



ACTAS DE LAS  
III JORNADAS INTERNAS DE  
ESPAÑOL COMO LENGUA SEGUNDA Y  
EXTRANJERA  
***Experiencias, desarrollos, propuestas.***

Especialización en la Enseñanza de Español como Lengua  
Extranjera

**Compiladora: María Leticia Móccero**

**La Plata, 21 y 22 de noviembre de 2011**



**FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA**

Decano Dr. Aníbal Viguera

Vicedecana Dra. Gloria Chicote

Secretaria de Asuntos Académicos Prof. Ana Julia Ramírez

Secretario de Posgrado Dr. Fabio Espósito

Secretaria de Investigación Dra. Susana Ortale

Secretaria de Extensión Universitaria Prof. Laura Agratti

**COMISIÓN ORGANIZADORA**

**Coordinación:**

Mgr. María Leticia Móccero.

**Secretaria:**

Prof. Gabriela Bravo de Laguna

**Colaboradores:**

Prof. Adriana Boffi

Mgr. Miriam Chiani

Mgr. Guillermina Piatti

Mgr. Ana Príncipi

## ÍNDICE

PRESENTACIÓN.....	5
LA OFERTA DE ELSE Y SU RELACIÓN CON EL TURISMO IDIOMÁTICO EN LA ARGENTINA APROXIMACIÓN AL ESTADO DE LA CUESTIÓN EN LAS UNIVERSIDADES NACIONALES.....	7
LA HETEROGENEIDAD LINGÜÍSTICA EN EL DISCURSO DE MAR PARAGUAYO BAJO LA PERSPECTIVA ETNOPRAGMÁTICA.....	17
PATRONES DE LEXICALIZACIÓN Y METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA PARA L2.....	18
LITERATURA ARGENTINA Y POLÍTICA: TENSIONES EN EL CAMPO DISCIPLINAR DE ELE.....	19
LENGUA Y CULTURA EN EL CURSO INTENSIVO DE ESPAÑOL UNLP/UNIVERSIDAD DE LEIDEN (HOLANDA).....	28
APORTES DE LOS ESTUDIOS DE VARIACIÓN LINGÜÍSTICA A LA ENSEÑANZA DE UNA LENGUA SEGUNDA Y EXTRANJERA EN SU DINAMISMO CULTURAL.....	38
LA FORMACIÓN DE ESPECIALISTAS EN ELSE EN ARGENTINA.....	39
LITERATURA EN EL CURSO INTENSIVO DE ESPAÑOL UNLP/UNIVERSIDAD DE LEIDEN (HOLANDA).....	52
PROPUESTA DE ENSEÑANZA DE ESPAÑOL JURÍDICO PARA EXTRANJEROS.....	61
¿CÓMO CONSTRUYEN EL SIGNIFICADO EN LA NARRACIÓN LOS INMIGRANTES BOLIVIANOS EN LA CIUDAD DE LA PLATA? DESCRIPCIÓN DE ALGUNOS USOS DEL DISCURSO REFERIDO Y SU ENSEÑANZA EN LA FORMACIÓN DOCENTE.....	62
“DIEGUITOS Y MAFALDAS” DE LA COMPRESIÓN LECTORA A LA INTERPRETACIÓN DE IMPLÍCITOS CULTURALES.....	63
ACENTUACION Y REACENTUACION EN EL DISCURSO ORAL EN ESPAÑOL: UN ANALISIS CONTRASTIVO.....	75
JUGAR NO DEBERÍA SER IRREGULAR.....	76

EL TALLER DE ESCRITURA ACADÉMICA PARA ESTUDIANTES DE INTERCAMBIO.....	77
RELATO DE EXPERIENCIA: “HABLAS EN EL AULA” (2008-2009).....	91
ELSE EN ALFABETIZACIÓN DE SORDOS.....	103
VARIACIÓN LINGÜÍSTICO-DISCURSIVA EN EL TIEMPO VERBAL FUTURO EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA.....	115
LA CONTRIBUCIÓN DE ALGUNOS RASGOS PROSÓDICOS A LA COHERENCIA DE FRAGMENTOS NARRATIVOS EN CONVERSACIONES INFORMALES.....	129
CURSO INTENSIVO DE ESPAÑOL: DE LA UNLP A LA UNIVERSIDAD DE LEIDEN (HOLANDA).....	142
UN TRABAJO COLABORATIVO: DICCIONARIO DE VOZ DE EXPRESIONES COLOQUIALES DEL ESPAÑOL RIOPLATENSE.....	143

## PRESENTACIÓN

La publicación de estas Actas es la culminación de las tareas inherentes a las III Jornadas Internas de Español como Lengua Segunda y Extranjera, 'Experiencias, Desarrollos, Propuestas' realizadas en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata entre el 21 y 22 de noviembre de 2011.

La organización estuvo a cargo de miembros del plantel docente y administrativo de la Especialización en la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, carrera de posgrado que se dicta en dicha casa de estudios.

Si bien en ediciones anteriores de las Jornadas los participantes se habían limitado a docentes y alumnos de la Especialización, con el objetivo de brindar un espacio de reflexión y discusión de trabajos de investigación, el interés que el evento suscitó en esta oportunidad entre miembros de otras unidades académicas motivó que también se aceptaran presentaciones de participantes externos.

Fueron invitadas a dictar conferencias plenarias la Prof. Leonor Acuña, de la Universidad de Buenos Aires, destacada especialista en el área, quien disertó sobre *Huellas Teóricas en la Práctica Pedagógica. El Dinamismo Lingüístico en Espacios Interculturales* y la Dra. Angelita Martínez, docente-investigadora de la Universidad Nacional de La Plata, cuya conferencia se tituló *Español Como Lengua Segunda para Niños Aborígenes*.

Los trabajos presentados abordaron el tema de las Jornadas desde distintas perspectivas teórico-metodológicas, y realizaron interesantes contribuciones al campo de la enseñanza de español como lengua segunda y extranjera.

El presente volumen reúne la versión original de todos los trabajos cuyos autores se interesaron en publicar en estas Actas. Esperamos que esta colección constituya un estímulo para continuar investigando en un área que se encuentra en constante desarrollo.

María Leticia Móccero  
Abril de 2012

# RESÚMENES Y PONENCIAS

## **LA OFERTA DE ELSE Y SU RELACIÓN CON EL TURISMO IDIOMÁTICO EN LA ARGENTINA APROXIMACIÓN AL ESTADO DE LA CUESTIÓN EN LAS UNIVERSIDADES NACIONALES**

**ADRIANI, Héctor Luis**  
**adrianiluis59@gmail.com**

**HERAS, Cristina Inés**  
**cristinaheras6@gmail.com**

**Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación**  
**Universidad Nacional de La Plata**

*“ ... la gente no hace viajes, son los viajes los que hacen a la gente”*

*John Steinbeck*

### **Resumen**

Esta ponencia presenta un estado de avance de una investigación sobre turismo educativo en Argentina. Forma parte de un Programa Área Estratégica de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica, cuyo objetivo general es el desarrollo de la enseñanza del español, lengua segunda y extranjera, como una industria cultural del país. Las industrias culturales abarcan un conjunto de actividades entre las que se destacan la editorial, los medios de comunicación y el turismo idiomático. Este último refiere a los viajes cuyo principal motivo es aprender un idioma, con el complemento del conocimiento de la cultura y de los atractivos naturales de un país. Debido al significativo crecimiento del número de extranjeros que estudian español en la Argentina además de realizar actividades turísticas, el turismo idiomático ha sido incluido hace ya unos años en las políticas públicas sectoriales. La investigación, en fase diagnóstica en la actualidad, tiene como meta el diseño de parámetros, de indicadores y de acciones institucionales para el desarrollo del turismo idiomático en el país. Para lograr dicho objetivo se hace necesario llevar a cabo un relevamiento del estado de la cuestión, conceptualización y análisis de la oferta, la demanda y las motivaciones que propician el turismo idiomático en Argentina. El análisis de la oferta disponible en distintos medios y contextos institucionales permitirá tener una noción de **qué** se ofrece y **cómo**

los potenciales estudiantes tienen acceso a dicha información para que el viaje de estudio pueda tener lugar con los resultados esperados.

## 1. Introducción

Esta ponencia presenta el estado de avance de una investigación sobre turismo idiomático en Argentina. Forma parte de un Programa Área Estratégica (PAE) de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica, cuyo objetivo general es el desarrollo de la enseñanza del español, lengua segunda y extranjera, como una industria cultural del país. El programa se estructura con los siguientes proyectos: Industria editorial, Lingüística aplicada, Estándares, Material multimedia y literatura y ELSE y Turismo Idiomático.

El Proyecto Turismo Idiomático de cuyos resultados preliminares da cuenta esta ponencia, busca contribuir tanto a una conceptualización del Turismo Idiomático, como a un estudio de los factores que más hacen a su quehacer, como son las motivaciones de los alumnos, el estudio de la oferta y el de la demanda. El aporte original de este proyecto es, a través de la integración de los resultados de los otros proyectos articulados en el PAE, delinear un prototipo de cursos de idioma español y un manual de procedimientos para conformar paquetes de Turismo Idiomático de parámetros flexibles, que podrá servir de base de trabajo para todas aquellas organizaciones que deseen incorporarse al sistema turístico cultural.

Este estudio es desarrollado por un equipo interdisciplinario integrado por investigadores de seis universidades argentinas en acuerdo con el Ministerio de Turismo de la Nación. Es una investigación aplicada que emplea fundamentalmente técnicas cualitativas y se desarrolla según la siguiente secuencia metodológica:

- ▣ ▣ Diagnóstico del Turismo Idiomático en Argentina
  
- ▣ ▣ Definición de Turismo Idiomático como modalidad específica del turismo cultural.

- ▫ Sistematización, análisis y evaluación de las motivaciones que dan lugar al Turismo Idiomático en la Argentina
- ▫ Identificación y análisis de la oferta y demanda de Turismo Idiomático en el país y en países con experiencia en la actividad.
- ▫ Integración de los resultados alcanzados en el PAE en su conjunto.
- ▫ Diseño de un prototipo con parámetros y descriptores con el objeto de recomendar acciones institucionales e inter-institucionales para el desarrollo del Turismo Idiomático en Argentina.

Actualmente el equipo de trabajo está recopilando información para el desarrollo de los cuatro primeros pasos

## **2. El potencial del español como recurso turístico**

El idioma español constituye un recurso con un enorme potencial para el desarrollo del turismo. La razón de ser de ese potencial se encuentra en la creciente importancia socioeconómica del español en el mundo actual: es la segunda lengua de comunicación internacional, la cuarta más hablada del mundo (400 millones de personas), además de lengua oficial en 20 países.

Tradicionalmente la enseñanza del español para extranjeros dentro de nuestro país se ha considerado como una actividad educativa y cultural. Sin embargo, esta actividad tiene un gran potencial en su vinculación con la actividad turística principalmente por los servicios con los que se la relaciona. En el mundo, este tipo de turismo constituye un importante aporte para las economías regionales, además de generar un intercambio cultural dentro de las comunidades en las que se ubican los centros de enseñanza.

Quienes viajan a nuestro país con el objetivo principal de aprender español tienen las mismas demandas que el turista clásico: pasajes aéreos, transporte,

alojamiento, excursiones... En este sentido ese desplazamiento cuya motivación principal es aprender español se articula perfectamente la actividad turística. Además, al elegir un lugar en particular donde realizar un curso de español, el potencial estudiante sigue un proceso similar al de un turista clásico, en el que tiene peso el atractivo de Argentina como destino; de hecho, las principales motivaciones aducidas por los estudiantes que eligen nuestro país son el deseo de conocer el país y su cultura.

La concepción de la enseñanza de idiomas como recurso turístico es ya ampliamente utilizada en otros países, como Alemania, Francia o el Reino Unido que llevan años incluyendo el turismo idiomático en su actividad promocional, considerándolo parte del turismo cultural. El caso del Reino Unido en la enseñanza de inglés a extranjeros es paradigmático: este país recibe cerca de 500 000 estudiantes anuales, que representa el 2% del total de entradas de turistas, habiendo creado una industria de los viajes idiomáticos.

### **3. Enseñanza de español y Turismo Idiomático en Argentina**

En nuestro país, y hasta hace unos años, esta actividad no era considerada una actividad turística, sino exclusivamente educativa. Sin embargo, quienes vienen a la Argentina a aprender español también participan en actividades tanto culturales (clases de tango, folklore, cine) como turísticas visitando destinos como el Glaciar Perito Moreno o las Cataratas de Iguazú. En un estudio sobre la demanda de Turismo Idiomático realizado por iniciativa de la Secretaría de Turismo de la Nación (SECTUR) ahora Ministerio de Turismo (MINTUR), durante el período 2005-2006, la estadía promedio para el estudio del idioma es de 4 semanas, mientras que el tiempo de permanencia de los turistas idiomáticos es, en promedio, 10 semanas.

El total de llegadas de turistas no hispanohablantes a la Argentina es de

1.200.000, y el 2 % corresponde al Turismo Idiomático: aproximadamente 24.000 turistas; de éstos, el 53 % son jóvenes universitarios y el 61 % tienen entre 19 y 30 años. Según informó el Ministerio de Turismo, la actividad turística se encuentra en un excelente momento con un crecimiento sostenido del 12%. Durante 2005 llegaron al país 3.700.000 turistas extranjeros. Esta cifra representa un ingreso de divisas que supera los 3.250 millones de dólares, ubicando al turismo como la cuarta industria en el ranking de exportaciones de la economía argentina. Una de las motivaciones que tienen los turistas para conocer el país es la de aprender nuestro idioma. Asimismo sabemos que durante el año 2005, Argentina recibió 23.431 turistas idiomáticos, cifra que representa un incremento del 41% con respecto a 2004. El ingreso total de divisas por turismo idiomático es superior a los 26 millones de dólares.

Ante este importante incremento del ingreso de extranjeros que llegan al país con el propósito de estudiar español, y la falta de marcos de referencia para poder responder satisfactoriamente a esta demanda, se hace necesario el desarrollo e implementación de un prototipo que describa parámetros que unifiquen y sistematicen la oferta. Por sus características, el Turismo Idiomático ya contribuye ampliamente a captar mayores corrientes turísticas interesadas en una mayor compenetración en los aspectos lingüísticos, culturales, y manifestaciones artísticas de nuestro país. Es por esta razón que el Estado se encuentra tomando parte en este fenómeno, a través de distintos organismos relacionados al turismo y la educación, tanto desde el Ministerio de Turismo, como de la Cancillería y el Ministerio de Educación, desde su trabajo con las Universidades y en la convocatoria a organizaciones sectoriales de la actividad privada (AADE, SEA, ACELE).

#### **4. La enseñanza de español y el turismo idiomático en Argentina. Primera aproximación a la situación en las Universidades Nacionales.**

Según datos del Ministerio de Turismo, para junio de 2007 la oferta de enseñanza de lengua española en Argentina se desarrollaba en 211 establecimientos, a saber: universidades 20%, asociaciones / fundaciones 3% , institutos de idiomas 52% , escuelas de español 25%. De los 211 establecimientos un 30 % respondían a los requerimientos estipulados por la entonces Secretaría de Turismo.

Los programas de español para extranjeros presentan diversas características en cuanto a tipo de educación formal o no formal, niveles básico, intermedio o avanzado, estrategias de aprendizaje individual o grupal, relaciones con temáticas y actividades específicas y tipo de certificación.

En el año 2005, la Secretaría de Turismo de la Nación<sup>1</sup> llevó a cabo un relevamiento entre estudiantes extranjeros de español en el que se abordaron puntos tales como la motivación para el estudio de la lengua, así como la preferencia por determinada institución, tipo de alojamiento y tiempo de estancia, las razones por la elección de la Argentina como destino y cómo fue que se enteró de dicha oferta educativa.

Debido a que el 55% de esos estudiantes reconocieron haberse enterado de la oferta por medio de Internet, consideramos importante hacer un relevamiento en el que se tomara en cuenta cómo las Universidades Nacionales ofrecen sus cursos de español, dentro de qué dependencia se encuadran los mismos, características de los cursos que se ofrecen (modalidad, niveles, intensidad, duración, especialidad, costo), tipo de certificación otorgada, si los cursos se vinculan con actividades turísticas o culturales y alguna otra observación en particular que nos resultara de interés.

---

<sup>1</sup> "Turismo Idiomático. Estudio Cualitativo y Cuantitativo. Primera Etapa" Realizado en una muestra de 284 alumnos en 18 escuelas de español para extranjeros en el país. SECTUR, junio 2005

En primer lugar, y como impresión general, en la mayoría de los casos la búsqueda no resultó “muy amigable” puesto que la información se encuentra dispersa y poco destacada dentro de las ofertas educativas de las instituciones. Respecto a las **dependencias universitarias** en las que se encuadra la enseñanza de español, pudimos observar que salvo en dos universidades en las que los cursos dependen de la Subsecretaría de Relaciones Internacionales o de la Secretaría de Relaciones Interinstitucionales (UNS Bahía Blanca/ San Luis respectivamente) en el resto de las universidades se incluyen en áreas tales como Facultad de Humanidades, Departamentos de Lenguas extranjeras, Laboratorio de Idiomas (UBA) o Dependencias de Extensión Universitaria como es el caso de la Universidad de Cuyo, Mendoza y la UNLP.

Respecto de sus **características**, los programas de español para extranjeros ofrecidos cubren una amplia gama en cuanto a niveles, modalidad, fines específicos, intensidad etc., no detectándose cursos de español para extranjeros con fines específicos orientados a nichos más acotados.

En cuanto a la **certificación** 16 de las universidades ofrecen la certificación CELU (Certificado Español Lengua y Uso) aunque la mayoría de las instituciones otorgan además certificaciones propias, o bien, en limitados casos, la otorgada por el Instituto Cervantes de España (DELE). Entre las instituciones que ofrecen certificaciones propias podemos mencionar a la Universidad Nacional de Rosario que ofrece, además del DELE, el DUCLE, otorgado por la Facultad de Humanidades y Artes, la Universidad de Tucumán que ofrece el CEPE y La Universidad del Comahue (UNCOMA) que en sus dependencias de General Roca y Neuquén, además del CELU otorgan un certificado propio para los niveles inferiores.

Con respecto a la vinculación de los programas de enseñanza con **servicios turísticos** un considerable número de estas instituciones incluye alguno de ellos: alojamiento, gastronomía, traslados, excursiones. Como puede observarse en el cuadro 1 un análisis a escala regional da cuenta de una diversidad en este tipo de oferta: en un extremo se encuentran las regiones de

Patagonia y Norte con la totalidad de las instituciones prestando servicios turísticos complementarios, en el otro extremo, Buenos Aires y Cuyo en las que sólo cuatro de cada diez establecimientos presentan algún tipo de vinculación. En Litoral y Centro la totalidad de los servicios turísticos son prestados por empresas especializadas, en el resto de las regiones hay diversidad de situaciones.

Por su parte, en las universidades relevadas un reducido porcentaje muestran en sus páginas información acerca de actividades turístico/ culturales ofrecidas junto con los cursos de lengua, aunque posiblemente de hecho se estén ofreciendo. Al respecto, cabe mencionar la propuesta que hace la UNCOMA, en sus sedes de General Roca y Neuquén, donde la Facultad de Lenguas y la Facultad de Turismo se asocian para hacer una oferta conjunta denominada “cursos de español con turismo”.

**Cuadro 1 Oferta de Turismo Idiomático en Argentina**

Región turística	Participación porcentual del total de instituciones	Ofrecimiento de servicios turísticos complementarios (%)	Servicios prestados por empresas de viajes y turismo (%)
<b>Buenos Aires</b>	57	41	61
<b>Centro</b>	18	50	100
<b>Patagonia</b>	9	100	67
<b>Cuyo</b>	8	40	50
<b>Norte</b>	5	100	67
<b>Litoral</b>	5	67	100
<b>Total</b>	100	66	74

Elaborado en base a “Informe de actualización. Oferta de Turismo Idiomático en la Argentina”. SECTUR, 2007. (extraído de Adriani, Leighton y Schlüter, 2010:9)

En un futuro abordaje nos proponemos hacer un análisis detallado de las ofertas que hacen las Universidades y centros de enseñanza de inglés con más trayectoria del Reino Unido, Estados Unidos de América, Nueva Zelanda y otros países no necesariamente angloparlantes cuyos estudiantes eligen

preferentemente la Argentina como destino para estudiar español. De este modo podremos tener una noción más acabada del modo de optimizar la utilización de los sitios web, un valioso instrumento que ofrecen las TICs, a nuestro entender, muchas veces desaprovechado. Entendemos que recurrir a quienes cuentan con más práctica y conocimiento en la arena de la enseñanza del propio idioma como lengua segunda o extranjera puede resultar sumamente beneficioso para todas las universidades que integran el Programa Área Estratégica (PAE) cuyo objetivo general es el desarrollo de la enseñanza del español lengua segunda y extranjera como una industria cultural del país.

## 5. Reflexiones finales

Con el presente trabajo se intentó hacer un aporte al objetivo de la investigación que consiste en el diseño de parámetros, de indicadores y de acciones institucionales para el desarrollo del turismo idiomático en el país.

Entendemos que las Universidades Nacionales argentinas deberían invertir cada vez más en la formación intercultural de sus estudiantes mediante la promoción y desarrollo de programas que propicien que estudiantes extranjeros nos visiten y, en el mismo proceso de aprendizaje del español, aporten su visión enriquecedora.

Asimismo, entendemos que la recepción de extranjeros interesados en nuestra originalidad es un medio de exportar también nuestras producciones culturales, nuestros valores sociales, nuestra interpretación del mundo, etc. Algunas de estas características se podrían considerar como atractivos *doblemente intangibles* (como el idioma, las relaciones de amistad, la vida familiar cotidiana) que no tienen propietario y se valorizan socialmente con cada nuevo visitante que les reconoce un valor.<sup>2</sup> En esta relación de interculturalidad, el turismo educativo,

---

<sup>2</sup> Lijoi, Carlos (2003) La función formativa en el turismo educativo internacional. Reflexiones y propuestas para un turismo formativo

concebido como una de las disciplinas que analizan la experiencia humana moderna, debe legitimarse como campo principal de estudio y acción.

## **5- Referencias Bibliográficas**

Adriani Héctor Luis, Gabriela Leighton y Regina Schlüter (2011) "El turismo idiomático como industria cultural. Estado de la cuestión en la Argentina" Revista Geográfica de América Central Número Especial EGAL, 2011- Costa Rica II Semestre 2011

Lijoi, Carlos (2003) "La función formativa en el turismo educativo internacional Reflexiones y propuestas para un turismo formativo". Documento interno de trabajo.

Secretaría de Turismo de la Nación "Turismo Idiomático. Estudio Cualitativo y Cuantitativo. Primera Etapa", Buenos Aires, 2005

Secretaría de Turismo de la Nación "Informe de actualización. Oferta de Turismo Idiomático en la Argentina". Dirección Nacional de Desarrollo Turístico (Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Buenos Aires, 2007

SECYT "Documento de base y síntesis del Plan del 'Sector Turismo', Bases para un plan estratégico de mediano plazo en ciencia, tecnología e innovación" (Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación), Buenos Aires, 2004

## **LA HETEROGENEIDAD LINGÜÍSTICA EN EL DISCURSO DE MAR PARAGUAYO BAJO LA PERSPECTIVA ETNOPRAGMÁTICA**

**AGUIRRE SOUZA, Cecilia Gabriela**  
**[as.cg2010@hotmail.com](mailto:as.cg2010@hotmail.com)**  
**Instituto de Letras**  
**Universidade Federal da Bahia**

### **Resumen**

El presente trabajo se propone aplicar el análisis etnopragmático del discurso (Martínez, 2001) a ciertas peculiaridades lingüísticas en la novela *Mar paraguay* (1992), del escritor brasileño Wilson Bueno. Este enfoque intenta explicar estrategias pragmáticas a partir de factores culturales e interpretar los procesos cognitivos que permiten que el hablante resuelva sus necesidades comunicativas. *Mar paraguay* (1992) se caracteriza por las voces culturales que representa: su protagonista, una india, dejó su Paraguay natal y vive, en el presente de la narración, en *Guaratuba*, ciudad turística paranaense. Su identidad se define por el habla: se comunica en guaraní, castellano y portugués. Se trata de una narrativa con trazos poéticos, en la que intencionalmente se hibridizan las lenguas en contacto, realzando la matriz cultural de la protagonista. El objetivo específico de este trabajo es, entonces, analizar cualitativamente la yuxtaposición de frases preposicionales, el uso de los determinativos demostrativos y neutros, y el uso de los artículos definidos y neutros en la lengua de la novela, y explicarlos en términos de estrategias etnopragmáticas y perspectivas cognitivas.

## **PATRONES DE LEXICALIZACIÓN Y METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA PARA L2**

**ALFONSO, María Regina**  
**[reginaalfonso@yahoo.com.ar](mailto:reginaalfonso@yahoo.com.ar)**  
**NIETO GONZALEZ, Analía E.**  
**[anang\\_arg@yahoo.com](mailto:anang_arg@yahoo.com)**  
**Facultad de Ciencias Humanas**  
**Universidad Nacional de La Pampa**

### **Resumen**

Nuestro análisis surge de los datos recabados para el Proyecto de Investigación en curso “Estudio comparativo de los patrones de lexicalización de los verbos de movimiento en español, inglés y chino en primera lengua. Fase I”. Tomando como punto de partida la metafunción experiencial, específicamente el análisis de la transitividad, en este trabajo intentamos analizar secuencias narrativas. Esto permite identificar en qué medida el estímulo empleado es disparador de descripciones con distintas características. A mayor identificación psicológica del hablante con el estímulo se observa una alta frecuencia de verbos que describen procesos mentales. Mientras que, si el estímulo no compromete tan intensamente al espectador, la narración tiene mayor registro de verbos de procesos materiales que no muestran explícitamente un alto grado de empatía. Nuestra hipótesis de trabajo fue que los hablantes de español usan exclusivamente verbos que indican trayecto y refuerzan la noción de trayecto con información extra en la cláusula subordinada. Consideramos que la información sobre manera no será codificada, a menos que los hablantes la perciban como prominente. En tal caso, la manera de movimiento será codificada como un co-evento (Talmy , 2000; París 2006<sup>a</sup>, 2006b). En la enseñanza del español como segunda lengua la narrativa ocupa un lugar central. Por lo tanto, al momento de seleccionar el material, variaciones controladas en el estímulo podrán generar distintas producciones que focalicen en procesos mentales o materiales. Esto debería ser un factor a tener en cuenta por el docente al momento de planificar el material y la metodología de enseñanza.

## **LITERATURA ARGENTINA Y POLÍTICA: TENSIONES EN EL CAMPO DISCIPLINAR DE ELE**

**ALLEGRONI, Andrés Horacio**  
**[aallegroni@speedy.com.ar](mailto:aallegroni@speedy.com.ar)**  
**Departamento de Español**  
**Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales**

### **Resumen**

En este trabajo nos proponemos presentar los resultados provisorios de una investigación en curso que estamos realizando en el Departamento de Español de Flacso, donde analizamos los modos de leer de estudiantes de ELE de nivel 6, en torno a un corpus de textos de literatura argentina en el que se tematizan y representan diversas crisis políticas argentinas desde el primer peronismo hasta la actualidad. Para ello analizaremos los textos producidos por los estudiantes como así también sus intervenciones orales registradas en observaciones realizadas por el profesor a cargo del curso, en las cuales podemos observar variables sociales, culturales e históricas que se ponen en juego en la lectura de los textos literarios argentinos y que dan cuenta de tensiones entre los saberes culturales y políticos de los estudiantes y los códigos culturales argentinos que se ponen en escena en el corpus literario seleccionado. Con todo, este trabajo se propone dar cuenta de un área vacante en el campo disciplinar de ELE en nuestro país a partir del análisis de prácticas de lectura y escritura en contexto para producir nuevos conocimientos en este campo específico y promover el desarrollo de experiencias culturales y académicas de estudiantes extranjeros a partir de textos literarios argentinos.

En esta oportunidad queremos compartir con ustedes algunas reflexiones surgidas del avance de investigación que llevamos adelante en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, y cuyo tema central se puede formular a partir de una pregunta: ¿de qué manera leen nuestros alumnos norteamericanos los textos literarios en relación a los conflictos de orden político, en el contexto del taller de Ficción Argentina II?

A modo de introducción al tema, debemos especificar que los alumnos siguen sus estudios regulares en distintas universidades norteamericanas y vienen a Buenos Aires a cursar materias que ellos eligen en diversas dependencias de la Universidad de Buenos Aires, en el Instituto Universitario Nacional del Arte y en la Universidad Católica Argentina; además, según el

nivel de español que se les asigne, luego de una serie de evaluaciones, que comienzan en Estados Unidos y terminan en el Departamento de Español de Flacso, deberán anotarse, de manera obligatoria o no, según el nivel, a cursos de Español dictados en la sede central de la institución. Específicamente, para el caso del taller de Ficción Argentina II, que es un curso de Objetivos Específicos y que responde al nivel B2, usuario independiente según el marco de referencia europeo, la inscripción no es obligatoria. La aprobación del curso está sujeta a la escritura de dos trabajos prácticos de aproximadamente tres hojas y un trabajo final, más extenso, en el que el alumno puede relacionar diversos textos trabajados durante la cursada y exponer sus hipótesis y el desarrollo de las mismas en la forma ensayo. En el caso que el alumno tenga problemas serios de escritura en nuestra lengua se le sugiere encuentros con un tutor quien lo guiará y ayudará a encauzar el trabajo.

Otra cuestión que nos parece interesante socializar con ustedes es el eje del programa, el que se lleva a cabo, en quince clases presenciales de tres horas reloj, una vez por semana. Los períodos abordados están divididos en cinco momentos históricos. Comienza el curso con el primer gobierno peronista y su segunda etapa hasta el golpe militar de 1955. En este período hacemos especial hincapié en el secuestro del cadáver de Eva Perón. El segundo momento, comienza con el secuestro de Aramburu y continúa con la etapa, también peronista, que abarca desde 1973 a marzo de 1976. Luego, la dictadura militar, el conflicto bélico con Inglaterra por las islas Malvinas y por último los conflictivos días de finales de 2001 y la nueva mirada de los escritores jóvenes sobre el fenómeno peronista.

Algunos de los textos leídos son los siguientes: “La señora muerta” de Davis Viñas; “Mata Hari 55”, de Ricardo Piglia; “El simulacro” de Jorge Luis Borges; “Esa mujer”, Rodolfo Walsh; “Evita vive” de Néstor Perlongher; el extenso poema de Leónidas Lamborghini “Eva Perón en la hoguera” que se lee

en clase. Para el período 1973-1976, elegimos la novela de Osvaldo Soriano *No habrá más penas ni olvidos*, y los cuentos “La cola” de Fogwill y “Perón Muere” de José Pablo Feinmann. Para trabajar la dictadura militar y sus consecuencias analizamos los textos “Digamos boludeces” de José Pablo Feinmann; “Otras fotos de mamá” de Félix Bruzzone y el cuento de Guillermo Martínez “Infierno Grande”, además, un corpus de reportajes a intelectuales que sufrieron el exilio. Para el conflicto de Malvinas la selección se complejiza porque hay pocos textos breves que lo trabajen. Comenzamos proyectando la película de Tristán Bauer *Iluminados por el fuego* y luego pasamos a leer los cuentos de, primero “La soberanía nacional” de Rodrigo Fresán y luego de Eduardo Belgrano Rawson “La casa de John”. En las últimas tres clases, que tienen como subtítulo “Nuevos sujetos sociales en escena” y que abordan los conflictos del 2000 en adelante, se analizan los textos de María Carman “Diario del 22 de noviembre de 2000”, “Retiro. La estación” de Marcelo Cohen y “El título” de Federico Jeanmaire; por último “VP” de Juan Diego Incardona y “El fantasma y la oscuridad” de Leonardo Oyola.

