



FACULTAD DE
FILOSOFÍA Y LETRAS

COLECCIÓN
Jarilla



Experiencias de capacitación e investigaciones en ELE

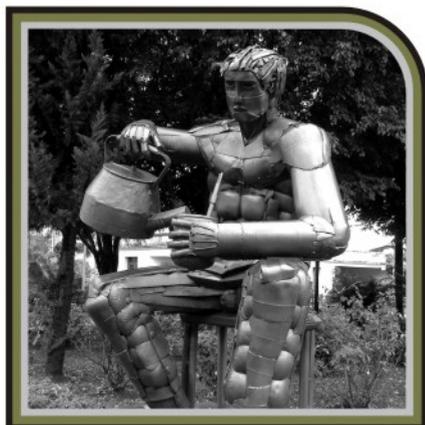
Gladys Lizabe
Judith de los Ángeles Moreno
(editoras)



Secretaría de Políticas
Universitarias



EDITORIAL DE LA FACULTAD
DE FILOSOFÍA Y LETRAS
UNCUYO



Experiencias de capacitación e investigaciones en ELE





Universidad Nacional de Cuyo
Facultad de Filosofía y Letras
2013

Autoridades de la Facultad de Filosofía y Letras:

Decana: Prof. Esp. Adriana Aída García

Vicedecana: Mag. Ana María Miret

Secretario Académico: Dr. Víctor Gustavo Zonana

Secretaria de Ciencia y Técnica: Prof. Mgter. Griselda María de Jesús García

Secretaria de Extensión Universitaria: Prof. Esp. Silvia Patricia María Acosta

Comité Editorial:

Letras:	Dra. Hebe Molina Dra. Susana Tarantuviez
Filosofía:	Prof. Clara Jalif Dra. Mirtha Rodríguez
Historia:	Dra. Patricia Barrio Dra. Liliana Ferraro
Geografía:	Dra. María Eugenia Ceppano Dra. Gladys Molina
Lenguas Extranjeras:	Prof. Laura Hlavascka Prof. Raquel Partemi
Ciencias de la Educación:	Prof. María del Carmen Carrió Prof. Marcela Comastri
Dirección Editorial:	Dra. Marta Elena Castellino
Diseño gráfico:	Lic. Clara Luz Muñiz

ISBN 978-950-774-234-7

Impreso en Argentina - Hecho el depósito que marca la Ley 11.723

Lizabe, Gladys

Experiencias de capacitación e investigaciones en ELE / Gladys Lizabe y Judith de los Ángeles Moreno ; coordinado por Gladys Lizabe y Judith de los Ángeles Moreno. - 1a ed. - Mendoza : Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo, 2013.

150 p. ; 21x17 cm.

ISBN 978-950-774-234-7

1. Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. I. Lizabe, Gladys, coord. II. Moreno, Judith de los Ángeles, coord. III. Título
CDD 460.7



© 2013

Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo. Parque General San Martín, Ciudad de Mendoza (5500)
Tel: (261) 4135000
Interno Editorial: 2240
editorial@ffyl.uncu.edu.ar



Experiencias de capacitación e investigaciones en ELE

Gladys Lizabe

Judith de los Ángeles Moreno

(editoras)



Ministerio de Educación de la Nación (ME-PPUA)

Secretaría de Políticas Universitarias (SPU)

Promoción de la Universidad Argentina


COLECCIÓN
Jarilla

Índice

Índice	5
Prefacio	7
Primera parte: Presentación de proyectos y narración de experiencias de capacitación en ELE	9
Misiones universitarias al extranjero III: experiencias de difusión del español en Brasil y propuestas de actualización docente desde el enfoque del Examen CELU	11
Los géneros discursivos escritos en el examen CELU: enfoques, recursos y estrategias de enseñanza y aplicación	35
‘¡Soy todo oídos!’: Teoría, estrategias y sugerencias metodológicas para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de la comprensión auditiva en ELE	45
La comprensión auditiva en español: “ <i>español de tierra adentro</i> ”	55
Sujeto, lengua e identidad cultural: La literatura en la clase de ELE, puente hacia conocimientos culturales, socioculturales y lingüísticos del noroeste argentino (NOA)	65
Experiencias de integración MERCOSUR: la Universidad Nacional de Río Cuarto y la promoción del español como lengua extranjera en Brasil	73

Segunda parte: Investigaciones en Español Lengua Extranjera (ELE)	91
El sujeto de aprendizaje en materiales didácticos de español como lengua extranjera en Argentina	93
El visionado de películas con fines didácticos en la clase de ELE	101
La edición de material auténtico para la clase de ELE	115
La consigna en una clase de español como lengua extranjera (ELE): ¿amiga o enemiga del aprendiente?	131
El alumno extranjero y la fonética del habla mendocina: confusiones y coexistencia de variantes	143

Prefacio

El presente volumen colectivo posee dos partes: la primera presenta Proyectos conjuntos y narraciones de experiencias de capacitación en español lengua extranjera (ELE) llevadas a cabo en Brasil por Universidades argentinas miembros del Consorcio ELSE- Español lengua segunda y extranjera-. Durante dos años (2011-2012), las mismas trabajaron mancomunadamente en el marco de Misiones III-dependiente de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) del Ministerio de Educación de la Nación- para promover su inserción activa en los procesos de internacionalización en ámbitos académicos internacionales. El ELE y el CELU- Certificado Español Lengua y Uso- fueron el puente que unió a las Universidades Nacionales de Cuyo- Coordinadora de Misión en el Noreste de Brasil, Estado de Maceió, Brasil - junto con Catamarca, La Rioja, Salta y San Luis, y Rosario- Coordinadora también por su parte de otro grupo de universidades- para establecer y fortalecer lazos con Universidades de la Republica Federativa de Brasil.

Las acciones realizadas se han constituido en herramientas de difusión y posicionamiento de una 'marca argentina' dada por el examen CELU en el ámbito de la industria cultural e idiomática de la región del MERCOSUR. La segunda parte del volumen presenta un conjunto de estudios sobre ELE y son un aporte a las investigaciones que se realizan, en la República Argentina, al tema.

Entre los agradecimientos más importantes, figuran los debidos a Autoridades y personal de la SPU gracias a quienes se concretó nuestra participación en Misiones III y a los de nuestras propias Unidades Académicas e Instituciones- Rectores y Decanos y Decanas- quienes nos apoyaron desde su génesis, desarrollo y consolidación. Un agradecimiento especial está dirigido al valioso acompañamiento del Dr. Gustavo Zonana, Secretario Académico de la Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo, y de las Profesoras Leonor Acuña, Sonia Bierbrauer y Silvia Prati por el Consorcio ELSE. Por último, nuestro agradecimiento a la Dra. Marta Elena Castellino, Directora de la Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNCuyo, por haber

respondido solícitamente a nuestro pedido de publicación y a la Lic. Clara Luz Muniz por el esmerado diseño del volumen.

Gladys Lizabe y Judith de los Ángeles Moreno

Primera parte

Presentación de proyectos y narración de experiencias de capacitación en ELE

Esta sección aborda los siguientes contenidos:

- Descripción de Proyecto: Gladys Lizabe (Universidad Nacional de Cuyo), *Misiones universitarias al extranjero III: experiencias de difusión del español en Brasil y propuestas de actualización docente desde el enfoque del Examen CELU*.
- Descripción de experiencia: Brinia Guaycochea (Universidad Nacional de San Luis), *Los géneros discursivos escritos en el Examen CELU: enfoques, recursos y estrategias de enseñanza y aplicación*.
- Descripción de experiencia: Gladys Lizabe (Universidad Nacional de Cuyo), 'Soy todo oídos': teoría, estrategias y sugerencias metodológicas para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de la comprensión auditiva en ELE
- Descripción de experiencia: Marisol Méndez Cabrera y Sandra Román (Universidad Nacional de La Rioja), *La comprensión auditiva en español: "español de tierra adentro"*.
- Descripción de experiencia: Judith de los Ángeles Moreno (Universidad Nacional de Catamarca), Sujeto, lengua e identidad cultural: La literatura en la clase de ELE, puente hacia conocimientos culturales, socioculturales y lingüísticos del noroeste argentino (NOA)
- Descripción de Proyecto: Fabio Daniel Dandrea (Universidad Nacional de Río Cuarto), Experiencias de integración

MERCOSUR: La Universidad Nacional de Río Cuarto y la promoción del español como lengua extranjera en Brasil.

