propósito analítico de entender mejor variaciones en el uso del lenguaje, en nuestro caso variaciones restringidas a significados interpersonales en discursos publicitarios y literarios anclados en determinados contextos culturales, se separa una veta de significados que de hecho interactúa de manera compleja y dinámica con las otras dos vetas de significados ideacionales y textuales. La riqueza de la perspectiva analítica tripartita propuesta por la Lingüística Sistemico Funcional permite una reflexión detallada sobre algunos puntos particularmente difíciles en la

enseñanza de una lengua extranjera, como por ejemplo lograr que los estudiantes produzcan distintos tipos de discursos que representen de manera efectivas distintos tipos de interacciones sociales.

## Bibliografía

- Eggs, Suzanne. (2004). *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. Londres y Nueva York, Pinter Publishers.
- Eggs, Suzanne y Jim Martin. (2003). El contexto como género: una perspectiva lingüística funcional. *Revista Signos*, 36(54): 185-205.
- Fontaine, Lise, Tom Bartlett y Gerard O'Grady (eds.) (2013). *Systemic Functional Linguistics: Exploring Choice*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Goytisoló, Juan. La Guardia (1960 [1987]). La Guardia en *Spanish Stories: A Dual-Language Book*. A. Flores ed. Dover Publications 1987:258-275.
- Halliday, Michael (1978 trad. 1982). *El Lenguaje como Semiótica Social. La Interpretación Social del Lenguaje y del Significado*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Halliday, Michael y Christian Matthiessen (2013). *An Introduction to Functional Grammar*. Londres, Edward Arnold Publisher.
- Halliday, Michael y Ruqaiya Hasan (1985). *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford, Oxford University Press.
- Martin, Jim (2002). Meaning beyond the clause: SFL perspectives, *Annual Review of Applied Linguistics*. 22: 52-74.
- Martin, Jim (2009). Genres and language learning: a social semiotic perspective, *Linguistics and Education*. 20: 10 - 21.
- Martin, Jim y David Rose (2007). *Working with Discourse: meaning beyond the clause*. Londres y Nueva York, Continuum.
- Martin, Jim y David Rose (2008). *Genre Relations: mapping culture*. Londres, Equinox.
- O'Grady, Gerard, Lise Fontaine y Tom Bartlett (eds.) (2013). *Choice in Language: Applications in Text Analysis*. Londres, Equinox

# El proyecto “Diccionario de aprendizaje de español como lengua extranjera”: Representación de redes de relaciones léxicas para la enseñanza de ELE

LAURA HLAVACKA<sup>1</sup>

lauraeugeniah@gmail.com

Instituto de Lenguas y Culturas Extranjeras - Facultad de Filosofía y

Letras de la Universidad Nacional de Cuyo

Mendoza, Argentina.

## Resumen:

En esta ponencia se describen y justifican dos proyectos lexicográficos de carácter pedagógico, desarrollados en el marco del proyecto de carácter más general “Diccionario de aprendizaje de español como lengua extranjera”: el “Diccionario por dominios léxicos” y el “Diccionario de combinatoria léxica”. Se presentan los propósitos de ambos proyectos y se procura fundamentarlos, se describe e ilustra la metodología empleada y se reseñan los resultados alcanzados hasta el momento. En una tercera y última sección se esbozan líneas de desarrollo futuras en base a los resultados obtenidos hasta el momento. Se argumenta que ambos diccionarios tienen valor pedagógico precisamente por su adhesión a una metodología lexicográfica que prioriza la distinción semántica precisa y el establecimiento de relaciones paradigmáticas y sintagmáticas para las unidades y que procura reemplazar el diccionario como inventario ordenado arbitrariamente por el modelo de diccionario como red de relaciones.

**Palabras clave:** lexicografía; diccionario pedagógico; enseñanza de ELE; léxico y relaciones paradigmáticas; léxico y relaciones sintagmáticas

## 1. Introducción

En esta ponencia se describen y justifican dos proyectos lexicográficos de carácter pedagógico, desarrollados en el marco de una línea de investigación lexicográfica más general que hemos denominado “Diccionario de

---

1 Esta ponencia se basa en el trabajo del equipo de investigación dirigido por Laura Hlavacka y co-dirigido por Victoria Magariños e integrado por Amparo Argerich, Nancy Dobson, Aída Goldsack, Angélica Guiñazú, Alicia Marconi, Paola Parra, Lilianna Pérez de Nieto, Carolina Ríos, Verónica Segura.

aprendizaje de español como lengua extranjera”. Los proyectos, que han recibido aval y financiamiento de la Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado (SeCTyP) de la Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo), son el “Diccionario por dominios léxicos”, que se encuentra en proceso de edición y compaginación final para ser elevado en el corriente año a la Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNCuyo para su publicación, y el proyecto “Diccionario de combinatoria léxica”, que representa un desarrollo más reciente en la línea de investigación lexicográfica propuesta.

Esta ponencia se estructura en dos secciones, cada una de ellas dedicada a uno de los dos proyectos. En cada una de las secciones, entre otros aspectos, se presentan los propósitos del proyecto, se fundamenta la propuesta de investigación, se describe e ilustra la metodología empleada y se resumen los resultados alcanzados hasta el momento. En una tercera y última sección se esbozan líneas de desarrollo futuras en base a los resultados obtenidos hasta el momento.

## 2. Descripción del proyecto “Diccionario por dominios léxicos”

### 2.1 Objetivos del proyecto y Justificación

El “Diccionario por dominios léxicos” fue el primer proyecto que se planteó en el marco de la línea de investigación en lexicografía pedagógica que venimos desarrollando desde 1999. El propósito de este proyecto es elaborar un diccionario de Español como Lengua Extranjera (ELE) organizado por dominios léxicos, que ofrezca una representación más sistemática del léxico del español para apoyar la enseñanza y el aprendizaje de este componente de la lengua en cursos de ELE y para favorecer la producción oral y escrita de los estudiantes. Otros propósitos que se plantearon para este proyecto son la conformación de un corpus de textos auténticos, de modalidad escrita y oral, el desarrollo de una metodología que permitiera evitar los problemas de sinonimia y circularidad, y el desarrollo de una base léxica que pudiera ser ampliada progresivamente para la elaboración de otros diccionarios de aprendizaje (semasiológico, de solidaridades, de unidades léxicas relacionadas por derivación, por ejemplo).

Algunos de los problemas que el diccionario procura evitar se pueden ilustrar a partir de las siguientes entradas, extraídas de un diccionario de aprendizaje de español para estudiantes de español como lengua materna o como lengua extranjera, que comentamos más abajo:

**afecto, -a ...** [...] s. m. ... 4 Cariño o simpatía hacia alguien o algo: *Le tengo mucho afecto a mi tío. Le tengo afecto a este reloj.* SIN. apego; aprecio. ANT. antipatía.

**amor** s. m. Conjunto de fenómenos afectivos, emocionales y de conocimiento que ligan una persona a otra, o bien a una obra, objeto o idea: *amor de hermano; amor a la vida; amor a la pintura*. SIN. Cariño. 2 Suavidad, ternura: *Le dijo con amor lo que pensaba*. 3 Persona amada o aquello que es especialmente querido por alguien: *Ella fue el gran amor de su vida. Su gran amor es el coche*. 4 Esmero, cuidado: *Prepara con amor su nuevo libro*. SIN. Mimo. 5 (en pl.) Relaciones amorosas: *No van mal ahora nuestros amores*. [...]

**aprecio** s. m. (no contable) Estima o cariño que se siente por una persona: *Tengo un aprecio especial por Alfonso porque nos ha ayudado mucho. Se han criado juntas desde pequeña y eso hace que se tengan tanto aprecio*. SIN. afecto.

**cariño** s. m. Inclinación de afecto o amor que se tiene hacia una persona, animal o cosa: *Elisita tiene un gran cariño por su niñera*. 2 Expresión y señal de esta inclinación: *Pedro besó a su abuela con gran cariño*. 3 Esmero con que se hace una labor o se trata una cosa: *Cuido mi colección de sellos con mucho cariño*. SIN. cuidado.

**estima** s. f. Valor, importancia o cariño que se da a una persona o una cosa: *Ya sé que a ti no te cae bien, pero yo le tengo mucha estima. Tengo en mucha estima a esa casa*.

Si consideramos las entradas reproducidas anteriormente en cierto detalle vemos que, en las acepciones relacionadas con el dominio propiamente de los sentimientos, las definiciones son o bien sinonímicas y, muchas de ellas, en virtud del empleo de sinónimos, circulares (Cf. **afecto**, **aprecio**, **estima**), o bien de una complejidad tal en el análisis del significado (Cf. **amor**) que se hace difícil captar los rasgos diferenciales de significado. Efectivamente, aún en entradas en las que se advierte un esfuerzo por evitar la definición sinonímica, como en la correspondiente a **cariño**, se cae en una definición de este tipo, ya que el uso de 'inclinación' no es suficiente para contrarrestar el empleo de lo que son básicamente sinónimos (**afecto**, **amor**) en la estructura de post-modificación/especificación. En la única entrada que evita la sinonimia en la definición, esta no es lo suficientemente inequívoca como para que el lector se forme una representación del significado que le permita distinguir **amor** de otras unidades léxicas que codifican sentimientos comparables.

Los manuales de lexicografía suelen presentar estos problemas como problemas de estilo. Más que problemas de estilo, estos parecerían derivarse de una concepción y, en consecuencia, representación de la lengua y, en particular, del léxico como un inventario de unidades entre las que no existe relación o, si existe, es solo de sinonimia parcial o completa. La existencia de dos o más

unidades léxicas, creemos, es funcional y por ello es importante delimitar el significado y uso de las unidades léxicas de significado próximo de manera precisa, representar, en otras palabras, las relaciones paradigmáticas de la lengua de manera más precisa y a la lengua como sistema y en su carácter funcional.

## 2.2 Metodología

El propósito de delimitar con precisión las unidades léxicas de significado próximo determina una metodología de trabajo que se basa en (i) el uso de corpus de textos, complementado con búsquedas en Internet y consultas a informantes; (ii) el estudio de las unidades léxicas en el marco de dominios de experiencia; y (iii) el empleo de una metalengua controlada de la definición.

El aprovechamiento sistemático de (un corpus de) textos auténticos tiene muchas ventajas ya que permite identificar las propiedades semánticas de los lexemas a partir del co-texto y establecer las diferencias semánticas entre ellos con mayor precisión, además de ayudar a identificar las propiedades combinatorias (sintagmáticas) de los lexemas y registrarlas con mayor detalle y precisión y contribuir a que nos aproximemos al ideal de, como dice Sinclair, 'representar hechos de la lengua más que las creencias que el lexicógrafo tiene de la lengua' (Sinclair, John 1994).

El estudio de las unidades léxicas en *dominios* y *subdominios* léxicos permite establecer con mayor precisión diferencias de significado y combinatorias entre unidades léxicas semánticamente próximas, así como aproximarse al ideal de establecer una meta-lengua controlada de la definición, es decir, una meta-lengua común a todas las unidades de un dominio o subdominio léxico determinado, que facilite la elaboración del diccionario y el procesamiento de la información por parte del usuario. El empleo de una meta-lengua controlada de la definición involucra la determinación de un inventario de atributos o rasgos semánticos propios de cada dominio, así como de los específicos de cada lexema, la determinación de un léxico y una gramática para expresar dichos rasgos, y la determinación de una secuenciación de los rasgos en la definición.

A continuación se procura ilustrar la metodología empleada en relación al grupo de sustantivos de codificación de sentimientos considerados más arriba. Se muestran, en primer lugar, algunas de las instancias del corpus para cada una de las unidades léxicas consideradas, las que se analizan y comparan al interior de un subdominio del dominio de los sentimientos, realizado nominalmente, y se indica cómo se derivan de este estudio los rasgos semánticos comunes y diferenciales de las unidades léxicas bajo estudio y la meta-lengua que los expresa. Las instancias que se reproducen incluyen 40 caracteres a cada lado de la unidad léxica bajo estudio y han sido extraídas con el programa de concordancia MONOCONC.

Instancias de las unidades léxicas analizadas

### **APRECIO**

1...ez. CARMEN ROMERO DICE QUE HAY "[[APRECIO]]" ENTRE LOS EX PRESIDENTES. La diputa...

2...obre Adolfo Suárez, y que le consta "su [[aprecio]] y afecto personal por el ex presidente...

3... Galileo, yo a ti, aquí en confianza, te [[aprecio]]. Por algo eres el marido de mi hermana...

4... cosas. Úrsula se ofuscó. A pesar del [[aprecio]] que le tenía a Pietro Crespi, no lograb...

5... Hace dos años, en Madrid, coincidí en un restaurante con Joaquín Sabina. Cuando nos saludamos, le presenté a un buen amigo que fue Ministro de Raúl Alfonsín. Joaquín le dio la mano afectuosamente y le dijo: "quiero que sepas que España somos muchos los que sentimos un gran [[aprecio]] y respeto por don Raúl Alfonsín". ....

6... Hoy un amigo ha recibido una carta de un gerente de su empresa que decía así: Estimados compañeros " Tanto si somos nuevos empleados como directores generales, a veces estamos tan ocupados con nuestro trabajo y nuestros problemas que no dedicamos tiempo a mostrar respeto y [[aprecio]] por nuestros compañeros y el trabajo que realizan.

7... DUHALDE ESTUVO EN BRASIL Y SE ANIMO A HABLAR DE POLITICA

... Entre tanta política exterior, cuele una frase para la campaña: "Tengo un gran [[aprecio]] por Scioli. Ha sido siempre un buen funcionario, de una capacidad de trabajo extraordinaria."

### **CARIÑO**

1... situaciones de conflicto y la falta de [[cariño]] o atención por parte de los padres, per...

2...ívoros Cuidan a sus crías con el mismo [[cariño]] y ternura que pueda tener cualquier mamá humana ...

3... -insistió la abuela- aunque sea por el [[cariño]] que te tengo. -Pero no pago la música...

4... decisión implacable. Tan hondo era el [[cariño]] que él y su esposa habían logrado despertar uno en el otro...

5... lo que siento aquí adentro; desde que yo te vi todo cambio por completo ... No sé que voy a hacer sin tu [[cariño]], no sé si viviré SIN TU [[CARIÑO]]. ...

6... Te juro que a veces hasta me siento incómodo por tanta demostración de [[cariño]]. Me pasa que a veces hay gente que llora porque yo le firmo un autógrafo, ...

7... Respuestas a la pregunta ¿creen que siento algo mas que [[cariño]] por mi amiga? en la categoría ...

8... Por [[cariño]] me llaman 'mami'; siento [[cariño]] por mis nietos y bisnietos, me desvivo por ellos, es un [[cariño]] muy intenso, diferente del que siento por mis ...

### **AMOR**

1... Estas palabras no significan nada si tú no las haces realidad y jamás será verdad si no logras entender que lo que siento por ti... es [[AMOR]] de verdad. ...

2... Mi [[amor]], por ti, no solo son palabras, lo siento aquí tan dentro mi alma. ... es tanto que no encuentro como decir todo lo que siento. ...

3 ...El [[amor]] que siento por ti es tan sincero, verdadero y puro que ninguna persona podrá igualarlo.

4... Si tu [[amor]] no es sincero y se trata sólo de pasión, es fácil pasar del fuego al hielo y que se rompa esa relación que creías sólida.

5... El [[amor]] por nuestros seres queridos nos hace vulnerables ...

6...No hay nada comparable al [[amor]] de una madre ...

7... El [[amor]] materno es el único en el que quien ama se posterga a sí mismo ...

### **AFECTO**

1... Al preguntamos si el [[afecto]] es una necesidad no tenemos ningún problema en responder que sí. Ahora bien, si tratamos de explicar el porqué, nos damos cuenta...

2... Uno de los temas álgidos cuando se habla de educación es el tema del [[afecto]], ¿ debe ser el profesor cálido con el estudiante? O ¿debe tener una relación ...

3... La privación de [[afecto]] tanto puede traducirse en deficiencias emocionales, como servir de estímulo intelectual espurio. La esquizofrenia infantil ...

4... Frases como: «No te voy a querer si haces eso» «Mamá te quiere cuando eres tan buena», implican un [[afecto]] condicional y esto exaspera a tu hijo o hija. ...

5... Nos cuesta tanto demostrar nuestro [[afecto]] a las personas que queremos que a veces perdemos oportunidades valiosas que no se pueden recuperar jamás.

6... Por eso sé que siento [[afecto]] por algunos de mis amigos. Luego está la confusión... A veces tienes una amiga a la que quieres mucho y sabes que ella también te ...

7... Es decir, considero amigo/a mío/a a toda aquella persona a la que quiero o por la que siento [[afecto]], y que me quiere o siente [[afecto]] por mí, y, además, ...

8... Siento [[**afecto**]] por vos, pero no te amo lo suficiente como para vivir con vos. No me preguntes por qué no te amo, lo único que sé es que necesito irme. ...

Si uno considera el entorno de las instancias de cada una de las unidades bajo estudio, se advierte que, en el caso de **aprecio**, por ejemplo, las personas que se mencionan en este entorno tienen una relación distante entre sí. El **aprecio** se da entre ex-presidentes, entre adversarios políticos, entre compañeros de trabajo o hacia el marido de la hermana, por ejemplo, y la intensidad del sentimiento involucrado parece baja. En el entorno de **cariño**, por otra parte, las personas que se mencionan tienen una relación de mayor proximidad: el cariño se da entre padres e hijos, entre abuelos y nietos, entre esposos o entre amigas y, también, entre una figura popular y sus seguidores, y la intensidad del sentimiento parece algo más elevada. En lo que respecta al co-texto de **amor**, se advierte un uso frecuente de esta unidad léxica para referirse a sentimiento amoroso de gran intensidad entre personas que tienen una relación de pareja, aunque también están el amor de madre y por los seres queridos. Finalmente, en el co-texto de **afecto** se puede apreciar que el registro de los textos en los que se instancia esta unidad léxica es semi-técnico, distintivo de la literatura que explora las relaciones entre personas, por lo que esta unidad léxica parecería representar un lexema de significado más general, aunque, a veces, contrasta con **amor** en intensidad (Cf. instancia 8).

Los rasgos semánticos que permiten una diferenciación semántica algo más refinada entre las unidades léxicas consideradas son, en consecuencia, los de proximidad e intensidad, íntimamente ligados entre sí. Estos rasgos conforman una especie de continuo, con un polo de mayor proximidad e intensidad y uno de menor proximidad e intensidad, y las unidades léxicas pueden distribuirse a lo largo de estos continuos como se indica a continuación:

1. <b>+ intensidad</b> ( <b>intenso/hondo/profundo</b> )				<b>-intensidad</b>
<hr/>				
2. <b>+proximidad</b>				<b>- proximidad</b>
amor	cariño	afecto		aprecio/estima

### 2.3. Artículos correspondientes en DAELE

Los resultados del análisis de las unidades léxicas en base a instancias del corpus y al interior de dominios léxicos se plasman en las entradas correspondientes a las unidades léxicas. Las entradas de las unidades estudiadas se verían, en líneas generales, como se indica a continuación. Nótese que

la definición de **afecto** es más general, lo que procura captar su carácter más neutro en términos de los rasgos distintivos para este dominio de intensidad y de proximidad, así como la selección natural del término en el discurso de tipo más formal y de carácter más técnico. Se evita, sin embargo, la definición por sinonimia ya que en la definición el definidor **afecto** es posmodificado y, por lo tanto, especificado, en función de la intensidad diferencial del **afecto** y la proximidad entre los participantes implicados que codifica cada unidad léxica definida:

**a.fec.to** m Sentimiento positivo que alguien tiene por una persona conocida o muy próxima cuyo bienestar le interesa: *Aunque no somos muy amigos, le tengo mucho afecto a Juan. Mi abuela nunca nos demostró mucho afecto. Nos trató con mucho afecto.*

**a.mor** m **1** Sentimiento de afecto profundo por alguien, particularmente por un miembro próximo de la familia o un amigo: *El sacrificó su carrera por amor a su familia. No hay ningún sentimiento más fuerte que el amor de una madre por sus hijos.* | **2** Sentimiento de afecto profundo combinado con atracción sexual por una persona: *Está loca de amor por Gabriel. Le confesó/declaró su amor inesperadamente. Las cartas de amor de Napoleón Bonaparte a Josefina se subastaron en medio millón de libras esterlinas.* | **3** Sentimiento de afecto profundo por algo que evoca respeto, como, por ejemplo, la patria, los símbolos patrios: *Su amor a la patria está por encima de todo lo demás.*

**ca.ri.ño** m **1** Sentimiento de afecto de variada intensidad que alguien siente por una persona próxima o que percibe como próxima (como, por ej., un amigo, una familiar cercano o una estrella del deporte o de la televisión): *Siento un cariño especial por mi abuela. Juan es un amigo de toda la vida y le tengo mucho cariño. Como jugador de fútbol lo más importante para mí es el cariño de la gente.* | **2** Valor especial que alguien le asigna a algo material o abstracto: *Tengo mucho cariño por este reloj porque era de mi madre. Siento mucho cariño por la tierra donde nací.* | **3** coloq Cuidado especial que se pone al manipular o trasladar algo frágil: *Pongan los platos en la mesa con mucho cariño, que no quiero que se rompan.*

**a.pre.cio** m **1** Sentimiento de afecto que alguien siente por una persona que conoce pero que no está muy próxima a él: *Siento (un gran) aprecio por mis compañeros de trabajo, pero no tengo una relación muy estrecha con ellos. La maestra de tercer grado nunca da muestras de aprecio a sus alumnos. A pesar de las diferencias ideológicas, los dos políticos tienen mucho aprecio uno por el otro.* | **2** Valor especial que alguien le asigna a algo, generalmente a algo de carácter más o menos

abstracto: *Tiene gran aprecio por la tierra en la que nació. Hay criminales que muestran muy poco aprecio por la vida.*

Las ventajas pedagógicas de una representación más explícita de las diferencias semánticas entre lexemas de significado próximo es que brinda al alumno más información en la que basar el estudio y aprendizaje del léxico, así como una representación más ordenada de las relaciones entre palabras, lo que facilita el establecimiento y la recuperación de redes de relaciones léxicas por parte del alumno. Otra ventaja de este tipo de representación es que permite derivar propiedades generales de la lengua, tales como el hecho de que la lengua es funcional y sistémica y no simplemente un inventario de recursos escasamente diferenciados y relacionados entre sí.

### 3. Descripción del proyecto “Diccionario de solidaridades léxicas”

#### 3.1. Objetivos del proyecto y justificación

El proyecto “Diccionario de solidaridades léxicas” es una continuación del proyecto “Diccionario por dominios léxicos” y se propone ampliar la base léxica, que hasta el momento de su inicio solo registraba relaciones entre unidades léxicas de significado próximo al interior de dominios léxicos (relaciones paradigmáticas), mediante el registro de información sobre relaciones de orden sintagmático, más específicamente, las solidaridades léxicas de un lexema. Esto permite establecer relaciones entre los dominios, o sea, relaciones inter-paradigmáticas. La ampliación de la base léxica en el sentido indicado permitirá la elaboración de un diccionario de solidaridades léxicas, complementario del diccionario por dominios léxicos.

Si bien hay diccionarios de solidaridades léxicas de prestigio, como el diccionario *Redes* de Ignacio Bosque, y si bien existen registros muy pormenorizados de solidaridades léxicas en algunos diccionarios del español general, en particular en el *Diccionario de uso del español* de María Moliner, hay espacio para contribuir al registro de este tipo de relaciones sintagmáticas en nuestro proyecto, particularmente en lo que hace al léxico de la lengua cotidiana, con unidades como **madre, manzana, padre**, que no presentan registros exhaustivos de solidaridades en otros diccionarios, a pesar de su alta frecuencia de uso y su gran riqueza combinatoria con unidades léxicas de categoría adjetival y verbal. También existe la posibilidad de registrar solidaridades léxicas frecuentes adicionales a las registradas en los mencionados diccionarios, aún cuando la unidad léxica esté incluida en ellos.

Desde una perspectiva pedagógica, existe la posibilidad de estructurar los artículos de manera de facilitar el aprendizaje y adaptar así el producto lexicográfico a los propósitos pedagógicos que caracterizan a nuestro proyecto. Esta estructuración se puede apreciar de manera preliminar en los esquemas para el relevamiento y el registro de unidades de distintas categorías gramaticales que se reproducen en la sección 3.2.

## Metodología del proyecto

Las solidaridades léxicas se registran, en principio, a partir del corpus de texto recopilado para el proyecto, el cual es complementado con los conocimientos que los integrantes del equipo tienen de las solidaridades para cada lexema (introspección). Estos conocimientos se corroboran a partir de consultas con informantes y de búsquedas amplias de las solidaridades así registradas en páginas de Internet, como, por ejemplo, páginas de diarios o revistas de prestigio, páginas de salud, entretenimiento o de cocina y páginas culturales o literarias, entre otras.

El registro de las solidaridades léxicas se hace según los esquemas presentados a continuación, los cuales constituyen una versión preliminar de estos elaborada en base a las propiedades semánticas y sintácticas de las distintas categorías gramaticales y podrán ser ajustados en función de la evidencia que surja del trabajo de relevamiento y registro:

### **perro** *m*

**Tipos:** perro de caza, perro guardián, perro de pelea; perro callejero, perro de la calle, perro de raza; perro policía, perro salchicha; perro lobo

**Atributos:** perro adiestrado; perro manso; perro rabioso

**Sujeto** (nombre: perro) + acción asociada: el perro aúlla, gime, gruñe, ladra; el perro ataca, muerde; el perro cuida

**Acción asociada+ objeto** (nombre: perro): atar (a) un perro, soltar (a) un perro; adiestrar (a) un perro; pasear (a) un perro, sacar (a) el perro a pasear; sacrificar (a) un perro, vacunar (a) un perro

**Entidades relacionadas:** el alimento para perros; el collar de(l) perro, la casa/cucha del perro (nombre como especificador de tipo destinatario/poseedor)

### **enfermo, -a** *adj*

**Intensificación + enfermo:** algo/bastante/muy/tan enfermo

**Intensificación específica al dominio + enfermo:** fatalmente/terriblemente enfermo

**enfermo + especificación (enfermedad/órgano del cuerpo humano):** enfermo de cáncer/de gripe/de tuberculosis; enfermo del corazón/hígado/de la vesícula

Llegar

**llegar + circunstanciales expresados adverbialmente** (temporal, modo): llegar tarde, llegar temprano; llegar inoportunamente

**llegar + circunstanciales expresados mediante frases preposicionales** (temporal, modo): llegar a horario; llegar a las cansadas

**llegar + Atributo:** llegar cansado, -a

**llegar + régimen preposicional:** llegar a/hasta

El registro se hace en función de los dominios léxicos a los que pertenecen las unidades, ya que una característica que permite delimitar los dominios léxicos es que las unidades que los integran suelen compartir solidaridades léxicas. Se puede pensar, por ejemplo, en las prendas de vestir como dominio, las cuales comparten solidaridades verbales del tipo **lucir, poner(se), probar(se), quitar(se)** o solidaridades adjetivales del tipo **corto, entallado, largo**, entre otras.

#### 4. Resultados y perspectivas

El primero de los dos proyectos, el “Diccionario por dominios léxicos”, se encuentra en proceso de edición final y de compaginación para ser elevado a referato para su publicación próximamente. Se compone de alrededor de 100 dominios léxicos y de unas 10.000 entradas, y contiene, además, un índice alfabético de las unidades léxicas registradas y un índice bilingüe inglés-español como vía de acceso adicional a las entradas. Las entradas contienen las marcas gramaticales, de estilo, la definición y ejemplos de uso extraídos del corpus de textos y de páginas de Internet y ligeramente editados para evitar distracciones o confusiones por parte de los usuarios.

El segundo de los proyectos, el “Diccionario de solidaridades léxicas”, está en desarrollo actualmente y se han relevado y registrado solidaridades de los dominios de expresión nominal solamente. Está previsto completar el registro de las solidaridades de estos y de los dominios adjetivales y verbales en el transcurso del proyecto bienal 2016-2018.

Esperamos que la compilación de ambos diccionarios nos permita establecer en un futuro una red amplia de relaciones léxicas, en la medida de lo posible digitalizada, en la que cada unidad léxica sea un nodo que remita a unidades de significado próximo y a solidaridades léxicas. Si bien el acento en el proyecto está puesto en el estudio y tratamiento de los lexemas (interés lexicológico y lexicográfico), ambos diccionarios tienen valor pedagógico por su adhesión a una metodología de tratamiento de las unidades que prioriza la distinción semántica precisa y el establecimiento de relaciones paradigmáticas y sintagmáticas para las unidades y que reemplaza el diccionario como inventario ordenado arbitrariamente por el modelo de diccionario como red de relaciones.

## Bibliografía

- Bosque, Ignacio (2004). *Diccionario combinatorio del español contemporáneo*. Madrid, Editorial SM.
- Bosque, Ignacio y Violeta Demonte, eds. (1999). *Gramática descriptiva de la lengua española*, 3 vols. Madrid, Espasa Calpe.
- Haensch, Günther et al. (1982). *La lexicografía. De la lingüística teórica a la lexicografía práctica*. Madrid, Gredos.
- Hartmann, R. R. K. y Gregory James (1998). *Dictionary of Lexicography*. London & New York, Routledge.
- Hartmann, R. R. K. (2001). *Teaching and Researching Lexicography*. Essex/England, Pearson Education Limited.
- Halliday, Michael et al. (2004). *Lexicology and Corpus Linguistics*. London, Continuum.
- Hausmann, Franz Josef et al. (1989). *Wörterbücher, Dictionaries, Dictionnaires. An International Encyclopedia of Lexicography*. Berlin, Walter de Gruyter & Co.
- Hernández, Humberto (1989). *Los diccionarios de orientación escolar. Contribución al estudio de la lexicografía monolingüe española*. Tübingen, Max Niemeyer Verlag.
- Hill, Jimmie & Michael Lewis (1997). *The LTP Dictionary of Selected Collocations*. London, Language Teaching Publications.
- Kovacci, Ofelia (1992). *El comentario gramatical. Teoría y práctica*, vol I y II. Madrid, Arco Libros, S. A.
- Moliner, María (2007). *Diccionario de uso del español*. Madrid, Del Nuevo Extremo/Gredos, 2ª ed.
- Longman (1993, 2002). *Longman Language Activator*. Essex/England, Pearson Educated Limited, 2nd edition.
- Oxford University Press (2002). *Oxford Collocations Dictionary*. Oxford, OUP.
- Pernas Izquierdo, Paloma (1992). *Las solidaridades léxicas del español; selecciones e implicaciones*. Madrid, Editorial de la Universidad Complutense de Madrid.
- Real Academia Española (2001). *Diccionario de la lengua española*, 22ª ed. Madrid, Editorial Espasa Calpe.
- Salvador Caja, Gregorio (1985). *Semántica y lexicología del español*. Madrid, Paraninfo.
- Santillana (2006). *Diccionario Salamanca de la lengua española*. Madrid, Santillana.
- Seco, Manuel (1987). *Estudios de lexicografía española*. Madrid, Paraninfo.
- Sinclair, John (1991). *Corpus, Concordance and Collocation*. Oxford, Oxford University Press.
- Sinclair, John, ed. (1995). *Collins Cobuild Dictionary*. London, Harper Collins Publishers.
- Thompson, Geoff & Susan Hunston, eds. (2006). *System and Corpus: exploring connections*. London, Equinox.
- VOX – Universidad de Alcalá de Henares (1995). *Diccionario para la enseñanza de la lengua española*. Barcelona, Bibliograf.
- Wotjak, Gerd, ed. (1992). *Estudios de lexicología y metalexicografía del español actual*. Tübingen, Niemeyer.
- Wotjak, Gerd, ed. (2005) *Entre semántica léxica, teoría del léxico y sintaxis*. Frankfurt am Main, Peter Lang.

# Consideraciones sobre la gramática del español en su enseñanza como lengua extranjera

DRA. MARÍA MARE  
mare.purcigliotti@gmail.com  
UNComahue/CONICET  
General Roca, Argentina

PROF. ANABEL MONTESERIN  
ana\_belmonteserin@yahoo.com.ar  
UNComahue  
General Roca, Argentina

## Resumen:

El lugar de la gramática en la enseñanza de las lenguas es un aspecto que ha motivado distintos tipos de discusiones, vinculadas, fundamentalmente a su relevancia. El recorrido que proponemos en estas páginas no pretende volver sobre esta discusión en particular, sino que se enfoca en la importancia del conocimiento metalingüístico de la lengua meta por parte del docente de ELE, para mejorar su práctica diaria, tanto en la realización de actividades específicas, como en el reconocimiento de los tipos de problemas que observa en sus estudiantes. Las nociones adquiridas con respecto a la representación estructural de los diferentes fenómenos a través de las lenguas, permite predecir qué aspectos gramaticales resultan más conflictivos para los estudiantes de español como lengua extranjera. Específicamente, se busca que el conocimiento de estos aspectos permita analizar, reconocer y evaluar posibles dificultades, proponiendo un vínculo entre las discusiones teóricas actuales y su aplicación a la enseñanza. De esta manera, proponemos una reflexión que permita a los docentes de español como lengua extranjera anticipar determinadas dificultades en la práctica diaria, no sólo a partir de la realización de actividades que faciliten su aprendizaje, sino también del conocimiento declarativo o instrumental necesario para su posterior aplicación en nuevos contextos situacionales.

**Palabras clave:** gramática del español; concordancia; enseñanza

## 1. Introducción

El principal objetivo de este trabajo es reflexionar sobre la importancia del conocimiento de la gramática de la lengua extranjera, en este caso del español, por parte de los docentes, y señalar la manera en la que dicho conocimiento formal beneficia su enseñanza. La reflexión sobre diferentes aspectos de la gramática, a la luz de discusiones teóricas actuales, permite analizar, reconocer y evaluar posibles dificultades, y brinda un vínculo entre la lingüística teórica y su aplicación a la enseñanza.

De ninguna manera este trabajo pretende brindar una guía sobre los métodos o técnicas de enseñanza de segundas lenguas más efectivos. Por el contrario, se busca mostrar que en la elección de estos, el conocimiento declarativo de las propiedades formales de la lengua es fundamental y es el punto de partida para optimizar cualquier método de enseñanza. Aquí, particularmente, nos centramos en diferentes cuestiones vinculadas con el hecho de que el español es una lengua que permite sujetos nulos. A partir de la discusión de este fenómeno, mostramos que, independientemente de la postura adoptada sobre la adquisición de segundas lenguas, el conocimiento formal y la reflexión metalingüística por parte del docente de ELE es central para proponer explicaciones efectivas y seleccionar ejercitación adecuada.

La presentación se organiza de la siguiente manera. En la sección §2, revisamos algunas propuestas sobre el rol del conocimiento de la lengua meta en la enseñanza. En §3, nos detenemos en las características del español como lengua de sujetos nulos y las implicancias de esta propiedad en la enseñanza de ELE. La finalidad de este apartado es mostrar con un ejemplo concreto los distintos aspectos que el docente de ELE debe observar al momento de abordar un tema. Finalmente, en la última sección, presentamos las consideraciones finales.

## 2. La gramática en la enseñanza de una segunda lengua

A lo largo de la historia la opinión sobre si es preciso enseñar el sistema gramatical de una segunda lengua ha ido cambiando y estas visiones, a menudo encontradas, tienen estrecha relación con la manera en la que se pensaba cómo se adquirirían las lenguas. En los años cincuenta, las teorías sobre la enseñanza en segundas lenguas estaban sólo vinculadas a los esfuerzos prácticos de su enseñanza. Así, los estudios de análisis contrastivo de las lenguas, cuyos orígenes se relacionan estrechamente al Conductismo (Skinner 1957), proponen que el docente es el encargado de analizar ambas lenguas, la materna y la extranjera, con el fin de reconocer sus

similitudes y diferencias y así identificar posibles áreas de interferencia o facilitación dependiendo de los sistemas gramaticales contrastados. De acuerdo con Lado (1957), este análisis suponía una mayor eficacia pedagógica, ya que asumía que era posible predecir y describir aquellas estructuras que causarían dificultad al aprender una segunda lengua y permitía establecer el orden de la enseñanza de la lengua extranjera en relación a su dificultad. Sin embargo, el descubrimiento de un orden secuenciado e invariante de ciertos morfemas y estructuras en inglés como lengua materna (Brown 1973) y sus consiguientes investigaciones en segundas lenguas (Dulay & Burt 1974, 1975) llevan a Krashen (1985) a proponer una teoría general de cómo se adquiere una segunda lengua en el extremo opuesto de la enseñanza de reglas y secuenciación de los contenidos. Basada en estos avances, su hipótesis sostiene, en esencia, que el proceso de adquisición de una segunda lengua ocurre de manera idéntica al de la primera, con una única condición necesaria y suficiente: la provisión de un *input*<sup>1</sup>. Estos supuestos van en contra de los métodos de enseñanza y explicación gramatical secuenciada y de la traducción de textos.

En los años setenta, la metodología se centra en el aspecto comunicativo y el rol de la gramática en la enseñanza de segundas lenguas se ve fuertemente cuestionado. El método comunicativo gana popularidad con su marcada atención en la enseñanza de una segunda lengua en sí y en la reflexión sobre la educación como proceso orientado al alumno. Sin embargo, se olvida por completo la reflexión sobre el lenguaje y la importancia acerca del conocimiento de “los tipos de palabras, la subcategorización de los verbos, las reglas fonológicas y la semántica de los tiempos verbales” (Andrews 2007: 3), entre otros. Más adelante, se comprueba que ciertos supuestos de dicho método resultan insuficientes para sustentar la práctica y el proceso de adquisición en su totalidad. Todo esto lleva a que se exploren nuevas alternativas, métodos y técnicas que contemplen la enseñanza de la gramática de una segunda lengua para garantizar el desarrollo de la interlengua (IL) de los aprendientes en todos sus niveles (Doughty 1991; Doughty & Williams 1998; Ellis 2002, 2008; Lightbown & Spada 1990; Long 1983). En la actualidad, existen opiniones variadas acerca del lugar que ocupa la gramática en la enseñanza de una segunda lengua y la pedagogía precisa para cubrir las necesidades de conocimiento metalingüístico por parte de los alumnos. Sin embargo, estas diferencias se centran en la manera en la que se debe enseñar la gramática más que en la relevancia de su enseñanza.

---

1 La *Hipótesis del input* de Krashen (1985), compuesta de cinco hipótesis diferentes, hace referencia a un tipo especial de *input* que denomina, *comprehensible input* ‘input comprensible’, que está un poco más allá del nivel lingüístico del aprendiente y contiene la próxima estructura a aprender.

Por todo esto, los docentes se encuentran con la tarea imprescindible de mejorar el conocimiento metalingüístico de sus alumnos, sin poseer, a menudo, el conocimiento sólido y fundado en el cual basar sus decisiones pedagógicas.

## 2.1 Rol del conocimiento de la lengua meta en la enseñanza

Como sabemos, existe muy poco consenso en el ámbito de investigación sobre segundas lenguas acerca de cómo éstas son adquiridas y la discusión entre las diferentes posturas es abundante. A pesar de esto, el rol e impacto del conocimiento sobre las propiedades formales de la lengua meta por parte del docente es un tema que no es frecuentemente abordado, a pesar de que debería ubicarse en el centro de las discusiones sobre la práctica pedagógica. El lenguaje posee un carácter dual como medio de enseñanza y contenido a la vez. Este aspecto hace que el docente esté obligado a utilizar ese conocimiento no solo por razones comunicativas para brindar al alumno un modelo de uso apropiado, sino que además debe reflexionar sobre este conocimiento del sistema subyacente para alimentar la tarea de planificación y su puesta en práctica.

Entre los trabajos que refieren al conocimiento explícito que deben tener los docentes sobre la gramática y también a la manera en que esta debe ser enseñada, hay algunas propuestas que es relevante mencionar. Un mirada interesante es la desarrollada en Ellis (2004), quien refiere no sólo a la necesidad del conocimiento declarativo de la gramática de una lengua, sino también de los rasgos fonológicos, léxicos, pragmáticos y sociales de la lengua, por lo que introduce en su definición la terminología utilizada para esos rasgos. De manera similar, Richards (1998) incluye conceptos, teorías y conocimiento actualizado en la disciplina y se refiere específicamente a lo que los docentes saben o deben saber sobre lo que enseñan, más que a lo que saben sobre los métodos de su enseñanza. Autores como Shulman (1987) o Johnston & Goettsch (2000), entre otros, discuten y amplían este aspecto. Por su parte, Andrews (2001, 2006) refiere a la importancia del conocimiento metalingüístico, haciendo énfasis en la reflexión por parte del docente. Este conocimiento, al que el autor denomina *conciencia metalingüística docente*, aporta una dimensión cognitiva extra al proceso de enseñanza, que debería resultar en una práctica más apropiada<sup>2</sup> y, sobretodo, más efectiva en la elección de técnicas y actividades.

---

2 Esto junto a diversos factores internos (edad, aptitud, motivación, inteligencia, personalidad, actitud, estilos cognitivos, entre muchos otros) y externos (método de enseñanza, nivel socio-cultural, etc.) al alumno, que influyen en el aprendizaje de

El conocimiento metalingüístico es una herramienta central tanto en la etapa de planificación, como durante la práctica en el aula y la posterior reflexión. Fundamentalmente, este conocimiento le permite al docente analizar y evaluar la manera efectiva de proceder para solucionar los problemas de los aprendientes en cuanto a la precisión, la expresividad y la adecuación discursiva. El conocimiento gramatical consciente le permite al docente anticipar las relaciones contrastivas entre la lengua materna y la extranjera evitando errores de transferencia e implementando un plan de enseñanza implícita o explícita de estos contrastes formales. Las fallas con respecto a este conocimiento llevan, de acuerdo con Thornbury (1997), a la incapacidad de anticipar potenciales errores o áreas de dificultad en los aspectos gramaticales, como así también a la imposibilidad de interpretar programas de estudio y de promover actividades estratégicas que atiendan a sistematizar las dificultades de los estudiantes de manera efectiva.

Respecto a la enseñanza y concientización de diferentes estrategias cognitivas y metacognitivas (Oxford 1990, Dörnyei 2009), se ha comprobado que la manera de lograr optimizar su uso es a través de su empleo durante las tareas del lenguaje y no de forma aislada. De esta manera, los alumnos aprenden a ver la importancia de una estrategia en particular, cómo y cuándo utilizarla para monitorear y evaluar las propias producciones. Por todo esto, la enseñanza y análisis de las propiedades formales de la lengua extranjera a través de un enfoque estratégico de enseñanza permite (Aarts 2001, Haegeman 2006):

1. identificar áreas que ocasionen dificultad en el proceso de enseñanza- aprendizaje;
2. realizar generalizaciones significativas y sistemáticas que les permitan explicar la naturaleza de sus errores;
3. diagnosticar y evaluar las explicaciones y nociones teóricas que les permitan monitorear sus producciones; y
4. aplicar acciones sistemáticas en diferentes tareas comunicativas para alcanzar mayor precisión en la lengua extranjera.

### **3. Revisión de un ejemplo: el español como lengua de sujeto nulo**

A diferencia de lenguas como el inglés, el alemán o el francés, en las que la pronunciación del sujeto es obligatoria, en español es posible omitir el

---

una segunda lengua. Ver Lightbown & Spada (1993) y Brown (2000), para un análisis específico de estos factores.

sujeto<sup>3</sup>. Podría pensarse que esta opcionalidad no afecta en mayor medida el conocimiento de la lengua, si los estudiantes de español como lengua extranjera pronuncian siempre el sujeto o no lo pronuncian nunca. Mientras que no pronunciar el sujeto en inglés da como resultado una oración agramatical, en español no tendríamos muchos problemas en este sentido.

1. a. John bought a car.  
b. \*Bought a car.
2. a. Juan compró un auto.  
b. Compró un auto.

Ahora bien, en la enseñanza del español como lengua extranjera, no es suficiente ofrecerles a los estudiantes la información de que el español es una lengua de sujeto nulo, ya que son varios los factores que intervienen en que la pronunciación o no del sujeto dé un resultado adecuado o incluso gramatical. El nivel que entra en juego en esta discusión tiene que ver con la interfaz sintáctico-pragmática e incluye, fundamentalmente, lo que se conoce como estructura de la información. La reflexión metalingüística de este aspecto por parte del docente de ELE es central al momento de planificar actividades que enseñen que el español es una lengua de sujeto nulo.

En primer lugar, volvamos sobre las definiciones de sujeto, punto en el que pueden confluir nociones variadas, y que es central que el docente de ELE considere.

**Definición por contenido semántico:** “El sujeto es el que realiza la acción”.

**Problema de esta definición:** hay sujetos que no son agentes (3) y hay constituyentes que indican quién realiza la acción, pero no son sujetos (4).

3. **Juan** está cansado.  
**Este libro** es muy interesante.  
**Ana** adora la música clásica.

4. Los manifestantes fueron reprimidos por **la policía**.

**Definición por estructura de la información:** “El sujeto es la persona o cosa de la cual decimos algo” (*Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*, p. 350)

**Problema de esta definición:** dependiendo de ciertos fines comunicativos vamos a decir algo sobre el sujeto (5), o sobre cualquier otro constituyente de la oración (6).

5. Juan compró un auto.  
Hablando de Juan, compró un auto.

---

3 Referimos a Di Tullio (2005: 101- 110), Bosque & Gutierrez-Rexach (2009: 343- 356), NGLE (2010: 637- 654), para la noción de sujeto y las discusiones sobre sujetos explícitos y nulos.

6. **A Pedro** le encantan las manzanas. [Dativo de interés]  
**A Estela** me la encontré en el super ayer. [Objeto directo]

**Definición gramatical:** el sujeto es el constituyente que concuerda con el verbo.

Esta definición es la más abarcativa, si bien hay algunas construcciones que presentan anticoncordancia o aparente anticoncordancia<sup>4</sup>. Como puede observarse en los ejemplos de (7), esta definición nos permite reconocer el sujeto, independientemente del orden en el que aparezca (7b) y de su contenido semántico (7c).

7. Juan<sub>[3SG]</sub> compró<sub>[3SG]</sub> un auto.  
 A Estela se la encontró<sub>[3SG]</sub> mi prima<sub>[3SG]</sub> en el super.  
 A los chicos les encanta<sub>[3SG]</sub> el chocolate<sub>[3SG]</sub>.

La reflexión sobre los datos y las definiciones de las categorías y funciones sintácticas son puntos centrales para pensar las explicaciones y actividades que se diagraman para los estudiantes de ELE. Asimismo, resultan fundamentales para que el docente pueda establecer dónde radica el “error” e intervenir de manera pertinente<sup>5</sup>.

Veamos, entonces, en qué contextos o bajo qué condiciones los sujetos del español se materializan o no.

**Versión 1:** todos los sujetos expresos.

*Juan compró un libro muy interesante. El libro trata sobre los descubrimientos arqueológicos de los últimos años y el libro fue publicado en el 2013. Parece que el libro tuvo mucho éxito, porque desde esa fecha el libro fue reeditado dos veces. Juan está muy entusiasmado y dice que el libro es genial.*

**Versión 2:** todos los sujetos tácitos.

*Compró un libro muy interesante. Trata sobre los descubrimientos arqueológicos de los últimos años y fue publicado en el 2013. Parece que tuvo mucho éxito, porque desde esa fecha fue reeditado dos veces. Está muy entusiasmado y dice que es genial.*

Cuando comparamos las dos versiones anteriores vemos que claramente no es lo mismo omitir los sujetos que pronunciarlos. En ningún caso, las

4 Nos referimos a casos como *La mayoría de las personas viajó/viajaron temprano* o *Con Juan fuimos al cine*, entendiendo que quienes fueron al cine son Juan y el hablante. Hemos abordado estos fenómenos en Mare (2012, 2015, 2016).

5 Un aspecto vinculado con la concordancia es lo que sucede en español con formas como *usted*, que refieren a la segunda persona, pero presentan concordancia por defecto de tercera persona. Esto debe ser enseñado, porque los estudiantes de ELE no pueden deducirlo del sistema, a partir del cual llegan probablemente a oraciones como *Usted sabés mucho de eso*. Agradecemos a Andrea Rodeghiero por señalarnos esto.

oraciones que conforman los textos son agramaticales, pero sí se observan algunos problemas en cuanto a la información. Podría decirse que el primero es altamente redundante, mientras que en el segundo falta información sobre quién compró el libro y en la última oración es difícil saber si *genial* predica sobre el libro o sobre quién lo compró.

La posibilidad de tener sujetos nulos y buenos resultados comunicativos depende de conocer bajo qué condiciones pronunciamos o no este constituyente. Como hablantes nativos del español, tenemos ese conocimiento. Sin embargo, como docentes de ELE es fundamental adquirir el conocimiento metalingüístico de esta propiedad, ya que este es uno de los tantos aspectos en los que las lenguas presentan variación.

Básicamente, son dos los factores que influyen en la omisión del sujeto en español:

**A. Morfología verbal.** Cuando la morfología verbal es de primera o segunda persona del singular, la referencia al sujeto es inequívoca (8a) y, a menos que se establezca un foco contrastivo (8b), los hablantes omiten el sujeto. Con la primera persona del plural, puede suceder que la referencia no sea tan clara (8c). Es decir, el hablante está involucrado, pero no siempre es evidente cuál es el referente que lo acompaña. Este problema no se salva pronunciando el pronombre *nosotros* como sujeto (8d).

8. Viajé a Bariloche.  
Yo viajé a Bariloche (no otra persona).  
Viajamos a Bariloche.  
Nosotros viajamos a Bariloche.

**B. Conocimiento del referente.** Cuando el referente es conocido por ambos interlocutores, ya sea porque se lo mencionó previamente, ya porque forma parte de un conocimiento compartido, los hablantes tienden a omitir el sujeto.

9. Juan compró un libro. Está buenísimo.

La omisión del sujeto está relacionada, entonces, con la estructura de la información. Lo mismo sucede con los constituyentes que cumplen otras funciones sintácticas, como el objeto directo o el objeto indirecto, si bien, el estatuto del elemento que aparece en estos casos está altamente discutido. Lo cierto es que sea cual sea el estatuto del elemento en negrita, cuando refiere a la tercera persona (10b y 11b), necesitamos sí o sí recuperar el referente.

10. Juan saludó a Pedro.  
Juan **lo** saludó.  
Juan **me** saludó a mí (no a otro) [contrastivo]  
Juan **me** saludó.

11. A los chicos **les** gusta el chocolate.  
**Les** gusta el chocolate.

A mí **me** gusta el chocolate.  
**Me** gusta el chocolate.

La omisión del sujeto en español y el uso de pronombres está en estrecha relación con la manera en la que se estructura la información. Como mencionamos en el apartado anterior, este conocimiento por parte del docente permite interpretar mejor los programas de enseñanza y optimizar los recursos. Por ejemplo, en Menegotto *et al.* (2015) se proponen una serie de actividades vinculadas al uso de los pronombres en español y a la particularidad del español de omitir sujetos. Si bien no se explicita en este material la reflexión metalingüística que exponemos aquí, muchos de los ejercicios pueden abordarse con el objetivo de que los estudiantes de ELE adquieran la relación entre la omisión/ocurrencia del sujeto y la estructura de la información<sup>6</sup>.

Veamos ahora casos en los que no hay posibilidad de alternancia.

### **Sujetos obligatoriamente nulos:**

Las construcciones impersonales presentan en español sujetos obligatoriamente nulos. Estas construcciones pueden ser de diferentes tipos: impersonales con *se* (12), construcciones con verbos meteorológicos (13), impersonales con verbo en tercera persona del plural (14). En todos estos casos, la realización fonológica de un sujeto da un resultado agramatical.

12. Se trabaja poco en este país.

\*La gente/Él se trabaja poco en este país.

13. Llueve.

\*Él/Esto/El día llueve.

14. Llaman a la puerta.

\*Ellos llaman a la puerta.

Estos casos merecen ser considerados por los docentes de ELE al hablar de la opcionalidad en la pronunciación de los sujetos del español. Claramente, aquí se trata de una propiedad formal de la lengua y en estas construcciones no tiene incidencia la estructura de la información de la omisión del sujeto. Nuevamente, el conocimiento metalingüístico por parte de los docentes es central para pensar en la enseñanza de una lengua y en todos los aspectos que abarca.

---

6 Ver, por ejemplo, el diálogo que se propone en Menegotto *et al.* (2015: 122) al principio de la unidad 47.

## 4. Consideraciones finales

A lo largo de este trabajo intentamos mostrar que el conocimiento metalingüístico de la lengua meta, en este caso, el español, es fundamental para que los docentes de ELE propongan diferentes estrategias explicativas y alternativas de actividades para mejorar su práctica diaria. La aplicación consciente de este conocimiento le permite al docente anticipar determinadas dificultades que los alumnos pueden llegar a tener al transferir propiedades de su lengua materna, como es en este caso, la pronunciación obligatoria del sujeto. Así, esta conciencia metalingüística guía la práctica diaria y contribuye a una mejor enseñanza que realmente potencie el aprendizaje de la lengua extranjera. Por lo tanto, más allá del enfoque de enseñanza de una segunda lengua que el docente adopte, como mostramos, el análisis metalingüístico de las propiedades y contrastes relevantes entre ambas lenguas, más o menos explícito, favorece no sólo el desarrollo de estrategias por parte del alumno, sino su real sistematización y consiguiente adquisición.

## Bibliografía

- Aarts, B. (2001). *English Syntax and Argumentation*. Great Britain: Palgrave.
- Andrews, S. (2001). The language awareness of the L2 teacher: Its impact upon pedagogical practice. *Language Awareness*, 10(2/3), 75-90.
- Andrews, S. (2006). The evolution of teachers' language awareness. *Language Awareness*, 15(1), 19.
- Andrews, S. (2007). *Teacher language awareness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bosque, I. & J. Gutiérrez-Rexach (2009) "Sujetos y objetos", en *Fundamentos de Sintaxis Formal*, Madrid: AKAL.
- Brown, R. (1973) "The study of Adam, Eve and Sarah". En: Lust, B. & C. Foley (2004) Eds. *First Language Acquisition. The Essential Readings*. UK: Blackwell Publishing. 25: 335-343.
- Canale, M. (1983) "From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy." En: Richards, J. C. and R. Schmidt (Eds). *Language and Communication*. Longman.
- Di Tullio, A. (2005) *Manual de Gramática del Español*. Buenos Aires: La Isla de la Luna.
- Dörnyei, Z. (2009). *The psychology of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Doughty, C. (1991). Second language instruction does make a difference. *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 431-469.
- Doughty, C., & J. Williams. (1998). *Focus on form in classroom second language acquisition*. New York: Cambridge University Press.
- Dulay, H. & M. Burt. (1974). Natural sequences in child second language acquisition. *Language Learning* 24, 37-53.

- Dulay, H. & M. Burt. (1975) "Creative Construction in second language learning and teaching. En: Burt, M. & H. Dulay. (Eds.) *New directions in second language learning, teaching, and bilingual education*. Washington, DC: TESOL, 21-32.
- Ellis, R. (1994) *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2002) The place of grammar instruction in the second/foreign language curriculum. En: E. Hinkel & S. Fotos (eds.) *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ellis, R. (2004) The definition and measurement of explicit knowledge. *Language Learning*, 54(2), 281-318.
- Ellis, R. (2008) *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Johnston, B. & K. Goettsch (2000) In search of the knowledge base of language teaching: Explanations by experienced teachers. *Canadian Modern Language Review*, 56(3), 437- 468.
- Haegeman, L. (2006). *Thinking Syntactically. A Guide to Argumentation and Analysis*. The USA: Blackwell Publishing.
- Krashen, S. (1985) *The input hypothesis: Issues and implications*. London: Longman.
- Lado, R. (1957) *Linguistics across Cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Lightbown, P. & N. Spada. (1990) Focus-on-form and corrective feedback in communicative language teaching: Effects on second language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 429-448.
- Lightbown, P. & N. Spada (1993) *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Mare, M. (2012) *Sobre la naturaleza de la compañía*. Neuquén: EDUCO.
- Mare, M. (2015) *Proyecciones funcionales en el ámbito nominal y concordancia. Un abordaje en términos de variación*. Edición lingüística 97. Munich: Lincom.
- Mare, M. (2016) Sobre las concordancias alternantes en español. *Studies in Hispanic and Lusophone Linguistics*. Vol. 9, 1. De Gruyter Mouton, 175- 206.
- Menegotto et al. (2015) *El microscopio gramatical del español*. CABA: Tinta Fresca.
- Long, M. (1983) Does second language instruction make a difference? A review of the research. *TESOL Quarterly*, 17(3), 359-382.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What every Teacher should Know*. Boston: Heinle and Heinle.
- Real Academia Española (2010). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Libros.
- Richards, J. (1998) "The scope of second language teacher education." En: Richards J. C. (Ed.), *Beyond training*. New York: Cambridge University Press. 1-31.
- Selinker, L. (1972) Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10(3), 209-241.
- Shulman, L. S. (1987) Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Skinner, B. F. (1957) *Verbal Behavior*. New York: Appleton Century Crofts.
- Thornbury, S. (1997) "About language: Tasks for teachers of English." Cambridge: Cambridge University Press.



# El uso de sonidos en la clase de ELSE

LIC. ALBERTO JOSÉ MERCADO ANDRADE

Academia Buenos Aires

Buenos Aires, Argentina

alberto.jose.mercado@gmail.com

## Resumen:

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación se han instalado por completo en el aula de clases, ofreciéndole al docente diversas herramientas para la enseñanza. En este contexto, cabe reflexionar sobre las distintas actividades que podríamos desarrollar a través del uso de sonidos en las clases de español para hacer de las situaciones de comunicación una experiencia enriquecedora y práctica.

El objetivo de este artículo es compartir diferentes propuestas desarrolladas en el aula a partir de grabaciones de sonidos, utilizadas ya sea como disparadores de conversación o como apoyo en la presentación de funciones gramaticales. Las actividades en las que se utilizan los elementos sonoros no son excluyentes con respecto a otros materiales tradicionales; por el contrario, el uso de diversos recursos genera mayor interés y participación de los alumnos.

**Palabras clave:** Competencia comunicativa, elementos sonoros, estímulo, nuevas tecnologías, situaciones de comunicación.

## Introducción

Desde que estamos creciendo en el vientre materno, los seres humanos estamos en contacto con el sonido. Ya al quinto mes de gestación, una vez que se han formado bien los órganos del sistema auditivo, tenemos la capacidad de oír y de diferenciar sonidos. A través de ellos aprendemos acerca del mundo que nos rodea y poco a poco, comenzamos a acostumbrarnos a algunos de ellos al oírlos con regularidad, mientras que otros podrían llegar a asustarnos, ya que nos son ajenos, extraños, invasivos. En otras palabras, los sonidos nos estimulan tanto positiva como negativamente.

La forma de reaccionar ante ellos puede ser una herramienta útil para el docente en el aula, de la misma forma en que les mostramos a los alumnos una fotografía o un video, para generar reacciones de sorpresa, agrado, rechazo o indiferencia.

Sin embargo, pocos docentes han usado esta herramienta como recurso para presentar funciones gramaticales o para generar situaciones de comunicación que le permitan al alumno expresarse, usando el idioma. A lo que sí estamos acostumbrados es al uso de audios a la hora de mejorar la competencia auditiva, aunque algunas veces distan mucho de lo que se escucha en situaciones afuera del aula, en especial en estudiantes principiantes; conviene aclarar entonces que es poco el trabajo hecho con elementos sonoros para desarrollar la competencia comunicativa.

La utilización de material novedoso en el aula viene de la mano de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), que están siendo cada vez más usadas en las diferentes actividades humanas en la sociedad actual. El sonido, como elemento novedoso, vendría a complementar a los materiales audiovisuales y lúdicos que tradicionalmente usamos con el objetivo de proponer clases más atractivas a los alumnos, en las que se generen intereses que se traduzcan en espacios reales de comunicación, entendiendo que esta dinámica puede ser propiciada en tanto el alumno tenga una participación activa y el docente haga que esto ocurra.