Si bien todo recorte que se lleve a cabo con materiales simbólicos puede resultar arbitrario, el nuestro parte de establecer un fuerte componente de orden político tanto en el recorte temporal como en el textual. Nuestra mirada sobre la literatura se centra en la manera privilegiada de ésta con respecto a la representación de aquellos fenómenos que se dieron en nuestra sociedad y que nos marcaron como tal. Nuestra intención, entonces, es abordar el análisis de los textos y trabajarlos en relación a la sociedad que los produce o que posibilita su emergencia. De tal modo que, el recorrido por estas quince clases, le permitirá al alumno tener un panorama de los textos que dieron cuenta de momentos altamente conflictivos en el orden social. En nuestro curso la literatura no está pensada como un medio para ejemplificar problemas con el uso de la lengua oral o para exponer cuestiones de índole gramatical, nosotros partimos de la literatura como un “material auténtico” cuyo contexto de

recepción primario sería el hablante nativo y no el alumno extranjero. Sin embargo, dicha especificidad, redundaría, en el hablante de español como segunda lengua, en un rédito lingüístico mayor dada la dificultad que conlleva la lengua literaria y también un esfuerzo de comprensión lectora; al mismo tiempo, creemos que un estudio sistemático de la relación literatura/sociedad le aporta al alumno una mayor amplitud cultural.

Una palabra que creemos resulta clave para leer los ensayos de nuestros alumnos es **apropiación** que, en este contexto, la definimos como los usos que los sujetos hacen de los textos, cómo los leen, cómo los interpretan y cómo construyen sentidos desde sus experiencias socioculturales y sus enciclopedias, como así lo expone Michele Petit en *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. Nos interesa, entonces, compartir algunos ejemplos de problemas que aparecen en la lectura de los ensayos de los alumnos y que hablan de una manera de leer los textos literarios y de acercarse a los mismos, desde un paradigma interpretativo al que los textos no apelan, creando de esta manera una tensión entre el contenido simbólico de la obra y la recepción.

El primer ejemplo que queremos compartir con ustedes es el del alumno Luke, alumno de la Universidad de Oregon, que además del taller de Ficción Argentina II, cursó y aprobó, en el Departamento de Español de Flacso, la materia Comprensión y producción oral II, con una nota de nueve puntos y en la Universidad Católica Argentina la materia Historia Argentina del siglo XX, con una nota de 6 puntos. El título del primer trabajo práctico fue “Los Perón como Dios”, refiriéndose, obviamente, a Juan Domingo y Eva. Comienza el trabajo declarándose cristiano y desde ese paradigma interpretativo lee el poema de Leónidas Lamborghini *Eva Perón en la hoguera*. Toma para comenzar los fragmentos de la primera parte y los compara con canciones cristianas de alabanza y adoración. Toma del poema el siguiente fragmento “todo lo que tengo: de él, todo el amor de mí: a él, mi todo a su todo: a él” y agrega “Esta

parte suena exactamente como muchísimas canciones cristianas de alabanza y adoración”; luego continua con la tercera parte del poema y dice que “Lamborghini usa una lengua muy religiosa”. Pasa luego a la sexta parte del poema y encuentra una analogía entre “el renacimiento del cristiano” y su relación con el convencimiento que logra Perón con sus seguidores. Afirma el autor que esta sexta parte tiene una conexión fuerte con el cristianismo por la semejanza de la palabra de Perón con la de Cristo. Sin contar con el universo simbólico de la política argentina y, en especial del primer peronismo (1945-1955), ni tampoco la referencia que se dio en clase de que el texto de Lamborghini es una reescritura de *La razón de mi vida*, el alumno enfoca su mirada a lo conocido de su propio universo simbólico y de valores y desde ahí intenta una relación que, evidentemente, resulta forzada, aunque interesante para observar de qué manera funciona el choque de paradigmas y la apropiación. Si bien el trabajo no profundiza y solo describe y compara, nos parece interesante ver todo el esfuerzo que tiene que realizar para acercarse y dar cuenta del universo simbólico del texto. Se puede ver, entonces, cómo se apropia del texto de Lamborghini a partir de sus saberes culturales, desplazando el propio sentido del texto.

Otro ejemplo es el del alumno Blake de la universidad de Wesleyan. Este alumno cursó en la Facultad de Psicología de la UCA las materias Neurociencia I y Psicopatología infanto-juvenil con notas 10 y 8 respectivamente. El título de su trabajo práctico fue “Dos Evas”. Comienza su ensayo con una generalización sobre la sociedad argentina que resulta interesante como diagnóstico, pero que, al no fundamentarla, pierde sustento. Al igual que otros alumnos el trabajo tiene problemas de escritura. Analiza los cuentos “El simulacro” de Jorge Luis Borges y “Evita vive” de Néstor Perlongher. Del primero afirma que aborda la cuestión de la identidad como tema; luego de describir lo que sucede en el cuento y citar correctamente algunos fragmentos del mismo, concluye que “la identidad fabricada vale más

para la gente del pueblo”. Esta frase es particularmente ambigua porque no la sostiene con conceptos ni queda claro a quienes se refiere con la “gente del pueblo” y si este es un valor positivo o negativo. Del cuento de Perlongher, afirma que también se manipula la identidad de Eva y parte para su análisis que el autor coloca a Eva en “un mundo carnal, de sexo y de placer corporal” y agrega “La identidad de Eva en este mundo trabaja por el mismo bienestar que luchó la Eva real por los descamisados, pero las maneras en que trabaja son muy diferentes”. Concluye que ambos textos proponen la misma tesis sobre la identidad. El alumno Blake alcanza a comprender el fenómeno de la identidad en los cuentos analizados, aunque no queda claro si entiende el fenómeno político-social que significó Eva, ya que concluye que “El éxito de su carácter no depende en su identidad verdadera. Por eso, es posible argumentar que la identidad auténtica no sea importante.” Como final coloca una cita en inglés de Shakespeare de la obra *Cómo gustéis* que dice “Todo el mundo es un escenario y los hombres y las mujeres meros actores”; en este contexto la cita adquiere una doble significación, por un lado, a modo de cierre de lo que viene argumentando sobre la identidad de Eva y, por el otro llegar a un lugar seguro: la lengua conocida, la suya.

El tercer caso que queremos compartir es el del alumno Matthew, quien curso en Flacso los materias “Nuevo cine argentino en el contexto Latinoamericano” y en el Departamento de Español, Ficción argentina II y Producción y comprensión oral II. Su trabajo lo tituló igual que el texto que analizó, “Digamos boludeces” de José Pablo Feinmann. El ensayo del alumno Matthew adolece de gran cantidad de problemas de escritura los que, en algunos momentos, hacen dificultoso el sentido global de aquello que quiere expresar. Todos estos problemas fueron marcados en la corrección. Aparecen expresiones como “pillaron” por descubrieron, que no pertenece al léxico de los argentinos. No tiene clara la diferencia entre autor y narrador ya que los confunde en el desarrollo del trabajo. El abordaje general es de tono

descriptivo, salvo en el párrafo final en el que el alumno reflexiona sobre las miradas de los protagonistas del cuento sobre la década del 70, que Feinmann desarrolla a partir de las voces de los personajes desde la década del 90, en pleno auge del menemismo y la posmodernidad. Sin embargo hay un elemento central en el texto de Feinmann y son las consignas de otras épocas como “Patria sí, colonia no”, “Reforma agraria, ya”, “Liberación o dependencia”, “Con la democracia se cura, se come, se educa”, “Cinco por uno no va a quedar ninguno”. El alumno no puede vislumbrar la diferencia que hay entre las frases en las cuales la política de una época son vividas como fracaso y, entonces, lo relaciona con el humor, sin poder percibir que la función del humor, en el cuento, es, justamente, plantear todo lo contrario; tampoco puede ver la época histórica, ni las problemáticas de la misma, representada por el cambio de paradigma interpretativo centrado en la muerte de las ideologías. En definitiva lo que Matthew no pudo analizar fue el contexto de donde surgen, de una manera sarcástica rayana en lo siniestro, las consignas que movilizaron a una juventud que creía encontrar la revolución a la vuelta de la esquina. Justamente un tema problemático para trabajar la literatura argentina para alumnos extranjeros consiste en la reconstrucción del contexto histórico. Como contrapartida de la lectura errática y fuera de contexto de Matthew, Marina actual alumna del curso de literatura, estudiante de la carrera de Literaturas Comparadas de la Universidad de Georgetown, escribió sobre el mismo texto de Feinmann lo siguiente: “El grupo empieza a recordar sobre sus ideologías de los años 70. Es decir, el debate de los 70 se encuentra en el tiempo presente del cuento, o sea, los años 90. Uno puede suponer que Feinmann hace esto a propósito a través de su narrador para demostrar el contraste entre los dos períodos. En otras palabras, en los 70 había lucha y esperanza mientras que **en los 90 les queda sólo los restos lingüísticos de los lemas....**Hoy es una boludez lo que se decía en la época de los 70, pero la verdadera boludez de la situación no son los lemas como **ellos piensan sino el hecho de que ahora piensan que son graciosos.**” En el caso de Marina se

puede percibir un análisis más profundo del cuento y una comprensión mayor, en gran medida por sus conocimientos literarios. Debemos aclarar que son muy pocos los alumnos que se dedican al estudio de literatura en sus diferentes versiones.

En otra ponencia de nuestra autoría, presentada en la Universidad Nacional de Córdoba en el año 2003, titulada “La enseñanza de literatura y la construcción del sentido”, nos referimos al problema del contexto de la siguiente manera: “Otro problema y no menor en la constitución del sentido de los textos es la construcción del contexto de lectura. Aquello que para un lector de español rioplatense resulta más o menos conocido, según el grado de compromiso que sostenga con la literatura y con la historia argentina, se transforma en pregunta incisiva y dificultad extrema para un extranjero que, no solo desconoce los mecanismos de producción de los textos, sino también nuestra historia, el campo cultural y más específicamente el campo literario de donde los textos elegidos surgieron. Cuentos como “Esa mujer” o “Cabecita negra” de Germán Rozenmacher sirven como ejemplos. El docente, entonces, debe reponer el contexto de escritura y explicar los acontecimientos del pasado para intentar lograr que el alumno extranjero logre conformar un punto de partida que le permita comprender, aunque sea en forma parcial, el imaginario desde donde parte la escritura.”

A modo de conclusión podemos decir que encarar la literatura argentina en relación con la política, si bien presenta algunas de las dificultades que acabamos de exponer, también creemos que posibilita al alumno extranjero ir construyendo una constelación de sentido sobre una cultura alejada de su universo de pertenencia. Finalmente, hacemos nuestro la siguiente cita del texto de Valeria Sardi *Políticas y prácticas de lectura. El caso Corazón de Edmundo De Amicis*, “Analizar cuáles son los efectos que los textos literarios producen en el lector es una tarea bastante compleja ya que los modos de leer o las

apropiaciones se inscriben en determinadas prácticas de lectura, con distintos sujetos, en distintos espacios y en distintas trayectorias históricas.”

## **LENGUA Y CULTURA EN EL CURSO INTENSIVO DE ESPAÑOL UNLP/UNIVERSIDAD DE LEIDEN (HOLANDA)**

**ALONSO, Jimena**  
[mariajimenaalonso@hotmail.com](mailto:mariajimenaalonso@hotmail.com)  
**CAIRO, María Emilia**  
[emiliacairo@yahoo.com.ar](mailto:emiliacairo@yahoo.com.ar)  
**COBEAGA, Florencia**  
[cobeagaf@yahoo.com.ar](mailto:cobeagaf@yahoo.com.ar)  
**DISANTO, Luciana**  
[lulidisanto@hotmail.com](mailto:lulidisanto@hotmail.com)  
**PEDERNERA, Soledad**  
[soledad\\_pedernera@yahoo.com.ar](mailto:soledad_pedernera@yahoo.com.ar)  
**PIATTI, Guillermina**  
[guillerminapiatti@speedy.com.ar](mailto:guillerminapiatti@speedy.com.ar)  
Escuela de Lenguas  
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación  
Universidad Nacional de La Plata

### **Resumen:**

En este trabajo, se presentan los cursos de Español 3 y Español 4 organizados especialmente a pedido de la Universidad de Leiden. De acuerdo con los programas provistos por el Departamento de Español de esta universidad holandesa, se seleccionaron los contenidos gramaticales en relación con los contenidos funcionales. Para ello, se elaboraron actividades que propiciaban las cuatro macrohabilidades –leer, escuchar, hablar y escribir- utilizando materiales auténticos que incluían cuestiones culturales relevantes de la Argentina. Se expondrán algunos ejemplos de los materiales utilizados, la metodología con la cual se abordaron y algunos resultados obtenidos en las producciones de los alumnos.

## 1- El trabajo con los textos

El texto es la unidad de sentido que constituye el punto de partida para los cursos ELSE. De acuerdo con Antos (1982) los textos son modos de ordenamiento cognitivo. Pensamos y hablamos a través de textos, entendidos como una serie de proposiciones que se instancian en una arquitectura particular de acuerdo con un fin comunicativo. De este modo, contenido, estructura y función quedan integrados en toda unidad textual.

Heinemann (2000) propone una caracterización multidimensional de los textos. Se combinan así la dimensión gramatical que identifica al texto como una unidad compuesta por haces de rasgos que lo conforman; una dimensión semántica, que define al texto como una unidad compleja de significados; una dimensión contextual que integra los factores de la situación comunicativa en relación con los textos que allí se producen; una dimensión funcional que considera los fines comunicativos con los cuales se produce un texto.

Desde esta perspectiva, se enmarca la enseñanza de la lengua y la cultura en los cursos ELSE y en el curso intensivo que se expone en este trabajo. Precisamente es el texto, considerado de manera multidimensional, el eje de la enseñanza en los cursos. Los contenidos gramaticales se ven “en acción” relacionados con la función y la situación comunicativa en la cual se enmarcan dichos usos. Asimismo, la gramática, abordada desde la reflexión lingüística, instrumenta la comprensión y la producción de textos contextualizados que responden a ciertos fines comunicativos.

Ciertamente hacemos referencia explícita a los contenidos gramaticales erradicando, como sostiene Ciapuscio (2002) uno de los mitos que sostiene que la gramática entorpece la producción o que, en todo caso, interviene solamente en la etapa de revisión de la escritura. Por el contrario, la gramática, en tanto reflexión lingüística desarrollada en los alumnos, permite el monitoreo en forma autónoma de la propia producción.

Un curso ELSE no es un curso de gramática oracional sino un curso de textos, en tanto manifestaciones concretas de la imbricación de forma, uso, función contexto y cultura.

A continuación, expondremos algunas de las actividades desarrolladas en los cursos intensivos, enmarcadas en el enfoque reseñado.

## **2- El Curso de Español 3**

### **2-1. Actividad 1**

La actividad que presentamos tuvo como objetivo funcional dar instrucciones; para ello, se desarrollaron algunos de los elementos gramaticales que el español ofrece para tal fin: el infinitivo, el imperativo y el presente del indicativo con valor normativo. Así, se utilizaron textos de diferente tipo que mostraban en acción el tema gramatical.

Uno de los textos seleccionados fue las “Instrucciones para preparar un buen mate amargo”, en el cual las indicaciones se realizan del modo más simple, en Infinitivo, como por ejemplo: *usar una calabaza grande; cargar de yerba;* etc. Además, se acompañó la lectura de las instrucciones con la actividad concreta de preparar un mate, lo cual generó una rica reflexión sobre la actividad social que implica tomar mate en la Argentina.

Continuamos con una historieta de *Gaturro* donde se dan instrucciones para simular que uno trabaja en Modo subjuntivo, como por ejemplo: *ponga mucha cara de pensativo; lleve papeles en la mano,* etc., aunque el anclaje cultural de este caso estereotípico y el tono irónico del texto dificultaron la comprensión del humor de la tira.

Asimismo, se abordó un número musical del grupo argentino Les Luthiers llamado “Canción para moverse”. Se trata de un texto musical que enseña a bailar la canción a través de una serie de pasos descritos en clave infantil (por ejemplo, *la mano derecha y la otra también van hacia adelante junto con el pie*). Las muestras de lengua cumplen la función de dar instrucciones a través del presente del indicativo con valor normativo.

Por último, se trabajó con un texto literario: “Instrucciones para llorar” de Julio Cortázar, que combina los usos gramaticales mencionados y sobre el cual se basó la producción escrita. Los alumnos, que comprendieron claramente la ironía del texto que da instrucciones inútiles, luego escribieron sus propias instrucciones humorísticas basadas en temas propuestos por el docente (instrucciones para comer una empanada caliente, instrucciones para hablar por teléfono, etc.), pero eligiendo cada uno de ellos alguna de las formas gramaticales vistas y analizadas.

En conclusión, la diversidad de textos y géneros permitió mostrar la variedad de usos del tema gramatical en relación con el contenido funcional en diversas situaciones comunicativas.

## **2.2- Actividad 2**

La actividad que describiremos en este apartado se presenta en relación de continuidad con la actividad anterior, en lo que respecta al trabajo con la narración y al tono humorístico del texto seleccionado. En este caso, se trata de una historieta de Quino, anunciada con el título ‘Una nueva caperucita roja’. Aquí el autor nos deleita con una nueva versión del relato tradicional, en la cual Caperucita, su mamá y el lobo se han confabulado para robarle a su abuela una póliza de seguros; esto explica no sólo la causa de la ingesta por parte del lobo, sino también el hecho de que en la última viñeta se los vea a los tres disfrutando de unas vacaciones en alguna playa del Caribe.

Con el fin de trabajar específicamente el uso del presente y de los pretéritos imperfecto y perfecto simple en la narración, se propuso a los alumnos que leyeran/observaran el texto y relataran el cuento, primero en presente histórico de manera oral y luego en los tiempos del pasado de manera escrita. A continuación, cada uno leyó en voz alta su escrito y reflexionamos acerca de estos contenidos gramaticales.

Asimismo, para contextualizar la actividad proporcionamos a los alumnos imágenes e información acerca del autor y acerca de su personaje

más famoso, Mafalda. Los alumnos se mostraron muy entusiasmados con la historieta, lo que permitió trabajar la macrohabilidad de la oralidad con gran provecho. La conversación giró en torno de las características del texto en particular y de la comparación con el relato tradicional, buscando sus diferencias y similitudes. También hablamos sobre los cuentos tradicionales que conocían o se cuentan en Holanda y sobre sus rasgos discursivos específicos, como el comienzo 'Había una vez...' y el cierre 'Y fueron felices y comieron perdices...'. Establecimos relaciones entre la versión de Quino y la película 'Shrek', que juega igualmente con los elementos típicos de los cuentos tradicionales. Este ejemplo resultó muy adecuado para definir el concepto de parodia, utilizado por los propios alumnos al describir los recursos de Quino.

Finalmente, resolvieron en forma escrita la consigna 'Retomar un cuento tradicional y cambiarle el final, tal como hace Quino en la historieta', utilizando para ello las secuencias armadas oralmente con los aportes de cada uno, y realizaron una puesta en común de las producciones. Esta parte fue muy interesante, porque se pudo observar no sólo la apropiación de los contenidos gramaticales y discursivos propuestos, sino también el disfrute en la tarea de escritura y el intercambio de sus propios cuentos. A modo de ejemplo del relato tradicional argentino, leyeron por su cuenta el texto 'La ollita hervidora' de la colección de Pedro Urdemales, que comentamos brevemente en la clase siguiente, con especial atención a las características del protagonista y al vocabulario gauchesco.

### **3- El Curso de Español 4**

#### **3-1. Actividad I**

Las actividades que se detallan a continuación forman parte del primer módulo del programa de contenidos mínimos en relación con los textos narrativos

Durante la clase se propuso una secuencia de actividades para trabajar las cuatro macrohabilidades partiendo del microrrelato de Marco Denevi, "La

hormiga”. Después de la lectura, se pasó la etapa de interpretación y opinión sobre el relato.

Como puntapié inicial para el debate y al mismo tiempo para trabajar la comprensión auditiva, vimos un video en *you tube* en donde se contaba, con una pequeña película, la alegoría de la caverna de Platón. Esto les permitió a los alumnos compararla con el microrrelato de Denevi y darle así una interpretación filosófica. Además, el video planteaba una interpretación del mito y comparaba las sombras de la caverna con la luz de la televisión, abriendo el debate sobre el rol de la televisión en nuestras vidas, sobre el acceso a la información, el rol de los multimedios y lo que eligen mostrar.

Si bien algunos de los alumnos pudieron relacionar casi inmediatamente al texto con la alegoría de la caverna de Platón, para el resto, el video resultó un recurso valioso que les permitió participar activamente en el debate. Asimismo, surgió una interpretación política del relato de Denevi a partir de la historia de la hormiga que, cansada del sometimiento, decide ir más allá del hormiguero y cuando vuelve a contarle a las demás que la vida que ellas estaban viviendo no era la verdadera, encuentra la muerte en manos de sus propias compañeras. Así, el relato condujo también al intercambio de ideas sobre la actualidad.

Para terminar la clase y trabajar la macrohabilidad de escritura se les propuso a los alumnos que imaginaran que eran la hormiga revolucionaria y que escribieran un minidiscurso para convencer a las demás hormigas dentro del hormiguero de que la vida afuera podría ser mejor. Los alumnos escribieron sus discursos en clase y los leyeron para todos.

Ejemplo de composición en clase:

*“Compañeros del hormiguero, escuchen: afuera de esta sociedad cerrada hay un mundo aún por explorar. Creo que no podemos aprovechar la vida en un ambiente cerrado, sin posibilidades de conocer cosas nuevas, sin seguir nuestros instintos. Nosotros somos hormigas, tenemos que ir afuera, comer las hojas de los árboles, de las plantas. Estoy seguro de que cada una de ustedes tiene deseos de escapar de este infierno, de hacer lo que tiene que hacer una hormiga normal.*

*Síganme al paraíso, a nuestra naturaleza, a nuestra casa. Quiero que nuestros hijos sepan quiénes son, qupe es una hormiga, cómo se vive la vida y que está mal vivir en un hormiguero cerrado.*

*¡Qué vengan a llenar sus pulmones con aire fresco y que aprovechemos la vida juntos, como nuestros antepasados! Es muy importante que sigamos la tradición de ellos.”*

### **3-2. Actividad 2**

Uno de los temas gramaticales de mayor dificultad para los estudiantes de ELE es el uso del modo subjuntivo. Para el desarrollo de este tema, se seleccionó el texto narrativo de Graciela Reyes titulado “Elogio del subjuntivo” donde se relatan las vicisitudes de una mujer que tiene un amor ausente. Lo denomina así ya que esa relación no es real, sino fruto de su imaginación. En primera persona, no solo relata sus especulaciones y deseos utilizando diversos tiempos verbales del modo subjuntivo, sino que, además, hace mención explícita de que está usando este modo. Relata la narradora: “Los amores ausentes exigen el uso del subjuntivo, modo de la posibilidad, la imposibilidad y la irrealidad.” o “No puedo decir cómo termina la historia. Queda en subjuntivo, o sea, en suspenso, en el modo de la posibilidad”.

Basándonos en la lectura, presentamos una serie de actividades a los fines de ejercitar significativamente los usos del modo subjuntivo. En primer lugar, los alumnos debían imaginar el futuro de esa relación amorosa, utilizando estructuras condicionales hipotéticas de periodo potencial del tipo *qué pasaría si...* Esto les permitió utilizar este modo verbal de manera auténtica y disparó todo tipo de predicciones. Como segunda actividad, se les proponía a los alumnos ponerse en la piel de la narradora e imaginar sus deseos, utilizando expresiones como: *quisiera que, me gustaría que, ojalá,* etc. Esta actividad requiere una lectura más profunda del texto sobre intenciones, subjetividades y puntos de vista de la narradora, y abordar el texto desde otra dimensión. En último lugar, y como instancia de producción, se propuso una actividad de personalización. Se les pidió a los alumnos que consignaran qué aspectos les gustaban y cuáles les molestaban de una relación, para luego hacer una

puesta en común. De esta manera, el trabajo con el texto les permitió expresar sus opiniones y fomentar un debate en el cual el modo subjuntivo se utilizó de manera natural. Pero más allá de esto, la clase resultó un espacio de introspección donde la lengua fue un instrumento y no un objetivo en sí. Como afirma Graciela Reyes al final de su relato: “¿Qué más se le puede pedir a la gramática?”

### **3-3. Actividad 3**

En otra de las clases de Español 4 se trabajó con el artículo periodístico “Las personas eligen según su vocación”, publicado en *La Nación* el 7 de agosto de 2005, con el objetivo de abordar las particularidades de los textos explicativos. El artículo exponía los resultados de una encuesta acerca de los motivos que llevan a elegir una determinada carrera universitaria y analizaba las causas y consecuencias de la tendencia a seguir la vocación como factor prioritario.

La lectura del texto fue realizada por los alumnos en forma individual y luego se realizó la puesta en común, en la que se aclararon dudas de vocabulario y se resumieron los contenidos del texto. La conversación acerca de la elección de la carrera universitaria derivó en que los alumnos, espontáneamente, hicieran preguntas sobre el sistema educativo argentino en general y sobre la UNLP en particular y formularan comparaciones con su realidad en Holanda. Explicaron la división en niveles desde el jardín de infantes hasta la universidad, los sistemas de ingreso y la forma de acreditación de asignaturas, entre otros aspectos. Se observa que, si bien esta actividad no estaba planteada como consigna para la clase, la lectura del texto periodístico condujo a la conversación oral y a la elaboración de causas y consecuencias sobre el tema, que sí era el objetivo general de la clase.

A propósito de la temática del texto, se proyectó un video sobre “Visita a la Universidad de Wildstone”, otro de los números musicales de Les Luthiers, en el que, a la manera de un documental, se describe una particular institución

educativa en donde reina el desorden y en la que el estudio no figura como una de las prioridades. Los alumnos pudieron captar la actitud paródica de Les Luthiers e incluso señalaron varios juegos de palabras presentes en el sketch. Como actividad de escritura, se pidió que imaginaran que eran alumnos de la Universidad de Wildstone y que escribieran un texto explicando por qué la habían elegido como institución educativa, qué carrera estaban estudiando y cómo era un día en la universidad. Ambos alumnos optaron por imaginar como receptor para su texto a un potencial estudiante universitario al que invitaban a estudiar con ellos en Wildstone.

## **Conclusión**

Dado que el eje de los cursos ELSE son los textos, el punto de partida de toda unidad didáctica lo constituye un ejemplar multidimensional complejo. Saber una lengua no es sólo conocer su léxico y sus reglas gramaticales. Saber una lengua es comprender y producir textos de variedad tipológica y genérica, adecuados a la situación comunicativa en la que es preciso interactuar. De este modo, la articulación de la gramática, los usos, las funciones en relación con la situación comunicativa, queda plasmada en una unidad de sentido. La incorporación de los textos literarios, caracterizado por un plus significativo, amplía aún más el horizonte de la competencia comunicativa y cultural de los alumnos, como veremos a continuación.

## **Bibliografía**

- Antos (1982) *Grundlagen einer Theorie der Formulierens*. Tübingen: Niemeyer.
- Ciapuscio, G. (1994). *Tipos textuales*. Buenos Aires: Eudeba.
- \_\_\_\_\_ (2002) "El lugar de la gramática en la producción de textos" *Actas del Simposio Internacional "Lectura y escritura: nuevos desafíos"* Mendoza, UN de Cuyo.

Di Tullio, A. (1997). *Manual de gramática del español*, Buenos Aires, Edicial.

Heinemann, W. (2000) *Clases textuales*, Tübingen, Stauffenburg.

Piatti, G. (2011) *Español 3. Textos y Actividades*. La Plata, Escuela de Lenguas /FaHCE.

\_\_\_\_\_ (2011) *Español 4. Textos y Actividades*. La Plata, Escuela de Lenguas /FaHCE.

## **APORTES DE LOS ESTUDIOS DE VARIACIÓN LINGÜÍSTICA A LA ENSEÑANZA DE UNA LENGUA SEGUNDA Y EXTRANJERA EN SU DINAMISMO CULTURAL**

**ÁLVAREZ GARRIGA, Dolores**  
**[dalvarezgarriga@hotmail.com](mailto:dalvarezgarriga@hotmail.com)**  
**Universidad Nacional de La Plata**  
**CONICET**

### **Resumen**

En este trabajo se propone reflexionar sobre los principales postulados de la Etnopragmática (García 1990, 1995; Martínez 1995, 2000; Mauder 2000) y los aportes que brindar a la enseñanza/aprendizaje de una lengua segunda y extranjera. Esta teoría centra sus estudios en la variación lingüística (intra e inter- hablante) pues en ella se reflejan los distintos perfilamientos cognitivos de los hablantes frente al mundo referido con el fin de transmitir mensajes coherentes. Esto fundamenta que el análisis de los morfemas, los cuales aportan un significado básico y constante a la comunicación, sea necesariamente en sus contextos de aparición.

A través del análisis de la variación inter-hablante, puede observarse cómo cada lengua o variedad lingüística proyecta una visión diferente de mundo. En cada estructura semántica, sintáctica y lexical, las lenguas cristalizan la manera en que conciben el mundo. Perder de vista esta dimensión en la enseñanza de una lengua, ya sea Materna, segunda o extranjera, significa excluir explicaciones que pueden consolidar la comprensión del uso. Aprender una lengua segunda y extranjera en su dinamismo cultural abre las puertas a otras maneras de ver y pensar la realidad, como también a reflexionar sobre las características de nuestra propia lengua. Creemos, en este sentido, que los postulados de la Etnopragmática ofrecen herramientas sumamente productivas para la enseñanza/aprendizaje de una lengua segunda y extranjera en su dinamismo cultural.

## LA FORMACIÓN DE ESPECIALISTAS EN ELSE EN ARGENTINA

**BOFFI, Adriana**  
[adrianaboffi@yahoo.com.ar](mailto:adrianaboffi@yahoo.com.ar)  
**MÓCCERO, María Leticia**  
[mlmoccero@yahoo.com.ar](mailto:mlmoccero@yahoo.com.ar)

**Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación**  
**Universidad Nacional de La Plata**

### Resumen

Este trabajo es la primera parte de un informe que se encuentra en elaboración en el marco del proyecto PAE-PICT-2007-00056 *Estándares para la enseñanza de ELSE*. Nuestro objetivo es analizar algunas de las ofertas de carreras de formación de profesores y especialistas en Español Lengua Segunda y Extranjera en Argentina poniendo el énfasis en los enfoques diferenciados o el énfasis relativo que cada tipo de formación ofrece. Tomamos en consideración los lineamientos nacionales para la formación docente bilingüe y en lenguas extranjeras y otros modelos que entendemos pueden aportar al análisis. Los datos corresponden a universidades nacionales, universidades privadas, institutos de formación docente y centros de capacitación con experiencia reconocida. Esperamos que el informe brinde un panorama actualizado del abanico de opciones dentro de los modelos técnico, cognitivo-pedagógico o crítico (Tello 2005) que los interesados en la enseñanza de español como lengua segunda y extranjera tienen a su disposición, que a nuestro entender se adapta a las necesidades de un público con intereses y posibilidades diversos.