Misiones universitarias al extranjero III: experiencias de difusión del español en Brasil y propuestas de actualización docente desde el enfoque del Examen CELU

Gladys Lizabe

Universidad Nacional de Cuyo

A) Introducción

En el marco de las Convocatorias realizadas por el Ministerio de Educación de Argentina a través de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), el presente Proyecto de Capacitación ha contado con el aval y el correspondiente subsidio para responder, en 2012, a líneas de acción y toma de decisiones prioritarias del Consorcio Interuniversitario para la Evaluación de Conocimiento y Uso del Español (Consortio ELSE) que, integrado por universidades argentinas, impulsan el desarrollo y crecimiento de la enseñanza del español en la región del MERCOSUR. La visión estratégica de dichas acciones implica considerar la enseñanza del ELE y el Examen CELU como herramientas de posicionamiento de una 'marca argentina' en el ámbito de la industria cultural e idiomática de la región mencionada y para las universidades participantes de esta Misión significó visibilizarla y promocionarla específicamente en el Estado brasileño de Maceió y en la Universidade Federal de Alagoas (UFAL) en junio 2012.

Las cinco propuestas de Misiones III realizadas en la UFAL fueron elaboradas con una visión holística de la enseñanza, del aprendizaje y de la evaluación en ELE y han respondido a expectativas y perfiles de los sujetos participantes que pretendían dinamizar su labor

educativa del ELE, con prácticas escolares significativas que incorporaran y articularan la lengua y la cultura de nuestro país en marcos de interculturalidad y plurilingüismo.

Las Universidades Nacionales que participaron de la experiencia fueron cinco: la Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo), a cargo de la Coordinación General, la Universidad Nacional de Catamarca (UNCa), la Universidad Nacional de La Rioja (UNLaR), la Universidad Nacional de San Luis (UNSL) y la Universidad Nacional de Salta (UNSa). Estas universidades acompañan al Consorcio ELSE sea desde sus tiempos fundacionales o desde su etapa de expansión y consolidación en Misiones y Programas en Brasil. Es de destacar que el presente Proyecto se ha enmarcado en acciones de capacitación iniciadas por el Consorcio ELSE en años anteriores en temas atinentes a la enseñanza, aprendizaje y evaluación en ELE desde el enfoque del examen CELU.

Las propuestas se elaboraron bajo el formato de seminarios y talleres y otorgaron un rol protagónico a los docentes en ELE participantes de la experiencia, así como evidenciaron una destacada proyección del Consorcio ELSE en Brasil. Los equipos responsables estuvieron integrados por: Gladys Lizabe- Coordinadora General de la Misión-, Patricia Acosta y Gustavo Zonana (UNCuyo), Judith de los Ángeles Moreno y Silvia Lucía del Valle Fernández (UNCa), Brinia Guaycochea (UNSL), Marisol Méndez Cabrera, Sandra Román y Ana Paulina Peña Pollastri (UNLaR) y Marta Elena Torino, Ana Maria Fernández Lavaque y Juana del Valle Rodas (UNSa).

B) El ELE, herramienta estratégica para la internacionalización de la Universidad argentina

Las Universidades Nacionales participantes del presente Proyecto han declarado al ELE como línea prioritaria de su política de internacionalización. Cada una a su manera participa en diversos programas internacionales con países del MERCOSUR, especialmente Brasil, promueve actividades institucionales que se formalizan a través de convenios y programas especiales, y asisten y cooperan, en el ámbito de dichos Programas, en la formulación y realización de

proyectos que los priorizan. En este marco propicio para la internacionalización de las Universidades Nacionales, las reunidas en el presente Proyecto e integrantes del Consorcio ELSE han promovido y realizado acciones conjuntas para generar, ampliar y consolidar las oportunidades de formación y capacitación de nuestros pares brasileros que se dedican a la enseñanza, evaluación y certificación del español lengua extranjera *in situ*. Estas se enmarcan en políticas institucionales conjuntas de internacionalización con objetivos estratégicos que planifican, evalúan y apuntan a la mejora de la calidad educativa vinculada, en el presente caso, al ELE en sus contenidos y en el ámbito de la innovación de las prácticas pedagógicas. Sin duda, la vinculación con universidades brasileras abocadas al desarrollo del ELE impactará en la construcción de un espacio común de Educación Superior entre Argentina y Brasil. Por ello, el presente Proyecto responde a la formación de docentes y estudiantes de Profesorado en ELE en el Estado de Maceió- ciudad de Alagoas y zonas aledañas del Noreste brasiler-, teniendo en cuenta que el español es un instrumento esencial para la integración regional de ambos países en el marco político, económico, cultural y lingüístico del MERCOSUR

En esta dimensión, el presente Proyecto afianza la vinculación y cooperación de universidades argentinas ubicadas en el eje de la Cordillera de Los Andes y en el centro oeste del país que consolidan sus relaciones y el trabajo interinstitucional en función de posicionar al Consorcio ELSE y al examen CELU en Brasil. Esta labor *en conjunto y hacia el exterior* es promovida fuertemente por la SPU, uno de cuyos objetivos es potenciar *Instituciones de educación superior en procesos de vinculación internacional, de integración, de desarrollo local y regional que impacten en la cooperación internacional*. Ello ha significado que la propuesta llevada a Brasil se benefició de las posibilidades que la SPU ofrece para la vinculación y cooperación internacionales apoyando también el desarrollo y fortalecimiento de nuestras propias Instituciones. Nuestra oferta de Capacitación se ha articulado para maximizar *el aprovechamiento de las oportunidades que el mundo de la cooperación educativa y académica ofrece en el*

ámbito nacional, regional e internacional – objetivo general de la SPU-.¹

Partiendo de estas premisas, nuestra propuesta de participación en Misiones III fue:

- ✓ Fortalecer y expandir los objetivos y las acciones del Consorcio Interuniversitario ELSE en ámbitos universitarios de la República Federativa de Brasil, especialmente en el Noreste- Estado de Maceió-, en lo que respecta a la difusión del ELE, a la formación y capacitación de sus docentes y futuros docentes, y a la certificación y evaluación de ELE en función del enfoque del Examen CELU.
- ✓ Favorecer la toma de decisiones de cada Universidad argentina y brasileña involucradas en el Proyecto para la formalización de acuerdos bilaterales que promocionaran acciones conjuntas para el desarrollo del espacio curricular del español como lengua segunda y extranjera en las propias universidades.
- ✓ Propiciar la formación de nodos de investigación con universidades involucradas en el Proyecto para crear, transformar, acumular y difundir conocimientos y producciones culturales y científicas elaboradas por las instituciones intervinientes que involucrarán la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de ELE y desde el enfoque CELU

Las cinco Universidades participantes cuentan con una historia que evidencia la importancia de la internacionalización de sus instituciones en relación con la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación en ELE. En un mundo globalizado, el desarrollo socioeconómico, científico y cultural de las últimas décadas ha revolucionado las formas de contacto interpersonal en distintos ámbitos y dimensiones. Las comunidades están, así, cada vez más cercanas gracias a los avances tecnológicos, los viajes, la posibilidad

¹ Véase: <http://portales.educación.gov.ar/spu//cooperacion>. Consulta: abril 2012

de conocer otras idiosincrasias y la participación en espacios interculturales significativos que, directa e indirectamente, han repercutido y repercuten favorablemente en el ámbito universitario. En efecto, las universidades no se han mantenido ajenas a esta realidad y desde hace tiempo desarrollan políticas que favorecen la formación, perfeccionamiento, actualización e intercambio internacionales para completar y fortalecer la formación académica de sus integrantes. En este contexto, la internacionalización de la Educación superior en las Universidades participantes del Proyecto significó generar acciones para que el ELE se haya constituido en eje prioritario de sus propias políticas institucionales.