## **Metodología**

Este trabajo pretende compartir con otros docentes, algunas de las experiencias realizadas en la clase ELSE a partir del uso de elementos sonoros y cómo estos se pueden usar en cualquier nivel o para cualquier tema. Dichas experiencias están basadas en la observación empírica.

## **Ejemplos de actividades con el uso de elementos sonoros**

Quienes hemos trabajado con estudiantes principiantes que no habían estudiado nada de español antes de entrar a nuestras aulas, sabemos lo difícil que resulta para ellos dar los primeros pasos. Muchos no pueden definir qué es un verbo, un artículo, un sustantivo o un adjetivo. Otros tienen la suerte de traer en sus espaldas un idioma materno cercano al español. Para trabajar con estos grupos, se recurre inmediatamente al material gráfico y a los textos cortos para no abrumarlos. Así como recurrimos a estos materiales, también podríamos usar los elementos sonoros.

La mayoría de las grabaciones utilizadas pueden encontrarse en plataformas como YouTube, aunque también hay diversas páginas web que ofrecen librerías gratuitas de sonidos. Lo más importante es que cada docente con acceso a internet pueda disponer de ellas de manera ágil y sencilla.

## Actividad 1 – Me gusta / No me gusta (para presentar la función gramatical)

El docente le presenta al grupo o al alumno (en caso de una clase individual) la imagen de una mano con el pulgar para arriba (todos reconocen que se trata del like thumb de facebook) y dos fichas con los mensajes: me gusta y no me gusta.

A continuación, reproducirá los efectos sonidos de:

1. Un bebé que llora
2. El oleaje de la playa
3. Un embotellamiento
4. Una tribuna celebrando un gol
5. Una tormenta eléctrica
6. El viento soplando fuertemente
7. Grillos en la noche
8. Una multitud gritando en un concierto
9. El aullido del lobo
10. Un hombre tocando un *hang*

La duración de cada grabación en promedio es de treinta segundos. En algunos casos, dependiendo de las reacciones de los estudiantes, se puede extender hasta un minuto.

El objetivo de esta actividad es presentar el uso del verbo *gustar* y proponer otros verbos de efecto. También podría usarse como disparador de una actividad oral, donde los estudiantes puedan expresar sus preferencias o molestias sobre determinados sonidos.

Experiencias:

- La mayoría de los estudiantes son capaces de expresar su gusto o indiferencia por el fútbol
- Por lo general, los estudiantes preguntan el nombre en español de otros animales después de haber escuchado al lobo.
- En varias oportunidades, ninguna persona en la clase sabía qué era un hang. Se sorprenden cuando el docente les muestra la foto del instrumento y les dice que es de Suiza.
- Surgen charlas espontáneas en las que el estudiante (con ayuda del profesor en el vocabulario) puede hablar sobre música o animales de su país. Incluso, al tener computadora en la clase, se puede buscar uno o varios de los sonidos mencionados para que todos puedan oírlos y puedan expresar sus gustos.

## Actividad 2 – Tu estilo de vida (Para trabajar la práctica oral con verbos regulares e irregulares del presente)

El docente presentará una serie de diez grabaciones con distintos géneros musicales, preferiblemente sin voces, para que el estudiante no trate de comprender la letra (lo importante es ver cómo reacciona a ese tipo de música).

La selección de las grabaciones es arbitraria, pero se aconseja que sean sonidos bien distintos. Una posible lista podría ser: música electrónica, rock, mambo, salsa, tango, bossa nova, música folclórica turca, una orquesta de música clásica, flamenco con zapateo y el cuerno de los Alpes (representando la música alpina).

Después de oír una o varias grabaciones, se pretende entablar una conversación a partir de las siguientes preguntas:

- ¿Qué tipo de música escuchás y dónde?
- ¿Escuchás música cuándo hacés deportes o estudiás? (usar el verbo escuchar conectado con otros verbos)
- ¿Alguno de estos sonidos te recuerda algo? (un lugar, un evento, una persona)
- ¿Podés identificar alguno de estos géneros musicales?
- ¿Cuáles son los géneros musicales tradicionales de tu ciudad o región?
- ¿Tocás algún instrumento actualmente? ¿lo tocás en reuniones familiares?
- ¿Escuchás música en español? ¿Qué artistas conoces? ¿Recordás la letra de alguna canción?

Experiencias:

- Muchos estudiantes jóvenes han reconocido que no les gusta la música tradicional de su región.
- Los estudiantes han generado debates sobre si se sienten cómodos o no estudiando mientras escuchan música, lo que deriva en la utilización de otros verbos. Es recomendable trabajar con cuatro o cinco verbos durante quince o veinte minutos que dar listas extensas que el estudiante no podrá asimilar en clase rápidamente.
- No siempre los estudiantes reconocen determinados géneros musicales y esto los lleva a formular preguntas, lo que permite que el docente pueda ir guiándolos.
- Hay casos en los que, si hay interés por cantantes de música en español, la actividad puede ser complementada con una canción (siempre y cuando esta tenga verbos en presente).
- Trabajar con temas relacionados con la música motiva al estudiante a hablar también de otros aspectos culturales característicos de

su país, como la comida o las celebraciones importantes y genera momentos de debate al compararlos con otros.

### **Actividad 3 - Sonidos del pasado (para presentar la función gramatical del imperfecto del indicativo)**

Algunos sonidos nos remontan al pasado y nos llevan a un viaje en el tiempo. Este tipo de sonidos permite que el estudiante pueda contar anécdotas y experiencias del pasado.

El docente reproducirá sonidos de objetos que fueron populares en el pasado aunque quedaron grabados en nuestras memorias: el juego PAC MAN, los sonidos clásicos del Messenger de 2001, los teléfonos Nokia de los noventa, los teléfonos fijos de antes, la máquina de escribir, el rebobinado de las videocasetas, consolas de videojuegos viejas o el modem 56 k (ese sonido que oíamos cada vez que queríamos navegar por internet en los noventa y que usaba nuestra línea telefónica).

A partir de estos sonidos, el docente puede presentar el uso del imperfecto del indicativo o cualquier otro pretérito:

¿Qué hacías cuando usabas Internet?

En la época del messenger ¿con quién chateabas?

¿Qué características y funciones tenían los teléfonos móviles antes?

Como disparadores de conversación, el docente les puede preguntar a los alumnos:

- ¿Qué te recuerda este sonido?
- ¿Cuándo fue la primera vez que usaste el internet y qué hiciste? (si se quisiera practicar el pretérito indefinido)
- ¿Jugabas con videojuegos cuando eras niño/adolescente? ¿Cuáles eran? Si no te gustaban o no tenías consolas de juegos ¿Qué hacías? ¿Tus vecinos o compañeros de escuela tenían? (Si hay interés, es posible buscar material visual y auditivo para mostrarle a toda la clase pues es probable que haya estudiantes que no sepan de qué está hablando su compañero).
- ¿Ibas frecuentemente a las tiendas de video para alquilar películas?
- ¿Cuál fue tu primer teléfono? ¿Recordás su timbre? ¿Qué pasó con él?
- ¿Qué cosas extrañas del pasado? (este tipo de preguntas sirven para hacer contrastes con el presente).

Como complemento a estas grabaciones, les hemos mostrado a los estudiantes diferentes blogs de personas opinando sobre sonidos que los

remiten a su infancia y adolescencia con el fin de ver hasta qué punto se sienten identificados con las emociones y sensaciones descritas.

Experiencias:

- La mayoría de los estudiantes nos contaron diversas historias familiares de manera espontánea, antes de que el docente comenzara con las preguntas.
- Cuando se trabaja con estudiantes muy jóvenes que no conocen estos sonidos, resulta útil preguntarles qué se imaginan que son esos sonidos. Una tarea que el docente les dio a sus estudiantes fue que ellos les hicieran una entrevista a sus padres sobre los objetos descritos durante la actividad. De esa forma, se buscó dar un giro a dicha actividad y darle utilidad orientándola hacia los jóvenes.
- Por lo general, se genera un debate sobre la evolución de los medios de comunicación y entretenimiento.
- Esta actividad resulta útil a la hora de trabajar con contrastes entre el pasado y el presente, por lo que también puede usarse en niveles A2 o B1 como práctica general.

#### **Actividad 4 - ¿Qué están diciendo estos niños? (multifunción)**

El profesor presenta un video de dos bebés en una cocina<sup>1</sup>. Durante dos minutos, estos niños se están comunicando con gestos y con gritos. Claramente se ve una conversación entre los dos sin que medie ni una sola palabra.

Este tipo de material puede ser usado para diferentes actividades, por eso es considerado como multifunción. Obviamente depende mucho de la creatividad y el tiempo que el docente le dedique. Se pueden plantear las siguientes consignas:

- Preguntarle al estudiante: “¿Qué pensás que están diciendo? ¿Sobre qué están discutiendo?” (como presentación gramatical o práctica del gerundio)
- Hacer que el estudiante escriba el diálogo entre los dos niños (en presente o en pasado) y que luego lo transforme al discurso indirecto.
- Hacer oraciones en las que el estudiante tenga contacto con diversas funciones gramaticales (*El niño quiere que su hermano se vaya de la cocina*)

Experiencias:

- Los videos que son virales en las redes sociales están de moda y son el claro ejemplo de la convivencia permanente con las TIC. Al

---

1 “Bebés gemelos hablando”, publicado por Nora Escamilla en YouTube el 27 de febrero de 2013 <https://www.youtube.com/watch?v=HkNsgszq4po>

usar este material, el estudiante se divierte y se concentra más en la clase. Además, ante la falta de palabras, muchos de estos videos son muy buenos para que el estudiante active su imaginación y pueda producir oraciones de manera creativa.

- Por lo general, los estudiantes recomiendan otros videos y los explican.

## **Elementos sonoros para trabajar vocabulario**

Una de las experiencias más sorprendentes se ha visto en las actividades realizadas para que el estudiante incorpore nuevas palabras (especialmente con estudiantes principiantes) o para que use las ya aprendidas. Los sonidos se presentan como una revolución al uso del material gráfico que tradicionalmente se ha usado para este tipo de tareas. ¿Quién no conoce a un docente dotado de dibujos, fotos, íconos y todo tipo de material gráfico? Si bien se usan para diferentes cosas, al momento de trabajar vocabulario son una excelente herramienta y nadie lo duda. Sin embargo, podemos innovar y hacer actividades con elementos sonoros para activar la memoria auditiva del estudiante, hacer clases más entretenidas y salir un poco de la monotonía.

En la mayoría de las páginas web que ofrecen efectos de sonido, podemos encontrar:

- Sonidos de la ciudad o la naturaleza (para trabajar con estudiantes principiantes).
- Sonidos de animales (tanto para principiantes como para avanzados, ya que hay un amplio léxico de sonidos en el reino animal y que los estudiantes encuentran en textos avanzados).
- Sonidos de objetos (para trabajar vocabulario específico del auto por ejemplo).
- Sonidos de emociones de las personas (susto, enojo, alivio, confusión, entre muchas otras).

## **Conclusiones**

- El aula, más que un espacio pensado para la enseñanza, debe convertirse en un ambiente en el cual el estudiante se sienta cómodo, motivado e interesado para interactuar de manera espontánea, tanto con el docente, como con sus demás compañeros. Las experiencias compartidas en este texto sobre las actividades en las que se usan elementos sonoros han tenido resultados

positivos en la construcción de dicho ambiente y le han permitido al estudiante mejorar sus habilidades comunicativas.

- Estas actividades responden claramente a un proceso de aprendizaje enmarcado dentro del enfoque comunicativo.
- Es de gran importancia dar a conocer estas actividades para que los docentes sean capaces de ver el potencial de los sonidos en el aula de clases y se animen a desarrollar muchas más.
- Este tipo de materiales ofrece la gran ventaja de ser adaptable, puesto que se usa para cualquier nivel y tema, ya sea que se quiera presentar una función gramatical o se use como disparador de una conversación.
- Se puede usar el material sonoro de la misma forma en la que usamos los materiales tradicionales.

## **Anexo**

### **Listado de páginas web que ofrecen librerías con efectos de sonidos**

#### **Librerías gratuitas**

Banco de imágenes y sonidos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de España

<http://recursostic.educacion.es/bancoimagenes/web/>

Elong sound

[www.elongsound.com](http://www.elongsound.com)

Flash Kit

[www.flashkit.com](http://www.flashkit.com)

Sonidos del mundo

[www.sshhtt.com](http://www.sshhtt.com)

The free sound project

[www.freesound.org](http://www.freesound.org)

#### **Librerías con opción de compra**

Sound snap

[www.soundsnap.com](http://www.soundsnap.com)

# Gramática y Enseñanza de ELSE. Neutralización y usos del Presente en el sistema verbal español

ESP. ESTHER MINGUELL DE JAN ALEM  
minguelle@yahoo.com.ar

MCTR. INGRID VIÑAS QUIROGA  
ingrid@ffyh.unc.edu.ar  
Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba  
Córdoba, Argentina

## Resumen:

Nuestra experiencia en ELSE en los Programas de Lengua Española y Cultura Latinoamericana de la Universidad Nacional de Córdoba, nos indujo estas reflexiones, al enfrentarnos con el desconcierto de los estudiantes ante enunciados donde se manifiesta la *neutralización*. Con base en la teoría gramatical funcionalista, delimitaremos la noción de neutralización morfológica y léxica, circunscripta al ámbito verbal. Enfocaremos, por tanto, sólo un aspecto que involucra las distinciones de Modos y Tiempos. Dado que un signo lingüístico de un sistema actualiza un conjunto de rasgos del contenido, por los que se opone a otro signo del mismo sistema, que tiene una expresión diferente, se considera que hay neutralización cuando se suspende momentáneamente esta diferencia de rasgos opositivos. En otras palabras, este fenómeno manifiesta la no distinción ocasional de los morfemas verbales de tiempo y modo en determinados contextos, es decir, una suspensión contextualmente condicionada de una oposición existente en el sistema. Retomamos la conocida denominación de términos "marcados" y "no marcados", en la que el primero tiene un solo valor de lengua y el segundo, dos valores, por lo que puede abarcar también al primero, se considera que ciertas formas verbales pueden contener uno de los otros dos valores en determinados usos, borrando las diferencias sistemáticas. Posteriormente propondremos una secuencia de actividades para su enseñanza.

**Palabras clave:** neutralización - sistema verbal- modos  
- tiempos - actividades didácticas

## 1. Introducción

El verbo constituye la categoría gramatical predicativa por excelencia y es el núcleo gramatical de la oración, ya que en su morfología se contienen el sujeto y el predicado. Para conocer cabalmente el uso del sistema verbal español, es indispensable comprender una noción básica que afecta a diversos tiempos y modos, el mecanismo de la neutralización.

El llamado “Principio de la Neutralización”, establecido por Coseriu se comprueba tanto en la Fonología, como en la Gramática y el Léxico. Significa que determinadas oposiciones del sistema se neutralizan, es decir, dejan de funcionar en determinadas circunstancias o contextos. Por ejemplo, la oposición léxica “día – noche” se borra ocasionalmente cuando decimos que “alguien estuvo fuera del país durante veinte días”. En este caso, *día* incluye a *noche*. De allí que se considere que *día* es el término no marcado porque tiene dos valores de lengua: puede significar sólo *día* o *día + noche*. Y *noche* es el término marcado porque sólo tiene un valor de lengua, es decir, no abarca al *día*.

En el caso del sistema verbal se borra o se suspende momentáneamente, por ejemplo, la frontera entre el pasado y el presente en el “presente histórico”.

### Consideraciones previas

Ya Benveniste (1965) señalaba que el tiempo cronológico es el tiempo de los acontecimientos. Entre los hechos se dan relaciones de anterioridad, simultaneidad y posterioridad. El tiempo lingüístico se basa en el tiempo cronológico, pero no coincide exactamente con él, sino que establece un punto cero, que se caracteriza por ser móvil, ya que, por lo general, coincide con el momento de la enunciación. Cada acto de habla constituye un centro de referencia temporal, respecto del cual los acontecimientos pueden ser anteriores, simultáneos o posteriores. Estos pueden orientarse directa o indirectamente respecto del punto cero.

Se destaca el valor de los adverbios temporales, que, aún teniendo significado independiente, contribuyen a la definición temporal y aspectual del evento representado en la oración:

1.
  - a. *Dijo que el trabajo estaría listo hoy.*
  - b. *Dijo que el trabajo estaría listo ayer.*
  - c. *Dijo que el trabajo estaría listo mañana.*

Mientras *dijo* tiene en todos los casos valor anterior a O (origen), *estaría* expresa posterioridad respecto de *dijo*. (Con este significado, el “Potencial”/ “Condicional” es un “pos-pretérito”).

El tiempo verbal es una categoría gramatical déictica, establece un sistema centrado en una referencia interna que generalmente se identifica con la enunciación. Pero se trata de una orientación con respecto al origen o a otra situación que se toma como punto de referencia y no de una localización en sentido estricto:

2.
  - a. *Cuando llegamos al cine, la película ya había comenzado.* (*llegamos* es anterior a O; *había comenzado* es anterior a *llegamos*. De allí que algunos denominen “ante pretérito” al pretérito pluscuamperfecto de Indicativo, que es pasado del pasado).
  - b. *Cuando lleguemos al cine, la película ya habrá comenzado.* (*lleguemos* es posterior a O; *habrá comenzado* puede ser simultáneo o posterior a O, pero anterior a *lleguemos*. Por eso algunos lo consideran un ante futuro, es decir el pasado de un futuro).
  - c. *Cuando llegamos al cine, empezó la película.* (*llegamos* y *empezó* son simultáneos y anteriores a O).

Las formas verbales son susceptibles de usarse con su “valor recto”, que es el significado que les corresponde en el sistema verbal, o con “valores dislocados”, es decir desplazados en la expresión de un valor temporal o modal distinto del recto (Rojo y Veiga:1999). Por ejemplo, el futuro y el condicional simples pueden aportar un contenido de incertidumbre que no presentan el presente ni el pretérito:

3.
  - a. *Serán las siete.* (Enseguida serán las siete / Ahora es probable que sean las siete).
  - b. *Entonces, tendría veinte años.* (En el pasado tenía alrededor de veinte años).

En 3.a, a la interpretación de futuro como uso recto, se le añade la de probabilidad o incertidumbre. El evento de 3.b está encuadrado en el pasado; es una perspectiva anterior, de simultaneidad a O, o dislocación temporal.

## 2. Usos del Presente

El presente es considerado neutro o no marcado por la posibilidad que presenta de expresar eventos pasados y futuros. Dado que el presente es una línea divisoria entre lo que ya no es y lo que aún no es, expande sus fronteras a expensas del pasado y del futuro en numerosos usos coloquiales.

Entre otras consideraciones que suelen hacerse sobre este tiempo verbal, se destaca el uso lingüístico habitual en las cartas, que no atiende a la perspectiva temporal del destinatario (Rojo y Veiga, 1999: 2889-2891):

4.
  - a. *Querida: Te escribo estas líneas en el colectivo que ...*

- b. *Ayer recordaba aquel viaje a ... y pronto programaré mi viaje de fin de curso.*

Los mencionados autores destacan que el presente tiene la particularidad de poder reactualizarse constantemente en cada acto de lectura, y pierde toda relación con el emisor del mensaje:

- 5.
  - a. *Usted se encuentra ahora en la entrada de...*
  - b. *Aquí está usted. (En un plano).*

Se denomina “presente analítico” al que se usa en frases al pie de fotos. La forma verbal se sitúa en el momento de los hechos y se aproxima al “presente histórico”<sup>1</sup>:

- 6.
  - a. *Jesús cae por tercera vez.*

El presente histórico, muy usado coloquialmente, se usa para narrar hechos pasados; el presente del hablante se sitúa en el momento del acontecimiento:

- 7.
  - a. *Juan va en su camioneta por la avenida; se le cruza un loco con el semáforo en rojo.*
  - b. *La reina Isabel entrega sus joyas y meses después Colón llegaría a América.*
  - c. *Tu padre te envía esto.*

En el primer caso, por su carácter de narración, se sabe que el presente no es el de la enunciación, sino un verdadero pasado. En el segundo, el punto de referencia se ubica en el momento en que la reina Isabel entrega las joyas, y es anterior a otro hecho pasado, la llegada de Colón a América, provocando una múltiple reorientación de los procesos verbales. El tercero expresa un pasado cercano, tético, cuyas consecuencias se aprecian en el presente, que equivale a “Tu padre te ha enviado esto”. Este uso del presente es comparable a las formas verbales usadas en el lenguaje epistolar.

Por otra parte, el presente de Indicativo puede, en ciertos contextos, reemplazar el futuro simple:

- 8.
  - a. *Lo fotocopio y te lo devuelvo.*
  - b. *A fin de año se recibe y el año que viene nos casamos.*

El futuro expresado puede ser más o menos inmediato, pero el hablante lo presenta como inminente. En estos casos es el contexto el que expresa la posterioridad.

---

1 Fernández Ramírez (1951): *Gramática Española*, T.4, “El Verbo y la Oración”, párrafo 34, ordenado y completado por I. Bosque, Madrid, Arco libros, 1986).

En el “uso de mandato” el presente neutraliza el futuro, en tanto lo mandado sólo puede cumplirse con posterioridad:

9.

a. *Mañana mismo devuelves ese dinero.*

De esta manera, especialmente en el lenguaje coloquial, se evita la forma *cantaré*, la que, además, suele ser reemplazada por una perífrasis con *ir* como auxiliar, más la preposición “a” seguida del infinitivo del verbo de que se trata: *vamos a salir, vas a devolver*, etc.

## 2.1. Otras formas verbales que expresan “Presente”

Ciertas formas también pueden presentar usos modalmente dislocados, eliminando el factor de anterioridad que expresan las formas rectas y ubicándose en un presente implícitamente negado:

10.

a. *Si estuviera en casa!*

b. *Si no estuviera en clase, dormiría una buena siesta.*

Cada una de las formas *canto, cantaré, cantaría, cante y cantara/cantase*<sup>2</sup> presentan cinco valores modales resultantes de la combinación con una realización del contenido temporal presente:

11.

a. *Soy profesor.* (Uso recto).

b. *Será/ sería profesor, pero no sabe nada de este tema.* (El Condicional expresa un valor concesivo -aunque sea / fuera- modal Subjuntivo).

c. *Sería profesor si hubiera rendido la última materia.* (Valor modal de irrealidad, expresado en Indicativo<sup>3</sup>).

d. *Que sea profesor no lo autoriza a entrar sin permiso.* (Valor modal subjuntivo en uso recto).

e. *Los que fueran profesores quedan exceptuados de cumplir con este requisito.* (Subjuntivo dislocado: matiz de incertidumbre o probabilidad: Si hubiera algún profesor entre los aludidos).

Otro contenido que se expresa en la dislocación modal es el de irrealidad:

12.

a. *Si le hubiera hecho caso a mi padre, hoy sería ingeniero.*

---

2 Es convencional en las gramáticas modernas el uso de las distintas formas del verbo “cantar” para nombrar a los tiempos verbales, ya por comodidad, ya por economía.

3 Para algunos gramáticos modernos, la forma “cantaría” corresponde al futuro hipotético, va incluida en el modo Indicativo y no constituye un modo independiente (Rojo y Veiga:1999; 44.2.3.).

Sin embargo, la forma *cantaría* puede ser expresada con un pretérito imperfecto, con el significado de presente, aunque estimamos que es poco usada actualmente:

13.

- a. *Ahora me tomaba yo una buena taza de café (pero no puedo porque estoy en clase).*

La forma subjuntiva *cantara* también puede expresar un presente negado:

14.

- a. *Ojalá Juan ya estuviera aquí.*

Como se sabe, también el Gerundio, que aporta un valor aspectual durativo, atético, puede representar un presente:

15.

- a. *Luquitas jugando en la plaza.*

### 3. Algunos desarrollos de la neutralización en la clase de ELSE

Ante todo, unas aclaraciones. El curso que dictamos forma parte de los cursos regulares del Programa de Lengua y Cultura Latinoamericana de la Prosecretaría de Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Córdoba. Los aprendices son estudiantes que provienen de universidades del exterior. Es un programa de inmersión. Durante su estadía los jóvenes viven con familias anfitrionas. El curso se denomina *Gramática Avanzada* y asisten estudiantes con nivel intermedio y avanzado.

Cabe también otra advertencia. No proponemos que los contenidos teóricos antes tratados deban ser expuestos como tales de manera magistral por el profesor. Antes bien, tendemos a que sean construidos conjuntamente. Hemos seleccionado tratar los usos dislocados de los tiempos verbales por el rendimiento comunicativo que tienen las categorías, estructuras y procesos gramaticales que los involucran. Consideramos relevante que un hablante que se inserta en una nueva comunidad lingüística pueda transmitir actitudes y significados a través de la gramática de la lengua meta y además logre detectar las intenciones de sus interlocutores. El fin es evitar también conflictos originados por malentendidos. Proponemos la siguiente secuencia didáctica enunciada sintéticamente y desarrollada más adelante:

0. Apertura:

0.1. Lluvia de ideas

1. Desarrollo:

2.1. Video obra teatral de Griselda Gambaro

2.2. Lectura transcripción video

- 2.3. Actividades sobre parlamentos
  - 2.3.1. Comparación enunciados diferentes
  - 2.3.2. Identificación y análisis de formas gramaticales donde hay usos rectos y dislocados del verbo
  - 2.3.3. Interpretación de su significado individual y de su sentido en relación con todo el hecho comunicativo (texto).
  - 2.3.4. Agrupación de enunciados similares en cuanto a su forma
  - 2.3.5. Reemplazo por construcciones equivalentes en significado
  - 2.3.6. Distinción de construcciones con la misma forma pero diferente significado
- 2.4. Sistematización: síntesis de usos rectos y dislocados de las formas verbales
  - 2.4.1. Ampliación/Modificación de la definición canónica de algunos tiempos verbales en los manuales de ELSE.
  - 2.4.2. Reflexión sobre usos tiempos verbales en lengua materna de cada estudiante
  - 2.4.3. Ejemplos en L1
- 2.5. Actividades complementarias
  - 2.5.1. Escucha de los intercambios conversacionales que mantienen los miembros de la familia anfitriona entre ellos o cuando se dirigen al estudiante
  - 2.5.2. Registro de ejemplos de otros usos verbales dislocados para trabajar en clase

## 6. Cierre: A pensar... ¿qué se aprendió con esta unidad?

1. Comenzamos con una lluvia de ideas que responda a preguntas tales como: ¿qué tiempos hay en español?, ¿cuándo usamos cada uno?, ¿en qué circunstancias, con qué propósitos? La actividad tiene dos objetivos: 1) a nosotros como docentes nos sirve -de manera impresionista, claro- para determinar qué conocimientos/ideas tienen los estudiantes sobre el verbo, sobre todo los usos rectos que se supone tienen que dominar para cursar *Gramática Avanzada* y, 2) a nivel psicolingüístico, para activar las representaciones mentales sobre nuestro sistema verbal construidas por los aprendices hasta ese momento.

2. A continuación, les decimos que verificaremos sus hipótesis y les proponemos ver un video de 16 minutos. Como los estudiantes hace muy poco tiempo han llegado al país y no están todavía familiarizados con nuestra variante dialectal –en general, en las universidades de origen y en las escuelas en América del Norte se enseña la variante mexicana y, en Europa, la peninsular-, para facilitar la escucha acompañamos las imágenes con la transcripción del diálogo entre los dos personajes. Permítasenos una

especificación, en las primeras clases hemos presentado el voseo y trabajamos la variante rioplatense del Imperativo. Pensamos que es necesario tratar esta forma al comienzo porque, de otra manera, no entenderán las consignas del material –que suelen estar encabezadas por verbos como “Leé”, “decí”, “escribí”, etc- ni los enunciados en que nos dirigimos a ellos: “Seguí vos, por favor”. De hecho, les cuesta entenderlos al inicio.

El video que reproducimos es el de la obra teatral *Un día muy especial*, de la renombrada dramaturga argentina Griselda Gambaro (Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=tI1Hxzv5JIU>). Brevemente les explicamos quién es la autora, su vida y obra. Hemos seleccionado esta pieza debido a que, en primer lugar, los personajes usan un lenguaje muy auténtico, alejado de lo académico. Por ejemplo, a nivel morfosintáctico, se valen del voseo y, a nivel léxico, emplean muchas palabras y expresiones típicas argentinas y del registro coloquial e informal. Por otro lado, el texto contiene, aparte de los usos rectos, muchos usos dislocados del verbo, por lo tanto, estamos mostrando un empleo de la lengua real, lo que permitirá trabajar las diversas formas y construcciones gramaticales con las que se puede transmitir significado e intenciones. Otro objetivo específico es que los estudiantes traten de interpretar el sentido de los enunciados en contexto, un contexto que deberán inferir por las relaciones entre los personajes femeninos y por situaciones previas que vamos conociendo como espectadores a través de los comentarios o relatos cortos que hacen los personajes. Como objetivo general, desarrolla la competencia intercultural. Es una obra de una gran densidad dramática. Se presta para la reflexión y el debate porque muestra formas de vida, actitudes y valores muy argentinos (¿sólo argentinos?), tales como el deber ser, vínculos madre-hija, valoraciones sociales de la soledad o la compañía, discrepancias generacionales, concepciones sobre el casamiento, etc. Finalmente, elegimos esta pieza puesto que es breve. No podríamos trabajar un material más largo porque los estudiantes se aburrirían y porque no quedaría lugar para el desarrollo de otros contenidos. Entonces, como dijimos, empezamos con el video y simultáneamente los estudiantes cuentan con la transcripción:

2.1. Video: <https://www.youtube.com/watch?v=tI1Hxzv5JIU>

2.2. Transcripción:

### **UN DÍA ESPECIAL**

Una mecedora y una silla. Luisa está sentada en la mecedora, cabecea, hamacándose. Entra Ana de la calle, tiene aspecto feliz.

ANA: Hola, mamá. ¿Todavía despierta? ¿No tenés sueño?

LUISA: No.

ANA: Son las dos de la mañana. Es tarde.

LUISA: Ya lo sé. Conozco la hora.

ANA: (Contenta.) Vieja, ¿me estarías esperando?

LUISA: (Ofendida.) ¿A vos?

ANA: Sí.

LUISA: Sos bastante grande para cuidarte. Hoy no tenía sueño. Quizás, ni me acuesto.

ANA: ¡Pero si a las ocho te vas a dormir! Como las gallinas.

LUISA: Me levanto a las cinco. No como vos, que dormís hasta las doce.

ANA: Los domingos. Pero mañana es un día especial, ¿eh, vieja?

LUISA: Para mí no.

ANA: Para mí sí. Me levantaré temprano, pero no para ir a la oficina, ¿lo sabías?

LUISA: No me hace gracia.

ANA: ¿Qué no te hace gracia? Bromeaba. Me voy a dormir. (Da unos pasos, se vuelve.) ¿Vos no? Ya llegué, ahora estás tranquila.

LUISA: ¡Y antes también! Me acuesto cuando quiero.

ANA: (La mira divertida.) Ya sé.

LUISA: Me voy a quedar aquí, pensando. Ojalá hubiera una película en la tele...

ANA: (Se sienta) Te hago compañía.

LUISA: ¿Qué te dio? Yo no necesito compañía de nadie.

ANA: Vieja, ¡qué mufa!

LUISA: ¡No me digás vieja! No soy tu abuela. Yo nunca le dije vieja a mi vie... a mi madre.

ANA: (Bromea) Eras fina. "Mamá", ¿no tenés sueño? (Tierna.) ¿Charlamos?

LUISA: ¿A esta hora? ¿Estás loca? Tengo un sue...

ANA: (Ríe)... sueño que me muero.

LUISA: Claro, si andás por ahí a cualquier hora. ¿Qué hacen ustedes con el tiempo?

ANA: Vivirlo. Vieja, es mi última noche en casa, con vos.

LUISA: Te casás...

ANA: (Asiente.) Hum... (Tiende la mano para acariciarle la mejilla.)

LUISA: (La aparta.) Salí.

ANA: No seas arisca.

LUISA: ¡Ah, sí! Estás muy cariñosa hoy.

ANA: ¿Hoy solo? ¿Y por qué no?

LUISA: Sí te casás, es asunto tuyo. No tengo nada que ver.

ANA: (Ríe.) ¡Pero si a vos te gusta Juan!

LUISA: ¿Ese? Todos parecen buenos al principio. Después muestran la hilacha. ¡Sí lo sabré! A tu padre le puse veinte años la silla bajo el cu...

ANA: Callate. Son épocas distintas. Y entonces no eras un ogro.

LUISA: ¿Soy un ogro?

ANA: ¿Quién dijo?

LUISA: No seas insolente.

ANA: Vieja, me gustaría...

LUISA: ¿Qué?

ANA: Que me abrazaras.

LUISA: ¿Yo? ¿Y por qué?

ANA: Y ... ¿no sabés?

LUISA: Ja, ¿qué tengo que saber? Sólo sé que son las dos de la mañana. No trago las costumbres de ahora. Tanta libertad, a las dos, a las tres, no hay hora para nada. Entran y salen como hombres. ¡Así va el mundo! ¡Para la mierda!

ANA: Andate a dormir, vieja.

LUISA: ¿Qué? ¡Lo que faltaba! Me vas a mandar vos. Me quedo acá, ¡y no me acuesto! Te callás. ¡Te vas vos...! a dormir.

ANA: No quiero.

LUISA: ¿Qué hacés?

ANA: Te miro.

LUISA: No soy un cuadro.

ANA: (Cierra los ojos, no se sabe si por sueño o deliberadamente.) Estoy cansada. Muerta...

LUISA: (La mira, pierde su aire hosco, tiende la mano.) Bebita... te casás... bebita...

ANA: (Abre los ojos instantáneamente, sonrío.): ¿Qué hacías?

LUISA: (Aparta la mano.) Tenés una pelusa en el pelo.

ANA: ¿Dónde? Mostrámela.

LUISA: (Busca en los cabellos de Ana.) No sé. Se cayó. Estás llena de... pasto. ¿Dónde anduviste? Me parece que vos...

ANA: ¡Uf, terminala! (Le pasa el brazo por los hombros.) ¿No te acordás cuando te casaste, vieja?

LUISA: ¿Si me acuerdo? ¿Para qué? Mejor olvidarlo.

ANA: ¿Te fue mal? No digo después. Digo... antes... cuando estabas enamorada. ¿Cómo era el viejo de joven? ¿Buen mozo?

LUISA: ¿Cómo era? Ni me acuerdo.

ANA: ¿Cómo no vas a acordarte? Chamuyarían en el zaguán...

LUISA: ¿Qué te importa? Por suerte se murió... joven. (Se rehace.) ¿No sabes cómo era? Nervioso, amargado... Prepotente. La silla bajo el cu...

ANA: Sí, eso lo sé. Pero antes, cuando sólo vos lo conocías, la primera vez que lo viste y te tiene que haber gustado..., ¿cómo era?

LUISA: ¿Cómo era? (Piensa, se desarma.) Oh, pasó tan pronto el tiempo. Tan poco tiempo fuimos felices, tan poco tiempo felices...

ANA: Vieja...

LUISA: ¡Salí! ¿Qué te importa? No teníamos pajaritos en la cabeza, vamos a ver cuánto te dura a vos el entusiasmo.

ANA: (Tierna y segura.) Toda la vida, vieja.

LUISA: (Ríe.) ¡SOS una estúpida!

ANA: No.

LUISA: ¿No? (La mira. Abre los brazos y la abraza fuertemente.) ¡Bebita! Tenés razón. La felicidad dura, ¡toda la vida!

2.3 Después ver el video y de la lectura y aclaraciones pertinentes, les pedimos que identifiquen los verbos en la interpretación estricta del presente como puntual, actual o momentáneo. Nos referimos al uso recto, cuando enmarca hechos que ocurren mientras el hablante se expresa. Así señalan, por ejemplo:

1. a.- LUISA: ¿Qué **hacés**?

b.- ANA: Te **hago** compañía.

c.- LUISA: ¡Ah, sí! **Estás** muy cariñosa hoy

d.- LUISA: Ja, ¿qué tengo que saber? Sólo sé que **son** las dos de la mañana

e.- **Estoy** cansada. Muerta...

A continuación la consigna es que los comparen con los siguientes y respondan, ¿En qué se parecen y/o se diferencian?

2. a.- LUISA: Me **levanto** a las cinco. No como vos, que **dormís** hasta las doce [.....]

b.- LUISA: [...] Claro, si **andás** por ahí a cualquier hora.

Se espera que los estudiantes respondan que con el Presente también se transmiten hechos habituales. Ahora les pedimos que analicen:

3. a.- LUISA: No teníamos pajaritos en la cabeza, **vamos a ver** cuánto te dura a vos el entusiasmo.

3. b LUISA: [...] Me **voy a quedar** aquí, pensando.

En ambas aparece la perífrasis “ir + a + infinitivo”. Examinemos las oraciones. Requerimos a los estudiantes que las reemplacen por una construcción con significado equivalente. Se espera respondan: “Veremos cuánto te dura a vos el entusiasmo” y “Me quedaré aquí, pensando”. O sea, que adviertan que el presente se usa con valor de futuro. Seguidamente les sugerimos hacer lo mismo con:

3.c.- ANA: ¡Pero si a las ocho te **vas a dormir**!

En esta oración también tenemos “ir + a + infinitivo”. Se les pide que realicen la misma transformación. El resultado es: *¡Pero si a las ocho te **dormirás**!* ¿Este es el sentido con que la usa el personaje: te dormirás? Advierten que no. En efecto, porque esta oración equivalente a: *¡Pero si a las ocho solés/acostumbrás irte a dormir!*, lo cual, por una parte, evidencia habitualidad y, por otra parte, como acto de habla es una queja -Trabajamos simultáneamente el reconocimiento de las intenciones de cada hablante-. Buscamos el elemento que produce el cambio en una construcción aparentemente igual.

Es la presencia de “te” junto al verbo de 3.c.- lo que permite distinguir dos lexemas: ir/irse, uno no pronominal (3.a.-; 3.b.-) y otro pronominal (3c: **te** vas a dormir). De ahí que el significado no sea el mismo. En conclusión, con estas actividades buscamos que los estudiantes noten que: 1) También podemos indicar futuro con el presente por medio de la perífrasis “ir + a + infinitivo” y 2) que esta perífrasis también puede usarse con un verbo pronominal para transmitir habitualidad *irse*, y constaten que 3) un cambio casi imperceptible en la forma conlleva cambio en el significado.

Ahora observemos:

### 3.d.- ¡Te **vas vos...!** a dormir.

Leída en su contexto, nuestros alumnos advierten que como acto de habla es una orden, aunque la estructura sea aparentemente como en las anteriores “ir + a + infinitivo”. Equivale a **¡Andate vos a dormir!** Sucede que en el llamado “uso de mandato” o presente deóntico el presente neutraliza el futuro, en tanto lo ahora mandado sólo puede cumplirse con posterioridad. Luego la consigna es encontrar otras oraciones con el mismo significado de mandato, pero con distinta forma; a lo que responden: *Te callás; No me digás vieja, No seas arisca; Callate, Mostrámela, Uf... terminala, Salí.*

Es decir, se espera los estudiantes deduzcan que un hablante de español puede formar oraciones exhortativas (órdenes, instrucciones, sugerencias o peticiones) tanto con el imperativo, como con el presente del indicativo (*Vas a llamarlo y a disculparte con él, Mañana sin falta comprás los pasajes*).

La próxima consigna es examinar estos enunciados:

4. a.- ANA: Pero mañana **es** un día especial, ¿eh, vieja?

4. b.- LUISA: Te **casás...**

Los estudiantes descubren por el contexto -aparte de la pista que provee el adverbio temporal- el uso prospectivo del presente, es decir, un presente con valor de futuro. (Ana y Luisa deberían haber dicho: “Pero mañana *será* un día especial” y “Te *casarás*”). Como se afirma en la *Nueva Gramática* de la RAE: “el uso del presente en estos contextos, casi siempre conversacionales, enfatiza la seguridad del hablante en lo inevitable de su vaticinio”. (2009: 1720). El futuro expresado puede ser más o menos inmediato, pero el hablante lo presenta desde el punto de vista de lo inminente. El contexto indica la posterioridad.

Sistematización. Ahora proporcionamos al grupo una conceptualización clásica del presente tomada de cualquier manual de Gramática de ELSE.

El presente es un tiempo muy versátil en español. Generalmente se refiere a acciones que ocurren mientras se habla.

Adaptado de *¡Exacto!* de Ortega, Beaven, Garrido y Scrivener

2.4.1. Y solicitamos que la modifiquen/amplíen agregando los valores dislocados de los tiempos y modos verbales que descubrieron. (Más adelante se completará con otros usos que los jóvenes irán descubriendo durante su estadía).

Luego sigue: 2.4.2 una actividad de reflexión sobre tiempos verbales en la lengua materna de cada estudiante. Continúa con 2.4.3 la búsqueda y análisis de ejemplos en sus lenguas maternas.

2.5 Como actividades complementarias, proponemos que:

2.5.1 nuestros aprendices escuchen los intercambios conversacionales que mantienen los miembros de la familia anfitrión entre ellos o cuando se dirigen al estudiante,

2.5.2 registren ejemplos de otros usos verbales dislocados que vean en artículos, textos literarios que trabajan en otros cursos, en noticieros de televisión, etc. y

2.5.3 que amplíen y precisen aún más la conceptualización del presente.

6. Cierre: A pensar... ¿qué se aprendió con esta unidad?

Ahora es el momento en que los estudiantes deben hacer consciente y organizar lo que aprendieron, en otras palabras, reflexionar sobre sus procesos y los resultados. Se les pide como cierre de la secuencia didáctica que realicen un breve *informe o listado de los conocimientos y habilidades adquiridos en esa unidad*.

Hasta aquí una muestra del trabajo con el Presente. Lo mismo se puede hacer con el Pretérito, con el Condicional,<sup>4</sup> incluso usando el mismo texto, puesto que es muy rico y lo permite.

4 Así podríamos seguir trabajando otros usos dislocados. Examinemos estos tres enunciados buscando si hay similitudes:

a. Luisa: Hoy no tenía sueño. **Quizás, ni me acuerdo**

b. Ana: .... **¿me estarías esperando?**

c. Ana: ¿Cómo era el viejo de joven? ¿Buen mozo?

d. Luisa: ¿Cómo era? Ni me acuerdo.

e. Ana: ¿Cómo no vas a acordarte? [...] **Chamuyarían en el zaguán...**

**Quizás ni me acuerdo.** Comienza con un adverbio de duda y hay verbo en presente del indicativo, en lugar del uso recto en subjuntivo: **acueste**. Es claramente una oración dubitativa. **¿Me estarías esperando?** y **Chamuyarían en el zaguán...**: tiene verbos en condicional. En su uso recto el condicional es el tiempo que se usa para señalar la negación de un hecho incierto en el futuro. Pero ¿cómo lo interpretamos?, ¿Qué transmite acá sobre la actitud de Ana? Andamiando las respuestas de los estudiantes esperamos que adviertan que Ana lo usa también para transmitir duda o incertidumbre. Desde el punto de vista de su significado óptico (Coseriu), esta es también una oración dubitativa. El hablante presenta el

## 4. Conclusiones

Hemos visto que el fenómeno de la neutralización es un mecanismo gramatical que permite borrar, ocasionalmente y según el contexto, las líneas divisorias entre dos tiempos o modos. Y estos valores de los tiempos verbales sólo pueden ser inferidos en su contexto. Pero, además, cuando se los mira desde el uso de la lengua, saltan a la vista al menos dos consideraciones.

Por una parte, desde el punto de vista dialectal, notamos que suprime algunos tiempos, cuando se usa uno en lugar de otro. Hay zonas en las que prefiere, por ejemplo, el pretérito perfecto simple en detrimento del compuesto y, viceversa, otras en las que predomina el uso del compuesto. De esta manera cada uno de estos tiempos pierde su significado propio en el sistema y abarca el contenido de ambas formas.

La otra perspectiva es la de la enunciación. Los tiempos verbales junto con otras marcas formales, como la entonación, el modo verbal, la presencia de índices y el orden de los constituyentes echan luz sobre la modalidad o actitud del hablante, sobre la presencia del emisor en el enunciado y son marcas de la subjetividad del enunciador. En consecuencia, el sentido de un enunciado no radica sólo en su contenido proposicional, sino también en su fuerza ilocutiva o intención.

De allí que, en nuestras prácticas áulicas, le asignamos relevancia al trabajo sobre la “forma” gramatical y, al mismo tiempo, focalizamos la relación entre esa forma y lo que se quiere decir a nivel referencial y discursivo. Asumiendo, entonces, la insuficiencia del abordaje exclusivo de los “usos rectos” del sistema y la importancia de comprender las dislocaciones que se producen, incluimos la noción de “neutralización” como contenido básico en el programa de nuestro curso.

## Bibliografía

- Alarcos Llorach, E. (1970): *Estudios de Gramática Funcional del Español*, Madrid, Gredos.  
Benveniste, E. (1965), “El lenguaje y la experiencia humana” en *Problemas del Lenguaje*, Bs.As., Sudamericana.

---

dictum o contenido proposicional como posible, dudoso, probable, hipotético. Equivale a: “Probablemente/quizás/tal vez/ acaso me has estado esperando/hayan chamullado en el zaguán” o bien “Conjeturo que me has estado esperando/Conjeturo que chamullaban en el zaguán”. Lo interesante es la manifestación de la neutralización del condicional y cómo su uso dislocado conduce a otra interpretación. Y algo relevante es que el estudiante advierta cómo con distintas “formas” podemos transmitir el mismo significado intencional.

- Bosque, I. y Demonte, V. (Directores y editores) (1999): *Gramática descriptiva de la Lengua Española*, 3 tomos, Real Academia Española, Madrid, Espasa Calpe.
- Coseriu, E. (1981). *Lecciones de lingüística general*. Madrid, Gredos.
- Coseriu, E. (1996). *El Sistema Verbal Románico*, México, Siglo XXI.
- Fernández Ramírez, E. (1951). *Gramática Española*, T.4, “El Verbo y la Oración”, párrafo 34, ordenado y completado por I. Bosque, Madrid, Arco libros, 1986.
- Hernández Alonso, C. (1991). *Gramática Funcional del Español*, Madrid, Gredos.
- Menegotto, A. (2012). “El microscopio gramatical: un modelo de gramática para la enseñanza del español como lengua extranjera”, en *Signo y Señal*, No 22. Disponible en: <http://revistas.filo.uba.ar/index.php/sys/article/view/43>
- Real Academia Española y Asociación de academias de la Lengua Española (2009). *Nueva Gramática de la Lengua Española. Morfología y Sintaxis*, 2 tomos, Espasa, Madrid.
- Rojo, G y Veiga, A. (1999), RAE 99, *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, dirigida por Ignacio Bosque y Violeta Demonte, Tomo II, Cap. 44: “El tiempo verbal. Los tiempos simples”, Madrid, Espasa.



# Enseñanza-aprendizaje de una lengua muy diferente de la propia. De la competencia estratégica al enfoque del examen CELU

ESP. LIC. PROF. MORENO, JUDITH DE LOS ÁNGELES  
yuyted@hotmail.com

ESP. PROF. FERRARESI CUROTTO, MARIANA  
marianaferraresicurotto@gmail.com

Facultad de Humanidades- UNCa.

San Fernando del Valle de Catamarca, Argentina

## Resumen:

Este trabajo se apoya en una investigación-acción, en la que daremos cuenta de una experiencia didáctica en ELSE, con estudiantes cuya lengua materna (LM) es el árabe, y que tomaron el curso de español en la Universidad Nacional de Catamarca para insertarse en el mercado laboral. La distancia o lejanía entre el español y el árabe, proviniendo uno del indoeuropeo y el otro, de las lenguas semitas, no solo influye en el aprendizaje de la L2, sino en su enseñanza. En este sentido, la apelación a la *competencia estratégica*, concepto acuñado por Canale, nos ayudó a compensar el desconocimiento mutuo. En la narrativa de esta experiencia, partimos de la descripción del perfil de los aprendientes, sobre todo teniendo en cuenta que ambos, además del árabe, conocen -en distinto grado de competencia- el inglés. El desafío pedagógico al que nos enfrentamos fue lograr que, paulatinamente, los estudiantes pudieran, primero, interactuar en español en situaciones comunicativas orales cotidianas; luego, alcanzar la comprensión lectora y la producción escrita de textos sencillos. En relación con la comprensión auditiva, en la práctica áulica fue trabajada, al principio, desde lo que podríamos denominar “oralidad pedagógica”, esto es, una pronunciación pausada, aún con las particularidades entonacionales de la variedad regional del noroeste argentino, marcando en la cadena hablada las pausas internas o finales, para pasar, en otras instancias, a la escucha de canciones, hasta llegar a la escucha de los audios del Examen CELU, breves. La experiencia resultó movilizadora y puso en juego, tanto en docentes como en aprendientes, cuestiones interculturales, identitarias, emotivas, además de actitudes y valoraciones mutuas.

**Palabras clave:** árabe- español- competencia estratégica- enfoque- experiencia didáctica

## 1. Introducción

La experiencia didáctica que se expone en este trabajo corresponde a los cursos de “Español como lengua extranjera en uso”, dictados en la Universidad Nacional de Catamarca (UNCA), entre septiembre de 2013 y fines de 2014.

Siguiendo el enfoque del examen CELU, los estudiantes fueron puestos en contacto con textos auténticos, orales y escritos, como por ejemplo: *noticia radial, aviso publicitario, carta familiar/formal de lectores, conversación espontánea, comentarios personales*, entre otros, todo ello con el propósito de favorecer el desarrollo de la *competencia discursiva*. Por otra parte, es el género el que determina la estructura u organización de las interacciones orales y de las producciones escritas, esto es, qué roles deben desempeñar los participantes, en qué tipo de situación se dan los mensajes, con qué propósito, en qué tono o clave, a quién/es va destinado (interlocutores, lectores) en la comunidad de habla en que estos textos se producen y circulan y en la que los aprendientes están inmersos.

Asimismo, esta experiencia se fundamenta en presupuestos teóricos consonantes con el enfoque del Examen CELU y el MRCE (Marco de Referencia Común Europeo), esto es, principalmente, en la consulta de los trabajos de Dorotea Lieberman (2010) y Estela Klett (2004), como en las categorías de: Competencia comunicativa y estratégica.

En cuanto a los materiales didácticos, nos apoyamos en Brierbrauer, Fanny. *Recorriendo el Español I. Actividades para Nivel Inicial*, 1ª ed. Córdoba: el autor, 2008; también en materiales propios<sup>1</sup>: cartas de lectores, noticias, artículos periodísticos de revistas, diarios, folletos turísticos sobre deportes, rutina del día, animales andinos, tradiciones, celebraciones (el día del amigo, día del inocente –mentira de abril en Egipto) y costumbres.

No obstante, el libro de texto o los materiales escritos no constituyen el único recurso utilizado. Para trabajar la comprensión auditiva (CA), se seleccionaron canciones como: “Es la vida que me alcanza” de Celeste Carballo para el tratamiento de las actividades cotidianas, o “Himno a Catamarca” y “Canción con todos” para los contenidos relacionados con *Conociendo Catamarca, Argentina y Latinoamérica*. Asimismo, apelamos a los audios de la plataforma CELU, y a los correspondientes a la capacitación ELSE<sup>2</sup>.

---

1 Los materiales se seleccionaron de diarios locales: “El Ancasti” (versión papel y digital); “Catamarca Turística”. Revista guía de turismo y servicios. Franco, Luis L. *Nuestro padre, el árbol: el sauce*. Revista Express (dominical, con el matutino “El Ancasti”), “24 horas en la vida de...”, en Revista Bazar.

2 Dictada en forma virtual entre octubre y diciembre de 2014. “Taller digital de evaluación de escritos CELU”

## 2. En relación con el perfil de los aprendientes

Como quedó dicho en el resumen, esta comunicación trata de la experiencia de enseñanza-aprendizaje en ELSE, con dos estudiantes cuya lengua materna (LM) es el árabe, y que toman el curso de español en la Universidad Nacional de Catamarca para insertarse en el mercado laboral. Según nuestras observaciones, el grado de responsabilidad con el horario, la asistencia a las clases y el cumplimiento de las tareas para realizar en la casa es menor en estos estudiantes que en aquellos que vienen por intercambios académicos. En cuanto a la edad, en general, son mayores en relación con los estudiantes universitarios. Particularmente, el objeto de análisis en este trabajo son nuestros estudiantes árabes adultos, M y T (hemos optado por usar sólo las iniciales de sus nombres), sirio y egipcio, respectivamente, de 37 y 27 años, en la actualidad, quienes toman el curso: “Español como lengua extranjera en uso” que se da en nuestra universidad.

Sus diferencias hablan también de las particularidades que presentan en sus producciones orales y escritas. Mientras T tiene contacto en su casa y en su trabajo con hablantes nativos del español, y evidencia una actitud más integrativa, se esfuerza por usar el español para comunicarse; M usa más frecuentemente el árabe en su trabajo y con su familia de acogida –descendientes de inmigrantes árabes insertos en el mercado laboral catamarqueño-. En el caso de T, el aprendizaje formal, brindado en el marco del curso va complementándose permanentemente con el contacto lingüístico con la familia con la que reside, con amigos, con el remisero, con el empleado del kiosco, con la cajera del supermercado; el contacto con la publicidad, con los letreros y carteles callejeros, etc. En cambio, en el caso de M busca relacionarse con hablantes del árabe; no obstante, en el aula, tiene que interactuar en español con sus compañeros y con las profesoras. Ahora bien, al principio y por un buen tiempo, se apoyaba en el otro hablante nativo del árabe (T).

En los países de habla árabe se usa el inglés para el intercambio comercial, y nuestros alumnos han estudiado en esta lengua el grado universitario. Sin embargo, la edad y la personalidad de ambos estudiantes hace que T sea más permeable al aprendizaje del español, en tanto que M, al ser más retraído, encuentra mayores obstáculos en el aprendizaje de la LE. Por sus personalidades, T es más esforzado y atento; M se muestra impaciente. Teniendo en cuenta la hipótesis del filtro afectivo, entre las tres variables, en M se evidencian las de motivación y ansiedad, esta última posiblemente entendible al entrar en contacto con una nueva lengua y su cultura. Esto explica que M sea más receptivo que productivo, es decir, comprenda más de lo que produce tanto en la oralidad como en la escritura. No obstante, pasadas las primeras clases, M fue dejando de lado su período silencioso

en el aula. Mientras que T lleva cursado 1 año de español, M lleva apenas un cuatrimestre.

### 3. En relación con el quehacer didáctico

La noción de *lengua funcional*, que aproxima a los estudiantes a los usos de la lengua de la comunidad social donde se encuentran aprendiendo español como lengua extranjera, es la que sostiene el enfoque intercultural que orienta la labor docente. Además, la concepción de la lengua supone, al mismo tiempo, modos de enseñarla y de aprenderla, modos ligados a fines comunicativos, a las reglas de funcionamiento de la lengua en uso.

La llegada al curso de los estudiantes hablantes del árabe instaló la necesidad de enmarcar su análisis en términos de lenguas en contacto en la enseñanza y evaluación del español. El concepto de contacto es muy amplio e incluye situaciones muy diversas desde las comunidades bilingües hasta los contactos de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, pasando por las fronteras territoriales. En tales situaciones surgen fenómenos derivados que afectan a los niveles de lengua: el fonológico, morfológico, sintáctico, léxico y discursivo.

Enfocada desde la perspectiva comunicativa, una gramática de uso pone en plano central la función pragmático-discursiva que el hablante le asigna a los mecanismos formales de la lengua. Se trata de que el aprendiente incorpore, a través de intercambios reales o simulados, tanto el material verbal de la nueva lengua como de las normas socioculturales que la rigen.

Las dificultades que se presentaron fueron las propias de la distancia entre el español y la lengua materna de los estudiantes. Se da por sentado que “*a mayor similitud entre lenguas, menor será la cantidad de dificultades lingüísticas de carácter específico que afecten el proceso de aprendizaje*”. (Kellerman, 1979). En este caso, el árabe es una lengua con diferencias rotundas y marcadas respecto del español, con lo cual, desde luego, el principio de similitud y el de transferencia quedan anulados, o al menos suspendidos. En todo caso, los estudiantes acudían con frecuencia a la comparación con el inglés. Hoy se acepta que la L1 puede favorecer el aprendizaje de la L2, cuando se trata de lenguas cercanas.

En este sentido, tras las dos primeras clases de contacto y conocimiento de los estudiantes, la decisión sobre la manera de abordar la clase de ELSE consistió en apoyarnos en la noción de competencia estratégica, propuesta por Canale (1983), en cuanto a servirnos de recursos verbales y no verbales tanto para hacernos entender como para alentar a que los aprendientes utilizaran sobre todo recursos no verbales (hacer gestos, emitir ruidos/sonidos, onomatopeyas, señalar aquello cuyo nombre se desea conocer, etc.), en

el esfuerzo por comunicarse, apelando a los instrumentos de que podían disponer y que, al principio, eran realmente pocos.

Como se sabe, el concepto de competencia estratégica permite compensar fallas que pudieran producirse derivadas de lagunas en el conocimiento que se tiene de la lengua extranjera (Klett, 2011: 5-6). Algunas estrategias son el uso de paráfrasis (Cfr. Canale), y también gestos, dibujos, palabra en otro idioma, acceso al cuaderno o a Internet para buscar, preguntas a un compañero (Cfr. Klett).

No todos los teóricos incluyen la competencia estratégica como uno de los componentes de la competencia comunicativa, junto a la competencia lingüística, la sociolingüística y la discursiva. Tanto es así que el MRCE para las lenguas no hace referencia al componente estratégico en el uso de la lengua, su enseñanza, aprendizaje o evaluación. Sin embargo, Terrell (1977 en Canale, 1983) argumenta convincentemente que las estrategias comunicativas son cruciales en los estadios iniciales del aprendizaje de una segunda lengua. Asimismo, afirman Swain y Canale que se debe enseñar a los aprendientes cómo estas estrategias pueden ser aplicadas en la segunda lengua, aun cuando se trate de técnicas universales y que se adquieren con la primera lengua.

En el caso de análisis, hemos observado cómo tanto M y T usan entre sí el árabe para indagar acerca del sentido de una frase o palabra, o el inglés, en el intercambio con las docentes, cuando desconocen el significante en español. También los gestos y dibujos son estrategias que usan para descripciones de personas y lugares, sobre todo cuando se trata de vocabulario nuevo, recién enseñado, o alguna palabra que el estudiante quiere decir (pensando en su lengua materna y sin poder transferirla a/reproducirla en la lengua a aprender).

En este orden, también utilizamos apoyos visuales (fotografías, dibujos, imágenes audiovisuales) integrados con lo verbal, en la idea de que estos recursos también están al servicio del desarrollo de las macrohabilidades y las competencias en español como lengua extranjera, y más aún en un curso de ELSE en el que el objetivo pedagógico inmediato que teníamos era ayudar a nuestros estudiantes a transitar, lo más exitosamente posible, los niveles A1 y A2. Esto implicó focalizar en contenidos de acción, en *saber hacer*, atender al uso y a la práctica discursiva.

Desde la perspectiva didáctica, nuestras actitudes van dirigidas a alentar las producciones orales logradas, así como ante las dudas, vacilaciones o verbalizaciones dificultosas intentar colaborar para lograr una comunicación más apropiada. En el caso de tener que tomar notas o copiar de la pizarra, favorecer la interconsulta entre M y T en su LM; o *“poner en práctica los factores afectivos como motivación, autoestima para favorecer la relación de la persona no nativa con la nueva lengua”* (MORENO GARCÍA, 2004: 34).