### Introducción

Este informe es el resultado del relevamiento a la fecha de ofertas de carreras de formación de profesores y especialistas en Español Lengua Segunda y Extranjera en la Argentina realizado en el marco del PAE-PICT-2007-00056

#### **Estándares para la enseñanza de ELSE.**

Tomando como punto de partida la descripción del tipo de carrera –grado o posgrado- y las características de la formación, y teniendo en cuenta tanto el plan de estudios como la duración de la carrera y la modalidad, realizamos un análisis de los enfoques diferenciados o énfasis relativo que cada tipo de formación ofrece. Para este fin, nos remitimos a los lineamientos nacionales

para la formación docente en lenguas extranjeras y a otros modelos que entendemos pueden aportar al análisis. Nos proponemos realizar un primer abordaje al estudio de las propuestas de formación y capacitación docente en ELSE de diez universidades: nueve nacionales y una privada y de dos institutos nacionales de formación docente<sup>3</sup>, que comprenden dos carreras de grado, un Certificado Introdutorio, tres Dipomas, un Programa de Capacitación, y seis carreras de posgrado: cuatro especializaciones, una licenciatura y una maestría. Si bien tres de los centros ofrecen formación a distancia, la mayoría es presencial. Con respecto a la cantidad de horas, las distintas carreras -excluyendo las de grado- varían en un rango amplio: entre 250 y 896 horas.

El análisis se enmarcará dentro de documentos de referencia y bibliografía específica y pretende aportar a futuros estudios sobre los contenidos mínimos de dichos planes de estudio que profundicen en el tema.

Encontramos la fundamentación de este tipo de análisis en varios autores: Davini (1995); Cámpoli y otros (2004); Banfi y Rettaroli (2008 ), documentos oficiales y de

trabajo sobre la formación docente de las universidades nacionales (ANFHE y CUCEN, 2011)

### **Consideraciones preliminares**

El objetivo general del PICT en el que se enmarca el proyecto, “Estándares”, no pretende homogeneizar ni estandarizar la formación y capacitación, sino aportar documentos de referencia para programas de calidad. En consonancia con el proyecto marco, este trabajo, por lo tanto, solamente esboza algunas tendencias generales observadas en los trece programas analizados y pretende aportar una mirada que sustente nuevos programas y/o actualizaciones a los existentes. .

---

<sup>3</sup> UBA, UNLP, UNC (grado y maestría) UTN, UNT, UNR, UNL, UNSL, UNSAM, USAL, IESLV y CIFMA

Es importante destacar que el punto de partida de los programas difiere en los pre-requisitos y, en consecuencia, en la duración en años y cantidad de horas y/o espacios curriculares. En dos casos, se trata de carreras de grado con más de 30 espacios curriculares que no presuponen conocimientos disciplinares ni pedagógicos. En la mayoría de los programas analizados, se trata de postítulos o posgrados a partir de un título de profesor con conocimientos de lengua española y/o lingüística y/o enseñanza de lenguas extranjeras.

Por los motivos señalados, haremos mención de los modelos y no de las instituciones.

### **Metodología**

En primer lugar, efectuamos un relevamiento de los distintos centros en los que se imparte formación docente en Español como Lengua Segunda o Extranjera y analizamos el tipo de carrera que dictan.

Luego intentamos realizar una descripción de la formación tomando en cuenta los espacios curriculares que cada institución ofrece pero dada la diversidad y las diferencias en la organización de cada carrera, y a las superposiciones que se producían, decidimos agrupar los contenidos en amplias áreas que pueden contener uno o varios espacios curriculares.

Por último, intentamos describir el perfil del posgrado teniendo en cuenta las distintas

tendencias en la formación docente en Argentina, según consideraciones de Davini (1995), Cámpoli (2004) y Tello (2005),

### **Marco teórico**

#### **Sobre los contenidos**

Los Lineamientos 2011 de la Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación (ANFHE) y el Consejo Universitario de Ciencias Exactas y Naturales (CUCEN) sobre formación docente de profesores

universitarios establecen cuatro Campos de Formación, entendidos como “un conjunto de saberes (...) que integran distintos contenidos disciplinarios y se diferencian no sólo por las perspectivas teóricas que incluyen, sino también por los niveles de amplitud y las metodologías con que se aborda su objeto.”

El campo de la **formación general** tiene por objetivo la formación humanística y el dominio de “los marcos conceptuales, interpretativos y valorativos para el análisis, comprensión y participación en la cultura, el tiempo y contexto histórico, la educación, la enseñanza, el aprendizaje y la formación profesional”

El campo de la **formación pedagógica** “incluye el conjunto de saberes orientados a conocer, comprender y participar críticamente de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se desarrollan en los diferentes contextos y niveles educativos” El campo de la **formación disciplinar** específica “incluye saberes necesarios para la apropiación creativa del conocimiento de la disciplina (...) considerada como objeto de enseñanza.” El campo de la **formación en la práctica profesional docente** “está orientada al aprendizaje y desarrollo de las capacidades para la actuación docente a través de la participación e integración continua y progresiva en los distintos contextos socioeducativos.”

Los mismos lineamientos recomiendan que 300 hs. sean “utilizadas por cada Unidad Académica para contribuir a la definición del perfil institucional elegido”. Asimismo detallan otras actividades como el análisis de documentos curriculares, la observación, registro y análisis de clases, de materiales didácticos, libros de texto, documentos electrónicos y software específico, la participación en procesos de evaluación de los aprendizajes de los alumnos y el uso de las TICs, entre otras.

Resulta de especial interés destacar que estos lineamientos señalan que “la carrera podrá acreditar la participación en actividades de extensión y/o investigación vinculadas a la educación en la disciplina, tales como: apoyo al ingreso al nivel superior, tutorías, participación en actividades institucionales de articulación con otros niveles educativos, en clubes de ciencias, en

investigaciones educativas, divulgación científica, en campañas o acciones de voluntariado, olimpiadas, actuación en museos de ciencia, bibliotecas y otras instituciones, dentro de los límites que establezca la reglamentación”

Si bien estos lineamientos resultan orientadores, al estar dirigidos para la formación inicial de grado, resultan insuficientes para nuestro propósito. Por este motivo, tomamos para el análisis un marco más general (Kelly, 2007 y Bartlett, 2007) sobre estándares en carreras universitarias en lenguas y educación.

Según el primero, se debe contemplar el aprendizaje de la lengua en uso, como objeto de estudio, como acceso a otras culturas y como medio para la construcción de la interculturalidad. En cuanto a la educación, Bartlett y otros señalan que el docente deberá poseer el conocimiento de una variedad de perspectivas teóricas y disciplinas académicas que aporten a la comprensión de la educación en diferentes contextos, la habilidad para aplicar los conocimientos y adaptar nuevos desarrollos; para reflexionar sobre sus propias prácticas así como otras habilidades transferibles: buena comunicación oral y escrita, uso de variedad de medios y recursos y habilidad para desarrollar proyectos institucionales y de investigación.

Los espacios curriculares que, en líneas generales responden a estos requisitos incluyen:

**Cuadro 1.**

<b>Lengua en Uso:</b>	Comprensión y producción escrita Taller de Competencias Destrezas
	Fonética del español

<p><b>Objeto de estudio (Lingüística teórica y aplicada):</b></p>	<p>Gramática pedagógica                  Sintaxis y morfología del español                  Adquisición de lenguas extranjeras                  Estudios del Discurso                  Etnografía del Habla                  Léxico                  Lingüística Aplicada                  Lingüística Informática                  Sociología del lenguaje                  Teorías Lingüísticas contemporáneas                  Variedades sociales y regionales</p>
-------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p><b>Cultura y medios:</b></p>	<p>Discurso literario                  Lengua y cultura                  Literatura                  Medios de comunicación</p>
---------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p><b>Conocimiento pedagógico:</b></p>	<p>Construcción del Conocimiento                  Pedagógico Didáctico                  Didáctica y evaluación                  Pedagogía General                  Política Educacional                  Problemática del conocimiento y los sujetos en el proceso de enseñanza-aprendizaje                  Psicología del Aprendizaje                  Sociología de la Educación                  Teorías y Procesos Curriculares.</p>
----------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<b>Aplicación (Práctica y Recursos)</b>	Diccionarios Diseño de Unidades Didácticas Métodos y manuales Práctica y reflexión. Producción de materiales TICs
-----------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<b>Investigación y Reflexión</b>	Epistemología Investigación Educativa: sujetos y Contextos Metodología de la Investigación aplicada Reflexión sobre el lenguaje.
----------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<b>Otras lenguas</b>	Textos clásicos Lenguas indígenas
----------------------	--------------------------------------

<b>Otros requisitos</b>	Pasantía Residencia Memoria Profesional Trabajo final Gestión Educativa
-------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------



En todas las carreras analizadas se observa un fuerte predominio de las áreas de estudios del lenguaje y de lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras, complementadas por estudios de pedagogía y TICs aplicadas a la enseñanza. **Estos contenidos marcan una fuerte inclinación hacia la formación académica.** En cinco de las carreras se incluyen además seminarios de epistemología y métodos de investigación aplicados a la enseñanza de LE/2. **Estos seminarios aportan un espacio de reflexión sobre la tarea educativa, que favorece el pensamiento crítico.** Asimismo, nueve de las propuestas estudiadas ofrecen seminarios de didáctica, y siete de producción y análisis crítico de materiales, donde muy probablemente se propicie la reflexión crítica sobre la tarea. Una de las carreras ofrece una fuerte formación en gestión educativa, y otras dos tienen un seminario sobre el tema. De las consideraciones anteriores, se desprende que todas las carreras analizadas tienen un fuerte contenido académico. En el 50%, ésta es prácticamente la única formación que se ofrece. Por otro lado, sólo el 38% de las carreras completa los estudios con espacios de reflexión y pensamiento crítico. El 61% ofrece uno o dos seminarios sobre cultura y sociedad. Uno de los posgrados tiene una fuerte inclinación hacia la gestión educativa, que ocupa casi el 50% de la formación, en tanto otros dos incluyen uno o dos seminarios sobre el tema.

### **Sobre los modelos**

Según Campoli (2004) en el estudio sobre formación docente en la Argentina del Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina, coexisten tradiciones y tendencias que contribuyen a diferentes modelos. Este estudio de basa en el concepto de tradiciones de Davini (1996) como "... configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos"

A los fines de este trabajo, nos interesa que dentro de la **tradicción normalizadora-disciplinadora**, la formación docente es concebida con carácter instrumental con énfasis en el dominio de materiales, técnicas y estrategias de transmisión del conocimiento. La **tradicción académica**, por otra parte, centra la formación en el conocimiento de la disciplina. Por otro lado, la **tradicción eficientista** concibe al docente como técnico capaz de aplicar en el aula los documentos curriculares preparados por especialistas.

El documento señala que estas tradiciones han posibilitado el surgimiento de tres modelos de formación:

**Académico**, basado en el concepto de enseñanza como transmisión de conocimientos en el cual el docente es, primordialmente, un especialista en la disciplina.

**Técnico**: “el docente es concebido como un técnico...Se formulan competencias y subcompetencias en términos de conductas observables que debe manifestar un docente para producir determinados aprendizajes en los alumnos.”

En el modelo **Crítico**, “se desplaza la atención a los procesos psicológicos que llevan al docente a seleccionar el comportamiento más adecuado para cada situación”. La formación tiene por objetivo estimular el desarrollo profesional que permita al docente tomar decisiones informadas en el contexto

En consonancia con todo lo anterior, sostienen que el docente debería asumir el papel de investigador de su propia práctica profesional, con capacidad para el diseño de proyectos y trabajo en equipo para el desarrollo integral de la institución educativa

Por su parte, Tello (2005) propone que debe formarse a los docentes de manera tal que puedan asumir un modo de pensar complejo que les permita construir el conocimiento en nuevas relaciones con la realidad, sin reducirlo a funciones descriptivas o explicativas. Esto implica sostener una visión integradora que evite la reducción-disyunción-separación del conocimiento.

Considera que las 'recetas' entregadas en 'paquetes' no son efectivas, ya que el docente se encuentra frente a realidades muy disímiles en su tarea escolar. Al entrecruzar los contenidos y los modelos, aparecen áreas con mayor peso dentro de cada modelo.

**Cuadro 2.**

<b>MODELO</b>	<b>TECNICO</b>	<b>ACADEMICO</b>	<b>CRITICO</b>
<b>Lengua en uso</b>	<b>Xxx</b>	<b>x</b>	<b>x</b>
<b>Lingüística teórica y aplicada</b>	<b>xx</b>	<b>xxx</b>	<b>xxx</b>
<b>Conocimiento pedagógico</b>	<b>xx</b>	<b>xxx</b>	<b>xx</b>
<b>Aplicación y recursos</b>	<b>xxx</b>	<b>xx</b>	<b>xx</b>
<b>Cultura y medios</b>	<b>xx</b>	<b>xx</b>	<b>xx</b>
<b>Investigación y Reflexión</b>		<b>x</b>	<b>xxx</b>
<b>Trabajo final</b>	<b>x</b>	<b>xx</b>	<b>xxx</b>

### **Desafíos**

Nuestro próximo paso es el estudio de los contenidos mínimos y programas de los espacios curriculares. En esta etapa, como se dijo, encontramos una fuerte impronta en la formación académica y pedagógica, escaso desarrollo en investigación y en la problemática de la interculturalidad.

Asimismo, encontramos poca flexibilidad para acreditar cursos en otras instituciones y/o actividades complementarias como pasantías u otras como las

que señalan los lineamientos de la ANFHE: actividades de extensión, de articulación con otros niveles educativos, acciones de voluntariado, etc. Esperamos que este estudio preliminar aporte una mirada que sustente nuevos programas y/o actualizaciones a los existentes y contribuya a la elección del perfil institucional elegido.

## **Bibliografía**

Banfi C. y Rettaroli, S. 2008. "Staff Profiles in Minority and Prestigious Bilingual Education Contexts in Argentina" En: Héiot, C.y A.M.de Mejía. *Forging Multilingual Spaces*. Multilingual Matters.

Bartlett, S. (presidente del comité de revisión) 2007. Benchmarking Academic subjects: Education studies. Quality Assurance Agency for Higher Education, Reino Unido. Acceso el 24 de abril de 2011 en:  
[www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/benchmark/honours/Education07.pdf](http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/benchmark/honours/Education07.pdf)

Cámpoli, O. (consultor) 2004. La Formación Docente en la Republica Argentina. IESALC.

Celada, M.T, Fanjul, A.y Nothstein, S. 2010 *Lenguas en un espacio de integración*. Biblos.

Davini, M.C (1996). La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Paidós. Buenos Aires.

García, O. 2009. *Bilingual Education in the 21<sup>st</sup> century*. Wiley-Blackwell

Kelly, M. (presidente del comité de revisión) 2007 Benchmarking Academic subjects: Languages and related Studies. Quality Assurance Agency for Higher Education, Reino Unido. Acceso el 24 de abril de 2011 en:

[www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/benchmark/statements/languages07.pdf](http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/benchmark/statements/languages07.pdf)

Tello, C. 2005. La Formación Docente en Argentina. Abordaje epistemológico desde el paradigma de la complejidad.<http://contexto-educativo.com.ar/2005/2/nota-07.htm>

Ruiz, G. (comp,) 2011 *La investigación científica y la formación docente*. Miño y Dávila.

## **LITERATURA EN EL CURSO INTENSIVO DE ESPAÑOL UNLP/UNIVERSIDAD DE LEIDEN (HOLANDA)**

**BOGDAN, Guillermina**  
[guillerminabogdan@hotmail.com](mailto:guillerminabogdan@hotmail.com)

**NATOLI, Cecilia**  
[cenatoli@yahoo.com.ar](mailto:cenatoli@yahoo.com.ar)

**PIATTI, Guillermina**  
[guillerminapiatti@speedy.com.ar](mailto:guillerminapiatti@speedy.com.ar)

**Escuela de Lenguas, Facultad de Humanidades, UNLP**

### **Resumen**

En este trabajo se presenta la inclusión de la Literatura en los cursos de Español 3 y Español 4 preparados especialmente para la Universidad de Leiden. La inclusión en cada curso de una obra representativa de las letras argentinas – *El perjurio de la nieve*, para el curso de Español 3, y *La invención de Morel*, para el curso de Español 4, ambas escritas por Adolfo Bioy Casares- tuvo como resultado la reflexión y discusión por parte de los alumnos. Si bien en las primeras clases parecía un desafío difícil de remontar por razones varias, finalmente se pudo observar que la integración de la literatura en los cursos de español resulta sumamente rica y placentera para los alumnos. Se expondrán las actividades desarrolladas, algunos materiales complementarios utilizados y las producciones finales de los alumnos junto con una reflexión crítica sobre la labor realizada.

#### **1- La literatura en los cursos ELSE<sup>4</sup>**

El enfoque de los programas de lenguas extranjeras ha propiciado el desarrollo de la competencia comunicativa en sus diversos aspectos: gramatical, discursivo, sociolingüístico y estratégico. El proceso de enseñanza-aprendizaje se constituye, de esta manera, a partir de un objetivo claro: desarrollar la capacidad de comunicarse efectivamente en la lengua meta. Consecuentemente, para la realización de este objetivo se ha tendido a focalizar el proceso sobre la lengua cotidiana como medio esencial de la

---

<sup>4</sup> Estos conceptos forman parte del Informe final “La Literatura: un contenido esencial en la enseñanza de ELSE”, proyecto acreditado por la UNLP, dirigido por la Prof. Cecilia Chiacchio y codirigido por la Prof. Mag. Guillermina Piatti.

comunicación, y dentro de este enfoque los textos que se han privilegiado para la enseñanza son aquellos que reflejan la cotidianeidad: artículos de revistas y periódicos, diálogos situacionales, etc. Los textos literarios han recibido un lugar secundario en este enfoque o, en muchos casos, han sido eliminados de los materiales utilizados en la adquisición de la lengua extranjera.

Sin embargo, creemos que la literatura cumple con el objetivo comunicacional y agrega, además, un valor estético ausente en otros textos. Considerada como práctica cultural, la literatura puede contribuir con el desarrollo de la competencia comunicativa, particularmente en la consecución de dos objetivos: por un lado, el trabajo sobre la lengua y la reflexión lingüística sobre los usos especiales de la lengua, propios de la literatura, y, por otro lado, el estudio del vínculo de la literatura con el medio social y cultural (en un doble sentido; la función de la literatura en la sociedad y su significación como expresión cultural), que permitirá la ampliación del horizonte sociocultural de los alumnos extranjeros, inmersos en un contexto que les es ajeno y que la literatura puede llegar a interpretar. En su rol de lectores, los alumnos interpretan los textos a la luz de su conocimiento previo y simultáneamente, al incorporar nueva información, modifican ese saber anterior.

En resumen señalamos la presencia de los siguientes elementos en el modelo de abordaje de la literatura como contenido cultural en la clase de español lengua extranjera:

- El propio texto literario, que deberá ser abordado desde el punto de vista lingüístico (forma y uso), y desde el punto de vista de su contenido cultural. (“saber sobre” y “saber cómo”)

- El autor y su época, pues brindarán un caudal de información sobre el contexto de producción que clarificará los contenidos lingüísticos y culturales. (“saber por qué”)

- El propio lector, por su interacción y re-definición del texto literario –teoría de la recepción—y por su aporte desde el “saber sobre uno mismo” que llevará a la mejor comprensión de la cultura estudiada y de la lengua meta.

La reflexión acerca de los hechos del lenguaje en la clase de ELSE se organiza sobre la base de tres procesos:

- 1-El proceso de observación: se promueve el reconocimiento de los rasgos particulares del texto literario y la activación de la competencia lingüística para su descubrimiento y puesta en relieve.

- 2-El proceso de análisis: se propicia la activación de conceptos de la Literatura (figuras retóricas, métrica, historia de la Literatura) el reconocimiento de los efectos de los recursos y las figuras retóricas, la interrogación sobre la intención del autor, la particularidad del texto.

- 3-El proceso de comentario: a partir del análisis, se busca que el alumno se involucre con el texto además de comentar el proceso realizado en un plano de metacognición

### **Español 3: *El perjurio de la nieve* de Adolfo Bioy Casares**

El curso de literatura de Español 3 se desarrolló a lo largo de cuatro encuentros de tres horas durante cuatro semanas. Trabajamos con la nouvelle *El perjurio de la nieve* (1944) de Adolfo Bioy Casares.

- **Actividades**

- En la **primera clase** comenzamos con una introducción al autor a través de la lectura y análisis de la biografía de Bioy Casares. Leímos en clase parte de la cronología de su vida escrita por el mismo autor, que está publicada en la Edición de Colihue. Esta cronología es particularmente rica porque anticipa elementos de la poética del autor ya que se plantea un juego de ambigüedad entre lo verdadero y lo verosímil, entre hechos reales de la vida del autor y otros que parecieran ser ficciones inventadas coladas en la realidad. Los mismos alumnos notaron que por lo anecdótico de varias referencias a la vida del autor, se trataba de una cronología escrita por él o por alguien que lo conocía muy íntimamente y, a su vez, percibieron cómo la ficción se filtraba en episodios de su vida como, por ejemplo, la alusión a la anécdota en la que cuenta que a los cuatro años ganó un perro llamado Gabriel, pero que a la mañana siguiente desapareció y le afirmaron que habría soñado con ese cachorro. Se afirma en la “Cronología”:
  - 1918 La imaginación preside sus juegos; en uno de ellos imagina que es un caballo y come pasto. La familia, alarmada, le administra una medicina. En una rifa gana un perro, Gabriel. Al día siguiente el perro no está en la casa. Le dicen que ha soñado. Nunca logró saber la verdad.
  - Estas reflexiones iniciales nos sirvieron para comenzar a ingresar en el mundo literario de Bioy, fue una anticipación al juego con el fantástico que se desarrollará en *El perjurio de la nieve*.
  - Comenzamos a leer en clase el “Prólogo” del libro que en realidad forma parte de la ficción literaria. Reflexionamos sobre el narrador que firma “A.B.C.” y remite, por lo tanto, a las iniciales del nombre del autor del libro.
  - Los alumnos se mostraron inicialmente abrumados por la obra literaria, les resultaba compleja la sintaxis así como el vocabulario y tuvieron dificultades para comprender lo que leímos en el transcurso de la clase. Les costaba mucho pensar que el narrador no era Bioy Casares sino que el mismo autor podría estar presentándose como personaje ficticio en la obra; más allá de que esto tampoco fuera así, porque en realidad las iniciales corresponden al

personaje Alfonso Berger Cárdenas, pero esto lo descubrirían más adelante en el libro.

- A medida que preguntaban, íbamos evacuando las dudas de vocabulario. A su vez interrumpíamos la lectura e íbamos cotejando si comprendían lo que leíamos a través de preguntas de contenido.
- Les pedimos que fueran lectores activos, que estuvieran atentos, ya que la obra requería un esfuerzo de parte de ellos. Y les sugerimos que hicieran más de una lectura, que la primera fuera general y que en una segunda se fueran deteniendo y haciendo un punteo de la secuencia narrativa. Los incentivamos a que en una primera instancia trataran de inferir los sentidos de las palabras que desconocían del contexto, para que la lectura no fuera tan entrecortada y pudieran captar las ideas globales.
- Durante la **segunda clase**, para reflexionar sobre el juego entre **autor y narrador** y entre **lo verdadero y lo verosímil**, leímos el microcuento “Sueño de la mariposa”, compilado por Borges, Bioy Casares y S. Ocampo en la *Antología de la literatura fantástica* (1977; 78). En este breve relato Chuang Tzu es escritor, narrador y protagonista de una experiencia ficcional en la que se solapan el sueño y la vigilia y el mundo de lo ficcional y la realidad son imposibles de distinguir:
  - Chuang Tzu soñó que era una mariposa. Al despertar ignoraba si era Tzu que había soñado que era una mariposa o si era una mariposa y estaba soñando que era Tzu.
  - Las reflexiones de los alumnos sobre el tema de lo verosímil y lo verdadero sirvieron para activar en los ellos esta apertura hacia el fantástico que propone la obra de Bioy y que aparece: en el juego entre autor-narrador A.B.C.; en el comentario sobre hechos históricos que parecen inverosímiles mezclados con otros ficticios que parecen reales; en la explicación de parte de los acontecimientos de la obra que generan incertidumbre porque entran en juego elementos sobrenaturales con elementos reales o naturales y, por

lo tanto, la explicación a los hechos termina excediendo los límites de lo real, lo comprobable o explicable.

- Para esta segunda clase, habíamos pedido a los alumnos que avanzaran en la lectura de la obra, pero de los seis estudiantes sólo dos lo habían logrado; el resto se había desmoralizado por la dificultad que encontraban en el texto. Lo lingüístico, el vocabulario y las estructuras sintácticas parecía resultarles un impedimento para la comprensión. Por lo tanto, fuimos trabajando con la relectura en clase de algunos pasajes para entender entre todos la obra.
- Las dos alumnas que habían hecho el esfuerzo de leer para la clase eran las que más intervenían, pero el resto fue acoplándose a medida que reflexionábamos sobre los fragmentos leídos en clase.
- Los alumnos fueron analizando las **voces** que aparecían en la historia. Identificaron el juego entre los **dos narradores: Villafañe**, autor del manuscrito; y **Adolfo Berger Cárdenas (A.B.C)**, autor del prólogo, personaje dentro del relato de Villafañe y editor e intérprete del manuscrito de Villafañe. Estas reflexiones los llevaron a poner en duda todo el texto, a desconfiar de A.B.C. y de la supuesta objetividad que intenta imponer en su testimonio.
- Los alumnos fueron **caracterizando** a los **personajes** principales, a Oribe y Villafañe, según la información que brinda el relato en el prólogo y en el manuscrito. Estas caracterizaciones de ambas personalidades luego les serviría para estudiar el **intercambio de personalidades entre Oribe y Villafañe**. En la caracterización de Oribe se planteó el tema de la **literatura dentro de la literatura**, ya que este es un personaje que en la realidad que impone la ficción literaria actúa como histrión y vive como si fuera un romántico del siglo XIX, identificando su vida con la literatura, identificándose con la vida de Villafañe al punto de actuar como si estuviera encarnando al mismo Villafañe, haciéndose cargo de los actos de éste.

- En esta clase se introdujo el **relato fantástico** a través de la historia narrada en el manuscrito de Villafañe. Los alumnos rápidamente relacionaron el tema de la **detención en el tiempo** planteado en la historia con el cuento tradicional de “La bella durmiente” que intentaron reconstruir a través del recuerdo y que luego completamos con la lectura de una versión del mismo.
- En el **tercer encuentro**, los noté a todos más motivados, habían perdido el miedo a la obra porque el proceso de interpretación estaba activado. Los disparadores que habíamos ido planteando en las clases anteriores así como el análisis que habíamos comenzado a realizar había empezado a surtir efecto. Ya todos los alumnos habían hecho el esfuerzo de lectura total de la obra y continuamos analizándola y profundizando en los temas que habíamos visto durante las clases anteriores.
- Les comentamos que la obra podía ser considerada **polifónica** por la **multiplicidad de voces** que ayudaban a armar la historia y ellos fueron rastreando los aportes que cada personaje hacía y reconstruyeron la narración en su conjunto. Los alumnos identificaron los cuatro enigmas que se plantean en la obra y por los cuales se la puede considerar dentro del **género policial**; rastrearon a los cuatro personajes que resolvieron cada uno un enigma y al resultado al que cada personaje llegó en cada caso para declarar al culpable de los hechos.
- Analizamos el **título** en relación con la obra y la compararon con el título de la película “El crimen de Oribe”, que Torre Nilsson dirigió en 1953. Reflexionaron sobre los puntos de vista de los hechos que reflejaban ambos títulos.
- Les solicitamos como actividad fuera de clase que prepararan un ensayo sobre alguno de los temas que habíamos estado trabajando durante el curso; deberían exponer este trabajo de forma oral la clase siguiente. Se les dio a los alumnos una consigna clara para la redacción del ensayo, con detalles sobre lo que se esperaba que escribieran y con opciones temáticas

a elegir. Repasamos a su vez algunas pautas de escritura propias de este género discursivo particular.

- Durante la primera parte de la **cuarta clase**, los alumnos realizaron una actividad de escritura. Cambiaron el final de la obra. Luego leyeron sus versiones. Y, en la segunda parte, expusieron sus ensayos e hicimos comentarios grupales sobre cada producción.

▪

### ▪ **Resultados**

- Como hemos mencionado, el primer encuentro con el texto fue desalentador, pero poco a poco, con la lectura e interpretación en clase, con la guía del profesor a través de preguntas que los hiciera reflexionar sobre la obra, los alumnos fueron gozando del texto a medida que lo interpretaban, y llegaron a producir trabajos muy interesantes.
- En el trabajo de reescritura del final de la obra, hicieron producciones muy creativas; y en los ensayos retomaron los temas vistos en clase pero los trabajaron desde la propia interpretación.
- Los mismos alumnos comentaron que les había gustado mucho la obra ahora que la habían podido transitar e interpretar, y algunos se mostraron interesados en leer más textos del mismo autor.

### **Conclusión**

La aplicación práctica del contenido literatura en los programas de español lengua extranjera ha demostrado que los alumnos adoptan una actitud más comprometida hacia la lengua y hacia el proceso de aprendizaje pues valoran la diversidad de contextos y la riqueza lingüística que los textos literarios ofrecen, así como también, el desafío de acceder a una categoría estética ausente en otros textos. Aun en aquellos casos de resistencia inicial frente a la literatura -generalmente producto de experiencias anteriores donde se consideró la literatura como un saber alto, críptico y alejado de la realidad, un saber para unos pocos- los resultados han demostrado que no solo se llega a

valorar la literatura de la lengua meta sino que se produce una revalorización de la literatura de la lengua madre y una reflexión sobre sí mismo, saber al que idealmente conduce el estudio de la cultura.

### **Bibliografía**

- Bioy Casares, Adolfo. (2010) *El perjurio de la nieve*. Buenos Aires, Colihue.
- Bioy Casares, J.L. Borges & S. Ocampo. (1977) *Antología de la literatura fantástica*. Barcelona, EDHASA-Sudamericana.
- Brumfit, C.J. y Carter, R.A. (1987). *Literature and Language Teaching*. Oxford: OUP.
- Chiacchio, C., Piatti, G. et al. (2010) *Informe final del proyecto de Investigación: "La Literatura, un contenido esencial en los cursos ELSE"*, presentado ante la Secretaría de Investigación de la Facultad de Humanidades, UNLP, agosto 2010.
- Geertz, C (2000). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- López Casanova, M y Fernández, A. (2005) *Enseñar literatura. Fundamentos teóricos. Propuesta didáctica*. Buenos Aires: ed. Manantial y Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Moran, P (2001). *Teaching Culture: perspectives in practice*. Canada: Heinle & Heinle. Thomson Learning.

## **PROPUESTA DE ENSEÑANZA DE ESPAÑOL JURÍDICO PARA EXTRANJEROS**

**BORGMANN, Nicolás Omar**  
**[n.borgmann@hotmail.com](mailto:n.borgmann@hotmail.com)**  
**COLAZO LLORET, Claudia**  
**[claudia\\_colazo@hotmail.com](mailto:claudia_colazo@hotmail.com)**  
**Universidad Nacional de Misiones**  
**Universidad de la Cuenca del Plata**

### **Resumen**

La enseñanza del Español como Lengua Extranjera es relativamente nueva en comparación con otros idiomas, ello deriva en que no se haya explotado teórica y metodológicamente muchas de las posibilidades de recorte por campo semántico en los métodos de enseñanza.