C) El ELE y su vinculación con la política de internacionalización en la UNCa, UNCuyo, UNLaR, UNSL y UNSa

En el ámbito de la internacionalización de la universidad argentina, las Universidades participantes de la propuesta poseen su propia historia con instituciones extranjeras que, presentes en sus centros de enseñanza, necesitan comunicarse en español y a los que las mismas universidades han debido responder con políticas institucionales acordes a la complejidad de necesidades, de factores y actores involucrados en los nuevos vínculos. A continuación, se ofrece una apretada síntesis de esa historia hasta 2012 con un nuevo instrumento de posicionamiento cultural y político en la región, este es el ELE.

La **Universidad Nacional de Catamarca (UNCa)** desarrolla su actividad en ELE desde 1987, cuando la Facultad de Humanidades, a través del Laboratorio de Idiomas y del Departamento de Letras, recibe un grupo de estudiantes de Lewis and Clark Colleague (Portland, Oregon, Estados Unidos). Las actividades consistieron en clases de Lengua y Literatura Española y de Literatura y Cultura Latinoamericana contemporánea. En la Facultad de Humanidades, se desarrolla la enseñanza de lenguas extranjeras, inglés y francés, en las carreras de grado: Profesorado y Licenciatura en Inglés y en Francés, y en el Traductorado en estas dos lenguas. En 2006, la UNCa suscribe su adhesión al convenio constitutivo del Consorcio Interuniversitario para la Enseñanza, Evaluación y Certificación del

Español como Lengua Segunda o Extranjera (ELSE). Recientemente, en febrero de 2010, la UNCa celebra el convenio que- desde esa fecha- rige su organización y funcionamiento. En junio 2010, se incorpora efectivamente al Consorcio ELSE. En este período, las representantes de la UNCa ante el Consorcio ELSE han participado activamente en cursos de capacitación y perfeccionamiento y en eventos académicos como disertantes y expositoras, con primeros trabajos sobre el español como Lengua Materna, Segunda y Extranjera. Por otra parte, han asistido a diversas Jornadas de Internacionalización y han organizado la presentación del Consorcio ELSE y del examen *CELU* para la comunidad académica catamarqueña. Como miembro pleno del Consorcio ELSE, la UNCa ha colaborado con la digitalización de un *Corpus* de exámenes *CELU* tomados en la sede examinadora de la Universidad de Buenos Aires. Por otra parte, la UNCA organiza cursos de ELE y prepara a candidatos para el examen CELU, ya que es sede evaluadora desde la toma de junio 2011.

La **Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo)** acompaña al Consorcio Interuniversitario para la Enseñanza y Evaluación del Español Lengua Segunda y Extranjera (ELSE) desde 2007. Participa de su Comisión Ejecutiva y de la Comisión Académica. Es sede oficial de administración del examen CELU. La enseñanza del ELE es línea prioritaria en la Facultad de Filosofía y Letras y a ello obedece el Programa *DESELES-* Desarrollo Sostenido del Español Lengua Extranjera y Segunda- que articula acciones institucionales de la UNCuyo en torno al desarrollo del ELE/S y profundiza su conocimiento como objeto de estudio desde una mirada pluricéntrica y regional. Participa activamente en actividades de formación de observadores, evaluadores y correctores del CELU. Para las lenguas, la UNCuyo a través de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) ofrece, desde su Secretaría de Extensión Universitaria, variedad de cursos y niveles de idiomas extranjeros con propósitos específicos: alemán, árabe, chino, ELE, francés, hebreo moderno, inglés, italiano, japonés y portugués. Además, la FFyL es sede oficial de exámenes internacionales en inglés, en alemán y en italiano. En función de su estructura académica fundacional de 1939, la UNCuyo desarrolló las formaciones en Profesorados de Lengua y Literatura

Española y en Lenguas Extranjeras (Inglés, Francés, Italiano y Alemán). El español ha acompañado, por tanto, la etapa fundacional de la Universidad desde una perspectiva prioritaria en la formación de docentes. Atendiendo a las necesidades de la transformación educativa propuesta por la Ley Nacional de Educación Nº 24.195, que incorpora al portugués como uno de los idiomas a ser enseñado oficialmente en Argentina, se crea en 2007 el Profesorado de Grado Universitario en Portugués que forma y capacita a profesores para que actúen en el área de enseñanza de este idioma como lengua extranjera. Por otra parte, la UNCuyo tiene múltiples convenios con diversos países europeos y americanos, entre los que sobresalen los establecidos con Francia, USA, México y Brasil, que ocupa el 4º lugar en relación a convenios y números de estudiantes en la UNCuyo. También existen convenios y programas especiales con Bolivia, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, Panamá, Perú y Venezuela así como con Alemania, Canadá, Dinamarca, Eslovenia, España, Holanda, Inglaterra, Italia, Japón, Portugal, Rumania, Suecia y Suiza, entre otros. Con la República Federativa de Brasil, la UNCuyo posee numerosos convenios de intercambio, cooperación y movilidad de profesores y alumnos de diversos Departamentos con Escuelas Federales, Institutos Internacionales, Universidades Estatales, Tecnológicas y Privadas, involucrados en la internacionalización y el mejoramiento de la educación superior en países del MERCOSUR. Por otra parte, la UNCuyo es miembro de redes universitarias como el Centro Interuniversitario para el Desarrollo- CINDA-, la Organización Universitaria Interamericana- OUI-, la Unión de Universidades de América Latina- UDUAL-, la Red Global de Aprendizajes para el Desarrollo- GDLN- y la Agencia Universitaria para la Francofonía- AUH; además, integra la Asociación de Universidades Grupo de Montevideo (AUGM). Con respecto al ELE, los Programas- a cargo de distintos actores institucionales- son ofertados en Ferias internacionales realizadas en la región del MERCOSUR y en USA y se trabaja con estándares internacionales- *Marco Común de Referencia para las lenguas* (2002), *ALTE-*; b) los profesionales están calificados académicamente (profesores, especialistas, magisteres y doctores) y c) participan asiduamente en eventos de la especialidad- Congresos, Jornadas, Coloquios *CELU-*, entre otros. Existen cursos ELE para alumnos extranjeros de movilidad o independientes y para empresas

o instituciones que así lo requieran, entre otros. Por otra parte, los profesores de la UNCuyo publican sus investigaciones en ELE en revistas nacionales e internacionales con referato y producen sus propios materiales didácticos. En este sentido, la UNCuyo a través de EDIUNC- Editorial de la UNCuyo- posee sus propias publicaciones en ELE (por ejemplo, *¿De qué se trata?* de autoría de G. Lizabe y col.) y cuenta con proyectos de investigación en la temática avalados por la Secretaría de Ciencia, Posgrado y Tecnología especialmente en comprensión auditiva y el valioso *Diccionario de Aprendizaje de ELE-DAELE-*, entre otros. Destáquese, además, que la existencia de una nutrida colectividad boliviana en el medio ha impulsado la elaboración de diccionarios quechua-español y de periódicos escolares en quechua, acciones enmarcadas en el Programa Integral para la Igualdad Educativa- PIIE, Ministerio de Educación de la Nación-. Últimamente la UNCuyo ha participado de la *Misión Comercial de Servicios Educativos: Enseñanza del Español como Lengua Extranjera* que, organizada por la Cancillería Argentina y el Consulado Argentino en Sao Paulo, se realizó en San Pablo, Brasil, en diciembre 2010. Por último, la UNCuyo es sede del *VII Coloquio CELU* a realizarse en agosto 2013 en la Facultad de Filosofía y Letras.