En las prácticas de escritura, dar el tiempo necesario para el aprendizaje de la direccionalidad de izquierda a derecha y no de derecha a izquierda, respondiendo a la escolarización en árabe de los aprendientes. Además, en este punto, asumimos que en el aprendizaje de una lengua extranjera la producción tiene más peso procesual que la comprensión.

Aceptar respuestas válidas comunicativamente; desde la perspectiva de la expresión e interacción oral, ayudar a lograr una pronunciación aceptable de sonidos característicos del español (vibrantes, grupos vocálicos y consonánticos).

En suma, teniendo en cuenta los seis niveles de aprendizaje y de dominio establecidos en el MCRE (A1, A2, B1, B2, C1, C2), la expectativa de ambas partes consistió en alcanzar, inicialmente, el nivel umbral o básico (A1, A2).

#### 4. En relación con los segmentos idiosincrásicos

Los segmentos idiosincrásicos del español, que caracterizan nuestra lengua y la distinguen de otras, se relacionan con categorías funcionales de la lengua (Lieberman, 2010)<sup>3</sup>. Estos segmentos incluyen los rasgos de flexión, verbal y nominal, transmiten principalmente nociones gramaticales y constituyen los segmentos de adquisición más difíciles de la lengua.

El uso del artículo, usos de ser/estar, el voseo verbal y pronominal, los pronombres, el género y la concordancia entre sustantivos y adjetivos, la flexión verbal regular e irregular, son algunos de los segmentos citados por Lieberman como fragmentos característicos del español y que podrían presentar mayores dificultades a los aprendientes del español LE.

#### Algunas dificultades referidas a los elementos idiosincrásicos<sup>4</sup> del español:

1.- M: Yo vivo en Catamarca, frente **del** terminal. (género y artículo)

En este ejemplo, vemos una dificultad con el género del determinante, el uso de la contracción. El análisis del error presenta la forma correcta que debería haber sido: *de la terminal*: preposición+ determinante+ sustantivo.

**¿Cómo podemos interpretar este error?** Como es sabido, el género no es motivado en español. En primer lugar, debemos considerar que la lengua

---

3 En términos de los aportes de la Gramática Generativa lo idiosincrático constituye una propiedad inherente a la gramática nuclear.

4 Los ejemplos se ordenan numéricamente y se les añade la letra inicial del estudiante que lo que dijo o escribió.

árabe distingue dos géneros: masculino y femenino en los nombres, pero el artículo que se antepone a estos es invariable, es decir, tiene una única forma (**al-**) para masculino, femenino, singular y plural. En segundo lugar, si el alumno hubiese intentado hacer una transferencia del inglés no hubiese tenido herramientas para superar este error, porque el artículo en esta lengua tampoco varía en género o número. En tercer lugar, en español todos los sustantivos tienen género inherente (Lieberman, 2010: 173), algunos lo manifiestan mediante sufijos flexionales: -o y -a (género explícito), y otros no (género implícito). En el ejemplo estudiado, entonces, sucedió un caso de falta de concordancia (artículo, nombre) y un sintagma mal formado en español por el género implícito del sustantivo.

2.- T: “Te mandé un mensaje esta mañana pero no **se lo veté** o no”.

¿De qué uso se tratará? ¿Discurso directo o indirecto en la cláusula condicional: “pero no sé, ¿lo viste?”; o “pero no sé si lo viste”? En la conjugación corresponde segunda persona y pretérito perfecto (viste).

3.- T: Pregunta (él pregunta) si hay curso hoy.

Omisión del sujeto: tercera persona del singular para referirse a su compañero M, cuando en este caso en español no es conveniente omitirlo porque es foco oracional (Cfr. Lieberman, 2010: 167)

4.- [Registro de clase del 16-09-2014: La profesora nombra los periódicos de Argentina y de Catamarca y luego pregunta a los aprendientes por los de sus países]

-M: Tishereen, **una** periódica de Siria.

**Comentario:** Interesante ver cómo usa la misma palabra que está empleando la docente (periódico) con el cambio de género, al femenino. Otro detalle no emplea el verbo ser.

5.- [Registro de clase del 04-09-2014: Siguiendo la actividad “Presentándonos” del libro de F. Bierbrauer y antela pregunta: ¿De dónde venís?, de los intercambios iniciales]

-M: **Vení** de Siria; **vení** de Damasco.

**Comentario:** El tiempo del verbo (PPerf.S) cuando corresponde el presente: “vengo” o “vine”, posiblemente, entre las opciones disponibles, por asociación con el verbo de la pregunta (con los rasgos particulares del voseo verbal); por analogía con lo que piensa es la regularidad, lo generaliza. La

dificultad se registra en la raíz de un verbo irregular como “venir”, con tres alomorfos en español: /ven-/ vien-/vin-. Además, desde lo comunicativo, el aprendiente ubica el evento en un tiempo anterior al momento en el que habla y como concluido o completo, desde el aspecto verbal.

## 5. Conclusiones:

Volviendo a la competencia estratégica, es conveniente preguntarnos cuál es el papel que esta puede cumplir en la evaluación, concretamente, en las instancias oral y escrita del examen CELU. En la oralidad, sería esperable que los gestos vayan integrados con lo verbal; y que el uso de paráfrasis se pudiera poner en práctica en la oralidad, al igual que en la escritura. Claro que para ello es imprescindible que durante la instancia de enseñanza-aprendizaje se ejercite.

Adherimos, por último, al concepto de aprendizaje como proceso, en el que los errores proporcionan datos acerca de cómo el aprendiente va internalizando la LE y en el que es posible integrar los errores a sus aprendizajes.

En suma, la experiencia de aprendizaje posibilitó, a los estudiantes, acceder a otro estilo de aprendizaje, que aquel que otorga más valor a capacidades cognitivas de memorizar y verbalizar, como el adquirido por ellos en las escuelas árabes o en otros sistemas educativos. Asimismo, desde la perspectiva de la enseñanza, posibilitó la apertura a una experiencia didáctica intercultural inédita para nosotras, las docentes. En este sentido, y desde el paradigma del *interculturalismo*, sustentado en el diálogo respetuoso y crítico de lo propio y lo de los otros, entendemos que la experiencia favoreció el desarrollo de la competencia intercultural.

## Bibliografía:

- Benveniste, E. (1999) *Problemas de lingüística general I y II*, 1966 y 1974, México, Siglo XXI Editores.
- Canale, M. (1983) “De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje”. En Llobera et al. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 63-83.
- Klett, E. (2011) “Aprendizaje de lenguas y plurilingüismo”, II Congreso de enseñanza de español como lengua segunda y extranjera. Universidad del Salvador, Buenos Aires, 13-15 de abril de 2011. Disponible en: [www.usal.edu.ar/archivos/pad/docs/klett.pdf](http://www.usal.edu.ar/archivos/pad/docs/klett.pdf) [fecha de consulta: octubre de 2014]
- Lieberman, D. (2010) “Gramática del español como segunda lengua”, en La Formación Docente en Alfabetización Inicial 2009-2010, INFD-ME. Disponible en [http://cedoc.infed.edu.ar/upload/La\\_Formacion\\_Docente\\_en\\_Alfabetizacion\\_Inicial2.pdf](http://cedoc.infed.edu.ar/upload/La_Formacion_Docente_en_Alfabetizacion_Inicial2.pdf) [fecha de consulta: marzo de 2014]

Lizabe, G.,C. Riba (2009) ¿De qué se trata?: ELE (español como Lengua Extranjera). Nivel Superior. Mendoza, Ediunc.

Lizabe,G., J.Moreno (2013) (Editoras) Experiencias de capacitación e investigaciones en ELE, Mendoza, EDIFYL, U.N.Cuyo

Moreno García, C. (2004). La enseñanza del español como lengua extranjera en contexto escolar. Un enfoque intercultural de la enseñanza de la lengua. Madrid: Los Libros de la Catarata.

### Sitios web consultados:

Centro Virtual Cervantes CVC: <http://cvc.cervantes.es>

<http://www.almadrassa.org/gramatica>



# ¿Material para la preparación del CELU? Reflexiones a partir de una propuesta

ESP. LIDIA DEL C. UNGER  
lunger@unsl.edu.ar

FLGA. JACKELINE N. MIAZZO<sup>1</sup>  
jmiazzo@unsl.edu.ar  
Universidad Nacional de San Luis  
San Luis, Argentina

## Resumen:

El presente trabajo se propone, como objetivo general, problematizar y reflexionar en torno a la elaboración de material específico para la preparación del examen CELU. En términos generales, estos materiales pueden ser entendidos como recursos que facilitan el proceso de un determinado aprendizaje culturalmente situado. Si bien entendemos que es conveniente relativizar el uso de material para la preparación del examen CELU, consideramos que su utilización, junto a material auténtico, puede transformarse en un contacto previo con los géneros discursivos propios de nuestra cultura. En este contexto, el objetivo específico del presente trabajo es presentar la estructura del libro titulado "CELU: Preparándonos..." con un índice tentativo, sustentado en distintos géneros discursivos, de uso frecuente en las interacciones sociales. Asumimos que los géneros discursivos son producto de una construcción social que tiene lugar en una cultura determinada. En ella, se consensuan prácticas discursivas, avaladas por la autoridad lingüística, y naturalizadas en modelos textuales y modalidades comunicativas relativamente estables. En esta propuesta se incluyen actividades que cumplen con un objetivo determinado: identificar, conocer y producir géneros discursivos en distintos tipos de situaciones comunicativas, a nivel personal, social, académico y/o laboral. Nuestro enfoque se adecua al espíritu del examen en cuanto a su característica de dominio que se propone evaluar la capacidad lingüística actual del estudiante para leer, escribir y hablar en contextos de la vida real. Como conclusión, podemos afirmar que la competencia en una lengua, sumado a la toma de conciencia de los géneros, posibilitaría una mejor producción, por lo tanto su conocimiento y aplicación debería facilitar el desempeño de un alumno

---

1 Proyecto de investigación PROICO "Adquisición del español como primera y segunda lengua. Un abordaje interdisciplinario desde la salud y la educación"

en el examen CELU. Además, y hasta donde hemos indagado, no se cuenta con material pedagógico sistematizado y específico para la preparación del examen.

**Palabras clave:** material - preparación - examen  
CELU - géneros discursivos - textos

## Introducción

En el presente trabajo, nos proponemos, como objetivo general, problematizar y reflexionar en torno a la elaboración de material para la preparación de las actividades del examen CELU; y, como objetivo específico de esta exposición, presentar la estructura del libro titulado "CELU: Preparándonos..." con un índice tentativo. Este libro pretende que el estudiante extranjero entre en contacto con diferentes géneros discursivos utilizados en contextos sociales, laborales y/o académicos del mundo real. Asimismo, se espera que sirva de apoyo a los profesores de ELE, a fin de orientar a los alumnos en su preparación para el examen.

Es necesario destacar que en esta propuesta, no se plantea enseñar la lengua *per se*, sino concientizar y exponer al usuario de ELE a géneros discursivos propios de diferentes contextos socio-culturales. Si bien los distintos posicionamientos teóricos acerca de los géneros discursivos están en constante debate, no podemos dejar de mencionar la postura de Bajtín al respecto, que plantea con claridad la relevancia de conocer y usar los géneros discursivos adecuadamente, a fin de favorecer el propósito comunicativo: "Muchas personas que dominan la lengua de una manera formidable se sienten, sin embargo, totalmente desamparadas en algunas esferas de la comunicación, precisamente por el hecho de que no dominan las formas genéricas prácticas creadas por estas esferas" (1999:258). El autor considera que "cada enunciado separado es, por supuesto, individual, pero cada esfera del uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados, a los que denominamos géneros discursivos" (1999:248). En esta misma dirección, consideramos que los géneros discursivos son producto de una construcción social que tiene lugar en una cultura determinada. En ella, se acuerdan prácticas discursivas, avaladas por la autoridad lingüística, y naturalizadas en diferentes modelos textuales y modalidades comunicativas. Todo esto, en el marco de la visión y conocimiento del mundo propio de cada cultura. Por lo tanto, podría plantearse que si bien cada cultura posee sus propios géneros, algunos son compartidos, aunque con algunas diferencias, en función de las necesidades sociales y comunicativas de cada cultura.

Es de destacar que nuestro enfoque se adecua al espíritu del examen en cuanto a su característica de dominio que se propone evaluar la capacidad lingüística actual del estudiante para leer, escribir y hablar en contextos de la vida real.

En la propuesta presentada, se parte de la construcción de los aspectos culturales y situacionales del contexto social del tipo de género a estudiar. Luego se analizan modelos del género seleccionado, recolectados de material auténtico. Seguidamente, se presenta la etapa de preparación de un texto, dentro del género elegido. Se tiene en cuenta su propósito comunicativo, registro, estructura genérica y los recursos lingüísticos necesarios para cumplir adecuadamente con los fines propuestos. Se incluyen actividades que cumplen con un objetivo determinado: identificar, conocer y producir géneros discursivos en distintos tipos de situaciones comunicativas, a nivel personal, social, académico y/o laboral. Finalmente, se alienta a los alumnos a producir un texto en forma personal para expresar sus propias ideas y a relacionarlo con otros tipos de textos afines, para que puedan aplicar lo aprendido en otros contextos de uso, y así compararlos y contrastarlos entre sí.

## **Marco teórico**

Desde el enfoque comunicativo diremos que saber una lengua significa usarla para comunicarse en función de los diferentes contextos en la que se presenta (Prati, 2007). Esta perspectiva plantea una base interdisciplinar en la que está presente la lingüística textual que considera al texto como la unidad de sentido, e incluye conceptos del análisis del discurso en cuanto a los usos de la lengua, situaciones, actos y acontecimientos comunicativos (Peris, 2000).

Compartimos las palabras de Gaiotti (2007: 23), cuando señala que “aprender una lengua extranjera (LE) significa, entre otras cosas, dialogar con otros. Esos “otros”, parecidos y diferentes, instauran nuevos modos de pensar y, por ende, de interpretar la realidad. [...] La LE invita a repensar la heterogeneidad, a escrutar la cultura de los otros, en definitiva, a realizar un movimiento entre el adentro y el afuera de nuestras propias pertenencias culturales.” En este diálogo entre culturas, los géneros discursivos aparecen como elementos fundamentales de las prácticas discursivas y sociales.

Parodi concibe a los géneros discursivos como reflejo de la multidimensionalidad del lenguaje en acción, compuestos por tres ejes esenciales: la dimensión cognitiva, la dimensión social y la dimensión lingüística. Este autor expresa que “a través de los géneros se realiza una serie de mecanismos de interacción social que permiten construir acciones

discursivas, pero ellos descansan y se construyen y reconstruyen, por medio de constructos cognitivos y lingüísticos que, todos juntos, se articulan complejamente” (2009:30).

## **Estructura del libro**

Los textos cumplirán una función central en este libro, en tanto producciones situadas y culturalmente organizadas en géneros discursivos de la comunicación oral o escrita. Al analizar un texto, entonces, se explicitará a los estudiantes el modo en el que el lenguaje en uso construye significados y cómo lo hace en cada género, prestando especial atención al contenido, al propósito comunicativo, a los participantes de la comunicación, a la estructura de los textos y a las formas lingüísticas en las que éstos se manifiestan. En consonancia con la propuesta del examen CELU, nuestros textos son auténticos y comprensibles como lengua general, utilizada en medios periodísticos, académicos y laborales.

El libro presenta una multiplicidad de géneros y tipos textuales organizados en diez unidades, según un criterio de complejidad creciente de apropiación de los textos en sus procesos comprensivos y productivos. Algunos se incluyen con frecuencia en el examen CELU y otros, se presentan con el objetivo de proveer a los alumnos de herramientas y estrategias que puedan facilitarles su desempeño en el examen.

En la Unidad 1, se desarrollarán avisos publicitarios como una modalidad comunicativa que combina texto e imágenes y se constituye en una idea posibilitadora de la interacción en el aula. La diversidad de interpretaciones pone en juego competencias culturales e ideológicas que resultan de especial interés para los participantes en la instancia de conversación.

En la Unidad 2, se abordarán las comunicaciones epistolares, género discursivo mayormente utilizado en los exámenes, en cuya selección se incluye el mensaje, la tarjeta de invitación, la carta informal y dos cartas formales (de reclamo y pedido).

En la Unidad 3, se desarrollarán el informe y el resumen que requieren rescatar las ideas principales y secundarias de un texto y reinterpretarlas en una producción personal.

En la Unidad 4, se planteará la entrevista, oral y escrita. En este género discursivo los alumnos deberán aprender a solicitar información y a responder en forma oral o escrita, según la situación comunicativa.

En las unidades 5 y 6, se presentarán los géneros periodísticos. En la Unidad 5, la noticia y la crónica como tipo de textos narrativos e informativos y en la Unidad 6, la columna de opinión y carta de lectores pertenecientes al género argumentativo con función apelativa del lenguaje.

En la Unidad 7, se propondrá la exposición oral, en la que se guiará al alumno para elaborar una presentación personal que deberá realizar oralmente.

En la Unidad 8, se abordará el comentario radial. En este caso, se presentarán audios auténticos que los alumnos escucharán y luego analizarán para transformar la información en otro género discursivo (carta, informe, etc.).

En la Unidad 9, se problematizará a partir de una temática actual que dará lugar a la interacción argumentativa para lo cual se propondrán situaciones cotidianas con puntos de vista diferentes para que los alumnos los defiendan en forma oral y desarrollen estrategias argumentativas.

En la Unidad 10, se propondrá el debate sobre temas culturales o de actualidad con el fin de que los alumnos desarrollen estrategias de argumentación que les resultarán de gran utilidad en la producción de los textos solicitados en el examen CELU.

En el Anexo, se incluirán actividades adicionales de práctica para el examen CELU. Se basarán en audios y textos auténticos que promuevan el desarrollo de la lectura y la escritura. Asimismo, se incluirá ejercitación oral a partir de situaciones cotidianas y de actualidad.

## Conclusiones

Como conclusión, consideramos que la competencia en una lengua, sumado a la toma de conciencia de los géneros, constituiría una base sólida para que los candidatos se enfrenten con mayor solidez al examen. Nuestra propuesta no pretende transformarse en un único recurso didáctico en el aula de ELE sino que su intención es orientar a los estudiantes extranjeros interesados en validar sus conocimientos de español, a fin de que conozcan y se familiaricen con los diferentes géneros discursivos de una situación comunicativa determinada, en cuanto al tema, la estructura genérica, estilo discursivo y función. Finalmente, queremos destacar que el objetivo último de nuestra propuesta es que la familiaridad con los diferentes textos de uso frecuente promueva el interés de los estudiantes, y los motive a presentarse al examen con mayor confianza. Además, queremos puntualizar que el presente trabajo se ofrece en el contexto de discusión y debate abierto acerca de la pertinencia o no del uso de material sistematizado para la preparación del examen CELU. Por lo tanto, está abierto a revisiones y críticas que enriquezcan las fortalezas y superen las debilidades de la propuesta.

## Bibliografía

- Bajtin, M. ([1982]1999). "El Problema de los Géneros discursivos". En: *Estética de la creación verbal*. México, Siglo XXI Editores, pp 248-293. Disponible en: <http://www.quedelibros.com/libro/72552/Estetica-de-la-creacion-verbal.html>
- Gaiotti, Claudia (2007). "¿Con qué dialogan los manuales de lengua extranjera? Imaginarios sociales, ideología y contexto". En: *Recorridos en didáctica de las lenguas extranjeras* (Klett, E., dir.). Buenos Aires, Araucaria Editora, pp. 23-34.
- Parodi, Giovanni (2009). "Géneros discursivos y lengua escrita: Propuesta de una concepción integral desde una perspectiva sociocognitiva". *Letras* [online], vol.51, n.80, pp. 19-56.
- Peris, Ernesto M. (2000). *La cultura en los textos: aprendizaje de Lengua y contenidos culturales. Una experiencia con estudiantes del programa Sócrates*. Madrid, Actas XI ASELE.
- Peris, Ernesto M. (2000). "Los textos literarios en los manuales de enseñanza de español como lengua extranjera", *Lenguaje y Textos*, 16, pp 101-131.
- Prati, Silvia (2007). *La Evaluación en Español Lengua Extranjera*. Buenos Aires, Araucaria Editora.

# La escritura académica en el español como lengua segunda: el rol de la metáfora gramatical

DRA. FERNANDA WIEFLING

fwiefling@unrn.edu.ar

Laboratorio de Estudios de la Literatura, el Lenguaje,

su Aprendizaje y su Enseñanza

Universidad Nacional de Río Negro

San Carlos de Bariloche, Argentina

## Resumen:

En los últimos años se observa en contextos universitarios argentinos un nuevo tipo de estudiante que ya posee cierta competencia en español como lengua segunda y que comparte clases de distintas disciplinas conjuntamente con el alumnado nativo. Estos estudiantes, si bien han recibido instrucción para desenvolverse en registros más formales, no han tenido la oportunidad de focalizar en distintas formas de opciones léxicas y gramaticales requeridas en algunas tareas de escritura académica y, por lo tanto, no desarrollaron la habilidad para desenvolverse en contextos en los que se requiere un lenguaje técnico, nominalizado, característico de un tipo de registro altamente valorado en los géneros disciplinares.

La metáfora gramatical es entendida por Halliday (1985) como un valioso recurso para la escritura científica, ya que permite estructurar el flujo discursivo, plasmar razonamientos a través de las cláusulas, y presentar el punto de vista del escritor como objetivo y neutral (Halliday, 1998). Este trabajo se propone indagar cómo utilizan el recurso de la nominalización o metáfora gramatical los estudiantes extranjeros a partir de un corpus de informes de lectura sobre el campo de la economía.

La hipótesis es que estos escritores de segunda lengua pueden disponer de menos recursos para seleccionar las opciones discursivas que posibilita la metáfora gramatical y que la enseñanza de Español como lengua segunda para niveles avanzados generalmente no focaliza en cuestiones de semántica y estructura que son cruciales en la construcción de los textos disciplinares.

**Palabras clave:** metáfora gramatical; escritura académica; enseñanza de español; nominalización

## Introducción

En los últimos años y, especialmente en contextos universitarios, se advierte un nuevo perfil de estudiante de español como lengua segunda diferente al típico estudiante internacional que realiza una inmersión cultural durante varias semanas en cursos de español enfocados en los aspectos tradicionales de un curso de idioma, tales como la gramática y la comunicación. Este nuevo perfil de estudiante permanece uno o más semestres en universidades argentinas tomando cursos, no solamente de lengua, sino de otras materias ofrecidas dentro de las distintas carreras que se dictan en las instituciones, tales como Historia argentina, Antropología, Literatura argentina o Economía argentina.

Estos estudiantes a menudo no han desarrollado las habilidades propias del ámbito académico en un idioma extranjero, y sumado a esta situación los cursos de español generalmente no abordan en forma específica el tipo de estrategias retóricas valoradas por la comunidad disciplinar, tales como el estilo desagantivado, nominal, abstracto, en el que el escritor necesita controlar el grado de presencia autoral en sus producciones.

El estudio del tipo de elecciones lingüísticas de estos estudiantes internacionales en contextos universitarios ha sido investigado ampliamente en inglés (Brinton y Holten, 2001; Frodesen y Holten, 2003; Ferris, 1999; Truscott, 1996) y, especialmente el análisis del uso de la metáfora gramatical (Schleppegrell, 2005). Estas investigaciones arrojan como resultado que los estudiantes de EFL cometen errores vinculados con la elección de la palabra, con la morfología y la sintaxis, pero aún corrigiendo esos errores, los autores concluyen que los escritos siguen siendo ineficientes en el contexto discursivo en el que ellos escriben, porque resultan informales y fallan en la construcción de significados disciplinares. Si bien se cuenta con numerosos trabajos sobre estudiantes del inglés, pocas indagaciones se han centrado en estudiantes de español residentes en universidades de nuestro país, particularmente en cómo utilizan el recurso de la metáfora gramatical, entendida como una transcategorización de un verbo a un sustantivo o de un adjetivo a un sustantivo (oscilar>oscilación; eficaz>eficiencia) (Halliday, 1985; Halliday y Martin, 1993; Halliday, 1998).

El objetivo de esta comunicación es indagar el uso que hacen los estudiantes extranjeros del recurso de la nominalización en contextos de estudios universitarios con el propósito de identificar si existen dificultades en este tipo de elección lingüística requerida para la escritura académica cuyas características son el manejo del conocimiento técnico y el uso de estrategias retóricas particulares de cada campo disciplinar.

Es necesario conocer las distintas variantes discursivas que se espera que desarrollen los estudiantes universitarios extranjeros con el fin de

ofrecer estrategias para seleccionar las opciones lingüísticas apropiadas para la construcción de textos académicos. No es frecuente que los abordajes didácticos de ELSE focalicen en este tipo de estrategias retóricas.

## **Escribir en registros técnicos**

Los estudiantes extranjeros que están inmersos en asignaturas de los primeros años de las carreras de universidades argentinas compartidos con estudiantes nativos, no solo necesitan corregir los errores gramaticales de sus escritos académicos, sino desarrollar y potenciar un rango más amplio de opciones lingüísticas que les permita estructurar su escritura y controlar el rol del enunciador.

La metáfora gramatical colabora en la escritura de este tipo de registro formal y abstracto, ya sea aportando vocabulario técnico como desarrollando el razonamiento entre cláusulas. Aquí nos ocuparemos particularmente de este recurso ampliamente estudiado por la Lingüística sistémico-funcional. Halliday (1985, 1994) propone el término de metáfora gramatical para referirse a la posibilidad de reformular un significado de diferente manera, proceso por el cual dos capas/estratos de significados resultan desde elecciones gramaticales. La metáfora gramatical permite construir significados en formas que se alejan de la gramática del uso cotidiano, por ejemplo al utilizar un elemento nominal que típicamente se construiría con un proceso o verbo. Halliday (1993:11) considera la metáfora gramatical como un elemento clave para ingresar al conocimiento disciplinar y técnico. A través de la metáfora gramatical, un texto puede desarrollar formas altamente abstractas, desplegar el razonamiento entre cláusulas y estructurar el texto presentando el punto de vista del hablante como objetivo (Martin, 1992; Halliday, 1998).

Un ejemplo de cómo la metáfora gramatical colabora en el registro académico se observa en el siguiente ejemplo:

“A partir de la crisis de 1930 son los propios sectores conservadores de pensamiento liberal en lo económico quienes, relacionados con el gobierno, llevaron adelante políticas intervencionistas para salvaguardar sus intereses. Los beneficios de las clases dominantes se mantuvieron hasta mediados del siglo.” (Amilibia:43)

Tanto *pensamiento liberal* como *políticas intervencionistas* refieren al vocabulario técnico de la disciplina, mientras que *los beneficios* proponen como un punto de vista presentado como objetivo que plantea como un hecho incuestionable que las clases dominantes salieron favorecidas por las políticas intervencionistas. Además, este recurso posibilita ocultar la presencia explícita del escritor.

Para este trabajo, hemos reunido informes de lectura de estudiantes estadounidenses que estudiaron un semestre en una universidad argentina. En particular, tomamos los escritos que presentaron como trabajos finales en la materia Economía argentina.

La construcción particular de géneros como los mencionados requiere una presentación coherente de significados al nivel de la cláusula: esto es poner atención en los elementos léxicos y gramaticales que desarrollan el registro en las disciplinas académicas. Los rasgos del registro requeridos para tareas académicas difieren significativamente de los registros de conversación o interacción cotidianos, por lo cual se hace necesario que los estudiantes aprendan a ser más precisos en sus formulaciones lingüísticas para afrontar las demandas de las tareas académicas.

Asimismo, la metáfora gramatical en cada una de las cuatro manifestaciones (tecnicidad, razonamientos entre las cláusulas, estructuración del texto y construcción del rol enunciativo) es crucial para escribir utilizando el estilo valorado por la ciencia y los contextos técnicos. Los escritores de segunda lengua pueden carecer de estos recursos para seleccionar las opciones que la metáfora gramatical ofrece para construir significados disciplinares, por ello a través del marco teórico de la LSF, podemos observar qué selecciones hacen los estudiantes en la escritura. Al considerar la gramática como un conjunto de opciones se puede trabajar con los estudiantes para que logren tener en cuenta distintas variantes lingüísticas.

## **La metáfora gramatical en los géneros académicos**

El informe de lectura se inscribe en una serie de géneros propios de una práctica académica: la investigación realizada por estudiantes de una disciplina (por ejemplo, Economía, Historia, Lingüística) y regulada por instituciones específicas (universidades), por lo que responde a sus requerimientos formales.

La primera función de este tipo de textos es comunicar información con el objetivo de ser evaluada positivamente dentro de un marco institucional. El informe de lectura es expositivo y descriptivo (en respuesta a su función informativa). En relación con el aspecto enunciativo, el texto construye un efecto de objetividad importante y pretende ser leído como verdadero. Para ello, recurre a construcciones impersonales y pasivas, metáforas gramaticales, enunciador en tercera persona y, en general, utiliza oraciones breves y concisas. A su vez, dado que es un texto académico-científico, la precisión y especificidad de la terminología es un rasgo importante. También los procedimientos de cita son muy cuidados. Por ello, la metáfora gramatical cumple aquí un rol preponderante que permite empaquetar la información y cohesionar la cadena expositiva sobre el tema tratado.

En particular, el informe de lectura de los estudiantes estudiados en este trabajo refieren a temas de economía argentina cursados en el marco de un seminario de grado sobre economía social dentro de la carrera de Ciencias económicas.

## Resultados y discusión

Del análisis del corpus de los informes de lectura, se relevaron tres funciones principales ligadas a la metáfora gramatical: el Tema o punto de partida de los párrafos, cohesión de la cadena expositiva, referencias a términos técnicos, construcción del rol del enunciador.

En el primer caso, estudiamos la estructuración del texto tomando los puntos de partida del mensaje de cada párrafo, es decir, los hipertemas, en términos de Martin (1993). Estos puntos de partida considerados al nivel del discurso, se basan siempre en la idea de comienzos que preparan al interlocutor para lo que sigue, para el propósito del texto.

Las tablas de resultados presentaron mayoritariamente puntos de partida convencionales en los que los Temas son personas o entidades o bien circunstanciales de tiempo o lugar que conforman un andamiaje coherente. El uso de metáforas gramaticales aparece solamente en las llamadas metáforas textuales (desarrollismo ley de convertibilidad o movimiento piquetero) que no fueron creadas por el escritor con propósitos discursivos sino con propósitos ideacionales, porque ya son términos técnicos de la disciplina. Estos resultados sobre los informes de lectura los presentamos en la Tabla 1:

A	B	C
Cuando fue elegido presidente en 1989...	El Primer Plan Quinquenal...	La gran meta económica del Primer Plan Quinquenal...
Su ministro de economía, Domingo Cavallo,...	Menem...	La burocracia...
Estas fábricas recuperadas...	En la Argentina...	La ley de convertibilidad Menem...
El desarrollismo ...	El próximo aspecto de la economía para examinar ...	El movimiento piquetero...
Un ejemplo final de solidaridad después de la crisis en 2001...	Perón...	La fortalecimiento de la sistema financiero...

Otra función que despliega la metáfora gramatical es colaborar en la cadena de razonamiento del texto. En el ejemplo siguiente (1), **esta nacionalización de productos básicos** reformula con por medio de una metáfora gramatical la idea de la cláusula anterior, al igual que **las obras de construcción** de la última parte.

(1) El Plan desarrolló un programa de industrias manejado por el estado para fortalecer la estructura de importes y exportes, incluyó la construcción de fábricas y un proceso de sustitución de importaciones. Esta nacionalización de productos básicos y lucrativos era un eje importante. Además, para crear un mercado nacional con una base fuerte, fue necesario construir un red de transporte. Estas obras de construcción también proveyeron empleo. (A)

Las causas y las consecuencias están desplegadas a través de la metáfora gramatical incluida en el grupo nominal **su resolución** en (2):

(2) Su ministro de economía, Domingo Cavallo, intentó de combatir la inflación con la Ley de Convertibilidad que enclavijo el peso argentino al dólar estadounidense artificialmente en 1991. Su resolución era un arreglo rápido para el problema de devaluación crónica de la moneda argentina. (B)

En el ejemplo siguiente (3) también se expande el razonamiento a partir de la nominalización subrayada:

(3) El Plan llevó una vida mejor por la clase obrera con varias políticas y leyes de trabajo diseñadas a ayudarlos. Las reformas laborales mejoraron la condición de trabajo y establecieron un salario mínimo. (C)

En la Tabla 2, se concentran los resultados en relación con la utilización de términos técnicos, en muchos de los casos son metáforas gramaticales ya convertidas en las llamadas metáforas fosilizadas o léxico invariable de la disciplina, difícil de reformular con palabras cotidianas.

<p><b>independencia económica,</b> la <b>soberanía política,</b> y la <b>justicia social.</b> <b>el principio de intervencionismo del estado,</b> <b>estructura de importes y exportes,</b> <b>sustitución de importes</b> <b>sistema financiero préstamos inversión.</b> IAPI (Instituto Argentina para la Promoción del Intercambio) dar <b>subsidios</b> <b>clientelismo</b></p>	<p><b>crisis de hiperinflación.</b> Devaluación implementar <b>restricciones</b> en las <b>transacciones</b> extranjeras y previniendo la <b>retirada de ahorros.</b> <b>El crecimiento económico</b> y el <b>aumento del PBI</b> durante la década, la liberalización y la privatización. Durante la década 80 muchos países latinoamericanos experimentaban una política llamada "<b>ajuste estructural</b>" que los <b>acreedores internacionales,</b> promovieron como solución a su <b>deuda externa.</b> pacto social El <b>movimiento piquetero</b></p>	<p><b>Diversificación de industria</b> <b>sistema nacional bancario</b> <b>inflación</b> <b>Política de desarrollismo</b> <b>Ley de indexación</b> <b>Sobrevaluación del peso</b></p>
A	B	C

Los términos construyen textos adecuados al género informe de lectura ya que lo esperable es que este tipo de género muestre suficiente precisión. Aquí lo que se exhibe es cierto control sobre los contenidos estudiados lo cual es valorado dentro del ámbito académico.

Finalmente, analizamos qué opciones lingüísticas utilizan los estudiantes para construir el rol del enunciador en sus textos. En el ejemplo

(4) es interesante cómo Estas cuestiones anafóricamente se enlazan con la reflexión del enunciador, quien expresa su subjetividad explícitamente. En el caso (5) acude a una expresión objetiva y explícita. Es objetiva ya que su postura se distancia de las diferencias entre las dos economías.

(4) Estas cuestiones me permiten de imaginar dos escenarios posibles por el futuro de este sistema, y hacer un hipótesis que en el futuro vamos a ver un cambio de sistemas económicos hasta la hegemonía de la economía social, pero solo después de una crisis económica y medioambiental. (B)

(5) Esta claro que hay más diferencias entre las dos economías, pero con estas podemos entender las divisiones más grandes. (B)

En (6), solo se acude a una opción para expresar la postura del autor, la probabilidad. Para presentar las alternativas de cooperativas utiliza el verbo modal, un tipo de variante considerada congruente por la LSF. Algunos ejemplos de cooperativas de venta de artesanías en Bariloche pueden ser el Mercado de la Estepa, la Casa de Artesanos, y la Cooperativa Zuem. Todos son colectivos de artesanos que se unen para acceder las zonas más turísticas de la ciudad. Una de las ventajas de la producción de artesanías es que se puede realizarla en casa. Es trabajo casero que puede ser accesible para mujeres con hijos y con gente que vive en partes rurales. Pero aunque puede ser una ventaja en algún sentido, también causa desafíos para acercar a los consumidores. Vender en forma cooperativa significa que muchos artesanos pueden hacer que sus productos alcanzan a los turistas bajo un solo techo con un vendedor, cortando los costos para todos. (A)

El rol del enunciador que manifiesta la posición del autor también podría realizarse mediante cláusulas denominadas metafóricas, cláusulas proyectadas que mitigan la opinión del autor Es seguro que/Es posible que.

## Reflexiones finales

Esta comunicación ha ofrecido un ejemplo de un pequeño corpus de textos académicos producidos por estudiantes extranjeros inmersos en universidades de nuestro país. El análisis de cómo los escritos presentan la opción discursiva de la metáfora gramatical arrojó diferentes usos.

En cuanto a la forma de estructurar el texto, el uso de la metáfora gramatical no es muy frecuente. Se utilizan puntos de partida mayormente congruentes en los que se presentan personas o entidades, pocas veces se forjan metáforas instanciales, construidas con el fin de plantear puntos de partida que muestren cómo el autor construye su argumentación.

En síntesis, los estudiantes de español como lengua segunda utilizan el recurso de la metáfora gramatical en sus escritos académicos y la

estructuración del texto presenta un despliegue con puntos de partida congruentes, cercanos al registro cotidiano.

Las metáforas gramaticales ubicadas entre cláusulas que ligan anafóricamente la información anterior son más frecuentes, lo cual ofrece resultados interesantes en cuando al uso discursivo que logran hacer los estudiantes de español como lengua segunda.

Por último, en cuanto a las formas de expresar la modalidad del enunciador, se observa que los escritos acuden a opciones lingüísticas congruentes en las que utilizan solo verbos modales para expresar la probabilidad, lo cual evidencia poco control en el grado de presencia autoral.

Mayores y futuras investigaciones desde la perspectiva de LSF podrían contribuir en la enseñanza de nuevas opciones discursivas a estudiantes que se encuentren inmersos en contextos académicos universitarios. Sería interesante en otros trabajos desde perspectivas funcionales ahondar en la incorporación de este concepto de sistema de opciones en la clase ELSE que ofrezca mayores posibilidades para la escritura dentro del ámbito académico.

## Bibliografía

- Brinton, D. and Holten, C. (2001). "Does the emperor have no clothes? A re-examination of grammar in content-based instruction", in J. Flowerdew and M. Peacock (eds), *Research Perspectives on English for Academic Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 239-51.
- Ferris, D. (1999) "The case for grammar correction in L2 writing classes: a response to Truscott", *Journal of Second Language Writing*, 8, 1-11.
- Frodesen, J. y Holten, C. (2003) "Grammar and the ESL writing class", in: B. Kroll (eds), *Exploring the Dynamics of Second Language Writing*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 141-61.
- Halliday, M.A.K. (1998b). "Things and Relations: Regrammaticizing Experience as Technical Knowledge". En: *The Language of Science*. London: Continuum. (2006) Vol.5. 49-102
- Halliday M.A.K. (1985/1994/2004). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold Publisher.
- Halliday M.A.K. y Martin J.R. (1993). *Writing Science: Literacy and Discursive Power*. London: The Falmer Press.
- Truscott, J. (1996) "The case against grammar correction in L2 writing classes", *Language Learning*, 46, 327-69.
- Schleppegrell, M. (2005). "Technical writing in a second language: the role of grammatical metaphor". In: *Analyzing academic writing*, Ravelli, L. (ed.), London: Continuum.

**LENGUAS EN CONTACTO. LITERATURA,  
CULTURA E INTERCULTURALIDAD  
EN EL AULA DE ELSE**



# **Las representaciones de cultura nacional y la interculturalidad dentro y fuera del aula de ELSE: una experiencia con comunidades originarias de la región**

LIC. BIANCARDI, MARÍA SILVIA  
mbiancardi@unnoba.edu.ar

PROF. EISAGUIRRE, ROSANA  
eisaguirre.rosana@gmail.com

T. P. TRAVERSO, MARÍA PILAR  
pilartraverso@unnoba.edu.ar  
Dirección de Lenguas Extranjeras, Universidad Nacional  
del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires  
Junín, Buenos Aires

## **Resumen:**

En este trabajo relataremos una experiencia llevada a cabo en 2014 en un curso de español como lengua extranjera destinado a estudiantes franceses que realizaban actividades de intercambio en la Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires.

Durante las clases de español, trabajamos con diferentes recursos sobre las comunidades originarias que han habitado el país. Entre otras actividades, comentamos videos de diferentes poblaciones indígenas y analizamos el mapa del país y las características de los pueblos originarios de cada región. Nos detuvimos en el caso particular de las comunidades mapuches que se asentaron en nuestra zona y las actividades de reafirmación cultural que desarrollan actualmente. Al ser un grupo de estudiantes de carreras de ingeniería, conversamos sobre la relación de estos pueblos con el medio ambiente y sus diferencias con la cultura occidental, dado que la problemática se cruzaba con algunos aspectos de interés en las asignaturas que cursaban y permitía la presentación de nuestros objetivos lingüísticos, como la expresión de la obligación y la necesidad.

Para afianzar esta temática, el grupo de docentes de ELSE y la Cátedra Libre de los Pueblos Originarios de la Universidad organizaron una clase abierta en la que, junto con otros estudiantes extranjeros de intercambio, pudieron conocer e intercambiar puntos de vista con miembros de la comunidad

mapuche de Junín y de Los Toldos y culminó con la participación de los estudiantes y docentes en una ceremonia ancestral, el *Entuzuam*.

A partir de este relato, nos interesa analizar las representaciones de “cultura nacional” que subyacen en las clases de español, el concepto de interculturalidad más allá de los límites del aula y la importancia de las particularidades regionales del lugar en el que se hospedan los estudiantes para pensar qué conceptos de cultura e interculturalidad queremos construir en nuestras clases.

**Palabras clave:** interculturalidad, cultura nacional, particularidades regionales, pueblos originarios, experiencia áulica.

## Introducción

Ya no es necesario explicar que lengua y cultura son dos dimensiones en intrínseca relación, y que no se puede pensar la enseñanza de una sin tener en cuenta a la otra. Lo que sí deberíamos poner en discusión en el marco de la enseñanza del español como lengua extranjera es qué aspectos de la cultura creemos necesarios transmitir, por qué seleccionamos esos aspectos y con qué finalidad forman parte de nuestras clases.

Para pensar estas cuestiones, debemos en principio aclarar que consideramos a la cultura como el instrumento por medio del cual los seres humanos ordenamos y construimos el mundo, pero también como un complejo conformado, en términos de Raymond Williams (1977), por elementos dominantes (hegemónicos), residuales (activos pero provenientes del pasado) y emergentes (aquellos que pertenecen al futuro y entran en contradicción con los hegemónicos). Por lo tanto, no se trata de un conjunto homogéneo de elementos dentro de una comunidad, por el contrario, está conformado por tensiones y contradicciones.

Aclarados estos términos, en este trabajo nos interesa dar cuenta de una experiencia llevada a cabo en 2014 en un curso de español como lengua extranjera destinado a estudiantes franceses que realizaban actividades de intercambio en nuestra universidad. En ella se pusieron en juego tomas de decisiones respecto de qué elementos del complejo serían los que destacaríamos para dar cuenta de lo que consideramos “nuestra” cultura y, a su vez, de qué manera presentar ese entramado para que pueda ser interpretado, asimilado y de interés para los estudiantes con los que trabajamos y para la enseñanza de la lengua, que es el objetivo primero de quienes asisten a nuestras aulas.

## Relato de una experiencia

La experiencia que aquí compartimos se impulsó desde la dirección de Lenguas Extranjeras de la universidad. Anclada en el noroeste de la provincia de Buenos Aires, la UNNOBA se asienta en tierras que en algún momento de la conformación del actual Estado-nación fue considerada frontera de la civilización e inicio del “desierto”. Sin embargo, comunidades originarias con sus lenguas y su arte la habitaban y, actualmente, pugnan por sostener su identidad en medio de una aparente homogeneización cultural. Es esa representación de una cultura homogénea la que circula tradicionalmente al pensar nuestro “ser nacional”: inmigrantes europeos que forjaron su futuro en nuevas y prometedoras tierras, el tango como expresión musical de esa inmigración, la ciudad de Buenos Aires como una “pequeña París” en representación de un país entero. Frente a ello, pensar y presentar a las comunidades originarias de la región formó parte de rastrear aquellos elementos de la cultura que resisten y conviven con lo hegemónico.

Las clases de español tenían como destinatario un grupo reducido de estudiantes que se encontraban en la universidad como parte de un programa de intercambio y que vivirían en la ciudad de Junín durante ese proceso. Si bien sus carreras de origen eran diferentes, todas ellas se relacionaban con ingenierías, por lo que los estudiantes debían cursar materias de la universidad en las escuelas de Tecnología y Ciencias Agrarias. De ese modo, participaban en clases impartidas en español de las disciplinas seleccionadas y debían asistir, además, a las clases de lengua. La totalidad del grupo provenía de Francia, aunque de diferentes regiones y formaciones distintas. Asistían dos veces por semana a las clases en las que, desde un principio, se explicitó que no sólo se trabajaría en la enseñanza de la lengua sino también en la cultura del país y, en particular, de la región en la que vivirían mientras durara el intercambio.

En ese marco, tomamos la decisión de comenzar a pensar la cultura a partir de reflexionar sobre los grupos originarios que habitan nuestra región. En un principio, analizamos el origen del “ser argentino” a partir de reconocer la inmigración y los pueblos originarios; los ubicamos en mapas y comentamos materiales audiovisuales que hacían referencia a la temática. Nos detuvimos luego en el caso particular de las comunidades mapuches que se asentaron en el noroeste bonaerense y las actividades de reafirmación cultural que desarrollan actualmente.

Debemos recordar que el pueblo mapuche es uno de los que ha habitado la zona. Si bien también otros pueblos formaron parte de esta región de frontera, la particularidad del mapuche es su resistencia y su trabajo de reafirmación cultural y búsqueda de reconocimiento en la actualidad.

Esto ocurre tanto en la ciudad de Junín como en otras ciudades de la región (Los Toldos, Rojas, 25 de Mayo, etc.). Sus actividades de reafirmación cultural incluyen la realización de ceremonias ancestrales –que se constituyen como un modo de mantener vivas las tradiciones, pero también como espacios de encuentro e intercambio entre comunidades vecinas–; la conformación de un centro educativo mapuche; la presencia activa en escuelas y organizaciones no gubernamentales para difundir qué significa “ser mapuche”.

En este tipo de acciones, la universidad no permanece ajena. En ese sentido, en el año 2010 se fundó la Cátedra libre de Pueblos Originarios con el fin de profundizar el debate intercultural. A partir de ese momento, la cátedra ha organizado diversas actividades que ponen en la escena universitaria la presencia de la comunidad indígena en la ciudad. Por otra parte, desde la secretaría de Extensión universitaria se propone, junto con otros cursos de lenguas extranjeras, la enseñanza de mapudungun, “la lengua de la tierra”, lengua de la comunidad mapuche.

Nuestra propuesta de tomar como punto de partida a los pueblos originarios para hablar de los orígenes de la argentinidad, entonces, fue transmitida a la cátedra abierta. Luego de reuniones previas para intercambiar opiniones sobre el mejor modo de abordar la temática, surgió la posibilidad de organizar un encuentro, en el marco de las clases de español, entre estudiantes de intercambio y miembros de la comunidad mapuche, abierto además a todo aquel interesado en participar.

El hecho de que los estudiantes franceses se estuvieran formando en carreras de ingeniería hizo que uno de los ejes que se decidiera tener presentes fuera la relación de los pueblos originarios con el medio ambiente y sus diferencias con la cultura occidental. El abordaje de esa problemática era de importancia incluso desde las asignaturas que estaban cursando y las temáticas que estaban investigando, como el interés por las energías alternativas que algunos de ellos habían manifestado.

En las clases previas al encuentro se trabajaron las temáticas propuestas a partir de la escritura de textos en géneros diferentes, se trabajó en particular sobre la expresión de la obligación y la necesidad como objetivos lingüísticos, y se debatieron ideas sobre medio ambiente, sobre la relación de la sociedad con la naturaleza y en cuanto a las diferencias que encontraban al respecto entre su país de origen y su experiencia en Argentina. También se hizo mención a la pluralidad de lenguas en una comunidad y a la noción de “cultura”.

Del encuentro participaron los *lonkos* (caciques) de la comunidad “Nahuel Payun” (Junín) y de la comunidad mapuche de Los Toldos; el *werken* (mensajero, portavoz de la comunidad), también coordinador de la Cátedra, y una hablante de *mapudungun*. Además de las docentes de español y los

estudiantes franceses, participaron estudiantes de intercambio provenientes de países latinoamericanos y gente de Junín interesada en la temática.

Como primera acción llevada a cabo en el marco del encuentro, sorprendió la disposición en ronda con la que los representantes mapuches decidieron organizar el espacio con el objetivo de que la voz circule y permanezca en el centro del círculo. De esa manera, el rol de la palabra comenzaba a tener importancia, y se generaba la primera ruptura con el mundo occidental. Mientras para la comunidad mapuche el círculo señala el ciclo de la vida, y en esa disposición organiza incluso sus ceremonias ancestrales, para la cultura occidental prevalece la línea recta, y la organización de las aulas dispone un centro hacia el que confluyen el resto de las miradas.

Avanzado el intercambio, fue de interés la participación de estudiantes pertenecientes a otros países latinoamericanos, en especial la intervención de estudiantes mexicanos que, por la fuerte presencia de comunidades originarias en su país, pudieron intercambiar puntos de vista en cuanto a otras problemáticas como el rol de los pueblos indígenas en las legislaciones de cada lugar.

Desde el punto de vista de la enseñanza de la lengua, el encuentro sumó a los estudiantes la posibilidad de estar en contacto con otras variantes del español. Mientras en su quehacer cotidiano el contacto con la lengua estaba sellado por el intercambio con los profesores en sus clases –de español y de las disciplinas seleccionadas–, o bien con los otros estudiantes latinoamericanos con los que convivían, en este espacio se encontraron con hablantes pausados, como el *werken*, habituado al uso de la palabra en espacios públicos en su rol de portavoz de la comunidad; pero también con variantes rurales, como la del *lonko*. En algunos casos, los estudiantes requirieron explicaciones por parte de las docentes para comprender lo dicho.

Como corolario de esta clase abierta, los miembros de la comunidad dejaron una invitación. Ese fin de semana se realizaría una ceremonia ancestral en la ciudad de Los Toldos a la que podrían asistir los estudiantes para conocer en profundidad mucho de lo conversado en ese primer encuentro. A partir de esa invitación, ese fin de semana las docentes y los estudiantes de español viajamos a la ciudad vecina para participar de la ceremonia, el *Entuzuam*, en la que se presenta los niños a las fuerzas de la naturaleza. Del encuentro participaron miembros de las comunidades mapuches de Bragado, Los Toldos, Junín, Venado Tuerto, Rojas, Chacabuco y descendientes del pueblo ranquel de Baigorrita.

Durante la ceremonia, los estudiantes pudieron corroborar la importancia del círculo en la cosmovisión mapuche, observaron el uso de los instrumentos musicales mencionados en el encuentro previo y conversaron, antes y después de la ceremonia, con miembros de las comunidades.

Docentes y estudiantes pudimos apreciar esta experiencia en el medio de una jornada en la que las fuerzas de la naturaleza eran centrales, ya sea por el lugar que ocupaban en la ceremonia en sí, como por la oscilación, en toda la jornada, entre la lluvia y la salida del sol en medio de un campo de la pampa húmeda destinado a las acciones sagradas de la comunidad.

Retomadas las clases, los estudiantes de español produjeron diversos textos (como cartas y notas de opinión) sobre la experiencia. En ellas destacaron el desconocimiento previo sobre la existencia de pueblos originarios en Argentina, el interés por la cosmovisión mapuche en cuanto a la relación con la naturaleza y algunos aspectos particulares de la ceremonia que llamaron su atención, como la ingesta de vísceras crudas previo al almuerzo compartido.

## **Algunas reflexiones**

Esto que aquí contamos es una experiencia particular que surgió de una pregunta: ¿Qué queremos “contar” respecto de nuestra cultura? Lejos de tener ahora una respuesta certera, la propuesta y su resolución nos abrió nuevos interrogantes que nos instan a seguir trabajando en este sentido y, a su vez, a comenzar a reflexionar e investigar sobre la práctica.

La noción de “cultura nacional” responde a una intención homogeneizadora, a una visión estereotipada del modo de ver el mundo por parte de lo que es identificado como un territorio nacional. Es, en términos de Bauman (2002), una visión de la cultura como sistema, es decir, de la cultura como una totalidad en la que se borra todo aquello que no encaja en el modelo unificado para un determinado Estado-nación. Sin embargo, como decíamos al principio retomando a Williams, estos elementos coexisten en tensión con otros residuales y emergentes.

En este sentido, frente a visiones estigmatizantes de la “cultura nacional”, conformada en un paquete cerrado y listo para exportar como producto turístico que incluye tango, mate y asado, nos parecía importante indagar en aquello que también forma parte de la cultura pero que se posiciona desde un lugar de resistencia frente a lo establecido.

Ahora bien, ¿eso significa que creemos que no debemos incluir los elementos que forman parte de ese aparente sistema homogéneo? ¿Que debemos excluir el mate y el tango como contenidos culturales en nuestros programas? Desde luego que no es ese nuestro planteo, en tanto los estudiantes de español como lengua extranjera necesitan conocer la cultura del lugar en el que estudian para manejarse adecuadamente en él y, por lo tanto, conocer los elementos dominantes de la cultura forma parte importante de ese propósito. Pero la posibilidad de ampliar los márgenes de los contenidos culturales que se ofrecen en las agendas de nuestros estudiantes

permitirá apuntar a aquellos objetivos enunciados desde el Marco Común Europeo de Referencias: “Conformar una conciencia intercultural”, dar la posibilidad de pensar la multiplicidad y las tensiones y comprender la relación entre el mundo de origen y el mundo de la comunidad objeto de estudio. Agregamos a esto que esa percepción y comprensión del mundo de origen y aquel en el que están inmersos los estudiantes para aprender la lengua debe abarcar la multiplicidad de ambos.

Lo que aquí relatamos no deja de ser una experiencia aislada que nos permite profundizar en nuestras reflexiones. Nos resta ahora seguir en este recorrido con el objetivo de aportar a las nuevas miradas en torno a los contenidos culturales en las clases de español para extranjeros.

## **Bibliografía**

Bauman, Zygmunt (2002 [1972]). *La cultura como praxis*. Barcelona: Paidós.

Williams, Raymond (1977). *Marxismo y literatura*. Barcelona: Ed. Península.



# Enseñar Español: Neutro-Genérico o Localista-Identitario. Reflexiones desde la Literatura y la Traducción.

ESP. ALEJANDRA FELISA CACCIABUE  
acaccia@gmail.com

PROF. GABRIELA LORENA ZAMORA  
zamgaby@outlook.com  
Facultad de Humanidades - Universidad Nacional de Catamarca  
San Fernando del Valle de Catamarca, Argentina.

## Resumen:

Inmerso en un mundo globalizado, el docente de español como segunda lengua (ELSE) se desvela por responder al dilema de enseñar un español “internacional” u otro más localista propio de la comunidad donde el aprendiz se desempeñará. El objetivo de la presente comunicación es indagar si es posible enseñar un español “neutro-genérico” o uno más localista, con cuál de ellos se alcanzan los mejores resultados y cuáles son sus limitaciones.

Para este fin, se menciona la postura de varios especialistas de la lengua y la traducción. A la vez reflexionamos desde la literatura con ejemplos extraídos de textos originales y traducidos de los escritores William Shakespeare y del catamarqueño Jorge Paolantonio. El abordaje metodológico se basa en los principios de la Escuela Funcionalista de traducción (Nord, 1997), que propone el concepto de funcionalidad antes que el de equivalencia. Los resultados demuestran que la tensión entre unidad y diversidad lingüística está permeando toda la cuestión sobre qué español enseñar: el mito de Babel, ese sueño de volver a una lengua única, que debería ganar la batalla en favor de la globalización del siglo XXI, o, en cambio, conjurar el fantasma del español “internacional” que borra lo propio de cada comunidad lingüística dando paso a la identidad y al respeto por la diferencia.

Finalmente concluimos que la enseñanza del español como segunda lengua puede recurrir a enseñar un español neutro o genérico sin llegar a perder del todo la riqueza, matices y modalidades que caracterizan a la lengua de la comunidad de hablantes en su contexto lingüístico, social y cultural donde el aprendiz de español, que no es un coterráneo, se encuentra inmerso.

**Palabras clave:** enseñanza – español – neutro - identidad.

## Introducción

La enseñanza de segundas lenguas (L2) y lenguas extranjeras (LE) es un asunto que puede ser abordado desde una gran variedad de perspectivas; áreas diversas como la lingüística aplicada, la lingüística comparada, la dialectología, la sociolingüística y la didáctica de la enseñanza de lenguas, confluyen para optimizar la enseñanza y el aprendizaje de una segunda lengua (L2) o de una lengua extranjera (LE)<sup>1</sup> (Ávila, 2005: 720).

En el siglo XXI la lengua española se enfrenta a la conquista de un lugar privilegiado como segunda lengua del mundo con más de 450 millones de hablantes y a estas cifras acompañan una enorme extensión geográfica y gran vitalidad cultural, pero también –y como consecuencia de ello– una manifiesta diversidad lingüística. Así pues, el español L2/LE ha tomado fuerza a nivel mundial y suscita cada vez mayor interés tanto por parte de alumnos como de instituciones dedicadas a la enseñanza de lenguas (Caffarel, 2009: 7; Andión, 2008a; Gómez, 2003: 82).

Inmerso en una economía globalizada, el docente de español como segunda lengua (ELSE) se desvela por responder al dilema de enseñar un español “internacional” u otro más localista propio de la comunidad donde el aprendiz se desempeñará. El objetivo de la presente comunicación es indagar si es posible enseñar un español “neutro-genérico-internacional” o uno más localista, con cuál de ellos se alcanzan los mejores resultados y cuáles son sus limitaciones. Para este fin, se menciona la postura de varios especialistas de la lengua, la enseñanza y la traducción. A la vez reflexionamos desde la literatura con ejemplos extraídos de textos originales y traducidos de los escritores William Shakespeare y del catamarqueño Jorge Paolantonio.

## Identidad Lingüística o Generalización Idiomática

En el Tercer Congreso de la Lengua Española, celebrado en 2004 en Argentina, bajo el lema “Identidad Lingüística y Globalización”, la tensión entre unidad y diversidad permeó todo el encuentro. Para algunos, el mito de Babel, ese sueño de volver a una lengua única, debía ganar la batalla en favor de la globalización del siglo XXI. Para otros, en cambio, se debía conjurar el fantasma del español “internacional” que borra lo propio de cada comunidad lingüística. A pesar de los pronósticos desfavorables, el

---

1 Esta diferencia se establece porque el uso de uno u otro término depende de si el alumno está o no en contacto con la lengua meta (Muñoz, 2002: 112-113; Santos Gargallo, 1999: 21).

tema de la identidad, eje esencial del congreso, dejó paso al respeto por la diferencia. En palabras de Jorge Urrutia, director académico del Instituto Cervantes: “La generalización de los idiomas conduce a la anulación de las diferencias, con el peligro de convertirse en *lengua de todas partes* pero, también, en *lengua de ninguna*”<sup>2</sup>. El director de la Real Academia Española, Víctor García de la Concha, sostuvo, por otra parte, que “...la identidad de la lengua es una *suma* de identidades”<sup>3</sup>. Hasta el rey Juan Carlos de España sorprendió con una importante afirmación cuando dijo: “Todas las lenguas son, en mayor o menor medida, mestizas, y el castellano, que lo fue desde su configuración inicial, se hizo español ensanchando precisamente su mestizaje. Primero en la Península y, más tarde y de modo decisivo, al desarrollarse en América”<sup>4</sup>.