En el presente trabajo expondremos una propuesta didáctica de enseñanza de Español para juristas extranjeros. Comenzaremos tratando las vertientes teóricas del lenguaje jurídico y sus características morfosintácticas, estilísticas y retóricas, que le otorgan significancia propia a la hora de equipararlo a otros lenguajes especializados.

Seguidamente, analizaremos diferentes abordajes metodológicos para la enseñanza de este lenguaje para extranjeros que deseen aprender español como lengua extranjera orientado al recorte técnico requerido

La propuesta metodológica que presentaremos, se sustentará en un abordaje de aprendizaje por tareas, circunscribiremos los objetivos y el campo semántico al ámbito jurídico de los contratos de locación de inmuebles (contrato de alquiler), analizando sus aspectos léxicos e implicancias semánticas, abordaremos las formas típicas de redacción de este tipo contractual en la jurisprudencia argentina.

## **¿CÓMO CONSTRUYEN EL SIGNIFICADO EN LA NARRACIÓN LOS INMIGRANTES BOLIVIANOS EN LA CIUDAD DE LA PLATA? DESCRIPCIÓN DE ALGUNOS USOS DEL DISCURSO REFERIDO Y SU ENSEÑANZA EN LA FORMACIÓN DOCENTE**

**BRAVO DE LAGUNA, María Gabriela**  
**Universidad Nacional de La Plata**

### **Resumen**

El siguiente trabajo intenta proponer algunos lineamientos para abordar las significaciones y representaciones que se materializan en la interacción, en situaciones de contacto lingüístico. Nos interesa indagar acerca de las características que adquieren los usos del discurso directo y del discurso indirecto en la conversación cotidiana, entre los miembros de la comunidad boliviana en La Plata. Los objetivos entonces de esta comunicación son:

- Describir el uso de algunos casos del uso del discurso directo y del discurso indirecto que hacen los miembros de la comunidad boliviana, identificando cómo mediante la selección de las formas el emisor manifiesta su evaluación de los hechos y expresa su grado de adhesión al contenido referencial de los enunciados y por lo tanto su evaluación de los mismos.
- Identificar cómo propone el abordaje de la enseñanza del DD y del DI la gramática tradicional como una forma de identificar la variación que se manifiesta entre lo establecido por la norma y el uso concreto que realizan los hablantes en un fenómeno de contacto lingüístico.

## **“DIEGUITOS Y MAFALDAS” DE LA COMPRENSIÓN LECTORA A LA INTERPRETACIÓN DE IMPLÍCITOS CULTURALES**

**COSCARELLI, Adriana**  
[adriana.coscarelli@gmail.com](mailto:adriana.coscarelli@gmail.com)  
**Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación**  
**Universidad Nacional de La Plata**

### **1. Marco teórico**

El trabajo en las aulas con estudiantes universitarios pone en evidencia a veces que muchos lectores al intentar comprender un texto escrito en una lengua extranjera, aun demostrando una amplia competencia léxico-gramatical, no puedan acceder a su verdadero sentido. Resulta claro que ciertos textos plantean numerosas dificultades de comprensión e interpretación derivadas del campo cultural, de universos específicos de un país, de una época, de una generación. Es en este cruce entre lengua y cultura donde se instala la necesidad de operar como mediadores eficientes en nuestro rol de profesores de una lengua segunda o extranjera, para posibilitar la reconstrucción de ese sentido.

Sin duda, los “culturemas”, en tanto unidades semióticas que contienen ideas de carácter cultural, se alimentan de motivos diversos, tan heterogéneos y complejos que resulta difícil identificarlos dentro del texto, ya que constantemente invitan a salirse de él, a explorar el contexto, a hurgar en el vasto mundo de referencias que a su vez, en muchas ocasiones, remiten a otras referencias.

Intentaremos dar cuenta mediante una experiencia concreta de ciertas intervenciones didácticas planteadas en un seminario para alumnos no hispanohablantes, a partir de un texto de circulación social frecuente – la canción del español Joaquín Sabina, titulada “Dieguitos y Mafaldas”-; texto en el que se entrecruzan el barrio, el fútbol, el tango, el lunfardo, la historieta, la religión.

Se trata de una propuesta que se halla enmarcada en un proyecto de investigación del Departamento de Lenguas Modernas de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de La Plata, presentado recientemente para su acreditación: “Referencias culturales y mediación lingüística: problematización, análisis e intervención desde la didáctica de la lengua-cultura extranjera y la traductología”.

En principio, si bien al hablar de contenidos culturales, aparecen distintas nociones y clasificaciones como *referencias culturales*, *segmentos textuales marcados culturalmente*, *palabras culturales extranjeras*, *culturemas*, entre otras, hemos elegido esta última por considerarla más apropiada.

Debido a que se trata de una noción creada con un propósito explicativo-descriptivo para dar cuenta de ciertos fenómenos lingüístico-culturales que nos permiten entender cómo operan ciertos mecanismos del lenguaje y la cultura, comenzaremos por delimitar los alcances de este concepto. Siguiendo a Lucía Luque Nadal<sup>5</sup>

podríamos definir culturema como cualquier elemento simbólico específico cultural, simple o complejo, que corresponda a un objeto, idea, actividad o hecho, que sea suficientemente conocido entre los miembros de una sociedad, que tenga valor simbólico y sirva de guía, referencia, o modelo de interpretación o acción para los miembros de dicha sociedad.

Tendremos en cuenta además los rasgos comunes propuestos por Molina Martínez<sup>6</sup> :

a) Los culturemas nacen en el seno de una transferencia cultural entre dos culturas concretas: los elementos culturales no son propios de una cultura (la

---

<sup>5</sup> Luque Nadal, Lucía. “Los culturemas: ¿unidades lingüísticas, ideológicas o culturales?” [http://elies.rediris.es/Language\\_Design/LD11/LD11-05-Lucia.pdf](http://elies.rediris.es/Language_Design/LD11/LD11-05-Lucia.pdf)

<sup>6</sup> Molina Martínez, Lucía (2006): *El otoño del pingüino: análisis descriptivo de la traducción de los culturemas*. Castellón de la Plana: Publicaciones de la Universitat Jaume I; pp. 78,79.

de origen) sino producto de un trasvase cultural y dentro del contexto o marco de dos culturas.

b) La actuación de un culturema como tal depende del contexto en el que éste aparezca.

Sin embargo, no todo lo que tiene algo de “cultural”, tal como advierte Luque Nadal, debe considerarse un culturema, de allí la importancia de aplicar ciertos criterios que la autora española propone para constatar que se trata de tal fenómeno:

1. Vitalidad, figuratividad y motivación: la idea nuclear que subyace a diferentes dichos o expresiones relacionadas con el culturema tiene que estar ‘viva’ para los hablantes, es decir, debe existir un conocimiento generalizado de algunas implicaciones simbólicas del mismo.

2. Productividad fraseológica del culturema, o sea, posibilidad de explotaciones. Esto se refiere tanto a la productividad fraseológica (número de frasemas existentes en la lengua en torno a un tema cultural) como a la productividad general (apariciones de un frasema en distintos ámbitos: chistes, títulos de películas, libros, canciones, anuncios, materiales de textos argumentativos, etc.).

3. Frecuencia de aparición en alusiones textuales, variaciones, explotaciones, chistes, canciones, etc.

4. Complejidad estructural y simbólica. Un culturema es una rutina o concatenación de causas y efectos que sirven como un programa de acción o una guía de interpretación de hechos y conductas. Es una palabra o expresión basada en una situación o historia conocida a la que se remite para interpretar o comentar otra situación real inmediata.

Por otra parte, trabajaremos con el concepto de competencia plurilingüe y pluricultural, ya que según el recorrido profesional, la historia familiar, la experiencia de viajes, las lecturas y las aficiones de cada uno, se producen cambios significativos en su biografía lingüística y cultural que alteran el

equilibrio de su plurilingüismo y complejizan su experiencia de la pluralidad de culturas.<sup>7</sup>

## 2. Objetivos

- Instalar la problemática de las referencias culturales en la didáctica de la lengua extranjera.
- Reflexionar acerca de la incidencia de los contenidos culturales en la comprensión y el análisis de textos.
- Analizar culturemas representativos nuestra lengua-cultura .
- Difundir una experiencia de *mediación lingüística* tendiente a favorecer el desarrollo de la *competencia pluricultural* de los estudiantes extranjeros.

## 3. Implementación de la experiencia

### 3.1. Destinatarios

La experiencia se llevó a cabo con alumnos universitarios extranjeros no hispanohablantes que cursan materias correspondientes a carreras de grado en diferentes facultades de nuestra universidad, dentro del marco de convenios de cooperación e intercambio internacional.

Cabe aclarar que a la variedad existente en cuanto a la lengua cultura materna de los estudiantes, se le suma la heterogeneidad en lo que se refiere al modo de adquisición del español como lengua extranjera, el tiempo de estudio y el nivel alcanzado –generalmente entre básico e intermedio- dado que la Universidad Nacional de La Plata no exige certificación oficial del mismo.

### 3.2. Metodología

Se han tenido en cuenta diversos aspectos relacionados con el concepto de “mediación lingüística” esbozados en el Marco Común de Referencia Europeo y

---

<sup>7</sup> [http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cap\\_06.htm](http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cap_06.htm)

sus implicaciones didácticas, como así también algunas actividades propuestas por Francisco Cantero Serena y Clara de Arriba García<sup>8</sup>

### 3.3. Actividades

a) Audición de la canción y lectura silenciosa del texto (Ver letra en el anexo).

b) Relectura de la letra y subrayado de vocabulario desconocido.

c) Delimitación de diferentes grupos léxicos:

Grupo A: retazos, disimulos, baúles, siglos, clavos, *pollera*, balón.

Grupo B: “con la carne del alma de gallina”, “los muchachos de la doce”, “príncipes azules que se marchan antes de llegar”, “los clavos de mi cruz”

Grupo C: *junan*, *jermu*, mina, rajó, pibe; bostera, barra brava.

Grupo D: Dieguitos, Mafaldas, Bombonera, González Catán, Laguna, Boca, Palermo, Gran Rex.

d) Comentario intragrupal. Mediación en lengua oral, personal que implica relacionar, adaptar y, sobre todo, negociar la mutua comprensión de significados e intenciones. Entre las actividades o microhabilidades de esta mediación lingüística, hemos incluido: parafrasear, apostillar, intermediar. Se trata de una mediación intralingüística, ya que el ejercicio se realizó íntegramente en español.

e) Síntesis escrita a partir de lo comprendido. Mediación textual escrita. La explicación del texto genera otro texto en el que se recupera la historia de amor que subyace en la canción. De mediadores los alumnos se transforman, a su vez, en emisores de este nuevo texto. Como es necesario parafrasear, permite trabajar la "reexpresión": decir lo mismo que el texto original con otras palabras. Requiere entender el texto y desarrollar recursos lingüísticos adecuados.

Realizar una síntesis implica comprender el sentido global del texto, desverbalizarlo ("desapegarse" de la formulación lingüística original) y reexpresar de nuevo las ideas relevantes del mismo.

---

<sup>8</sup> Cantero Serena, F. y de Arriba García, C. “Actividades de mediación lingüística para la clase de ELE” [http://www.educacion.gob.es/dctm/redELE/Material-RedEle/Revista/2004\\_02/2004\\_redELE\\_2\\_05Cantero.pdf?documentId=0901e72b80e06a1f](http://www.educacion.gob.es/dctm/redELE/Material-RedEle/Revista/2004_02/2004_redELE_2_05Cantero.pdf?documentId=0901e72b80e06a1f)

f) Intervención docente. La principal actividad de la profesora como mediadora es detectar los conocimientos que traen los estudiantes y aportarles otros; apostillar, o sea, comentar, ampliar la información léxico-gramatical y cultural. Además realizar una mediación intralingüística: entre distintos códigos de la misma lengua (vesre, lunfardo).

#### **4. Observaciones generales**

Si bien es cierto que los poemas y las canciones tienen un nivel mayor de ambigüedad, polisemia y hermetismo, esta canción particularmente se torna difícil de ser interpretada incluso para hablantes nativos, especialistas en la enseñanza de la lengua como todos nosotros, por ejemplo, debido a la cantidad de implícitos que se relacionan con la historia que subyace en ella.

Podemos suponer que Paulita es quien inspira al cantante la letra, que hubo una relación amorosa entre ambos, que ella era hinchada de Boca, que vivía en González Catán, que en la cancha se ubicaba en la tribuna doce, que después abandona al cantante por alguien joven, quien le prohibirá ir a escucharlo al Gran Rex cuando dé algún recital.

Más o menos lo mismo llegaron a comprender los estudiantes de nuestro seminario. En este sentido, resultó altamente favorable el hecho de que todos ellos fueran de una cultura cercana a la argentina por ser brasileños, interesados por el fútbol y que dentro del grupo hubiera alumnos que habían ido incluso a la Bombonera; de allí que no fuera necesario aclarar algunos conceptos como éste, boquera, gallina, barra brava, Palermo o Dieguitos y Mafaldas.

Sin embargo, existen en la letra de la canción muchísimas cosas que no podemos entender, más allá de ser rioplatenses o no, una especie de código inaccesible que nada tiene que ver ni con el léxico, ni con los contenidos culturales; información a la que sólo podríamos acceder conociendo el trasfondo de la historia. Efectivamente, en una entrevista a Paula Seminara,<sup>9</sup>

<sup>9</sup> "Paula, un amor que se hizo canción". Cuando la historia de Paula y Sabina era presente y no una canción. <http://www.jsabina.net/rev22.html>

podemos enterarnos de que veinte años se refieren a la edad que ella tenía cuando fue novia de Sabina, que la relación duró más de un año y concluyó cuando Boca salió campeón, "Veinte tangos de Manzi en los baúles, porque su abuelo fue bandoneonista y compositor de tango (Titi Rossi, el creador de "Azúcar, pimienta y sal") , "veinte siglos sin cartas de papá" porque sus padres eran separados y ella estuvo muchísimo tiempo sin hablarle a su padre. Como ella no tenía trabajo, pintaba unos animalitos en remeras, pero lo curioso aquí es que Sabina explota con mucha habilidad dos culturemas propios de nuestro país: Diego Maradona y Mafalda. El pibe se refiere a Ariel, un joven que ella conoció en la popular, en la cancha de Boca. El colectivo al que se alude es el 86, que va por la calle Laguna.

Dada la brevedad de esta exposición, sólo nos centraremos en tres culturemas: uno que no pertenece a un solo país sino a varios o más bien a una "zona cultural" que comparte ciertas tradiciones con respecto a un arquetipo presente en el imaginario de las mujeres: el "príncipe azul" y otros de origen argentino: Dieguitos y Mafaldas.

Con respecto a "príncipe azul", llamó la atención que los estudiantes no pudieran interpretarlo dado que en Brasil para referirse al hombre ideal se usa otra frase cuya traducción al español sería "un príncipe en caballo blanco".

En relación con los otros dos, los personajes les resultaban conocidos a todos los alumnos. Sin embargo, fue necesario profundizar en ambos, dado que constituyen sólidos referentes culturales argentinos de una amplia implicancia, que han trascendido nuestra frontera, convirtiéndose en portadores, a su vez, de múltiples referencias culturales.

En el caso concreto de "Mafalda" de Quino, los alumnos pudieron comprender mediante la mediación docente que se trata mucho más que de un personaje de historieta. Mafalda como representante de la popular argentina, permite acercar a nuestros alumnos a contenidos culturales relacionados con una época de nuestro país y su inserción en el mundo, por un lado; y al carácter universal que adquieren ciertos rasgos psicológicos de sus personajes, por otro.

Como ya hemos subrayado en un trabajo anterior, en lo que se refiere a lo ideológico, cabe recordar que el surgimiento de Mafalda se produce en medio de una política internacional muy convulsionada: es la época de la Guerra Fría, la guerra de Vietnam, el temor generalizado al uso de armas nucleares, las manifestaciones populares de la izquierda, el avance progresivo de las dictaduras militares en Latinoamérica. De allí el pronunciamiento de Mafalda a favor de la paz, la democracia, los derechos humanos; o más tarde el amor por la revolución social y las reivindicaciones del personaje Libertad (1970). También, como contrapartida a nivel social, la discriminación hacia los pobres por parte de Susanita, su adhesión a los ideales de una vida burguesa, con una familia bien constituida, el casamiento y los hijos, su aversión al divorcio; en lo económico, la preocupación de Manolito por el progreso basado en el dinero; los avances científico-tecnológicos y los viajes a la Luna en el ámbito del mundo imaginario y de los juegos de Felipe o Mafalda. Realidad que ingresa siempre a través de medios representativos de la cultura de esa época, como lo fueron la radio y luego la televisión.

Por otro lado, en relación con otros datos de época de las décadas del 60 y del 70, surgen el Citroen 2CV (auto típico de la clase media, del papá de Mafalda), la referencia a Los Beatles, Brigitte Bardot (amor imposible de Guille), James Bond (motivo de odio de Mafalda), Rockefeller (modelo económico de Manolito) o el “Llanero solitario” (serie predilecta de Felipe), por citar algunos de ellos.

En cuanto a Diego Maradona, fue necesario admitir que su trascendencia ha ampliado el valor simbólico de mero héroe futbolístico argentino hacia ámbitos más vastos y complejos, en relación también con la cultura popular, pues tal como afirman Pizarro y Benavente “más allá de la figura del héroe deportivo, creemos que se ha convertido en uno de estos “operadores” que recrean activamente el sentido de lo “villero”, lo argentino, lo conosureño y lo latinoamericano hoy”.<sup>10</sup>

<sup>10</sup> Pizarro Ana y Benavente, Carolina. El Diego y el dribbling simbólico en el cono sur  
[http://www.iai.spk-berlin.de/fileadmin/dokumentenbibliothek/Iberoamericana/2007/Nr\\_27/27\\_Pizarro\\_Benavente.pdf](http://www.iai.spk-berlin.de/fileadmin/dokumentenbibliothek/Iberoamericana/2007/Nr_27/27_Pizarro_Benavente.pdf)

Su infancia pobre en Villa Fiorito aparece como el relato de la lucha y la superación; a su auge le sigue la caída en las drogas, su recuperación, y una suerte de muertes y resurrecciones; también hay que recordar la ruptura constante de los códigos desde “la mano de Dios” en aquel famoso gol contra Inglaterra –nuevo culturema que dará origen, a su vez, a otra canción dedicada a esta figura, popularizada por el cantante cordobés Rodrigo-.

Lo dicho hasta aquí nos permite comprobar que ambos personajes constituyen referentes muy vivos de nuestra cultura.

## **5. Conclusiones**

Todo texto debe ser abordado a nivel léxico gramatical en varios cortes o “capas” que trascienden de lo meramente lingüístico hacia lo ideológico cultural.

Si bien resulta esclarecedor el aporte de cada estudiante de una lengua cultura extranjera a partir de su conocimiento intuitivo o “superficial” de algunos contenidos culturales de la lengua y cultura meta, la mediación lingüística del docente y de los hablantes nativos es imprescindible.

Estas intervenciones garantizan, de algún modo, la reconstrucción del sentido profundo de ciertos textos en los que existe un porcentaje alto de implícitos culturales.

Acceder a ese nuevo código donde prima lo cultural ideológico, posibilita una mejor inserción del estudiante en su medio de aprendizaje, teniendo en cuenta que en este caso se trata de un aprendizaje endolingüe. Efectivamente, apropiarse progresivamente no sólo de la nueva lengua sino también de la

cultura que a través de ese idioma se vehiculiza brinda mayor seguridad al alumno.

## 6. Bibliografía

Cantero Serena, F. y de Arriba García, C. “Actividades de mediación lingüística para la clase de ELE” [http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004\\_02/2004\\_redELE\\_2\\_05Cantero.pdf?](http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_02/2004_redELE_2_05Cantero.pdf?documentId=0901e72b80e06a1f)

documentId=0901e72b80e06a1f

Luque Nadal. Lucía. “Los culturemas: ¿unidades lingüísticas, ideológicas o culturales?” [http://elies.rediris.es/Language\\_Design/LD11/LD11-05-Lucia.pdf](http://elies.rediris.es/Language_Design/LD11/LD11-05-Lucia.pdf)

Marco Común de Referencia Europeo [http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cap\\_06.htm](http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cap_06.htm)

Molina Martínez, Lucía (2006): *El otoño del pingüino: análisis descriptivo de la traducción de los culturemas*. Castellón de la Plana: Publicaciones de la Universitat Jaume I.

“Paula, un amor que se hizo canción”. Cuando la historia de Paula y Sabina era presente y no una canción. <http://www.jsabina.net/rev22.html>

Pizarro Ana y Benavente, Carolina. El Diego y el dribbling simbólico en el cono sur

[http://www.iai.spk-erlin.de/fileadmin/dokumentenbibliothek/lberoamericana/2007/Nr\\_27/27\\_Pizarro\\_Benavente.pdf](http://www.iai.spk-erlin.de/fileadmin/dokumentenbibliothek/lberoamericana/2007/Nr_27/27_Pizarro_Benavente.pdf)

## ANEXO

<p><b>DIEGUITOS Y MAFALDAS</b></p> <p><b>Joaquín</b></p> <p><b>Sabina</b></p> <p>Veinte años cosidos a retazos</p>	<p>De González Catán a Tirso de Molina, qué trajín, de España a la Argentina, qué meneo, qué vaivén, qué ajeteo</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>de urgencias, disimulos y rutinas, veinte años cumplidos, en mis brazos, con la carne del alma de gallina. Veinte años de príncipes azules que se marchaban antes de llegar, veinte tangos de Manzi en los baúles, veinte siglos sin cartas de papá. De González Catán, en colectivo, a la cancha de Boca, por Laguna, va soñando -hoy ganamos el partido- la niña de los ojos de la luna. Los muchachos de la doce más violentos, cuando la junan, en la Bombonera, le piden, a la virgen de los vientos, que le levante, a Paula, la pollera. Veinte años de mitos mal curados dibujando Dieguitos y Mafaldas, Veinte vidas hubiera yo tardado en contar los lunares de su espalda. Le debo una canción y algunos besos que valen más que el oro del Perú. Sus huesos son sobrinos de mis huesos, sus lágrimas, los clavos de mi cruz. De González Catán, en colectivo, a la cancha de Boca, por Laguna, va soñando -hoy ganamos el partido- la jermu que me engaña con la luna.</p>	<p>qué mareo, qué ruina. ¿Y por culpa de quién? Del amor de una mina, ¿y total para qué? Si, al final, se rajó con un pibe, que le prohíbe a mi ex ir a verme al Gran Rex, cuando estoy de visita, no sea que Paulita se ponga a llorar, al oír su milonga, no sea que a Paulita le dé por bailar, al compás de la conga y vuelva enfermita a González Catán y no se reponga y se ponga más loca de lo habitual. Bendita pollera, menuda bandera para una canción ¡y qué delantera! Aquel año Boca salió campeón, de la bombonera, Ninguna bostera se puede quejar aunque le sobre razón, si pinta rameras con el corazón y con las caderas. Le toca a Palermo tocar el balón, la doce se altera, Le toca al gallego tocar este son... Para una bostera el año que boca salió campeón, en la bombonera.</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>Alguna vez harán un monumento los de la barra brava a mi bostera, y, una ermita, a la virgen de los vientos, que, le levanta, a Paula la pollera.</p>	
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

## **ACENTUACION Y REACENTUACION EN EL DISCURSO ORAL EN ESPAÑOL: UN ANALISIS CONTRASTIVO**

**CALDIZ, Adriana**  
[adrianacaldiz@yahoo.com.ar](mailto:adrianacaldiz@yahoo.com.ar)  
**Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación**  
**Universidad Nacional de La Plata**

### **Resumen**

Los patrones entonativos se incorporan durante el proceso de adquisición del lenguaje y los significados que de ellos se desprenden son codificados y decodificados de manera no consciente. Las figuras prosódicas del español y del inglés presentan diferencias significativas que merecen ser tenidas en cuenta al momento de la enseñanza de lenguas extranjeras. En esta comunicación me ocuparé de la selección de sílabas prominentes dentro grupo tonal, un aspecto que suele dar lugar a transferencias negativas, tanto para quienes estudian inglés como para aquellos que aprenden español. Este trabajo surge de la observación minuciosa de un corpus de español coloquial y permite arrojar luz sobre un tema que si bien no es ignorado, suele pasar inadvertido en el aula de lenguas extranjeras: la prominencia en las unidades entonativas y la frecuente reacentuación de palabras en español. Se prestará especial atención a la manera en que los hablantes de esta lengua suelen realizar un esfuerzo para mantener el acento nuclear al final del grupo tonal, ya sea reacomodando los constituyentes sintácticos de la oración o reacentuando información dada. El análisis acústico de los casos estudiados se llevará a cabo con PRAAT y la descripción de la prosodia se realizará a la luz de los sistemas entonativos de la fonología de Brazil (1997).

## **JUGAR NO DEBERÍA SER IRREGULAR**

**CASTIÑEIRAS, Noemí**

**[noeiras@hotmail.com](mailto:noeiras@hotmail.com)**

**Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación  
Universidad Nacional de la Plata**

### **Resumen**

La importancia de incorporar actividades lúdicas, no como actividad ocasional sino como parte de la dinámica de la clase en tanto herramienta válida en la enseñanza de lenguas extranjeras, potenciadora de la integración y de la cohesión grupal, resulta indiscutible cuando trabajamos con niños o adolescentes. Sin embargo, solemos ser más reacios al considerar su uso con adultos. Al desafío que significa para el docente escoger, recrear o crear juegos para grupos, niveles y objetivos específicos, suele sumarse el temor a que los alumnos consideren “no seria” la propuesta.

El objetivo de esta presentación es aportar algunas reflexiones en este sentido, a partir de la definición de juego y la consideración de distintos tipos y aplicaciones concretas en el aula de ELE, según la franja etaria.

## **EL TALLER DE ESCRITURA ACADÉMICA PARA ESTUDIANTES DE INTERCAMBIO**

**LANZONI, María Laura**  
**[mlanzoni\\_ab@yahoo.com.ar](mailto:mlanzoni_ab@yahoo.com.ar)**  
**Flacso – CIEE**  
**Buenos Aires, Argentina**

### **Resumen**

El aumento en la cantidad de estudiantes universitarios extranjeros no hispanohablantes que llegan a nuestro país a través de un programa de intercambio nos enfrenta con el tema del desempeño académico en una lengua extranjera.

La mayoría de ellos tiene un nivel intermedio o avanzado de español y, por otra parte, ha adquirido habilidades académicas en su lengua materna. Sin embargo, su desempeño en las universidades locales revela que muchos de ellos tienen dificultades para la comprensión de textos complejos en español; de la misma manera, sus producciones escritas muestran inadecuaciones con respecto a las expectativas de un lector hispanohablante experto. Por estas razones, les resulta difícil cumplir con los diferentes requerimientos del medio universitario.

Como profesores de español de estos estudiantes, nos vemos enfrentados al desafío de ofrecerles herramientas para que puedan mejorar su desempeño y aprovechar al máximo su experiencia de inmersión.

A partir del análisis de un corpus de textos producidos por estudiantes universitarios estadounidenses durante sus estudios en Buenos Aires, y tomando en cuenta desarrollos teóricos de la lingüística aplicada y de la sociolingüística, se discutirán las posibles fuentes de estas dificultades y se propondrán contenidos y actividades para trabajar en un taller de escritura académica destinado al mejoramiento de las habilidades en esta área.

### **Introducción**

Durante los últimos 10 años ha crecido la cantidad de estudiantes universitarios extranjeros que vienen a Buenos Aires para estudiar durante un semestre en las universidades locales y, en algunos casos, también para tomar clases de español. Muchos de ellos han aprendido esta lengua en sus universidades de origen. Se considera que, en general, tienen un nivel de proficiencia en español que les permitirá desarrollar las actividades propias del mundo académico (lectura, análisis y discusión de textos complejos, escritura,

exposición oral, etc.); esto suele ser confirmado por los exámenes de nivel que en muchos casos se les administran antes de comenzar las clases en la universidad.

Por otro lado, se supone que han desarrollado habilidades académicas en su lengua materna (en adelante L1) y, en algunos casos, también en español (en adelante L2). Se espera, entonces, que puedan hacer una transferencia positiva de estos conocimientos adquiridos en la L1 para desempeñarse de manera efectiva en las actividades académicas en la L2.

Sin embargo, la realidad revela que muchas veces estos estudiantes encuentran obstáculos tanto para la comprensión como para la producción de textos complejos, lo que les dificulta cumplir con éxito los diferentes requerimientos del medio universitario. Algunos de ellos deciden asistir a un taller de escritura académica en L2. Entonces, como profesores de ELE se nos plantean diferentes interrogantes: ¿qué contenidos desarrollar, si se supone que ya han adquirido los contenidos clásicos de un taller de escritura académica?, ¿qué impacto tienen en la tarea de escritura en L2 los conocimientos y la experiencia adquiridos en la L1?, ¿los errores e inadecuaciones que encontramos en los textos se deben solamente a una falta de dominio gramatical y léxico de la L2 o están actuando otros factores relacionados con el contexto cultural en el que se desarrolla la actividad de escritura? En el presente trabajo intentaremos responder estas preguntas a la luz de la experiencia en talleres de escritura académica para estudiantes de intercambio estadounidenses, tomando en cuenta desarrollos del campo de la lingüística intercultural, particularmente la retórica contrastiva. También nos proponemos analizar los cambios que hemos ido realizando en los contenidos, los materiales y la dinámica de los talleres a lo largo de la experiencia.

En primer lugar, presentaré algunas cuestiones teóricas. En segundo término, haré una comparación de las semejanzas y diferencias entre el discurso académico en español y en inglés, para luego dedicarme a analizar

un corpus de trabajos producidos por los estudiantes. Por último, discutiré los cambios que se fueron introduciendo en el taller.

### **La transferencia lingüística**

La transferencia lingüística es una rama de la Lingüística enfocada en el estudio de la influencia de la L1 del hablante en la adquisición y uso de una L2.

Terence Odlin (2005), en un artículo en el que desarrolla la historia de este campo, ubica el punto de partida en *Languages in contact* (1953) de U. Weinreich y *Linguistic across cultures* (1957) de Robert Lado. Señala que los primeros trabajos ponían el acento en la **transferencia negativa**, considerada como interferencia de la L1 del hablante para su correcto desempeño en la L2. Sin embargo, otros autores remarcaron el papel facilitador que las semejanzas entre la L1 y la L2 podían tener en la adquisición de la nueva lengua, como **transferencia positiva**.

Ahora bien, como remarca Odlin, no siempre los elementos que podrían facilitar u obstaculizar la adquisición de una lengua por parte de un estudiante actúan de la manera en que se espera a partir de la comparación previa de su L1 y la L2 que está adquiriendo. En este sentido, Odlin menciona que Weinreich enfatizaba la diferencia que existe entre la comparación abstracta de dos lenguas y lo que realmente ocurre en la mente de un hablante en particular (Odlin, 2005:442-443).

Si tomamos en cuenta el comportamiento individual de una persona que está adquiriendo una nueva lengua, necesariamente tendremos que considerar la influencia de factores personales, tales como el nivel de conocimiento de la L2, la competencia comunicativa, el nivel de instrucción, el género, etc.