Por su parte, en la **Universidad Nacional de San Luis (UNSL)**, la enseñanza de lenguas extranjeras se realiza desde el Centro de Lenguas Extranjeras (CELEX), dependiente de la Facultad de Ciencias Humanas. Las actividades están dirigidas a los alumnos de carreras de grado y posgrado, docentes e investigadores. El desarrollo de la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) se ha sistematizado a partir de la participación de esta universidad en el Consorcio Interuniversitario ELSE, creándose en 2008 el Programa Institucional ELSE (Ord. Rectoral N° 10/08), dependiente de la Secretaría de Relaciones Interinstitucionales de la UNSL. Dentro de este marco, se ofrecen cursos de capacitación en ELE a alumnos extranjeros que se inscriben en carreras de grado y posgrado y cursos generales de capacitación abiertos a la comunidad. Los niveles de los cursos ofrecidos- elemental e intermedio- están divididos en A1/A2 para el primero y B1/B2 para el segundo de acuerdo con el Marco Común de Referencia para las Lenguas y el objetivo es formar candidatos al examen CELU. La UNSL es sede de este examen desde

2008 contando con evaluadoras locales que tienen capacitación específica realizada al interior del Consorcio. Recientemente, el Consejo Superior de la UNSL ha aprobado la creación de la *Diplomatura de enseñanza del español como lengua segunda y extranjera* (ELSE). Por otra parte, la UNSL organiza capacitaciones dentro del marco del Consorcio ELSE y ha sido sede de la Reunión de evaluadores representantes de Universidades Nacionales del Consorcio Interuniversitario ELSE en diciembre 2010. Además, ha integrado el Comité Organizador del *VI Coloquio CELU* realizado en la Universidad Nacional de San Martín, Buenos Aires, agosto 2011.

La **Universidad Nacional de La Rioja (UNLaR)** ha estado trabajando desde hace largo tiempo en estrategias de internacionalización que la mantuvieran vinculada con el mundo académico en todas las latitudes. Es así que se ha relacionado con instituciones universitarias públicas y privadas de América Latina, Estados Unidos, Canadá, Europa y Oriente. También se ha vinculado con organizaciones internacionales, de cuyas actividades participa asiduamente. Entre las acciones de internacionalización que han experimentado mayor crecimiento en los últimos años, se puede contar el intercambio de alumnos, docentes e investigadores y la enseñanza del español para extranjeros. Es a través de esta última, que se han recibido numerosos alumnos de variadas procedencias: China, Brasil, Jamaica y Haití entre otros. A partir de esta actividad, y considerando la conveniencia de adoptar los parámetros nacionales de formación y evaluación del español para extranjeros, la UNLaR se incorporó al Consorcio CELU, lo cual permite que los alumnos reciban no tan solo el servicio educativo sino también una evaluación reconocida internacionalmente, con su consiguiente certificación. También permite la capacitación de los propios docentes, mediante cursos y jornadas que cuentan con la participación de universidades colegas que integran el Consorcio y, en este caso en particular, la UNLaR se incorpora al grupo de “formadores de formadores” de este Consorcio, con la posibilidad de demostrar su capacidad para ofrecer instancias de instrucción a los docentes de español para extranjeros que no son hispanohablantes nativos, objetivo de la presente propuesta de la red de Universidades constituida por las Universidades Nacionales de Catamarca, Cuyo, La Rioja, Salta y San

Luis, todas pertenecientes al Consorcio ELSE, y la Universidad Federal de Alagoas del Estado de Maceió (Brasil). Esta acción resulta coherente con el plan de internacionalización de la UNLaR, en el que se asegura el apoyo institucional a todas las acciones tendientes a generar espacios de colaboración interinstitucional que optimicen los servicios académicos de la Universidad, potencien la producción de nuevos conocimientos y propicien la creación de redes de cooperación científica y tecnológica en el mundo y en la región a la que pertenece (MERCOSUR, Unasur, etc.), en suma, todo lo que coadyuve a la promoción de la variable internacional como un objetivo institucional de expansión de la educación superior. La UNLaR se incorporó al Consorcio ELSE en el año 2010, pero desde 2008 ya se viene desarrollando un *Programa de Enseñanza de Español como Segunda Lengua*, en cuyo contexto se dictan cursos intensivos de inmersión, tanto anuales como cuatrimestrales, además de los cursos regulares. Está en vigencia un convenio de intercambio firmado con la Agencia Dong Fang de la República China por el cual contingentes de alumnos chinos hacen cursos intensivos de español en la UNLaR, mientras que estudiantes riojanos asisten a universidades chinas a estudiar su idioma. Al mismo tiempo, docentes de ELE han viajado al mencionado país a dictar cursos semestrales de nuestra lengua. Recientemente se firmaron convenios de cooperación académica con la Universidad de Ludwigshafen (Alemania) y la Universidad Noruega de Ciencia y Tecnología (NTNU) de Trondheim (Noruega), entre otras, que, aparte de generar actividades de movilidad académica e intercambio estudiantil, manifiestan un marcado interés por los cursos de verano de español para extranjeros. El equipo docente involucrado en el *Programa de Enseñanza de Español como Segunda Lengua* realizó una capacitación intensiva dictada por docentes de la Universidad del Salvador y de la Universidad Nacional de Córdoba, lo que permitió que sus integrantes obtuvieran certificaciones de “Expertos en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera”. Este equipo, junto con especialistas lingüistas del Departamento Académico de Humanidades, está trabajando en la generación de actividades destinadas al perfeccionamiento de docentes no hispanohablantes que enseñan el español en el extranjero, lo cual permite que la UNLaR se integre a las actividades de formación en el área del ELE.

El Estatuto de la **Universidad Nacional de Salta (UNSa)** plantea como una de sus bases fundamentales promover la enseñanza, investigación y difusión de las distintas áreas de la cultura, comprometiéndose con la problemática del país y de la región sudamericana. En tal sentido promueve convenios de cooperación con instituciones estatales y privadas de los países miembros del MERCOSUR. Una de las líneas de concreción de estas bases la constituye el Centro de Lenguas, que funciona desde 2008, con el objeto de propender a una mayor integración regional, nacional e internacional. Dicho Centro desarrolla programas de enseñanza de los siguientes idiomas: portugués, inglés, francés, alemán, italiano, chino; lenguas de pueblos originarios: wichi; español como lengua extranjera y difusión de la cultura argentina. Estos programas se destinan para integrantes de la comunidad universitaria (profesores, alumnos y personal administrativo), alumnos internacionales y también para interesados externos a la Universidad. La UNSa forma parte desde 2010 del Consorcio ELSE a partir de la firma del convenio respectivo. Actualmente se propone incorporar a la institución como sede del examen CELU.

D) Descripción del Proyecto: DIFUSIÓN DEL ESPAÑOL EN BRASIL Y PROPUESTAS DE ACTUALIZACIÓN DOCENTE DESDE EL ENFOQUE DEL EXAMEN CELU

Teniendo en cuenta las políticas de la SPU en combinación con las decisiones estratégicas del Consorcio ELSE, la actividad estratégica inicial se centró en la conformación y consolidación de un nodo de investigación y de enlaces académicos entre la UNCa, UNCuyo, UNLaR, UNSL y UNSa. Ello implicó un intenso trabajo colaborativo desde agosto 2011 que procedió a determinar el tema de la Capacitación a partir de necesidades y expectativas manifestadas por las Autoridades del Departamento de Letras, docentes y alumnos de la UFAL. En este ámbito, los objetivos de la propuesta de Capacitación a realizar en junio 2012 en la contraparte brasileña fueron los siguientes:

- Fortalecer y expandir los objetivos y las acciones del Consorcio Interuniversitario ELSE en Brasil, especialmente en el Noreste- Estado de Maceió-, en lo que respecta a la

difusión del ELE, a la formación y capacitación de sus docentes y futuros docentes y a la certificación y evaluación de ELE en función del enfoque del Examen CELU

- Favorecer la toma de decisiones de cada Universidad involucradas en el Proyecto para promocionar acciones que impacten en el desarrollo del espacio curricular del español como lengua segunda y extranjera en las propias universidades
- Propiciar la formación de nodos de investigación entre las universidades participantes del proyecto y la contraparte brasileña para transformar, acumular y difundir conocimientos y producciones culturales y científicas que involucren la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación en ELE y desde el enfoque CELU

Las propuestas realizadas fueron cinco y adquirieron, como ya dijimos, el formato de Seminario – taller. Se realizaron en Misión conjunta en el mes de junio de 2012 a pedido de la contraparte brasilera. Cada Taller tuvo una duración de seis horas y fueron los siguientes:

D.1) Sujeto-lengua-identidad cultural: la literatura en la clase de ELE, puente hacia conocimientos culturales, socioculturales y lingüísticos del NOA- Noroeste Argentino-

Responsable del dictado: Judith de los Ángeles Moreno, UNCa

La propuesta de la Prof. Moreno tuvo como eje la relación entre sujeto- lengua- identidad cultural y literatura. Sus metas centrales consistieron en: a) la difusión de la cultura del NOA, a través de textos en los que se expresan ceremonias, prácticas religiosas y comportamientos característicos de los argentinos frente a instancias tales como el matrimonio y la muerte, y b) la promoción de una conciencia intercultural que permitiera comprender y valorar las relaciones existentes entre sociedad y cultura de origen y las de la lengua segunda (L2). Para ello, se seleccionaron un conjunto de autores representativos del NOA en los que se abordaron sus

componentes socioculturales para que los participantes del taller alcanzaran una visión matizada del 'ser argentino' y tomaran la iniciativa en la búsqueda y en la activación estratégica de nuevos conocimientos culturales, socioculturales y lingüísticos y destrezas que les ayudaran, por un lado, a desarrollar actitudes de tolerancia, sensibilidad y apertura y, por otro, a controlar situaciones de choque y estrés lingüístico y cultural. El propósito de este Taller, en definitiva, fue que los docentes y estudiantes participantes se constituyeran en agentes e intermediarios culturales entre la cultura propia y la de los argentinos, en situaciones interculturales complejas y delicadas.

Los objetivos generales del Seminario-taller fueron:

- Favorecer y/o fortalecer la adquisición de la competencia comunicativa y cultural en español para facilitar la interacción con el tejido cultural de Argentina.
- Promover la construcción de sujetos pluriculturales, abiertos y con alto grado de sensibilidad hacia otras culturas que, familiarizados con referentes culturales de hablantes del Noroeste argentino (NOA), valoren sus normas, convenciones sociales y actitudes, superando las relaciones estereotipadas con la lengua y la cultura meta.

Los objetivos específicos fueron:

- Analizar símbolos, creencias, modos de clasificación, presuposiciones, actuaciones, saberes, tabúes e ideas que, socialmente pautados, muestran la realidad y el hacer cultural de hablantes argentinos, específicamente del NOA, en un conjunto de textos literarios.
- Comparar comportamientos rituales de la cultura argentina y de la brasilera frente a ceremonias y prácticas religiosas; casamiento y muerte.

En cuanto a los contenidos del Taller, se priorizaron los socioculturales, específicamente los relacionados con los comportamientos rituales argentinos, especialmente en el NOA: ceremonias y prácticas religiosas. Navidad. Nacimiento, casamiento y muerte. En el *corpus* de textos de escritores del NOA (Catamarca)

de los que se valió la Prof. Moreno, se destaca la presencia de AZAR, María Emilia (1977); BARROS PEÑA, Alonso (1989), *Tierra sagrada*; CARRIZO, Juan Alfonso (2009), *Villancicos de Navidad*, “En la punta de aquel cerro” y “Ahí viene la vaca”; CERDA RODRÍGUEZ, Joselín (1996), *Tinogasta en la leyenda*, “La novia” y QUIROGA, Adán (1997), *Flores del aire*. Selección. Poesía. Reedición crítica de “En la aldea” y “Flores del aire”. El acierto de esta elección se basa, entre otros, en la visibilización de escritores y escritoras del interior del país cuya voz y sensibilidad llegaron al noreste brasilerero de la mano de una experta conocedora y amante de sus mundos de ficción. El Taller fue sustentado con bibliografía para el *corpus* analizado y una especializada para el desarrollo de la competencia intercultural y su integración en la clase de ELE y para la superación del etnocentrismo y la importancia de la interculturalidad, entre otras.

D.2) ‘¡Soy todo oídos!’: Teoría, estrategias y sugerencias metodológicas para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de la comprensión auditiva (CA) en ELE

Responsable del dictado: Gladys Lizabe, UNCuyo

La enseñanza del ELE se ha renovado en las últimas décadas, dando pasos de gigante en contenidos que se abordan y metodologías de enseñanza, aprendizaje y evaluación que se aplican para adquirir, desarrollar y optimizar una competencia comunicativa integral propia de una lengua extranjera. Sin embargo, existe una micro-habilidad que todavía lucha por afianzarse en el horizonte de expectativas y en la práctica áulica de los docentes de ELE. Esta es la referida a la enseñanza y al aprendizaje de la CA, ‘Cenicienta’ en el panorama de la competencia comunicativa, en la que el oyente se implica con un *input* que procede de su percepción auditiva de la lengua hablada y a la que interpreta, carga de sentido e infiere teniendo en cuenta factores personales y extrapersonales que enmarca la situación de escucha. Ahora bien, para enseñar la lengua meta, el profesor de ELE necesita unos conocimientos teóricos y unas estrategias y procedimientos que le permitan formar oyentes competentes cuyas actuaciones son el resultado de interacciones cognitivamente significativas y estratégicas. Por ello, en este marco

de la tarea pedagógica, los objetivos generales de este Seminario-taller fueron:

- Conocer marcos teóricos y técnicas de actuación en el aula que sustenten el abordaje de la CA para el logro de la competencia comunicativa oral y escrita en los estudiantes de ELE.
- Valorar el lenguaje oral ‘que se escucha’ como instrumento eficaz para adquirir nuevos aprendizajes, para las relaciones interpersonales, para el análisis de la realidad, para la organización de la acción y la regulación de las conductas.

Los objetivos específicos fueron:

- Reconocer en la cadena hablada señales lingüísticas, paralingüísticas y las necesarias para predecir, adivinar e inferir significados que permitan a los oyentes no nativos en español movilizar sus destrezas lingüísticas y no lingüísticas para comprender la lengua meta.
- Diseñar estrategias didácticas de CA teniendo en cuenta tres dominios diferentes de conocimientos y habilidades: lengua, ideas e interacción social, y transferirlas al aula en función de mejorar la enseñanza, el aprendizaje y el desempeño de los alumnos de ELE en instancias de exámenes internacionales como el CELU.

El presente Taller ofreció, por un lado, un marco teórico para sustentar el abordaje de la CA en el aula de ELE y, por otro, un conjunto de estrategias didácticas para favorecer el aprendizaje sistematizado y eficaz de la destreza de la CA para llegar a ser ‘todo oídos’ en ELE. Los contenidos abordados incluyeron definir y caracterizar la CA en el marco de la comunicación oral y en el mapa de las destrezas lingüísticas, identificando etapas y estrategias para adquirir y optimizar el desempeño del oyente estratégico. Por otra parte, se abordaron los contenidos de CA según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, el Plan Curricular del Instituto Cervantes, el Consorcio Interuniversitario ELSE (Argentina) y en el *CELU*. Por último, la Dra. Lizabe se abocó al tratamiento didáctico de la CA con sugerencias metodológicas para su enseñanza,

aprendizaje y evaluación, teniendo como marco el examen CELU. La bibliografía comprendió artículos focalizados en la CA como contenido teórico, en su enseñanza centrada en el aprendiente-oyente y en el buen docente a la hora de diseñar tareas para la CA.

D.3) La comprensión auditiva en ELE: ‘Español de tierra adentro’.

Responsables del dictado: Marisol Méndez Cabrera y Sandra Román, UNLaR

El presente Taller se justificó a la luz de que el análisis de las variedades fonológicas del español del noroeste argentino es esencial teniendo en cuenta el criterio de la diversidad en la unidad. Por ello, este Seminario-taller se propuso reconocer rasgos distintivos de los segmentos y la entonación del español hablado en el noroeste argentino. Se presentaron instancias de interferencia de la lengua materna y estrategias para superar dificultades que afectan la comprensión del español generado por hablantes del NOA.