Con su acostumbrada maestría, Carlos Fuentes subrayó esta idea al sostener que: “en nuestra cultura, la búsqueda de la identidad ha sido una constante. Pero ya la tenemos. Todo mexicano sabe lo que es ser mexicano y todo argentino sabe qué es ser argentino. En América Latina sabemos quiénes somos. Hay que salir del discurso de la identidad para entrar en el de la diversidad. Debemos descubrir lo que todavía no somos. Estamos en un cruce de caminos: tenemos que movernos de la identidad adquirida a la diversidad por adquirir”<sup>5</sup>. (Pinto, 2006)

## Fundamentación Teórica y Metodológica

Aprender y enseñar español L2/LE es un proyecto que encierra gran complejidad en sí mismo, debido, entre otros factores, a la diversidad de la lengua. Este señalamiento es de gran importancia, sobre todo si se tiene en cuenta que el diseño de un modelo lingüístico debe comprender las múltiples variedades del español, pues siendo una lengua homogénea, por sus condiciones diatópicas, cuenta con una cantidad significativa de variedades. Como indican Alvar (1996: 3), Andiñon (2008a) y Simón (1998: 37), hay multitud de variedades sin que esto haga que la unidad se resquebraje. Pese a que la variedad peninsular todavía conserva cierto predominio en relación con las variedades americanas (Bugel y Gálvez, 2000: 248-252; Grande, 2000: 395-396; González, 2007; Núñez, 2000: 559), el reconocimiento de las

---

2 Eduardo Pogoriles, “La identidad, un eje esencial del Congreso de la Lengua”, Clarín, 21/11/04, pp. 44-45.

3 *Ibíd.*

4 Ivonne Bordelois, *El país que nos habla*, Buenos Aires, La Nación/Editorial Sudamericana, 2005, p.34.

5 Ivonne Bordelois, *op. cit.*, p. 35.

variedades lingüísticas ha contribuido a que se de una creciente inclusión de estas en los textos de enseñanza del español L2/LE (Borrero y Cala, 2000: 217; Andión, 2007: 21; Bravo 2004: 193).

Es importante aclarar que el análisis se realizó desde el nivel léxico porque para cualquier aprendizaje de lenguas es fundamental poseer un amplio vocabulario que le ayude a resolver sus necesidades comunicativas y le facilite el pleno desarrollo de la competencia comunicativa, entendida esta como una acción que involucra no solo el conocimiento de un sistema abstracto sino también de las distintas realizaciones de este sistema en cada circunstancia concreta de uso.

Con este objetivo, el abordaje metodológico utilizado se basa en los principios de la Escuela Funcionalista de traducción (Nord, 1997) que propone el concepto de funcionalidad antes que el de equivalencia, partiendo de la hipótesis de la transculturalidad de las funciones comunicativas, que pueden servir de unidad de comparación para la función educativa. De esta manera se pone énfasis en los conceptos de funcionalidad de la traducción y la estilística comparativa de un texto literario en dos lenguas. Según Christiane Nord, profesora de la Universidad de Magdeburgo, Alemania, la llamada Escuela Funcionalista (Nord, 1997) “ha abandonado el concepto de equivalencia en favor del concepto de funcionalidad.” Según este enfoque podríamos reformular la definición tradicional de la siguiente manera: “La traducción consiste en reproducir, en una lengua meta, un mensaje expresado en una lengua base, de tal manera que el texto traducido cumpla las funciones comunicativas deseadas que se especifiquen en el encargo de traducción” (Nord, 1991). Tal cambio de orientación se debe al hecho de que la traductología moderna ya no limita su interés a la traducción bíblica, literaria o filosófica, donde la equivalencia ha desempeñado un papel crucial durante siglos. En la actualidad se extiende a ámbitos de la traducción en un sentido más amplio, es decir, la traducción-resumen, la traducción palabra por palabra, la traducción de documentos oficiales y la traducción de textos literarios con fines educativos.

## **Español Neutro, Español Peninsular o Español Americano**

El establecimiento del español neutro empezó con la preocupación por las diferencias léxicas, tanto en cuanto al uso como al significado del léxico (Bravo García 2008:39). La lingüista e investigadora Bravo García también expresa que el español neutro, o el español internacional, término usado por la investigadora, surgió como una consecuencia de la distancia entre el español estándar culto y la norma hablada común (Bravo García 2008:10). Un ejemplo de esto es que varios autores han dejado de usar el español

culto en la literatura, algo que ha creado una distancia entre el español peninsular y el español de los países hispanoamericanos.

El objetivo del español neutro es ser un español entendido por todos los hispanohablantes (Guevara 2006:259). Otro objetivo es la ausencia de rasgos nacionales o locales, sin los cuales es más fácil promover un producto (Bravo García 2008:29). Sin embargo, la investigadora y traductora Patricia Willson opina que el español neutro siempre tendrá rasgos de variedades locales, y por lo tanto el *castellano neutro argentino* es distinto del *castellano neutro chileno*, y del *castellano neutro colombiano* (Willson 2009). La misma investigadora sostiene que cada variante del castellano neutro responde a las representaciones que tienen en esos lugares sobre aquello que no será entendido en otros lugares de lo propio. También Rodríguez Murguiondo (2010a) menciona que es inevitable que no haya rastro de las variedades del español aunque se use un español neutro. Sin embargo, el objetivo del español neutro no es abandonar los usos locales de la lengua y reemplazar a las variedades locales, ni establecer un español que sea mejor para todos los ámbitos. El objetivo del español neutro es instrumental, cuya finalidad es: “servir de pauta lingüística en medios destinados al público hispanohablante de diversos países, con variantes autóctonas y contactos interculturales complejos, captando el beneplácito del sujeto meta y consiguiendo los propósitos comunicativos del medio en cuestión”. (Bravo García 2008:23).

El español neutro intenta ser un estándar común supranacional que favorece la unidad y la cohesión del español y, mediante el uso en los medios y el uso social, garantizar su vitalidad (Bravo García 2008:88-89). Según Bravo García, el uso del neutro puede contribuir a la presencia habitual de productos de otros países de habla hispánica, menor aceptación de lenguaje popular como modelo conversacional, una elevada apreciación social de la lengua y un alto grado de autoestima lingüística en los hablantes y también contribuir a menos costumbre del doblaje en cine y televisión. Ya en los años 60, Criado de Val (1969) expresaba sobre el lenguaje estándar:

La consecución de una lengua estándar en la comunidad hablante en español, utilizable sin necesidad de molestas adaptaciones en todos los países que la integran, más que un propósito idealista de quienes defienden la unidad expresiva de una gran comunidad lingüística, constituye un caso de poderosos intereses comerciales ocultos y poco respetuosos de este vehículo multinacional de comunicación interpersonal que se llama español. (Criado de Val, apud Mourelle de Lema 1998:493).

Otros argumentos contra el español neutro son: pérdida de identidad (es una lengua virtual, el habla natural de nadie, con ninguna geografía),

pérdida de conocimiento lingüístico (se desperdicia la riqueza de cada país), pérdida de competencia lingüística (habrá una reducción de usos lingüísticos) (Bravo García 2008:58-59), variedad de español que no se habla en ninguna parte pero se entiende en todos los países de habla hispana. En los países hispanoamericanos, se contempla con más tolerancia al español neutro, pero no todo hispanoamericano mira con buenos ojos al español neutro. Hay quienes piensan que el español neutro es una amenaza para los dialectos del español (Fontanella de Weinberg 1992:74). No obstante, según Bravo García, no se busca invadir la intimidad con el uso del español neutro. Como ya hemos mencionado, el español neutro de ninguna manera intenta sustituir a la variedad autóctona de cada país en la comunicación con carácter familiar, local, o sentimental (Bravo García 2008:59):

La modalidad propia es la única apta para expresar ese mundo de la afectividad—fenómeno bien conocido en los procesos de bilingüismo— y tan inadecuado es ese estándar ecléctico como una modalidad ajena. (Bravo García 2008:59-60). También Guevara (2006:262) opina que el uso del español neutro de ninguna manera significa la muerte de los dialectos, y expresa que la unidad y la variedad pueden ser complementarias.

En este estudio, desde el aspecto metodológico, se analizaron unidades léxicas en textos literarios de los autores elegidos siguiendo el desarrollo de dos conceptos esenciales: estándar y variedad, entendida la primera como “el conjunto de los actos lingüísticos prácticamente idénticos de una comunidad de individuos” (Coseriu, 1983: 32) y, la segunda como “la diversidad de usos de una misma lengua según la situación comunicativa, geográfica o histórica en que se emplea y según el nivel de conocimiento lingüístico de quien la utiliza” (Centro Virtual Cervantes). En cuanto a esta última, Andión explica que el español posee un gran número de variedades, entre las cuales sobresalen la peninsular y la americana, y estas, a su vez, engloban en sí otra cantidad.

Por lo general, en los procesos de enseñanza y evaluación del español L2/LE aparece la duda sobre qué variedad lingüística se debe enseñar (Andión 2007: 21; Martín, 2000: 9). A este respecto Núñez (2000: 559) señala:

Frecuentemente, el dilema inicial con el que se encuentra un profesor novel es precisamente éste: ¿qué español enseñar? Debo confesar que en mis comienzos no me planteé este problema de una forma efectiva o consciente. Para mí estaba claro: había que enseñar un español lo más correcto y ortodoxo posible. Pero la cosa no es tan sencilla. Con el tiempo y la experiencia nos van surgiendo dudas acerca de hasta qué punto el español que enseñamos en clase es real—el que se habla con los amigos y la familia— y, sobre todo, práctico para un estudiante.

## William Shakespeare y la Obra “Taming of the Shrew”

William Shakespeare, dramaturgo, poeta y actor inglés, considerado el escritor más importante en lengua inglesa y uno de los más célebres de la literatura universal, es generalmente reconocido como el más grande escritor de todos los tiempos, figura única en la historia de la literatura. La comedia “The taming of the shrew” (1594) recoge el tema tradicional de la sumisión de la mujer a la voluntad masculina, con la variante del carácter fuertemente arisco de la protagonista femenina. En este relato, el recién casado se hace valer despedazando animales ante su esposa y la moraleja advierte que hay que mostrarse como uno es desde el principio.

En esta sección se trata la comparación de la obra teatral, su original y traducción, como vehículo de aprendizaje de la lengua extranjera en un contexto artificial y como recurso didáctico en ELSE.

### “Taming of the shrew” y “La fierecilla domada”

Partiendo del enfoque metodológico, el proceso de aprendizaje en ELSE requiere una reflexión sobre la relación existente entre ambos sistemas lingüísticos que permita individualizar tanto los puntos de contacto como las divergencias. De esta manera favorece el desarrollo de la actividad metalingüística; actividad que, por otra parte, no es una peculiaridad exclusiva del aprendizaje institucionalizado. A veces, el no captar ciertos matices, connotaciones, ambigüedades, simbolismos, asociaciones, es decir, todos los conocimientos previos así como la información implícita y explícita de un texto, puede llegar a ser una interferencia más. De allí que la traducción puede llevar al estudiante a cometer ciertos errores de interpretación debido a las semejanzas formales y léxicas o bien a las dificultades que entrañan ciertos estereotipos culturales.

En la traducción que presentamos, el traductor anónimo produjo una adaptación libre, a nuestro criterio, por lo cual en el texto en castellano de La Fierecilla Domada, se puede realizar un “análisis de diferencias”. Las formas lingüísticas elegidas por el traductor responden a un español muy regional, muy peninsular que nada tienen que ver con un español o castellano neutro o americano que hubiera evitado ciertos giros casi incomprensibles para otras regiones de habla hispana. Lo apreciamos en estos ejemplos.

Induction – Scene I – Page 5	Introducción – Escena I - Pagina 6
HOSTESS A pair of stocks, you rogue! SLY Ye are a baggage: the Slys are no rogues; look in the chronicles; we came in with Richard Conqueror. Therefore paucas pallabris; let the world slide: sessa!	TABERNERA: ¿Las esposas es lo que te hacen falta, bribón! SLY: La bribona y la redomada eres tú. Los Sly jamás fueron pícaros. Puedes informarte en las crónicas. Vinimos a Inglaterra con Ricardo el Conquistador. Por consiguiente, paucas pallabris, que el mundo siga dando vueltas y punto en boca.
Act I – Scene II - Page 14	Primer acto – Segunda escena - Pagina 27
PETRUCHIO Born in Verona, old Antonio's son: My father dead, my fortune lives for me; And I hope good days and long to see.	PETRUCHIO: Verona fue mi cuna y el anciano Antonio mi padre. Este muerto, viva en cambio y a mi servicio está mi fortuna, y mi esperanza: que ella me haga vivir a mí largos y felices días aún.
Page	Pagina
KATHARINA So may you lose your arms: If you strike me, you are no gentleman; And if no gentleman, why then no arms.	CATALINA –Entonces perderíais vuestros escudos. Si pegáis a una mujer, no sois hidalgo; y si no sois hidalgo, ¡adiós blasones!
Act II – Scene I – 19	Segundo acto – Escena Unica - Pagina 38
KATHARINA I chafe you, if I tarry: let me go.	CATALINA - ¡Si no me soltáis os arranco los ojos!... ¡Dejadme marchar! (Se debate con violencia, le muerde y le araña mientras habla).
ACT II Page 20	Segundo acto – Escena Unica - Pagina 40-41
PETRUCHIO Father, and wife, and gentlemen, adieu; I will to Venice; Sunday comes apace: We will have rings and things and fine array; And kiss me, we will be married o' Sunday.	PETRUCHIO –Padre, esposa, amigos, adiós. A Venecia me voy. El domingo llegará pronto. Tendremos sortijas, joyas, ¡trajes magníficos! Dame un beso, Lina. (La coge entre sus brazos y la besa. Ella se arranca y escapa fuera de la cámara, mientras que él sale por otra puerta.)

Los diálogos presentados muestran como entran en juego las diferencias expresivas en la traducción, a nivel léxico y semántico, y las renunciadas del original que hace el traductor. También se puede apreciar el uso de la 2ª persona del singular y plural, el *tu* y el *vosotros* y sus formas verbales, muy poco usados en el español americano, reemplazado por el *vos* y el *ustedes*, es decir, el voseo como empleo de la forma *vos* para el tratamiento familiar en lugar de *tú*. La comedia presenta a lo largo del texto muchas posibilidades de aprovecharlo como un material didáctico alternativo interesante.

## Jorge Paolantonio y la Novela “Algo en el Aire”

En la tarea de selección de textos literarios, nos encontramos con una obra de Jorge Paolantonio, “Algo en el Aire”. El autor, nacido en Catamarca, ha sido docente universitario, traductor literario y periodista con una importante colección de libros de poemas, novelas, obras teatrales y premios por su labor. La novela “Algo en el aire” resulta muy interesante por sus características como novela con diálogos y narración, con múltiples elementos costumbristas, ambientada “en una ciudad del noroeste argentino en los años 40, donde una feminista de trinchera enseña que el sexo en las mujeres *“es un derecho y no una obligación”*. Dos mujeres toman el mandato y lo ejercen contra viento y marea. La noticia cunde y la pacatería local se revuelve como un saurio. Desde un travestido a un obispo todos toman la palabra.” “La llegada de un ingeniero en el que las solteras del pueblo ponen el ojo, termina siendo la piedra del escándalo que desnuda los entramados de una sociedad que reprime y censura hasta la asfixia.”

A continuación extraemos algunos pasajes interesantes para el trabajo en el aula de ELSE:

Vivir en un pueblo era cosa no siempre envidiable. Pero vivir en ese pueblo que además se decía capital de provincia resultaba, para Cristina, casi un martirio. (Pág. 13)
Habían pasado después, y por sus entretelas, otros galanes locales que, como al Atilio, manejaba a su antojo. Las cosas se pusieron algo peliagudas con un viajante que venía de Córdoba una vez por mes. (Pág. 14)
Pero Marina temblaba como lo que era: una colegiala. Tomó los sorbitos de agua helada. Los contó. Siete. Igual le vino el hipo. Tomó otros siete, esta vez sin respirar. Oyó como el corazón seguía latiendo rápido. (Pág. 22)
La procesión de San Rafael era esperada cada año con impaciencia. Había en esa ciudadela del noroeste una especie de fiebre angélica. Y este Rafael, arcángel bendito, era el celebrado..... Toda la gente que vivía en el centro gustaba aportar su presencia en algún tramo de la festividad que, tras el novenario, culminaba en prédica final seguida de procesión a la vuelta de la manzana. (Pág. 36)
La <i>Reina</i> tuvo que dejar a su <i>Princesa</i> a merced de los bichos carroñeros. Ahí quedaba el cuerpo de un ser irrepetible. El archivero de lujo y la mascota de las putas, el hermano vergonzante y el cuerpo deseado, el amigo de la sinceridad, el enemigo de la hipocresía pueblerina, la sangre más azul que jamás conocerían esas tierras de desmonte. Y a ella ni siquiera le quedaban lágrimas para llorarlo. Hubiera querido desbarcarse. Pero Palo Labrado era un hueco de mierda como sería de ahora en más su propia vida. (Pág. 168).

En los ejemplos de la novela “Algo en el aire” se aprecian las características del español americano, más precisamente argentino. Laura Santamaría (Santamaría, 2000), trata en su artículo el uso de textos literarios en el aula, centrándose en el español americano. Propone explicar previamente a los alumnos de ELE las diferencias básicas existentes entre el español

peninsular y el español de América y corroborarlo posteriormente mediante el trabajo de diferentes textos. La autora pone como ejemplo un cuento de Julio Cortázar, que al igual que el texto que presentamos de Paolantonio permite trabajar aspectos relevantes a nivel fonético (yeísmo, seseo), léxico (uso de “agarrar” por “coger”, “pibe”, “lindo”), y morfosintáctico (voseo). En coincidencia con esta autora, consideramos interesante hacer lecturas en voz alta de aquellos textos que se trabajen; en este caso particular con la recomendación de adecuar la lectura a la entonación argentina.

## Conclusiones

En los textos literarios analizados se encontraron múltiples ejemplos relativos a lugares, modismos y costumbres propias de un país latinoamericano y de Europa; es decir, se halló un número significativo de americanismos o hispanismos. Además, respecto a los textos, consideramos que éstos no deben limitarse a autores españoles, ya que también se debe prestar una meritoria atención a escritores hispanoamericanos, y a obras universales traducidas, todas ellas integrantes de la cultura en la que se desarrolla una lengua y con la que el alumno entrará en contacto.

Aunque este análisis podría favorecer una aproximación a la unidad de la lengua, dado el auge del español, es importante asumir una posición menos tradicionalista y más incluyente con respecto a las variedades lingüísticas; es decir, no se puede olvidar que, además de un vocabulario estándar, los alumnos adquieren una impronta lingüística que está directamente relacionada con la idiosincrasia y la cultura de una región específica.

En suma, es preciso incrementar los esfuerzos por reivindicar la variedad lingüística, no solo en la enseñanza del español L2/LE sino también en los procesos de evaluación y certificación.

Finalmente concluimos que el docente de ELSE debería recurrir a enseñar un español neutro o estándar sin dejar de incluir expresiones que reflejan la riqueza, matices y modalidades que caracterizan a la lengua de la comunidad de hablantes en su contexto lingüístico, social y cultural donde el estudiante de español, que no es un coterráneo, se encuentra inmerso.

## Bibliografía

- Alvar, M. (1996) Manual de dialectología hispánica. El español de América. Barcelona, Ariel.
- Andión Herrero, Ma. A. (2008a) La diversidad lingüística del español: la compleja relación entre estándar, norma y variedad. En Actas del VIII Congreso de Lingüística General. Madrid.

- Ávila, R. (2005) Españolismos y mexicanismos: un análisis cuantitativo. *Nueva Revista de Filología Hispánica*, 53 (002), 413-455.
- Bravo García, E. (2008) *El español internacional*. Madrid, Arco Libris, S.L.
- Caffarel, C. (2009) *Guía del Instituto Cervantes*. Madrid, Instituto Cervantes:
- Centro Virtual Cervantes (2011). *Diccionario de términos clave de ELE*. [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/indice.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm)
- Coseriu, E. (1983) *Introducción a la lingüística*. Medellín, Universidad Nacional de Colombia:<http://textosenlinea.com.ar/academicos/Introduccion%20a%20la%20linguistica.pdf>.
- Fontanella De Weinberg, María Beatriz (1992) Una variedad lingüística en busca de su propia identidad: el español bonaerense a lo largo del siglo xx. En: *Estudios sobre el español de la Argentina*. (ed.) Fontanella de Weinberg, M. B.; Vallejos de Llobet, P.; Hipperdinger, Y. Bahía Blanca, Depto Humanidades, Universidad Nacional del Sur.
- Gomez, J. R. (2003) La competencia léxica en el currículo de español para fines específicos (EpFC). En *Actas del II Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*. Ámsterdam.
- Guevara, A. (2006) *Locución. El entrenador personal*. Buenos Aires, Galerna.
- Guzmán Botero, Isabel (2014) Español estándar y variedad lingüística en el ámbito del léxico en los exámenes DELE. En *Diálogos Latinoamericanos 22*, Globalización, interculturalidad y enseñanza de español: Nuevas propuestas didácticas y evaluadoras, Susana S. Fernández y María Isabel Pozzo (eds.) pags. 191-198.
- Mourelle De Lema, M. (1998) El periodismo como vehículo de penetración de extranjerismos en el léxico común. En: Cortés Bargalló, L.; Mapes, C., García Tort, C. (coord.) *La lengua española y los medios de comunicación*, [Primer Congreso Internacional de la Lengua Española, día de emisión, 7-VI-97, Zacatecas]. Vol I. México, D.F.: Siglo XXI.
- Nord, C. (1991/2005) *Textanalyse und Übersetzen. Theoretische und methodische Grundlagen und didaktische Anwendung einer übersetzungsrelevanten Textanalyse*. 2a ed. Heidelberg: Groos. Trad. inglesa: *Text Analysis in Translation*. Amsterdam/Philadelphia, Rodopi.
- Nord, C. (1997) *Translating as a Purposeful Activity. Functionalist Approaches Explained*. Manchester, St. Jerome.
- Paolantonio, Jorge (2004) *Algo en el aire*, 1° Ed. 216 pag. Buenos Aires, Seix Barral Biblioteca breve.
- Pinto, María Cristina (2006) *El Español Neutro: Requerimiento válido o Exigencia Desmedida*. En *Actas del I Congreso Internacional de Traducción Especializada*. (Formato digital). Buenos Aires, CTPCBA.
- Rodríguez Murguiongo, M. (2010a) *Correspondencia por correo electrónico con David Sundell*. 15 de febrero de 2010.
- Santamaría, Laura (2000) *Acercamiento del español Americano a alumnos de ELE a través de algunos textos literarios*. *Actas del X Congreso Internacional de ASELE*.

- En Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera II, 2000, pp. 647-654. Cádiz.
- Shakespeare, William. *The Taming of the Shrew* y *La Fierecilla Domada*. <http://books.google.com.ar/books?id=vyGqoysdHAgC&pg=PA11&lpq=PA11&dq=shakespeare+la+fierecilla+domada+resumen&source=bl&ots=FnEXKbtEWa&sig=WmRCgX9KfWgjk4-CmTxJHbmWYOW&hl=es->. [www.librosenred.com](http://www.librosenred.com). Primera edición en español en versión digital. Copyright 2003.
- Simón Ruiz, C. (1998) El español y las normas. *Decires*. Revista electrónica del Centro de Enseñanza para Extranjeros, 1(1). <http://revistadecires.cepe.unam.mx/articulos/art1-3.pdf>
- Sundell, David (2010) *El Español Neutro en la Traducción Intralingüística*. Un estudio sobre el uso del español neutro en las traducciones intralingüísticas de Harry Potter y la Orden del Fénix. Tesis de Maestría. Oslo, Universitetet I Oslo.
- Willson, Patricia (2009) Mesa redonda. Centro Cultural de España, Buenos Aires. 3/11/2009. Simposio: La utopía del Castellano Neutro.
- Zamora, Gabriela y Cacciabue, Alejandra (2014) Aportes al aprendizaje de una segunda lengua: la estilística comparativa de textos traducidos de William Shakespeare y Jorge Paolantonio. XI Jornadas de Ciencia y Tecnología de la Facultad de Humanidades UNCa. Catamarca, 29-30-31 octubre 2014. Edición digital.

# **Literatura e Interculturalidad: la Estilística Comparativa aplicada a la Enseñanza del Español con Textos Literarios del Escritor Jorge Paolantonio**

ESP. ALEJANDRA FELISA CACCIABUE  
acaccia@gmail.com

PROF. GABRIELA LORENA ZAMORA  
zamgaby@outlook.com  
Facultad de Humanidades - Universidad Nacional de Catamarca  
San Fernando del Valle de Catamarca, Pcia. de Catamarca.

## **Resumen:**

La presente comunicación se enmarca en el proyecto de investigación: “Generación de Identidades y discursividades en torno a la corporeidad en Shakespeare, Atwood y Jorge Paolantonio: Aportes al aprendizaje de segundas lenguas” (SECyT-UNCa). Se establece como hipótesis que la estilística comparativa de textos literarios -versión original y traducción- representa un significativo aporte a la enseñanza del español como lengua extranjera. El objetivo consiste en elaborar una comparación de textos mediante el análisis de una obra literaria del escritor catamarqueño Jorge Paolantonio teniendo en cuenta su aplicación a la enseñanza del español como segunda lengua. Para cumplir dicho objetivo se desarrolla un abordaje metodológico basado en los principios de la Escuela Funcionalista de traducción (Nord, 1997). Dicha escuela propone el concepto de funcionalidad antes que el de equivalencia. Esto se lleva a cabo partiendo de la hipótesis de la transculturalidad/interculturalidad de las funciones comunicativas las cuales son utilizadas como unidad de comparación para la función educativa. Los resultados y conclusiones de la comparación de textos literarios paralelos, aplicados a la enseñanza del español demuestran que en el enfoque funcionalista las intenciones comunicativas son transculturales en tanto se puede “observar” el comportamiento de los miembros de cada comunidad de hablantes. Finalmente concluimos que el recurso de la comparación de textos literarios es un método eficaz para el aprendizaje del español como lengua extranjera porque estimula en el alumno la posibilidad de encontrar equivalentes culturales familiares. Debido a ello, la estilística comparativa en la enseñanza de lenguas permite ampliar y enriquecer el abanico de propuestas didácticas, considerando aún más los estilos cognitivos del alumno.

**Palabras clave:** comparación - enseñanza – español  
interculturalidad - Paolantonio.

## Introducción

*The limits of my language mean the limits of my world.*  
Ludwig Wittgenstein, en Tractatus Logico-Philosophicus

En el marco del proyecto de investigación “Generación de Identidades y Discursividades en torno a la Corporeidad en Shakespeare, Atwood y Jorge Paolantonio: Aportes al aprendizaje de Segundas Lenguas”, (SECyT – UNCa), esta comunicación presenta el estudio comparado de una obra literaria en su versión original y su traducción con el fin de lograr un significativo aporte a la enseñanza del español como lengua extranjera (ELSE). El objetivo está enfocado en la aplicación de la estilística comparativa de textos paralelos, español y su traducción inglesa, mediante el análisis de la novela “Ceniza de Orquídeas” del escritor catamarqueño Jorge Paolantonio. En este sentido, este trabajo pretende ser una propuesta útil y dinámica para aquellos docentes que deseen despertar un interés por los textos literarios entre los alumnos extranjeros.

## Fundamentación Teórica y Metodológica

La metodología de la estilística comparativa de una obra literaria se basa en los principios de la Escuela Funcionalista de traducción (Nord, 1997) que propone el concepto de funcionalidad antes que el de equivalencia, partiendo de la hipótesis de la transculturalidad de las funciones comunicativas, que pueden servir de unidad de comparación para la función educativa. Con este objetivo, el abordaje metodológico utilizado pone énfasis en los conceptos de funcionalidad de la traducción y la estilística comparativa de un texto literario en dos lenguas. Según Christiane Nord, profesora de la Universidad de Magdeburgo, Alemania, “tradicionalmente, la traducción se define como el acto de «reproducir en la lengua receptora el mensaje de la lengua fuente por medio del equivalente más próximo y más natural, primero en lo que se refiere al sentido, y luego en lo que atañe al estilo» (Taber & Nida, 1971, en traducción de Valentín García Yebra, cf. García Yebra 1989). La llamada Escuela Funcionalista (Nord, 1997) ha abandonado el concepto de equivalencia en favor del concepto de funcionalidad.” Según este enfoque podríamos reformular la definición tradicional de la siguiente manera:

“La traducción consiste en reproducir, en una lengua meta, un mensaje expresado en una lengua base, de tal manera que el texto traducido cumpla las funciones comunicativas deseadas que se especifiquen en el encargo de traducción”. (Nord, 1991). Tal cambio de orientación se debe al hecho de que la traductología moderna ya no limita su interés a la traducción bíblica, literaria o filosófica, donde la equivalencia ha desempeñado un papel crucial durante siglos. En la actualidad se extiende a ámbitos de la traducción en un sentido más amplio, es decir, la traducción-resumen, la traducción palabra por palabra, la traducción de documentos oficiales y la traducción de textos literarios con fines educativos.

El enfoque comunicativo considera las muestras literarias como documentos auténticos y, por consiguiente, útiles para la enseñanza y aprendizaje de la lengua en que fueron escritos. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) afirma que “los estudios literarios cumplen muchos más fines educativos, intelectuales, morales, emocionales, lingüísticos y culturales que los puramente estéticos” (p. 60) y ésta parece ser la motivación para que, cada vez con más frecuencia, encontremos obras literarias en los libros para la enseñanza de lenguas extranjeras.

Gilroy y Parkinson (1996) expresan muy acertadamente que: “la lengua literaria se aparta de la lengua corriente, representa un uso especial y marcado encaminado a la búsqueda absoluta de la belleza. El texto, consecuentemente, se erige en modelo de perfección lingüística”. Son los modelos lingüísticos los que deben sentar las bases para un acercamiento y manejo culto de la lengua.

Al llevar al aula de ELSE textos literarios, éstos adquieren un valor didáctico adicional, que depende en gran medida de la habilidad del docente para presentarlos, explotarlos y convertirlos en herramienta estética de aprendizaje. Lo anterior no implica que vayamos a reducir el texto literario a material de clase y olvidarnos de su valor cultural y estético. Sanz (2000) dice a este respecto que:

La literatura debe enseñarse desde la conciencia de que es un valor social que nos permite familiarizarnos con el componente cultural de una determinada área neo-social. La literatura alimenta la lengua y es el espacio privilegiado en el que se reflejan comportamientos y hábitos de la vida cotidiana. (p. 25)

Por consiguiente, las actividades diseñadas deben incluir ejercicios que impliquen reflexión y acercamiento a los componentes culturales y, de este modo ampliar las estrategias de aula para la explotación de materiales no convencionales.

Cuando un texto literario se lleva al aula de clase a un alumno angloparlante, se potencializa su valor como representante de la forma de pensar,

hablar y actuar de un pueblo, ya que el alumno no tiene muchas posibilidades de tener un contacto directo con los hablantes de la lengua objeto.

Álvarez Valdés (2004) afirma que los textos literarios brindan la oportunidad al estudiante de acceder a muestras de lengua más elaboradas y auténticas, que le ayudan a desarrollar su capacidad de distinción entre los significados literales y metafóricos de las palabras, sirviendo a su vez como motivación y excusa para la discusión y el intercambio de opiniones sobre diversos temas.

Según Albaladejo (2004), la literatura, además de expresión artística, se constituye en una excelente fuente de información cultural que familiariza a los estudiantes con un ambiente sociocultural que les es desconocido, y, por consiguiente, los ejercicios que se lleven al aula de ELSE, que tengan como base un texto literario, deben incluir actividades para aprovechar el componente cultural que le da la esencia y el valor a dicho texto. (Cardona, 2014:129-130).

Por las características del texto original y la traducción escogida, también ha resultado de gran utilidad explotar las posibilidades pedagógicas del teatro en ELSE. Trabajando con alumnos extranjeros se puede partir siempre de la representación escénica como técnica didáctica por la importancia de fomentar el aprendizaje como labor en equipo.

La tendencia actual en la enseñanza de idiomas hacia los métodos comunicativos comporta el uso de materiales auténticos o lo más fidedignos posible a la realidad lingüística. Gracias al método comunicativo, “el texto dejó de ser un pretexto para convertirse en vehículo de comunicación”. (Hernández, 1998:437). La autora también plantea que el buen uso de estrategias contribuye a la autonomía del aprendizaje por parte del alumno y propone trabajar una serie de “estrategias cognitivas” como:

- Predecir el tema (con ayuda del título, fotografías o gráficos que acompañan al texto).
- “Skimming” (lectura rápida para obtener la idea general del texto)
- “Scanning” (conseguir información determinada)
- Deducir el significado de palabras desconocidas, evitando traducir palabra por palabra.
- Uso del diccionario
- Buscar referencias: pronombres, formas verbales, sufijos, etc.

Presentar a los alumnos de ELSE textos reales significa mostrarles la variedad de una lengua histórica como el español, que presenta diferencias geográficas (diatópicas), socioculturales (diastráticas), y las marcadas por la situación del hablante (diafásicas). Aunque es conveniente que en los primeros períodos de aprendizaje un alumno extranjero aprenda la variedad estándar de nuestra lengua, y que evite textos excesivamente complejos, ya que no le resultarían muy fructíferos:

La literatura es un valioso complemento, especialmente una vez que se ha superado el nivel inicial, 'de supervivencia'. Al leer textos literarios, los estudiantes tienen que hacer frente a un lenguaje pensado para hablantes nativos y, de este modo, adquieren una mayor familiaridad con una gran variedad de usos lingüísticos, de formas y de convenciones de la lengua escrita... la literatura no puede menos que incorporar una gran cantidad de información cultural. (Collie & Slater, 1987:4)

Por último, mediante las actividades que forman parte del proceso de aprendizaje intentaremos motivar al alumnado para potenciar su autonomía. Y, en este sentido, el trabajo por tareas promueve el desarrollo de la motivación y de actitudes positivas hacia el aprendizaje. A través del texto y las actividades propuestas, los alumnos aprenden a trabajar en grupos, a aportar sus propias iniciativas, a negociar cómo van a trabajar, etc. El trabajo en grupo incentiva la cooperación y facilita la interacción en el aula. Con lo cual, promovemos la comprensión lectora y la autonomía del alumno. (López Prats, 2009:36-37).

En nuestra propuesta de trabajo con la novela "Ceniza de Orquídeas", el teatro nos brinda la oportunidad de aprender literatura y lengua. Se precisa, pues, cambiar el concepto de texto dramático leído o interpretado. El texto leído hace caso omiso al proceso de comunicación; solo atiende a la obra escrita como *producto* objetivizado. Este *producto* acabado forma parte del fenómeno teatral, en donde el verdadero *proceso de comunicación* tiene lugar en la representación escénica. Creemos que todo texto debe considerarse como una pieza de literatura dramática escrita para ser representada, sea una novela o una obra teatral. Por tanto, al hablar del teatro se hace referencia siempre al texto más la representación, y no solo a la lectura y comentario de obras dramáticas. En realidad, esta tarea no se diferencia de la simple lectura de novelas. Con la teatralización de una obra, además de enseñar literatura, resulta un medio ideal para que los estudiantes practiquen y aprendan un idioma, y si más aun, si utilizamos el teatro como técnica de aprendizaje, fomentamos la motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje de la lengua.

## Jorge Paolantonio y la Novela "Ceniza de Orquídeas"

En la tarea de selección de textos literarios, nos encontramos con una obra de Jorge Paolantonio, "Ceniza de Orquídeas". El autor, nacido en Catamarca, ha sido docente universitario, traductor literario y periodista con una buena colección de libros de poemas, novelas, obras teatrales y premios por su labor. Esta pieza resulta muy interesante por sus características como

novela con diálogos y narración, con múltiples elementos costumbristas, ambientada en la Buenos Aires del Centenario de la Revolución de Mayo.

Vicente Battista nos dice en el comentario del libro:

Eugene O'Neill llegó al Puerto de Buenos Aires a fines de mayo de 1910. Tenía algo más de veinte años y una familia infernal que más tarde sería el numen de algunas de sus principales piezas dramáticas. Tal vez para huir de esa familia, O'Neill se embarcó como marinero en el *Charles Racine* y recaló en Buenos Aires. Ignoraba que así se iba a encontrar con otras formas del infierno: el amor imposible de una prostituta, el hambre y la soledad. Regresó a su país un año más tarde. Llevaba consigo una tuberculosis incipiente y un poema, "Ceniza de orquídeas", que nunca publicó. Jorge Paolantonio eligió ese título para nombrar a esta novela que da cuenta de los días de Eugene O'Neill en Buenos Aires. Con la belleza y la precisión de un artesano, Paolantonio traza un incomparable fresco de la Argentina a comienzos del siglo XX y logra un texto que crece en intensidad a medida que se lee. El dramaturgo norteamericano no es solo su protagonista: la grandeza, la fuerza y el desgarramiento de sus mayores tragedias parecen alumbrar a esta memorable novela.

Asimismo, la traducción al inglés de Nouha Homad transmite fielmente el sentido de la trama, y el genio y la percepción del autor a través del lenguaje y, aun ante las dificultades que suponen las barreras culturales que conforman un arduo trabajo de transculturación. Las fuertes marcas culturales son mantenidas por la traductora para conferir el verdadero sentido tanto al conservar los olores y fragancias así como el lunfardo o el castellano porteño con su 'voceo' y la jerga del tango. Se puede apreciar en expresiones como 'cachaza', 'caña' (bebida), 'circo criollo', 'Centenario', 'jarilla', 'mate', 'porteño' o 'vigilante' explicitadas al inicio de la novela.

Al respecto, el mismo Paolantonio expresa:

.... La novela está escrita usando diferentes registros –hay uno en el cual la narración trata sobre O'Neill –apodado Gene– y es más 'neutral' y clásico.; hay otro cuando las conversaciones multilingües supuestamente tienen lugar en un español rioplatense; más aún hay otro que interviene en los monólogos interiores; e incluso un cuarto o quinto registro que tiene que ver principalmente con diálogos irónicos o cómicos y con escenas trágicas o patéticas.....<sup>1</sup>

---

1 Traducción de las autoras. Paolantonio, J. "Ashes of Orchids. O'Neill in Buenos Aires". Jorge Pinto Books. 2009. New York. xi, pág. 5.

## Teatro Español-Inglés con “Ceniza de Orquídeas” y “Ashes of Orchids”

Nuestra propuesta presenta el estudio de una novela original en castellano y su traducción al inglés como una importante posibilidad pedagógica a través de la teatralización de la obra. El estudio de *Ceniza de Orquídeas*, en ambos idiomas, sugiere utilizar el teatro en la educación y la representación escénica como técnica didáctica en el aprendizaje del español como ELSE y su literatura. La transposición de una obra en género novela hacia una obra teatral presupone una tarea muy positiva y primordial para los alumnos que implica dos situaciones: la reproducción de diálogos tal como aparecen en la obra traducida y, más aun, la producción de diálogos a partir de escenas narradas.

En la teoría se propone un teatro español/inglés nuevo y la creación de objetivos generales que nos ayuden a escribir nuestras propias obras o adaptar las ya existentes. Los ejemplos prácticos que presentamos muestran características de esta propuesta y la convicción del potencial didáctico que encierra este trabajo con un original y su traducción. También, en el siguiente ejemplo, aparecen los elementos transculturales y la resolución que se les da en la versión inglesa de la traductora.

Entonces podemos trabajar con pasajes donde hay diálogos en el original y en el inglés tal como propone la traductora, y utilizarlos para la representación escénica. Esta tarea puede ser orientada a alumnos con un nivel de inglés inicial que no requeriría la producción de textos. Lo apreciamos en el capítulo “Buenos Aires 1910”, parte XXII:

Ceniza de Orquídeas – original (pags. 173-175)	Ashes of Orchids – traducción (pags. 99-101)
<p>-Me gusta el olor a eucalipto –dijo Anna.-Mi abuela lo llamaba “la pócima” –explicó la Pitacho.- Ella era de Pomán, una villa de Cata-marca.-¿Tiene río? –preguntó la enferma.-No sé. Yo no nací allí, sino en Tucumán. Mi <i>mama</i> era obrera de zafra.-¿Zafra?-La cosecha de la caña de azúcar. De eso vive la gente más pobre.-Nosotros también, allá en mi villa, en la Mazowsze, éramos muy pobres. Papá murió. Nos dejó más solas y más pobres.-Yo no he conocido <i>tata</i>. Sé que era peón de ingenio y que la <i>volteó</i> a mi <i>mama</i> para un baile.....-¿Creés en Dios?  -le preguntó porque, sentada en una silla, y con los pies descalzos, jugaba con una medalla que pendía de su cuello.-Soy <i>bautismada</i> y comulgada, pero no <i>confirmada</i> –explicó, según su saber, la morocha.-Yo no –dijo Anna.-¿Qué? ¿No fue <i>bautismada</i> usted en...en, ahí?-No, no es eso. Es que no creo en dios, Pitacho.-Ve, no le voy a creer, che.-Creéme, Dios no existe.La Pitacho no pudo evitar persignarse. Le pareció muy grave. Pero espetó:-Ja, usted porque no conoce a la <i>mama</i> virgen, ¡ésa sí que es <i>chura</i>!</p>	<p>‘I like the smell of eucalyptus,’ said Anna. ‘My grandmother called it ‘the potion’; explained La Pitacho. ‘She was from Pomán, a town in Catamarca.’ ‘Is there a river?’ the patient wanted to know. ‘Don’t know. I was born in Tucumán, not there. My mother was a harvest worker.’ ‘Harvest?’ ‘Sugar cane harvest. The poorest of the poor live off that.’ ‘In my village on the Mazowsze, we also were very poor. Papa died. He left us lonely and very poor.’ ‘I didn’t know my daddy. I know he was a good farmer. He jilted my mama for a dance.’ ..... ‘Do you believe in God?’ she asked. Sitting back barefooted in a chair, she played with a medal she wore around her neck. ‘I was baptized. I took communion. But as far as I know, I was never confirmed,’ the dark-skinned woman explained. ‘Not I,’ Anna told her. ‘What? You were never baptized in.... over there?’ ‘I mean I don’t believe in God, Pitacho.’ ‘Look, you can’t mean that, yo!’ ‘Believe me. God doesn’t exist.’ La Pitacho crossed herself. It was a very serious matter. However, she rejoined, ‘That’s because you, Miss Anna, don’t know the Virgin Mother. Wow, she’s really lovely!’</p>

En el capítulo “*Sanatorio Gaylord Farm, cerca de New Haven, Connecticut, 24/12/1912*”, los alumnos pueden recrear los diálogos para producir un texto diferente al de la traducción siempre que se mantenga el sentido y no se produzcan renunciaciones importantes:

"Ceniza de Orquídeas" – original	"Ashes of Orchids" – traducción
<p>Él sacó del bolsillo de su bata un papel amarillento y escrito en lápiz, con una serie de tachaduras. La letra era casi ilegible. El título rezaba: "Ceniza de orquídeas".-Tome, Olivia. Este es su presente. Es un poema escrito en Buenos Aires.-¿Pero por qué me lo da a mí?-¿Por qué no?-Yo no leo poesía. Ya se lo dije.-Haga usted lo que quiera. No tengo otra cosa para ofrecerle.La mujer, conmovida, abrazó al joven que tanto admiraba y por cuya vida había temido.-Hay mucha gente muriendo de tuberculosis, ¿sabe? –comentó ella.Él, sonriendo, le dijo:-Pero yo estoy vivo, Evans, y eso es lo que cuenta.....En el tren de retorno a Connecticut, Olivia Evans se calzó las gafas y trató de leer el escrito. Era descifrar garabatos en lápiz pero aquí y allá ciertos versos parecían emerger más claramente:(<i>sigue el poema</i>).....Alguien abrió una portezuela del vagón.....Someone opened the wagon door. A cold current of air swept over the passengers. Inexplicably, the manuscript left Olivia's hands and disappeared forever.</p>	<p>From the pocket of his dressing gown, he [a bearded man] took out a yellowing paper, scribbled in pencil, with much crossing out and rewriting. The title read: 'Ashes of Orchids'. 'Here, Evans. Here's your present. A poem written in Buenos Aires.' 'Why give it to me?' 'Why not?' 'I don't read poetry. I've already told you that.' 'Do with it what you want. I've got nothing more to give you.' Moved, the woman hugged the boy whom she admired so much, and for whose life she had feared. 'Did you know that many people are dying of TB?' she enquired. Smiling, he said, 'But I'm alive, Evans. That's what counts.' ..... On the train back to Connecticut, Olivia Evans put on her gloves and tried to decipher the pencil scribbles. Here and there some verses appeared to emerge more clearly: (<i>the poem</i>).....Someone opened the wagon door. A cold current of air swept over the passengers. Inexplicably, the manuscript left Olivia's hands and disappeared forever.</p>

La preocupación no sólo se enfoca en la lengua sino también en la literatura. El teatro para alumnos extranjeros nos ofrece la posibilidad de enseñar lengua y literatura, y comprender el fenómeno teatral por medio de la representación. En la representación encontramos un vasto campo de investigación. Podemos estudiar distintos códigos: proxémicos, miméticos, lingüísticos y paralingüísticos. Además de profundizar en otros códigos como los trajes, la luz, la música y el sonido. El problema del teatro [en la universidad] parece que radica en que, como señala María del Carmen Bobes (1987), «*la actitud intelectual predominante en la historia de la literatura [ha privilegiado] la palabra escrita a cualquier otro tipo de expresión*». Frente a esta actitud surge otra: rechazar la palabra y '*privilegiar los signos no verbales de la escena*». Ninguna de las dos actitudes, la que privilegia el texto o los signos no verbales, viendo en la representación solo la expresión y traducción del texto literario (Ubersfeld, 1989:13), parecen posturas racionales.<sup>2</sup>

2 Torres Núñez, J. (2004) "Teatro Español/Inglés Para Enseñanza Secundaria y Universidad". *Cauce* Núm 27. Págs 407-417. En Centro Virtual Cervantes. Universidad de Almería, España.

## Conclusiones

La estilística comparativa de textos literarios paralelos, original y traducción, demuestra que en el enfoque funcionalista las intenciones comunicativas son transculturales en tanto se puede “observar” el comportamiento de los miembros de cada comunidad de hablantes. En consecuencia, la comparación de textos literarios es un método eficaz para la enseñanza de ELSE porque estimula en el alumno la posibilidad de encontrar equivalentes culturales familiares o diferentes.

Por su distancia con el inglés, aunque más cerca a través de la traducción, el español puede constituir un terreno privilegiado de toma de conciencia de hábitos culturales y lingüísticos de los angloparlantes y viceversa. Analizando y observando lo que hacen los demás nos conocemos mejor a nosotros mismos, nuestra lengua y nuestra cultura. En este sentido, la enseñanza del inglés a alumnos extranjeros podría desempeñar un papel formativo de primera importancia. A la vez, el hecho de trabajar con dos lenguas tan distintas puede llevarnos a notar y describir matices y mecanismos específicos de cada una de ellas, desde un observatorio privilegiado, por lo que el aporte de las traducciones del/al inglés a los estudios y el conocimiento de la lengua española podría y debería ser muchísimo más consistente de lo que ha sido hasta ahora.

Entonces, concluimos que la estilística comparativa de textos literarios en la enseñanza de ELSE permite ampliar y enriquecer el abanico de propuestas didácticas, considerando aún más los estilos cognitivos de cada alumno extranjero.

*La eternidad es una de las raras virtudes de la literatura.*  
Adolfo Bioy Casares (1914-1999), escritor argentino.

## Bibliografía

- Albaladejo M. D. (2004) *Marco teórico para el uso de la literatura como instrumento didáctico en la clase de EL/E*. Revista electrónica Cuadernos Cervantes, 7, 161-172.
- Bobes, M. (1987) *Semiología de la obra dramática*. Taurus Humanidades. En Torres Núñez, J. (2004) *Teatro Español/Inglés Para Enseñanza Secundaria y Universidad*. Cauce N° 27. Pags 407-417. Universidad de Almería, España, Centro Virtual Cervantes. [cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce27/cauce27\\_19.pdf](http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce27/cauce27_19.pdf)
- Cardona Aurora. (2014) *Enseñanza del español lengua extranjera a través de la literatura*. En *Diálogos Latinoamericanos 22, Globalización, interculturalidad y enseñanza de español: Nuevas propuestas didácticas y evaluadoras*. Susana S. Fernández y María Isabel Pozzo (eds.) 129-152

- Collie, J. & Slater, S. (1987) *Literature in the Language Classroom. A resource book of ideas and activities*. Cambridge, CUP.
- Consejo de Europa (2001) *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes. [http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc_mer.pdf)
- Gilroy, M. y Parkinson, B. (1996) *Teaching Literature in a Foreign Language*. *Language Teaching*, 29 (4), 213-225.
- Hernández, M. Rosario (1998) *Autonomía: el texto como instrumento para enseñar a aprender. En El español como lengua extranjera: del pasado al futuro*. Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE, Alcalá de Henares. 17-20/09/1997, pp. 437-443.
- López Prats, Encarna (2009) *El Texto Literario en el Aula de Español como Lengua Extranjera. Propuesta de Programación Didáctica: Últimas Tardes Con Teresa, de Juan Marsé*. 3-135.
- Nida, E. y Taber, C. (1971) *La traducción: teoría y práctica*. Traducción de Valentín García Yebra (1986). Madrid, Gredos.
- Nord, Christiane (1997) *Translating as a Purposeful Activity. Functionalist Approaches Explained*. Manchester, St. Jerome. 154 pags.
- Nord, Christiane (1991/2005) *Textanalyse und Übersetzen. Theoretische und methodische Grundlagen und didaktische Anwendung einer übersetzungsrelevanten Textanalyse*. 2a ed. Heidelberg: Groos. Trad. inglesa: *Text Analysis in Translation*. Amsterdam/Philadelphia, Rodopi.
- Paolantonio, Jorge (2009) *Ashes of Orchids. O'Neill in Buenos Aires*. Traducción de Nouha Gorani Homad. New York, Jorge Pinto Books.
- Paolantonio, Jorge (2003) *Ceniza de Orquídeas*. Buenos Aires, Ediciones Deldragón.
- Sanz M. (2000) *La literatura en el aula de ELE*. Revista universitaria Frecuencia L.
- Torres Núñez, J. (2004) *Teatro Español/Inglés Para Enseñanza Secundaria y Universidad*. Cauce Num 27. Pags 407-417. Universidad de Almería, España, Centro Virtual Cervantes.
- Übersfeld, A. (1997) *Lire le theater*. En Torres Núñez, J. (2004) *Teatro Español/Inglés Para Enseñanza Secundaria y Universidad*. Cauce N° 27. Pags 407-417. Universidad de Almería, España. Centro Virtual Cervantes. [cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce27/cauce27\\_19.pdf](http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce27/cauce27_19.pdf)



# La gestión institucional de Español Lengua Segunda y Extranjera (ELSE) como dispositivo de Internacionalización de la Educación Superior (IES)

ESP. DANDREA, FABIO DANIEL  
fdandrea@hum.unrc.edu.ar

MCTER. BARROSO, SILVINA BEATRIZ  
sbarroso@hum.unrc.edu.ar  
Universidad Nacional de Río Cuarto  
Río Cuarto, Córdoba, Argentina

## Resumen:

La presente comunicación enfoca la gestión institucional de ELSE (Español Lengua Segunda y Extranjera) como tarea integrada en el macro proceso de Internacionalización de la Educación Superior (IES).

Conscientes de la complejidad que supone la dinámica de IES por los propósitos y acciones que se invocan (García Guadilla 2005; López Paz, Taborga y Oregioni, 2010), la Universidad Nacional de Río Cuarto interpreta la necesidad de trazar lineamientos generales de diseño glotopolítico (Arnoux 2010, 2011, 2012; Acuña 2009, 2010, 2011; Del Valle 2010, 2011, 2014, 2015) a los efectos de planificar estratégicamente la proyección de ELSE desde la institución.

Para ello, acuñamos un marco integral, la *Articulación Lingüística y Cultural para la Integración Regional Mercosur*; como un modo de interpretar esta demanda de planificación glotopolítica y con el propósito de proveer a la vinculación institucional con Brasil, único país no hispanohablante de la región. Con base en este marco, nuestro trabajo expone distintas acciones – intra e interinstitucionales – orientadas a dar cumplimiento a la política asumida por la Universidad Nacional de Río Cuarto. En particular, nos concentramos en la gestión de programas y proyectos como dispositivos de gestión institucional que permitan un avance gradual hacia propósitos de marcado carácter académico. Nuestro análisis observa dos factores que resultan determinantes para la implementación de un diseño glotopolítico como el que se describe: por un lado, una gestión de español lengua segunda y extranjera que no experimenta antecedentes institucionales y que se planifica paralelamente a la incorporación de la UNRC al Consorcio Interuniversitario ELSE. Es decir, la integración del Consorcio ha generado una conciencia sobre la gestión institucional y ello ha significado, desde el inicio, pensar la importancia de la articulación. Por otro lado, la magnitud de los marcos habilitados por las

convocatorias regulares y extraordinarias de la Secretaría de Políticas Universitarias, en particular del Programa de Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional (PIESCI). Desde nuestra óptica, tales convocatorias se traducen en una oportunidad para la intervención protagónica de las universidades nacionales en el diseño y administración de una política lingüística sobre ELSE.

**Palabras clave:** Internacionalización de la Educación Superior –  
Diseño Glotopolítico – Articulación Lingüística y Cultural

## Introducción

Este trabajo trata sobre *política lingüística*. Específicamente, sobre la política lingüística que la República Argentina practica actualmente en relación con *la promoción de una variedad de la lengua española*<sup>1</sup> en un proceso de integración regional con Brasil y en el contexto general del Mercado Común del Sur (Mercosur)<sup>2</sup>.

En el marco del proyecto de investigación “La regulación oficial de la situación lingüística argentina: un estudio de la legislación lingüística desde

- 
- 1 Promoción que resulta en actividades de diversa índole: enseñanza del español como lengua segunda y extranjera (en adelante, ELSE), legislación de carácter nacional y provincial, referencias a los distintos estamentos de la enseñanza (inicial, primaria, media y superior), valoración de la lengua en los procesos de integración regional, etc.
  - 2 El Mercado Común del Sur (Mercosur) —llamado *Mercado Comum do Sul (Mercosul)* en portugués, y *Nemby Nemuha* en guaraní— es un bloque subregional integrado por Argentina, Brasil, Paraguay, Uruguay y Venezuela. Tiene como países asociados a Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador y Perú. Y como países observadores tiene a *Nueva Zelanda* y *México*. Fue creado el 26 de marzo de 1991 con la firma del Tratado de Asunción, que estableció: *La libre circulación de bienes, servicios y factores productivos entre países, el establecimiento de un arancel externo común, la libre circulación de personas y la adopción de una política comercial común, la coordinación de políticas macroeconómicas y sectoriales entre los Estados partes y la armonización de las legislaciones para lograr el fortalecimiento del proceso de integración*. Actualmente, el Mercosur también permite la libre circulación de los ciudadanos del bloque. Los idiomas oficiales del Mercosur según el artículo 46 del Protocolo de Ouro Preto son el español y el portugués. El tratado de creación fue firmado en Asunción el 26 de marzo de 1991, aunque los antecedentes de la integración regional se remontan al 30 de noviembre de 1985, fecha de la Declaración de Foz de Iguazú, que selló un acuerdo de integración bilateral entre Argentina y Brasil. A su vez, su existencia como persona jurídica de Derecho Internacional fue decidida en el Protocolo de Ouro Preto, firmado el 16 de diciembre de 1994, que entró en vigor el 15 de diciembre de 1995. Fuente: <http://es.wikipedia.org/wiki/Mercosur> (última consulta: 01/04/2015).

la sociología del lenguaje”, Bein (2008) explica el concepto de políticas lingüísticas desde dos perspectivas:

[...] Se suele considerar como objeto central de las políticas lingüísticas la regulación del multilingüismo en un Estado nacional o provincial... Pero, desde un punto de vista más amplio, *la política lingüística abarca el conjunto de las decisiones que se toman conscientemente con relación al uso público de lenguaje*<sup>3</sup>, como la de ins tituir una lengua o variedad como oficial, dotar de escritura una lengua ágrafa, fijar una terminología, proteger las lenguas minoritarias, establecer qué lenguas extranjeras se deben enseñar en el sistema escolar...

Nuestra posición adscribe a la segunda mirada: concentramos el interés en las *decisiones y acciones* que nuestro país promueve en relación con la difusión del español en la región Mercosur. Particularmente, en Brasil; único socio no hispanohablante del bloque. Este tipo de actividad ha experimentado un marcado desarrollo (sobre todo en los últimos diez años) y las instituciones educativas de nivel superior - con las universidades nacionales como referencia más nítida - resultan actores clave para el proceso.

Cuando señalamos nuestro interés por las decisiones y acciones que consolidan una política lingüística, lo hacemos desde *la participación de las universidades nacionales argentinas*. Mediante una imprescindible articulación con otros actores (estado, pares de Brasil, organismos internos y externos, etc.), *son las instituciones universitarias quienes están en mejores condiciones para establecer un diseño glotopolítico de carácter institucional orientado a planificar estratégicamente la promoción del español en Brasil*.

Entendemos que, desde tal interpretación, se ha conformado el *Consortio Interuniversitario ELSE* (Español Lengua Segunda y Extranjera)<sup>4</sup>, la expresión más acabada de un trabajo conjunto para la promoción de una variedad de la lengua española basada en la interculturalidad.

Nuestro abordaje enfoca cuatro componentes clave:

1. El estudio de una *política lingüística*, que se traduce en el análisis de acciones.
2. La *promoción del español*, que supone la consideración de una *variedad* entre las múltiples opciones que existen en la actualidad.
3. El *contexto de la integración regional Mercosur*, que implica pensar las vinculaciones internas – lingüísticas y culturales, en particular - dentro del bloque (con Brasil como único socio no hispanohablante).

---

3 La cursiva es nuestra.

4 Véase [www.else.edu.ar](http://www.else.edu.ar)

4. La *articulación lingüística y cultural interinstitucional*, lo que – para nuestro caso – supone un trabajo habilitado desde la institución universidad pública (nacional, para el caso de Argentina; federal, para el caso de Brasil).

Esta propuesta se encuadra en un contexto internacional caracterizado por dos grandes marcos: por un lado, el sostenido crecimiento del interés por la lengua española en el mundo; por el otro, la vigencia de procesos económicos y políticos de integración regional, eventos que recurren a las lenguas como uno de los principales dispositivos para su realización.

El renovado interés por la lengua española – desarrollo en curso con significativo impacto internacional – se explicita, en el Informe 2015 del Instituto Cervantes<sup>5</sup>. El documento – denominado *Español Lengua Viva* – consigna en el capítulo 1:

- Casi 470 millones de personas tienen al español como lengua materna. A su vez, el grupo de usuarios potenciales de español en el mundo (cifra que aglutina el grupo de dominio nativo, el grupo de competencia limitada y el grupo de aprendices de lengua extranjera) alcanza casi los 559 millones.
- El español es la segunda lengua materna del mundo por número de hablantes, tras el chino mandarín y también la segunda lengua en un cómputo global de hablantes (dominio nativo + competencia limitada + estudiantes de español).
- Por razones demográficas, el porcentaje de población mundial que habla español como lengua nativa está aumentando, mientras la población de hablantes de inglés y chino desciende.
- En 2015, el 6,7% de la población mundial es hispanohablante (esos casi 470 millones de personas con dominio nativo del español mencionados en la primera línea), porcentaje que destaca por encima del correspondiente al ruso (2,2%), al francés (1,1%) y al alemán (1,1%). Las previsiones estiman que en 2030 los hispanohablantes serán el 7,5% de la población mundial. A su vez, dichas previsiones también pronostican que, dentro de tres o cuatro generaciones, el 10% de la población mundial se entenderá en español.
- Más de 21 millones de alumnos estudian español como lengua extranjera.

Ahora bien; en un escenario mundial que destaca el progresivo crecimiento del español y su consolidada vitalidad, la conformación de bloques regionales – originados en criterios políticos y económicos, en su mayoría

---

5 Puede consultarse la versión completa en <http://eldiae.es/la-situacion-del-espanol> (última consulta (15 de julio de 2015)).