### **La retórica contrastiva**

Para este trabajo vamos a utilizar en particular los desarrollos de la retórica contrastiva, que se ocupa de la influencia intercultural que ejercen las convenciones discursivas y las estructuras retóricas de la L1 sobre el

aprendizaje y uso de una L2, básicamente en el medio académico. Su surgimiento está directamente relacionado con la llegada a las universidades estadounidenses de estudiantes extranjeros que hablaban una lengua diferente. Robert Kaplan es considerado el iniciador de estos estudios, con su trabajo de 1966<sup>11</sup>. Se toma como punto de partida la **hipótesis del relativismo cultural de Whorf-Sapir**. Sapir sostenía que “el ‘mundo real’ es, en amplia medida, construido inconscientemente sobre la base de los hábitos lingüísticos del grupo”. De la misma manera, Whorf planteaba que el hablante “está constreñido a usar ciertos modos de interpretación aun cuando se considere totalmente libre”<sup>12</sup>. Aunque esta formulación fuerte de la hipótesis ha sido desestimada, se acepta la formulación débil: la lengua tiene influencia en los procesos de percepción y de pensamiento. En esta perspectiva se pone, entonces, el acento en las diferencias culturales, en contraste con las posiciones que ponen énfasis en los universales del lenguaje.

La retórica contrastiva ha recibido algunas críticas, sobre todo en su etapa inicial: que sólo tomaba en cuenta el producto final, sin considerar las variables de educación y proceso de desarrollo. También se consideraba que tenía una actitud etnocéntrica, al proponer que los estudiantes extranjeros debían adquirir la modalidad típica del discurso académico de los hablantes nativos de inglés. Por otro lado, se le criticó que al comienzo pusiera el énfasis en la transferencia negativa de la L1, y que no contemplara la adquisición de la L1 por parte de los estudiantes que escribían en L2<sup>13</sup>.

En las últimas décadas, a partir de la investigación y los aportes recibidos de otras disciplinas (como la retórica, la traductología, la lingüística textual, etc.),

---

<sup>11</sup> Kaplan, R (1966). “Cultural thought patterns in intercultural education”. *Language Learning*, 16 (1) 16-20.

<sup>12</sup> Rossi-Landi, Ferruccio (1974). *Ideologías de la relatividad lingüística*. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión. (Publicado originalmente en Italia en 1972).

<sup>13</sup> En publicaciones posteriores Kaplan modificó sus propuestas iniciales. Por ejemplo, en lo que se refiere a los diferentes patrones de pensamiento propuestos (textos anglosajones con desarrollo lineal, en contraste con la presencia de digresiones en los escritores de lenguas románicas), pasó a sostener que las estructuras retóricas de una lengua no necesariamente reflejan diferentes estructuras de pensamiento, sino más bien diferentes convenciones culturales (Connor 2008).

ya no se pone tanto el acento en el modelo que se aplica a la producción textual; se enfoca más bien en factores como la efectividad comunicativa de los textos; la relación entre el emisor y el receptor del texto, cuyos roles son considerados como interdependientes; la negociación en la construcción del significado; el estudio de estructuras discursivas en diferentes culturas y géneros; etc.

En este sentido, es interesante mencionar un artículo reciente de Daniel Cassany (2011), en el que hace referencia a la retórica contrastiva. Allí propone que: “aprender a escribir en una L2 no es solo una cuestión de adquisición del léxico y la gramática del idioma meta, ni tampoco del aprendizaje de la estructura y la función de unos tipos textuales; al contrario, se requiere un aprendizaje más global, que también incluya aspectos pragmáticos, culturales y retóricos”.

En esta misma dirección se pueden mencionar las reflexiones de Fan Shen, un estudiante de posgrado de origen chino, sobre su experiencia personal de adquisición de la habilidad de escribir textos académicos en inglés. Sostiene que aprender las reglas de composición en inglés es, en cierto grado, aprender los valores de la sociedad angloamericana, que normalmente están “naturalizados” para los hablantes nativos pero no se transmiten de manera explícita a los que provienen de otras culturas. Va un poco más allá cuando plantea que hay una conexión muy estrecha entre cultura, estilo de escritura e identidad. Relata su proceso de redefinición de su identidad a partir de la experiencia de escritura en inglés como L2, considerada en su dimensión de actividad social y cultural<sup>14</sup>.

Se presenta, entonces, el tema de la identidad del autor en la lengua meta: en qué medida mantiene rasgos de la escritura en L1 y en qué medida adopta características de la nueva cultura. Sobre este punto, Cassany plantea la pregunta de si los hablantes de otra lengua deberían escribir naturalmente en una L2, como si fueran hablantes nativos. Algunas personas responden

<sup>14</sup> “The Classroom and the Wider Culture: Identity as a Key to Learn English Composition” En: Colombo et al, 1997: 176.

afirmativamente a esta pregunta, como hemos visto en el caso de Fan Shen. También Ulla Connor, una lingüista de origen finlandés, una de las investigadoras más reconocidas en el campo de la retórica contrastiva, cuando habla de su propio proceso de adquisición del inglés L2, afirma que finalmente pudo adquirir las convenciones de la nueva lengua. Sin embargo, Cassany opina que no se le puede exigir al estudiante/al autor el desarrollo de una nueva identidad en la L2. Por otra parte, sería utópico pensar que un hablante podría llegar a eliminar totalmente las marcas de su L1 en la producción en una L2.

### **Discurso y convenciones académicas en español y en inglés. Semejanzas y diferencias.**

Al analizar manuales de escritura utilizados en las universidades estadounidenses se puede comprobar que, a grandes rasgos, tienen contenidos similares a los de español destinados a hispanohablantes:

- Presentación de las características de diferentes tipos textuales (narración, descripción, exposición, argumentación), incluyendo propuestas de práctica sobre los pasos a seguir y características que deben reunir los textos.
- Características de los tres segmentos básicos: la introducción, el desarrollo y la conclusión.
- Trabajo con los modos de inclusión de voces en el texto.
- Recomendaciones referidas a la claridad, legibilidad y nivel de formalidad requeridos.

Se puede considerar, entonces, que en principio habría un “saber hacer” referido a la organización general de un texto académico y ciertos requisitos del medio académico que los estudiantes estadounidenses podrían transferir al desarrollo de la escritura en L2, como nivel de formalidad, necesidad de justificar el punto de vista personal, análisis de lecturas, inclusión de citas, etc.

Ahora bien, si tomamos en cuenta los estudios sobre los rasgos característicos del discurso académico en español y en inglés, así como los

que comparan la escritura académica en las dos lenguas, se observan algunas diferencias de estilo (Vázquez 2001, Cassany 2011, Ciapuscio 1992, García Negroni 2005):

- En los medios académicos estadounidenses se valora la expresión del punto de vista personal, frente a la importancia dada a la erudición en los textos académicos en español.
- El uso de la primera persona del plural con diferentes valores es más frecuente en el español que en el inglés.
- En español se usan muchas nominalizaciones, en lugar de verbos conjugados, lo que produce mayor abstracción e impersonalidad.
- En español se usan oraciones más largas que en inglés, que desarrolla las ideas en forma más segmentada.
- En español hay una actitud más prudente y diplomática del autor, frente a una tendencia polémica en inglés, característica observada por Ciapuscio y Otañi en las conclusiones de los artículos de investigación (2002).

### **Nuestra experiencia - Análisis del corpus**

El análisis de las primeras producciones del taller reveló desajustes de diverso orden: gramatical y léxico, pero también contextual y discursivo. En este trabajo nos ocuparemos solamente de las dificultades vinculadas con el aspecto contextual y discursivo, ya que los errores gramaticales y léxicos podrían producirse en otros ámbitos de escritura. En este contexto nos interesan especialmente los problemas vinculados directamente con la escritura académica, que es el objetivo específico del taller.

Entre los problemas que se detectaron podemos mencionar: escasez o ausencia de atenuaciones y matizaciones; generalizaciones; escasos recursos argumentativos (ejemplos, citas de autoridad, etc.); no respeto a la información del texto fuente; “saltos lógicos”: falta de desarrollo del hilo argumentativo; presencia de opinión personal en textos que requieren objetividad; falta de inclusión de los puntos de vista opuestos en un texto argumentativo; falta de

introducción y/o conclusión claramente delimitadas, con marcas léxicas típicas; ausencia de tesis o, cuando aparece, no está claramente formulada.

Para este trabajo me voy a concentrar en el análisis de textos expositivo-explicativos producidos por los alumnos sobre el fenómeno de los barrios cerrados en Buenos Aires, a partir de la lectura de dos fuentes. Presento algunos ejemplos:

1. “En estas casas de ‘country’ grupos segregados se aislaron en predios cerrados con espacios específicamente designados para programas sociales.”

Aquí la estudiante intenta definir un “country”, pero utiliza expresiones que no aparecen en las fuentes en referencia a los habitantes de estos barrios: “grupos segregados”, “programas sociales”. Por otra parte, no incluye las características definitorias de estos espacios.

2. “En resumen, barrios cerrados y otras maneras de urbanización privatizadas no solo tienen repercusiones negativas para la integración y la funcionalidad de una ciudad, pero también resulta en una represión social de la gente que no están considerada parte del grupo.”

En este caso utiliza una expresión que no está en las fuentes: “represión social”, sin considerar, además, el peso que tiene en nuestro contexto histórico, político y social.

3. “Nadie es intrínsecamente mejor que otro persona; todos son humanos.”

Aquí el estudiante intenta referirse a la relación entre los que viven en los barrios cerrados y “los otros”, con una frase-cliché que además implica una posición personal en un texto en el que se solicita explicar un fenómeno a partir de la lectura de las fuentes.

4. “Desafortunadamente, esos nuevos barrios se empeoran en socialización verdadera, exposición a gente diferente, y en valor social.”

“Las nuevas tecnologías ‘inteligentes’ tienen el poder de ofrecer a cada obrero una vida fácil y rica, tristemente solo hacen lo mismo que siempre: enriquecer los ricos, y separarlos de los pobres.”

En este caso, en la conclusión el estudiante utiliza la modalización apreciativa, al tiempo que presenta una afirmación con una carga ideológica importante.

En casi todos los casos, en la Introducción se presenta el tema general, se mencionan las fuentes que se van a utilizar, pero no se expresa el objetivo del trabajo.

### **Posibles razones para estas inadecuaciones**

Una primera explicación que podemos proponer es que los estudiantes cometen errores similares cuando escriben un texto académico en su propia lengua<sup>15</sup>. Sin embargo, se trata de estudiantes en el segundo o tercer año de sus estudios universitarios. Muchos de estos desajustes también son mencionados en algunos textos académicos en inglés como problemas a evitar; en otras palabras, se supone que han trabajado con esas dificultades en la producción académica en su L1. Por otro lado, los estudiantes suelen manifestar que sienten que hay una brecha entre sus producciones escritas en L1 y en L2 y reconocen sentir una menor confianza en sus habilidades académicas en la L2. De hecho, muchos de ellos expresan el deseo de llevar su proficiencia al mismo nivel que se atribuyen en la L1.

En un análisis de las inadecuaciones halladas en monografías producidas en español por estudiantes avanzados hablantes de alemán, Susana Gallardo (2005) concluye que el obstáculo radica en el desconocimiento de la clase

<sup>15</sup> Para este punto sería interesante analizar un corpus de trabajos académicos de estudiantes universitarios estadounidenses escritos en su L1, pero excede los límites del presente trabajo.

textual, no en el escaso dominio de la lengua. En nuestro caso, considero que puede deberse no tanto al desconocimiento de la clase textual sino más bien al hecho de que a veces no son conscientes de que pueden hacer una transferencia de su “saber hacer” en la L1 a la L2, lo que podría facilitar la tarea. Podemos concluir, entonces, que la transferencia de la L1 a la L2 no se produciría en forma automática (cfr. Odlin, 2005 y Romaine, 2005).

Asimismo, como en nuestro caso se trata de estudiantes con un nivel intermedio de español, el escaso dominio de la lengua meta puede tener un mayor peso en la dificultad para aplicar adecuadamente las convenciones del tipo textual; en otras palabras, saben qué hacer pero no saben cómo hacerlo en español.

Por otro lado, los elementos que difieren entre una cultura y otra podrían ser considerados como transferencia negativa. Podríamos considerar, por ejemplo, la gran importancia que se otorga en la cultura académica estadounidense a la posición personal con respecto a los temas tratados como la razón por la que incluyen sus opiniones en tipos textuales que exigen objetividad y reproducción fiel del contenido de la fuente y, además, con una actitud poco diplomática, sin matizaciones.

### **Cambios en el taller de escritura académica**

Teniendo en cuenta este análisis de las primeras experiencias en el taller decidimos reducir los contenidos teóricos, posiblemente ya trabajados en mayor o menor medida en su L1, para presentarlos de manera práctica como ejercicios de reconocimiento y de producción. Se privilegiaron los puntos de mayor dificultad: interpretación de textos polifónicos; inclusión de diferentes voces en el texto, con diferentes estrategias y respetando el contenido de la fuente; uso adecuado de modalizadores; empleo de diferentes recursos para la despersonalización; segmentos y marcas léxicas típicas de la introducción y la conclusión, etc. Asimismo, las consignas para los trabajos de escritura fueron

redactadas con un mayor grado de detalle, haciendo mención a los diferentes elementos requeridos para cada tipo textual solicitado.

Otra decisión relacionada con el manejo de las fuentes fue preparar guías de trabajo más exhaustivas, cuyos resultados son discutidos y consensuados en las clases, para ir orientando la preparación de los insumos necesarios para la posterior escritura de los textos. De la misma forma, también se aumentó el nivel de detalle en los cuatro criterios de las fichas de revisión y corrección: adecuación, discurso, gramática y léxico, a través de la formulación de preguntas que los estudiantes pudieran utilizar en el momento de revisar tanto las producciones propias como las de sus compañeros.

Por otro lado, considerando los aportes teóricos mencionados, se elaboró un cuestionario que los estudiantes completan al comienzo del curso con el objetivo de recabar información detallada sobre su formación previa en escritura académica tanto en L1 como en L2 y de indagar sus representaciones sobre la cultura académica en ambos medios. Este cuestionario se revisa al finalizar el curso para determinar si han podido confirmar, rectificar y/o ampliar las ideas que tenían al comienzo.

Del mismo modo, a lo largo del taller se han generado espacios de reflexión sobre las semejanzas/diferencias entre ambas culturas. Estas actividades han aportado una mayor conciencia de elementos que a menudo no forman parte del saber explícito y han permitido reflexionar de manera más profunda sobre los procesos de lectura y escritura, lo cual tiene un impacto también sobre el texto que se produce. De esta manera se pone el acento en lo procesual, pero sin descuidar el producto final.

Por último, se introdujo un “cuaderno de bitácora” en el que los estudiantes van registrando su experiencia, a través del que se intenta que tengan una mayor conciencia del camino que cada uno fue haciendo a lo largo del taller.

En las siguientes ediciones del taller se observó en términos generales un mayor respeto por las convenciones para el tipo textual, salvo en unos pocos casos de estudiantes con un nivel de español más bajo que el resto y/o una

actitud de poco compromiso con la tarea. Por otro lado, en varios casos continuaron introduciendo expresiones subjetivas y afirmaciones sin modalización en temas que son objeto de discusión. En este sentido, me parece interesante mencionar la reflexión de una estudiante del taller luego de haber escrito un texto argumentativo, a continuación del mencionado texto expositivo-explicativo: “Este trabajo era diferente porque era personal. Podía usar mi voz más y poner mis propias ideas en vez de solamente resumir las ideas de otros.” Una muestra más de la mencionada importancia otorgada a la expresión de la opinión personal en la cultura académica de su país de origen.

### **Algunas conclusiones**

En respuesta a las preguntas formuladas en la introducción, podemos decir que en un taller de escritura académica para hablantes no nativos de la lengua, es importante desarrollar los contenidos clásicos, pero con el acento puesto en las convenciones y las estrategias lingüísticas que caracterizan a la L2, haciendo hincapié en el “saber hacer” que los estudiantes traen de su L1 y en la reflexión sobre las semejanzas y diferencias interculturales.

En lo que se refiere al tema de la identidad del autor, si bien nuestros estudiantes no tienen el nivel de proficiencia en L2 ni la motivación que tiene un estudiante de posgrado o un profesional, como los citados anteriormente, es interesante que puedan plantearse la pregunta de si un hablante debe adaptarse a la L2 para ser aceptado en la nueva comunidad académica o si puede decidir mantener las marcas de su L1.

Por último, como mencioné anteriormente, los trabajos de los estudiantes han mejorado en cuanto al cumplimiento de las convenciones académicas, aunque hay que seguir avanzando en este camino. En este sentido, coincido con la propuesta de Carlino: no es suficiente la descripción de las prácticas concretas, es necesario indagar las representaciones que sustentan la lectura y la escritura en los diferentes medios académicos (2005:8).

## Bibliografía

Arnoux, Elvira et al. (2001). *Prácticas de lectura y escritura en la universidad*. Ciclo Básico Común.

Carlino, Carla. "Prácticas y representaciones de la escritura en la universidad: el caso de Australia, Canadá, EEUU y Argentina". Trabajo presentado en el I Congreso Nacional de Estudios Comparados en Educación. Buenos Aires, noviembre de 2005.

Ciapuscio, Guiomar y Otañi, Isabel. "Las conclusiones de los artículos de investigación desde una perspectiva contrastiva". *Revista del Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias* (15), 2002, 117-133.

Connor, Ulla (1996) *Contrastive Rhetoric: Cross-cultural aspects of second language writing*. Cambridge University Press. Cambridge Applied Linguistic Series.

Connor, Ulla, Nagelhout, Ed and Rozycki, William (eds) (2008). *Contrastive Rhetoric: Reaching to intercultural rhetoric*. Pragmatics & Beyond New Series.

Cassany, Daniel. "Sobre las fronteras retóricas del español escrito. Universitat Pompeu Fabra". *CUADERNOS COMILLAS*, 2011, 1.

Calsamiglia Blancafort, H. y Tusón Valls, A (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona, Ed. Ariel.

Gallardo, Susana. "La monografía universitaria como aprendizaje para la producción de artículos científicos". En Vázquez, Graciela (coord.) (2005). *Español con fines académicos*. Madrid, Edinumen.

García Negroni, María Marta et al. "Ambigüedad, abstracción y polifonía del discurso académico: interpretación de las nominalizaciones". En *Revista Signos* 2005, 49-60.

Montolío, Estrella (2000). *Manual práctico de escritura académica*. Barcelona, Ed. Ariel.

Klein, Irene (coord.) (2007). *El taller del escritor universitario*. Buenos Aires, Prometeo Libros.

Odlin, Terence, "Cross-Linguistic Influence". En Doughty, C. and Long, M. (eds.) (2005). *The Handbook of Second Language Acquisition*. Blackwell, p. 437-486.

Padilla de Zerdán, Constanza. "Exposición, explicación y argumentación en el discurso académico escrito en español". En Vázquez, Graciela (coord.) (2005). *Español con fines académicos*. Madrid, Edinumen.

Romaine, Suzanne. "Variation". En Doughty, C. and Long, M. (eds.) (2005). *The Handbook of Second Language Acquisition*. Blackwell, p. 409-435.

Rossi-Landi, Ferruccio (1974). *Ideologías de la relatividad lingüística*. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión. (Publicado originalmente en Italia en 1972).

Vázquez, Graciela (coord.) (2001). *Guía didáctica del discurso académico escrito. Cómo se escribe una monografía*. Madrid, Edinumen.

## **RELATO DE EXPERIENCIA: “HABLAS EN EL AULA” (2008-2009)**

**LOPRETO, Gladys**

**[glopreto@perio.unlp.edu.ar](mailto:glopreto@perio.unlp.edu.ar)**

**Facultad de Periodismo y Comunicación Social (UNLP)**

**Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 9 de La Plata**

### **Resumen**

En realización del Proyecto de Investigación Interdisciplinaria que dirigí en 2003-2005, integrado por docentes-investigadores de Comunicación, Letras y Educación, junto a maestros de la zona, hemos constatado la existencia de contradicción entre la heterogeneidad de la población escolar -tanto en lo que se refiere a primeras lenguas o variedades de la lengua mayoritaria como así también a las culturas de origen- por un lado, y las representaciones docentes sobre el Lenguaje, por el otro. Esta contradicción, a menudo no felizmente resuelta, generaba retrasos en el aprendizaje, discriminación, violencia, exclusión, del niño y su familia, así como también frustración y fracaso en el maestro. Entendimos como una causa importante el rechazo a las variedades y variaciones no canónicas detectables en el lenguaje de quienes no tenían el Español -o determinada variedad de Español- como L1, situación frecuente en el caso de inmigrantes (se trataba de hablantes de Quechuaymará o Guaraní como L1), con la producción de hechos de ‘contacto de lenguas’ no reconocidos positivamente por la comunidad receptora. Siendo en esos casos el maestro el principal actor social, decidimos interactuar con el mismo, aportando fundamento teórico y análisis de casos, valorizando y tratando de resignificar su experiencia. A partir de la premisa: ‘educación es diálogo’ (Paulo Freire) y del poder explicativo de las Ciencias del Lenguaje (especialmente Sociolingüística, Etnopragmática, Estudios del Discurso, siguiendo lingüistas como Halliday, Lavandera, Arnoux, Martínez), que permiten un reconocimiento positivo de variedades y variaciones, así como de las miradas pedagógicas que valorizan el ‘error’ (Castorina, Camilloni, Lenzi), concretamos 2 Proyectos de Extensión avalados por la UNLP y por el ISFDyT N°9 de La Plata, que se tradujeron en Jornadas, Cursos de Capacitación a docentes de distintos niveles (2008) y Talleres de Capacitación en las carreras docentes del Instituto (2009), a relatar en esta ponencia.

Nuestro espacio está en el cruce entre el área lingüística y la de educación en diferentes niveles, donde reconocemos el papel fundamental del docente con respecto a las prácticas del lenguaje. En ese espacio se produce el encuentro

entre el docente, principal actor social que interviene en los procesos de aprendizajes de los chicos, y los diferentes usos y formas de vida que se engloban en la frase “diversidad cultural y lingüística”, un encuentro que entendemos debe estar regido por la frase de Paulo Freire: “la educación es diálogo”. *Diálogo*: pensamos en la interacción con el saber, la institución, los textos, entre pares, pero también en ese espacio y tiempo preciso que se da entre maestro y alumno, en el aula, que es un nudo básico, fundamental, del acto educativo. Elegimos por eso la denominación “hablas en el aula” para referirnos a ese encuentro básico en el aspecto que nos interesa: las prácticas del lenguaje.

En trabajos anteriores señalamos que en ese punto surgía un conflicto entre la heterogeneidad de la población escolar -tanto en lo que se refiere a primeras lenguas o variedades de la lengua mayoritaria como así también a las culturas de origen- por un lado, y las representaciones docentes sobre el Lenguaje, por el otro. Esta contradicción, a menudo no felizmente resuelta, generaba retrasos en el aprendizaje, discriminación, violencia, exclusión, del niño y su familia, así como también frustración y fracaso en el maestro. Por lo tanto, desde hace más de una década venimos trabajando en su estudio y en intentar realizar aportes a la mejor solución del mismo, cuya clave entendemos está en la formación docente. También está presente la preocupación por la discriminación, la violencia en las escuelas hacia chicos de otras tierras o hijos de familias obligadas a migrar, por razones de pobreza, muchos de ellos hablantes nativos de otras lenguas (de nuestro país o de países limítrofes): Toba, Wichi, Quechua, Guaraní, con altos índices de analfabetismo, que habían aprendido un Español híbrido como 2da. lengua en las variedades locales y con muchos elementos de contacto, y que necesitaban lógicamente en la ciudad receptora utilizar el Español rioplatense –más bien ‘platense’-, **y aún más: la lengua escolar**; sumado a la discriminación por clases socioeconómicas ‘sensibles’, casi siempre reflejadas en el lenguaje.

Hoy entendemos que la situación ha cambiado, porque muchos que compartían esas preocupaciones están en la gestión educativa, de donde la mirada sobre la sociedad es otra. Así en el Diseño Curricular 2007 de la Pcia. de BA se lee:

La escuela incluye sujetos alumnos, docentes, padres, que se expresan a través de distintos **lenguajes**, lenguajes propios de la diversidad de **hablas**, de grupos culturales que deben ser reconocidos en su singularidad y en relación con el resto.

De ahí hemos tomado el título para enmarcar nuestros trabajos<sup>16</sup>. Los integramos en un marco más amplio: la problemática de las migraciones, institucionalizada en el CEAMCRI, centro de estudios dirigido por la prof. Adriana Archenti, profesora también de esta casa, alrededor de la interculturalidad, la identidad de grupos minoritarios, cuestiones de discriminación.

Si bien nuestra tarea se refiere a la formación en nivel superior, ésta se remite a los diseños curriculares de educación básica y sobre todo primaria, que es la etapa en que el foco está puesto en la formación personal, en el desarrollo de las capacidades cognitivas y expresivas, pero en la que todavía no hay objetivos de tipo laboral o profesional que hacen necesario, además, crear competencias en determinado tipo de discurso.

Aclaro que el plural no es de humildad ni mayestático, siempre hemos sido varios, con las alegrías y las dificultades de trabajar en grupos que además se iban renovando. El tema se ubicó 1ro. en la cátedra de Lingüística a mi cargo, y la primera investigación concretada en una tesis de licenciatura fue la de la maestra y periodista Gabriela Márquez, hacia el filo del 2000.

El tema de esa tesis fue el aprendizaje de lectura y escritura en un grupo mixto, de escuela ubicada en zona suburbana de La Plata, compuesto por 20 chicos, de los cuales 1/3 era de origen boliviano, habitantes de un asentamiento, otro tercio y un poquito más provenían de provincias del NE y paraguayos,

<sup>16</sup> Por el momento, solo publicados en jornadas y en Internet:  
<http://hablasenelaula.blogspot.com>

habitantes de las villas 19 y 32, y el resto de familias del barrio, de origen local, que vivían en casas próximas a la escuela. Se hizo el seguimiento durante el 1er. año escolar, fuimos anotando los hábitos lingüísticos, las conductas, los hechos, la participación, los vínculos y finalmente los resultados, que nos llevaron a relacionar la falta de aprendizaje de la lectura y escritura con rasgos de pronunciación diferentes al estándar (que era por supuesto el de la maestra). Hoy, más de diez años después, revisaríamos las conclusiones y pondríamos menos énfasis en las diferencias fonéticas y fonológicas, atento a nuevos conocimientos sobre los procesos de fonación y audición, relacionados con procesos cognitivos (García Jurado 2005: 22/23), y en cambio tomaríamos más en cuenta las situaciones de discriminación que vivió en clase el grupo de menor rendimiento: agresiones verbales, robos, burlas a partir de las diferencias de origen y de color de piel, más o menos mitigadas por los buenos oficios de la maestra pero que producían en los chicos inseguridad, temor a pasar al frente, a que se note lo distinto, escasa participación en el aula.

Desde entonces hasta ahora, los criterios sobre diseños curriculares han cambiado con respecto a incluir definitivamente el concepto de variedades lingüísticas. Ya no se habla de normativa ni de corrección, salvo entrecomillados. En el Diseño para Primaria de 2009<sup>17</sup> leemos (P 89)

Todos los niños y niñas que llegan a la escuela saben hablar, por eso la institución debe ofrecer un ambiente de cuidado y respeto, donde la variedad o el idioma no resulte tema de burla por parte de los compañeros ni de señalamiento abierto o encubierto por parte de los adultos. No hay variedades más prestigiosas que otras, todas son válidas; y es la práctica de la vida social, que los niños y niñas están iniciando en la escuela, la que da posibilidades de diferenciar cuáles son aquéllas a las que resulta más conveniente apelar en determinados contextos de interacción oral o escrita.

El documento curricular muestra su fuente en el área ampliamente abarcativa de las Ciencias del Lenguaje y en especial en Sociolingüística. Por el léxico se reconocen ciertos autores: se habla de *variedades lingüísticas* vinculadas a

---

<sup>17</sup> EI DISEÑO CURRICULAR PARA EDUCACIÓN PRIMARIA comienza aclarando que 'Prácticas del Lenguaje' reemplaza a las tradicionales: Lenguaje y Lengua. **Lenguaje** tiene 267 entradas, entre las cuales se usa para: la música, la danza, lenguaje corporal, teatral, etc.... A diferencia **Lengua** tiene solo 36 entradas, no se usa con referencia al Español, sí a lenguas extranjeras, además de aparecer en citas bibliográficas.

regiones, pero no aparecen en cambio los términos *dialecto*, *diversidad lingüística*, ni tampoco *variaciones*.

Como corresponde a todo documento curricular, muestra un discurso generalizador, que discurre con abundantes definiciones de lo que es y afirmaciones sobre lo que debería ser, que se ejemplifica en la cita que trae de R. Gagliano (2007):

La escuela debe crear ambientes más amigables, más hermosos, más dignos, impedir la reproducción mimética de la realidad y la replicación de atmósferas hegemónicas...

Observamos el típico estilo deóntico dirigido al maestro, la enumeración de indicaciones a las que él se debe ceñir, aunque muchas veces no sepa por qué.

Retomando el párrafo de arriba, diremos que no estamos en contra de las afirmaciones que allí se hacen<sup>18</sup>, pero sí observamos que apuntan más a la **actitud** del maestro, a los buenos propósitos, afirmaciones que entendemos no son suficientes como argumento frente a un caso concreto de cambio o uso diferente a la norma. Nos parece necesario que el maestro pueda conocer en cada caso de qué se trata, poder explicar en cada caso los hechos. De lo contrario, la práctica docente carece de sustento.

Por ejemplo, mis alumnas actuales de Superior, que ejercen ya como maestras, saben que **vos** es una variedad correspondiente a la 2da. persona, pero siguen creyendo en pleno 2011 que es un invento argentino, de uso nuestro exclusivo, y aunque no tengan claro si es correcto o no igualmente lo aceptan porque 'deben aceptarlo'. A más la directora les pide que eviten el pronombre y que usen el verbo 'sin acento' (el correspondiente a *tú*). Esto no ocurre fatalmente en el 100 % de los casos pero es demasiado frecuente en las escuelas, y en mi opinión es bastante nocivo.

---

<sup>18</sup> Pese a que es cuestionable su nivel de verdad y que se aproxime más a una expresión de deseo que a una realidad. También curiosamente se contradice con el DC para ESB, donde se habla de la necesidad de que el chico adquiera las 'variedades de prestigio'

Es decir, puntualmente: si todas las lenguas y/o variedades son iguales, si deben considerarse iguales, es por un acto de buena voluntad, de 'complicidad', pero ellas no saben por qué. Como reconocía una maestra<sup>19</sup>, se actúa en una especie de 'pacto de no entendimiento mutuo'. Ese desconocimiento, aunque el maestro acepte la diferencia, produce incompreensión, porque él no sabe por qué tiene que aceptar las diferencias, los 'errores', sean sistemáticos, sean aislados. Parafraseando al autor citado, diría que es un 'desconocimiento insultante' al que terminan acostumbrándose, porque cuando uno aprende algo aprende también a cómo aprender (Emilia Ferreiro), y así los maestros terminan aprendiendo cosas sin saber el por qué, un por qué que, por otra parte, ya está descubierto. Ese poder explicativo lo tienen, dentro del vasto campo de las Ciencias del Lenguaje: la Lingüística, la Sociolingüística, la Etnopragmática, la Psicolingüística, los ED. No es que los maestros tengan que transformarse en lingüistas, **sí en usuarios reflexivos**, y los que nos dedicamos al estudio de la Lingüística servir de puentes entre el saber académico acumulado en las casas de altos estudios y la experiencia del aula.