Los objetivos generales de este Seminario-taller fueron:

- Optimizar el desempeño comunicativo en ELE a partir de un dominio consciente y meta-reflexivo de las peculiaridades segmentales y suprasegmentales que conforman y caracterizan el español.
- Favorecer una actitud abierta y significativa en el profesor de ELE que le permita integrar prácticas de fonética correctiva en el conjunto de actividades interactivas aúlicas del modo más natural posible.

Los objetivos específicos fueron:

- Analizar las variedades fonológicas del español del noroeste argentino, basándose en un análisis contrastivo en el plano fonético-fonológico entre el español y el portugués del Brasil.
- Reconocer rasgos distintivos de los segmentos y la entonación del español hablado en el noroeste argentino.

- Establecer, a partir de los resultados contrastivos, probables instancias de interferencia de la lengua materna- lo que genera dificultades que afectan la comprensión del español generado por hablantes del NOA- y sus posibles soluciones
- Diseñar actividades aúlicas para prácticas fonéticas adecuadas a los usuarios y sus niveles en la lengua meta

Los contenidos abordados fueron los segmentos y entonación distintivos del español del NOA, el contraste con el español rioplatense, las dificultades de comprensión que representan para los estudiantes de ELE y la experimentación con ejemplos seleccionados. La bibliografía aportada incluyó contenidos fonético-fonológicos del español así como los referidos a comparaciones fonológicas del español y del portugués de Brasil y a las nuevas formas de enseñar la comprensión oral.

D.4) El español en Argentina, idioma nacional (Variedad e identidades regionales).

Responsables del dictado: Marta Elena Torino y Ana María Fernández Lavaqué, UNSa

Por lo general, en el ámbito académico, la enseñanza del ELE apunta principalmente a la competencia discursiva en las distintas áreas disciplinares. En cambio, esta propuesta está orientada a desarrollar, con fundamentos teóricos adecuados, una competencia comunicativa que permita al participante en este taller distinguir dos normas diferentes del español: el estándar argentino del estándar general. Se justifica esta perspectiva por el hecho de que Argentina y Brasil son países limítrofes, involucrados, además, en convenios multilaterales y profundos lazos políticos, económicos y culturales.

Los objetivos generales de este Seminario-taller fueron:

- Precisar las características del español hablado en Argentina.
- Proponer actividades que favorezcan el desarrollo de la competencia comunicativa en ELE, en el contexto de pautas culturales y lingüísticas argentinas.

En cuanto a los objetivos específicos, seleccionamos el de:

- Realizar prácticas de taller para proponer estrategias didácticas que permitan a docentes y alumnos de español como lengua extranjera reconocer los rasgos particulares del estándar argentino frente a las características del estándar general del español.

Los contenidos abordados se centraron en la descripción fonético-fonológica y morfosintáctica del español hablado en Argentina con rasgos particulares del estándar argentino, así como en la fonológico-grafémica y morfosintáctica del estándar español en cuanto lengua escrita. Se pasó revista a los rasgos particulares en que el estándar argentino oral se aparta del estándar general del español y se enfatizaron las diferencias entre el estándar argentino oral y estándar general. Por último se plantearon un conjunto de estrategias didácticas para intervenir con el 'estándar argentino' en el aula de ELE. La bibliografía incluyó estudios sobre la competencia comunicativa y la pedagogía comunicativa del lenguaje así como aquellos relacionados con el español actual hablado en Argentina, sus variaciones, su historia y la revalorización del área lingüística andina en el marco de una teoría del idioma estándar.

D.5) Los géneros discursivos escritos en el examen CELU: Enfoques, recursos y estrategias de enseñanza y aplicación

Responsable del dictado: Brinia Guaycochea, UNSL

Este Seminario-taller de capacitación tuvo el propósito de analizar géneros discursivos escritos presentes en el examen CELU y ofrecer un conjunto de estrategias y recursos para optimizar el desempeño de los candidatos a la hora de la producción escrita. Se prestó especial atención a los tipos de interacción que dichos géneros presentaban en el ámbito de la competencia comunicativa en ELE. La tarea propuesta se basó en el análisis y la reflexión de un *corpus* compuesto por muestras del examen CELU que permitieron la meta-reflexión de sujetos conscientes y activos estratégicamente que, a la hora de escribir, se desempeñan con eficiencia discursiva en espacios genuinos y áulicos interculturales. Las formas de intervención

didáctica resultan un andamiaje posible para desarrollar la competencia discursiva de un sujeto que escribe ‘pensando’ y ‘construyéndose’ como escritor competente, reflexivo y estratégico. El trabajo propuesto permitió la puesta en común de experiencias en ELE según el *corpus* mencionado para reflexionar e individualizar las prácticas más adecuadas a nivel discursivo y textual.

Los objetivos del presente Taller fueron:

- Conocer los fundamentos previstos en el examen CELU sobre el uso de géneros discursivos escritos.
- Conocer y analizar los principios rectores para el uso de géneros discursivos escritos en el contexto de ELE en general y en el examen CELU en particular, como instrumentos de evaluación del dominio lingüístico en ELE.
- Aplicar enfoques y estrategias sobre la enseñanza de géneros discursivos en el contexto de ELE.
- Comprender los lineamientos establecidos en el examen CELU acerca de los géneros discursivos y su traslado a la enseñanza de ELE.

Durante el Taller, se construyó la noción de género discursivo y su relación con la enseñanza y evaluación de ELE. Se analizaron los géneros discursivos escritos utilizados en el examen CELU a la luz de la estructura genérica, el propósito comunicativo y los interlocutores. Se reflexionó sobre la adecuación contextual, discursiva, gramatical y léxica. La bibliografía incluyó estudios de la creación verbal, el tratamiento de los géneros discursivos en el aula de ELE según el MCERL y los beneficios del tema mediante tareas.

E) La construcción del Proyecto. Impacto

El Proyecto en cuestión implicó reuniones generales y específicas con los equipos responsables de las Universidades en función de la consolidación de los vínculos entre los equipos. Para ello, se realizaron reuniones virtuales permanentes y presenciales en San Luis, Mendoza y Córdoba durante el proceso de elaboración de la

propuesta en forma tal de estandarizar y consensuar los principios teóricos y metodológicos y el formato de los Seminarios- talleres. Posteriormente, se programó la agenda de actividades y visita para lograr la optimización de recursos inherentes a la tarea en términos de rentabilidad de las actividades propuestas y estrechar vínculos entre las universidades argentinas participantes y el par brasileño con las que se entablaba la relación interinstitucional. El diseño y preparación del material de cada seminario-taller implicó la producción de material específico y adecuado al destinatario en Brasil- profesores en actividad y futuros docentes de ELE de la UFAL y zonas aledañas-. Diversos documentos condensaron las propuestas de los cinco talleres y la transferencia áulica se llevó a cabo de forma presencial; además, docentes de la UFAL grabaron parte de los talleres que se encuentran colgados en Internet. La cuarta actividad fue el dictado de los seminarios-talleres de capacitación docente con la participación activa y meta-reflexiva de profesores de ELE y alumnos de la carrera de Letras de la Universidad Federal de Alagoas y de otras instituciones educativas (escuelas secundarias, otras universidades y asociación de profesores de español del Estado de Maceió). Ello implicó la participación de diversos actores en una Convocatoria auspiciada y subvencionada gracias a la SPU. Por otra parte, cada universidad realizó su presentación institucional y de programas especiales en ELE. La Coordinadora del Proyecto efectuó la presentación institucional del Consorcio ELSE y el resto de equipo presentó el examen CELU para autoridades de Relaciones Internacionales y docentes de la UFAL y de su Escuela de Lenguas. Es de destacar el esfuerzo de las autoridades de la UFAL para lograr el dictado efectivo de la propuesta ya que había huelga nacional de Profesores universitarios. Mediaciones administrativas de la Secretaría Ejecutiva del Consorcio ELSE de Argentina con la UFAL y de esta con el Gremio de Profesores en Brasil hicieron posible el dictado de los talleres, aun en período de huelga. Estos se llevaron a cabo fuera del *campus* universitario, en el “Espacio Cultural” de la UFAL en la ciudad de Maceió.