– orienta la mirada hacia la consideración de las variedades de la lengua española y las políticas lingüísticas que los países hispanohablantes implementan a propósito de su difusión. Interpretando que tal política lingüística debe traducirse en *acciones* (Calvet, 1996), resulta de nuestro interés examinar *cómo instrumenta Argentina su vinculación lingüística y cultural con Brasil*, único integrante no hispanohablante de la región Mercosur. La temática ha cobrado una significativa relevancia en los últimos años.

En septiembre de 2012, Elvira Arnoux – en una entrevista concedida al medio de comunicación argentino *Página 12*<sup>6</sup> – trazaba una sinopsis de los aspectos integrados en este proceso. Su análisis focalizaba:

- La necesidad de concebir un proceso de integración regional acompañado de desarrollos en el campo del lenguaje, particularmente un bilingüismo español-portugués.
- El desarrollo de una política lingüística orientada a la integración regional con Brasil.
- La inclusión de políticas lingüísticas en la agenda del estado nacional.

Las afirmaciones de esta lingüista delimitan una concepción del español caracterizado ya no tanto por su estructura normativa sino, especialmente, *por su potencial como elemento relacional*. En tal sentido, la lengua se vuelve componente indispensable en el proceso de integración regional y contribuye a una reflexión sobre la identidad sudamericana<sup>7</sup>.

En la actualidad, el proceso de integración regional con Brasil experimenta lo que aquí denominaremos *tensión* en relación con la promoción del español en aquel territorio. A partir de la ley 11.161, del 05 de agosto de 2005<sup>8</sup>, se instauró la obligatoriedad acerca del ofrecimiento de esta capacitación en todo el sistema educativo de nivel medio en el vecino país. Esta decisión del estado – un indudable gesto de política lingüística – se traduce también en una controversia acerca de la variedad del español por incorporar y las características de las acciones que consolidan una política al respecto. En este trabajo, como señalamos, nos interesa examinar cuáles son las propuestas que practica la República Argentina (con especial foco en la Universidad Nacional de Río Cuarto). Para ello, sin embargo, no se puede soslayar lo implementado por el estado español y el Instituto Cervantes, en particular.

---

6 Véase la nota completa en <http://www.pagina12.com.ar/diario/dialogos/21-203013-2012-09-10.html> (última consulta 08 de julio de 2015).

7 Línea investigativa en la que Arnoux y su equipo de investigación han desarrollado aportes significativos.

8 Enlace: [http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/View\\_Identificacao/lei%2011.161-2005?OpenDocument](http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/View_Identificacao/lei%2011.161-2005?OpenDocument)

Exactamente un año después de la entrevista referenciada; en septiembre de 2013, un grupo de “escritores, intelectuales y académicos, entre otros, plantean la necesidad perentoria de establecer una corriente de acción latinoamericana que recoja la pregunta por la soberanía lingüística como pregunta crucial de la época” (periódico argentino Página 12, 17 de septiembre de 2013<sup>9</sup>). En una nota de opinión titulada *Por una soberanía idiomática*, los autores abordan, entre otras cuestiones, el carácter centralista de la política lingüística de España, explicitado en la prolífica regulación normativa de la Real Academia Española y la promoción de la variedad peninsular. Desde la óptica de la política lingüística, esta primera cuestión – que habilita un debate sobre tal variedad en tanto única opción legítima entre las que ofrece el mundo hispanohablante – se demarca con mayor nitidez si se interpreta desde una concepción de la lengua como bien estratégico (adscribiendo a una noción de estrategia desde el plano económico, principalmente). La descripción trazada y las afirmaciones formuladas no tienen por objeto, sin embargo, una crítica inmanente de lo actuado por España. Según refieren los autores, lo cuestionable es lo que aún no ha realizado Argentina:

[...] El problema es el monopolio, la utilización mercantil de la lengua y la consiguiente amenaza cultural que supone imponer el dominio de una variedad idiomática. España no es el enemigo, pero no solapamos la necesaria polémica que debemos establecer con sus órganos de difusión y comercialización de la lengua...

[...] España, por lo demás, tiene todo el derecho del mundo a tener una política de Estado en relación con la lengua; *lo insólito es que nuestro país no la tenga*<sup>10</sup>...

Crecimiento sostenido de la lengua española en el mundo, un proceso de integración regional en Latinoamérica que nos vincula con un socio no hispanohablante con una demanda potencial que alcanzaba 10 millones de alumnos en las escuelas secundarias de Brasil al momento de sancionarse la Ley 11.161<sup>11</sup> y una política lingüística explícita de España en relación con

---

9 Véase la nota completa en <http://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-229172-2013-09-17.html> (Fecha de última consulta: 10 de julio de 2015). Entre otros, firman la nota Ángela Di Tullio, Lía Varela, Alejandro Raiter, Ricardo Piglia, José Pablo Feinmann, Horacio González.

10 La cursiva y la negrita son nuestras.

11 Puede consultarse una cobertura completa del medio argentino La Nación. Nota completa <http://www.lanacion.com.ar/723852-brasil-necesitara-230000-docentes-de-espanol> (última consulta 15 de julio de 2015).

la difusión de la variedad peninsular; argumentos que explican y apoyan la sorpresa manifestada por los autores de la nota referenciada.

Nuestra posición al respecto, sin embargo, adhiere a lo manifestado antes por Arnoux: desde la prioridad asignada a la conformación de bloques regionales tales como Mercosur y Unasur<sup>12</sup> *algunas políticas lingüísticas sí están incluidas en la agenda política*. En todo caso, el interrogante que aquí nos ocupa se concentra en el *cómo se han instrumentado, cómo se instrumentan y qué rol asumen las instituciones educativas de nivel superior en esta dinámica*. Habilitamos así un ámbito de análisis que enfoca la vinculación *estado* (en sus diversos estamentos y niveles: nacional, provincial y municipal) y el rol que asumen tales instituciones en relación con ELSE.

Según interpretamos - y la afirmación que sigue *opera como hipótesis de nuestra tarea* -**las universidades nacionales de Argentina experimentan una posición privilegiada para contribuir con la gestión de una política lingüística orientada a la vinculación con Brasil**. Al crecimiento de la demanda sobre capacitación en español y al protagonismo que han cobrado los procesos de integración regional, las universidades nacionales de Argentina deben adicionar también dos condiciones que favorecen este desarrollo: el interés por los procesos de *internacionalización de la educación superior* (en adelante, IES) y la articulación que practican las universidades nacionales a partir de la *integración del Consorcio Interuniversitario ELSE*.

Sin lugar a dudas, el idioma ha resultado - y resulta - un dispositivo nuclear en la cooperación internacional. El caso estereotipado es el de la lengua inglesa y las vinculaciones con países del exterior originadas en ese ámbito<sup>13</sup>. La situación que experimenta hoy el español coloca el desarrollo de ELSE en una posición privilegiada pues se proyecta más allá de su consideración disciplinar. Así, y como señalamos, cuatro factores confluyen para la generación de un contexto propicio: *la situación del español en el mundo, los procesos de integración regional, la dinámica de la internacionalización de la educación superior y la integración del Consorcio Interuniversitario ELSE*.

---

12 La Unión de Naciones Suramericanas (conocida por su acrónimo UNASUR) es un organismo de ámbito internacional que tiene como objetivos construir una identidad y ciudadanía suramericanas, al igual que desarrollar un espacio regional integrado. Está formada por los doce estados de Suramérica, cuya población conjunta con más de 400 millones de habitantes representa el 68 % de la población de América Latina

(Fuente: [https://es.wikipedia.org/wiki/Uni%C3%B3n\\_de\\_Naciones\\_Suramericanas](https://es.wikipedia.org/wiki/Uni%C3%B3n_de_Naciones_Suramericanas).

Última consulta: 16 de julio de 2015).

13 La Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto registra las primeras acciones de cooperación internacional a partir de las experiencias que distintos actores del Departamento de Lenguas Extranjeras (de lengua inglesa, en particular) han practicado en los EE. UU. en el marco del Programa Fulbright. Véase: <http://fulbright.edu.ar>

## Articulación Lingüística y Cultural Mercosur: hacia un diseño glotopolítico de carácter institucional

El vocablo *glotopolítica* ha sido focalizado oportunamente por Guespín, L. y Marcellesi, J.B. (1986). Sin desatender los conceptos de planificación lingüística o política de la lengua, los autores interpretan que “la Glotopolítica es necesaria para englobar todos los hechos del lenguaje donde la acción de la sociedad reviste la forma de lo político”. Inspirado en estas orientaciones, nuestro trabajo sigue la definición de glotopolítica que propone Arnoux (2011: 43):

[...] Estudio de las intervenciones en el espacio público del lenguaje y de las ideologías lingüísticas que activan y sobre las que inciden, asociándolas con posiciones sociales e indagando en los modos en que participan en el cuestionamiento, instauración, reproducción o transformación de entidades políticas, relaciones sociales y estructuras de poder tanto en el ámbito local o nacional como regional o planetario...

Diseñar –entre las acepciones clásicas– implica trazar o delinear alguna figura o cosa. En la línea de nuestra interpretación, lo que aquí pretendemos delinear es una planificación estratégica de acciones que nos permitan proyectar en la región Mercosur una variante de la lengua española desde su vigencia sociocultural. Es decir, desde un componente estructural sin dudas pero, fundamentalmente, como elemento portador de cultura.

Así, lo que aquí delimitamos como diseño glotopolítico institucional debe entenderse como la planificación y organización de acciones institucionales orientadas a promover y consolidar una variedad del español para la región Mercosur, con especial enfoque en el sustrato cultural que compone la variedad en cuestión y que nutre una concepción de identidad regional por resolver.

Si bien tanto la política como la planificación lingüística resultan potestades de los grupos que ostentan el poder (estatal, económico, ideológico o de otra índole), resulta imprescindible que las instituciones educativas de nivel superior no permanezcan al margen de la toma de decisiones e implementación de acciones sino que –por el contrario– asuman un rol protagónico en este proceso. Como apunta Arnoux (op.cit, 44):

[...] La Glotopolítica comporta una dimensión aplicada, un hacer experto, el planeamiento lingüístico, tendiente a incidir en el espacio social del lenguaje respondiendo a distintas demandas y convocando la participación de las instancias sociales involucradas...

Nuestro diseño glotopolítico contempla una gestión institucional basada en:

- Una planificación de acciones orientada por la *articulación lingüística y cultural*
- Una planificación de acciones que observe la *progresión* como dinámica orientadora

Se promueve así una concepción de las lenguas en un contexto socio-cultural con características distintivas, contexto al que todas las disciplinas pueden contribuir desde un intercambio sustancial con sus pares del exterior. Nos convoca la lengua en tanto sistema, desde su conformación estructural, eso es innegable. Pero, sustancialmente, nos convoca el uso de esa lengua, uso que exhibe los trazos culturales determinantes de una identidad.

## Acciones para la Articulación Lingüística y Cultural Mercosur

Desde 2009, la UNRC ha integrado un trabajo progresivo desde la dimensión intrainstitucional hacia una participación protagónica en la dimensión interinstitucional. Por razones de extensión del trabajo, nos limitamos aquí a consignar sólo algunas de estas acciones:

Gráfico 02: Acciones ELSE en la Universidad Nacional de Río Cuarto

Acciones	Unidad participante	Dimensión	Año	Alcance
Programa de Español Lengua Segunda y Extranjera	Departamento de Letras – Secretaría de Gestión y RR II (Fac. de Humanas) y Secretaría de Postgrado y Coop. Internacional (Rectorado)	Intrainstitucional	2009	Institucional (a nivel local)
Conformación de equipo de trabajo ELSE	Departamento de Letras (docentes, graduados y alumnos avanzados)	Intrainstitucional	2009	Institucional (a nivel local)
Formación de evaluadores CELU	Departamento de Letras (docentes) – Consorcio Interuniversitario ELSE	Interinstitucional	2010	Institucional (a nivel internacional, los evaluadores CELU pueden actuar en el exterior)

Designación de representantes de la UNRC en el Consorcio Interuniversitario ELSE	Departamento de Letras – Facultad de Ciencias Humanas – Rectorado UNRC – Consorcio Interuniversitario ELSE	Interinstitucional	2010	Institucional (a nivel nacional, el Consorcio reúne a representantes de universidades nacionales argentinas)
Diseño de una política lingüística sobre el español para alumnos no hispanohablantes de la UNRC	Departamento de Letras – Secretaría Académica UNRC (Rectorado)	Intrainstitucional	2011	Institucional (a nivel local, se integró en el Reglamento de alumnos una cláusula referida a los alumnos no hispanohablantes)
Programa de Intercambio Académico Universitario de Grado en español y portugués del MERCOSUR	Departamento de Letras (UNRC) – Secretaría de Políticas Universitarias – Área de Lenguaje y Comunicación (Universidade Federal do Parana – Setor Litoral, Brasil) – CAPES (Brasil)	Interinstitucional	2011	Institucional (a nivel internacional, actividad que se traduce en movilidad docente y estudiantil)

La planificación de acciones integradas en un diseño glotopolítico de carácter institucional otorga una importancia mayúscula a la gestión de marcos habilitados por el estado nacional. En tal sentido, la Universidad Nacional de Río Cuarto avanza sobre programas y proyectos que concentran cada vez más su atención en actividades de marcado carácter académico. Entre ellas destacamos:

- *Programa de Intercambio Universitario Académico de Grado en Español y Portugués del Mercosur*: marco de gestión habilitado por el Sector Educativo Mercosur del Programa de Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional de la Secretaría de Políticas Universitarias con una primera convocatoria de proyectos en el año 2010. Analizado conjuntamente por SPU (Argentina) y CAPES (Brasil). Bajo este formato, la UNRC se ha vinculado con la Universidade Federal do Parana Setor Litoral (Matinhos, Brasil). El programa lleva actualmente cuatro períodos y ha significado movilidad docente y estudiantil recíproca, además del dictado de cursos de actualización y postgrado<sup>14</sup>.

14 Para analizar información en detalle véase Dandrea F. (2015) *Articulación Lingüística y Cultural I – El rol del español en los procesos de Internacionalización de la Educación Superior*. Unirío – Editorial de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

- *Red de Integración Regional para la enseñanza del español como lengua segunda y extranjera en el Mercosur*: convocatoria también habilitada por el Sector Educativo Mercosur del Programa de Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional, Secretaría de Políticas Universitarias. La primera edición tuvo lugar en el año 2013. Sobre la base de la integración de una red de integración regional para abordar ELSE, el proyecto que coordina la UNRC vincula las tres universidades nacionales de la provincia de Córdoba con la Universidade Federal do Ceará, con sede en Fortaleza, Brasil. Las actividades desarrolladas se han referido al dictado recíproco de cursos y al intercambio de perspectivas de abordaje de distintas temáticas integradas en ELSE. Siete fueron los cursos cumplimentados (cuatro en Fortaleza y tres en Río Cuarto), se desarrollaron las Primeras y Segundas Jornadas de Articulación Lingüística y Cultural.<sup>15</sup>
- *Red de Articulación Lingüístico Cultural para la Integración Regional Mercosur: diseño glotopolítico institucional español Lengua segunda y extranjera*: segunda versión de la convocatoria consignada antes. Se habilitó durante el primer semestre de 2015. La UNRC coordina un nuevo proyecto que, en este caso y sobre la base de lo actuado en el proyecto anterior, avanza sobre la conformación de equipos de investigación integrados en tres perspectivas de análisis para ELSE: Gestión institucional de ELSE, Compatibilidad entre sistema lingüístico y uso efectivo de la lengua, Premisas socioculturales en la literatura nacional de Argentina y Brasil.
- *Red Universitaria Binacional para la formación lingüística y metodológica de profesores de Español Lengua Segunda y Extranjera*: proyecto presentado en el marco de la convocatoria Redes Interuniversitarias IX, del Programa de Promoción de la Universidad Argentina, Secretaría de Políticas Universitarias. La propuesta vincula dos universidades argentinas (UNRC y UNT) y una universidad de Brasil (Universidade Federal do Parana, sede central, Curitiba, Brasil). Sobre la base del trabajo que cada una de las instituciones desarrolla en relación con ELSE, el proyecto pretende enfocar las características de la formación de profesores de ELSE y promover una realización de prácticas profesionales basada en las experiencias de intercambio.

---

15 Para analizar información en detalle véase Dandrea F. (2015) *Articulación Lingüística y Cultural II – Gestión del Español Lengua Segunda y Extranjera en la vinculación con Brasil*. Unirío – Editorial de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

- *Internacionalización de la Educación Superior, español y portugués para la Integración regional Mercosur*: proyecto presentado por iniciativa de la UNRC ante el Programa de Calidad Universitaria de la Secretaría de Políticas Universitarias. Considera la incorporación de un equipo docente destinado a consolidar el trabajo desarrollado con ELSE y la incorporación de un equipo docente para dar origen al área de portugués en la Universidad Nacional de Río Cuarto.

## Consideraciones finales

La concepción de política lingüística descansa sobre la prosecución de acciones. Nuestra interpretación de la promoción de una variedad del español en Brasil asume que las instituciones educativas – con la universidad nacional como una de las referencias más nítidas – deben ocupar un rol protagónico en la planificación estratégica de tales acciones.

Según entendemos, y en relación con la situación del español en Brasil, no es la *ocupación* del campo lo que caracterizará una política lingüística desde Argentina sino la *forma* en que ese campo se ocupe, aún de manera parcial. Integrados en esa perspectiva, es el trabajo interinstitucional, con marcado carácter académico, con base en la investigación, en la organización conjunta de trayectos de formación de grado y postgrado el que proveerá de una manera más eficaz a la gestión institucional de Español Lengua Segunda y Extranjera (ELSE) como dispositivo de Internacionalización de la Educación Superior. Si el estado habilita los marcos, las instituciones educativas tienen la obligación de planificar esa administración de programas y proyectos.

## Bibliografía

- Arnoux, E. (2010) *Representaciones sociolingüísticas y construcción de identidades colectivas en el Mercosur*. En Celada, M.T., Fanjul, A. y Nothstein, S. (Coordinadores), “Lenguas en un espacio de integración: acontecimientos, acciones, representaciones”. (pp. 17-38). Buenos Aires: Biblos.
- Arnoux, E. (2011) *Desde Iguazú: mirada glotopolítica sobre la integración regional*, en Adrián Fanjul y Castela, Greice da Silva (organizadores) Políticas lingüísticas e integração regional, Universidade Estadual de Oeste de Paraná, en FANJUL, Adrián Pablo e. Línguas Políticas e ensino na integração regional. Cascavel: ASSOESTE.
- Calvet, L.J. (1996) *Las políticas lingüísticas*. Buenos Aires, Edicial
- Dandrea, F. (2010) *Proyecto UNRC-UFPR Setor Litoral*. Aprobado en el marco de la convocatoria Programa de Intercambio Universitario Académico de Grado en Español y

- Portugués del Mercosur. Programa de Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional de la Secretaría de Políticas Universitarias.
- Dandrea, F. (2011) *Red de Integración Regional para la Enseñanza del Español como Lengua Segunda y Extranjera en el Mercosur*, Proyecto aprobado en el marco de la Primera convocatoria para la conformación de Redes NEIES (Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del Mercosur). Secretaría de Políticas Universitarias.
- Dandrea, F. (2015) *Articulación Lingüística y Cultural Mercosur 1: el rol del Español Lengua Segunda y Extranjera en los procesos de Internacionalización de la Educación Superior*. Río Cuarto. Unirío – Editorial de la Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Dandrea, F. (2015) *Articulación Lingüística y Cultural Mercosur 2: gestión institucional del Español Lengua Segunda y Extranjera en la vinculación con Brasil*. Río Cuarto. Unirío – Editorial de la Universidad Nacional de Río Cuarto.
- García Guadilla, C. (2005) *Complejidades de la globalización e internacionalización de la Educación Superior. Interrogantes para América Latina*. En Cuadernos del CENDES, año 22, número 58.
- Guespín, Louis et Marcelllesi, Jean-Baptiste (1986) *Pour la glottopolitique*. En: Langages, 21 année, n°83, pp. 5-34
- Instituto Cervantes (2015) *Informe Español Lengua Viva*.
- López, M.P.; Oregioni, S.; Taborga, A.M. (2010) *¿Cooperación Internacional o Internacionalización de la universidad? El caso de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires*.
- Ministerio de Educación (2006) - *Metas y acciones en Educación Superior para el Plan Estratégico 2006-2010 del Sector Educativo del MERCOSUR* – Secretaría de Políticas Universitarias



# Aportes de los estudios interaccionales sobre *registro* para la enseñanza de ELSE

MG. LAURA EISNER

lauraeisner@gmail.com

Laboratorio de Estudios de la Literatura, el Lenguaje,

su Aprendizaje y su Enseñanza

Universidad Nacional de Río Negro

San Carlos de Bariloche, Argentina

## Resumen:

En la enseñanza de Español como Lengua Segunda y Extranjera, la dimensión del registro ha sido crecientemente considerada en los últimos años, gracias al abordaje comunicativo que orienta tanto los dispositivos de evaluación (examen CELU) como en numerosos materiales didácticos de reciente publicación. Sin embargo, para resultar didácticamente productivo, el concepto mismo de *registro* requiere de una mayor complejización y precisión que permitan distinguirlo de otros conceptos asociados (como el de género o incluso el de variedad sociolectal), así como dar cuenta de su funcionamiento en contextos comunicativos concretos.

En esta comunicación, nos proponemos presentar los aportes de los estudios de registro desde perspectivas interaccionales que, a diferencia de los abordajes variacionistas, se centran en las estrategias del hablante y en la puesta en juego de recursos de sus repertorios comunicativos. A lo largo del trabajo, retomamos los aportes de dichos estudios que resultan pertinentes para la enseñanza de Español como L2 y planteamos posibles líneas de implementación, tanto en la definición de criterios para la selección de materiales y el diseño de actividades, como en el desarrollo de estrategias didácticas para sensibilizar a los estudiantes en relación con los recursos (meta)pragmáticos de distinción de registros en las interacciones cotidianas.

**Palabras clave:** registro – análisis interaccionales – enseñanza de EL2 – repertorio comunicativo - metapragmática

## Introducción

En los trabajos sobre enseñanza de español como lengua segunda y extranjera se encuentra claramente identificada la problemática de la enseñanza de las variedades del español (diafásicas, diastráticas, dialectales) y de los

modos (escrito / oral) como grandes categorías de variación lingüística. En particular, la variación dialectal ocupa un lugar central en las propuestas didácticas, en tanto el surgimiento de iniciativas de producción de materiales editoriales y de certificaciones en la Argentina, condensadas en el examen CELU, ha movilizó las discusiones en torno a la importancia de incorporar en la enseñanza de español para extranjeros la diversidad de usos en diferentes regiones geográficas (Acuña, 2005; Vázquez, 2008; Moreno Fernández, 2010). Coincidentemente, la variación en registro también forma parte de las preocupaciones en el campo de ELSE, tanto en los materiales didácticos como en los lineamientos de evaluación del examen CELU:

Para cumplir con la consigna, el candidato debe escribir un texto breve que será publicado en una Guía de turismo dirigida a turistas nacionales o extranjeros que quieran conocer lugares de la Argentina [...] *El registro puede ser formal o también tener un tono informal. El texto tendrá una gramática y léxico adecuados al registro y al tema. (Muestra de actividades de examen CELU, 2009: 11. El subrayado es nuestro)*

Así, en la instancia de planificación de la escritura,, los registros se asocian –centralmente- a los *géneros discursivos* que debe producir el estudiante. Se conforman así grandes categorías internamente homogéneas (registro formal, neutro o informal) que el estudiante debe respetar para ajustarse al contexto de circulación del texto solicitado.

Por otro lado, la “adecuación en registro” también resulta un factor altamente sensible dentro de las competencias comunicativas del estudiante de ELSE, que puede definir su “éxito” o “fracaso” en la interacción comunicativa fuera del contexto de clase. A diferencia de otras imprecisiones en la producción discursiva, que son fácilmente “salvadas” con la cooperación del interlocutor, hablante nativo de español, este tipo de opciones suelen recibir una sanción que está en el orden de lo social (que se manifiesta , por ejemplo, a través de actitudes del hablante como el enojo o la risa). En definitiva, el registro es un aspecto clave que puede afectar la performance de los estudiantes y esto confirma la importancia una enseñanza explícita, tanto para la producción y comprensión de textos escritos como –fundamentalmente- en la interacción oral.

En este trabajo, nos proponemos sistematizar los aportes de los estudios sobre registro que se han desarrollado desde diferentes líneas teóricas de la sociolingüística, que van desde el contacto entre variedades y las perspectivas variacionistas a otras interaccionales que se inscriben en la tradición de la Etnografía del habla. En particular, nos detendremos en los abordajes basados en una perspectiva metapragmática, centrados en el hablante y la comunidad, ya que entendemos que estos aportan una interpretación más

“plástica” de los juegos de registro, apropiada para la articulación con propuestas didácticas que permitan a los estudiantes refinar su manejo de esta dimensión del repertorio comunicativo.

## El abordaje del registro desde los inicios de la sociolingüística

Desde la década de 1960, tanto la sociolingüística como la sociología del lenguaje incluyeron entre las variables de sus análisis la relación entre usos lingüísticos y contextos o ámbitos sociales. De ese modo, la variación en registro (o variación diafásica) se suma a otros tipos de variación - dialectal, cronolectal, sociolectal- que se vinculan con otras variables sociales definidas como relevantes por la disciplina (geográfica, etaria, de clase social). La distinción de variedades que coexisten dentro de un mismo “espacio lingüístico” permite sustentar uno de los postulados fundamentales de la sociolingüística: la puesta en cuestión de la noción de *lengua* como entidad monolítica y homogénea, y la demostración de la diversidad lingüística y el carácter sistemático de la variación (Bright, 1966).

Entre los casos más evidentes de variación en función del ámbito o *dominio* de uso, se encuentran los trabajos sobre diglosia realizados por Ferguson (1959) y Fishman (1972). Los casos analizados por estos autores describen alternancias entre dos o más variedades que se encuentran en distribución complementaria en determinadas poblaciones; es decir que algunas de ellas se utilizan exclusivamente en el ámbito doméstico, mientras que otras están reservadas para usos públicos u oficiales. Si bien estos estudios se centran en lenguas o variedades dialectales en contacto (más que en formas alternantes de una misma variedad), la puesta en relación de contexto y elección del hablante permite identificarlos como una primera aproximación a la distribución social de los usos lingüísticos en función de factores situacionales.

La variación diafásica se incluye actualmente en la mayor parte de los manuales de sociolingüística, y las variables contextuales que se suelen asociar con ella son: la situación en la que se desarrolla la comunicación (más o menos institucionalizada), el tema y propósito del intercambio, y los roles y relación entre los participantes (involucrando aspectos de poder y solidaridad) (cf., por ejemplo, Romaine, 1999). En cuanto al tipo de elementos lingüísticos que abarcan, pueden ir desde los lexemas, las estructuras sintácticas predominantes o las colocaciones oracionales hasta fenómenos más sutiles que involucran la prosodia o las realizaciones fonológicas<sup>1</sup>.

---

1 También, desde la tradición del contextualismo británico, M.A.K. Halliday (retomando abordajes de Malinowski y de J.R.Firth) asigna un rol central al registro, entendido como la “variación funcional” del lenguaje en relación con el contexto de situación (Halliday, 1982). Este modelo, centralmente desarrollado en textos

No obstante, al ser incluido entre otras dimensiones de la variación, el registro resulta una categoría “incómoda”, en tanto no es posible asociarla –como el resto de las dimensiones– de manera fija a la identidad de los hablantes (como lo son, desde estas perspectivas, las variedades dialectales, cronolectales o sociolectales) sino que –en función de las situaciones– es el uso de determinado registro lo que define a los hablantes<sup>2</sup>(volveremos sobre este punto más adelante).

## Perspectivas variacionistas sobre el registro

A partir de las distinciones teóricas mencionadas, el análisis de la variación alcanzó máximo desarrollo en el marco de la sociolingüística norteamericana con los trabajos de William Labov. Preocupado centralmente por la estratificación social de los usos lingüísticos (en particular en el nivel fonológico), y los mecanismos de cambio lingüístico orientado a las formas socialmente prestigiosas (norma lingüística subjetiva), Labov considera los contextos como variables que favorecen o atenúan la aparición de usos tendientes a la norma de prestigio. Por tanto su principal aporte a los estudios del registro se relaciona con lo que denominó *variación estilística*, definida como la “atención que el hablante presta a su discurso”. Desde el planteo de Labov, es posible predecir que, a mayor atención, habrá un mayor acercamiento a la norma de prestigio<sup>3</sup>.

---

escritos, fue profundizado por la Escuela de Sidney con la *Teoría de Género y Registro*, que postula que “los contextos situacionales y culturales se expresan sistemáticamente en las elecciones lingüísticas” (Eggins y Martin, 1997: 236).

- 2 Incluso, el criterio situacional puede entrar en contradicción con el criterio de variables sociales, en tanto puede verse que en ciertas situaciones un hablante “activará” sus usos más locales (variedad dialectal) o formas lingüísticas compartidas generacionalmente (cronolecto) mientras que en otros contextos de uso no explotará esa variedad.
- 3 El trabajo de Labov fue sin duda un aporte sin precedentes en la definición de un objeto de estudio y una metodología para la sociolingüística. Sin embargo, a través de los años se han realizado distintas críticas superadoras, por un parte, señalando la impronta unidireccional del modelo sobre las valoraciones sociales del lenguaje (como tendiendo siempre hacia las formas de prestigio) y, por otra, la artificialidad de los métodos de elicitación de datos: en el caso de la *variación estilística*, se distinguieron los comportamientos lingüísticos de los hablantes, en contextos experimentales, al ejecutar tareas que implicaban grados decrecientes de atención a la realización fonológica: lectura de pares mínimos; lectura de listas de palabras; fragmento leído; respuesta a preguntas de entrevista y conversación informal (para un detalle de esta crítica, cf. por ejemplo, Bell, 1984).

Desde entonces, se han desarrollado gran cantidad de trabajos con una perspectiva variacionista, que incorporaron, en las últimas décadas, el trabajo con grandes volúmenes de datos a través de la lingüística de corpus. Sin embargo, tal como lo señala Biber (2012), desde esas perspectivas de descripción léxico-gramatical basada en el uso (entre las que se incluyen muchas de las descripciones destinadas a la enseñanza de segundas lenguas) la dimensión situacional suele quedar en segundo plano al tomar como unidad la lengua (constructo muy operativo en ese tipo de estudios) y en todo caso, las variedades (como conjunto de usos asociados al hablante por su origen geográfico (o en segunda instancia social).

En contraposición, ya desde la década de 1980, se ha desarrollado una línea de trabajos que recuperan la perspectiva variacionista para el estudio del registro (Biber 1988, 1994; Biber y Finnegan, 1998) que trabajaron en una primera etapa en condiciones experimentales, y luego incorporando la metodología de la lingüística de corpus (Biber, 2012). En sus trabajos, Biber se propone, entonces, articular la perspectiva de variación, basada en conteos de frecuencia, con la variable “contexto de uso” que, desde el punto de vista metodológico, exige atender a la confluencia de numerosas variables en simultáneo, y más cambiantes que las incluidas – por ejemplo- en la variación dialectal basada en origen de los hablantes. Para ello, construye un complejo modelo multidimensional, en el que cada dimensión agrupa conjuntos o “clusters” de rasgos léxicos y gramaticales, que van desde las estructuras fonológicas, marcadores de tiempo y de aspecto, pronombres hasta las formas nominales o la voz activa / pasiva (por ejemplo, la dimensión *discurso de locutor involucrado vs. Informativo* se correlaciona con una mayor o menor frecuencia de aparición de pronombres personales y un uso más o menos frecuente de la voz pasiva [Biber, 2012])

En este abordaje multidimensional pueden identificarse dos aspectos superadores desde el punto de vista teórico y metodológico: por una parte, a través de la conformación de *clusters*, permite analizar de manera más sistemática y precisa aspectos que habían sido mencionados en análisis anteriores de registro (que tendían a manejar grandes categorías englobadoras, como *formal / informal o técnico/general*). Por otra parte, posibilita una mirada gradual, más que dicotómica, de los rasgos asociados a cada registro, dado que contabiliza frecuencias de aparición y co-ocurrencia de los rasgos seleccionados.

No obstante, también se han desarrollado objeciones a esta propuesta: en primer lugar, se ha señalado que, en la necesidad de abstraer y codificar variables para permitir el procesamiento cuantitativo, el abordaje de las dimensiones del contexto termina subsumiéndose en el concepto de género, definido como un formato discursivo ya cristalizado socialmente<sup>4</sup>. Y, si

---

4 De hecho, en Biber (2012) se incluye un listado de géneros, definidos a partir de la coocurrencia de rasgos, que con cierto carácter de circularidad aparecen como

bien es indudable la incidencia de los formatos genéricos en las elecciones del hablante, resulta reducido atribuir todas las realizaciones lingüísticas únicamente a esa variable contextual, sin considerar la complejidad de los contextos situacionales (que pueden incluso incluir parodias, humor o tensiones internas entre las distintas variables como el propósito de la comunicación o la relación entre interlocutores, como veremos más adelante).

En segundo lugar, a partir de la decisión metodológica de trabajar con corpus obtenidos de *bancos de datos* digitales (para poder acceder a una casuística mucho más elevada) la determinación de las relaciones entre formas lingüísticas y contexto es realizada necesariamente por los analistas, ya que cuentan únicamente con los materiales escritos o transcritos<sup>5</sup>. En un área tan sensible como la configuración del contexto situacional, esta metodología no permite complementar la información con la observación o la indagación a los participantes que permita captar sus propias ponderaciones de las variables que están en juego, y así relacionarlas con las realizaciones lingüísticas.

Por último, en función del objetivo de este trabajo, es importante considerar el propósito de la investigación de corte variacionista y sus potencialidades de articulación didáctica. En efecto, el trabajo de Biber toma como punto de partida las co-ocurrencias lingüísticas para vincularlas con dimensiones contextuales; la pregunta guía sería aquí, en términos del propio Biber: “¿con qué frecuencia se encuentra una determinada combinación léxico-gramatical en textos naturales y diferentes registros?”. Es interesante contrastar esa perspectiva formal con la posición de Halliday, centrado como sabemos en una perspectiva funcional:

La cuestión no consiste en saber qué peculiaridades de vocabulario, de gramática o de pronunciación puede considerarse directamente por referencia a la situación; la cuestión es qué tipos de factor de situación determinan cuáles tipos de selección del sistema lingüístico (Halliday, 1982: 47).

Ahora bien, a los efectos de aportar a los estudiantes herramientas/criterios para la interpretación y producción de estos recursos en contexto, consideramos que resultan más apropiadas las perspectivas interaccionales sobre el registro, como las que presentaremos a continuación.

---

efecto y motivo de las elecciones lingüísticas.

- 5 En relación con la distinción *oral/escrito*, el propio Biber (2012) reconoce que los bancos digitales presentan un fuerte sesgo hacia el modo escrito y los géneros más institucionales, ya que están configurados sobre la base de discursos que circulan en Internet (dejando de lado un enorme volumen de discursos, en su mayoría informales y cotidianos, que no ingresan a ese ámbito).

## De las variedades de lengua a las elecciones del hablante: los repertorios sociolingüísticos

Dentro del campo de la sociolingüística, el registro ha sido también objeto de estudio de otra tradición que surge y se desarrolla de manera paralela a los estudios hasta aquí mencionados, conocida como *etnografía de la comunicación*. Ya los estudios fundacionales de Hymes y Gumperz, adoptan como, unidad de análisis, la *comunidad de habla* o *comunidad comunicativa*, y el foco central está puesto en la interacción, entendida como *evento comunicativo* (Hymes, 1972). Esto implica desplazar el foco desde la lengua (o las variedades) a los hablantes y su “conducta verbal” (Gumperz, 1964), y concebir el conjunto de opciones lingüísticas accesibles a los sujetos de una comunidad como repertorios comunicativos:

La interacción lingüística [...] puede verse más productivamente como un proceso de toma de decisiones, en el que los hablantes eligen de un espectro de expresiones posibles. El repertorio verbal contiene, entonces, todas las formas aceptadas de formular mensajes. Provee la “armas” de la comunicación cotidiana. Los hablantes eligen entre este arsenal de acuerdo con los sentido que desean proyectar (Gumperz, 1964: 137-138).

En ese marco, los registros se definen como “segmentos del repertorio lingüístico” de cada comunidad o hablante, que se ponen en juego en cada evento en función de *normas de de interacción e interpretación* que también son socialmente compartidas. Específicamente, Gumperz (1964) analiza los “códigos sociales de comportamiento (*social etiquette*) que operan en la elección lingüística” (p. 138)<sup>6</sup>.

Un punto crucial en este planteo es que las normas tienen un carácter convencional (no prescriptivo); son estereotipos ya consolidados contra los cuales se contrasta cada emisión particular. Es decir que cada sujeto pone en juego sus conocimientos de las normas para reconocer y categorizar los eventos en los que participa: como receptor, esto le permite inferir las intenciones y posición de su interlocutor; como productor, esta evaluación de la situación comunicativa constituye el punto de partida para diseñar sus propias intervenciones, ya sea para ajustarse a las convenciones o para desafiarlas, en función de sus propios propósitos comunicativos.

En relación con este último aspecto, el análisis interaccional concibe la relación entre lenguaje y contexto en un sentido bidireccional: si el contexto incide sobre las elecciones del hablante, simultáneamente, las elecciones

---

6 En el reverso de esta misma concepción, Ure (1983) describe el repertorio lingüístico como el “sistema de registros compartidos en una comunidad”.

del hablante “evocan” o crean el contexto relevante para la interacción. Este aspecto performativo del lenguaje queda plasmado en el concepto clave de “pistas de contextualización”, propuesto por Gumperz desde la perspectiva metacomunicativa iniciada por Bateson (1972) y retomada luego por Silverstein (1993) como *metapragmática*<sup>7</sup>. Es esta *reflexividad* en el uso del lenguaje (es decir, la capacidad de utilizar y evaluar simultáneamente las formas lingüísticas utilizadas) lo que habilita un margen de creatividad o de negociación para el sujeto.

Adoptar este abordaje del registro implica pasar de una perspectiva centrada en la adecuación al contexto -que enfatiza en las limitaciones que constriñen la producción discursiva del hablante - a una centrada en los recursos que componen el repertorio del hablante, sumadas al conocimiento de las normas de interacción e interpretación que configuran su competencia comunicativa (Hymes, 1972). Este enfoque destaca, por sobre la restricción contextual, las potencialidades expresivas que aportan los distintos recursos y la actividad reflexiva y metapragmática que permite al hablante ajustar y orientar los efectos de sentido (y de relación con el interlocutor).

El abordaje centrado en los recursos torna a este modelo particularmente apto para la articulación con una didáctica de la Lengua Segunda basada en el enfoque por tareas; en efecto, estas propuestas implican una permanente evaluación y reevaluación, por parte del estudiante, del evento de habla del que participa, a fin de seleccionar los recursos lingüístico-comunicativos más apropiados de su repertorio, en función de sus propósitos en la comunicación.

Desde una perspectiva más discursiva y anclada en la teoría social, Asif Agha ha retomado recientemente los desarrollos de la etnografía de la comunicación y recupera el concepto de variación en registro desde la perspectiva de los propios hablantes. Entiende las categorías como “habla respetuosa”, “charla en confianza” como “etiquetas metalingüísticas” que los propios miembros de la comunidad utilizan y que vinculan los repertorios verbales (o algunas zonas de esos repertorios) con determinados efectos pragmáticos, como las imágenes del hablante, la relación entre interlocutores o la realización de prácticas sociales específicas. Se trata de lo que Agha denomina una *clasificación metapragmática* de los tipos de discursos (2004: 23).

Según el autor, el reconocimiento de diferentes rasgos como parte de un registro depende las evaluaciones y categorizaciones sobre “qué constituye un registro” que adquieren una regularidad en la comunidad: hablar *como en la cancha*, *parece un profesor* cuando habla, esa frase es *muy de mujer*. Este

---

7 Con el concepto de metapragmática, Silverstein comprende la comunicación como un proceso social reflexivo, en el que los hablantes evalúan y categorizan las situaciones comunicativas mientras participan en ellas, y codifican en la propia interacción orientaciones sobre ese mismo proceso que está teniendo lugar.

funcionamiento de formas tipificadas que permiten el reconocimiento es denominado por Agha como *estereotipos metapragmáticos*<sup>8</sup>, que se adquieren en la socialización (en L1) y que para un hablante extranjero representan la principal dificultad de aprendizaje de registros de la L2.

Apoyado en el trabajo Bajtin (1982), Agha postula que el uso de un registro es siempre la evocación de una “voz social”, es decir que la selección de un registro para construir el mensaje implica alinearse, posicionarse, en relación con un rol social, culturalmente reconocido y típicamente asociado –en esa comunidad- a determinada “forma de habla”:

Los encuentros con los registros no son meros encuentros con voces (figuras y personaje característicos) sino encuentros en los que los individuos establecen formas de posicionamiento (*footing*) e inscripción (*alignment*) con voces indexadas por el habla y, por ende, de los tipos sociales de personas, reales o imaginadas, asociados con esas voces (2005: 38, traducción propia).

Si - como lo plantean los abordajes actuales de la enseñanza de ELSE- en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua los estudiantes entran en contacto no solo con una lengua sino con nuevos sistemas culturales, el registro se torna un elemento clave para el acceso y la reflexión sobre esos sistemas, ya que la distribución social de los registros entraña en sí misma una construcción histórica y vinculada con procesos de valorización (y desvalorización) de determinados grupos sociales. Estas relaciones atraviesan las prácticas cotidianas de los estudiantes fuera del aula, y hacer de eso un objeto de reflexión puede ser un abordaje productivo para alcanzar los objetivos de los cursos y evaluados en el CELU como examen de desempeño, en tanto “reproducción del uso de la lengua en el mundo real”.

## **Conclusiones: algunas implicancias para la enseñanza de ELSE**

A lo largo de esta revisión de la trayectoria que ha tenido el concepto de registro en el campo de la sociolingüística hemos procurado, por una parte, complejizar esta categoría que en algunos abordajes aparece como una estratificación binaria de usos (formal informal) vinculada de forma uniforme a determinados géneros y contextos sociales y, por otra parte, destacar

---

8 Según Agha, los modelos metapragmáticos del habla son “modelos culturalmente variables de actor (rol), actividad (conducta) y vínculo entre actores (relaciones sociales) asociadas con las diferencias de habla” (2004:25).

las potencialidades de un enfoque centrado en el hablante y la comunidad, más que en la lengua y las variedades.

La perspectiva que vincula registro y estereotipos metapragmáticos puede resultar una alternativa más adecuada para la enseñanza que el trabajo con categorías de registro elaboradas “a priori”: en definitiva, como docentes, al desplegar en el aula un listado de “registros” para la clasificación de muestras de habla, estamos poniendo en juego sus propias categorías como hablantes, bajo la presentación de una categorización objetiva. Esta definición, en cambio, evidencia las evaluaciones de la comunidad de habla, de la cual los docentes somos integrantes.

Esta perspectiva no ofrece una caracterización sistemática, porque busca dar cuenta de la plasticidad y la historicidad del registro y de las tipificaciones nativas (que presentan superposiciones y contradicciones en su conformación). De este modo, es posible dar cuenta de la co-ocurrencia de rasgos contradictorios o asociados a diferentes registros y prácticas -como sucede en muchos materiales auténticos utilizados en clase- y que se interpretan en términos de mutua cancelación, ironía, matización o hibridación.

A partir de esta caracterización, consideramos que es posible identificar con más claridad algunos propósitos de la “enseñanza de los registros” y algunos abordajes metodológicos posibles: en primer lugar, pone de relieve algo que está implícito en todo trabajo con el registro pero que es importante explicitar: el propósito de este trabajo es –más que pretender enseñar al estudiante todas las formas apropiadas en registro para todas las situaciones en las que eventualmente se encuentre- desarrollar una sensibilización (*awareness*) hacia el sistema de registros sociales en español (y más precisamente en las comunidades lingüísticas en las que se desarrollan las clases) y sus marcadores metapragmáticos

En segundo lugar, dado que los sistemas de registros pueden presentar características comunes (al menos en las sociedades occidentales), más allá de las diferencias de lenguaje, los estudiantes apelan frecuentemente a sus intuiciones como hablantes adquiridas en su propia socialización lingüística en L1. El foco de la propuesta didáctica estaría entonces en recuperar y visibilizar esas intuiciones y trabajar contrastivamente los marcadores metapragmáticos en la comunidad comunicativa “meta”. Un claro ejemplo de esto es la selección de vocativos en función de la relación con el interlocutor (*señor, muchacho, loco*), fácilmente correlacionables con opciones léxicas equivalentes en su lengua materna; en cambio, en otros casos existen distinciones relevantes que no son opciones en L1 y en las que por tanto es necesario reflexionar sobre el nuevo campo de opciones con valor metapragmático que se abren en L2<sup>9</sup>.

---

9 Un ejemplo clásico y ampliamente tratado en los materiales didácticos de ELSE son las formas de tratamiento de la segunda persona del singular (tú / vos vs. usted y

Desde un enfoque comunicativo de enseñanza de ELSE, resulta esencial que los estudiantes –en consonancia con los niveles de competencia lingüística que alcancen- puedan identificar los diferentes registros, su valor comunicativo e identitario, y –ya focalizando en la comunidad comunicativa en la que se desarrolla la enseñanza- los marcadores metapragmáticos que indexan los cambios de registro. Esta sensibilización al registro como habilidad lingüístico-comunicativa permitirá a los estudiantes una mayor precisión en la producción e interpretación de discurso o –en términos de repertorio- les permitirá poner en juego sus recursos lingüístico-comunicativos de manera más apropiada y desarrollar sus potencialidades expresivas de manera más eficaz.

## Bibliografía

- Acuña, Leonor (2005) “La enseñanza del español como lengua extranjera en la Argentina: de la iniciativa individual a la política de Estado”. Isabella Mozzillo y otros (orgs.) *O plurilingüismo no contexto educacional* (97-111). Pelotas: Editora da Universidade Federal de Pelotas.
- Agha, Assif (2004) “Registers of Language”. En A. Duranti (comp.) *A companion to linguistic Anthropology* (23-47). Londres: Blackwell
- Agha, Assif (2005) “Voice, Footing, Enregisterment”. *Journal of Linguistic Anthropology*, Vol. 15, Issue 1, pp. 38–59.
- Agha, Assif (2007) *Language and social relations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bajtin, Mijail (1982) *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Biber, Douglas (1988) *Variation across speech and writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Biber, Douglas (1995) *Dimensions of register variation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Biber, Douglas (2012) “Register as a predictor of linguistic variation”. *Corpus Linguistics and Linguistic Theory* 8 (1), pp. 9–37
- Biber, Douglas y Edward Finegan (1994) *Sociolinguistic perspectives on register*. Oxford: Oxford University Press.
- Bright, William (1974 [1966]) “Las dimensiones de la sociolingüística”. En Garvin, Paul y Yolanda Lastra (eds.). *Antología de estudios etnolingüísticos y sociolingüísticos* (247-265), México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Fasold, Ralph (1996) *La sociolingüística de la sociedad. Introducción a la sociolingüística*. Madrid: Visor Libros.

---

formas flexivas asociadas). La novedad radica aquí en el enfoque orientado a efectos comunicativos de cada elección, con vistas a la ampliación y refinamiento del repertorio lingüístico del hablante.

- Ferguson, Charles (1974 [1959]) "Diglosia". En: Garvin, Paul y Yolanda Lastra (eds.) *Antología de estudios etnolingüísticos y sociolingüísticos* (247-265) México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Fishman, Joshua (1982 [1972]). "Bilingüismo social estable y transitorio". *Sociología del lenguaje*. Madrid: Cátedra, 120-133.
- Giménez-Moreno, Rosa y HannaSkorczyńska (2013) "Corpus Analysis and Register Variation: A Field in Need of an Update". *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 95, 402 – 408.
- Gumperz, John (1964) "Linguistic and Social Interaction in Two Communities". *American Anthropologist*, 66(6), Part 2: The Ethnography of Communication, 137-153.
- Gumperz, John (1982) *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press
- Hymes, Dell (1972) "Models of interaction of language and Social Life". J. Gumperz y D. Hymes (eds.) *Directions in Sociolinguistics* (35-71). Oxford: Basil Blackwell.
- Huesca, Mariana y Silvia Prati (ed. ) (2009) *Muestra de actividades de examen CELU*. Consorcio Interuniversitario para la Enseñanza y Evaluación de Español como Lengua Extranjera.
- Labov, W. (1966) *The Social Stratification of English in New York City*. Washington D.C.: Center for Applied Linguistics.
- Labov, W. (1972) *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Ludi, George y Bernard Pi (2009) "To be or not to be . . . a plurilingual speaker". *International Journal of Multilingualism*. Vol. 6, No. 2, May 2009, 154-167
- Moreno Fernández, Francisco (2010) *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*. Madrid: Arco Libros.
- Romaine, Suzanne (1999) *El lenguaje en la sociedad*
- Silverstein, Michael (1993) "Metapragmatic discourse and metapragmatic function". J. Lucy (ed.) *Reflexive Language: Reported Speech and Metapragmatics* (33-58). Cambridge: Cambridge University Press.
- Vázquez, Graciela (2008). "¿Qué español enseñar? Preguntas frecuentes". Ponencia presentada en las *III Jornadas de Español como Lengua Extranjera/ I Congreso Internacional de Enseñanza e investigación en ELSE*. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Recuperado de [http://www.lenguas.unc.edu.ar/elsecongreso/teleconferencia\\_vazquez.pdf](http://www.lenguas.unc.edu.ar/elsecongreso/teleconferencia_vazquez.pdf) (fecha de consulta 20 de junio de 2016).

## **Cine y literatura en el aula de ELSE: *Viola y Noche de Reyes***

FERNÁNDEZ SILVIA LUCÍA  
silvialucia63@hotmail.com

PACHECO PABLO FERNANDO  
pachefer17@gmail.com

YAÑEZ CARLA  
carlayanez22752@gmail.com  
Universidad Nacional de Catamarca  
San Fernando del Valle de Catamarca, Argentina

### **Resumen:**

El Proyecto de Mejora de Lenguas Extranjeras, perteneciente a la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación (2010) sostiene que la perspectiva intercultural, al favorecer el encuentro de dos o más culturas, permite la exploración en la propia cultura y en la cultura extranjera, animada más por el deseo de conocimiento, comprensión e interpretación que por el de descripción o enjuiciamiento. La literatura se ve afectada por las tensiones interculturales. Dicha tensión se manifiesta en el largometraje de Matías Piñeiro *Viola* (2012) cuya historia se sirve no solo de nombres de personajes sino también de fragmentos de *Noche de Reyes* (1623) de William Shakespeare. Haciendo uso de este material, el cual posee una conducta más bien poética, conformando una analogía entre plano y verso (Hiriart 2009), se permite adaptar el recurso fílmico para las necesidades pedagógicas de la enseñanza de ELSE. Finalmente, la presente comunicación tiene como propósito reflexionar acerca de la correcta aplicación del recurso audiovisual dentro del marco de la enseñanza de ELSE.

**Palabras clave:** ELSE – filmografía - interculturalidad - literatura - Shakespeare

## **Cine y literatura en el aula de ELSE: *Viola y Noche de Reyes***

Hablar de la enseñanza de una segunda lengua en el siglo XXI, y especialmente en Argentina teniendo como lengua a enseñar el español, nos posiciona ineludiblemente ante un desafío intercultural. Esto se debe a que

nuestras aulas están integradas por alumnos de las más diversas y variadas nacionalidades. Es por ello que se busca integrar a nuestras prácticas docentes dos elementos: el cine y la literatura. Es por ello que se propone trabajar con el largometraje “Viola” (2012) de Matías Piñeiro, el cual emplea tanto en su trama argumental como en el tema central elementos de la obra de teatro de William Shakespeare *Noche de Reyes*. Si bien, los interrogantes iniciales deberán responder a ¿Por qué trabajar con cine argentino? ¿Cuál es la relación con la literatura? ¿Cómo podrían aplicarse esto en una clase de ELSE?

Retomando el eje de interculturalidad debemos afirmar que la tendencia dominante propone un cambio de enfoque en la enseñanza del componente cultural en la clase de lenguas extranjeras. Asimismo, los autores más relevantes del área defienden un giro del tradicional enfoque informativo (cultura como información) a un enfoque formativo, en el que la cultura contribuya a la formación de una competencia comunicativa. Más aún, considerando que la cultura es una parte integral de la enseñanza de lenguas, y si el clase de lenguas extranjeras persigue objetivos educativos que van más allá del mero aprendizaje lingüístico, los medios para enseñanza y aprendizaje de la cultura deben adecuarse a dichos presupuestos (Areizaga 2001: 158). Es por ello que Samperio (2011:3) señala que la literatura a través de su revelación lingüística y poética, permite comprender las funciones de la lengua en su totalidad. Penetrando y comprendiendo la multiplicidad de signos y significados, en sus sentidos y emergencias. Es por ello que a través de la lengua se comunica y se representa, señalando la cosmovisión de los hablantes, reconstruida por medio de la comunicación de códigos y actuación sociales y personales entre los sujetos. Asimismo, Hiriart (2009:1) sugiere que el cine y la literatura poseen vínculos estrechos en los que se pueden examinar el problema del entorno y el tratamiento psicológico de los personajes, tanto en la narrativa como en la trama fílmica. Si bien hay muchas obras literarias que han sido adaptadas al cine, una obra cinematográfica no se propone ser narrativa sino que busca configurarse de manera tal que cada plano sea portador de significado de forma autónoma Hiriart (2009:1).

Por un lado, esta comedia narra la historia de Viola y Sebastián, dos hermanos gemelos que naufragan una noche de reyes, cerca de las costas de Iliria. Ambos hermanos creen que el otro ha muerto. El personaje principal es Viola, quien decide entrar al servicio del conde Orsino para ganar su amor y casarse con él. Con la ayuda del capitán del barco naufragado, elabora su estrategia, que consiste en disfrazarse de muchacho para insertarse en la corte de Orsino, aprovechando sus habilidades para el canto, la poesía y la música. En tanto, el conde Orsino está enamorado de Olivia, una dama de origen noble, que no acepta sus cortejos y atenciones pues está de luto por la muerte de su hermano y de su padre. Orsino utiliza a Viola como confidente y encargada de transmitirle a Olivia sus mensajes de amor. Olivia

en tanto, se enamora del joven, urdiendo estratagemas para que éste vuelva a su castillo. Toby, el primo de Olivia, organiza un duelo entre Andrés y Viola, por el amor de Olivia. En tanto, aparece Sebastián en la escena quien, ayudado por Antonio, se salva de morir ahogado. Sebastián decide arribar a Iliria para ponerse al servicio del conde Orsino, a quien conoce por comentarios de su padre fallecido. Olivia se casa con Sebastián creyendo que es Viola y Antonio es apresado por los servidores de Orsino, reclamando a Viola que lo defienda y le devuelva el dinero prestado, sin comprender que no es su amado Sebastián. Finalmente, Viola y Sebastián se encuentran, y Orsino acepta el matrimonio de Sebastián con Olivia. En tanto que él toma como esposa a Viola. Mientras que por el otro, el largometraje “Viola” relata como su protagonista (del mismo nombre que el título) se gana la vida repartiendo CDs y DVDs piratas, los cuales son grabados por su novio. Los otros personajes centrales son unas jóvenes actrices de teatro quienes practican sin cesar una y otra vez sus diálogos pertenecientes a una obra de Shakespeare mientras comparten sus sinsabores con los hombres.

Si bien la mezcla de cine y literatura no es novedosa, y mucho menos al tratarse de Shakespeare; debemos pensar en por qué emplear esta con fines pedagógicos. En primera instancia, considerar que este recurso será usado en una clase de español como lengua segunda y por lo tanto debemos situarnos en la enseñanza de una lengua extranjera. Por lo consiguiente es necesario plantearse que la enseñanza de una lengua trasciende los lindes lingüísticos; sino que también se ve atravesada por la cultura de los hablantes de la lengua meta. Areizaga (2001:163) describe cómo a comienzos del siglo XXI, la esencialización de los rasgos nacionales y las características culturales, como por ejemplo, la comparación de diferencias entre una cultura nativa y una extranjera, vistas como espacios establecidos sobre el mapa y permanentes en el tiempo, resulta demasiado reduccionista. Tal visión del estudio de la comunicación intercultural no refleja las complejidades de una época post-colonial y global en la que la gente vive en espacios múltiples y cambiantes, y participan de múltiples identidades a menudo en conflicto entre sí. La comunicación intercultural tendrá que tratar de identidades cambiantes y redes transculturales en lugar de tratar de individuos autónomos situados en culturas nacionales estables y homogéneas.

El proyecto de mejora para la formación inicial de profesores para el nivel secundario (2010:174) propone que una perspectiva intercultural supone la interacción de dos o más culturas, por un lado aquella que se transporta como extranjera y por otro lado, la que se relaciona con la materna que trae consigo el aprendiente. Esta idea de interculturalidad promueve el encuentro, la exploración, comprensión y por último la apropiación cruzada entre las mismas. Entonces, se genera un espacio donde las culturas tienen la posibilidad de dialogar, cooperar y respetarse.

Esta mirada intercultural que viaja, que va y viene, que se apropia, se comprende, se mastica, se dialoga, se establece a través distintas formas de expresión artística, en la que el cine forma parte de una de esas artes combinadas, y se ofrecen distintas perspectivas en la que la comprensión cultural busca anclarse, aferrarse y absorberse ya que tanto la historia, la literatura y el cine son “expresiones polifónicas que reúnen las distintas voces del universo cultural” (Proyecto de mejora para la formación inicial de profesores para nivel secundario 2010:175). Del mismo modo, continúa el Proyecto, el campo artístico es un piso privilegiado donde pueden exponerse las obras artísticas asociadas a la lengua extranjera, ya que son la máxima expresión de lo que es el “genio de una nación” (2010:175).

Esta realidad que se nos presenta, de la mano de los cánones artísticos, es la experiencia cotidiana, narrada de diversas formas, ambiguas, desordenadas, contradictorias, y es por ello que al narrar, se le otorga una lógica a los sucesos, se los cuentan independientemente uno de otros, con una causa, una consecuencia y una respuesta. (Triquell 2011:13). El cine, por su parte, tiene sus propias reglas, lenguaje y convenciones y por ello Hiriart (2009:1) intenta explicar cómo el cine adapta la literatura a estas convenciones audiovisuales, luchando entre la fidelidad y la independencia al relato, manteniendo como hilo conductor el argumento fundamental.

La literatura posee características o potencialidades, como las llama Hiriart (2009: 2) que embrollan la tarea de la adaptación, ya que el cine puede explayarse en el tratamiento de los personajes en su aspecto externo, y no puede hacerlo tan fácilmente con el aspecto interno de éste. Del mismo modo, la literatura puede detenerse a explicar un suceso en la cantidad de páginas que crea conveniente para poder crear todo el ambiente, y utilizar recursos propios de la literatura. Es por ello que cuanto más centrado el relato en la mente del personaje, más compleja es la adaptación (Hiriart 2009:2). Ahora bien, Triquell (2011:165) establece que el punto intrínseco de unión entre el film y la novela es la narrativa, en donde pueden compararse ya que ambas están compuestas de acción y relacionan una serie de acontecimientos sobre una estructura. Entonces, partiendo de este sentido, ese contenido/historia puede trasladarse en esquemas de significación con un lenguaje propio.