Es con ese criterio que nos propusimos trabajar en común con los maestros, lo que generó distintos Proyectos de Investigación y de Extensión del 2003 al 2009<sup>20</sup>, avalados por el ISFDyT N° 9, la DES y por la UNLP, que consistieron en trabajos de equipo interdisciplinario, con las dificultades y los aprendizajes que esto supone, integrado por docentes y alumnos de Letras, Comunicación y Educación, durante los cuales se implementaron seminarios de posgrado, de capacitación docente, jornadas, con participación de especialistas, entre ellos la Dra. Angelita Martínez, Adriana Speranza, quienes realimentaron lo que veníamos haciendo, y vinculados a grupos de las Univ. de La Pampa, Rosario, Tucumán, la UBA.

---

<sup>19</sup> de la localidad de Caxias do Sul, Brasil, citada por Carlos Sánchez (2010)

<sup>20</sup> Nos referimos al Proyecto de Investigación "La diversidad lingüística y la lengua escolarizada" (2003-2005) y a los Proyectos de Extensión "Multilingüismo en la escuela intercultural" (2008-2009).

La última actividad de nuestro grupo fue la realización de Talleres en cada una de las carreras docentes del Instituto N° 9, durante todo el curso lectivo 2009.

Volviendo al título: “Hablas en el aula” se propone como marco para el estudio de casos, pensados los maestros como destinatarios. Subyace la búsqueda teórica, que provee la trama explicativa de los hechos, pero la idea es partir de los hechos mismos, los cuales sirven como disparadores de la búsqueda y la reflexión metalingüística.

Así, los siguientes casos provienen de la práctica docente, siendo muchos de ellos planteados por maestros o por estudiantes de magisterio. Nos referiremos brevemente a algunos casos observados.

1. El primer caso observado, casi un clásico para nosotros, tiene que ver con la variación lexical: la alternancia *fósforos* – *cerillas*. En su momento obstaculizó la comprensión, pero al cabo de tres días pudo ser resuelto laboriosamente por la propia docente mediante la mímica o la ostensión. Si uno pregunta al maestro por cuál de los vocablos está bien no lo piensa mucho, ya sabe que la respuesta esperada es ‘los dos’ y no ‘lo que dice la RAE’. No se trata de un mero problema léxico, hay otros aspectos vinculados a la comunicación, a distintos tipos de inseguridad lingüística: por qué los chicos no preguntan, por qué las mamás tampoco; además, los tipos de vínculos que se manifiestan, y finalmente por qué no se pregunta la maestra a sí misma, a sus saberes, etc. Y el uso en España, el mismo que los bolivianos, o sea nosotros al final los transgresores, los mal hablados. Y también la reflexión metalingüística sobre el recurso metafórico del que proceden ambas palabras.

2. Otro caso fue el uso de *tajame* por un chico, rechazado por la maestra, quien así desaprovecha la situación de lenguaje refrendada por el hecho y la ostensión, reduciendo la comunicación a una palabra.

3. Leísmo: un caso relatado por Luciana, en que la maestra demuestra tener una actitud voluntarista para aceptar que todas las variedades son iguales, pero igualmente el resultado es la incompreensión del mensaje y se abona el prejuicio sobre la incapacidad explicativa de los chicos.

4. Me referiré con más detalle a un caso parecido al anterior pero más complejo en su explicación, que se resume en el juicio: 'hablan como los indios', creencia generalizada para determinados grupos culturales sobre quienes escuché decir: **-¡No tienen lenguaje! ¡No tienen gramática!**

Tal fue el comentario de una maestra practicante, hace varios años. Comprobé que también lo era de la profesora de prácticas, y hasta hace poco seguían pensando así.

Mi primera respuesta a este juicio estigmatizante fue cuestionarlo desde la teoría, especialmente el principio de universalidad del lenguaje, de estructuras innatas, etc. Encontré también una premisa de trabajo en Erica A. García (1988: 11), cuando afirma:

Partimos de la premisa de que los hablantes usan *bien* su lengua – por el sencillo motivo de que no hay otra definición de *uso correcto*, o criterio para su identificación, que lo que **hacen** los hablantes nativos. En ese artículo EG cuestiona la noción de *gramaticalidad* en tanto concepto a priori que determina oraciones. Allí señala que tal rasgo no existe como dato. Para Chomsky (1957) proviene de la 'intuición del hablante', noción difícil de sostener que más tarde Langacker (1968) reformula, vinculando la llamada 'intuición' al contenido comunicativo de la expresión y al contexto.

A diferencia de la posición chomskyana y apoyándose en Humboldt y Coseriu, la lingüista plantea el **dinamismo** propio de las lenguas, lo que le permite afirmar que **no es posible disociar la lengua de su uso**, y toma luego de Sperber y Wilson que **las lenguas no son meros códigos** sino que necesitan de un esfuerzo inferencial del receptor. Por eso dirá que **el uso**

entraña una operación fundamentalmente cognitiva, un procesamiento de información mediante el cual la mente impone (o saca) sentido de una expresión lingüística-en-su-contexto (8).

Con esta certeza, intenté desentrañar el por qué el juicio docente de que esos niños 'no tienen lenguaje' porque 'no tienen gramática'. En un primer momento la afirmación me resultó impactante. Pasado el estupor, ante mi extrañeza y mi pedido de aclaración, afirmó: -No conjugan los verbos

Y a mi pedido, el ejemplo: -Dicen "mi mamá comprar zapatos".

Y por si no la había entendido, agregó: -¡Hablan como los indios! Se refería, como puede entenderse, al estereotipo fílmico de que 'los indios' hablan en infinitivo.

Encontré la explicación adecuada en la teoría de **la variación**. Es sabida la mayor frecuencia del **pret. perfecto compuesto**, que importa un plus comunicativo entre los hablantes del NOA y del español andino, con contacto quechua como lengua originaria, para lo cual la Etnopragmática nos provee de una hipótesis explicativa. Nos referimos a la forma gramatical **ha comprado**. Ahora bien, ese elemento morfológico se actualiza en el uso, en los hablantes de esa zona, '**a nivel superficial' en el participio**, con elisión del verbo auxiliar a nivel fonológico. Esta variación se da en una gran mayoría de informantes, según la lingüista Emma Gregores<sup>21</sup> y otros lingüistas que posteriormente la describieron, lo que nos permite afirmar con García que esta coincidencia revela "la intención comunicativa más probable para el contexto original" (29). Ver el siguiente ejemplo (Flores Farfán y P. M. 1996; 52)

Ya desyerbar terminando, a la yerba lo llevado a la casa

Pero ocurre algo más. Veamos grabaciones de niños del NOA<sup>22</sup>:

Niños de 3 a 5 años:

Ha apagado

[apag'au]

<sup>21</sup> Información de cátedra, Fac. de Humanidades, 1965

<sup>22</sup> Nos la proporcionó Isabel Requejo, material pedagógico del CERPACU (UNT) grabado en 1990.

Le he mostrado [l'imostr'au]

Los mismos niños, ya con 11 y 13 años:

-¿Podés domar un potro?

-No he probado [nopro'b'au]

Así, podemos pensar que el niño pequeño, en su primer año escolar, tiene **crystalizada** la expresión fonotáctica que para nosotros corresponde al **solo participio**, a la que él le otorga el valor del **tiempo pretérito perfecto compuesto** *ha comprado*, en su completitud comunicativa. Luego a nivel expresión se dan otros rasgos por contacto con el quechua: elisión de fricativa intervocálica [d]; -cerramiento de [o] por influencia del sistema quechua de 3 vocales (a-i-u), y debilitamiento de la misma en posición final postónica<sup>23</sup>, con un resultado fonético esperable en el ejemplo de arriba tal como:

Mi mamá compráu fruta

Ahora bien: esta realización fonética es procesada cognitivamente sin problemas por el niño como el **tiempo pretérito perfecto compuesto**, es decir, **resulta totalmente satisfactoria a sus necesidades comunicativas**.

¿Qué pasa con un receptor diferente, vg. la joven maestra platense? Ella **oyó** otra forma, más parecida a un infinitivo: justamente la forma verbal atribuida al uso de quienes **no conocen gramática española**. Esta interpretación, que no es aislada y aleatoria pues la comparten otros docentes, tiene que ver con cómo se produce en el hablante-oyente **el proceso de comunicación oral**, tal como podemos verlo descrito en la propuesta de García Jurado M.A. y M. Arenas (2005: 22/23):

A través de un proceso cognitivo, los patrones de energía nerviosa son interpretados por el cerebro. Por lo tanto, aunque estudiemos a veces solo algunos detalles acústicos o articulatorios de los sonidos,

---

<sup>23</sup> Estos hechos u otros similares aparecen en la oralidad: los madrileños eliden también fricativa intervocálica, es normal entre nosotros el debilitamiento de sílabas y sonidos finales no acentuados, entre los cuales la -r final del infinitivo. Cf. Calsamiglia (2005): "Discurso oral"

debemos recordar que esos aspectos forman parte de un proceso total muy complejo de producción y percepción del habla. Es decir: la maestra juzgaba a partir de una audición 'ingenua' (pero prejuiciosa), sin tomar conciencia de los procesos interpretativos que subyacen tanto a la fonación como a la audición.

5. Para terminar, y frente a la afirmación primera de que "la educación es diálogo" con que iniciábamos los cursos, nos parece significativo el caso de aquella docente que, a través del e-mail, manda literalmente un SOS en el Asunto y un breve mensaje: qué hacer frente *al silencio de niños muy humildes que asisten a escuelas rurales...* No casualmente se trataba de niños de zonas de frontera, concretamente la provincia de Corrientes, en el límite con Brasil. Pensamos en toda una situación social y cultural, y seguramente en determinadas posturas institucionales con respecto a situaciones de contacto, de hibridaciones lingüístico-culturales, que luego tuvimos ocasión de constatar. Este texto nos pareció muy significativo, aunque no tenemos datos actuales sobre si la situación persiste en ese lugar.

#### Referencias:

- Calsamiglia (2005) "Discurso oral". En: *Las cosas del decir*. Barcelona, Ariel (27-95)
- Flores Farfan J.A. y P. Muysken (1996): "Lenguas en contacto en Iberoamérica : México y los Andes Centrales", en : Rev. Signo&seña Nº 6, Contactos y transferencias lingüísticas en Hispanoamérica.
- García E. (1988): "Lingüística Cartesiana o el Método del Discurso", en B. R. Lavandera (ed.) *Lenguaje en Contexto*, , Vol. 1, Nº 1/2, Buenos Aires, 7-36
- García Jurado M. A. y M. Arenas (2005): *La Fonética del Español. análisis e investigación de los sonidos del habla*. Buenos Aires, MSA, 22-23
- Márquez Gabriela (2002) Tesis de Licenciatura: "La diversidad lingüística en la escuela"
- Sánchez Carlos (2010): "Carta a las maestras..." <http://www.cultura-sorda.eu>

#### Espacios institucionales:

- CEAMCRI (Centro de Estudios aplicados a Migraciones , Comunicación y Relaciones Interculturales, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP) <http://www.otrosenred.com.ar>
- DISEÑO CURRICULAR 2007 – "Prácticas del Lenguaje"

DISEÑO CURRICULAR PARA EDUCACIÓN PRIMARIA, 2009, publicado en  
<http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/primaria1ciclo.pdf>

## **ELSE EN ALFABETIZACIÓN DE SORDOS**

**LOPRETO, Gladys**  
[glopreto@perio.unlp.edu.ar](mailto:glopreto@perio.unlp.edu.ar)

**JULIARENA Graciela**

**CAMBRE Ana María**

**PETROSELLI Alicia**

**ROBLES Magdalena**

**FPyCS y FAHCE (UNLP), ISFDyT 9 (DGEyC BA)**

### **Resumen**

Nos interesa participar en las presentes Jornadas como equipo interdisciplinario para la formación de docentes para sordos desde la propuesta del Bilingüismo implementada por la DGEyC, que considera el Español como 2da. lengua, en tanto la LSA constituye la lengua comunitaria o 1ra. lengua de la población escolar sorda. Pensamos que esta es la forma más adecuada de abordar su alfabetización, tal como lo demuestran experiencias de otros países desde hace décadas. Entendemos ésta no como proceso meramente mecánico sino de comprensión y producción de sentido, cuyo aprendizaje se ve muchas veces obstaculizado por representaciones sociales subyacentes a las prácticas docentes que no reconocen en el alumno sordo determinadas competencias necesarias a la comprensión y producción de textos. Estas creencias, además de poner en duda la premisa de universalidad del lenguaje, constituyen un razonamiento predominantemente etnocéntrico, cuyas raíces se han señalado en la condición hegemónica de la oralidad para nuestra cultura. Lo dicho no invalida la importancia del Español como lengua 2da que permite interactuar con la sociedad mayoritaria, pero su adquisición, atendiendo a las potencialidades del sordo, se propone dentro de este planteo a través del sistema de lectoescritura y mediante las estrategias propias del aprendizaje de segundas lenguas. Dado este marco general, hemos elegido trabajar puntualmente sobre la metáfora, su presencia en LSA y su uso y comprensión en textos en español escrito, ya que resulta básica a la producción de sentido. Nos proponemos en principio una indagación bibliográfica y además exploratoria sobre el uso de metáforas en LSA por algunos integrantes de la comunidad sorda de La Plata, a los efectos de la formación de una conciencia metalingüística a partir de la cual el alumno sordo podrá adquirir la capacidad de reconocer el recurso en textos escritos en lengua 2da.

### **1. PRESENTACIÓN.**

<http://jornadaselse.fahce.unlp.edu.ar/>

La Plata, 21 a 22 de noviembre de 2011. ISSN 2250-7396

Somos parte de un equipo docente interdisciplinario del Profesorado en Educación de Sordos, del ISFDyT N° 9 de La Plata. El horizonte institucional de nuestros alumnos es la educación básica, dentro de la cual un objetivo importante es la alfabetización, entendida como proceso complejo de comprensión y producción de sentido: cómo lograr que el niño y joven sordo sea capaz de leer y escribir *textos* 'de veras' (D. Jolibert), en el pleno sentido de lo que ello significa. Este año se realizaron Talleres Integradores (TAIN) en los que se trató la problemática.

Estos encuentros, sumados a la información bibliográfica y la exploración en la práctica, nos permitieron arribar en 1er. lugar a cuál es el imaginario que predomina en escuelas, maestros, docentes de diferentes niveles, incluso en la sociedad en general. Así, pudimos detectar algunas ideas recurrentes, algunas de las cuales entendemos que inciden negativa o positivamente en los logros que se pretenden obtener: que el Sordo no tiene capacidad para el pensamiento abstracto, y en forma más puntual, que no entiende las metáforas. Aún reconociendo que estos rasgos aparecen con demasiada frecuencia en este tipo de población escolar, entendemos que no es ésta una condición necesaria sino aleatoria, y tal vez en gran medida es originada o al menos mantenida por aquel imaginario. En palabras del conocido maestro venezolano Carlos Sánchez (2010):

Para saber qué se puede encontrar en un texto escrito la persona tiene que haber vislumbrado, de la mano de un adulto lector, que detrás de las líneas hay un mundo diferente del mundo de la oralidad, de la cotidianidad, y que las cosas que hay en ese mundo posible valen la pena. Con ese conocimiento – esa visión, diría yo – el lector empieza a definir, a identificar y a conformar cosas, hechos e ideas que pertenecen a ese mundo que va a ser construido por el lector a lo largo de toda su vida... Y para saber cómo se puede encontrar lo que podría estar en el texto, es preciso desarrollar toda una "tecnología" de la lectura... ser capaz de pensar, dialogar, discutir con el autor y consigo mismo a medida que se navega por el texto. Nada de esto puede enseñarse, sino que se aprende sobre la marcha si se tiene la suerte de contar con una buena brújula.

Para agregar que, en el caso de los sordos en particular

la educación no les ha garantizado el desarrollo normal de su lenguaje, el enriquecimiento de su propia lengua, y el acceso pleno a la dimensión abstracta, teórica, metafórica, del pensamiento.

Puestas en la tarea de formar docentes para alumnos sordos y teniendo como objetivo fundamental la alfabetización, hemos intentado aproximarnos a esta problemática, a esta especie de feedback aparentemente fatal entre inaptitudes, y para hacer más llevadera la búsqueda nos pareció conveniente empezar por un recurso que puede brindar 'corporidad' al pensamiento abstracto: la metáfora. De ahí que nos preguntamos: ¿es verdad que los sordos no entienden las metáforas? Lo que nos lleva a otra pregunta: ¿en su lengua tienen metáforas?

Pero previamente debemos justificar por qué estamos en las Jornadas ELSE.

**2. EDUCACIÓN DE SORDOS.** Debemos decir en 1er. lugar que 'los Sordos' constituyen un colectivo altamente heterogéneo, y que sus conocimientos del código alfabético provienen generalmente "de una combinación de diversos códigos que han sido desarrollados a partir de la exposición a la escritura, a la lectura labial, a la articulación y la dactilología" (Herrera V. 2004, 8), y agreguemos, en casos, a un resto de audición. En esta enumeración falta sin embargo la tecnología, en la que cobra un papel importante para el sordo el celular.

Esta diversa causalidad justifica en parte la coexistencia de propuestas disímiles, muchas de las cuales manifiestan corresponder a una representación subyacente del lenguaje de rasgo oral-auditivo. Debemos tener en cuenta la larga tradición verbalista de nuestra cultura, la importancia que reviste en ella la palabra, sumado a un antiguo mandato de represión del cuerpo, todo lo cual explica la hegemonía de la oralidad, de la verbalización, así como los juicios desvalorizadores de la gestualidad e incluso del acompañamiento por

ademanos durante los actos del habla.

Pero, 'contra viento y marea', los sordos 'vienen señando', hablando con gestos y manos, desde el albor de los tiempos. La Tesis de Agüero y otras (2004), dirigida por el Prof. Juan Magariños, da cuenta, desde la mirada semiótica, de la rapidez con que niños y jóvenes sordos se deciden por la comunicación por señas cuando se sienten en comunidad, entre pares, y cómo crean constantemente nuevas emisiones.

Un hito en la valorización académica lo constituye en 1960 la afirmación de W. Stokoe de que las Señas constituyen una Lengua. Esta concepción, aparentemente incompatible con la tradición verbalista y sobre todo con la definición saussureana de que 'la lengua es oral', no lo es tanto, ya que es el mismo Saussure quien aclara que la 'imagen acústica' es de naturaleza psíquica, y también que las imágenes pueden ser de naturaleza distinta a la más frecuente, que es la oral-auditiva.

La profusa producción de investigaciones posteriores que se da en el estructuralismo refuerza sin embargo la condición oral-auditiva como rasgo de la lengua, favoreciendo los estudios de fonética y fonología y privilegiando el análisis de corpus de emisiones orales, todo lo cual favorece una representación de la comunicación de los sordos como anomalía o déficit. Sin embargo Stokoe demuestra que la LS reúne las características definitorias de las lenguas: elementos mínimos equivalentes a fonemas<sup>24</sup>, carácter discreto, posibilidad combinatoria, doble articulación, arbitrariedad, estructuras determinadas, entre otras. Luego el aporte de N. Chomsky resulta significativo, ya que desde su primer texto (1957) apunta no al producto (lo que más tarde llamará Lengua Exteriorizada, L-E) sino a los procesos mentales (las 'estructuras profundas', la Lengua Interiorizada, L-I). Estos conceptos, más sus

---

<sup>24</sup> las señas pueden ser analizadas como compuestos simultáneos de tres categorías de **elementos sin significado**: una forma de la mano ([queirema](#)), una actividad de la mano ([quinema](#)) y un lugar ocupado por la mano ([toponema](#)) que constituyen **rasgos distintivos de morfemas gestuales**, lo que permite la doble articulación, requisito indispensable para el reconocimiento de una [lengua natural](#)

argumentaciones a favor del Lenguaje como patrimonio genético de la especie –ende de carácter universal- cierran la teoría y dan una base fuerte a la LS.

Otros aspectos que se reconocen en las LLSS: funciones, posibilidades enunciativas, organización textual, variedades sociolingüísticas, variaciones en el uso, la ponen a la par de las lenguas históricas orales. Si bien rara vez la LS es propiamente una lengua ‘materna’ en sentido estricto, lo es sí una lengua comunitaria para los sordos, es decir, su primera lengua o L1.

El sordo es necesariamente bilingüe, ya que su LS (L1) es distinta a la lengua de la sociedad mayoritaria donde vive, entre nosotros el Español, que constituye la L2, pero vive inmerso en L2, al menos rodeado de textos escritos en esa lengua.

**3. BILINGÜISMO Y LSA.** Para los criterios tradicionales, la Lengua de nuestro alumno Sordo es la misma que la del resto de la población, es decir, el **Español** -en su correspondiente variedad-, de donde la enseñanza debería estar orientada a su **aprendizaje oral**, luego **escrito**.

Para el bilingüismo en cambio la Lengua del Sordo es la **LSA (lengua 1ra**, natural, L1). Muchos lingüistas la consideran una lengua sin escritura, no así Carlos Sánchez. El **Español** -la lengua de la mayoría, la lengua oficial o hegemónica en nuestro país- es su **L2 en el registro escrito**, debe ser aprendida no como L1 (que como sabemos se aprende mediante una fuerte interacción dialógica, conversacional) sino con la **metodología de 2das. lenguas**, que tienen como punto importante de apoyo la **reflexión metalingüística**. A los efectos pedagógicos la enseñanza de L2 suele reconocer **2 caminos: léxico** (con importancia de la **Semántica**) y **estructuras** (clases de palabras, relaciones de concordancia, estructura de frase y cláusula, etc.). La modalidad es siempre la indicada para las **Prácticas del Lenguaje**.

El enfoque del Bilingüismo de Sordos reconoce como modelo la EIB y es

validado actualmente por la DGEyC (Circular 2007) e implementado durante este año por la Institución; por nuestra parte, pensamos que es la forma más adecuada de abordar la alfabetización, tal como lo demuestran experiencias de otros países. Citamos un estudio de K. Svartholm (2002) sobre seguimiento de escolarización de niños sordos en Suecia. Allí se demuestra que, aquellos educados desde el bilingüismo, no solo finalizaron la escolaridad obligatoria sino que, sobre todo, demostraron un nivel de comprensión del Sueco escrito apropiado a la edad. La evaluación consistió en que, a partir de la lectura silenciosa de textos en sueco escrito, realizaran trabajos de reformulación e interpretación de los mismos en LS. Los chicos educados desde el enfoque del bilingüismo demostraron un conocimiento adecuado de la lectura, mientras que otros niños sordos, del mismo grupo etario pero con una educación basada en la oralidad o en el enfoque conocido como de 'comunicación total', mostraron carencias en la comprensión y en la relación de conocimientos. Es más, los primeros demostraron una capacidad de elaboración de contenidos, frente a una quasi transliteración del otro grupo. También Carlos Sánchez, entre nosotros C. Skliar, M. I. Massone y muchos lingüistas que investigaron el tema comparten este criterio.

Ahora bien: aunque el planteo del problema así esbozado parece claro, en la práctica surgen diversas complicaciones que tienen que ver con circunstancias de la realidad. Una de ellas es que la LSA raramente es una lengua materna propiamente dicha, ya que casi siempre el niño la aprende en la institución escolar. La necesita porque es su lengua comunitaria, la lengua franca para la comunidad de Sordos. Cuando el sordo se integra a la misma la aprende rápidamente, como ha sido demostrado, entendemos que porque tiene que ver con su identidad. La LSA, que reúne las condiciones de una Lengua, le permite 'actualizar' el componente innato del Lenguaje<sup>25</sup>, atributo de la especie y por lo tanto universal. Pero esta situación hace que simultáneamente el chico deba

---

<sup>25</sup> "El hombre es un ser de Lenguaje" afirma H. Maturana, y agrega que, si bien la lengua oral-auditiva es una creación específica humana, el proceso simbolización-comunicación puede realizarse por otros medios.

aprender en la escuela la L2. El uso de L1 –que está en proceso de aprendizaje- implica el conocimiento operativo de la gramática, que debe proporcionarle **la reflexión metalingüística**, base del aprendizaje de L2.

De todos modos, dada esta situación, es importante tener claro que se trata de **procesos** (E. Ferreiro 1986), en los que importan los conceptos de **interlengua** y de **error** (Lopreto G. 2009).

Es indiscutible la importancia que reviste la lectura y escritura en la actualidad, y para ello el sordo no debería tener ningún impedimento porque tiene bien desarrolladas las competencias visuales. Ahora bien: los distintos ‘métodos’ de aprendizaje de la alfabetización están diseñados para oyentes, oralistas, ya que el alfabeto, nuestro código de grafemas, reconoce una base fonética. El problema está en que esos métodos resultarían inadecuados para los sordos. Acá resultan fundamentales los aportes de la psicogénesis de la lecto-escritura, cuyo punto inicial lo da Emila Ferreiro, al plantear que **oralidad y escritura** son 2 sistemas diferentes –aunque guarden relación entre sí- de representación del Lenguaje. El niño aprende a leer y escribir inmerso en los textos que profusamente nos rodean y ensayando su propia producción, sin necesidad de seguir –al menos en una primera etapa- la relación fonema-grafema. De ahí la importancia fundamental del llamado ‘entorno de lectura’. Si es así, se sigue que el sordo puede recorrer el mismo camino para aprender a leer, luego a escribir, y que éste será su camino más fácil para adquirir la 2da. Lengua, de ahí que para el Bilingüismo la entrada a L2 entre nosotros será el Español Escrito (Macchi-Veinberg 2005: 31-33).

Hay similitudes con la situación de hablantes de lenguas originarias –de ahí que se reconozca el mismo marco: la EIB- solo que, además de no poseer la L1 o LSA, el orden de adquirir L2 es distinto: los niños aborígenes, en los primeros años de escolaridad aprenden primero a escribir su lengua (L1) –que es también vehículo de instrucción-, y simultáneamente tienen acceso al español oral (L2) a partir del diálogo, desde un enfoque comunicativo. Recién

hacia el 3er. año escolar se considera adecuado el aprendizaje del español escrito (Acuña L. 2003). A diferencia, el Sordo, usuario de la LS (L1), en el enfoque del Bilingüismo aprende primero lectura y escritura de Español (L2), mientras que el desarrollo de la oralidad podría darse o no pero siempre es posterior, así como aleatorios los resultados.

**4. QUÉ PASA EN LAS ESCUELAS.** En este punto nos referiremos solo al aprendizaje de la lectoescritura, que es al mismo tiempo aprendizaje de L2. Esta práctica en la mayoría de los casos está a cargo del maestro, hablante de español como L1, es decir, un oyente<sup>26</sup>. Frente a él el niño, pero hay otro elemento: el sistema de escritura. Se crea así el 'triángulo' de la alfabetización que traza E. Ferreiro uniendo los 3 términos del hecho educativo. El maestro es un punto clave: usando el verbo *saber* en dos sentidos: de 'conocer, haber estudiado' y de 'practicar, hacerlo frecuentemente', importa cuánto *sabe* realmente de lectura y escritura, es decir, cuál es su práctica en esas tecnologías (Ong 1985); asimismo importa su imagen del niño, si le reconoce las capacidades de pensar, de ser autónomo, o la ausencia de las capacidades necesarias para el uso del lenguaje.

En la experiencia que tiene el grupo con respecto a las representaciones del docente –tanto el maestro oyente como la propia institución formadora de docentes- hemos constatado que predomina la creencia de que el niño sordo, más que a escribir, aprende a copiar y/o memorizar 'el dibujo' de palabras aisladas (casi siempre de tipo 'argumental' y referidas a objetos concretos), que puede a lo sumo identificar en un texto escrito<sup>27</sup>. Aprendería además las palabras en su sentido literal o directo, ya que no tendría capacidad de abstracción ni de comprensión de sentidos asociados o desviados, de acuerdo con la afirmación generalizada de que no tienen capacidad de abstracción y no

<sup>26</sup> En trabajos avanzados se sugiere que sea así, mientras que la enseñanza de LS estaría a cargo de maestros sordos. Cf. Skliar C., Massone M., entre otros

<sup>27</sup> Generalmente se les da textos simplificados, de una 'simplicidad insultante', al decir de Carlos Sánchez en "Carta a las maestras" citada..

comprenden los usos metafóricos. Tenemos que decir que, si fuera realmente así, sería imposible que un sordo aprendiera a leer y a escribir, en todos los sentidos que esto significa y a pesar de no tener impedimentos físicos para ello.

Ahora bien: reconocer como intrínsecas de los sordos estas carencias equivale a afirmar que no tienen Lenguaje, ya que estarían impedidos para algunas de las funciones fundamentales, por ej. la función poética, la creatividad, mientras que la referencial sería solo hacia el mundo concreto, carecerían de reflexión metalingüística, etc. Y negarles Lenguaje, como hemos visto, es negarles la condición humana... Estas representaciones subyacen en gran parte a la práctica docente, que además las realimenta. Pero pese a todo, algunos sordos aprenden a leer y escribir ...

Planteamos así un problema complejo, sobre el que han hablado extensamente, entre otros, Carlos Skliar, María Massone, Carlos Sánchez. Nos interesa seguir el pensamiento del último en su "Carta a las maestras de sordos" (2010), en la cual, pese a ser partidario del bilingüismo, reconoce el fracaso en la aplicación del modelo y propone revisarlo a fondo en 2 aspectos: 1º: dada "la importancia de la lengua de señas para el desarrollo lingüístico, cognoscitivo, afectivo-emocional y social de los niños y jóvenes sordos" reconoce como

el problema de fondo, en realidad el único problema que está haciendo fracasar la educación bilingüe: **el dominio insuficiente de la lengua de señas**

El 2do. aspecto a tener en cuenta es cómo se enseña el español escrito:

no podemos dejar de hacer todos los esfuerzos que estén a nuestro alcance para facilitar el acceso de los sordos a la lengua escrita... porque la lengua escrita constituye un registro particular del lenguaje, que cumple con funciones también particulares. La lengua escrita no es un sucedáneo de la lengua oral, sino un idioma propio, que hace posible la adquisición de conocimientos y el enriquecimiento del pensamiento que no pueden lograrse sin ella... Saber leer es tener la oportunidad de apropiarse de

conocimientos fundamentales, es un instrumento para empoderar al individuo y a la colectividad.

¿Cómo lograrlo? Podemos pensar en muchas estrategias pero nos da un dato curioso: el sordo aprende a leer con el celular... Claro que eso no es leer, con todo lo que ello significa, por eso apunta a una verdad más profunda:

las razones por las cuales los sordos no leen son las mismas por las cuales la mayoría de nuestra población oyente tampoco lee: no leen porque no saben leer

En este punto, creemos que uno de los modos ineludible es la creación de un 'entorno de lectura' y, por supuesto, que maestras y maestros lean y escriban... Hemos constatado en este sentido una gran carencia en maestros y docentes.

5. Metáforas. Se dice que los chicos sordos solo aprenden a reconocer palabras aisladas y a copiarlas, pero se frenan ante la 1era. metáfora del español.