La divulgación de la experiencia de *Difusión del español en Brasil y las propuestas de actualización docente desde el enfoque del examen CELU* se realizó en la UNLaR en noviembre 2012, respondiendo al

espíritu federativo, de equidad e integración que caracterizó a la Coordinación del Proyecto. Habiéndose ya efectuado la evaluación de resultados y redactado su Informe final, el último eslabón de la presente *Misión al extranjero III* es esta publicación en formato papel de los talleres realizados en la UFAL. La presentación del volumen se llevará a cabo durante el *VII Coloquio CELU* (Certificado Español Lengua y Uso) a realizarse en la Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo, en agosto 2013. De este *Coloquio* también participará la Dra. Ana Barandela, Directora de la Carrera de Letras de la UFAL, y anfitriona de nuestro Equipo de Capacitación. Su visita consolida la vinculación entre profesores argentinos y brasileños que, gracias a Misiones al Extranjero III de la SPU, se constituyen en puentes estratégicos de las políticas regionales y nacionales de inserción de las universidades argentinas en Brasil.

F) Conclusiones

En el marco de las Convocatorias realizadas por el Ministerio de Educación de Argentina a través de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) durante 2011, el presente Proyecto de Capacitación titulado *Difusión del español en Brasil y propuestas de actualización docente desde el enfoque del examen CELU* ha contado con el aval y el correspondiente subsidio de la SPU. El Compromiso asumido por cada uno de los actores involucrados en esta Misión se proyecta hacia el futuro en cuanto su participación ha significado:

- la constitución de grupos de investigación en ELE y en el examen CELU, avaladas por políticas lingüísticas del Consorcio ELSE que potencian, así, el MERCOSUR educativo;
- la consolidación de vínculos académicos entre pares universitarios argentinos y brasileños, vinculación que se constituye en herramienta estratégica de las políticas nacionales de la SPU, referidas a la inserción argentina en Brasil y en el MERCOSUR;
- la internacionalización de la educación superior de nuestro país en el Noreste de Brasil a través del ELE y el CELU,

herramientas de posicionamiento de una ‘marca argentina’ en el ámbito de la industria cultural e idiomática de la región;

- la promoción de acciones conjuntas para ampliar y fortalecer las oportunidades de formación y capacitación de docentes y futuros docentes que se dedican a la enseñanza, evaluación y certificación del español lengua extranjera;
- la contribución a la visibilización e internacionalización de la educación superior argentina en Brasil promocionada por la SPU, desde el Ministerio de Educación de la Nación;
- la difusión del español y del examen CELU en la región del MERCOSUR, específicamente en el Noreste de Brasil- Estado de Maceió, Brasil;
- la cooperación de universidades argentinas ubicadas en el eje de la Cordillera de Los Andes y en el centro oeste del país que consolidan sus vínculos y el trabajo interinstitucional;
- la posibilidad de impactar en la toma de decisiones del Consorcio ELSE en cuanto a sus políticas de intervención lingüística en Brasil;
- el apoyo de una política lingüística promocionada por el Consorcio ELSE y en este caso la UNCa, la UNCuyo, la UNLaR, la UNSL y la UNSa para la difusión del ELE y del examen CELU en la región del MERCOSUR, específicamente en el Noreste de Brasil- Estado de Maceió, Brasil.

El alto grado de disponibilidad y compromiso de las mencionadas Universidades nacionales, sus autoridades y docentes responsables facilitaron el proceso y la ejecución del presente Proyecto. Desde la UNCuyo, se contó con el permanente asesoramiento del Dr. Gustavo Zonana, Secretario Académico de la Facultad de Filosofía y Letras. Además, es de agradecer el valioso acompañamiento inicial de las Profesoras Leonor Acuña, Sonia Bierbrauer y Silvia Prati por el Consorcio ELSE.

Las acciones desplegadas por la UNCa, UNCuyo, UNLaR, UNSL y UNSa demuestran el posicionamiento de un grupo de Universidades del

interior de la República Argentina con proyección internacional en la región del MERCOSUR gracias a las acciones del Consorcio ELSE y a la SPU. Con diversos grados de desarrollo en ELE, todas participaron activa y colaborativamente de la génesis, desarrollo y consolidación de uno de los Programas del Ministerio de Educación direccionado a la Promoción de la Universidad argentina, meta lograda por el presente Equipo. Los Rectores de las cinco Universidades involucradas aceptaron las bases de la convocatoria y dieron su apoyo permanente y estratégico para la realización efectiva del presente Proyecto. Por último, como Coordinadora General del Proyecto, agradezco a la Secretaría de Políticas Universitarias el otorgamiento del subsidio para la presente Misión y a mis colegas las Profesoras Judith de los Ángeles Moreno, Brinia Guaycochea, Marisol Méndez Cabrera y Sandra Román y Dras. Marta Elena Torino y Ana María Fernández Lavaqué la calidez humana, la dedicación y la responsabilidad para el éxito de Misiones III a la UFAL.

Los géneros discursivos escritos en el examen CELU: enfoques, recursos y estrategias de enseñanza y aplicación

Brinia Guaycochea

Universidad Nacional de San Luis

El Proyecto Misiones Universitarias al Exterior III titulado *Difusión del español en Brasil (ESTADO DE MACEIÓ, ALAGOAS) y propuestas de actualización docente desde el enfoque del Examen CELU* ha reunido cinco Universidades Nacionales integrantes Consorcio Interuniversitario para la Enseñanza y Evaluación de Español como Lengua Segunda y Extranjera (ELSE), ellas son: Universidad Nacional de Cuyo, Universidad Nacional de San Luis, Universidad Nacional de Catamarca, Universidad Nacional de La Rioja y Universidad Nacional de Salta. Esta acción conjunta promovió ampliar y fortalecer las oportunidades de formación y capacitación de nuestros pares brasileros que se dedican a la enseñanza, evaluación y certificación del español lengua extranjera *in situ*. Por este motivo, el trabajo programado se desarrolló en el contexto de políticas institucionales de internacionalización entre cuyos objetivos estratégicos figura la planificación, evaluación y mejora de la calidad educativa vinculada, en el presente caso, al Español como Lengua Extranjera (ELE) en espacios no sólo de contenidos, sino de innovación de las prácticas pedagógicas.

Sin duda, la vinculación con universidades brasileras abocadas al desarrollo del ELE impactan en la construcción de un área común de Educación Superior entre Argentina y Brasil. Por ello, el presente Proyecto ha respondido a la formación de docentes y estudiantes de Profesorado en ELE en el Estado de Maceió- ciudad de Alagoas y zonas aledañas del Noreste brasiler-, teniendo en cuenta que el español es un instrumento esencial para la integración regional del MERCOSUR. Por otra parte, resulta necesario fortalecer y expandir los objetivos y las acciones del Consorcio Interuniversitario ELSE en

Brasil, especialmente en el Noreste- Estado de Maceió-, en lo que respecta a la difusión del ELE, a la formación y capacitación de sus docentes y futuros docentes y a la certificación y evaluación de ELE en función del enfoque del Examen CELU.

Lo descrito anteriormente, base de nuestra Misión a Brasil, posibilitó el abordaje de los géneros discursivos escritos en el examen CELU y el conocimiento de enfoques, recursos y estrategias de enseñanza y aplicación en la Universidade Federal de Alagoas.

Puesta didáctica del seminario/ taller “Los géneros discursivos escritos en el examen CELU: Enfoques, recursos y estrategias de enseñanza y aplicación”

Este seminario-taller de capacitación realizado en la Universidad de Alagoas- Maceio, Brasil- en el marco del Programa Misiones III, elaborado por la Especialista Brinia Guaycochea en representación de la Universidad Nacional de San Luis, planteó los siguientes objetivos:

- Conocer los fundamentos previstos en el examen CELU sobre el uso de géneros discursivos escritos como instrumento de evaluación del dominio lingüístico en ELE.
- Analizar los principios que guían la utilización de géneros discursivos en el contexto de ELE.
- Aplicar enfoques y estrategias sobre la enseñanza de géneros discursivos en el contexto de ELE.
- Comprender los lineamientos establecidos en el examen CELU acerca de los géneros discursivos y su traslado a la enseñanza de ELE.