La narrativa contemporánea ha reaccionado de dos modos opuestos, por un lado se ha intentado asimilar modos narrativos al cine a fines de competir con él, por otro lado, el cine intenta superar el realismo novelístico por diferentes vías: la utilización de convenciones fotográficas, la utilización de un POV (point of view) fijo y del mundo representado con el fin de someter todo: observador, movimiento, desconexión entre imagen y sonido y la discontinuidad que se produce de dichas imágenes, propia de la literatura (Sánchez Noriega 2000: 37). Siguiendo a Sánchez Noriega (2000: 37), se establece que las imágenes son un elemento constitutivo esencial del

film, a través del cual, utilizando la maquinaria óptica se puede remitir a la naturaleza interior de los hombres más que al orden de la realidad objetiva. La vida no es más que un reflejo de las imágenes, por lo que la realidad se confunde con dichas imágenes, pero no es la realidad misma, la realidad está en otra parte, lo que nos lleva a desvirtuar y confundir una con otra, cayendo inexorablemente en simulacros de la vida-realidad.

Es por ello que la utilización del recurso filmico en el aula de ELSE resulta provechoso, ya que, a través de éste podemos realizar el contraste entre la cotidianidad de la vida y el film presentado. Pensar el cine con fines educativos nos remite a definir la especificidad del término. Es posible diferenciar el cine didáctico del cine educativo. En primer lugar, el cine didáctico persigue la enseñanza de conocimientos, mientras que el cine educativo busca la transmisión de hábitos y valores (De Pablos Pons 1986: 71). Esta última, es la definición a la cual acudiremos ya que nos permite no solo aportar información (enseñanza del español) sino también de formar al estudiante para dotarlo de las habilidades necesarias para comprender y reflexionar acerca de otras culturas. Es por ello, que nuestro fin último es lograr que el alumno compare y contraste el texto específico, *Noche de Reyes* (1623), de forma conjunta con el largometraje, *Viola* (2012), y finalmente logre relacionarlo con sus experiencias personales. De esta forma se pretende que la visión global lograda aporte la frescura de las experiencias propias y las expresiones universales de las artes en cuanto a las relaciones amorosas, el ritual del cortejo y las palabras de amor; alcancen un todo donde dichas experiencias y expresiones no son tan ajenas como lo pensado anteriormente.

De lo precedente, se destaca que la tendencia predominante que postula un cambio de enfoque en la enseñanza del componente cultural en el aula de lenguas extranjera. Existen autores de esta área investigativa que, defienden un giro del tradicional enfoque informativo-cultura como información- hacia un enfoque formativo, en el que la cultura contribuya a la formación de una competencia comunicativa intercultural. Esta comunicación postula redefinir el rol del componente cultural para su enseñanza y aprendizaje. Para ello es necesario asumir que la cultura es una parte integral de la enseñanza de lenguas. Y por tanto, la clase de lenguas extranjeras presenta objetivos educativos que van más allá de la adquisición lingüística. Los medios para la enseñanza y aprendizaje de la cultura deben estar en concordancia con dichos presupuestos.

## Bibliografía

Areizaga, Elisabet. «Cultura para la formación de la competencia comunicativa intercultural: el enfoque formativo.» *Revista de Psicodidáctica* (2001): 157-170. digital.

- De Pablos Pons, Juan Carlos. *Cine y Enseñanza*. Madrid: Centro de Publicaciones - Secretaría General y Técnica. Ministerio de Educación y Ciencia, 1986. Digital.
- Hiriart, Silvia Donoso. «El cine respecto a la literatura: diálogos y aportaciones.» *Revista Borradores* (2009-2010): 1-6. digital.
- Noriega, José Luis Sanchez. *De la literatura al cine. Teoría de análisis y adaptación*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 2000. Digital.
- Samperio, Elizabeth Rojas. «La literatura y sus formas de ver la enseñanza.» *Decires, revista del centro de enseñanza para extranjeros* (2011): 67-82. digital.
- Triquell, Ximena. *Contar con Imágenes. Una introducción a la narrativa fílmica*. Córdoba: Brujas, 2012. digital.
- Universitarias, Secretaría de Políticas. *Proyecto de mejoras para la formación inicial de profesores para nivel secundario*. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación., 2010. Digital.

# Una investigación sobre el perfil lingüístico de los hablantes de español como lengua de herencia<sup>1</sup>

DRA. ALBERTA GATTI,  
agatti@gc.cuny.edu  
ILETC – CILC, Graduate Center, City University of New York  
Nueva York, Estados Unidos

## Resumen:

El proyecto aquí presentado –designado con la sigla WPHL: Writen Proficiency of Heritage Learners–, investiga el perfil lingüístico de hablantes bilingües de chino/inglés, coreano/inglés y español/inglés. El WPHL es uno de los cuatro proyectos de CILC, Center for Integrated Language Communities, un centro que se ocupa de proyectos relacionados a la enseñanza de lenguas, situado en el Graduate Center, Nueva York, EEUU. En esta presentación me ocuparé exclusivamente de los resultados preliminares para el grupo de hablantes de español-inglés.

**Palabras clave:** lenguas de herencia, examen de dominio escrito, didáctica

El trabajo llevado a cabo por investigadores que estudian el perfil lingüístico de hablantes de lenguas de herencia, como Silvina Montrul o Maria Polinski, se enfoca en la descripción de los sistemas lingüísticos de los hablantes bilingües, sistemas que presentan diferencias con los de los hablantes nativos y los de los de hablantes de segundas lenguas. En la diapositiva (1) se resumen algunas de las características más estudiadas de este grupo de hablantes.

---

1 Se presentan en esta ponencia resultados preliminares de un proyecto que investiga la producción escrita de hablantes bilingües de español-inglés. La información presentada se refiere exclusivamente al contexto educativo de los Estados Unidos. Algunas diapositivas están tomadas de materiales publicados en sitios web o en material impreso y por lo tanto se encuentran en inglés.

Heritage Languages and their Speakers: Opportunities and Challenges for Linguistics  
Elabbas Benmamou, Silvina Montrul and Maria Polinsky  
Theoretical Linguistics 2013; 39 (3-4): 129-181

Elementos que determinan las gramáticas de las lenguas de herencia

- Exposición reducida al *input* en el desarrollo y mantenimiento de lenguas de herencia
- Fenómenos de de debilitamiento (*attrition*) y de adquisición incompleta

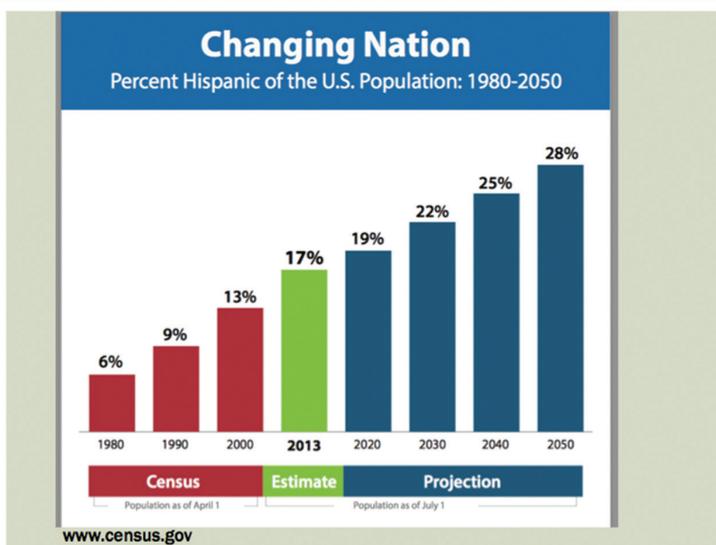
Algunas características de las lenguas de herencia

- La flexión morfológica es particularmente vulnerable en lenguas de herencia (especialmente en los casos de morfología nominal)
- A nivel léxico, los hablantes de herencia responden más rápidamente a los verbos que a los sustantivos.
- El conocimiento sintáctico (estructura de frases, orden de palabras) sufre menos erosión que el morfológico
- Dentro de la sintaxis, el sujeto elíptico es afectado significativamente en estas lenguas (problemas con el procesar dependencias sintácticas)
- Elementos que requieren interface entre áreas (por ejemplo morfología-sintaxis)

Diapositiva (1)

Las investigaciones publicadas tienen como objetivo final describir los sistemas lingüísticos y sus resultados son difíciles de traducir en términos prácticos que permitan generar recomendaciones para los profesores a cargo de cursos para hablantes de lenguas de herencia.

La falta de recomendaciones para la pedagogía entra en conflicto con la realidad demográfica de los Estados Unidos. Se estima que actualmente un 17% de la población del país es de origen hispano. Este porcentaje equivale aproximadamente a unos 54 millones de personas. La creciente presencia de estudiantes hispanos en las universidades presenta oportunidades y desafíos para los administradores, profesores y para los mismos estudiantes. Las dificultades se ven concretamente en estadísticas que muestran que estos estudiantes abandonan sus carreras universitarias mucho más frecuentemente que sus pares que pertenecen al grupo mayoritario de población. Un trabajo reciente llevado a cabo por dos investigadoras de *LaGuardia Community College*, Ruhma Choudhury y Leigh Garrison-Fletcher, conecta el desarrollo de la alfabetización en la lengua de herencia con el desarrollo de la alfabetización en inglés –lengua dominante de estos hablantes–, concluyendo que existen ventajas concretas para no abandonar la alfabetización en la lengua de herencia. En vista de estudios como éste, y a la realidad demográfica universitaria, proponemos estudiar las características de la lengua de herencia y articular modos eficaces para el desarrollo de la misma como una estrategia que aporta ventajas lingüísticas tanto en la lengua de herencia como en la lengua dominante.



## Diapositiva (2)

En respuesta a la masiva llegada de hablantes bilingües de español/inglés a las universidades de EEUU, se han creado en los últimos 10 años numerosos cursos para hablantes de herencia. Sin embargo, el diseño de estos cursos no está basado sobre prácticas pedagógicas derivadas de proyectos de investigación que estudien las características lingüísticas de este grupo particular. Esto se debe en gran parte a que hay poquísimos trabajos que tienen como objetivo conectar la investigación “de laboratorio” con la práctica en el salón de clases. Paralelamente, si bien la gran mayoría de los cursos para hablantes de lenguas de herencia tienen como objetivo principal el desarrollo de la escritura –anecdóticamente identificada como el área lingüística menos desarrollada en estos hablantes–, no existen trabajos que describan las habilidades y deficiencias en la escritura de estos hablantes. El proyecto WPHL aborda estos huecos teóricos y prácticos.

La investigación llevada a cabo bajo WPHL tiene tres objetivos:

- entender qué experiencias biográficas contribuyen al perfil lingüístico de los hablantes de lengua de herencia
- analizar qué elementos lingüísticos están típicamente desarrollados y cuáles no lo están en este grupo de hablantes y, a partir de los resultados de los dos primeros objetivos,
- elaborar recomendaciones concretas para la enseñanza de la escritura en cursos universitarios.

Para avanzar en el primer objetivo se ha utilizado una encuesta que recaba información sobre los siguientes elementos biográficos (diapositiva 3):

## ¿QUÉ EXPERIENCIAS CONTRIBUYEN AL DOMINIO LINGÜÍSTICO DE LOS HABLANTES DE HERENCIA?

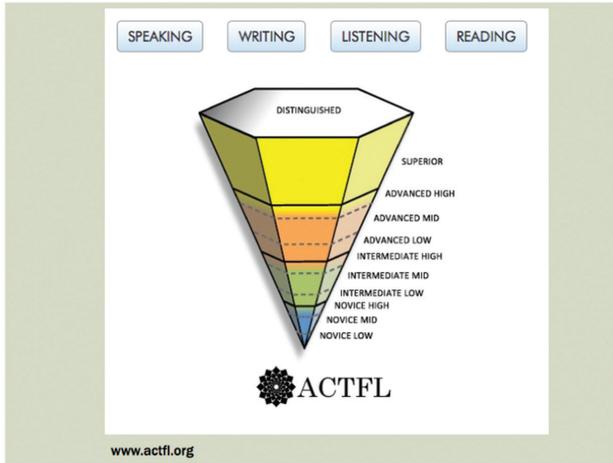
- Edad de adquisición de cada una de las lenguas (bilingüismo simultáneo vs bilingüismo secuencial)
- Educación recibida en la lengua de herencia
  - Escolaridad en un país donde la lengua mayoritaria es el español, asistencia a escuelas bilingües en los EEUU, asistencia a programas de español después de la escuela, clases de español tomadas en la escuela secundaria, clases de español tomadas en la universidad (incluidas clases tomadas en el momento de participar en el proyecto de investigación)
- Nivel de educación de cada uno de los padres, profesión
- Idioma que habla cada uno de los padres
- Contexto de uso de cada una de las lenguas
  - Padres, hermanos, parientes, amigos, en el trabajo, en la comunidad, mensajes de texto, e-mails, lectura (libros y revistas)
- Exposición a cada una de las lenguas
  - Televisión, radio, música
- Inmersión en el medio de la lengua de herencia; estadías en países donde se habla la lengua de herencia

### Diapositiva (3)

Para el segundo objetivo—el análisis de qué elementos lingüísticos están típicamente desarrollados en este grupo de hablantes y cuáles no lo están—, se utiliza un examen de proficiencia desarrollado por *The American Council on the Teaching of Foreign Languages* (ACTFL)<sup>2</sup>. El instrumento se conoce con la sigla WPT (*Written Proficiency Test*) y está basado en las guías de habilidad lingüística de ACTFL que dividen las destrezas lingüísticas en cuatro niveles (*Novice*, *Intermediate*, *Advanced* y *Superior*). Véanse diapositivas (4) y (5).

---

2 <http://www.actfl.org/publications/guidelines-and-manuals/actfl-proficiency-guidelines42012>



Diapositiva (4)

## GUÍAS DE CAPACIDAD LINGÜÍSTICA

- Las Guías de Capacidad Lingüística de ACTFL 2012 – Comunicación Escrita describen cinco niveles principales de habilidad: Distinguido, Superior, Avanzado, Intermedio y Principiante. La descripción de cada nivel principal es representativa de una gama de habilidades específicas. Juntos, estos niveles forman una jerarquía en la que cada nivel subsume todos los niveles más bajos. Los niveles principales Avanzado, Intermedio y Principiante están divididos en los subniveles Alto, Medio y Bajo.
- Las Guías describen las funciones que los escritores pueden manejar en cada nivel así como el contenido, contexto, precisión y tipo de discurso relacionados con las funciones de escritura de cada nivel. También presentan los límites que los escritores encuentran al intentar funcionar en el siguiente nivel principal más alto.
- Estas Guías pueden ser usadas para describir textos escritos de Presentación (ensayos, informes, cartas) o Interpersonales (mensajes instantáneos, comunicación por correo electrónico o de texto). Lo que es más, se aplican a la escritura espontánea (inmediata, sin editar) o reflexiva (revisada, editada). Esto es posible porque las Guías describen el producto en vez del proceso o el propósito de la escritura.
- <http://www.actfl.org/publications/guidelines-and-manuals/actfl-proficiency-guidelines-2012/spanish/comunicación-escrita>

Diapositiva (5)

En el sistema de ACTFL, la evaluación para determinar el nivel de un hablante se establece utilizando cuatro criterios: funciones lingüísticas, contexto y contenido, precisión y tipo de texto (oración, párrafo, etc.), como se muestra en la diapositiva (6)<sup>3</sup>.

3 <http://www.actfl.org/professional-development/assessments-the-actfl-testing-office/actfl-writing-proficiency-assessments>



### I.I ASSESSMENT CRITERIA CHART

PROFICIENCY LEVEL*	GLOBAL TASKS AND FUNCTIONS	CONTEXT / CONTENT	ACCURACY	TEXT TYPE
Superior	Discuss topics extensively, support opinions, and hypothesize. Deal with a linguistically unfamiliar situation.	Most formal and informal settings. <i>Wide range of general interest topics and some special fields of interest and expertise.</i>	No pattern of errors in basic structures. Errors virtually never interfere with communication or distract the native speaker from the message.	Extended discourse
Advanced	Narrate and describe in major time frames and deal effectively with an unanticipated complication.	Most informal and some formal settings. <i>Topics of personal and general interest.</i>	Understood without difficulty by speakers unaccustomed to dealing with non-native speakers.	Oral paragraph/connected discourse
Intermediate	Create with language, initiate, maintain, and bring to a close simple conversations by asking and responding to simple questions.	Some informal settings and a limited number of transactional situations. <i>Predictable, familiar topics related to daily activities.</i>	Understood, with some repetition, by speakers accustomed to dealing with non-native speakers.	Discrete sentences
Novice	Communicate minimally with formulaic and rote utterances, lists, and phrases.	Most common informal settings. <i>Most common aspects of daily life.</i>	May be difficult to understand, even for speakers accustomed to dealing with non-native speakers.	Individual words and phrases

[\*A rating at any major level is arrived at by the sustained performance of the functions of the level, within the contexts and content areas for that level, with the degree of accuracy described for that level, and in the text type for the level. The performance must be sustained across ALL of the criteria for the level in order to be rated at that level.]

© 2012 ACTFL, Inc.

7

Diapositiva (6)

El WPT dura entre 40 y 90 minutos y, en el caso de nuestro proyecto, se completa en forma electrónica. (Diapositiva 7)

## WRITTEN PROFICIENCY TEST (WPT)

- ACTFL writing proficiency tests are proctored, 40-90 minute tests depending on the range being assessed. All responses are open-ended and are written in the target language. The writing proficiency tests can be written using paper and pencil format or using a computer accessing the Internet.
- Writing Prompt:** There are four (WPT) or five (BWT) separate requests, each of which encompasses multiple writing tasks, (i.e. descriptive, informative, narrative, and persuasive writing). Each request describes the audience, context, and purpose of the writing task. The prompts that are presented to the writer are designed to elicit writing at the Intermediate, Advanced and Superior levels, across a variety of contexts and content areas. Each request also describes the suggested length of the response (i.e., several sentences, multiple paragraphs, etc.) and suggests a time allotment (i.e., 10 minutes, 25 minutes, etc.) for completing the response to that specific request. The total time to read the directions and complete all the writing tasks is ninety (90) minutes.
- <http://www.languagetesting.com/writing-proficiency-test#writing-tests-for-professionals-wtp-q2>

Diapositiva (7)

A este instrumento estándar, se le agrega, para este proyecto, uno creado *ad hoc* (diapositiva 8) que permite un análisis detallado de qué elementos impiden que un hablante sea evaluado al nivel inmediatamente superior al que se le ha asignado. Por ejemplo, si un hablante ha sido evaluado como *Advanced Mid* estas guías permiten identificar exactamente qué áreas necesitan ser desarrolladas para poder promover al hablante al nivel inmediatamente superior, *Advanced High*.

FLOOR	CEILING
<p><b>Rating Criteria</b></p> <p><b>Functions:</b> there is evidence of ability to</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Able to meet some limited practical writing needs by creating statements and formulating questions based on familiar material</li> <li>Able to meet a number of practical writing needs, such as short simple communications, composition, and requests for information.</li> <li>Able to meet all practical writing needs of the Intermediate level, such as notes, everyday communications. They can also write compositions and simple summaries of a factual nature related to work and/or school experiences. They can write descriptions and narratives in different time frames when writing about everyday events and situations.</li> </ul> <p><b>Content/Context:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Highly predictable content areas and personal information. Vocabulary is adequate to express elementary needs.</li> <li>Practical needs, personal preferences, daily routines, common events and topics related to personal experiences and immediate surroundings.</li> <li>Everyday situations and familiar routines. Familiar work and school experiences of a factual nature.</li> </ul> <p><b>Accuracy:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Writing is almost exclusively in present timeframe. Basic errors in grammar, word choice, punctuation, and spelling. Can generally be understood by natives used to the writing of non-natives, although additional effort may be required.</li> <li>Writing is framed in present with occasional and often incorrect uses of past/future. Evidence of control of simple sentence structure and basic grammatical forms, such as declension or conjugation. Can be readily understood by natives used to the writing of non-natives. When attempting Advanced-level writing tasks, quantity and quality declines and the message may be unclear.</li> <li>Style, grammar and vocabulary are essentially reflective of the spoken language. Even with numerous and perhaps significant errors, writing is generally comprehensible to natives not used to the writing of non-natives, but there are likely to be gaps in communication.</li> </ul> <p><b>Text Type:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Short and simple conversational style sentences in basic subject-verb-object order in present time. Writing tends to consist of loosely strung together sentences, often repetitive in structure and/or content.</li> <li>Generally, loosely connected text that closely resembles oral discourse with little evidence of deliberate organization. Writing is best defined as a collection of discrete sentences and/or questions loosely strung together. May show some minimal attempts to use cohesive elements (i.e. object pronouns, relative pronouns, adverbs of time, conjunctions and subordinate clauses).</li> <li>Often, but not always, texts are of paragraph-length. Can connect sentences using basic cohesive elements most of the time.</li> </ul>	<p><b>Evidence of Breakdown</b></p> <p><b>Functions:</b> there is evidence of breakdown when attempting to</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Narrate on topics of a factual nature</li> <li>Describe in topic areas of general interest</li> </ul> <p><b>Content/Context:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Comprehensibility (accuracy) suffers when moving beyond the sociobiographical and everyday topics to topics of general interest, or workplace contexts, making it difficult to follow the writer's narrations/descriptions</li> </ul> <p><b>Accuracy (linguistic breakdown is manifested in):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Insufficient control of major timeframes (e.g. inconsistent use of appropriate time markers, resulting in loss of clarity (for example, verb forms for differentiating tense and aspect are not consistently accurate)</li> <li>Lack of vocabulary for addressing topics beyond familiar, everyday</li> <li>Patterned errors in conjugations, verb agreement, aspect control that interfere with accomplishment of the task.</li> <li>Lack of variety of connectors appropriate for the level</li> <li>Frequent interference from English/other language causes problems for readers who do not know English.</li> </ul> <p><b>Text type:</b> when attempting Advanced level tasks, produces mainly</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Simple sentences</li> <li>Sentence strings</li> <li>Connected sentences</li> <li>Skeletal paragraphs</li> </ul> <p><b>Specify other forms of breakdown:</b></p>

**WPT  
RATERS  
REVIEW  
FORM**

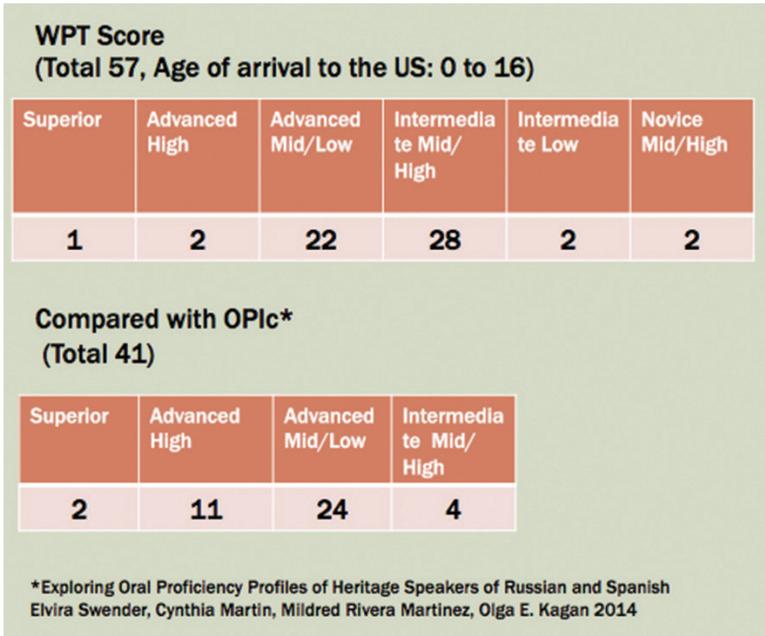
**Final Rating  
in  
Intermediate  
Range**

Diapositiva (8)

Pasamos ahora al estudio en sí. El estudio se hizo con un total de 60 voluntarios, de los cuales tres debieron excluirse por no cumplir con las características estipuladas por nuestro protocolo. Los restantes 57 cumplían con la definición de hablante de herencia utilizada para el estudio, es decir un hablante:

- que reside en los Estados Unidos,
- que aprendió el español en un ámbito informal (en su casa, en su comunidad),
- que usa el español para comunicarse con su familia, amigos, etc.,
- y que ha recibido la mayor parte de su educación en un país de habla inglesa.

Los voluntarios debían ser mayores de 18 años y ser estudiantes universitarios o haber terminado la universidad en los pasados cinco años. La diapositiva (9) muestra los resultados del WPT para este grupo de voluntarios. Se presenta también una tabla con los resultados de un estudio similar enfocado en la producción oral utilizando también la escala de ACTFL.



Diapositiva (9)

Como se puede ver, los resultados se aglutinan en la banda media de proficiencia con la mayoría de los hablantes en el nivel *Advanced Mid/Low* y en el nivel *Intermediate Mid/High*.

A pesar de que los dos rangos de rendimiento (*Advanced/Intermediate*) se encuentran uno al lado del otro en la escala de proficiencia, existe una gran diferencia entre lo que los hablantes pueden hacer en términos lingüísticos en cada una de estas rangos. (Diapositiva 10). Mientras que un hablante categorizado como *Advanced* puede comunicarse usando un discurso organizado en párrafos, el hablante de nivel intermedio utiliza la oración como la unidad de discurso. El hablante avanzado maneja con facilidad la narración y la descripción en pasado, presente y futuro, mientras que el hablante intermedio se maneja casi exclusivamente en el ámbito del presente. El hablante avanzado puede utilizar la lengua para referirse a situaciones y

temas formales e informales y a temas de interés general, mientras el hablante intermedio se mantiene en el ámbito informal y familiar. En términos de precisión, mientras la lengua producida por el hablante avanzado es comprendida sin dificultad alguna por un hablante nativo, en el caso del hablante intermedio la comunicación con un hablante nativo requiere repetición y aclaraciones.

Proficiency Level	Tasks	Context/Content	Text Type	Accuracy
Intermediate Mid	Able to meet a number of practical writing needs, such as short simple communications, compositions, and requests for information.	Practical needs, personal preferences, daily routines, common events and topics related to personal experience and immediate surroundings.	Generally, loosely connected text that closely resembles oral discourse with little evidence of deliberate organization. Writing is best defined as a collection of discrete sentences and/or questions loosely strung together. May show some minimal attempts to use cohesive elements (i.e. object pronouns, relative pronouns, adverbs of time, conjunctions and subordinate clauses).	Writing is framed in present with occasional and often incorrect uses of past/future. Evidence of control of simple sentence structure and basic grammatical forms, such as declensions or conjugation. Can be readily understood by natives used to the writing of non-natives. When attempting Advanced-level writing tasks, quantity and quality declines and the message may be unclear.
Advanced Mid	Able to meet a range of work and/or academic writing needs. Can narrate and describe in detail in all major time frames with good control of aspect. Can produce straightforward summaries on topics of general interest.	Topics related to both personal experience and general (community) interest. In addition to everyday contexts, they can write for a broad range of work and academic contexts.	Writing exhibits use of a variety of cohesive devices in texts up to several paragraphs in length. Writing incorporates organizational features (such as introduction, chronological sequencing, summary, conclusion, etc.) both of the target language and the writer's first language, and may at times resemble oral discourse.	Good (not full) control of the most frequently used syntactic structures, e.g. word order patterns, coordination and subordination. There may be frequent errors in complex sentences, as well as in punctuation, spelling. Most often, thoughts are expressed clearly and supported by some elaboration. Understood readily by natives not used to the writing of non-natives. While attempting Superior-level functions, will generally manifest a decline in the quality and or quantity.

**ACTFL  
Proficiency  
Guides –  
Writing  
(IM and AM)**

Diapositiva (10)

En el momento del Coloquio CELU 2015, solamente contábamos con resultados para el primer objetivo de la investigación, es decir, entender qué elementos biográficos inciden en la habilidad lingüística de los hablantes bilingües. Los resultados preliminares confirman las hipótesis presentadas por los investigadores de este tema quienes postulan una relación directa entre la capacidad lingüística y el tipo de bilingüismo –secuencial o simultáneo –, con una clara desventaja lingüística en el caso de los bilingües simultáneos. De particular interés es el estudio de Silvina Montrul del 2008 *Incomplete Acquisition in Bilingualism. ReD examining the age factor.*

## SIMULTANEOUS VS. SEQUENTIAL BILINGUALS

Level	Total #	Simultaneous Bilinguals	Sequential Bilinguals	Breakdown of AoA
Superior	1	0%	100%	12
Advanced High	2	0%	100%	10 and 14
Advanced Mid/Low	22	40%	60%	5-16 (10 of 13 are 10 or older)
Intermediate Mid/High	28	82%	18%	3-9
Intermediate Low	2	100%	0%	-
Novice Mid/High	2	100%	0%	-

Diapositiva (11)

\*AoA = *Age of Arrival* (edad de llegada al país de lengua mayoritaria – EEUU acá)

La mayoría de hablantes que fueron caracterizados como hablantes avanzados son bilingües secuenciales –un 60% vs. 40% de bilingües simultáneos–. La disparidad es aún mayor en el caso del nivel intermedio, donde el 82% de los hablantes de este grupo son bilingües simultáneos. La información recolectada muestra también que el rango de edades de llegada para aquellos bilingües secuenciales en el grupo intermedio es considerablemente más bajo (3 a 9 años de edad) que el del mismo grupo evaluado como avanzado (5-16) indicando una relación directa entre edad de primera exposición al inglés y nivel del español escrito. En relación directa con la edad de llegada al país donde la lengua mayoritaria es el inglés, se encuentra la participación en escolaridad en un país de habla hispana –o la falta de la misma– (Diapositiva 12). La correlación entre la escolaridad en español y la habilidad escrita es evidente, confirmando lo presentado en los estudios de adquisición del lenguaje.

## EDUCATION IN A SPANISH SPEAKING COUNTRY

Level	Total #	% with no schooling in a Spanish-speaking country	% with some schooling in a Spanish-speaking country	# of years of schooling in a Spanish-speaking country		
				1	2-5	6-12
Superior	1	0%	100%	0	0	1
Advanced High	2	0%	100%	0	0	2
Advanced Mid/Low	22	27%	73%	1	6	5
Intermediate Mid/ High	28	71.5%	28.5%	3	4	1
Intermediate Low	2	-	-		-	
Novice Mid/ High	2	-	-		-	

Diapositiva (12)

Nuestro estudio constata que tanto la exposición al *input* en el contexto de escolaridad como la práctica de la escritura en ese contexto proveen una amplia ventaja en términos del desarrollo lingüístico. Por otra parte, aquellos hablantes que no han sido partícipes de estos procesos de alfabetización presentan una habilidad lingüística considerablemente menor en cuanto a la lengua escrita.

En el caso de la escolaridad terciaria en la lengua de herencia, los resultados requieren un estudio de mayor profundidad. Mientras que la gran mayoría del grupo designado como “avanzado” ha tomado por lo menos un curso de español durante sus estudios universitarios, es difícil saber exactamente si el mayor nivel lingüístico en escritura se debe a estas experiencias académicas o si se trata de cambio de que estos hablantes llegan a la universidad con alto nivel de proficiencia y por lo tanto son más propensos a estudiar español que aquellos con características lingüísticas más limitadas.

En el caso de aquellos hablantes de nivel intermedio, los resultados muestran al grupo dividido al medio. En sucesivos análisis deberemos evaluar estos resultados en relación con otras características biográficas de cada hablante.

## STUDY OF SPANISH IN US COLLEGE

(COURSES COMPLETED AT TIME OF STUDY)

Level	Total #	% who did not take any courses in college	% who took at least one course in college	# of participants who took 1, 2 or 3 or more semesters of Spanish in College		
				1	2	3 or more
Superior	1	0%	100%	0	0	1
Advanced High	2	0%	100%	0	0	2
Advanced Mid/Low	22	32%	68%	3	3	2
Intermediate Mid/ High	28	50%	50%	9	3	2
Intermediate Low	2	0%	100%	2	0	0
Novice Mid/ High	2	50%	50%	1	0	0

Diapositiva (13)

Finalmente, se presentan a continuación los resultados de dos preguntas sobre el uso del español. La primera (diapositiva 14) investiga el uso de la lengua para comunicarse empleando mensajes de texto y la segunda (diapositiva 16) indaga hábitos de lectura. Mientras que la gran mayoría de los encuestados –93% en un caso, 100% en el otro –, prefiere usar el inglés para las dos actividades, vemos una mayor tendencia al uso del español en el grupo de bilingües secuenciales. En el caso de los mensajes de texto la diferencia es muy pronunciada y se puede explicar por la necesidad de los hablantes de comunicarse con familiares (padres, tíos, abuelos) que han llegado a los Estados Unidos como adultos y o no hablan inglés, o muestran una marcada preferencia por el español. Por otro lado, es posible que en el caso de los bilingües nacidos en los Estados Unidos (bilingües simultáneos), la generación de sus padres haya tenido una exposición más prolongada al inglés y tenga por ello mayor facilidad para utilizar esta lengua como medio de comunicación.

Level	Total #	Always/ Frequently	Sometimes	Rarely/ Never
Superior	1	100%	0%	0%
Advanced High	2	100%	0%	0%
Advanced Mid/ Low	22	54.6%	31.8%	13.6%
Intermediate Mid/ High	28	25%	46.5%	28.5%
Intermediate Low	2	0%	0%	100%
Novice Mid/ High	2	0%	0%	100%

English is the preferred language for texting with 100 % of participants selecting "Always/Frequently" when asked how often they use English for texting.

**HOW OFTEN  
do you use  
each  
language  
for texting?  
Spanish**

Diapositiva (14)

Level	Total #	Always/ Frequently	Sometimes	Rarely/ Never
Superior	1	100%	0%	0%
Advanced High	2	100%	0%	0%
Advanced Mid/ Low	22	27%	14%	59%
Intermediate Mid/ High	28	3.5%	21.5%	75%
Intermediate Low	2	0%	0%	100%
Novice Mid/High	2	0%	0%	100%

\*English is the preferred language for reading with 93 % of participants selecting "Always/Frequently" when asked how often they read books in English

**HOW OFTEN  
do you use  
each  
language  
for reading  
books? -  
Spanish**

Diapositiva (15)

Como ya se ha mencionado, el análisis de datos al momento del coloquio se encontraba en los primeros estadios y esperamos en los próximos meses poder extraer más información de los mismos y proceder con la elaboración del objetivo final de aportar recomendaciones concretas a aquellos profesores que trabajan con estos estudiantes a diario.



# ¿Regionalismo, desajuste o error? Marcas de variedad de contacto en producciones escritas de escolares rionegrinos<sup>1</sup>

DRA. MARISA MALVESTITTI  
mmalvestitti@unrn.edu.ar  
IIDyPCa-UNRN-CONICET  
San Carlos de Bariloche, Argentina.

DRA. MARÍA SOL IPARRAGUIRRE  
msiparraguirre@unrn.edu.ar  
CRUB-UNComa y UNRN  
San Carlos de Bariloche, Argentina.

## Resumen:

La variedad de español de personas oriundas de la región norpatagónica, tanto bilingües mapuzungun-español como monolingües en esta última lengua, ha sido caracterizada por un conjunto de rasgos fónicos, gramaticales y léxicos, que se manifiestan tanto en modo oral como escrito. Investigaciones anteriores describieron los rasgos más prominentes y explicaron sus motivaciones en base a procesos de contacto lingüístico. En esta presentación nos proponemos realizar un abordaje cualitativo del tema, considerando indicadores de diferencias sociodialectales en el marco de la escolarización, desde una perspectiva que se distancia de visiones normativas, que tiende a catalogarlos como “incorrectos”. En la actualidad, la consigna del respeto de la diversidad lingüística requiere resignificarse en vistas a promover políticas lingüísticas para la acción educativa, que contemplen los repertorios de los hablantes como índices de pertenencia sociocultural, para, de este modo, en lugar de intentar suprimir la diversidad de variedades y registros, se construya conocimiento a partir de ella.

**Palabras clave:** Escolarización, contacto lingüístico, variedad, escritura, error.

---

1 Este estudio se realizó con el apoyo de la Universidad Nacional de Río Negro, a través de los Proyectos de Investigación 40-B-232 (2012-2015) y 40-B-366.

## Introducción

Producto del contacto entre mapuzungun y español, se ha documentado en la Patagonia una variedad lingüística caracterizada por un conjunto de rasgos fónicos, gramaticales y léxicos, que se manifiestan en modo oral y escrito, aunque con diferencias cuantitativas y cualitativas. Esta variedad ha sido registrada tanto en personas bilingües como en monolingües de español oriundos de la región norpatagónica, en particular quienes cuentan con origen familiar mapuche, procedencia rural previa o vínculos cercanos con hablantes bilingües o pobladores del campo.

Investigaciones anteriores han relevado los rasgos más prominentes y explicado sus motivaciones en base a procesos de contacto lingüístico. Dado que estos estudios en la zona cordillerana datan de prácticamente tres décadas atrás, consideramos que una actualización del tema, en clave de contacto entre variedades lingüísticas que comportan tanto lenguas como dialectos y registros, constituye un aporte al conocimiento lingüístico de la región.

Entendiendo las variedades como índices de pertenencia sociocultural y producto de una construcción histórica, proponemos una reflexión orientada a problematizar la gestión de dicha diversidad en el marco de la escolarización y la formación docente. Analizamos un corpus de textos escritos producidos por alumnos de educación básica de la zona andina rionegrina y, mediante un abordaje cualitativo, reconocemos algunos indicadores morfosintácticos de diferencias sociodialectales, así como concepciones asociadas a éstas. Nuestro enfoque busca así pensar la enseñanza y el aprendizaje de y a través de la lengua desde una perspectiva sociolingüística, contemplando las implicancias de considerar tales indicadores como regionalismos, desajustes o errores en el marco de la escolarización.

## Investigaciones anteriores sobre el español de la Patagonia

Los estudios dialectológicos tradicionales en la Argentina apuntaron a un reconocimiento de rasgos dialectales prominentes, tendiendo a distinguir el español normativo a transmitir en la enseñanza, de usos catalogados como “incorrectos”, y de elementos menos marcados aceptables como regionalismos. Entre estos trabajos se destaca *El español de la Argentina* (Vidal de Battini, 1964). Dicho estudio construyó conocimiento sobre las variantes dialectales, a partir de los materiales que le enviaban a la autora docentes de todo el país y de sus propias experiencias de campo, en un esfuerzo colaborativo entre educadores e investigadora. Al decir de Rosemblat (en Vidal de Battini, 1964: 6), este abordaje permitió conocer “modos de hablar, que resultan del juego contrapuesto y complejo de la tradición y de las fuerzas

innovadoras”. Aun con su sesgo elitista respecto del concepto de cultura, en la propuesta de Battini se planteaba primero la reflexión metalingüística y la comprensión, y luego la corrección o adecuación a la norma estándar impulsada por la institución escolar. En palabras de la autora (1964: 61):

Por medio de la escuela aspiramos a generalizar, en el español de la Argentina, los rasgos propios del habla de los más cultos y de los mejores escritores y a destacar los tradicionales de la lengua general, vivos en sus regiones más conservadoras. El maestro debe conocerlos, darlos en su enseñanza y afirmarlos con su ejemplo. Si en la lengua de la intimidad se mantiene el regionalismo o el ruralismo, por razones de ambiente, por adhesión familiar, el niño que adquiera cierto grado de cultura en la escuela debe distinguirlos y tener conciencia de ellos.

Vidal de Battini concebía su publicación como “un recurso didáctico concreto” que permitiría a los docentes reducir la brecha entre “la lengua viva que hablan sus alumnos y los hombres de su comarca” y “el ideal de la lengua culta que es objeto de su enseñanza” (1964: 9). Cabe señalar además que en esa época los rasgos definitorios de la “lengua estándar” estaban claramente identificados y del mismo modo los considerados de “uso vulgar”; en tanto los regionalismos se encontraban en una zona intermedia entre estos polos de aceptación o rechazo, portando un carácter de indefinición. En ese contexto, la autora sostenía que (1964: 16):

Para que el maestro pueda ejercer con eficacia su acción docente, es necesario que conozca bien las manifestaciones del habla popular de su región, y que sepa a qué se debe cada una de sus peculiaridades; que no las juzgue simple producto de la ignorancia, de la arbitrariedad o el disparate [...]. Sólo comprendiendo bien el habla de su pueblo, sólo viéndola como fruto de su tradición o de las tendencias propias de la escuela, podrá llevar a los alumnos, sin violencias, desde las formas del habla popular y familiar a los usos de la lengua culta general.

En este enfoque es posible reconocer puntos en común con la *teoría de la diferencia*, basada en la noción de variación lingüística (Labov, 1983), la cual permite explicar disparidades en los resultados educativos apelando a factores vinculados al entorno sociocultural. No obstante, persisten actualmente visiones más cercanas a la denominada *teoría del déficit* (Bernstein, 1971), caracterizada por cierta descalificación de las variedades adquiridas en la socialización lingüística de los niños de sectores socioeconómicos desfavorecidos. Por ello, la consigna del respeto de la diversidad sociolingüística requiere resignificarse con nuevos contenidos. De este modo, se

podrían promover políticas lingüísticas para la acción educativa que amplíen el conocimiento sobre los repertorios de los hablantes y la práctica educativa reflexiva en términos de variedades y registros, en lugar de intentar denostar o suprimir (ya sea implícita o explícitamente) ciertas variantes, confundiendo adecuación con corrección, y por lo tanto conceptualizándolas como erróneas.

## **La variedad de contacto español-mapuzungun en la zona andina rionegrina**

### **Investigaciones previas**

La Región Patagónica se caracteriza por rigurosas condiciones naturales, un disperso asentamiento de la población, migrantes de diversos orígenes y cierto aislamiento del resto del país, al cual favoreció históricamente la frontera natural conformada por los ríos Colorado, Negro y Limay. La Patagonia se mantuvo prácticamente al margen de las corrientes colonizadoras hispánicas (Vidal de Battini, 1964), a excepción de ciertos poblamientos aislados y misiones religiosas, y fue territorio controlado por la población indígena hasta las campañas militares realizadas a fines del siglo XIX. Estos aspectos han contribuido a configurar su fisonomía sociodemográfica, cultural y lingüística, en particular, una formación dialectológica cruzada por lenguas indígenas, lenguas inmigratorias y distintas variedades de español. No obstante, su consideración en los estudios como región lingüística con rasgos distintivos se estableció en épocas recientes y principalmente en base al léxico (Fontanella de Weinberg, 2000).

La ausencia de una mayoría de docentes nativos de la misma zona, así como de una impronta de literaturas regionales en las que tengan presencia los rasgos lingüísticos característicos de la misma, otorgándoles el prestigio vinculado con la escritura y la tradición (Acuña y Menegotto, 1993), derivan en la falta de un consenso respecto del estándar regional y contribuyen a la indefinición de sus límites respecto de la representación de lo que se concibe como norma nacional.

En distintas investigaciones de corte sincrónico, desde perspectivas dialectológicas primero y sociolingüísticas después, se han descrito algunos rasgos recurrentes atribuidos a la variedad de contacto mapuzungun-español, algunos de los cuales coinciden con los reportados en estudios con variedades rurales o no estándares del español en Latinoamérica. Las variables étnica y geográfica, por sí mismas o combinadas con las correspondientes al nivel socio-educativo, han sido alternativamente priorizadas

en las distintas explicaciones. En consecuencia, esta variedad ha recibido distintas denominaciones: “castellano mapuchizado” -empleado por quienes se reconocen como indígenas o residen en comunidades-, “castellano apaisanado” o “rural” -hablado por los criollos-, “español patagónico” -como descriptor diatópico-, “español no estándar”, o bien “castilla” -nombre dado por sus usuarios- (Acuña y Menegotto, 1996; Fernández, 2005; Hernández y Ramos, 1978; Malvestitti, 1993; Menegotto, 2006; Virkel, 2004). El aprendizaje y empleo de tal variedad se vincula con las trayectorias de socialización. Su uso es más frecuente y aceptado en contextos orales y de menor grado de formalidad, en tanto se observa con prejuicio o se estigmatiza en el registro escrito o en situaciones más formales, como la áulica educativa.

Los estudios descriptivos sobre esta variedad se afianzaron a ambos lados de los Andes en la década de 1980, con una metodología de recopilación de datos que se basó principalmente en cuestionarios y entrevistas realizadas a niños y adolescentes en establecimientos educativos, entrevistas a personas adultas por lo general bilingües y corpus de textos libres transcritos de la oralidad. Para San Carlos de Bariloche, se cuenta principalmente con información relevada en el marco del proyecto de elaboración del Atlas Lingüístico Antropológico para la Argentina (PREDAL), publicada en Acuña (1987), Santa Catalina (1987) y Stell (1987). Esta última autora analizó rasgos del habla de personas mapuche adultas procedentes de la Línea Sur y de migrantes chilenos radicados en los barrios periféricos. Entre los elementos lexicogramaticales más relevantes por su elevada frecuencia y coocurrencia detalla:

- formación de sustantivos a partir de bases nominales y verbales (*camionada* < *camión*);
- fenómenos relativos a la expresión del plural (igualación de plural y singular: *crié mi chico* < *crié mis chicos*);
- marcación del plural mediante -e (*mujere* < *mujer*), mediante el artículo (*lo palo* < *los palos*), o mediante el morfema verbal de número (*la nena son mía* < *las nenas son mías*);
- uso intensivo de verbos cuasi-reflejos y objeto de interés (*me como un asadito, si se te atora el nene*);
- empleo de ‘saber’ como “auxiliar de repetición habitual” (*me sabía enseñar a buscar leña*);
- utilización del artículo en lugar del posesivo (*la mamá* < *mi mamá*, *la casa* < *mi casa*);
- arcaísmos, americanismos, quechuismos y araucanismos (*paico*, *piche*, *machi*, *mallín* o *nalca*).

Acuña suma otra característica a partir de ejemplos del habla de personas mapuche residentes en comunidades situadas en la ribera del río Limay: la tendencia a ubicar el sujeto después del verbo, con mayor

frecuencia, distinta curva entonacional y sentido pragmático que los típicos del español<sup>2</sup>. Varios de los elementos mencionados se observan también en los textos transcritos ofrecidos por Santa Catalina (1987: 38), aunque sus dos artículos se centran en la fonética de la variedad. Las autoras mencionadas –particularmente Acuña– atribuyeron los rasgos reseñados al “sustrato mapuche”, considerando que el contacto con esta lengua operaba, por lo menos, como refuerzo de tendencias internas propias en esta variedad del español.

## Estudios en proceso

En los últimos seis años, en el marco de los proyectos de investigación PI UNRN 40-B-232 y 366, nos abocamos a la recopilación de datos de campo en establecimientos educativos de nivel primario y secundario de la ciudad de Bariloche y alrededores, en base a diversas técnicas de indagación (cuestionarios, renarraciones orales, diferentes tareas de producción escrita), apelando a métodos de análisis cualitativos y cuantitativos. Como resultados preliminares de una encuesta realizada a 100 estudiantes de entre 10 y 14 años de tres escuelas de barrios periféricos, registramos que, por sus orígenes familiares, un 56% de los alumnos se arraigan en la región. Sólo el 38% de los padres y madres de estos participantes son oriundos específicamente de Bariloche. Finalmente, un 17% reconoció tener familiares hablantes de mapuzungun (abuelos, tíos o primos) y un 13% visita regularmente a familiares de la zona rural o de Chile. Esta situación no se observa o sólo en muy menor medida en colegios situados en barrios céntricos.

Los textos escritos recogidos fueron en general breves y dan cuenta de grados variables de apropiación de los recursos propios del registro escrito, sobre los cuales inciden tanto factores evolutivo-educativos como socio-culturales. En este último sentido, observamos en ellos una serie de rasgos de la variedad de contacto español-mapuzungun. Así, por ejemplo, en el registro escrito y el nivel gramatical, notamos empleo de estrategias de concordancia y de expresión de clíticos pronominales que distancian esta variedad respecto de la rioplatense:

---

2 En Acuña y Menegotto (1996, 1998) se sistematizó un número mayor de elementos de la variedad “español patagónico”, puntualizándose entre ellos fenómenos gramaticales como la concordancia de número singular/plural en la frase nominal, el sistema de clíticos pronominales (*le* o *lo* en lugar de *lo*, *la*; *los* por *nos*), un uso mayor a lo esperado del sujeto tácito, alternancias entre preposiciones (uso de *en* en lugar del direccional *a*) y un orden de constituyentes en la oración con prevalencia de construcciones VS y OVS, además de ciertos rasgos fonológicos.

1. Marcación del plural en el núcleo sustantivo o mediante determinantes artículo, posesivo o cuantificador del sintagma nominal:

“y al perro le seguía la abejas” (SF502FC)

“los ruido eran muy feo como grito” (Ñ702)

“con mis amigo” (SFCEM38ME)

“todos lo sueños del pueblo” (315715FC)

“y hay pocos abitante” (Ñ706)

“llo me vine con mi mama mi papa y mi 3 hermano y mi hermanita” (U707)

También concordancia de plural no explicitada en el sintagma verbal:

“al rato aparece dos mujeres” (SFCEM15FC)

“y todos los trucos del mago se iva desapareciendo” (315722FC)

“sus magias era mentira con puro umo lo hacia las magias” (315715FC)

2. Clíticos pronominales:

“Teniamo una familia conocida y lo prestaron la casa” (U707)

“y el nene estaba contento porque lo encontró a la rana” (SF502FC)

“el nene la busco en los arboles y el perro enlas piedras y lo yamaba” (SF512FC)

Por otro lado, observamos en menor medida la utilización de la preposición “en”, en lugar de “a”, asociada a verbos de movimiento:

“y la fueron a buscar en el bosque” (SF517FC)

“y el nene se calló en el agua con el perro se calleron al agua” (SF518FC)

“se fue en un pueblo a mostrar sus trucos, pero cuando llegó a ese lugar nadie le prestaba atención” (SFCEM09FC)

En el plano sintáctico, en la oralidad se observa la tendencia enunciada al orden V-S, pero su mayor frecuencia no es tan clara en los escritos analizados:

“y el día siguiente no estava la rana; y fueron a la bosque y no estava la rana; despues vieron una roca quiso su virse maico” (255104MC)

Además, tanto en oralidad como en la escritura, notamos un uso de relativas especificativas que, o bien aportan poca información referencial nueva pero proporcionan marcación aspectual; o bien manifiestan relaciones de causalidad (Eisner, Iparraguirre y Rodríguez, 2014):

“[La señora le dijo que] su ropa que estava usando se la aga mucho mas linda” (SFCEM24FC)

“El vendedor de humo llega al pueblo que no ai nadie...” (315703MC)

“un hombre que vendia humo viaja a un pueblo que no andaba nadie”  
(SFCEM18FC)

“[vivo] con mis ermanos que son cuatro” (315702ME)

“Y ahí estaban en un tronco que ellos viven acá” (255401MC)

“Entonces ellos estaban feliz[ces] que tuvieron uno[s] hijitos”  
(SF505FC)

“El perro estaba mirando a las abejas, que se le salió el cosito [panal],  
y lo iban a picar” (SF505FC)

Algunos de estos elementos resultan más estigmatizados que otros. Así por ejemplo, en un trabajo final de asignatura<sup>3</sup>, a partir de una breve encuesta realizada a estudiantes de nivel medio de nuestra ciudad, enunciados con ausencia de concordancia de número entre S-V y elisiones de /s/ final de palabra se adjudicaron a “uno del campo, una persona de zona rural, campesino, un gaucho, gente humilde de campo, un paisano”. De modo similar, veinte años antes y en el mismo grupo etario, los elementos lingüísticos que remiten a la variedad eran correlacionados con “los que no fueron a la escuela”, “los mapuche y paisanos del campo” (Malvestitti, 1993), y más de ciento cincuenta años atrás se atribuían a “los indios, [que] como los negros, no pronuncian generalmente las eses finales” (Mansilla 1986: 254).

Concepciones similares se observaron en el marco de la tesis doctoral de Iparraguirre (2013), cuando se consultó a docentes de comunidades escolares con diferentes características socioeducativas de la zona acerca de la forma de expresión de sus alumnos. En base a sus respuestas fue posible identificar dos tendencias principales. Docentes de una escuela urbana a la que asistían alumnos de sectores medios y altos dieron cuenta de percibir a sus alumnos como “pares sociolingüísticos”, usuarios de una variedad neutra o “no marcada”, en tanto que las variantes se identificaron en otros alumnos que el docente percibía como diferentes socioculturalmente de los suyos y, por extensión, de sí mismo:

“...escuelas como por ejemplo 311 de San Francisco III, donde usan modismos propios del campo tanto para hablar como para escribir...”  
(EC1)

Por otro lado, quienes ejercían en escuelas situadas en barrios periféricos o zonas rurales, tendieron a centrarse en el carácter desfavorable del entorno sociocultural de sus alumnos, percibiendo las variantes en el léxico, el plural y los clíticos:

---

3 Realizado por el estudiante Roberto Campos para la materia Sociolingüística, Profesorado en Lengua y Literatura, UNRN, 2014.

“Al relleno de las empanadas yo siempre les dije relleno y mis alumnos le dicen pino. a la pelota de fútbol yo le llamo pelota y mis alumnos fútbol” (EH1)

“Omisión tanto al hablar como en sus escritos de las s” (ER5)

“Los fuimos para la casa” (EP6)

Las explicaciones brindadas por estos docentes se centraron principalmente en la procedencia rural y regional de los alumnos y sus familiares, y en desigualdades socioeconómicas y de índole cultural:

“Porque mis alumnos son la mayoría del campo (...) tienen la lengua propia del lugar” (EH2)

“Viven en zona periférica en Bariloche y rural los de Ñirihuau” (ER4)

“Hay una cierta incidencia del lenguaje familiar de su entorno, poco acceso al lenguaje escrito, se habla poco” (EH3)

“...en la mayoría de los casos, a que los padres son analfabetos” (EP3)

En conjunto, el análisis de las respuestas brindadas sugirió que muchos de ellos operaban con nociones escasamente articuladas con teorías sociolingüísticas, así como con visiones estereotipadas de la variación sociodialectal.

## **¿Regionalismo, desajuste o error? Intervenciones desde la educación**

Cuando una determinada variable sociolingüística vehiculiza prestigio social o es objeto de procesos de estigmatización, se valora en forma correspondiente -directa o indirectamente- la identidad del hablante. Por ello, resulta imprescindible identificar y crear los contextos para redescribir las variedades regionales o sociolectales, lenguas primeras de muchos niños y niñas, es decir, aquellas formas lingüístico-discursivas que los alumnos saben -y utilizan adecuadamente, de acuerdo con las situaciones en las cuales son pertinentes dichos usos-, tomando este conocimiento como punto de partida y base para integrar otros recursos a sus repertorios.

Los resultados de los distintos estudios llevados a cabo en esta zona en particular plantean la necesidad de una formación profesional reflexiva en los educadores, que promueva la construcción de recursos conceptuales y didácticos para resolver situaciones de enseñanza-aprendizaje que no resultan claramente asimilables a un alumnado prototípico. Al naturalizarse ciertos rasgos considerados no marcados, se obtura la posibilidad de explicitar las características de la propia variedad, así como de los registros lingüístico-discursivos escolares. En contrapartida, el extrañamiento que resulta de la

percepción de rasgos marcados deriva en visiones deficitarias (Iparraguirre y Scheuer, en prensa). Pensar en términos de diferencia contribuye a superar tal dicotomía, pues supone transformar en objeto de conocimiento y enseñanza deliberada los distintos patrones comunicativos, problematizando sus procesos de conformación histórica y su funcionalidad para el establecimiento de relaciones de subalternidad. En este sentido, uno de los objetivos de la formación docente inicial y continua debería ser ampliar la capacitación en competencias sociolingüísticas (Borzzone de Manrique, 2006), paralelamente a problematizar y debatir lo que se concibe, enseña y evalúa como norma estándar, en situaciones de diversidad cultural.

Para poder dar un espacio significativo a las variedades locales dentro de la escuela, la formación docente requerirá incorporar también metodologías de enseñanza de segundas lenguas o propuestas de alfabetización intercultural, lo cual además de facilitar la comunicación de los docentes con los alumnos, sus familias y la comunidad en general, promoverá, al mismo tiempo, una comprensión más plena de la compleja realidad socio-cultural en las que desarrollan sus prácticas.

## Bibliografía

- Acuña, Leonor (1987). Algunos ejemplos de interferencia lingüística en el español de Neuquén y Río Negro. *Documentos del PREDAL Argentina 2. Atlas Lingüístico Antropológico de la República Argentina*. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Justicia y OEA, pp. 21-28.
- Acuña, Leonor y Menegotto, Andrea (1993). “Las lenguas de los mapuches argentinos”. *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología*, 14, 9-22.
- (1996). El contacto lingüístico español-mapuche en la Argentina. *Signo & Seña*, 6, 349-379.
- (1998). Dialecto y sistema pronominal en español de área mapuche. En: Golluscio, Lucía y Yosuke Kuramochi (Eds.), *Lingüística y literatura mapuche. Aproximaciones desde ambos lados de los Andes* (pp. 51-59). Buenos Aires/Temuco: UBA y Universidad Católica de Temuco.
- Bernstein, Basil (1971[2003]). A critique of the concept of compensatory education. En Bernstein, B., *Class, Codes, and Control. Volume 1: Theoretical Studies towards a Sociology of Language* (pp. 147-155). Londres/Nueva York: Routledge.
- Borzzone de Manrique, Ana María (2006). *Conocimientos y conceptos claves para una propuesta de alfabetización intercultural*. Trabajo presentado en el IV Fórum Internacional de Ensino de Línguas Estrangeiras. Cultura e Diversidade, Pelotas, Brasil, 14 al 16 de junio.
- Eisner, Laura, Iparraguirre, María Sol y Rodríguez, Natalia (2014). Análisis de estrategias de cohesión textual en narrativas de escolares en San Carlos de Bariloche. Ponencia presentada en el XIV Congreso de la SAL, Catamarca, 22 al 25 de abril de 2014.

- Fernández, César (2005). *Hablar paisano. Estudios sobre el español de la Patagonia*. Buenos Aires: Honorable Senado de la Nación.
- Fontanella de Weinberg, María Beatriz (Coord.) (2000). *El español de la Argentina y sus variedades regionales*. Buenos Aires: Edicial.
- Hernández, Arturo y Ramos, Nelly (1978). Rasgos del castellano hablado por escolares rurales mapuches. Estudio de un caso. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 16, 141-150.
- Iparraguirre, María Sol (2013). *Escritura, variación lingüística y escolarización. Concepciones de docentes y producciones de alumnos en la zona andina rionegrina*. Tesis doctoral, Universidad de Buenos Aires, FFyL.
- Iparraguirre, María Sol y Scheuer, Nora (en prensa). “¿Cómo hablan y escriben mis alumnos?” Concepciones lingüístico-educativas de docentes de nivel primario. *Revista Estudios Pedagógicos*.
- Labov, William (1983). *Modelos sociolingüísticos*. Madrid: Cátedra.
- Malvestitti, Marisa (1993). “Castellano mapuchizado en la Línea Sur. Aproximaciones”. *Actas de las Primeras Jornadas de Etnolingüística*, Rosario: Universidad Nacional de Rosario, 2, pp. s/d.
- Mansilla, Lucio (1986[1870]). *Una excursión a los indios ranqueles*. Buenos Aires: Biblioteca Ayacucho/Hyspamérica.
- Menegotto, Andrea (2006). Mapuche, español y castilla en la Patagonia argentina: de la lengua-i a la lengua-s. *UniverSos. Revista de lenguas indígenas y universos culturales*, 3, 161-180.
- Santa Catalina, Isabel de (1987). Primera lectura de rasgos fonético-fonológicos registrados en las provincias de San Juan, Mendoza y Río Negro. *Documentos del PREDAL Argentina 2. Atlas Lingüístico Antropológico de la República Argentina*. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Justicia y OEA, pp. 30-41.
- Stell, Nélica (1987). Algunas particularidades de la lengua oral y del entorno sociocultural de los hablantes de San Carlos de Bariloche. *Documentos del PREDAL Argentina 2. Atlas Lingüístico Antropológico de la República Argentina*. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Justicia y OEA, pp. 80-89.
- Vidal de Battini, Berta (1964). *El español en la Argentina*. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación.
- Virkel, Ana (2004). *Español de la Patagonia. Aportes para la definición de un perfil sociolingüístico*. Buenos Aires: Academia Argentina de Letras.