Hay implícito allí un pensamiento etnocéntrico. Podemos presuponer que el sordo no entiende 'de una' las metáforas del español porque no es su lengua, y no hay un terreno donde sean tan estrechas las relaciones entre cultura y lengua como en el del lenguaje metafórico. El único modo es la reflexión sobre la posibilidad de extensión del sentido de las palabras, que se logra por la práctica. Luego, nos pareció importante conocer metáforas en LS, que seguramente las tiene, como toda lengua. El objeto: lograr en el estudiante la reflexión metalingüística sobre el proceso metafórico.

Aclaremos que no hay metáfora solo en la poesía.

Su luna de pergamino  
Preciosa tocando viene... (F. García Lorca)

Existe también abundantemente en otras áreas: filosofía, ciencia, etc., pero sobre todo 'en la vida cotidiana' (G. Lakoff 1980).

Indagamos sobre su presencia en LS, por empezar en fuentes bibliográficas. El tema fue investigado en algunos países, entre ellos Chile, donde se constató la

presencia de metáforas conceptuales, construidas sobre su propia estructura morfológica, mediante un *mapeo* o intersección entre componentes icónicos y atribución de significados. Otras basadas en esquemas corporales y orientacionales. Son ejemplos de metáforas en LSA traducidas al español, incluso tomadas del mismo: 'lavarse las manos', 'el cerebro explota', 'tal persona es un caballo'. Nos resultó interesante la metáfora 'caballo', una de cuyas señas sugiere las *anteojeras*: en LS de Chile entienden *caballo* como metáfora de 'estudiante aplicado', mientras que en español el sentido sería otro.

Cerraremos esta parte con ejemplos tomados de la comunidad de sordos local. Algunas existen coincidentemente en L2, tal vez por un trasvasamiento cultural: a las ya dichos agregamos *me resbala, mala sangre, me cayó la ficha, se me prendió la lamparita, cabeza dura, dolor agudo* (seña: *aguja*), *sale humo de la cabeza, mente en blanco*.

Las señas a menudo muestran un componente icónico, indicio de un proceso metafórico o metonímico: *casa, otoño, barrer, moto, camino, saltar, dormir, comer, a la mañana, árbol, enamorado*.

Creemos que son metáforas propias, no equivalentes en español, *tú* (seña de origen dactilológico, sentido 'hacéte cargo'), *es así, paremos la conversación, sin voz, no le hagas caso*.

Finalmente, frente a juicios generalizados como 'la pobreza en la comprensión de metáforas en sujetos sordos', pensamos con los autores que las conclusiones referentes a sus capacidades cognitivas y lingüísticas debieran desprenderse del análisis de la estructura de su propia lengua y no basarse en su manejo de L2, ya que la lengua de señas posee contenido metafórico que logra ser manejado eficientemente por usuarios sordos tanto a nivel comprensivo como expresivo.

#### Referencias:

Acuña L. y otros (2003) *Mistolcito*. Progr. Dirli, MEN, MCyEFormosa, UBA

- Báez M (2008) "Proyecto de investigación – acción para la alfabetización de jóvenes sordos y capacitación de docentes" Rosario.. <http://www.sitiodesordos.com.ar/>
- Becerra C. (2008) "Metáforas en Lengua de Señas Chilena". *PSYKHE*, Vol. 17 N° 1, 41-57
- Herrera V. (2004): "Adquisición del código alfabético: una comparación entre sordos y oyentes. *Rev. Psicopedagógica REPSI* N° 71-72, 2-8
- Ibáñez, A., C. Becerra y otros (2005): "Iconicidad y metáfora en el lenguaje chileno de signos (LENSE): Un análisis cualitativo". *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, [http://www.uv.es/RELIEVE/v10n2/RELIEVEv11n1\\_2.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v10n2/RELIEVEv11n1_2.htm)
- Jolibert J. (1994) *Formar niños lectores de textos*. Chile, Dolmen Ed.
- Jolibert J. (1996) *Formar niños productores de textos*. Chile, Dolmen Ed., 7ª edic.
- Lakoff G. y M. Johnson (1986) *Metáforas de la vida cotidiana*. Cátedra, Madrid. (Ed. ingl. 1980)
- Lopreto G. (2009) "Dialogar con el error" La Plata, Congreso IADA 2009.
- Macchi M. y S. Veinberg (2005): *Estrategias de prealfabetización para niños sordos*. Buenos Aires, Novedad.
- Massone M. (2007) "Las comunidades sordas y sus lenguas". Cuadernos del INADI <http://cuadernos.inadi.gob.ar/numero-02/maria-massone-las-comunidades-sordas-y-sus-lenguas/>
- Sánchez C. (2010) "Carta a las maestras de sordos" <http://www.cultura-sorda.eu>
- Skliar C. (2003) "La educación de los sordos" <http://www.cultura-sorda.eu>
- Stokoe W. (1995) – "Principales postulados de la lengua de signos" En S. Torres Monreal y otros: *Deficiencia Auditiva - Aspectos psicoevolutivos y educativos*. Málaga, Ed. Aljibe.
- Svartholm Kristina (2011) "Reading strategies in bilingually educated deaf children. Some preliminary findings". <http://www.acfos.org/publication/ourarticles/pdf/acfos2/svartholm.pdf>
- Unamuno V. (2003), *Lengua, escuela y diversidad sociocultural*. Barcelona, Graó.
- Agüero L., M. Barrionuevo y M. Ferrandi (2004): *La construcción de los sujetos sordos desde los discursos educativos vigentes*. Tesis dir. por Prof. Juan Magariños. FPYCS, UNLP

## **VARIACIÓN LINGÜÍSTICO-DISCURSIVA EN EL TIEMPO VERBAL FUTURO EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA**

**MAILHES, Verónica Norma**  
**[veronicaessex@hotmail.com](mailto:veronicaessex@hotmail.com)**  
**Universidad Nacional de La Matanza**

### **Resumen**

Entre los fenómenos de una lengua se encuentra la variación lingüística, y son los procesos cognitivos los que llevan al hablante a optar por una variante, desechando otra/s. Por lo tanto, en el empleo de las lenguas, constantemente aplicamos estrategias cognitivas de selección según la necesidad del acto comunicativo. En el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua segunda, además de aprender los conceptos básicos de los diferentes elementos que la componen (léxico, tiempos verbales, etc.), se hace necesario reconocer la existencia de la variación para poder hacer uso de la misma en beneficio de la comunicación. Si bien es cierto que al empezar el aprendizaje de una lengua segunda se realizan notorios avances en la misma, a medida que se adquieren más conocimientos, es decir, en niveles más avanzados del proceso, el aprendizaje parecería lentificarse, porque se debe ahondar en cuestiones léxico-gramaticales más sutiles como la variación. Los aprendices de la lengua extranjera tienen que descubrir la alternancia de posibilidades que la misma ofrece, explorar su significado y alcance, para poder aspirar al dominio de esta estrategia discursiva. En esta oportunidad, nos concentraremos en la variación del tiempo verbal futuro en el género discurso político - siguiendo la definición de corte institucional-funcionalista de Mangone & Warley (1994:32). En efecto, de acuerdo con los estudios teóricos existentes referidos al empleo del futuro en el español de Argentina, el futuro perifrástico (*vamos a hacer*) se manifiesta relativamente mucho más frecuente que el futuro morfológico (*haremos*). Sin embargo, en el discurso político, la intuición pareciera indicar lo contrario. Por lo tanto, nuestro interés es hacer un análisis cuantitativo y cualitativo del uso de cada una de estas formas en variación en el discurso político argentino de la actualidad a la luz de los principios de la Escuela Lingüística de Columbia (Contini-Morava, 1995; Diver, 1995) y la etnopragmática (García, E. 1995; Martínez, A. 1999).

Entre los fenómenos de una lengua se encuentra la variación lingüística, y son los procesos cognitivos los que llevan al hablante a optar por una variante, desechando otra/s. Por lo tanto, en el empleo de las lenguas, constantemente aplicamos estrategias cognitivas de selección según la necesidad del acto comunicativo. En el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua segunda y extranjera, además de aprender los conceptos básicos de los diferentes elementos que la componen (léxico, tiempos verbales, etc.), se hace necesario reconocer la existencia de la variación, para poder hacer uso de la misma en beneficio de la comunicación. Si bien es cierto que al empezar el aprendizaje de una lengua segunda y extranjera se realizan notorios avances en la misma, a medida que se adquieren más conocimientos, es decir, en niveles más avanzados del proceso, el avance parecería lentificarse, porque se debe ahondar en cuestiones socio-culturales y léxico-gramaticales más sutiles como la variación. Los aprendices de la lengua extranjera tienen que descubrir la alternancia de posibilidades que la misma ofrece, explorar su significado y alcance, para poder aspirar al dominio de esta estrategia discursiva.

Este artículo presenta los inicios de una tesis de maestría de la Universidad de Buenos Aires en Análisis del Discurso titulada '*EL FUTURO DE LOS POLÍTICOS. UN ESTUDIO DE LA VARIACIÓN MORFOSINTÁCTICA EN EL EMPLEO DE LOS TIEMPOS DE FUTURO EN EL DISCURSO POLÍTICO*', bajo la dirección de la Doctora Angelita Martínez, quien a su vez fue la persona que efectuó la observación de este desvío de la lengua que los hablantes hacen. En uno de los seminarios de dicha maestría por ella dictado, compartió con nosotros, los alumnos, su inquietud, la cual me resultó realmente interesante y desafiante para investigar, así que en la clase siguiente le comenté que su observación había llamado mi atención y que era mi intención, si contaba con su consentimiento, dedicar mi tesis a su estudio y análisis.

Por lo tanto, nuestro interés es hacer un **estudio etnopragmático** (García, E. 1985, 1990, 1995; Keller (1994), Concepción Company Company (2006; 2009),

Martínez, A. 1995, 2000, 2005, 2009 a/b; Mauder 2001) que combine los análisis cuantitativo y cualitativo del uso de las formas de futuro en variación en el discurso político argentino de la actualidad a la luz de los principios de la Escuela Lingüística de Columbia (Contini-Morava, 1995; Diver, 1995).

En efecto, de acuerdo con los estudios teóricos existentes referidos al empleo del futuro en el español de Argentina, el **futuro perifrástico** (*vamos a hacer*) se manifiesta relativamente mucho más frecuente que el **futuro morfológico** (*haremos*). Sin embargo, en el discurso político, la intuición pareciera indicar lo contrario partiendo del foco problemático ¿Por qué los políticos argentinos emplean el futuro imperfecto en sus discursos cuando en el discurso cotidiano se impone el uso del futuro perifrástico para expresar lo que se tiene intención de concretar?

La **Escuela de Columbia** (Diver, W. 1995; Contini-Morava 1995) avala una concepción del lenguaje radicalmente funcional y empírica, a la vez que sostienen que la principal función del lenguaje es la comunicación. Los análisis de estos lingüistas se hacen sobre datos observables, actos de habla reales en su contexto natural, para intentar explicar porqué se producen de esa manera y no de otra. Su fundador es William Diver (1995), quien dio clases en la Universidad de Columbia hasta 1989. Esta escuela concilia análisis cualitativos con análisis cuantitativos con miras de llegar a conclusiones acerca del lenguaje. Cuenta y compara las ocurrencias de diferentes fenómenos, y luego aplica criterios para atisbar conclusiones acerca de las razones de su empleo. Sus investigadores estudian las áreas grises en búsqueda de explicación de porqué una forma aparece con mayor frecuencia que otra, y en vez de establecer prohibiciones y combinaciones de identidades que no están permitidas o agramaticalidades, hablan de las elecciones que los hablantes del lenguaje hacen y de cómo hacen uso de esas elecciones.

La **unidad** básica de lenguaje es el morfema, la menor unidad de significado del lenguaje. Este es el signo lingüístico, la unidad compartida por todas las otras subdisciplinas de semiótica. Al tomar al signo como unidad básica, en oposición a la oración, los lingüistas de la escuela de Columbia pueden racionalmente comparar el lenguaje hablado y / o escrito con todas las otras formas de comunicación producida a través de signos que pueden incluir desde los ideogramas hasta las notas musicales para ser danzadas. Esta escuela acepta toda forma que demuestre tener una función.

Un enfoque distinto de la Escuela de Columbia radica en la **semántica**, el tratamiento del significado: la monosemia (Wallis Reid, 2004). Estos lingüistas asumen que cada signo lingüístico tiene un significado diferente de todos los otros signos en cualquier lenguaje. Si bien estos significados pueden parecerse, nunca van a ser los mismos. Se piensa que cada signo sólo tiene un solo significado capaz de llevar diversos mensajes.

La Escuela de Columbia sostiene que la **sintaxis** no es autónoma, sino motivada por las estrategias comunicativas según la necesidad del acto de habla, que no existe una clara división entre lo gramatical y lo agramatical, ya que muchas expresiones aparentemente agramaticales pueden encontrar una aplicación útil para cierto contexto dado. En cuanto a la **fonología** esta escuela se concentra en la articulación en vez de en el sonido como su objeto de estudio, como unidad física de la cual toda emisión se compone.

De hecho, cuestionan la destacable destreza que los humanos tienen al emplear un número limitado de recursos físicos y significados para producir una miríada de mensajes apropiados para una miríada de situaciones.

Si bien coincidimos con Mijail Bajtin (1982) en cuanto a que el género es decisivo y determinante en las elecciones de formas morfosintácticas y léxicas del emisor al momento de su turno comunicativo; y con Maingueneau (1999)

quien nos habla de la “escena englobante” al referirse al género cuando sostiene que la “escena de enunciación” incluye tres escenas: “escena englobante”, “escena genérica” y “escenografía”, y nombra al discurso político como un tipo de género “propicio para la diversidad de escenografías: tal candidato podrá hablar a sus electores como un ejecutivo joven, como un tecnócrata, como un hombre de experiencia, etc. Y otorgar los ‘lugares’ correspondientes a su público”, optamos por la definición de discurso político de corte institucional-funcionalista de Mangone, Carlos & Warley, Jorge Edits. (1994) que nos parece más flexible ya que considera **Discurso Político** a todo discurso en el cual se pueda establecer la posibilidad de describir la existencia de un conjunto de formas discursivas más o menos estabilizadas, que si bien convergen hacia un ‘contenido’ común, pueden en virtud de sus diferencias, sostener orientaciones temáticas autónomas y que se posicionan de diferente manera en función del tipo de auditorio al que se dirigen, el soporte significativo que utilizan y, globalmente considerado, el acto de habla que realizan y el tipo de efecto discursivo perseguido. Por ende, en nuestro análisis no perderemos de vista las características específicas del género discursivo político.

Entonces, partiendo del **significado básico** de las formas bajo estudio:

**El Futuro Perifrástico o Analítico** (*vamos a realizar*):

- Indica acción que comienza a efectuarse, bien en la intención o creencia subjetiva, bien en la realidad exterior, expresa la voluntad o disposición de ánimo para ejecutarla (Gilli-Gaya, Samuel, 1943);
- Es en la actualidad más característico del español americano que del europeo y se documenta en la lengua hablada en proporción mucho mayor que la forma sintética. Ejemplo: “Si pones la mano ahí, te vas a manchar”. (Bosque, Ignacio 2009:23.14c/r/s)

□ El uso de la perífrasis en algunas variedades del español americano puede involucrar al hablante en su afirmación, lo que hace que se obtenga más claramente con ella la inferencia según la cual el que habla confía en que el suceso futuro llegue a producirse.

Ejemplo: “Algún día se va a arreglar”. (Bosque, Ignacio 2009:23.14c/r/s)

El **Futuro Imperfecto** o **Sintético** (*realizaremos*):

□ En su origen, este tiempo verbal expresaba la obligación presente de realizar un acto, pero de este significado obligatorio se pasó a la designación del simple acto futuro que supone cierta capacidad de abstracción por parte del hablante (Gilli-Gaya, 165-166);

□ Gramáticos como **Alarcos Llorach, E.** (1984); **Bosque Muñoz, I. & Demonte Barreto, V.** (1999); **Zorrilla, A.M.** (2004) entre otros, han revelado que también puede expresar:

**Mandato:** *Pedirás perdón,*

**Prohibición:** *No matarás,*

**Probabilidad:** *Serán las doce*

**Sorpresa:** *¡Será posible! ¡Si será pícaro!*

**Duratividad:** *Jamás leerá el Quijote*

**Puntualidad:** *El lunes irá a la Universidad*

**Cortesía:** *¿Podrá servirme un café?*

**Concesión:** *Ese libro será muy bueno, pero no me parece claro.*

□ Se emplea, ante todo, para la significación que su nombre indica: “iré”. Ya en 1939 y 1984 Alonso Amado y Pedro Henríquez Ureña (1939-1984:153y154) aclamaban que en el hablar familiar del Río de la Plata este importante tiempo de nuestra conjugación estaba a punto de perderse.

Planteamos la siguiente **hipótesis**: “La frecuencia relativa de las formas de futuro en variación se halla relacionada con el género del discurso. En el discurso de los políticos de la Argentina, por ejemplo, parece seleccionarse el futuro morfológico con mayor frecuencia que en otros géneros discursivos de la oralidad. En este contexto, si bien las formas de futuro conservan el mismo significado respecto del uso general del español, se manifiesta una extensión paradigmática del empleo del futuro morfológico ligado al mensaje apodíctico.”

Ejemplo 1: “Nada, Marcó del Pont **deberá** buscar un nuevo laburo porque no **va a ser** presidente del Banco Central.” (Luis Juez)<sup>28</sup>

Ejemplo 2: “... No sabemos lo que **harán** los que están sentados en sus bancas, pero en lo que a mí particularmente respecta no **voy a convalidar** esto,....” (Conti, Diana Beatriz)<sup>29</sup>

Ejemplo 3: “... a la vista de las posturas de los bloques no oficialistas que ya han sido expresadas, seguramente el bloque del Frente Cívico de Córdoba **quedará** en soledad a la hora de expresar lo que **voy a decir**.” (Martínez, Ernesto Felix)<sup>30</sup>

El **corpus** de este estudio etnopragmático abarca **160 casos / emisiones** de expresiones futuras de la variación de futuro perifrástico (*vamos a realizar*) y de futuro imperfecto (*realizaremos*) tomadas de **34 discursos** reales de **24** políticos argentinos que tratan el tema del empleo de las reservas del Banco Central por parte del Gobierno Nacional en el período de diciembre de 2009 a septiembre

<sup>28</sup> Luis Juez, Senador Nacional del Frente Cívico y Social por Córdoba, 3 de marzo de 2010, página web de TNnoticias, YouTube.com

<sup>29</sup> Conti, Diana Beatriz, Diputada por Buenos Aires, Versión taquigráfica de <http://www.presidencia.gov.ar/> 2a. Reunión de la 1a. Sesión ORDINARIA del SENADO, 17/03/2010, Apartado Número 16: DECLARACIÓN DE INVALIDEZ DEL DECRETO 298/10 DE FECHA 1º DE MARZO DE 2010

<sup>30</sup> Martínez, Ernesto Felix, Diputado por Córdoba, Versión taquigráfica de <http://www.presidencia.gov.ar/> - 2a. Reunión de la 1a. Sesión ORDINARIA del SENADO, 17/03/2010, Apartado Número 18: DECLARACIÓN DE INVALIDEZ DEL DECRETO 298/10 DE FECHA 1º DE MARZO DE 2010 (CONTINUACIÓN).

de 2010. De esta totalidad, **59** emisiones corresponden a futuro imperfecto, y **101** casos son ejemplos de futuro perifrástico.

Estos discursos políticos especialmente seleccionados para este estudio de investigación pertenecen a los siguientes oradores políticos, quienes en el momento de la enunciación de los mismos se desempeñaban como se especifica a continuación: Presidente de la República Argentina: **Cristina Fernández de Kichner**; Ministro de Economía: **Amado Boudou**; 12º jefe de Gabinete de la Nación Argentina: **Aníbal Fernández**; Expresidente del Banco Central (24 de septiembre 2004 - 29 de enero de 2010): Economista **Hernán Martín Pérez Redrado**; Presidenta del Banco Central (2010 - continúa): **Mercedes Marcó del Pont**; Exgobernador de la Provincia La Pampa (2003 - 2007), Senador: **Carlos Alberto Verna**; Presidente de la Honorable Cámara de diputados: **Eduardo Alfredo Fellner**; Secretario **Enrique Roberto Hidalgo**, los diputados/as por Buenos Aires: **Lanceta, Rubén Orfel; Tunessi, Juan Pedro; Conti, Diana Beatriz; Camaño, Graciela; Giannettasio, Graciela María; Solá, Felipe Carlos**; diputadas/os por la Ciudad Autónoma de Buenos Aires: **Carrió, Elisa María Avelina; Ibarra, Vilma Lidia; Gil Lavedra, Ricardo Rodolfo**; diputado por Chubut: **País, Juan Mario**; diputado por Córdoba: **Aguad, Oscar Raúl; Martínez, Ernesto Felix**; diputado por Santa Fé: **Rossi, Agustín Oscar; Favario, Carlos Alberto**; Senador de la Nación Argentina por la Provincia de Córdoba: **Luis Alfredo Juez** y el presidente del bloque de Senadores radicales: **Morales, Gerardo**.

Partiendo del siguiente **par mínimo**:

\* *Marcó del Pont*: “Si se acuerda y se ajusta a lo que plantea la carta orgánica del Banco Central, con gusto **voy a ir** a informar todo lo que sea necesario.”<sup>31</sup> (1ra. Persona gramatical del singular)

\* *Luis Juez*: “...Después si la comisión determina que hay causal o no hay causal para la destitución es otro cantar, y si Redrado se tiene que ir, se **irá** conforme a los mecanismos legales, pero no al antojo y capricho de esta Presidenta..”<sup>32</sup> (2da. Persona gramatical del singular)

Planteamos la siguiente **sub-hipótesis**: “Las emisiones en primera persona gramatical singular y plural tienden a enunciarse con la variación del futuro perifrástico para expresar ‘intencionalidad’, posibilidad de manipular el futuro, mientras que las emisiones en cualquiera de las otras personas gramaticales se enuncian mayormente en la variación del futuro imperfecto para expresar ‘no intencionalidad’, que está fuera del alcance del control del hablante.”

Nuestra predicción es que, coherentemente con el significado básico postulado para las formas de futuro en variación, el futuro perifrástico debería favorecer los contextos en los que se incluye la 1ra. Persona, tanto del singular como del plural, más comitentes con ‘intencionalidad’. Para comprobar si esto es así, medimos la frecuencia relativa de empleo de ambas formas a la luz de la persona gramatical a la que corresponde el verbo.

	<b>Futuro Perifrástico</b>	<b>Futuro Imperfecto</b>	<b>Total</b>
1ra. Persona Sing. & PI	<b>51</b> (87,93 %)	<b>7</b> (12,07 %)	<b>58</b> (100%)

<sup>31</sup> Marcó del Pont fue citada por el Senado, EL NUEVO SENADO 15:47 C5N  
LA OPOSICIÓN OBTUVO LA MAYORÍA EN LAS COMISIONES, PAÍS24.com  
<http://www.youtube.com/watch?v=7mwFwrM4qsY> 03/03/2010

<sup>32</sup> YouTube.com <http://www.youtube.com/watch?v=VlkecAxjQNg&feature=related>  
Entrevista TN 08-02-2010 CKF echó a Redrado por decreto  
Decreto de Cristina: opinión de Luis Juez y de Nelson Castro

Otras Personas Gram.	<b>48</b> (47,06 %)	<b>54</b> (52,94 %)	<b>102</b> (100%)
Total	<b>99</b> (61,87%)	<b>61</b> (38,13%)	<b>160</b> (100%)

**or.** = 8,20    **x<sup>2</sup>** = 25,82    **df:**1    **p**<.001

**Tabla 1**

La tabla indica que la variación se produce en el caso de la primera persona gramatical singular y plural en el empleo del futuro perifrástico con el 87,93% coincidiendo con lo argumentado, y en estas mismas personas gramaticales se selecciona congruentemente el futuro imperfecto sólo en un 12,07%. En cuanto al empleo de estas formas futuras en las otras personas gramaticales, la tabla exhibe que los valores son inversos a los anteriores, aunque la diferencia no es tan marcada. El valor favorecido aparece en la variación del futuro imperfecto en un 52,94%, y el valor desfavorecido en la variación de futuro perifrástico en un 47,06%. El valor del **odds ratio**, que supera 1 en 8,20, permite elaborar un orden de polarización de acuerdo con los factores considerados. Mientras que el valor del **x<sup>2</sup>** (25,82) que está dentro de un resultado entre 0 e infinito que es interpretado mediante la consulta de una tabla para *chi square* la cual nos muestra la posibilidad de que el desvío de frecuencia observada respecto a la distribución esperada no se deba al azar, nos revela que estos valores son significativos. Dicha interpretación depende del valor del **x<sup>2</sup>** y del número de casillas que tiene la tabla, en este estudio, una tabla de 2 filas por 2 columnas, por lo cual, la probabilidad corresponde a (1) *grado de libertad* = **df** (degree of freedom). Esto indica el número de observaciones que se requiere para poder reconstruir la distribución esperada a partir de la distribución observada. Entonces, en este análisis, necesitamos conocer la distribución observada para una sola casilla junto con los totales marginales, para reconstruir el resto de la tabla. Por lo anteriormente argumentado, estamos en condiciones de afirmar que esta distribución no es

azarosa, por el contrario, se trata de una selección estratégica cognitiva que los hablantes políticos realizan cuando quieren comunicarse.

Cuando los oradores políticos quieren expresar 'intencionalidad' sobre la acción que se nombra, optan por la forma del futuro perifrástico en la primera persona gramatical que revela la posibilidad de 'incidencia' del orador sobre lo que se proclama; y por el contrario, cuando desean reflejar la 'no intencionalidad' del orador ni de cualquier otra persona por modificar lo que se dice, se opta por la variación de futuro imperfecto con la cual – nosotros postulamos - expresa una acción más allá del alcance de incidencia del orador o de cualquier otra persona y / o institución, se transmite como una acción apodíctica, profética (“serás lo que tengas que ser”).

## **Conclusión**

Con el análisis e interpretación de los datos estudiados podemos afirmar que el aparente caos responde a un orden y sistematización. La elección del hablante político por una de estas dos variaciones tiene que ver con las estrategias cognitivas de manipulación del discurso según el resultado que este/a espera lograr en la audiencia. Así, hemos observado que los desvíos aparentemente inesperados respecto de la variedad estándar no son erráticos sino que responden a necesidades comunicativas de los hablantes. La selección que los hablantes hacen de las formas surge de la relación del significado básico de las mismas con factores que pueden traducirse en este caso en grados de presencia o no presencia del sujeto y, por ende, de la expresión de su intencionalidad sobre la concreción o no realización de algún actuar, o la carencia de la misma; y en grados de certeza de concreción o no concertación de un actuar independientemente de la figura (intención) del hablante para lograr una representación cristalizada en el tiempo como una profecía que está fuera de todo cuestionamiento, de toda posibilidad de cambio, más allá del hablante y de la audiencia; la selección de las formas responde a parámetros

de índole discursiva relacionados con las necesidades propias del género, en este caso, discurso político.

Las diferentes estrategias a las que recurren los hablantes del ámbito político pueden dar cuenta, como en este caso, de categorizaciones discursivas que revelan el uso del lenguaje, de los parámetros que motivan al hablante a seleccionar una forma y, por ende, la estrategia cognitiva a la que apela para imponer el significado de la forma en contexto. Por lo tanto, se evidencia la importancia de la inclusión de la enseñanza y aprendizaje de la variación en el proceso de adquisición del español como segunda lengua o como lengua extranjera. Dicha variación lingüística debe ser tenida en cuenta tanto en el proceso mismo de enseñanza y aprendizaje del español como lengua segunda o extranjera como en la currícula.

La selección de la variedad de estas dos formas del tiempo verbal futuro en el español de Argentina en los discursos políticos de la actualidad merece ser estudiado en mayor profundidad en futuras investigaciones, sin embargo, es oportuno remarcar que el análisis de la variación puede conducirnos a hallazgos a los que por otros métodos no se ha podido llegar, como es el caso de la comprobación del efecto de parámetros etnopragmáticos, en este estudio, propios del discurso de la comunidad política.

## **BIBLIOGRAFÍA**

**Alarcos Llorach, Emilio** (1984). *Estudios de gramática funcional del español*, Biblioteca Romántica Hispánica dirigida por Dámaso Alonso: II. Estudios y Ensayos, 147, Editorial Gredos, Madrid, 3ra. Ed.

**Amado Alonso y Pedro Henríquez Ureña** (1939-1984:153y154) *Gramática Castellana, Segundo Curso*, Vigésima séptima edición, Buenos Aires: Losada

**Bajtin, Mijail** (1982). *El problema de los géneros discursivos*, en *Estética de la creación verbal*. México, Siglo XXI, pag. 248.

**Bosque, Ignacio** (2009:23.14c/r/s) *Nueva gramática de la lengua española: Morfología, Sintaxis I, Sintaxis II*, Madrid: Real Academia Española, Asociación de Academias de la Lengua Española, 2vol.

**Bosque Muñoz, Ignacio y Demonte Barreto, Violeta** (1999). *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, vol I: Sintáxis básica de las clases de palabras, II: Las construcciones sintácticas fundamentales. Relaciones temporales, aspectuales y modales, y III: Entre la oración y el discurso. Morfología, ESPASA Calpe, Madrid.

**Company Company, Concepción** (dir.), (2006). *Sintaxis Histórica de la Lengua Española* Primera parte, Volumen I, Universidad Nacional Autónoma de México y Fondo de Cultura Económica.

**Company Company, Concepción** (2009). *Sintaxis Histórica de la Lengua Española* Segunda Parte. Volumen II, Universidad Nacional Autónoma de México y Fondo de Cultura Económica.

**Contini-Morava** (1995). *Introduction: on linguistic sign theory*, en: *Meaning as explanation: advances in linguistic sign theory*. (Eds) Ellen Contini-Morava & Barbara S. Goldberg. Berlin. Mouton de Gruyter.

**Diver, William** (1995). *Theory*, en: *Meaning as explanation: advances in linguistic sign theory*. (Eds) Ellen Contini-Morava & Barbara S. Goldberg. Berlin. Mouton de Gruyter. 43-114.

**García, Érica** (1985). *Shifting variation*, *Lingua* 67, pp.189-224.

**García, Érica** (1991) *Grasping the nettle: variation as proof of invariance*, En: *New Vistas in Grammar: Invariance and Variation, Current Issues in Linguistic Theory*, 49, Linda R. Waugh and Stephen Rudy (eds.), Amsterdam: Benjamins, pp.33-59.

**García, Érica** (1995). *Frecuencia (relativa) de uso como síntoma de estrategias etnoprágmatas*, en: *Lenguas en contacto en Hispanoamérica*, Zimmermann, K. (ed.), Madrid, Vervuert, Iberoamericana, pp.51-72.

**Gilli-Gaya, Samuel** (1943) *El curso superior de sintaxis española*, Editorial Vox, 104-105,107&108

**Keller, Rudi** (1994) *On language change. The invisible hand in language*. London, New York: Routledge.

**Maingueneau, Dominique** (1999). *Ethos, scénographie, incorporation*, en: Amossy, R. (dir.)

*Images de soi dans le discours*, Lausanne-Paris, Delachaux et Neistlé, pp.75-100, Traduc. al

español de Elvira Ezcurra: *Ethos, escenografía, incorporación*, Cap 3, 2006.