# Tan lejos, tan cerca: propuesta para trabajar la interculturalidad en la clase de ELSE

TRAD./PROF. MARIELA STARC  
mariela.starc@uns.edu.ar

PROF. MARÍA LAURA SCOPPA  
marialaurascoppa@hotmail.com

TRAD. LAURA BENEDETTI  
laura.benedetti@uns.edu.ar  
Universidad Nacional del Sur  
Bahía Blanca, Argentina

## Resumen:

La enseñanza de lenguas desde una perspectiva intercultural fomenta el interés por entender al otro a través de su lengua y su cultura sin que esto implique dejar de lado la propia cultura. Precisamente el prefijo *inter* evoca la comunicación o interacción que se produce entre personas de culturas diversas quienes se enriquecen mutuamente afirmando su identidad e integrando nuevos valores (Sáez Alonso, 2006).

Este enfoque, que resalta el bagaje cultural que trae consigo el estudiante y lo integra al de la lengua meta, es el adoptado para el diseño de los cursos del programa de Español para Extranjeros que ofrece la Universidad Nacional del Sur como parte de su política de internacionalización. El programa pone el acento en el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural (Byram, 2001), que comprende las habilidades para interpretar y relacionar (saber comprender), el conocimiento (de sí mismo y del otro, de la interacción, de lo individual y lo social), la educación (política y la conciencia crítica de la cultura), las actitudes (la relativización de sí mismo y la valoración del otro), y las habilidades para descubrir y/o interactuar (o el saber aprender y hacer).

En este trabajo se describe una propuesta didáctica orientada a la producción de intercambios lingüístico-culturales en situaciones comunicativas auténticas que posibiliten la generación de expresiones culturales compartidas. Asimismo, se incluye una reflexión sobre el rol de mediador intercultural que asume el docente en un escenario de aprendizaje colaborativo donde se valora la diversidad y el respeto mutuo.

**Palabras clave:** ELSE, diversidad cultural, interculturalidad, competencia comunicativa intercultural, mediación intercultural

## 1. Introducción

Los conceptos de cultura, interculturalidad y competencia comunicativa intercultural se han incorporado a la clase de lenguas segundas o extranjeras cuyos objetivos van mucho más allá del mero aprendizaje lingüístico. Desde una perspectiva intercultural se fomenta el interés por entender al otro a través de su lengua y su cultura sin que esto implique dejar de lado la propia cultura. Precisamente el prefijo *inter* evoca la comunicación o interacción que se produce entre personas de culturas diversas quienes se enriquecen mutuamente afirmando su identidad e integrando nuevos valores (Sáez Alonso, 2006).

En la educación intercultural existe un mismo punto de partida y de llegada que consiste en el reconocimiento del otro desde una actitud de respeto y solidaridad. A partir de este reconocimiento todas las culturas presentes en el aula se valoran por igual y por medio de un aprendizaje colaborativo se favorece la apreciación de la diversidad.

Además, si la experiencia de aprendizaje se da en el país de la lengua meta, es decir en situación de inmersión, será más fácil para los estudiantes tomar distancia de la propia cultura que es lo único con lo que cuentan al inicio (González Di Piero, 2008). Al mismo tiempo, se volverán más conscientes sobre su propia cultura por comparación con la cultura extranjera hasta lograr desarrollar una conciencia intercultural que les permita encontrar similitudes y diferencias entre la cultura de origen y la comunidad en la que están insertos.

Este enfoque, que resalta el bagaje cultural que trae consigo el estudiante y lo integra al de la lengua meta, es el adoptado para el diseño de los cursos del Programa de Español para Extranjeros que ofrece la Universidad Nacional del Sur [UNS] como parte de su política de internacionalización. Se pone el acento en el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural (Byram, 2001), que comprende las habilidades para interpretar y relacionar (saber comprender), el conocimiento (de sí mismo y del otro, de la interacción, de lo individual y lo social), la educación (política y la conciencia crítica de la cultura), las actitudes (la relativización de sí mismo y la valoración del otro), y las habilidades para descubrir y/o interactuar (o el saber aprender y hacer).

En este trabajo pretendemos aportar a la reflexión sobre la interculturalidad, la competencia comunicativa intercultural y el rol que asume el docente como mediador intercultural a través de la presentación de una propuesta didáctica orientada a la producción de intercambios lingüístico-culturales en situaciones comunicativas auténticas que posibiliten la generación de expresiones culturales compartidas en un contexto de inmersión donde se valora la diversidad y el respeto mutuo.

## 2. Presupuestos teóricos

Según la define la UNESCO (2006), la interculturalidad es “la presencia e interacción equitativa de diversas culturas, y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas a través del diálogo y el respeto mutuo”. Mientras que la definición aportada por el Centro Cultural Cervantes (1997-2012) la considera “un tipo de relación que se establece intencionalmente entre culturas y que propugna el diálogo y el encuentro entre ellas a partir del reconocimiento mutuo de sus respectivos valores y formas de vida”.

Por su parte, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) no proporciona una definición de interculturalidad, pero menciona una serie de destrezas y habilidades interculturales que todo hablante de una lengua extranjera debe adquirir para poder comunicarse eficazmente en la lengua meta y enriquecerse mediante la integración de ambas realidades, la propia y la ajena. Estas destrezas y habilidades comprenden:

- La capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera.
- La sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con otras personas de otras culturas.
- La capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera, y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas.
- La capacidad de superar las relaciones estereotipadas (MCER, 2001, p. 102).

Pero ser un hablante intercultural no implica únicamente saber comunicarse en determinadas situaciones o conocer las normas sociales, las costumbres y los hábitos de una comunidad. Un hablante intercultural debe desarrollar una competencia comunicativa (que comprenda las cuatro subcompetencias: gramatical o lingüística, sociolingüística, discursiva y estratégica) integrada a la habilidad de actuar en contextos culturales diversos o en aquellos donde dos o más culturas entran en contacto, ya sea complementándose u oponiéndose.

Esta habilidad que consiste en usar el lenguaje en un contexto en el que se ponen en juego diferentes identidades culturales o formas de concebir el mundo es denominada competencia comunicativa intercultural (Byram, 2001) y debe orientarse al desarrollo de los siguientes saberes:

1. Actitudes (saber ser). Reconocer los valores, prejuicios y estereotipos que uno posee para dar paso a la curiosidad y apertura a significados, creencias y conductas diferentes. Esto supone una habilidad para “descentrarse” y reconfigurar la propia subjetividad.

2. Conocimientos (saberes). Lograr la comprensión profunda de información relativa a las características singularizadoras de otras culturas, tanto en su dimensión externa (vestidos, códigos lingüísticos, artefactos materiales, patrones paralingüísticos) como interna (creencias, normas, valores, etc.).
3. Habilidades para interpretar y relacionar (saber comprender). Informarse sobre documentación que exponga la visión propia de tales grupos respecto de la historia, identificando situaciones de adaptación y resistencia, siendo capaz de articular una visión comprensiva entre diferentes interpretaciones frente a un mismo fenómeno.
4. Habilidades para descubrir e interactuar (saber aprender/hacer). Percatarse de las interacciones que desarrollan individuos de una misma cultura o de diferentes culturas para poder obtener significados y connotaciones sobre fenómenos propios de la vida cotidiana, la participación social y la configuración de proyectos de vida.
5. Conciencia cultural crítica/educación política. Asumir una postura política que oriente a la acción transformadora basada en el fomento y defensa de los derechos humanos reconocidos por la legislación internacional y nacional.

El modelo propuesto por Byram sostiene que una persona debe ser capaz de comunicarse con un interlocutor perteneciente a otra cultura de manera adecuada a la situación comunicativa y al contexto social; se centra en el alumno y en su necesidad de relacionarse con otra cultura; no se enfoca en una cultura específica sino que se puede aplicar a cualquier cultura; otorga a la cultura del alumno la misma importancia que la de la lengua meta ya que, a partir de su propia cultura, el estudiante puede comprender mejor la nueva; incluye la comprensión de las diferencias culturales y la reflexión sobre estereotipos y prejuicios; y comprende la habilidad de interpretar y emplear la comunicación verbal y no verbal para desempeñar distintos roles sociales.

La aplicación de este modelo en la clase de lengua extranjera favorece el encuentro de diversas culturas y modelos culturales y hace que el aprendizaje de la nueva lengua se sustente en la comprensión de quién es el otro y qué puede aportar desde su propia cultura para que la diversidad no sea un obstáculo sino una fuente de enriquecimiento mutuo (Kaben, 2009).

Asimismo, para potenciar el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural es importante que el docente actúe como un mediador capaz de identificar, poner en debate y reconciliar posturas contrapuestas estimulando la empatía. Es decir que, desde esta perspectiva, el profesor deja de ser un mero transmisor de saberes y, como parte activa de una sociedad que tiene sus creencias, pensamientos, componentes socioculturales y

afectivos, asume diversos roles: guía, consejero, coordinador, facilitador del aprendizaje y, fundamentalmente, intermediario o mediador intercultural.

### **3. Propuesta didáctica intercultural**

Teniendo siempre presente que “el estudio de la cultura no se construye de forma aislada sino relacionado con la producción de intercambios lingüístico-culturales en situaciones auténticas de comunicación” (Vacas Hermita y Benavente, 2002, p. 187), hemos desarrollado una propuesta didáctica que integra lengua y cultura en un contexto de interacción comunicativa significativo y real para los estudiantes brasileños y franceses del curso de español de nivel intermedio (B1-B2) dictado en el marco del Programa de Español para Extranjeros de la UNS.

#### **3.1 Objetivos**

Los objetivos que sustentan la propuesta incluyen: integrar los conocimientos lingüísticos y culturales adquiridos a lo largo del curso; identificar los rasgos que definen culturalmente a los argentinos; valorar la cultura propia y las otras culturas presentes en el aula; reconocer similitudes y diferencias entre las distintas culturas.

#### **3.2 Metodología**

La metodología elegida fue el enfoque por tareas, que comprende la realización de una serie de actividades que posibilitan la adquisición de las habilidades necesarias para resolver una tarea final. Para la programación del trabajo seguimos la siguiente secuencia de pasos: 1) elegir el tema; 2) definir la tarea que realizarían los alumnos al final del proceso; 3) plantear los objetivos; 4) especificar los contenidos lingüísticos necesarios; 5) programar la secuencia de tareas que llevarían a cabo los alumnos en las clases previas a la tarea final; 6) determinar los instrumentos y procedimientos de evaluación.

1. Tema: Como eje temático elegimos “costumbres argentinas” por considerarlo sumamente apropiado para trabajar la interculturalidad y contribuir al desarrollo de la competencia comunicativa intercultural. Este tema, que se desarrolló a lo largo de varias clases por medio de las tareas programadas en el quinto paso, aportó coherencia y lógica comunicativa al conjunto de tareas.
2. Tarea final: La tarea planteada para el final del proceso se especificó mediante esta consigna: “En forma individual o en

pares, elegir una de las costumbres argentinas de la lista que se presenta a continuación y preparar una breve presentación (10 minutos como máximo) que describa en qué consiste esta costumbre y por qué es importante para los argentinos: El asado; El mate; El dulce de leche; El tango; El truco; Las empanadas; El fútbol; El vino; Las reuniones con familia y amigos; El folklore. Estas preguntas pueden servir de guía: ¿Por qué es una costumbre argentina? ¿Es típica de todo el país o de alguna región en particular? ¿Hay algo especial o que te llame la atención sobre esta costumbre? ¿Adoptaste esta costumbre desde que estás en Argentina? ¿Por qué? ¿Existe alguna costumbre similar en tu país? Como soporte se puede utilizar los siguientes recursos: presentación de Power Point, páginas web, mapas, fotos, videos, canciones, entre otros.”

3. **Objetivos:** Es importante que los objetivos reflejen las cosas concretas que los alumnos serán capaces de hacer en español para cumplir con la tarea final empleando los conocimientos adquiridos y las habilidades desarrolladas por medio de las actividades previas. En base a esta premisa, los objetivos fueron planteados de la siguiente manera: A lo largo de las próximas clases vamos a desarrollar conocimientos y habilidades que nos permitirán: identificar y describir costumbres de los argentinos; compararla con costumbres propias y de otras culturas; hacer una breve presentación oral; tomar notas durante las presentaciones de los demás y hacerles preguntas sobre los detalles que me interesen.
4. **Contenidos lingüísticos:** Partiendo de la pregunta “¿Qué contenidos lingüísticos van a necesitar los alumnos para llevar a cabo la tarea final?” determinamos que los contenidos funcionales incluirían: dar instrucciones, hacer recomendaciones y sugerencias, formular preguntas, exponer ideas y expresar opiniones; los contenidos gramaticales que podrían resultar de utilidad serían: pronombre *se* impersonal y pasivo, objeto directo e indirecto, modo imperativo, marcadores discursivos, preposiciones *para* y *por*, discurso indirecto; y entre los contenidos léxicos se debería considerar términos y expresiones relacionadas con bebidas y platos típicos, rituales sociales: comidas y reuniones, deportes y música. Estos contenidos se desarrollaron en las actividades de preparación para la tarea final.
5. **Secuencia de tareas previas:** Para programar la secuencia de tareas preparatorias para la tarea final, es necesario pensar cómo se materializarán en el aula los objetivos planteados en el punto 3: ¿Qué harán los alumnos? ¿Qué pasos seguirán? ¿Qué tipos de

materiales serán convenientes? ¿Cuál será el producto resultante? Con estas preguntas en mente, desarrollamos una serie de actividades individuales y grupales utilizando tanto medios didácticos como recursos educativos. Según los define Marquès Graells (2000), un medio didáctico es cualquier material elaborado con la intención de facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje (libro de texto, videos didácticos y CD de audio, presentaciones multimedia, etc.), mientras que un recurso educativo es cualquier material que se utiliza con un objetivo didáctico pero que no fue creado para esta finalidad (diarios y revistas, secuencias de películas, avisos publicitarios, páginas web, videos musicales subtítulos, etc.). Combinamos actividades de comunicación con tareas centradas en los contenidos lingüísticos de manera de conformar un andamiaje que permitiera a los estudiantes realizar con éxito la tarea final. En la clase 1, se hizo la introducción al tema a partir de una selección de imágenes con el propósito de que los estudiantes reconocieran distintas costumbres argentinas allí representadas y entre todos elaboraran una lista. Luego, utilizando como medio didáctico el libro de texto Horizonte ELE 3 -Nivel Intermedio (pp. 71-72), se realizó una actividad de comprensión lectora que consistió en la lectura y comentario de textos breves sobre las comidas en Argentina, España y Venezuela, centrandó la atención en los aspectos léxicos y gramaticales. Por último, se definió la tarea final incorporando la lista de costumbres confeccionada y se plantearon los objetivos. En la clase 2, se trabajó con segmentos de películas argentinas donde se retratan costumbres como el asado, las empanadas, las reuniones familiares de los domingos y el fútbol, entre otras. Se realizaron actividades de comprensión auditiva, de reconocimiento de vocabulario y de expresión oral en pequeños grupos con el propósito de intercambiar información sobre la cultura argentina y la propia. En la clase 3, desarrollada en la Sala Multimedia, los alumnos comenzaron a trabajar en la tarea final integrando los elementos aportados por las tareas preparatorias de las clases anteriores. Se formaron los pares, cada par eligió una costumbre y comenzó la búsqueda de información relevante en Internet, la selección de los contenidos y la planificación de su presentación, que luego completaron en casa. Por último, durante las clases 4 y 5 se hicieron las presentaciones y se completó la etapa de evaluación.

6. Evaluación: Para evaluar la tarea final se optó por la evaluación formativa porque “se realiza de manera inmediata, directamente

coordinada con la actividad del alumno” (Anijovich, 2010, p. 50) y le ofrece retroalimentación sobre su progreso.

Asimismo, para evitar una valoración unidireccional del docente hacia el alumno e implicar a todos los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje, se hizo una articulación entre la evaluación del profesor y otras dos modalidades: autoevaluación y evaluación entre pares. “El desafío es que los alumnos se apropien de los criterios de evaluación y, si es necesario, puedan ajustarlos para comprenderlos mejor y autorregularse” (Anijovich, 2010, p. 58).

La evaluación del profesor se realizó por medio de la observación directa de las actividades de los alumnos utilizando como instrumento de evaluación la siguiente ficha:

TEMA:	Excelente	Muy bueno	Bueno	Regular
1) Contenido, desarrollo del tema				
2) Organización/ estructura de la presentación				
3) Gramática y vocabulario				
4) Material de soporte (Power Point, fotos, videos, etc.)				
5) Expositores (forma de hablar, lenguaje corporal, etc)				
6) Comunicación de los expositores con la audiencia				

Sobre cada criterio se incluyó un comentario detallado que permitiera a los estudiantes obtener información relevante y personalizada acerca de su desempeño.

A los expositores se les solicitó que completaran una ficha de autoevaluación con criterios similares y se agregaron preguntas centradas en las habilidades y destrezas interculturales:

	Sí	No	No sé
7) Mientras buscaba información, aprendí algo nuevo sobre la cultura argentina.			
8) Aprendí algo nuevo/ interesante sobre mi propia cultura.			
9) Pienso que esta actividad es útil para mejorar mis estrategias de comunicación.			
10) Esta tarea sirve para conocer y comprender similitudes y diferencias culturales.			
11) Creo que tareas como esta sirven para superar prejuicios/estereotipos.			

Mientras que la ficha que se le entregó a la audiencia para la evaluación entre pares, además de los primeros seis criterios mencionados, contenía las siguientes preguntas:

	Sí	No	¿Qué?
7) ¿Aprendí algo nuevo sobre la cultura argentina?			
8) ¿Aprendí algo interesante sobre la otra cultura?			

Esta ficha se completó de forma anónima y fue entregada al docente quien plasmó los resultados en gráficos de barras y los agregó a su ficha de retroalimentación donde también incorporó la autoevaluación. Así cada estudiante recibió una valoración integral sobre su desempeño para poder hacer reflexiones metacognitivas que les permitan convertirse progresivamente en aprendices autónomos.

### 3.3 Resultados

Es destacable el nivel de compromiso y la participación de los estudiantes que permitieron la generación de interesantes intercambios sobre los puntos de contacto cultural y sobre las discrepancias, tanto en las actividades previas como en la tarea final. Particularmente enriquecedora resultó la presencia de estudiantes de distintas nacionalidades durante todas las presentaciones, ya que sus aportes e intereses ampliaron el debate y se integraron en la labor compartida de revisar los distintos aspectos de la cultura y la(s) identidad(es) nacionales de los argentinos y compararlos con los de su propia cultura.

De los comentarios realizados por el profesor en su ficha de observación se pueden extraer las siguientes conclusiones según los criterios considerados:

1. Contenido, desarrollo del tema: La mayoría hizo un buen trabajo de búsqueda de información relevante; algunos supieron explotar muy bien la posibilidad de exponer ante una audiencia multicultural y, por lo tanto, elaboraron preguntas variadas para poner en diálogo a las tres culturas presentes en el aula: argentina, francesa y brasileña. Casi todos hicieron una interesante comparación entre la costumbre argentina elegida y una costumbre de su país. (Ej. dulce de leche comparado con el *Nutella* en Francia; mate comparado con el *chimarrão* brasileño).
2. Organización, estructura de la presentación: La mayoría de las exposiciones estuvo bien organizada y claramente estructurada. Un grupo diagramó su presentación como un concurso de

preguntas y respuestas entre dos equipos interculturales (franceses y brasileños).

3. Gramática y vocabulario: Entre los errores frecuentes se detectaron confusiones de género (\**la equipa* en vez de *el equipo*); confusión entre las preposiciones *para* y *por* (\**Gracias para escucharnos*); elección léxica incorrecta (\**sujetos* de conversación en vez de *temas*); confusión entre el artículo *el* y el pronombre *lo* (\**lo mate* es una bebida...).
4. Material de soporte: Casi todos realizaron una presentación de Power Point efectiva y fácil de seguir por contener poco texto y muchas imágenes. Algunos incluyeron videos de producción propia sobre el mate al igual que fragmentos literarios y canciones populares donde se lo menciona; otros ofrecieron una degustación a ciegas de variedades de dulce de leche argentino y brasileño; otros llevaron empanadas para compartir y otros finalizaron su presentación mostrando la camiseta de un club de fútbol local.
5. Expositores: En general, se desenvolvieron con naturalidad y soltura, excepto quienes por apoyarse demasiado en sus notas o por leer el Power Point por momentos perdían el contacto visual con el público.
6. Comunicación con la audiencia: Todos lograron establecer una muy buena comunicación con el público, los motivaron a participar y respondieron sus preguntas con solvencia. Incluso algunos incorporaron una cuota de humor que contribuyó a generar un clima ameno y distendido.

Otro aspecto fundamental fue el rol activo otorgado a los estudiantes en el proceso de evaluación con el fin de instarlos a asumir su responsabilidad sobre el propio aprendizaje y a identificar sus fortalezas y debilidades. De las fichas de autoevaluación se desprenden los siguientes resultados: todos manifestaron haber aprendido algo nuevo sobre la cultura argentina mientras buscaban información; un 60% expresó que había aprendido algo nuevo o interesante sobre su propia cultura; hubo total acuerdo sobre la utilidad de la actividad para mejorar las estrategias de comunicación, así como para conocer y comprender diferencias culturales y superar prejuicios y estereotipos.

Por su parte, los integrantes de la audiencia, participaron activamente formulando preguntas interesantes y haciendo comentarios sobre distintos aspectos vinculados con los temas presentados. La mayoría manifestó haber aprendido algo nuevo tanto sobre la cultura argentina como sobre la brasileña o la francesa, lo cual refleja el rico intercambio intercultural que se logró en el aula de ELSE.

## 4. Consideraciones finales

En el plano de la experiencia de los estudiantes, se evidencia que durante el desarrollo de las tareas propuestas se creó un ambiente que permitió la expresión de las singularidades culturales propias de los estudiantes. Fundamentalmente, los resultados obtenidos a través de la modalidad articulada de evaluación que se implementó demuestran que todos encontraron un espacio donde conocer y entender al otro y a la vez conocerse mejor a través del otro.

Por otra parte, desde el punto de vista metodológico, interesa destacar que la consigna planteada y la subsiguientes instancias de autoevaluación y evaluación por pares, ponen a los estudiantes en la posición de un sujeto que no es ni simple emisor ni simple receptor pasivo de información: la actitud crítica en la recepción y procesamiento de los contenidos culturales obliga a los estudiantes a confrontar y explicitar sus posicionamientos frente los contenidos informacionales y la forma en que le son presentados, como así también a aprender de la evaluación de otro diferente. En este proceso, por tanto, se pueden desarrollar las actitudes de aceptación y respeto ante la diferencia y de descubrimiento de las propias especificidades, centrales para las competencias interculturales.

## Bibliografía

- Anijovich, R. [comp.] (2010). *La evaluación significativa*. 1a ed. Buenos Aires, Paidós.
- Byram, M. & Fleming, M. (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid, Cambridge University Press.
- Centro Cultural Cervantes (1997-2012) [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/interculturalidad.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/interculturalidad.htm)
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Recuperado a partir de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)
- González Di Pierro, C. (2008). *¿Cómo evaluar la competencia intercultural en la enseñanza de E/LE dentro de un contexto de inmersión? Una propuesta basada en el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas*. Recuperado a partir de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3189570.pdf>
- Kaben, A. (2009). *El docente como mediador intercultural*. Actas del I taller de literatura hispánicas y E/le, 29–31. Recuperado a partir de [http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca\\_Ele/publicaciones\\_centros/PDF/oran\\_2009/14\\_kaben.pdf](http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/publicaciones_centros/PDF/oran_2009/14_kaben.pdf)
- Marquès Graells, P. (2000). *Los Medios Didácticos*. Recuperado a partir de <http://peremarques.pangea.org/medios.htm>

- Sáez Alonso, R. (2006). La educación intercultural. *Revista de Educación*, (339), 859–881. Recuperado a partir de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2057316>
- UNESCO (2006). *Guidelines on intercultural education*, París: UNESCO
- Vacas Hermida, A., & Benavente, J. C. (2002). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje del español*. Recuperado a partir de <http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/interculturalidad-2.pdf>

# Competencia Intercultural en grupos monolingües japoneses: “Un gesto vale más que mil palabras”

LIC. MARÍA INÉS TORRISI  
ines@jasmine.ocn.ne.jp  
Universidad de Matsuyama,  
Ciudad de Matsuyama, Japón

## Resumen:

En la actualidad ya no se puede pensar a los países como compartimentos culturales estancos, sino como a una sociedad mundial intercultural, asumiendo todas las ventajas y las dificultades que esta conlleva.

En el marco de esta nueva sociedad multicultural es donde los profesores deberemos enseñar a nuestros alumnos a observar, analizar, experimentar e investigar situaciones que se relacionen con la interculturalidad desempeñándonos como puentes entre lenguas y culturas.

Es sumamente importante también ayudar a que los alumnos puedan observar cómo influyen las creencias, valores y actitudes en otras culturas, al mismo tiempo comparándolos con la propia. Visualizando y reconociendo los mismos, indirectamente, estaremos ayudándoles a vencer los dos miedos universales del ser humano, es decir: el miedo a la pérdida (de lo conocido) y el miedo al ataque (de lo nuevo y desconocido) que se presentan en situaciones nuevas, fomentando así, una empatía hacia la cultura meta.

Existen innumerables actividades que posibilitan trabajar la interculturalidad en la clase, pero el mayor obstáculo se centra en cuáles son los temas que deberíamos introducir.

Presentamos una propuesta didáctica elaborada teniendo en cuenta la idiosincrasia del estudiante universitario japonés, inmerso en un grupo monolingüe y cuyos objetivos son:

Que los estudiantes aprendan algunas de las manifestaciones que componen el lenguaje no verbal y cómo se manifiestan en la vida cotidiana de la gente de países de habla hispana al mismo que se puedan contrastar con la propia cultura del alumno fomentando la comunicación y minimizar los malentendidos culturales. Iniciar al alumno en la elaboración de un proyecto en común.

**Palabras clave:** interculturalidad- competencia extra-lingüística- propuesta didáctica- cultura

## Introducción

Actualmente, en el estudio de la comunicación intercultural se destacan principalmente dos enfoques: “Las destrezas sociales” (*The Social Skills Approach*) y el Holístico (*The Holistic Approach*).

A pesar de las diferencias entre ambos, tienen las siguientes características comunes: por un lado, son efectivas y apropiadas, y, por el otro, disponen de una variable afectiva, una variable cognitiva y una dimensión comunicativa.

Investigaciones recientes aseguran que el aprendiente pasa por tres etapas durante el proceso de adquisición de la competencia intercultural:

Nivel monocultural: éste observa la cultura extranjera desde los límites interpretativos de su propia cultura.

Nivel intercultural: éste toma una posición intermedia entre la cultura propia y la extranjera, lo cual le permite establecer comparaciones entre ambas.

Nivel transcultural: éste alcanza la distancia adecuada respecto a las culturas en contacto para desempeñar la función de mediador entre ambas.

Para que dos individuos puedan conversar tienen que compartir, en primer lugar, la misma lengua. Sin embargo, la ausencia de problemas gramaticales, de pronunciación o de vocabulario no garantiza en absoluto una comunicación efectiva ni satisfactoria. Comunicarse consiste en algo más que en codificar o decodificar mensajes verbales. La prueba de ello es que en nuestra vida cotidiana, desarrollada normalmente entre individuos que hablan nuestra misma lengua materna, estamos constantemente sujetos a malos entendidos, a malas interpretaciones. El estudio integral y exhaustivo de los “otros factores” de la comunicación, lo que podemos denominar “análisis de la interacción comunicativa”, se enfrenta a un amplísimo y, en principio, difuso abanico de factores, tanto formales (usos verbales, cortesía verbal, aspectos paralingüísticos, turnos de palabra, lenguaje no verbal...), como significativos (valores psicológicos, emotivos, individuales y valores sociales, incluyendo la edad, el género o la clase social).

Para Byram, (1995) citado en Oliveras (2000): “Cuando una persona aprende una lengua extranjera se enfrenta a diferentes interpretaciones de muchos de los valores, normas, comportamientos y creencias que había adquirido como naturales y normales (...). Los valores y creencias que asumía como universales al ser los dominantes en la sociedad en la que vivía resultan ser relativos y diferentes en cada país. Esto significa poner en tela de juicio las normas fundamentalmente adquiridas y dadas por supuesto. La competencia intercultural es pues la habilidad de poder manejarse en este tipo de situaciones, con contradicciones y diferencias”

El Prof. Alvin Fantini afirma: “Es un complejo de habilidades necesarias para actuar efectiva y apropiadamente cuando se interactúa con otros que

son lingüística y culturalmente diferentes a uno mismo”. En donde “efectiva” se refiere a la propia visión de su actuación en la L2 (un ético o una visión desde afuera de la cultura huésped) y “apropiada” refleja como la propia actuación es percibida por el huésped (visión émica o una visión interior)

Es decir, en la competencia intercultural, no basta con disponer de un profundo conocimiento de los aspectos socioculturales de la cultura meta, ni tampoco ser erudito en la competencia lingüística, sino que además, se debe “reconsiderar la posición de la propia cultura y nuestras prácticas culturales en comparación con las de otras culturas”.

Byram propuso un modelo de competencia intercultural que presenta las siguientes características:

- La dimensión sociocultural es central en todo el aprendizaje.
- El objetivo es que la persona sea capaz de comunicarse con su interlocutor, que posee un bagaje cultural diferente, de tal forma que el mensaje se reciba e interprete según sus intenciones.
- Se espera que el estudiante pueda saber qué decir, con quién comunicarse, quién es él mismo, cómo comunicar el mensaje, por qué se comunica en una situación dada y cuándo comunicarse. Dicha comunicación debe realizarse de forma correcta y adecuada, según las normas implícitas y explícitas de una situación social determinada en un contexto social concreto.
- Está centrado en el alumno y en sus necesidades al relacionarse con otra cultura.
- Pretende no centrarse tanto en una cultura específica como en desarrollar un método más general que se pueda aplicar a cualquier lengua o cultura.
- La cultura original del alumno es tan importante en el aula como la de la lengua meta, puesto que, a partir de su propia cultura, el estudiante podrá investigar y comprender mejor la nueva. De ahí que sea necesario introducir en el aula ambas culturas.
- Tiene un componente cognitivo: incluye una comprensión general de las diferencias culturales y un conocimiento específico de algunas culturas, la reflexión sobre la diferencia, los estereotipos y los prejuicios.
- Tiene un componente comunicativo y pragmático: contempla la habilidad de comprender y expresar signos verbales y no verbales, así como interpretar papeles sociales específicos de forma culturalmente aceptable.
- El factor afectivo desempeña un papel importantísimo en todo el proceso. Integra empatía, curiosidad, tolerancia y flexibilidad ante situaciones ambiguas.

## 2. Componentes de IC

Los factores que tienen una influencia directa en el aprendizaje intercultural y que son necesarios para que se produzca una comunicación eficaz son:

- La actitud frente a la otra cultura. (puede ser abierta o cerrada).
- La distancia psicológica que permite relativizar las diferencias.
- Aculturación. Facultad de aprender a funcionar en la cultura meta.

Refiriéndonos en concreto al factor afectivo, son de gran importancia :

- Las relaciones emotivas.
- La ansiedad. Este factor influye negativamente en la comunicación. La ansiedad hace sentirnos incómodos e inseguros y esto lleva a una comunicación ineficaz.
- La empatía. En la comunicación efectiva nos lleva a identificarnos, a través de la comprensión de los referentes culturales, con el otro. Para tener empatía con otra persona hay que tener en cuenta la personalidad, la edad, situación, grupo social, la identidad nacional.

Rodrigo Alsina, M. (1999), en su libro *“Comunicación intercultural”*, afirma que los interlocutores tienen que:

- Estar motivados para conocer la otra cultura.
- Asumir que el malentendido forma parte de los encuentros interculturales.
- Esforzarse para interpretar el sentido y la intención última de las palabras de sus interlocutores, es decir, para negociar no sólo el significado del mensaje sino también su fuerza ilocutiva.
- Prestar atención a los elementos que forman parte de la comunicación no verbal.
- Tomar conciencia de la propia cultura y sus procesos de comunicación.

Por su parte, F. Jandt (1998) afirma que para lograr una conducta intercultural adecuada, debemos desarrollar destrezas referidas a:

- La personalidad: Las personas deben mostrar una actitud amistosa.
- Las destrezas comunicativas: Se requiere habilidad para transmitir el mensaje, flexibilidad de conducta, control de la interacción y destrezas sociales. Es importante poder ser competentes en los comportamientos verbales y no verbales.
- La adaptación psicológica: Saber adaptarse a nuevas situaciones. Saber hacer frente a sentimientos de choque cultural, como ser: frustración, ansiedad y enajenación en situaciones ambiguas causada por nuevos contextos.
- El saber cultural: Se debe comprender las costumbres sociales y el sistema social de la cultura meta.

A modo de síntesis, la comunicación intercultural abarca la dimensión:

- Pragmática: Uso de la lengua enfocada a las actividades diarias.
- Sociocognitiva: Saber escoger las estructuras adecuadas según el rol, la situación, etc. y saber reconocer el contexto social, eso determina la elección de las estructuras.
- Emotiva: La habilidad de usar las estrategias emotivas, personales y sociales para conseguir una comunicación exitosa y una actitud positiva del aprendiente.

### **3. Comunicación lingüística, sociolingüística, paralingüística y no verbal**

Como hemos indicado anteriormente, en toda comunicación o encuentro intercultural se debe prestar atención a la comunicación lingüística, paralingüística y no verbal.

A continuación presentamos el sistema de símbolos referidos a la IC que el Prof. Alvino Fantini ha ideado para ser entendido de forma clara y esquemática:

- Lingüística: sonidos / letras, palabras, gramática
- Sociolingüística: contexto, jerarquía, interlocutores (edad, género, roles, relaciones, etc.)
- Paralingüística: tono, volumen, emoción, velocidad, entonación
- Extralingüística (no verbal): Espacio (Proxemics), Tacto (Haptics), Contacto visual entre dos personas (Oculesics), Movimientos / gestos (Kinesics), Olfato (Olfactics)

### **4. Consideraciones para realizar la propuesta didáctica**

- a. *Los libros de textos publicados en Japón que se limitan a mencionar algún aspecto de la cultura del país meta.*
- b. *Las opiniones recogidas de profesores y alumnos de la Universidad de Matsuyama.*
- c. El rol docente como “mediador intercultural” es decir, involucrar al alumno en la cultura meta, sin que esto signifique que la imite o que renuncie a su propia cultura. Somos un lazo entre distintas culturas, ayudando a estabilizarlas y mostrarlas en el aula, así como a resolver situaciones que puedan provocar rechazo, potenciando la autoestima del propio alumno. Somos un nexo entre ambas culturas, construyendo el espacio intermedio entre lo similar y lo diferente, lo lejano y lo próximo.

- d. La comunicación no verbal y paralingüística en la clase de ELE, es esencial para lograr un aprendizaje satisfactorio de una lengua extranjera. En particular tomamos en cuenta:
- *Kinésica*: Los gestos expresan sensaciones y pensamientos. Todos usamos gestos y el lenguaje corporal en adición cuando hablamos.
    1. Gestos emblemáticos: Son intencionales y muy claros. Conocidos por muchas culturas: levantar el pulgar (ok) o agitar una mano para saludar o despedirse.
    2. Gestos ilustrativos: Varían según la cultura. Son conscientes. Recalcan, enfatizan lo que se dice o imponen un ritmo a la palabra que por sí no tiene. Se realizan con cualquier tipo de movimiento corporal. (gesto de asco, no conocer algo).
    3. Gestos reguladores de la interacción: Tienen un papel importante al inicio o finalización de la interacción (darse la mano en el saludo o la despedida).
    4. Gestos que reflejan el estado emocional y de afecto del momento: Expresan ansiedad o tensión, muecas de dolor, de triunfo, de alegría, etc.
    5. Gestos de adaptación: Pueden ser inconscientes. Utilizados para manejar emociones que no queremos expresar: dirigidos hacia uno mismo (pellizcarse), hacia un objeto (bolígrafo), hacia otra persona (protegerla)
  - *Oculusis*. La expresión facial y la mirada, informan, comunican, expresan emociones y estados de ánimo. Regulan el acto comunicativo.

La sonrisa hace las situaciones más llevaderas. Expresa alegría y/o simpatía.
  - *Proxémica*. Hall la definió: “Es el estudio de cómo el hombre estructura inconscientemente el micro-espacio”.

En las culturas latinas, las distancias *relativas* entre las personas mientras interactúan entre sí son más pequeñas, y la gente se siente más cómoda cerca de otros. En las asiáticas, es lo contrario.
  - *Cronémica*. Es la estructuración y uso del tiempo que hace el ser humano durante la comunicación. En la cultura asiática se percibe el tiempo en forma lineal y consecutiva (monocrónico). Uno determina que cantidad de tiempo puede ser usado en una cosa y eso sucede en una sola manera. En las culturas latinas es policrónico: el tiempo se percibe en varias direcciones. Es improvisado, imposible de predecirlo ni

organizarlo en detalle. Está abierto a interferencias y puede ser reestructurado.

- *Haptics*. El sentido del tacto es extremadamente importante, provee información sobre las superficies y texturas. (abrazos, besos)

## **Propuesta didáctica: “Un gesto vale más que mil palabras”**

### **Características principales:**

*Está destinada a estudiantes universitarios japoneses de español.*

Es flexible y creativa y tiene en cuenta al alumno como centro del proceso.

Fomenta la experimentación con la lengua extranjera a través de un uso activo de la misma.

Brinda espacios para la reflexión sobre ambas culturas.

Incentiva la autonomía a través del desarrollo de un proyecto.

Es una propuesta abierta en la que la intervención tanto del profesor como la de los alumnos son esenciales. Produce un efecto que causa sorpresa e interés del alumno. Está pensada teniendo en cuenta los niveles propuestos por el Marco de Referencia Europeo.

### **Objetivos generales:**

Incrementar el conocimiento y la sensibilidad hacia la comunicación no verbal.

Practicar el uso de algunos de los elementos que componen el lenguaje no verbal y el paralingüístico.

Identificar y comparar aspectos de la cultura meta con la cultura de origen.

Comprender la importancia de poseer una actitud positiva y abierta durante los encuentros interculturales.

Acercarse a ciertas pautas sociales presentes en la vida cotidiana de los hispanohablantes.

Nivel de proficiencia: B1/B2 MCER

Tiempo estimado: 6 clases de 90 minutos cada una.

Materiales didácticos utilizados:

Hojas de trabajo

Videos: A) Tema "Introducción a la comunicación no verbal" - elaborado por la Universidad Católica del Maule – Chile

B) Tema "Kinésica: Gestos" - programa de TV española "Slunge"

*Clase 1: Introducción al tema. Lenguaje no verbal y paralenguaje.*

Se introduce el tema a través del recurso pedagógico del vídeo A) que muestra las manifestaciones del lenguaje no verbal a través de situaciones claras de entender.

La actividad para desarrollar es de investigación y documentación gráfica de algunas de las manifestaciones de paraseñales y para metaseñales que están presentes en la cultura de origen. (Se pueden utilizar fotos, recortes de revistas, uso de Internet, etc.).

*Clase 2: Tema Lenguaje Kinésico*

Introducción: Se muestran dos imágenes que sirven como hilo conductor para que el alumno visualice que a gestos similares sus significados son muy diferentes según la cultura y cómo pueden influir en la comunicación. (Gestos de la mano, en el contexto de los países hispanoamericanos, significa “engañar a la persona amada con otro/a” y en el contexto asiático corresponde a “Te quiero”).

Desarrollo: Se ve un corto del programa de Slunge que transcurre en un bar donde todas las personas terminan todas sus intervenciones con un gesto. Al verlo sin sonido los estudiantes deben imaginar e identificar la situación y reconocer algún gesto.

Seguidamente se ve con sonido: Se presentan varias actividades: Una de ellas es la de completar el diálogo con las palabras que se corresponden a un gesto. Otra, y con el propósito de que focalicen la atención en aspectos socioculturales, se les pide que investiguen sobre la importancia que tienen los bares en la sociedad española.

Se destaca la importancia de los bares españoles como un fenómeno social popular que ha marcado la cultura y las costumbres de numerosas generaciones.

*Clase 3: Tema “El bar”*

Formación de grupos con un máximo 5 estudiantes para compartir las investigaciones que han hecho sobre el tema “bar”, preparar un texto breve. Además describir y escribir en qué se diferencian otros tipos de negocios similares como ser una cafetería, un pub, un restaurante y una taberna.

Los alumnos tratarán de identificar diferencias entre el bar del corto y su propia cultura. (ambientación, tipos de comidas y bebidas servidas, mobiliario, etc)

*Clase de Gastronomía.*

Se concluye el tema, negociando el proyecto común: Gastronomía: “tortilla de patatas” y “okonomiyaki”(tortilla japonesa). Los alumnos buscan y

escriben las recetas de las Tortillas para 6 comensales y organizan una jornada gastronómica para prepararlas y degustarlas.

#### *Clase 4 y 5: Tema Proxémica - Tacto - Oculésics*

Se busca información sobre estos conceptos. A través de la lectura de textos breves y las posteriores actividades de reflexión, los estudiantes se identifican con las emociones (abrazos y besos) y otras manifestaciones culturales que tienen las personas de la cultura meta.

Estos temas se trabajan con dos textos breves, uno con soporte gráfico. A continuación reproducimos los mismos, sin las fotografías correspondientes.

Texto 1: El siguiente texto con fotografías servirán para conocer cómo se manifiestan personas de la cultura hispana.

*En nuestra cultura la distancia corporal es más corta que la de los japoneses. Es muy común demostrar el afecto a través del contacto físico: entre esas manifestaciones los abrazos y los besos tienen mucha importancia. Estos se ven en cualquier contexto y van más allá del género y de la edad.*

*“Al encontrarnos con alguien, la primera reacción es la de acercarse a ella, ya sea para abrazarlo/a o besarla/a. En las reuniones informales es muy común saludar al homenajado y a los amigos con besos y abrazos. No importa el sexo de la persona ni la edad. Es el contexto que determina el significado del beso y/o del abrazo como también la duración del mismo. Por ejemplo: entre hermanos, entre los amigos, entre los enamorados. Hay abrazos y besos de felicidad, de compasión, de dolor, de comprensión, por la partida de alguien, etc. Los besos, por su parte, pueden ser espontáneos sin importar las diferencias ni el lugar.”*

Actividad para trabajar en pequeños grupos. El objetivo es que los estudiantes puedan reconocer que sentimientos surgen después de la lectura y también poder expresarlos a sus compañeros.

Texto 2: Se presentan dos situaciones diferentes cuyos objetivos son hacer reflexionar al estudiante sobre las actitudes y las estrategias que se puedan iniciar ante algún malentendido cultural.

Título: Dos situaciones, dos miradas

a. Una japonesa en España:

*Imagina que estás en España estudiando en la universidad, y los compañeros del curso te invitan a una fiesta del cumpleaños... Cuando llegas la anfitriona de la fiesta te presenta a cada uno de los invitados. Enseguida se acercan, algunos te besan, otros se acercan y te abrazan, te hacen preguntas, te miran fijamente a los ojos, es probable que después de una breve presentación te tomen del hombro y/o te inviten a tomar algo en una mesa preparada con la bebida. Mientras cenan todos hablan, algunos al mismo tiempo y con el tono de voz más alto del que acostumbras a oír.*

b. Un argentino en Japón:

*Un profesor de español, hace cuatro meses que llegó por primera vez a Japón, donde no hay otras personas latinas viviendo en esa ciudad. Después de tres meses se encontró con una persona latina, y al ser presentados, el profesor de español abrazó fuertemente a esa persona y no la soltó por unos minutos.*

*Su comentario fue: "Hace tres meses que no tenía ningún contacto corporal y me sentía muy mal y muy solo. Este abrazo me reconfortó muchísimo. Lo necesitaba. Gracias."*

Las actividades presentadas para trabajar este texto son:

Escribir dos cartas: la primera a una amiga japonesa y expresarle como te has sentido en esa fiesta de cumpleaños. Otra representando al profesor de español, quien le escribe un correo electrónico a su familia.

Hablar en grupos sobre que sentirías si tu profesor te saluda con un beso; si besarías o tomarías de la mano a tu pareja en la calle; si al llegar a una clase evitas o no sentarte al lado de un compañero del otro sexo.

Exposición oral representando las dos situaciones desde la óptica japonesa.

## **Clase 6: Tema Cronémica**

Se presentan afirmaciones que describen situaciones de la vida cotidiana japonesa. Deben averiguar cómo son las mismas en la vida cotidiana de los españoles. Citamos algunas:

En Japón a las 12 del mediodía los restaurantes, bares se llenan de comensales.

La última función en el teatro comienza entre las 16,30 y las 17,00 horas.

Vacaciones de verano: Aunque existe un régimen de licencias, el 99% de los japoneses trabajando en relación de dependencia, pueden solicitar 3 ó 4 días durante el mes de agosto.

Los empleados terminan de trabajar a las 17,00 ó 18,00 horas pero en realidad deben quedarse unas horas más. Muchas veces sin paga.

Las fiestas, sean informales o no, suelen durar 2 horas. El tiempo está establecido.

No se celebra el cumpleaños.

El tiempo de espera de un japonés, cuando tienen una cita, es de uno o dos minutos... si la persona esperada no llega a tiempo ya está llamando por teléfono.

No se duerme siesta.

El horario de la escuela primaria pública es de 8,15 a 15,00. (algunos días hasta las 16,00)

Los estudiantes después de la escuela van a estudiar a academias privadas hasta las 19,30 horas. Los del instituto hasta las 20,00 a 21,00 horas.

Las visitas de familiares cercanos, incluidos los padres, se avisan con anticipación. No está bien visto “caer de sorpresa”.

## Conclusión

*Actualmente la competencia intercultural tiene una importancia relevante a la hora de diseñar actividades didácticas. Los libros de textos publicados en Japón se limitan a reseñar aspectos de la cultura del país meta o mostrar estereotipos culturales.*

La unidad didáctica “Un gesto vale más que mil palabras” es el reflejo de las innumerables posibilidades que ofrece la competencia intercultural para ser trabajada en el aula. Es nuestro deseo que pueda aportar algunas ideas y ofrecer nuevas perspectivas para la exploración de nuevas actividades tomando como hilo conductor la competencia intercultural.

Creemos que incorporar actividades que reflejen malentendidos culturales, presentes en la variedad diastrática del español, son necesarias. Poder reconocer diferencias culturales y mejorar el entendimiento intercultural es ayudar a los estudiantes a eliminar la incomodidad que puedan sentir.

Estamos incorporando estas actividades en las clases de “Comunicación” de la Universidad de Matsuyama; las mismas son muy bien recibidas. Estamos recolectando datos que nos permitirán sacar conclusiones pertinentes para rectificarlas o ratificarlas.

## Bibliografía

- Alonso Cortés, Teresa (2005/2006): “*El desarrollo de la competencia intercultural a través de los malentendidos culturales: Una aplicación didáctica*” Madrid, versión electrónica en: [http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2008/memoriaMaster/1-Semestre/ALONSO\\_C.html](http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2008/memoriaMaster/1-Semestre/ALONSO_C.html)
- Bakhtin, M. M. (1986). *Speech genres and other late essays* (1.ª Ed.). Austin: University of Texas Press.
- Buitrago Rubira, M<sup>a</sup> Jesús (IES Auga da Laxe. Gondomar. Pontevedra) y Carrera Fernández, María Victoria (2008). *Hiyab y proverbio chino. Una propuesta de intervención pedagógica para educar en la tolerancia y la diversidad: Una aplicación didáctica* Pontevedra, Publicación en la Universidad de Vigo. Versión electrónica en: <http://webs.uvigo.es/consumoetico/textos/textos/hiyab.pdf>
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Centro Virtual Cervantes. *Diccionario de términos claves de ELE*. Madrid, Instituto Cervantes. Versión electrónica en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/compintercult.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/compintercult.htm)

- Fantini, Alvino E. (Ed) (1997). *New ways in teaching culture*. New Ways in Tesol Series II Innovative Classroom techniques Jack C. Richards, Series Editor
- Fundación Universitaria Iberoamericana (FUNIBER) *Asignaturas del programa de Maestría en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de ELE: "Lengua, cultura y bilingüismo. "La comunicación y la pragmalingüística"*. Barcelona, FUNIBER.
- Grupo CRIT (2009) *Culturas cara a cara, relatos y actividades para la comunicación intercultural*. España, Editorial Edinumen. Serie recursos ISBN 84-95986-85-X Cap. 2
- Hall, Edward Twitchell Jr (1959). *The Silent Language*. Garden City, Nueva York, Doubleday.
- Instituto Cervantes (2002). *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*. Madrid, Instituto Cervantes. Versión electrónica en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
- Jandt, Fred Edmund (1998) *Intercultural Communication: An Introduction*. Sage Publications, Inc. ISBN 10: 0761914323
- Oliveras, À. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*. Madrid, Editorial Edinumen.
- Rodrigo Alsina, M. (1999). *Comunicación intercultural*. Barcelona, Anthropos, Colección Autores, Textos y Temas Ciencias Sociales, n.º 22.

## Videos:

- Universidad Católica Del Maule. (2007) *Lenguaje no verbal*. Talca, Universidad Católica del Maule. Facultad de Educación. Escuela pedagógica en Educación General Básica- sitio web: <http://www.youtube.com/watch?v=ehbVmxix8Unw&feature=fvsr>
- Productora de contenidos Globomedia. (Grupo Imagina) *Programa de comedia Splunge transmitido en La 1 de TVE* (2005). Madrid. Sitio web: <http://www.youtube.com/watch?v=IEGamVBeeOc&feature=related>

**DESARROLLO ELSE  
COMO INDUSTRIA CULTURAL**



## **Presentación de la Colección**

### ***Literatura argentina y ELSE***

DRA. GLORIA CHICOTE  
gchicote@yahoo.com  
IdIHCS (Conicet–UNLP)  
La Plata, Argentina

#### **Resumen:**

Esta ponencia constituye la presentación de la Colección Literatura Argentina y ELSE, coeditada por Eudeba y Edulp, destinada a la promoción de la literatura y cultura argentinas en el aula de enseñanza de español para extranjeros.

**Palabras clave:** Literatura Argentina- ELSE- políticas lingüísticas- industrias culturales

#### **Políticas lingüísticas e industrias culturales: el porqué de esta colección.**

Los múltiples efectos de la globalización han sido objeto de interpretaciones varias que destacaron en la mayoría de los casos el signo más negativo que positivo que ésta ha tenido para las culturas de los países emergentes. Mucho aprendimos en los últimos años sobre las consecuencias de la hipercomunicación, la influencia de los medios de comunicación masivos y los desplazamientos constantes de personas alrededor del planeta que protagonizan nuevas diásporas económicas, políticas y culturales.

Nuestra lengua, el español milenario que compartimos con más de cuatrocientos millones de hablantes, y nuestra cultura, la construida día a día por un joven país que acaba de festejar el Bicentenario de su Independencia, forman parte de los signos de este tiempo. Un flujo de instituciones e individuos cada vez mayor se conecta con la enseñanza y el aprendizaje de la lengua y la cultura en español, y esta demanda es percibida día a día en Argentina. Nos enfrentamos por lo tanto a la necesidad de afrontar este desafío a través de respuestas concretas.

La literatura es sin lugar a dudas una de las puertas por las cuales la lengua permite el acceso a la cultura. Contribuye a la ampliación de la *competencia lectora*, entendida como parte integral de la *competencia comunicativa*, puesto que no es sólo muestra de la lengua estándar sino también de los

múltiples modos en que los miembros de una comunidad procesan la experiencia, interpretan la realidad, explican su pasado, imaginan su futuro, se relacionan entre sí. Los textos literarios ofrecen la lengua como un sistema que adquiere sentido y puede ser interpretado en un contexto y, de este modo, brinda al estudiante de una lengua extranjera un *material auténtico* que aglutina una riqueza excepcional.

La presente Colección resulta de capital importancia para cumplir esta función si se tiene en cuenta que existen escasas propuestas en el mercado editorial que consideren las variedades lingüísticas argentinas con vistas a su empleo en la enseñanza de la lengua y que ninguna propuesta está dedicada a los textos literarios originales argentinos, como sí las hay, por ejemplo, para los textos canónicos de la literatura peninsular. Esta carencia de contrapone con un desarrollo cualitativo y cuantitativo de las manifestaciones literarias de referencia y asimismo con su reconocimiento explícito en ámbitos académicos internacionales como los departamentos de hispanística de universidades de éste y del otro lado del Atlántico, los sucesivos Congresos internacionales de lengua y literatura y la Real Academia Española, entre otros.

## **El rol de los textos literarios en el aula de ELSE: los libros de esta colección**

En este contexto los textos literarios ingresan en el aula de ELSE desde una perspectiva comunicativa que implica desplazar el concepto de enseñar un uso lingüístico al de desarrollar un uso lingüístico. La literatura se convierte en un nexo entre lengua y cultura y el desarrollo de la competencia literaria en los estudiantes posibilitará conocer, aprehender e interactuar con los contenidos de nuestra cultura, tanto en sus manifestaciones letradas como a través del ingreso de elementos populares.

A partir de la ampliación de la producción editorial de materiales culturales para favorecer y optimizar la enseñanza de ELSE, esta colección se propone presentar un conjunto de textos literarios argentinos que sean representativos de diferentes géneros, autores y períodos para contribuir a la enseñanza de la lengua. Persigue los objetivos de aportar *contenidos culturales* propios del contexto social en el que se desarrolla la lengua meta que se está adquiriendo; ser fuente de *ejemplos gramaticales* y dar cuenta de diferentes *usos de la lengua*, acoger varios *registros* y *variedades* de la lengua; permitir una multiplicidad de *interpretaciones*,

Los textos que integran la Colección han sido seleccionados a partir de diversos criterios: criterios artísticos vinculados al canon de las tradiciones literarias argentina, atendiendo a posicionamientos jerárquicos en el

campo, según las etapas fundamentales de la historia literaria, los movimientos artísticos y la diversidad genérica; criterios pragmáticos vinculados a los usos didácticos de los textos, atendiendo a la extensión de los mismos, grados de dificultad para su comprensión, elementos de interés para los alumnos, (relaciones de la literatura con la historia, o con otras esferas artísticas y culturales, etc.), y a los niveles de dominio de la lengua.

Los libros están dirigidos a estudiantes adultos de ELSE: extranjeros con formación secundaria completa o universitaria en curso, para ser utilizados tanto en contextos de inmersión cultural como en sus países de origen. Todos los libros incluyen tapa e interiores con imágenes a todo color a partir de un diseño que intenta resultar atractivo a docentes y estudiantes para su empleo en la clase.

Los contenidos se presentan en páginas enfrentadas. En la página derecha del libro se transcriben los textos literarios y se incluye una columna de glosario. En la página izquierda se publica un conjunto heterogéneo de paratextos que aportan dinamismo al manejo del libro. Las glosas marginales con especificaciones léxicas, las notas con referencias culturales al contexto de producción y difusión de los textos, los diversos textos secundarios de procedencia literaria o periodística e imágenes ayudan a establecer las relaciones necesarias con otros ámbitos del mundo de las artes y la comunicación.

Los textos literarios están en todos los casos acompañados de materiales didácticos diseñados ad hoc para las ediciones, adaptados a los textos seleccionados y a los requerimientos propios de la enseñanza de ELSE que en líneas generales apuntan tanto al desarrollo de la comprensión como de la producción textual. Las actividades didácticas consisten en propuestas concretas para el trabajo en el aula, a partir de consignas de prelectura, de lectura y postlectura que intentan ayudar a reponer el mosaico cultural del cual los textos surgen.

Cada libro corresponde a un nivel de lengua sugerido y va acompañado de un CD final que incluye la lectura vocalizada de los textos literarios a cargo de actores, locutores o narradores especializados.

La presente colección se constituye, asimismo, como una herramienta más para el Certificado de Español, Lengua y Uso (CELU), promovido por el Consorcio Interuniversitario ELSE, el cual, integrado en la actualidad por más de dos tercios de las universidades nacionales, propone el desarrollo de la enseñanza y la evaluación del español como lengua segunda y extranjera en tanto elemento clave para la construcción de la política lingüística y la integración regional en el marco del Mercosur.

Por último cabe destacar el carácter académico de esta empresa. Todos los editores son profesores de universidades nacionales quienes se han acercado a la problemática de ELSE desde distintos intereses y que han

contado con la estructura articuladora y la financiación del Proyecto de Investigación de Ciencia y Técnica Literatura y ELSE (PICT 2358) incluido a su vez en el Proyecto de Área Estratégica: ELSE INDUSTRIA CULTURAL del MinCyT. Eduulp y Eudeba han depositado su confianza y ha aportado el trabajo de diseñadores, editores, impresores y distribuidores para que los libros vean la luz. Gracias a todos ellos visitan por primera vez el aula de ELSE los cuentos de Borges, Cortázar o Walsh, los poemas de Carriego, Ortiz o Gelman, la prosa dramática de Arlt, los géneros anónimos de la oralidad y otros tantos que seguirán engrosando estas páginas (remitimos al video institucional: <https://vimeo.com/98932105>)

La colección está integrada por los siguientes títulos:

- Geraldine Rogers y Ana Principi: *Amores, caminos y fronteras. Poesías y canciones para aprender español*
- Verónica Delgado y Graciela Goldchluk: *La isla desierta de Roberto Arlt.*
- Margarita Merbilhaá y Fabio Espósito: *Viajes urbanos*
- Gloria Chicote y Cecilia Natoli: *Cuentos del más allá. Relatos folklóricos argentinos*
- Miriam Chiani y Ana Principi: *Intensa brevedad. Microrrelatos*
- María Candelaria de Olmos: *Fragmentos de un viaje extraño. Una excursión a los indios ranqueles de Lucio V. Mansilla*
- Guillermina Piatti: *Literatura y reflexión lingüística*

# Modelos teóricos para ELSE.

## Los rasgos [distancia] y [límite] en *El microscopio gramatical del español*

DRA. ANDREA MENEGOTTO

acmenegotto@gmail.com

U.E. Programa de Español para Extranjeros

Universidad Nacional de Mar del Plata - CONICET

### Resumen:

*El microscopio gramatical del español*, de Andrea Menegotto, Jorge Cármenes, Amalia Cocora y Lucrecia Ochoa, Tinta Fresca, 2015, es una gramática de español rioplatense destinada a alumnos y profesores de español como lengua extranjera. La publicación de la obra es resultado de dos proyectos que formaron parte del Programa de Área Estratégica de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica, PAE 37155 Desarrollo de ELSE Industria Cultural: PICT 1889 *Modelos teóricos para ELSE* y PID 061 *Desarrollo de ELSE como industria editorial*, financiados conjuntamente por la ANPCyT, la Universidad Nacional de Mar del Plata y la editorial Tinta Fresca S.A.

*El microscopio gramatical del español* es también un modelo simplificado de la competencia gramatical y comunicativa del alumno de español que se basa en una teoría lexicista de la lengua-i. Según este modelo, la competencia gramatical permite unir formas lingüísticas (i.e. formas fonológicas) con significados (i.e. con formas lógicas). El objetivo pedagógico es hacer claramente explícitas para el alumno las diferencias de significado atribuibles exclusivamente a la forma, y al mismo tiempo explicitar las formas que se requieren para transmitir determinados significados. El modelo teórico de *El microscopio* postula un conjunto de rasgos gramaticales, cada uno con al menos dos valores posibles (ej: género=fem, masc) y plantea la interacción de las palabras en la estructura jerárquica con sus propiedades selectivas y con la concordancia para generar referencia. Las restricciones estrictamente gramaticales se plantean en relación con la concordancia: todo lo que viole la concordancia es agramatical. El resto de los fenómenos gramaticales entra en el terreno de las opciones expresivas del hablante. Así se delimitan las explicaciones gramaticales en la clase de lengua extranjera: cuáles son los aspectos en los que el hablante está restringido por la forma o por el significado gramatical, y cuáles aquellos en los que es libre de elegir.