**Mangone, Carlos & Warley, Jorge** Edits. (1994) *El discurso político: del foro a la televisión*, Buenos Aires: Biblios, p.32.

**Martínez, Angelita** (1995). *Variación lingüística y etnopragmática: dos caminos paralelos*, Actas de las Segundas Jornadas de Lingüística Aborígen, Buenos Aires, Instituto de Lingüística, Universidad de Buenos Aires, pp.427-437.

**Martínez, Angelita** (2000). *Lenguaje y cultura. Estrategias etnopragmáticas en el uso de los pronombres clíticos lo, la y le, en la Argentina, en zonas de contacto con lenguas aborígenes*, Universidad de Leiden, Instituto de Lingüística Comparada.

**Martínez, Angelita** (2005). *Metodología de la investigación lingüística: el enfoque etnopragmático*, en: *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado*, Elvira Arnoux (Compiladora).

**Martínez, Angelita** (2009a). *Entre la lingüística y la filología. El análisis sintáctico-pragmático. Una mirada diacrónica a las preposiciones con y sin*. (En línea) *Olivar* 10 (13). Disponible en la siguiente dirección:

[http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.3864/pr.3864.pdf](http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3864/pr.3864.pdf)

**Martínez, Angelita** (2009b). *La frase adjetiva. El orden del sustantivo y del adjetivo*. En: Company Company, C. (dir.), *Sintaxis Histórica de la Lengua Española*, Segunda Parte. Volumen II, México: Universidad Nacional Autónoma de México y Fondo de Cultura Económico, Capítulo 11, 1225-1320.

**Mauder, E.** (2001). *Variación lingüística y etnopragmática. Factores socioculturales en la variación ser/estar*, *Signo & Seña* 11, pp.223-241.

**Wallis Reid** (2004). *Monosemy, homonymy and polysemy*, en *Cognitive and Communicative Approaches to Linguistic Analysis*, edited by Ellen Contini-Morava, Robert S. Kirsner and Betsy Rodríguez-Bachiller, Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

**Zorrilla, Alicia María** (2004) *El uso del verbo y del gerundio en español*, Biblioteca del traductor y del corrector de textos, Fundación Instituto Superior de Estudios Lingüísticos y Literarios LITTERAE.

## LA CONTRIBUCIÓN DE ALGUNOS RASGOS PROSÓDICOS A LA COHERENCIA DE FRAGMENTOS NARRATIVOS EN CONVERSACIONES INFORMALES

**MÓCCERO, María Leticia**  
**[mlmoccero@yahoo.com.ar](mailto:mlmoccero@yahoo.com.ar)**  
**Universidad Nacional de La Plata**

### **Resumen**

En este trabajo abordamos el análisis de algunas estrategias utilizadas por los hablantes en conversaciones coloquiales para citar discursos propios y de terceros. Desde una perspectiva sistémico-funcional, centramos nuestra atención en las cláusulas paratácticas de proyección (Halliday 1994, Thompson 2004) utilizadas por los participantes en fragmentos narrativos (relatos, anécdotas, chismes). Los datos utilizados en esta investigación surgen de un corpus de 60 conversaciones informales grabadas en audio y/o video entre estudiantes universitarios argentinos de entre 18 y 28 años de edad, recolectado en el marco del proyecto Cohesión y Coherencia en la Conversación Coloquial de la UNLP. En este estudio analizamos las estrategias léxico-gramaticales y prosódicas -frecuentemente imitaciones y parodias de los hablantes a quienes se cita- empleadas en las cláusulas proyectadas para lograr diferentes efectos pragmáticos. Los resultados preliminares obtenidos parecen indicar que los recursos en estudio, sumados al conocimiento del mundo y del contexto de situación que aportan los participantes, contribuyen a la co-construcción de la coherencia en el tipo de interacción verbal que estudiamos. Entendemos que es importante que los alumnos de español como lengua segunda y extranjera tomen conciencia de la importancia que los recursos analizados en este trabajo tienen para lograr una interacción eficaz.

### **Introducción**

Este trabajo se desprende de un estudio más amplio sobre la cohesión y la coherencia en la interacción verbal coloquial, que se está llevando a cabo la Universidad Nacional de La Plata. Desde el marco teórico de la lingüística sistémico-funcional, en esta oportunidad abordamos el estudio de algunas *cláusulas de proyección paratácticas* (Halliday 1994, Thompson 2004) utilizadas por los participantes en fragmentos narrativos de conversaciones coloquiales en español. Atendemos especialmente a la utilización de dichas cláusulas como estrategia para la construcción del significado interpersonal (Thompson 2004).

Los datos en los que se basa este trabajo surgen de un corpus de sesenta conversaciones informales grabadas en audio y/o video entre estudiantes universitarios de 18 y 28 años de edad pertenecientes a distintas universidades de Argentina, a quienes se les solicitó que hablaran sobre temas de su interés durante aproximadamente veinte minutos.

En primer lugar, se identificaron y clasificaron las cláusulas de proyección paratácticas producidas en los fragmentos narrativos de las conversaciones del corpus<sup>33</sup>. Luego, para determinar si las citas de discursos propios o de terceros presentaban marcas prosódicas que las identificaran, se realizó un abordaje holístico de los textos, i.e., utilizando nuestras intuiciones como usuarios competentes de la lengua. Los fragmentos luego fueron analizados prosódicamente, primero a nivel perceptivo y luego con soporte acústico.

Entendemos, en consonancia con numerosos estudios recientes, (Wennerstrom 2001) que en el aula de lengua extranjera es indispensable abordar el análisis de la prosodia, ya que aporta significado con respecto a la estructura de la información, la organización de los tópicos, la toma de turnos, y otras funciones de la lengua en el nivel del discurso.

### **Las cláusulas de proyección**

Según Matthiessen (2000), los textos se despliegan en patrones de combinaciones de cláusulas. En la conversación informal, y en los textos narrativos en particular, las relaciones predominantes son realce y proyección, y los sub-tipos más utilizados son la sucesión temporal (y luego... y luego... y luego...) y la proyección de locuciones (Yo dije... él dijo...)

Al referirse a la relación de proyección, (Halliday y Matthiessen 2004) sostienen "Si incluimos en nuestro mensaje las palabras o el significado del evento comunicativo original, no estamos representando la experiencia (no lingüística) directamente, sino que estamos dando nuestra 'representación de una representación (lingüística).(p. 241)

---

<sup>33</sup> Cuando la cláusula proyectiva se encuentra implícita, consideramos que no hay complejo clausal, pero sí cláusula proyectada.

Para (Thompson 2004) el efecto de la proyección resulta de esta doble capa de representación: por un lado, señala que lo que se dice no nos pertenece. Pero por otro lado, difiere claramente de la emisión original (aún si la citamos verbatim) ya que no viene directamente de la fuente sino que está incorporada a nuestro mensaje actual. Forey (2010) sostiene que la proyección debe considerarse interpersonal, ya que refleja el punto de vista del emisor, y éste puede manipular la elección de cláusulas proyectivas para manifestar su punto de vista –por medio de los verbos introductorios, por ejemplo– de manera objetiva o subjetiva .

En este trabajo centramos nuestra atención en algunos recursos léxico-gramaticales y prosódicos utilizados por los participantes para emitir las cláusulas de proyección. En primer lugar, analizamos las estrategias empleadas para que dichas cláusulas reflejen sin ambigüedades el rol adoptado por el hablante en el momento de la emisión. A tal efecto, es útil apelar al concepto de *footing* (Goffman 1981). Couper-Kuhlen (1998) entiende que cuando se citan discursos propios o de terceros, (i.e. reportan locuciones o ideas), se separan los roles de participación: quien reporta asume el rol de ‘animador’, que en este caso es independiente del de ‘autor’ o ‘principal’. El hablante que ‘reporta’ anima o pone voz a una ‘figura reportada’, sin necesariamente componer las palabras que se le hacen decir a esta figura, ni acordar con las creencias que representan sus palabras.

Couper-Kuhlen (1998) sostiene asimismo que en la interacción verbal, los hablantes no siempre introducen explícitamente las distintas ‘voces’ con verbos de reporte o construcciones citativas, sino que ponen a las figuras ‘en el escenario’ por primera vez simplemente ‘dándoles vida’, sin utilizar ‘él o ella dijo’ u otra expresión equivalente. Para que este recurso no ocasione problemas, la ‘voz’ de la figura debe ser diferente de la ‘voz’ del hablante actual. (Op. Cit. p 4-5). La autora considera que los efectos prosódicos y paralingüísticos de la voz son, en cierto modo, deícticos (deixis vocal): consisten en hablar dentro de un rango dado de volumen, tono y tempo relativo (Laver 1994- en Couper-Kuhlen

1998) y con determinada calidad de voz (Laver 1990). En la situación no marcada, estos parámetros se anclan en el *habitus* prosódico/paralingüístico del hablante. Es decir, los hablantes están acostumbrados a utilizar, y sus interlocutores a esperar, ciertos 'valores de referencia' prosódicos y paralingüísticos. Una desviación marcada de estos parámetros se considerará deixis desplazada y puede evocar la presencia de un segundo centro deíctico. (Op.cit.p 6).

### **El análisis**

Los hablantes tienen a su disposición diferentes recursos cuando deciden citar discursos propios o de terceros, que les permiten minimizar el esfuerzo de procesamiento que significa para los oyentes el atribuir los roles correspondientes a los diferentes hablantes. En el nivel léxico-gramatical, el recurso por excelencia es la utilización de las cláusulas de proyección. También disponen de estrategias prosódicas y paralingüísticas como el la altura tonal, el volumen, la velocidad de producción, el ritmo, la calidad de la voz. Estos elementos son utilizados frecuentemente, aún en los casos en los que el cambio en el marco de participación está anunciado por una cláusula proyectiva.

En el corpus analizado, se observa que los participantes:

- 1) Utilizan una cláusula proyectiva explícita que puede funcionar como tema o rema del complejo clausal, con verbo de *decir* o equivalente en presente o en pasado. La cláusula proyectada se produce con rasgos prosódicos y/o paralingüísticos que no se apartan del *habitus* del hablante.
- 2) Utilizan una cláusula proyectiva explícita, y además emplean en la cláusula proyectada rasgos prosódicos o paralingüísticos (volumen, nivel tonal, tempo, calidad de voz) que señalan un cambio del centro deíctico (deixis vocal).
- 3) Omiten la cláusula proyectiva y recurren únicamente a la deixis vocal.

Esto puede observarse en numerosos tramos de las conversaciones analizadas, en las que

frecuentemente los hablantes reportan conversaciones entre terceras personas.  
Es el caso del fragmento que citamos a continuación.

### (1) Corrección de examen.

Do: (Risas) [Qué pavo que es...]

Ar: [...le tenían que corregir,] encima cuando, me contaba, fue a

→ preguntarle y le dice a los profesores:f1 “Mirá, me fijé en, en las listas y no  
encontré mi examen por ningún lado”,

→f2 “Ah... vos sos el de las ho.. el de los problemas todos juntos ¿no?”,

→“Sí” [lo

manejó bien así y todo.]

Do:[Risas]

Armando le está contando a Dolores lo que le ocurrió a un amigo, que por error entregó los problemas de un examen todos juntos, cuando debería haber entregado en hojas separadas. Pone ‘en el escenario’ a dos figuras (f1, el alumno que rindió examen, y f2, su profesor). Las contribuciones de ambas figuras están marcadas por un rango de nivel de tono más alto (promedio 175Hz) que el utilizado por Armando en la situación actual (promedio 156Hz) . La primera cita (f1) está precedida por una cláusula proyectiva que contiene un verbo de ‘decir’ en presente, y está caracterizada por una variación en el ritmo, que presenta marcada regularidad en la prominencia, tempo lento (0.24/s) y alargamiento de algunas vocales. Lo que respondió el profesor se introduce directamente, sin cláusula proyectiva, y se produce con un tempo más rápido (0.45/s, marcando así la diferencia de hablante. Una vez finalizadas las citas, vuelve al nivel de tono normal que el hablante utiliza en la situación actual. Cabe mencionar que la contribución del profesor contiene una unidad tonal con una sílaba en nivel tonal alto (vos, en la línea 5), que entendemos no está utilizada para marcar el comienzo de la contribución del hablante, -que ya

comenzó con 'Ah'- sino que proyecta contraste (vos, no alguno de los otros alumnos) (Brazil 1997- Granato 2005).

También es frecuente encontrar fragmentos en los que los hablantes narran situaciones en las que ellos mismos participaron.

En UNA de las conversaciones, Laura relata lo que ocurrió cuando fue a comer a un restaurant con un grupo de amigas. La hablante manifiesta que estaba en contra de ir a ese lugar porque no le gustaba, con lo cual adelanta que todo le parecía negativo: el ambiente, los precios, la atención.

(3)

### **Rektorado**

La: Eh... los precios,

→Ceci me decía: "No es caro".

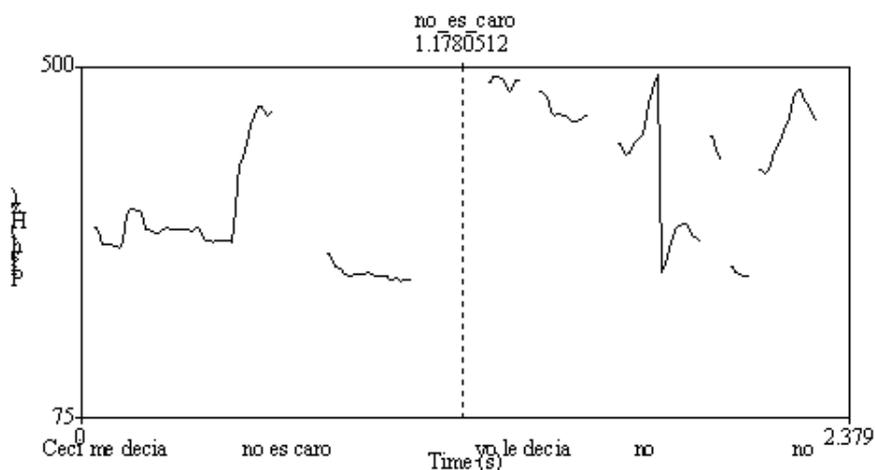
→Yo decía: "No, no".

Me parece re caro, para mí, para almorzar era re...

Ro: Es caro.

Las citas (l. 2,3) se introducen por medio de dos cláusulas proyectivas en pasado, con el verbo 'decir' en aspecto imperfectivo, lo cual parece proyectar que la acción fue repetida. Laura produce la primera cláusula proyectiva (l. 2) para reportar lo que dijo su amiga con altura tonal media y tempo acelerado. La cláusula proyectada (l. 2) también presenta altura tonal media. La segunda cláusula proyectiva (l. 3) se produce con altura tonal elevada, volumen y tempo acelerado. Este cambio en nivel tonal puede haberse utilizado para introducir una nueva figura (Laura, en la situación narrada). La altura tonal elevada se mantiene en la cláusula proyectada, pero ya no para marcar cambio de hablante, sino para expresar contraste (Granato 2005). Es interesante destacar que en este caso la prosodia es el único indicador de la actitud de Laura. Si el analista no tomara en cuenta la altura tonal en la cláusula proyectada, el 'no' podría interpretarse como acuerdo a lo expresado por Ceci, ya que se mantiene

la polaridad negativa. Sin embargo, el significado de contraste aportado por el nivel de tono elevado indica que Laura, en realidad, contradice a la hablante anterior. Podría parafrasearse como ‘*¡cómo podés decir eso!*’. Esto se refuerza con el discurso que sigue: Laura vuelve a la situación comunicativa actual, y le dice a Román que en su opinión ese restaurant es muy caro, y Román acuerda.



**Gráfico 1. Ceci me decía. Diferencias en la altura tonal.**

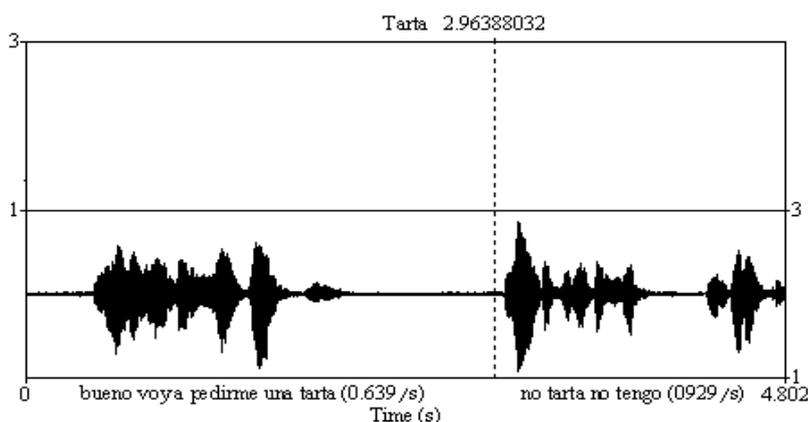
A pesar de considerar que el precio de los platos era elevado, Laura decidió hacer el pedido.

#### (4) **Rectorado**

La: “Bueno, voy a pedirme una tarta”.  
“No, tarta no tengo” saltó la chica.

Laura se cita a sí misma con nivel de tono medio y tempo lento (0.63/s), y alarga la vocal de la última sílaba tónica. Luego cita lo que le respondió la mesera, con nivel de tono elevado y tempo acelerado (0.995/s). De esta manera, marca prosódicamente las contribuciones de cada una de las participantes por medio de un conjunto de rasgos. Como para desambiguar aún

más el marco de participación, después de una pausa (0.45 seg.) agrega una cláusula proyectiva en posición remática, con un verbo específico (saltar) en pasado, que verbaliza su percepción de la reacción de la mesera, ya sugerida por medio de la entonación. Entendemos que esta percepción está teñida por la actitud negativa hacia el lugar que Laura puso de manifiesto.



## Gráfico 2. Tarta. Diferencias en velocidad de producción

El mismo patrón prosódico se produce en (5): nivel de tono medio y tempo normal para la autocita, -esta vez introducida por una cláusula proyectiva en presente- y nivel de tono elevado y tempo acelerado para la contribución de su interlocutora, que no registra expresión introductoria alguna.

### (5) Rectorado

La: Bueno, entonces le digo... “Bueno, Chani, vamos a pedir eso”.  
“Ay, me quedan solamente dos medialunas”.  
¿Me estás cargando?

La hablante recurre a la deixis vocal y personal (además del significado semántico y el conocimiento del mundo) para indicar que quien responde es la mesera y no su amiga Chani.

Existe alguna ambigüedad con respecto a si la expresión que sigue *¿Me estás cargando?* estuvo dirigida a la mesera en la situación reportada, o está dirigida a

Román en la situación actual. Si bien el nivel tonal se parece más al utilizado por la mesera que al empleado por Laura, hay algunos indicios que parecen señalar que la hablante se dirige a su interlocutor actual: la emisión está precedida por una pausa (.46); el registro utilizado es informal, y hasta podría resultar ofensivo para la mesera si se hubiera dirigido a ella; la hablante apela a un cambio en el ritmo de la emisión: los patrones de prominencia de *'Ay, me quedan solamente dos medialunas'* y de *'me estás cargando'* son marcadamente diferentes.

También encontramos ambigüedad en el siguiente ejemplo:

(6) **Rektorado**

*La: Sí, → "Bueno" le digo a Chani eh... "Mirá, medialunas con, con jamón y queso"  
→ eh, tostadas salen cincuenta centavos más.*

Atendiendo únicamente a la estructura léxico-gramatical de la emisión, puede pensarse que estamos frente a una contribución producida por una sola hablante, que comenta a su amiga el precio de lo que sugiere consumir mientras lee el menú. Sin embargo, si atendemos las pausas, al nivel de tono y al tempo, se percibe una diferencia. La primera parte de la cita (ls. 1-2) está introducida por una cláusula proyectiva que interrumpe la cláusula proyectada, con verbo 'decir' en presente, con tempo normal y nivel tonal medio. La segunda parte (l.3) se produce después de una pausa prolongada (1.66). Comienza con nivel de tono elevado, y podría tener la función de señalar el comienzo de una expresión reportada. (Couper-Kuhlen 1999). El tempo se acelera en forma similar a la contribución de la mesera en los fragmentos (4) y (5). Todo esto podría indicar que esta última parte fue producida por la mesera, no por Laura.

Cuando los hablantes no utilizan estrategias definidas para marcar el cambio de marco de participación, el interlocutor –y el analista- pueden necesitar un esfuerzo mayor de procesamiento para otorgar coherencia a la contribución. El

fragmento siguiente se produce en el episodio 'Muchacho', en el que Luz relata cuando conoció a un chico en la calle que se sentía solo y quería conocer gente.

## (7) Muchacho 2

- Lu: → *Me dice: "¿No me presentás una amiga?"*  
→ *Y le digo: "Y, mirá". Entonces nos pusimos a charlar.*  
→ *"Pero una amiga así como vos, que sea copada, con ojos claros."*  
→ *Y le digo: "Mirá no tengo ninguna amiga de ojos claros así que" (entre risas).*  
→ *Y me dice: "Bueno, presentame a la que quieras."*

Las dos primeras citas *¿No me presentás una amiga?* (l. 1) y *'Y, mirá'* (l.2) están introducidas con cláusulas proyectivas en presente. A partir de ahí, las pistas se diluyen. La hablante no produce pausas ni cambios en el nivel de tono o el tempo entre la autocita *'Y mirá'* y su retorno a la situación actual, en la que cuenta lo que ocurrió *Entonces nos pusimos a charlar* (l.2) Tampoco entre esta emisión y lo que sigue, *Pero una amiga así como vos, que sea copada, con ojos claros*, (l. 3) que no aparece introducida por cláusula proyectiva, ni marcada prosódicamente, por lo cual el oyente debe apelar a otros elementos (repetición léxica, deixis personal) para atribuir esta contribución al muchacho.

Cuando el hablante reporta eventos que provocaron emociones intensas, los rasgos prosódicos utilizados para presentar los diálogos en la re-creación de la situación contribuyen a poner de manifiesto su actitud hacia los hechos, tanto en el contexto comunicativo pasado como en el presente. En (8), Laura, quien tuvo que someterse a una segunda extracción de sangre un sábado muy temprano a la mañana por un error de la profesional que la realizó, le cuenta a su amigo parte del diálogo con la dueña del laboratorio.

(6)

## (8) Extracción de sangre

1. La (...). Ah, no, la mina me dice →f1 "Ay, hubieras venido el lunes".
2. Ro: Mhm.

3. La: →Le digo, f2“A vos te parece...” **yo así eh**, “¿A vos te parece que yo un
4. sábado me levanto a las siete de la mañana porque quiero? Yo trabajo
5. toda la semana”.
6. Ro: ¡Esa! [Esa, no ni hablar.]
7. La: [¿Entendés? Yo te juro], Román, estaba que, echaba humo.

Ya alterada por tener que ir por segunda vez, se enoja aún más cuando la dueña le dice que podría haber ido el lunes. Aunque introduce la contribución de la profesional por medio de una cláusula proyectiva, ( l. 1) lo cual no deja lugar a ambigüedades respecto de que se está citando a una figura en la situación narrada, la cita aparece fuertemente marcada prosódicamente: nivel de tono alto y tempo allegro. En realidad, la forma en que produce la emisión parece sugerir que está ‘imitando’ además de ‘repitiendo’ la emisión de f1 (Couper-Kuhlen 1998), ya que el rango de nivel de tono, la velocidad de emisión y la calidad de la voz difieren marcadamente de lo normal para esta hablante. Esto parece traslucir una actitud de crítica o burla hacia la dueña del laboratorio. Para la autocita, (l. 3) utiliza una cláusula proyectiva en presente con nivel de tono medio, y se interrumpe para insertar un comentario metalingüístico con las mismas características prosódicas que la cláusula proyectiva, acerca de la forma en que se dirigió a la enfermera, que evidencia su enojo ante la situación. En la cláusula proyectada emplea nivel de tono elevado en el arranque, lo cual indica el comienzo de la cita. El nivel tonal vuelve gradualmente a normal, pero utiliza la prominencia y el ritmo para diferenciar la situación narrada de la conversación actual. Nuevamente en la situación actual, (l.7) ratifica el estado de enojo que le produjo – y todavía le produce- el hecho narrado, describiendo cómo se sentía. *Yo te juro, Román, que echaba humo.*

### **ALGUNAS REFLEXIONES**

En este trabajo hemos abordado el análisis de algunos elementos de uso frecuente en las conversaciones coloquiales cuando se citan discursos propios

o de terceros, centrando nuestra atención en las cláusulas de proyección paratácticas. Pudimos observar que los hablantes tienen a su disposición un conjunto de herramientas para proyectar locuciones e ideas, que seleccionan de acuerdo a su proyecto comunicativo. La utilización de una cláusula proyectiva con un verbo de 'decir' o equivalente contribuye a esclarecer el marco de participación. Sin embargo, en la mayoría de los casos, los hablantes recurren también a pistas prosódicas. La altura tonal, la distribución de la prominencia, el tempo y las pausas juegan un papel importante en la transmisión del significado interpersonal. En los casos en que la cláusula proyectiva se encuentra elidida, es decir, cuando la cita se introduce directamente, los hablantes recurren únicamente a los rasgos prosódicos y paralingüísticos para desambiguar el rol del hablante en dicha emisión. Así, emplean, por ejemplo, un rango de nivel de tono más elevado, un cambio en la velocidad de emisión, una pausa prolongada antes de la cita. En muchas oportunidades utilizan una combinación de rasgos. La mayoría de las cláusulas proyectivas contienen el verbo 'decir' en presente o en pasado<sup>34</sup>. Es notable la escasa ocurrencia en el corpus analizado de verbos específicos con una mayor carga semántica, que podrían reflejar la actitud de los hablantes tanto en la situación narrada como en la situación actual. Entendemos que esto puede deberse a que los hablantes prefieren recurrir a la prosodia para transmitir dichos significados.

En algunas ocasiones, los rasgos prosódicos y paralingüísticos se utilizan para 'imitar' al hablante que se reporta. Esta 'imitación', que intenta reproducir los dichos de la figura citada, es –como toda proyección– un 'discurso de segundo orden', y está fuertemente cargada con la percepción de los hechos por parte del hablante.

Todos estos elementos contribuyen a la co-construcción de una interacción verbal coherente. El esfuerzo de procesamiento que deban realizar los participantes dependerá, en gran medida, de la presencia o ausencia de dichos elementos.

---

<sup>34</sup> En estudios anteriores nos hemos referido al significado de la alternancia de tiempos.

Es necesario que el profesor de español como lengua extranjera tenga en cuenta las contribuciones que aporta la prosodia al significado de la interacción, ya que la incorporación de los rasgos prosódicos de la lengua meta al repertorio del los hablantes no nativos contribuirá a una comunicación exitosa.

## REFERENCIAS

Almeida, M. (1997) "Organización temporal del español: el principio de isocronía". En: Revista de Filología Románica No. 14 vol. 1 pp. 29-40. Servicio de Publicaciones Universidad Complutense. Madrid.

Brazil, D. (1997) *The communicative value of intonation in English*. Cambridge: Cambridge University Press

Couper-Kuhlen, E. (1998) "The prosody of repetition: on quoting and mimicry". En: Couper-Kuhlen, E. y Selting, M.(1998) *Prosody in conversation*. Cambridge: Cambridge University Press. Pp-366- 405.

Couper-Kuhlen, E. (1998) Coherent Voicing. On prosody in conversational reported speech. Inlist No. 1. Interaction and Linguistic Structure.

Forey, Gail (2010) "Projection clauses: interpersonal realization of control in power and workplace texts". En: Forey, G. y G. Thompson (2019) *Test type and texture*. London: Equinox.

Granato, L. (2005) "Aportes de la entonación al significado del discurso".En Rasal Lingüística. FFyL. Universidad de Buenos Aires.

Halliday, M.A.K. y C. Matthiessen. (2004) *An Introduction to Functional Grammar*. London: Hodder

Klewitz, G y Couper-Kuhlen, E. (1999)"Quote- unquote? The role of prosody i the contextualization of reported speech sequences. En: *Pragmatics*. Vol.p No. 4 pp. 459.486

Matthiessen, Christian M.I.M. 2002. "Combining clauses into clause complexes: a multifaceted view". In Joan Bybee & Michael Noonan (eds.), *Complex sentences in grammar and discourse: essays in honor of Sandra A. Thompson*. Amsterdam: Benjamins. 237-322.

Thompson, G. *Introduction to functional grammar*. (1996). London: Hodder

## **CURSO INTENSIVO DE ESPAÑOL: DE LA UNLP A LA UNIVERSIDAD DE LEIDEN (HOLANDA)**

**PIATTI, Guillermina Inés**  
[guillerminapiatti@speedy.com.ar](mailto:guillerminapiatti@speedy.com.ar)

**Escuela de Lenguas**  
**Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación**  
**Universidad Nacional de La Plata**

### **Resumen**

Ante la solicitud del Departamento de Español de la Universidad de Leiden, el Área de Español de la Escuela de Lenguas organizó e implementó dos cursos intensivos –nivel intermedio y nivel avanzado- de sesenta horas de español durante el mes de junio y julio de 2011. En este trabajo, presentamos la propuesta llevada a cabo exitosamente por un grupo de profesoras seleccionadas especialmente para realizar esta tarea. Así, se describen, entre otros aspectos, el criterio de selección de los contenidos gramaticales y culturales más relevantes, el proceso de elaboración de los cuadernillos de actividades, el modo en que se encaró la coordinación de las tareas y el monitoreo del funcionamiento de los cursos con la implementación de un sistema de comunicación fluido entre las responsables de llevar a cabo la propuesta. Finalmente, se comentan los resultados obtenidos y las posibilidades concretas de contar con la continuidad de los cursos en los próximos años.

## **UN TRABAJO COLABORATIVO: DICCIONARIO DE VOZ DE EXPRESIONES COLOQUIALES DEL ESPAÑOL RIOPLATENSE**

**SCUTIERO, Valeria Mariana**  
[valescuti@yahoo.com](mailto:valescuti@yahoo.com)  
Ciee- Flacso Argentina

### **Resumen**

Desde la perspectiva del desarrollo de las nuevas tecnologías, todos somos productores cooperativos o colaborativos de contenidos, además de usuarios: creamos blogs, subimos fotos y vídeos y también participamos de manera activa en las redes sociales. Es por ello que nos proponemos reflexionar y presentar un trabajo que llevamos adelante con estudiantes extranjeros de intercambio en un taller de comprensión y producción oral: un diccionario de voz de palabras, expresiones y frases coloquiales y del lunfardo de Buenos Aires. Se trata de la producción de audios, disponibles en el blog del programa, y es el resultado de un trabajo colaborativo en el que el contexto de inmersión lingüística se ve favorecido por la conformación de redes de comunicación entre las personas, y que, además, permite trabajar, entre otros aspectos, la producción escrita (escritura del guión del audio), la fonética y la entonación. Al mismo tiempo, la propuesta cumple con las tres condiciones para el aprendizaje de una lengua: exposición a la lengua, uso de la misma para hacer algo y la motivación del estudiante para hacerlo. Por otra parte, la propuesta tiene un fuerte anclaje en lo social: en primer lugar, los estudiantes favorecen su proceso de socialización al sostener intercambios comunicativos con hablantes nativos acerca de aspectos del lenguaje típicos de nuestro país; en segundo lugar, provee información sociocultural. El proyecto de audios se propone desarrollar una “red de aprendizaje” entre un docente guía y un estudiante con participación activa y gestión de su proceso de aprendizaje.