En este trabajo, pondremos bajo la lente del microscopio los rasgos, límite y distancia. Mostraremos los valores de estos rasgos (distancia= cerca/no

cerca; límite = limitado, no limitado) y justificaremos su postulación porque la combinación de palabras con distintos valores para este rasgo produce agramaticalidad en los contextos en que se espera concordancia. El rasgo distancia se manifiesta de manera explícita en los pronombres personales de 2ª persona sg. (*Vos viniste* vs \**vos vino*) mientras que fijar el rasgo límite es una opción expresiva del hablante excepto en los casos en los que está léxicamente determinado (*mucha pizza, muchas pizzas, mucha gente, \*muchas gente*).

**Palabras clave:** modelos teóricos- ELSE- rasgo límite- rasgo distancia- microscopio gramatical

## El microscopio gramatical del español

*El microscopio gramatical del español*, de Andrea Menegotto, Jorge Cármenes, Amalia Cocora y Lucrecia Ochoa, Tinta Fresca, 2015, es una gramática de español rioplatense destinada a alumnos y profesores de español como lengua extranjera. La publicación de la obra es resultado de dos proyectos que formaron parte del Programa de Área Estratégica de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica, PAE 37155 Desarrollo de ELSE Industria Cultural: PICT 1889 *Modelos teóricos para ELSE* y PID 061 *Desarrollo de ELSE como industria editorial*, financiados conjuntamente por la ANPCyT, la Universidad Nacional de Mar del Plata y la editorial Tinta Fresca S.A.<sup>1</sup>

El objetivo de estos proyectos era desarrollar, por un lado, un modelo teórico de la gramática del español apto para su enseñanza y por otro, una serie de obras didácticas destinadas a la formación de docentes y de estudiantes de español.

*El microscopio* puede ser considerado teóricamente como la descripción de la competencia gramatical meta de un alumno de nivel intermedio según los descriptores del Consorcio ELSE-CELU. También puede considerarse como un repertorio de explicaciones gramaticales dirigidas al lector no experto y de actividades comunicativas enfocadas en un contenido gramatical claramente delimitado. Es decir que *El microscopio gramatical del español* puede utilizarse como una gramática para la enseñanza o para el autoaprendizaje del español como lengua extranjera.

Las explicaciones gramaticales de *El microscopio* relacionan las propiedades formales con el significado referencial con términos gramaticales simplificados. Intentamos evitar en el texto la abstracción teórica que

---

1 El CONICET financió la dedicación a la investigación de la directora, Andrea Menegotto y la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires a Lucrecia Ochoa.

desarrollaremos en esta ponencia, porque, como señalamos en Álvarez y Menegotto (2004), el objetivo no es que el lector de *El microscopio* entienda la diferencia teórica entre dos conceptos sino que pueda utilizar las palabras y estructuras del español apropiadamente. Sin embargo, no encubrimos la explicación gramatical: es una gramática con explicaciones gramaticales no encubiertas (Menegotto, 2014).

No concebimos la gramática como una serie de restricciones formales aisladas sino como relaciones sistemáticas entre las formas lingüísticas y el significado referencial. Enraizado en el enfoque comunicativo y por tareas (Canale y Swain 1980; Nunan, 1989; Long, 1985; Long y Crookes, 1992; Estaire y Zanón, 1994), el modelo teórico desarrollado intenta integrar de manera consistente y fundada conceptos gramaticales provenientes de marcos teóricos diversos, como el generativismo (Chomsky, 1995), el funcionalismo (Halliday y Hasan 1985; Halliday 2009), el cognitivismo (Lakoff, 1990), la pragmática (Sperber y Wilson, 1986; Wilson y Sperber 2004), la sociolingüística (Labov, 1972) y el análisis del discurso (Lavandera, 2014).

El modelo teórico distingue crucialmente competencia comunicativa de competencia gramatical. La competencia comunicativa se concibe como la habilidad que tiene una persona para iniciar, mantener, modificar y finalizar vínculos con otras personas; la competencia gramatical, como el conocimiento que le permite a la persona convertir sus representaciones mentales en textos que pueden ser comprendidos por otras personas con las que comparte un cierto conocimiento del mundo (Menegotto, 2012 y 2014). Como en todos los modelos gramaticales posteriores al estructuralismo, las propiedades de las formas lingüísticas se estudian en relación con sus significados. La gramática no se entiende como el estudio exclusivo de la forma, sino como el estudio de la forma en su relación con el significado referencial.

*El microscopio gramatical* muestra dos niveles de significados referenciales: un referente gramatical, y un referente discursivo. Las posibilidades de referencia gramatical pueden analizarse a nivel morfosintáctico, mientras que el referente discursivo solo puede calcularse textualmente. En Menegotto (2014) mostramos las diferencias entre ambos análisis: mientras en (1) la referencia gramatical permite fijar la referencia discursiva, en (2) la referencia gramatical no es suficiente para desambiguar el texto:

(1) *Marta y Eduardo están discutiendo.*

- *Estoy harta. (a)*

- *¿De qué? (b)*

(2) *Ana y Alicia están discutiendo.*

- *Estoy harta. (a)*

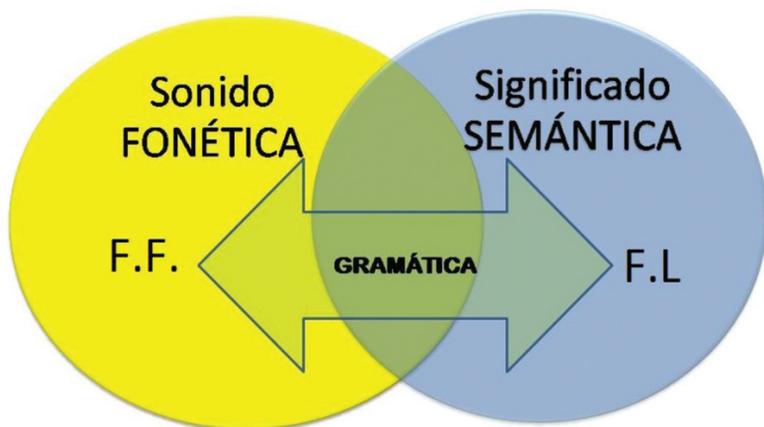
- *¿De qué? (b)*

La diferencia entre referencia gramatical y referencia discursiva permite delimitar el alcance de *El microscopio gramatical del español* y mostrar cómo

interactúan las reglas gramaticales con la libertad expresiva del hablante: la gramática funciona a la vez como un sistema de opciones y como un sistema de restricciones a la comprensión y a la producción del lenguaje.

## El concepto de gramática y de competencia gramatical

*El microscopio gramatical* estudia las propiedades de las **formas lingüísticas** y su **relación** con el o los **significados referenciales**. La gramática deja de ser el estudio exclusivo de la forma, para ubicarse en el terreno de la forma con significado referencial.



**Estudia las formas lingüísticas y sus posibles combinaciones para producir significado.**

Gráfico 1

De esta manera, se delimita claramente lo que pertenece al territorio de la competencia gramatical de lo que requiere otro tipo de enfoque para su tratamiento.

La concordancia de género y número mantiene unido el sintagma nominal y la concordancia de persona y número mantiene la unión entre el sujeto y el predicado. Por lo tanto, que el alumno produzca y comprenda apropiadamente los efectos referenciales de la concordancia de persona, género y número es que alcanzó una meta objetiva del desarrollo de su competencia gramatical en español.

Recurrimos a la metáfora cognitiva para presentar cada palabra como una molécula compuesta por pequeños átomos diferentes o *rasgos gramaticales*.

Los átomos incompatibles "hacen ruido" en el procesamiento mental: generan un cortocircuito gramatical que impide procesar apropiadamente la frase (i.e. teóricamente, en términos generativos, no converge en FL o en FF). Así entendida, la gramática es un microscopio, un instrumento de análisis que hace perceptible y consciente algo que de otra manera no se puede ver: las propiedades que mantienen unidas las palabras y permiten formar textos.

Por ejemplo, queda claramente dentro del territorio de las actividades de desarrollo de la competencia gramatical explicar el hecho de que en español rioplatense se pueda utilizar (3) tanto para ofrecer ayuda a un hombre como a una mujer mientras que solo se utiliza (4) para dirigirse a una mujer.

(3) — *Perdoname, ¿te ayudo?*

(4) — *Disculpe, ¿puedo ayudarla?*

Queda dentro de las actividades tendientes a desarrollar la competencia comunicativa distinguir las reglas de interacción social que guían a quién se trata de *usted* y a quién de *vos*, con las clásicas actividades centradas en consignas *¿A quiénes tratamos de vos?* *¿A quiénes tratamos de usted?* Pero si el alumno produce expresiones como (5) en la zona del Río de la Plata, todavía no alcanzó la meta de competencia gramatical esperada y requiere algunas actividades centradas en la concordancia, no en la competencia pragmática.

(5) — *\*Disculpe, ¿puedo ayudarte?*

Este ejemplo nos permite ver la meta de la competencia gramatical en términos de *producción*: queremos que el alumno produzca (3) y (4) apropiadamente, y que nunca produzca (5). Pero también observamos la competencia gramatical en términos de *comprensión*: queremos que el alumno comprenda que cuando alguien se dirige a él o a ella utilizando (3) lo está tratando familiarmente, y que si es una mujer y alguien se dirige a ella con (4) la está tratando formalmente de usted. Pero si es un hombre y un nativo le pregunta si puede ayudarla algo anda mal: ¿lo está insultando, le está haciendo una broma, o intenta transmitir algún otro significado?

Cada palabra, entonces, es vista como una molécula formada por pequeños átomos diferentes a los que llamamos **rasgos gramaticales**. Los rasgos cumplen dos funciones importantes: por un lado, asocian un significado referencial básico con alguna forma lingüística y por otra, funcionan como un pegamento selectivo entre las palabras (i.e. gatillan la concordancia).

Entre todos los rasgos del español, hay por lo menos tres que, cuando aparecen, exigen concordancia para constituir un grupo sintáctico: número, género y persona constituyen el pegamento gramatical más poderoso del español porque fuerzan la concordancia. Decimos que hay concordancia cuando dos o más palabras o grupos tienen los mismos valores para los rasgos gramaticales comunes: el género y el número mantienen unido el grupo nominal, mientras que la persona y el número mantienen unido el

verbo con el grupo nominal sujeto, dando así la estructura oracional. Los rasgos tienen distintos valores, para los que no se exige binaridad: género (femenino-masculino), número (singular- plural) y persona (1a, 2a o 3ª).

La presencia de los rasgos gramaticales se detecta, claro, gracias a sus marcas morfológicas y/o a sus consecuencias sintácticas. Que no haya marca morfológica no es prueba suficiente de la no presencia de un determinado rasgo. Su presencia también puede ser observada gracias a las propiedades combinatorias.<sup>2</sup>

En síntesis, si el alumno genera una expresión agramatical, es decir, una expresión que no converge en FL, en FF o en ninguna de las dos, es porque hay un problema de concordancia en algún rasgo. Ahora, ¿cuáles son los rasgos que genera la agramaticalidad de (5)? ¿Y qué rasgos explican las agramaticales de (6c), (7c,d) y (8c,d)?

(6) a. *Disculpe, puedo ayudarlo*

b. *Disculpe, puedo ayudarla*

c. \**Disculpe, ¿puedo ayudarte?*

(7) a. *Mucha pizza para tan poca gente.*

b. *Muchas pizzas para tan poca gente.*

c. \**Mucha pizza para tan pocas gentes*

d. \**Muchas pizzas para tan pocas gentes.*

(8) a. *Mucha gente para tan poca pizza.*

b. *Mucha gente para tan pocas pizzas.*

c. \**Muchas gentes para tan poca pizza.*

d. \* *Muchas gentes para tan pocas pizzas.*

Para explicarlos, necesitaremos primero vincular los rasgos y sus significados referenciales con los significados discursivos.

## Rasgos gramaticales, restricciones gramaticales y opciones discursivas: el rasgo [distancia]

*El microscopio* muestra que las palabras no *quieren* ni *dicen*. Somos las personas las que queremos decir algo con palabras: el significado no está en

---

2 Por ejemplo, sabemos que *árbol* es masculino porque solo podemos juntarlo con determinantes masculinos: *el árbol*, *un árbol*, y juntarlo con determinantes femeninos da como resultado una combinación agramatical: \**la árbol*. No hay ninguna marca morfológica en *árbol* que nos indique que es masculino, pero la combinación con el artículo—es decir, las consecuencias sintácticas de la presencia del rasgo—nos muestra que el rasgo tiene valor masculino. *El microscopio* dedica unos cuantos capítulos a tratar las diferencias formales y referenciales del género en español, que quedan fuera del alcance de este trabajo

las palabras, sino en la mente de las personas (Chomsky 1965; Lakoff, 1990; Sperber y Wilson, 1986) y ese significado se manifiesta en los textos que efectivamente producimos (Halliday, 2009). Las personas queremos decirle algo a alguien, y ponemos esos significados en **textos** orales o escritos.<sup>3</sup>

El hablante no puede evitar utilizar el rasgo “persona” en verbos conjugados y pronombres. Es un rasgo obligatorio. Puede elegir con qué valor usar el rasgo, pero no puede elegir no usar el rasgo de persona... a menos que elija, justamente, una forma no personal. Tampoco puede evitar el rasgo género en ciertos pronombres acusativos (los ejemplos son de *El microscopio* (2015: 131):

(9)

A.—*Disculpe, ¿puedo ayudarla? (A se dirige a B usando usted. B es una mujer).*

B.—*Gracias.*

(10)

A.—*Disculpe, ¿puedo ayudarlo? (A se dirige a B usando usted. B es un hombre).*

B.—*Gracias.*

(11)

A.—*Perdoname, ¿te ayudo? (A se dirige a B usando vos. B puede ser hombre o mujer).*

B.—*Sí, por favor.*

Existen, además, agramaticalidades debidas a concordancia que no están relacionadas ni con la persona ni con el número:

(12) \* *vos vino*

(13) \* *usted viniste*

Estas secuencias nos permiten observar las consecuencias del modelo teórico y su valor predictivo: si el sujeto y el verbo no se pueden “pegar”, es

---

3 Definimos “texto” como formas lingüísticas producidas por una persona (el emisor) que explicita una o varias ideas (los significados) con la intención de iniciar, mantener, modificar o finalizar un vínculo (la intención comunicativa) con una o varias personas (el receptor o los receptores). Asumimos que no existe *el* significado, sino que existen múltiples significados. El significado referencial, por ejemplo, no depende del contexto particular de situación sino que depende exclusivamente de la competencia gramatical, es decir, de las propiedades léxicas, fonológicas, morfológicas y sintácticas. El significado discursivo, en cambio, depende de la interacción del significado referencial con los entornos cognitivos mutuos (Sperber y Wilson, 1981; Wilson y Sperber 2004), es decir, del contexto particular en el que se produjo cada texto. Las propiedades léxicas y gramaticales permiten delimitar si un texto tiene un único o varios significados referenciales posibles, pero solo el contexto de situación particular, en el que se identifican emisores y receptores con personas concretas con su correspondiente conocimiento del mundo permite calcular e inferir los significados discursivos concretos de cada texto.

porque tienen distintos valores para algún rasgo común. Esas combinaciones están mal. La consecuencia lógica es que hay algún otro rasgo que exige concordancia.

Llamamos a ese rasgo distancia y consideramos que gramaticaliza la distancia relativa que el emisor establece en relación a su entorno, especialmente qué tan cerca o lejos se posiciona el emisor en su relación con el receptor. Los valores de este rasgo son cerca y no cerca.

En el español rioplatense, el rasgo distancia se manifiesta de manera explícita en los pronombres personales en las formas correspondientes a la segunda persona del singular. Nuevamente, es un rasgo ineludible. El emisor no tiene opción: tiene que elegir qué valor tomará el rasgo cada vez que utilice una forma de 2ª persona.

Si el sujeto es segunda persona singular, el verbo conjugado concuerda con el sujeto en *persona* y *número* y también en *distancia*.

(14) \* *vos vino* [cerca + no cerca]

(15) \* *usted viniste* [no cerca + cerca]

(16) *vos viniste* [cerca + cerca]

(17) *usted vino* [no cerca + no cerca]

El hablante puede elegir cualquier forma de tratamiento para hablar con cualquier persona; en ese sentido, la libertad es total. Así puede usar la misma forma de tratamiento que su interlocutor (estableciendo una relación simétrica, que puede ser cercana o no cercana) o puede posicionarse de manera asimétrica. Las formas de tratamiento, como las relaciones interpersonales, son variables, y el hablante siempre tiene la opción de modificar ese trato desde la perspectiva gramatical. Los cambios en los valores de los rasgos también son una información discursiva de la que debe extraerse algún significado: los participantes deben inferir inmediatamente cuál es la circunstancia que produjo el cambio de valor del rasgo y cuál es el significado que el hablante intentó transmitir con eso.

En (18) por ejemplo, el paso de *vos* a *usted* puede entenderse como un intento por parte del adulto de afirmar la autoridad sobre el niño o como un intento de darle mayor seriedad a la situación, mientras que en (19) el paso de *usted* a *vos* es una clara muestra de disconformidad y enojo.

(18) En el hogar

Adulto: - *Quedate quieto y terminá los deberes de una vez.*

Niño: —¿Y por qué no puedo ir a jugar ahora?

Adulto: —*Usted primero termina los deberes y después vemos.*

(19) En una oficina pública

—*Disculpe, ¿usted se ocupa de los reclamos por falta de servicio?*

—*Sí, acá tiene. Usted debe presentar el formulario por triplicado y recibirá nuestra respuesta a su reclamo dentro de los treinta días hábiles.*

—¿*Pero vos me estás cargando?!*

No podemos evitar los rasgos persona, número y distancia cuando utilizamos verbos y pronombres en segunda persona singular. En los pronombres acusativos de *usted*, además, no podemos evitar el rasgo género. Es parte de la competencia gramatical del hablante de español rioplatense.

Sin embargo, la elección del valor es una opción gramatical pero también discursiva: está ligada a las decisiones interaccionales que cada hablante tome en cada contexto particular. Es su competencia comunicativa la que le permite elegir apropiadamente la mejor opción para sus intenciones, ya que pondrá de manifiesto todo el entramado de complejas relaciones sociales en las que el hablante se siente inmerso. ¿Cuál es la relación que tenemos con nuestro jefe para decidir tratarlo de usted o de vos, por su nombre o por un apelativo familiar?

Pedagógicamente, es importante que el alumno distinga conscientemente el problema de la concordancia del rasgo distancia del problema de la elección de la forma de tratamiento. Los problemas de concordancia pueden enfrentarse con ejercicios mecánicos de foco en la forma, pero los problemas de opción de forma de tratamiento requieren de una práctica más extensa, más variada, y enfocada en la situación discursiva particular. Sin embargo, las tareas comunicativas sin reflexión explícita sobre las propiedades gramaticales pueden resultar contraproducentes si el alumno no entiende realmente la diferencia entre una forma y otra.

Dicho de otra manera, a quién tratamos de vos y a quién de usted no es un problema gramatical, pero *usted* significa gramaticalmente “no cerca” y *vos*, “cerca”. La distancia la deciden hablante y oyente en la interacción, pero es el hablante el que se posiciona en cada turno a una distancia determinada en relación a su interlocutor. Esa distancia puede darse por diferentes factores contextuales, entre los que se encuentra la edad, la jerarquía, la relación personal, el poder, la confianza, el sexo, pero no es fija. El hablante siempre tiene la opción de modificarla, incluso con el mismo interlocutor y durante la misma secuencia, con alguna intención comunicativa particular. Pero no puede mezclar vos-usted en la misma oración. Eso genera agramaticalidad, como mostramos en (5). Es una restricción gramatical. No hay opción.

## **Restricciones gramaticales y opciones discursivas: el rasgo [límite]**

De acuerdo con esta explicación lexicista y fundada en rasgos, la agramaticalidad es una violación a la concordancia. Por lo tanto, los casos c y d de (7) y (8), que repetimos acá como (20) y (21), se explican como falta de concordancia en algún rasgo:

(20) a. *Mucha pizza para tan poca gente.*

- b. *Muchas pizzas para tan poca gente.*
  - c. \**Mucha pizza para tan pocas gentes*
  - d. \**Muchas pizzas para tan pocas gentes.*
- (21) a. *Mucha gente para tan poca pizza.*
- b. *Mucha gente para tan pocas pizzas.*
  - c. \**Muchas gentes para tan poca pizza.*
  - d. \**Muchas gentes para tan pocas pizzas.*

Los ejemplos nos muestran que *gente* y *pizza* tienen rasgos diferentes: mientras *gente* resulta siempre agramatical en plural, *pizza* permite ambas versiones.

(22)

- Mucha gente Mucha pizza*
- \**Muchas gentes muchas pizzas*

El rasgo número vincula la expresión formal con la idea de cantidad, y tiene dos valores, singular o plural. El emisor no puede evitar asignarle algún rasgo de número a los sustantivos y a los verbos. Es el único rasgo totalmente obligatorio en todas las clases de palabras variables. El número obliga a la concordancia. El hablante de español no tiene ninguna posibilidad de hablar sin fijar algún valor del rasgo número.

El hablante puede optar por utilizar la palabra *pizza* con valores de rasgos diferentes. Por ejemplo, el emisor puede elegir presentar la pizza como un objeto algo limitado y contable, o como algo sin límites, aun cuando sea un objeto claramente contable. Así, las propiedades del rasgo número están relacionadas con el rasgo aspectual de límite: los objetos limitados (i.e. discretos) pueden contarse y expresarse en plural (*una pizza, dos pizzas, tres pizzas*) mientras que los objetos no discretos no se cuentan sino que se miden (*un litro de café*). Cuando pluralizamos un sustantivo no limitado, le estamos atribuyendo el rasgo de límite: *dos cafés* son dos tazas de café. El emisor tiene la opción de usar el mismo sustantivo como contable o como no contable.

Si el emisor presenta un referente como algo limitado, que puede contarse, puede expresarlo en plural (si son varios) o en singular (si es uno solo). También puede, si lo desea, hablar de un referente contable como si fuera algo no limitado, en cuyo caso solo puede expresarlo en singular.

(23)

- *¿Dónde dejaste mi reloj?* (el emisor pregunta por un único objeto reloj).
- *¿Dónde dejaste mis relojes?* (el emisor pregunta por sus relojes, que son varios)
- *Mucho reloj para tan poca muñeca* (el emisor presenta el reloj como un objeto no limitado, generando la inferencia de que se trata de un reloj muy grande o demasiado caro para el brazo de la persona que lo usa; si hubiera dicho *Muchos relojes para esa muñeca* estaría hablando de varios relojes). (Menegotto et al, 2015: 70)

El emisor tiene la opción de usar la palabra *reloj* como contable o como incontable, pero si la usa en plural no puede evitar la interpretación contable. Si la usa en singular, tiene ambas opciones a su disposición.

En *El microscopio gramatical* mostramos que el rasgo límite le permite al hablante presentar el referente del que hable como un objeto que se puede contar o como una sustancia extensa que se puede medir. El rasgo de límite permite que le expliquemos a los alumnos extranjeros la diferencia entre *cuánta cerveza* y *cuántas cervezas*, *muchos vinos* vs *mucho vino*.<sup>4</sup>

## Conclusión

La competencia gramatical nos provee de un número finito de sonidos y de rasgos gramaticales, lo que nos otorga una libertad expresiva muy grande. El hablante es libre de aumentar siempre el número de palabras y de producir una cantidad ilimitada de textos para referirse a todo cuanto se le ocurra. La libertad expresiva y referencial es una consecuencia directa de las propiedades de la competencia gramatical.

En *El microscopio gramatical del español* desarrollamos un modelo teórico que provee un cierto número de rasgos con diferentes valores. Los hablantes de español no podemos evitar utilizar esos rasgos – la competencia gramatical nos restringe – pero en la mayoría de los casos podemos elegir con qué valor usarlos – la competencia gramatical nos da opciones.

El modelo considera a la gramática no como un problema exclusivamente de formas, sino que establece la relación entre las propiedades formales y el significado referencial. De esta manera, la gramática es concebida simultáneamente como un sistema de restricciones y de opciones que permite vincular formas lingüísticas con significados.

Nuestro pensamiento nos permite imaginar las situaciones más insólitas y complejas en múltiples dimensiones, pero nuestro cuerpo no nos permite la telepatía para poder comunicar esas ideas a otros seres humanos: tenemos que convertir esa idea en palabras expresables por medio de manifestaciones físicas sonoras o visuales: sonidos, ruidos, letras, gestos, imágenes. La

---

4 Es obvio para cualquiera con formación teórica gramatical que el aspecto está relacionado con el rasgo límite. Aunque en *El microscopio* nos mantuvimos en una posición tradicional al asignarle al rasgo [aspecto] los valores *imperfecto* y *perfecto*, es claro que es uno de los recursos que tiene el emisor para presentar la idea del verbo como un evento discreto, perfecto y completo (y que por lo tanto se puede repetir y contar) o como un evento imperfecto e incompleto, sin límites identificables. Si bien en *El microscopio* hablamos del rasgo [aspecto], fue para compatibilizar opiniones de la editorial y evitar alejarnos tanto de las opiniones tradicionales.

gramática hace ese trabajo. En este sentido, la gramática del español limita nuestras posibilidades de expresión como nuestro cuerpo restringe nuestras posibilidades de movernos: podemos pensar en volar, pero nuestro cuerpo sólo nos permite físicamente correr o nadar. Claro que el deseo de volar y el conocimiento del mundo físico hicieron que creáramos aviones, helicópteros, ala-deltas, parapentes y cascos de realidad virtual que nos permiten volar realmente o sentir que volamos con este mismo cuerpo que no puede volar.

## Bibliografía

- Acuña, Leonor. (2005). "La enseñanza del español como lengua extranjera en la Argentina: de la iniciativa individual a la política de Estado". En Mozzillo, Isabella; Machado, Maristela; dos Santos, Sílvia; Nicolaidis, Christine; Pachalski, Lia; Morales Klee, Márcia & Fernandes, Vera (Org.) *O plurilingüismo no contexto educacional* (pp 97-111). Pelotas, Brasil: Editora da Universidade Federal de Pelotas.
- Acuña, Leonor; Baralo, Marta y Moure, José Luis. (2015). *Qué español enseñar a un extranjero*. Buenos Aires: Tinta Fresca.
- Acuña, Leonor, Fernández, Claudia y Menegotto, Andrea. (1999). "El dialecto: entre el estereotipo y las claves culturales". *Actas del IX Congreso Internacional de A.S.E.L.E.* Edición a cargo de T. Jiménez Juliá, M. C. Losada Aldrey y J. F. Márquez Caneda. Ed. Xunta de Galicia - Editorial Difusión. Santiago de Compostela: 143-150.
- Álvarez, Zelmira y Menegotto, Andrea. (2004). "Sobre gramáticas comunicativas del español y del inglés". *Aristas. Revista de estudios e investigaciones de la Facultad de Humanidades* (2): 15-32.
- Bravo, D. 2004. (ed) *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Brown R. y A. Gilman. (1960). "The pronouns of power and solidarity". En Sebeok, T. (ed). *Style in language*. MIT Press: 254-276.
- Brown, P., & Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some universals in language usage* (Vol. 4). Cambridge University Press.
- Chomsky, Noam. (1967) (1976). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid. Aguilar.
- Chomsky, Noam. (1995). *The minimalist program*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Fontanella de Weinberg, María Beatriz. (1995). "Los sistemas pronominales de segunda persona en el mundo hispánico". *Boletín de filología*, 35, 151-62.
- Fontanella de Weinberg, María Beatriz. (1999). "Sistemas pronominales de tratamiento en el mundo hispánico". En Bosque I. y V. Demonte, *Gramática descriptiva de la lengua española I* (pp 1399-1425). Madrid, España: Espasa-Calpe.
- Halliday, Michael. (2009). "Methods, Techniques, Problems". En M. A. K. Halliday y J. Webster (eds). *Companion to Systemic Functional Linguistics*. Londres, Reino Unido: 59-86.
- Halliday, M. A. K. & Ruqaiya Hasan. (1985). *Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective*. Victoria: Deakin University Press.

- Hummel, M., Kluge, B., & Laslop, M. E. V. (2010). *Formas y fórmulas de tratamiento en el mundo hispánica*. México: El Colegio de México.
- Labov, William. (1972). *Language in the inner city: Studies in the Black English vernacular*. University of Pennsylvania Press.
- Lakoff, George. (1990). *Women, fire, and dangerous things: What categories reveal about the mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lavandera, Beatriz. (2004). *Variación y significado. Y discurso*. Buenos Aires: Paidós.
- Menegotto, Andrea. (2012). "El microscopio gramatical. Un modelo de gramática para la enseñanza de español como lengua extranjera". *Signo y Señal. Revista del Instituto de Lingüística*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras. UBA. vol.22: 32-62. <http://il.institutos.filo.uba.ar/revista/sys-n22-2012>
- Menegotto, Andrea. (2014). "Explicaciones gramaticales simples y claras: Una respuesta al artículo de Martha Jurado-Salinas". *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 8 (3). <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/explicaciones-gramaticales-simples-y-claras>
- Menegotto, Andrea; Cármenes, Jorge; Cócora, Amalia & Ochoa, Lucrecia. (2015). *El microscopio gramatical del español*. Buenos Aires, Argentina: Tinta Fresca.
- Menéndez, Salvio Martín. (2010). "Opción, registro y contexto: El concepto de significado en la lingüística sistémico-funcional". *Tópicos del seminario* (23), 221-239. Disponible en [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-12002010000100007&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-12002010000100007&lng=es&tlng=es).
- Moreno Fernández, Francisco. (2000) *¿Qué español enseñar?* Madrid, España: Arco Libros.
- Ramos-González, Noelia, & Rico-Martín, A. M. (2014). Análisis de la expresión de la cortesía en RTVE: Internacional para la enseñanza del español lengua extranjera. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 52(1), 79-103.
- Shively, Andru. (2016). "Voseo, tuteo y ustedeo en el español uruguayo: Uso, variación pragmática y cambios generacionales". *IULC Working Papers*, 15(1): 231-256.
- Sperber, Dan y Wilson, Dreidre. (1986). *Relevance: Communication and cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wilson, Dreidre & Sperber, Dan. (2004). "La teoría de la relevancia". *Revista de investigación Lingüística*, 7, 233-283.



# Los consorcios universitarios como plataformas de investigación y de desarrollo docente: experiencias de dos centros en los Estados Unidos

DRA. ALBERTA GATTI,  
agatti@gc.cuny.edu  
Graduate Center, City University of New York  
Nueva York, Estados Unidos

## Resumen:

Esta presentación tiene como fin familiarizar a la audiencia con el trabajo de dos centros dedicados a la enseñanza y aprendizaje de lenguas, ambos situados en Nueva York, Estados Unidos. Luego de explicar el objetivo y alcance de los dos centros, la presentación se enfoca en detalle en un proyecto de telecolaboración llevado a cabo en el contexto de uno de estos centros. Toda la información presentada se refiere exclusivamente al contexto educativo de los Estados Unidos. Algunas diapositivas están tomadas de materiales de promoción e información y, por lo tanto, se encuentran en inglés. Se invita a aquellos interesados en el material que aquí se presenta, contactar a la ponente, Alberta Gatti agatti@gc.cuny.edu.

Como se ha dicho, esta presentación se enfoca en el trabajo de dos centros, ambos situados en el Graduate Center de la Universidad de la ciudad de Nueva York (City University of New York - CUNY)<sup>1</sup>. El trabajo realizado en el primero de los centros tiene alcance regional y el segundo, alcance nacional. El centro de alcance regional es el *Institute for Language Education in Transcultural Context* (ILETC). Tiene como fin promover la enseñanza y aprendizaje de lenguas así como apoyar el trabajo de los profesores de lenguas dentro del contexto del sistema de universidades de CUNY. Trabaja con los departamentos de lengua de las once universidades y siete *community colleges*<sup>2</sup> de los cinco condados que conforman la ciudad de Nueva York

- 
- 1 <http://www.gc.cuny.edu/Page-Elements/Academics-Research-Centers-Initiatives/Centers-and-Institutes/Institute-for-Language-Education-in-Transcultural-Context>
  - 2 Los *community colleges* son centros de estudio terciario que ofrecen cursos equivalentes a un ciclo básico extendido. Los estudiantes que completan el *community college* –donde generalmente el curso de estudios es de dos años–, pueden luego transferirse a universidades donde completar una especialización. Los *community colleges* son mucho más accesibles en términos económicos que las universidades y por esta razón suelen contar con un porcentaje muy alto de estudiantes que son primera generación

(Manhattan, Brooklyn, Queens, Bronx, y Staten Island).

En los departamentos de lengua de las universidades de CUNY se enseñan cursos en una variedad de lenguas, con cursos específicos para hablantes de lenguas de herencia (marcados aquí con un asterisco). ILETC trabaja en proyectos relacionados con la enseñanza y aprendizaje de todas estas lenguas. Las lenguas que se ofrecen en el sistema de universidades de CUNY:

Alemán	ESL	Irlandés	
Arabe*	Eslavo	Italiano*	* significa
ASL	Español*	Japonés*	que se ofrece también
Bengali*	Francés*	Latín	curso de lengua de
Coreano*	Griego	Polaco	* herencia
Creole haitiano	Griego moderno	Portugués	
Chino*	Hebreo	Ruso	

ILETC comenzó su trabajo en el año 2012. Dos años más tarde, recibió una subvención del Departamento de Educación de los Estados Unidos para crear un centro de alcance nacional, en el marco del programa llamado *Language Resource Centers* (LRC). Este programa gubernamental tiene como objetivo expandir la capacidad y la calidad de la enseñanza y aprendizaje de lenguas en los Estados Unidos. En este momento existen 16 centros o LRCs, cada uno especializado en una o en una serie de áreas relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. La mayoría del material producido por estos centros está a disposición del público de forma gratuita.

CALPER Pennsylvania State University	NALRC Indiana University
CARLA University of Minnesota	AELRC Georgetown University;
CASLS University of Oregon	NEALRC Ohio State University
CERCLL University of Arizona	NFLRC University of Hawai'i
CeLCAR Indiana University	NHLRC University of California, Los Angeles
CLEAR Michigan State University	<b>CILC City University of New York – CUNY</b>
COERLL University of Texas at Austin	SEELRC Duke University
CULTR Georgia State University	NRCAL California State University - Fullerton

de estudiantes universitarios, inmigrantes o hijos de inmigrantes, parte de grupos minoritarios y/o parte de grupos con desventajas económicas.

<http://www2.cuny.edu/about/colleges-schools/>

Por su parte, el CILC (*the Center for Integrated Language Communities*)<sup>3</sup> está dedicado a la enseñanza y aprendizaje de lenguas con especial interés en la porción de la población universitaria que tradicionalmente no ha sido foco de preocupación de los expertos: primera generación de estudiantes universitarios, hablantes de lenguas de herencia, minorías raciales y/o lingüísticas y grupos con desventajas económicas.

La totalidad del trabajo llevado a cabo tanto en el centro con proyección local (ILETC) así como en el de proyección nacional (CILC), se puede agrupar en:

1. Actividades de actualización profesional
2. Desarrollo de materiales pedagógicos
3. Proyectos de investigación

Se dan aquí algunos ejemplos de actividades específicas dentro de estos grupos.

- Organización de cursillos, charlas con expertos
- Entrenamiento de nuevos profesores de lengua
- Entrenamiento en métodos de evaluación
- Recopilación y distribución de información sobre la enseñanza de lengua
- Creación de materiales para uso en la enseñanza de lenguas
- Colaboración en el desarrollo de nuevos cursos
- Desarrollo de instrumentos de evaluación
- Investigación de la eficacia de métodos particulares de enseñanza de lengua
- Utilización de encuestas sobre el estado de la enseñanza de lenguas en contextos específicos
- Investigación de las características lingüísticas de grupos específicos

En el momento de la conferencia –Agosto, 2015–, nuestro grupo de trabajo está llevando a cabo cuatro proyectos:

- *Language at the Community Colleges Nexus* (LCCN) – Conexiones: community colleges y la enseñanza de lenguas.
- *Heritage Arabic e@Book* (AeB) – Texto de árabe como lengua de herencia.
- *Written Proficiency of Heritage Learners* (WPHL) – Proficiencia escrita de hablantes de lenguas de herencia.
- *Heritage Telecollaborations* (HT) –Telecolaboraciones para hablantes de lenguas de herencia.

Dos temas comunes a los cuatro proyectos son la problemática de la enseñanza y aprendizaje de lenguas de herencia y de la enseñanza y

---

3 <http://cilc.gc.cuny.edu>

aprendizaje de lenguas en el contexto de *community colleges*. Los proyectos se resumen a continuación:

El primero, el LCCN<sup>4</sup>, es un proyecto de investigación así como acciones de desarrollo profesional. Investiga el estado actual de la enseñanza de lenguas en el contexto de los *community colleges* en los Estados Unidos a través de encuestas a profesores, estudiantes y administradores. A la vez, organiza un congreso –el primero de este tipo en el país–, cuyo foco es la enseñanza de lenguas en este contexto educativo particular, así como las conexiones entre los *community colleges* y las universidades y los *community colleges* y el ámbito laboral.

El HAeB<sup>5</sup> tiene como objetivo crear materiales para la enseñanza de árabe para hablantes de herencia de esta lengua. La enseñanza de árabe en las universidades de Estados Unidos ha crecido notablemente a partir de los sucesos del 11 de septiembre del 2001. A pesar de que muchos de los estudiantes que llegan a las clases de árabe son hablantes de herencia, no existen materiales diseñados específicamente para este grupo de hablantes.

La investigación llevada a cabo bajo WPHL<sup>6</sup> tiene tres objetivos: entender qué experiencias contribuyen al perfil lingüístico de los hablantes de lengua de herencia; analizar qué elementos lingüísticos están típicamente desarrollados y cuáles no lo están en este grupo de hablantes; y proponer recomendaciones para la enseñanza de escritura a hablantes de lenguas de herencia. Se está trabajando con chino, coreano y español.

Finalmente, el proyecto HT<sup>7</sup> se ocupa de desarrollar módulos de tele-colaboración para hablantes de chino y de español como lenguas de herencia. Detallaré aquí los componentes del proyecto y proceso de desarrollo del mismo.

La telecolaboración es una práctica pedagógica en la cual dos grupos, situados en lugares geográficos distantes uno de otro, trabajan cooperativamente en un mismo currículo. La comunicación entre los grupos, ya sea sincrónica o asincrónica, se realiza mediante internet. Una telecolaboración puede extenderse a lo largo de todo un curso –por ejemplo, a lo largo de todo un semestre–, o ser un componente de un curso y llevarse a cabo durante un número definido de clases.

Uno de los elementos salientes de la didáctica telecolaborativa es la centralidad del concepto de comunicación intercultural, entendida como

---

4 <http://cilc.gc.cuny.edu/projects/lccn/>

5 <http://cilc.gc.cuny.edu/projects/haeb/>

6 Para más detalles, ver “Una investigación sobre el perfil lingüístico de hablantes de español como lengua de herencia” en este mismo volumen.

7 <http://cilc.gc.cuny.edu/projects/heritage-telecollaboration/>

la habilidad de reconocer la perspectiva cultural propia (Byram, 2000) así como de poseer la capacidad de actuar de manera eficiente y apropiada durante la interacción con aquellos que son lingüística y culturalmente distintos a uno (Fantini, 2006). Por lo tanto, el proceso de adquisición de lenguas en el marco de una telecolaboración se entiende como un proceso complejo que incluye elementos lingüísticos, comportamientos lingüísticos y culturales, y la habilidad de evaluar críticamente mensajes y situaciones.



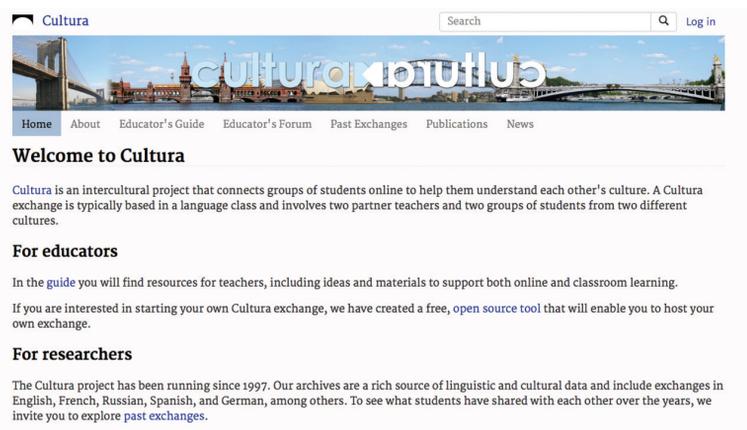
Diapositiva (1)

El uso de telecolaboración en el contexto de la enseñanza de lenguas permite integrar algunos elementos difíciles de integrar en la clase de lengua tradicional, por ejemplo:

- Trabajar con materiales auténticos.
- Participar activamente en situaciones de negociación de significados lingüísticos y culturales.
- Preparar materiales (orales y escritos) para una audiencia específica.
- Aprender a incorporar en una argumentación las opiniones de interlocutores concretos.

En general, las telecolaboraciones son proyectos internacionales que se llevan a cabo entre grupos que se encuentran en distintos países. En el caso de la telecolaboración aplicada a la enseñanza de lenguas, la lengua meta de cada uno de los grupos es la lengua nativa en la sociedad del otro.

Uno de los modelos más conocidos y más elaborados de telecolaboración utilizado con frecuencia es el del proyecto “Cultura”, diseñado por el programa de lengua francesa del *Massachusetts Institute of Technology* (MIT).<sup>8</sup>



## Diapositiva (2)

Un ejemplo de actividad en la que se puede ver tanto el desarrollo de aspectos lingüísticos como interculturales es el ejercicio de asociación de palabras propuesto por el modelo “Cultura”. El ejemplo que aquí se presenta está tomado de una telecolaboración entre estudiantes de México y de los Estados Unidos y está disponible en el sitio web de *Cultura*. La actividad requiere que cada estudiante, empleando su lengua nativa, realice un ejercicio de asociación de palabras con una serie de términos, en este caso el término en cuestión es “Estados Unidos”.

---

8 <http://cultura.mit.edu>



United States	Estado Unidos
Corrupt	ciudades grandes,hamburguesas,estatua de la libertad
Corrupt, bankrupt, uninformed decisions	comida chatarra, no son america, inmigrantes
corrupt, free, democracy	exitoso,caro,lindo
Democratic	extenso, capitalista,potencia
Free	gente gorda, sedentaria, competente
United	libertad, unidad,
Flag	libertad,super,genial
Freedom	My goal.
Democracy	The Best.
freedom	Opportunities.
freedom	
freedom, flag, rights	

Diapositiva (3)

En un paso siguiente, los estudiantes de cada grupo reaccionan y reflexionan ante la lista de asociaciones, generando un intercambio de preguntas e ideas en el que los profesores de cada grupo funcionan como moderadores.

**Discussion**

What do you mean by "no son america"?

*By Sarah M on Sat, 10/15/2011 - 08:58 #*

The generalization that I found in the responses of the students of the United States was:

- most of us support our home/country
- the students like that the United States was built upon the principles of freedom, liberty, and democracy.

The generalization that I gathered from the responses of the students from Costa Rica was:

- some look up to/admire the United States for its principles of freedom and liberty as well as for its power and success in the world.
- others feel that the United States is characterized by overweight people and junk food, and feel that the United States is not America.

*By Sarah M on Sat, 10/15/2011 - 09:07 #*

No son America significa que no es un pais sino un continente y la mayoría de los estadounidenses opinan que solo ellos son america, cuando esto no es asi. America somos todos, y al decir esto nos referimos a que los costarricenses,hondureños, guatemaltecos, mexicanos,chilenos, etc lo son tambien.

*By Brianna F on Sat, 10/15/2011 - 12:02 #*

My classmates and I have read your response. We all agree with your opinion on the term "America". We think that you make a valid point in saying that the United States is only a part of a large region referred to as America, and we agree that all those who live in Central and South America are also considered to be Americans.

*By Sarah M on Mon, 10/17/2011 - 12:53 #*

Diapositiva (4)

En los Estados Unidos, así como en otras partes del mundo, se han llevado a cabo numerosos proyectos de telecolaboraciones en el contexto

de clases de adquisición de segunda lengua. Existen también numerosos trabajos de investigación basados en distintos aspectos de las telecolaboraciones. Lo que es original en nuestro proyecto es que las telecolaboraciones están diseñadas para hablantes de lenguas de herencia, un área muy poco explorada hasta el momento, a pesar de que la población de hablantes de lengua de herencia está creciendo aceleradamente. Nuestros proyectos piloto se llevan a cabo en cursos de chino y español como lenguas de herencia. Como lo demuestran los trabajos de investigación llevados a cabo con esta población, los hablantes de lenguas de herencia presentan un perfil lingüístico particular, distinto de los hablantes de segunda lengua y de los hablantes nativos. A la vez, estos hablantes participan de múltiples contextos culturales: la cultura familiar que se remite a la sociedad de su lengua de herencia y, en nuestro caso, la sociedad estadounidense. Por este motivo es importante diseñar un currículo que tenga en cuenta las peculiaridades lingüísticas y sociolingüísticas del grupo.

Para el proyecto de chino (mandarín), los estudiantes de Nueva York trabajan con estudiantes de dos universidades en China. El medio de la telecolaboración es escrito – utilizando la plataforma *WeChat*–, debido a que el desarrollo de la lengua escrita es el foco de los cursos que participan en este proyecto.



**EEUU: Queens College, Hunter College y Borough of Manhattan Community College**  
**China: Beijing International Studies University, Zhejiang University of Technology**

Diapositiva (5)

Dentro del marco del proyecto de chino, los objetivos principales de nuestra investigación son dos. Por un lado investigamos si existen procesos

de adquisición espontánea de vocabulario generados por el intercambio de mensajes en un contexto de negociación de significado. Por otro lado, queremos explorar la dinámica de la comunicación intercultural en el caso particular en que uno de los grupos es hablante de herencia de la lengua meta y por lo tanto participe de múltiples contextos culturales.

En cuando al proyecto de español, en lugar de realizar la tradicional telecolaboración internacional, nuestro proyecto pone en contacto grupos de hablantes de herencia en distintas partes de Estados Unidos. Las comunidades hispanas en distintas áreas geográficas presentan características propias debido al país –o países– de origen de la mayoría de los miembros de esa comunidad así como de la región particular de los EEUU donde estas comunidades se encuentran. Un interés particular del proyecto es explorar las variedades del español dentro de los EEUU y los distintos comportamientos y valoraciones culturales y lingüísticas asociados con estas variedades.



## **Español – Español (!)** **content-based: Latinos en EEUU**

**lengua e identidad - comunidades lingüísticas -  
variación lingüística**



**Queens College, Queensborough Community College  
University of Miami, University of San Francisco, University of Atizona, University of  
New Mexico, College of Southern Nevada**

Diapositiva (6)

Las actividades llevadas a cabo en las telecolaboración de español incluyen actividades etnográficas, que se concentran en el estudio de las comunidades en las que viven estos estudiantes. Cada grupo participante en la telecolaboración realiza las actividades utilizando su entorno como fuente de información –su familia, comunidad, etc.– y luego todos los grupos trabajan colaborativamente comparando y contrastando los distintos entornos.

**Español 221- Language Workshop for Heritage Speakers**  
Queens College, City University of New York  
University of Miami, University of Arizona, University of New Mexico  
**Tercer Módulo: "Learning About your Community"**

**COMUNIDADES – Actividad (ejemplo)**

- En este módulo los estudiantes investigarán sobre el pasado y el presente de las comunidades donde viven mediante una investigación etnográfica y paisajística. En la telecolaboración los estudiantes reflexionarán sobre los cambios sociales y humanos que sus comunidades y las de sus telecolaboradores han sufrido en los últimos años.
- Se pide que los estudiantes analicen la dimensión social e ideológica del lenguaje. También se los expone a la naturaleza cambiante, de acuerdo a condiciones sociales y políticas específicas, de los movimientos humanos, animándolos a reflexionar sobre su propia posición en la estructura social de la que forman parte así como a problematizar la posición de ciertos grupos poblacionales en los EEUU.

Diapositiva (7)

El proyecto de telecolaboraciones incluye una serie de pasos organizativos.

- Identificación de profesores y cursos.
- Selección y lectura de bibliografía.
- Definición de marco teórico.
- Identificación de objetivos.
- Identificación de posibles colaboradores.
- Creación de módulos.
- Modificación de programas existentes.
- Selección de instrumentos de evaluación.
- Dictado de cursos.
- Análisis de resultados.
- Publicación de módulos.
- Entrenamiento de profesores.

Inicialmente se identificaron cursos y profesores apropiados para el proyecto. Se tuvo en cuenta no sólo el interés sino la experiencia y preparación de los profesores. En cuanto a los cursos, debíamos tomar en cuenta que fueran cursos que se imparten regularmente y que tienen en general un número constante de estudiantes. Una vez identificado el grupo, se desarrollaron listas de lectura para tres áreas: comunicación intercultural, telecolaboraciones y enseñanza de lengua en el marco de lenguas de herencia. El grupo de trabajo que incluía además de los profesores, un estudiante de doctorado como asistente del proyecto y una coordinadora con amplia experiencia en el uso de tecnologías en el ámbito de enseñanza de lenguas,

se reunió en varias ocasiones a discutir las lecturas y a formular a partir de ellas un marco teórico para cada uno de los proyectos. A partir de aquí, los profesores estipularon los objetivos para las cuatro telecolaboraciones –dos de chino y dos de español. Luego el grupo se abocó a la creación de los módulos y a la identificación de posibles colaboradores para hacerlos partícipes del proceso de desarrollo de los módulos. A continuación se pasó a modificar los programas existentes para integrar los módulos y se seleccionaron los métodos de evaluación. En los próximos meses se ofrecerán los cursos por primera vez con una segunda rueda planificada para el curso lectivo 2016-2017. A partir de allí se analizarán los materiales producidos durante la enseñanza de los módulos. Al finalizar el proceso se ofrecerán talleres para aquellos profesores interesados en integrar telecolaboraciones en sus cursos y publicarán trabajos de investigación sobre los distintos aspectos estudiados en los cursos (i.e., adquisición espontánea de vocabulario a través de las telecolaboraciones, desarrollo de habilidades de comunicación intercultural, etc.).



## Palabras finales

### Nuevos desafíos para la certificación de ELSE

SILVIA PRATI

silprati@gmail.com

UBA- CELU – CLE Buenos Aires, Argentina

Sólo unas palabras para cerrar este lindísimo VIII Coloquio CELU, con tanto para decirles.

Como muchos saben, no estuve acá desde el principio, sé que trabajaron intensamente el miércoles, la Comisión Directiva, con representantes del área institucional y económica, durante 11 largas horas, discutiendo y proyectando, con muy buenos resultados y conclusiones. Sí estuve en algunas de las ponencias a partir del jueves, y comprobé que continúan, como ya hace varios años, las contribuciones a la investigación de los exámenes y a las prácticas de la enseñanza de nuestras universidades y de muchos profesores ligados y cercanos al Consorcio que este Coloquio tiene el honor de reunir. También hubo trabajos sobre el lugar de ELSE en nuestras instituciones y sobre política lingüística.

Y además compartimos todos la alegría de ver cómo se han sumado tantas publicaciones tan cruciales como son manuales, gramáticas y antologías a nuestro acervo bibliográfico, gracias al trabajo de esta comunidad ELSE.

Asumo como coordinadora académica del equipo CELU la misión, en este momento, de revisar, junto con ustedes, en qué lugar estamos en 2015 y qué puede seguir ahora.

Para empezar, vengo del IV *Encuentro Internacional de Enseñanza de Español* en Colombia, Bogotá, organizado por la ASCUN, Asociación Colombiana de Universidades y EnRedELE, donde se pidió que se presentara la experiencia del examen CELU y del consorcio argentino. La elaboración de un examen nacional de dominio de la lengua es una inquietud que tiene la asociación ya desde hace unos años. Más allá de que nuestro trabajo en común con la universidad colombiana tiene que continuar, a pedido de los representantes de EnRedELE y por interés mutuo (ya que tenemos experiencia de que en la asociación con otras universidades que tienen los mismos propósitos, nos beneficiamos todos), quiero contarles, en primer lugar, que la imagen externa del CELU es óptima.

En mi conferencia intenté mostrar el proceso de elaboración del examen CELU, haciendo hincapié específicamente en el propósito de evaluación de cualquier examen y destacando la necesidad de que hubiera siempre

coherencia entre *propósito*, *constructo* y *formato* de examen, a fin de conseguir no sólo que un examen sea válido y confiable, sino también que cumpla con principios éticos primordiales: la inclusión social y el compromiso con la comunidad de hablantes. En el caso del CELU, el *propósito* de evaluación –la certificación de un desempeño generalizable para el estudio o el trabajo, el *constructo*, basado en el enfoque bakhtiniano –los géneros discursivos como lugar de reconocimiento de la interacción y de la situación comunicativa– y por último, el *formato* –un examen directo, que coloca al hablante en situaciones de uso de la lengua– son incuestionablemente coherentes. La validez y la confiabilidad del examen, junto con la voluntad expresa de las universidades y de los ministerios nacionales que en esto acuerdan, se nutren, se apoyan en esa coherencia enunciada.

Ustedes saben bien que para preparar una conferencia como ésta, una vez que se reúnen en una serie consecutiva los pasos dados, sin dar detalles, obviamente, de los trabajos que llevamos haciendo durante años, y que nosotros conocemos: el desarrollo de cuatro exámenes anuales, la evaluación de más de 5000 exámenes, la capacitación de casi 300 evaluadores de oral y escrito, los encuentros y jornadas, los coloquios, la difusión, las misiones, los documentos de especificaciones e instructivos, las certificaciones, el armado de una logística que se multiplica en 52 sedes, los sistemas tecnológicos que sostienen, en fin, cuando uno empieza a mostrar un poco del CELU, lo que significa este trabajo aparece en la expresión de los otros, de los que querían saber pero que estaban ajenos a este proceso.

Y así, es muy gratificante ver y escuchar que el CELU es reconocido como un lindísimo examen: coherente, posible, válido, innovador, eficaz. Y se valora la certificación que da el Consorcio argentino, más allá de competencias con el DELE o las representaciones erróneas de la variedad en la que previsiblemente surge.

Con respecto a la realidad de la enseñanza de español en Colombia, y a una posible asociación con las universidades del ASCUN, haré un informe escrito para la Secretaría Ejecutiva, para nuestra memoria y acciones futuras.

Ahora bien, estamos en el año 11 del CELU. No voy a repetir lo que logramos hasta acá. Me gustaría brevemente plantearles algunos desafíos que todavía nos esperan.

Primero, los que se parecen a anuncios parroquiales.

- No olvidarse de alimentar la bibliografía de la página. Docentes e investigadores preguntan qué pueden leer sobre el CELU. Y muchos de ustedes ya tienen mucho que aportar.
- También hemos armado, terminado, el sistema de registro de evaluadores. Se está probando. Es una herramienta muy útil, ya tenemos al día de hoy 273 evaluadores registrados. No olvidarse de actualizar sus antecedentes académicos, cada vez que se les solicite. Insistirles a sus docentes.

- Ya implementamos y está funcionando hace dos exámenes el nuevo sistema de registro de la evaluación. Es más confiable, más eficaz y sobre todo genera un archivo que sirve para estudiar. A partir de esto vamos a mejorar el procesamiento estadístico. Nada se puede hacer al día de hoy sin procesamiento de datos.
- Y en esta coherencia de crecimiento, también estamos trabajando con el certificado digital. Se trata de desarrollar un sistema que toma la información del sistema de corrección, genera el acta y el certificado y les permite a las autoridades firmantes ingresar acortando tiempos y asegurando confiabilidad para certificar a los candidatos que tendrán acceso permanente, rápido y confiable a su certificado de manera de presentarlo en cualquier instancia y ante cualquier entidad con total confiabilidad, integridad y validez. Es una solución integral para darle legitimidad y prestigio a una certificación que proviene de universidades y del ME y va a todo el mundo. Generar esto es darle una solución de continuidad, punto de partida para el futuro y validación de la imagen del Consorcio.

Los dos emprendimientos importantes que nos planteamos de acá al próximo coloquio serán:

- la revisión del constructo: armaremos una comisión de estudio para desarrollar una parte de la validación de examen. Es decir, el estudio continuado de los descriptores de evaluación. Se hará un seminario para el que pediremos y apoyaremos la participación de todos ustedes.
- la preparación de un proyecto de examen digital, con el apoyo del Ministerio de Educación y de los docentes que concursen para implementarlo. Antes, se someterá a discusión y consenso en la comisión directiva el propósito y la decisión del examen. La comisión redactora deberá estar integrada por técnicos y especialistas que estudiarán la viabilidad del examen y lo diseñarán. Esto no significa dejar el CELU o cambiarlo. Son estudios que nos debemos y proyectos que deben ser considerados para encontrar más y mejores respuestas.

Con estas líneas y un agradecimiento a todos ustedes, a Ana Pacagnini por su excelente organización y a Ana Principi, siempre lúcida y lista para atender las necesidades de los miembros de ELSE, y en especial a Alberta Gatti que se vino de tan lejos, de Nueva York, para presentarnos una comunidad hispanohablante y sus docentes en macro proyectos educativos de inclusión lingüística y social, cerramos muy contentos el coloquio CELU VIII en Bariloche.

22 de agosto de 2015



## 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

Archivo digital: descarga y lectura online

**ISBN 978-987-3667-54-1**

1. Enseñanza de Lenguas Extranjeras. I. Pacagnini, Ana María; II. Pacagnini, Ana María, comp.  
CDD 407



© Universidad Nacional de Río Negro, 2017.  
editorial.unrn.edu.ar

© De la compilación, Ana María Pacagnini, 2017.

Queda hecho el depósito que dispone la Ley 11.723.

Diseño de colección: Dirección de Publicaciones-Editorial de la UNRN

Coordinación editorial: Ignacio Artola

Diseño de internas: Sergio Campozano



**Licencia Creative Commons 2.5 Argentina.**

Usted es libre de: compartir-copiar, distribuir,  
ejecutar y comunicar públicamente esta obra  
bajo las condiciones de:

**Atribución – No comercial – Sin obra derivada**

**DEBATES EN TORNO A LA ENSEÑANZA Y LA EVALUACIÓN EN ELSE**

*VIII Coloquio CELU*

fue compuesto con la familia tipográfica Alegreya ht Pro, Alegreya Sans en sus diferentes variables.

Se editó en julio de 2017 en la Dirección de Publicaciones-Editorial de la UNRN.





## DEBATES EN TORNO A LA ENSEÑANZA Y LA EVALUACIÓN EN ELSE

El Consorcio Interuniversitario ELSE tiene entre sus propósitos la promoción de la investigación, la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación, la certificación, la post-formación de docentes y especialistas, el diseño y publicación de materiales y otras actividades relacionadas con el Español como Lengua Segunda y Extranjera.

Este es el octavo de los Coloquios CELU, que comenzaron en el año 2005. La variedad de temas y la profundidad con que se los ha tratado en la Sede Andina de la Universidad Nacional de Río Negro confirman que los Coloquios CELU se han constituido en el espacio por excelencia para analizar y hacer un balance en relación con los distintos desarrollos y proyectos que guían al Consorcio.