Desde el seminario-taller se adopta una perspectiva accional (Véase MCER, Capítulo 2: 9-19) mediante la aplicación de estrategias, enfoques, y recursos centrados en la utilización de géneros discursivos escritos en el examen CELU. Para su concreción se tienen en cuenta los tipos de interacción que estos géneros presentan en el contexto comunicativo de ELE. Se aborda su enseñanza desde

metodologías y formas de intervención didáctica y se plantean estrategias de andamiaje posibles con diversos géneros discursivos. Esta iniciativa busca la activación de conocimientos lingüísticos y textuales que ayuden al desarrollo de la competencia discursiva de un sujeto que habita un espacio áulico intercultural. Se trata de lineamientos que apuntan a conocer y explotar los géneros discursivos en el aula de ELE como hábitat de entornos diversos, cuyos actores se deben permitir la puesta en común de experiencias para reflexionar e individualizar las prácticas más adecuadas a nivel discursivo y textual.

La asistencia al seminario/ taller se compone de alumnos que cursan el profesorado de español y de profesores del mismo. En tal sentido, los contenidos de intervención áulica apuntan a relacionar la noción de género discursivo con la enseñanza y evaluación de ELE y a presentar los géneros discursivos escritos utilizados en el examen CELU. Además, se los analiza según su estructura genérica, su propósito comunicativo e interlocutores y su adecuación contextual, discursiva, gramatical y léxica.

Se parte del concepto de competencia discursiva, es decir, la capacidad de una persona para desenvolverse de manera eficaz y adecuada en una lengua, combinando formas gramaticales y significado para lograr un texto coherente (oral o escrito), en diferentes situaciones de comunicación. Por lo tanto, lo anterior incluye el dominio de las habilidades y estrategias que permiten a los interlocutores producir e interpretar textos, así como diferenciar los rasgos propios de los distintos géneros discursivos de la comunidad de habla en que la persona se desenvuelve.

Los enunciados del lenguaje se agrupan por ciertas similitudes en su contenido temático, su estilo verbal, y su composición. Esto permite considerar en el aula de ELE tanto lo gramatical (estilo, sintaxis, léxico) como lo discursivo (estructura, registro), lo pragmático (interlocutores, propósito, contexto) y lo sociocultural (historia y organización social). De modo que, en el contexto de la enseñanza de ELE y su evaluación a través del examen CELU, los géneros discursivos deben considerarse en su dinamismo de ser adscriptos por su forma a un lugar geográfico, a un ámbito cultural, todo lo cual delimita

comunidades discursivas con sus normas, conocimientos y prácticas sociodiscursivas.

Los géneros discursivos aplicados al CELU

Seguidamente, el seminario-taller retoma los aspectos que definen al CELU (Véase <http://www.celu.edu.ar/>) como un examen comunicativo que se propone evaluar la capacidad de uso y dominio del español como lengua extranjera. A su vez, trabaja la idea de proficiencia del sujeto que es evaluado en ELE, demostrada en el desempeño de actividades que suponen acciones e interacciones en diversos contextos en lo referido a leer y redactar textos e intervenir oralmente y por escrito.

Lo dicho hace posible replantear que cada dominio de uso del lenguaje crea tipos relativamente estables de enunciados llamados géneros discursivos y que son producidos por alguien en una situación comunicativa determinada y dirigidos a interlocutores con propósitos específicos.

Visto que el examen CELU presenta un conjunto de actividades orales y escritas en las que el estudiante lee y produce textos de distintos géneros, se realizan tareas que contemplen en cada género la creación de situaciones comunicativas teniendo en cuenta: el dominio temático, los propósitos de comprensión y de producción textual, la posición enunciativa, el interlocutor y el formato. Así, en función de criterios de adecuación contextual, se discute sobre la comprensión y producción de las propuestas discursivas y sobre la adecuación del uso de recursos lingüísticos con respecto a cada situación de comunicación planteada.

Se reflexiona acerca de que la corrección de cada actividad del examen CELU se efectúa según una grilla analítica y según bandas holísticas que contempla, esta última, el resultado “total” de la tarea, lo que el hablante logra o podría lograr en un mejor desempeño, y la “calidad” de la producción y no la “cantidad” de cumplimientos parciales. Se delibera sobre la diferencia de los niveles establecidos por el CELU con respecto a la cualidad del desempeño en las tareas

de comprensión y producción textual en habilidades tales como: Escuchar - Hablar – Leer –Escribir.

De modo que se hace un repaso sobre los descriptores de cada nivel:

- *Avanzado*: Cumple con el género y propósito solicitados, con un texto coherente y cohesivo, con gramática y léxico adecuados a la situación comunicativa.
- *Intermedio Alto*: Cumple con el género y propósito solicitados, con algunas inadecuaciones discursivas, gramaticales y / o léxicas.
- *Intermedio*: Cumple parcialmente con el género y el propósito solicitados, con un texto coherente en su mayor parte y medianamente cohesivo, con algunas inadecuaciones gramaticales o léxicas.
- *Básico*: No cumple con el género o con el propósito solicitado: con un texto algo incoherente, con importantes errores de cohesión y/o varias inadecuaciones gramaticales o léxicas.
- *No alcanza*: No cumple con el género, ni el propósito solicitados, con errores importantes de contenido temático que tornan el texto incomprensible o totalmente inadecuado a lo solicitado. No cohesivo.

A continuación se selecciona una de las posibles consignas utilizadas en el CELU y se la divide en partes:

- Lea el artículo periodístico.
- Parte A: Escriba un correo electrónico a un amigo.
- Parte B: Comente los beneficios de su experiencia.
- Parte B2: Entusiásmelo a participar de la competencia del año próximo.

La consigna lleva a problematizar aspectos de un género discursivo como el correo electrónico (CE) que constituye un sistema de intercambio de archivos entre usuarios que disponen de un buzón electrónico en el que se aceptan y almacenan los mensajes enviados

a los diferentes emisores. Según López Alonso y Seré (2003), el CE puede definirse como una correspondencia individual, colectiva, real o virtual de intercambio de textos digitalizados con una forma, función, contenido, estructura, lengua y estilo propios. Esta entidad textual implica, en primer lugar, un entorno específico de comunicación, en segundo, una relación abierta entre los coenunciadores y, finalmente, una modalidad singularmente propagada respecto a la manera de transmitir correspondencia.

Dentro de un espacio debate propio de la modalidad elegida para el trabajo áulico, se identifica al CE con el género epistolar, en tanto que se encuadra dentro de aquellos textos que buscan establecer una comunicación por escrito con un destinatario ausente que aparece reconocido en el texto a través del encabezamiento. Puede tratarse de un individuo o un conjunto de individuos designados en forma colectiva y su estructura refleja claramente una organización espacial, cuyos componentes son: el encabezamiento que consigna el lugar y el tiempo de la producción, los datos del destinatario y la forma de tratamiento empleada para instaurar el contacto; el cuerpo o porción del texto en el que se desarrolla el mensaje, y la despedida, que incluye el saludo y la firma a través de la cual se introduce el autor en el texto. Se señala que el grado de familiaridad existente entre emisor y destinatario es el principio que orienta la elección del estilo, si el texto va dirigido a un familiar o un amigo, se opta por un estilo informal; caso contrario, si el destinatario es desconocido u ocupa el nivel superior en una relación asimétrica se impone el estilo formal.

Ahora bien, en coherencia con lo precedente, se propone introducir una clasificación teniendo en cuenta que el CE, dentro del género epistolar, es una herramienta que adopta una forma que lo hace textualmente particular. Se acuerda que la mejor manera de categorizarlo es a partir de la relación entre emisor, receptor y objeto del mensaje (Véase Sanz Álava, 2001: 26):

- correo electrónico personal y afectivo,
- correo electrónico profesional (formal),

- correo electrónico profesional con rasgos propios de la relación o del saber compartido entre amigos o colegas (informal).

Se hace una puesta en común en la que se discurre en torno a los rasgos de uno y otro tipo de CE:

- del primero vienen dados por la relación de proximidad creada entre el emisor y receptor y se caracteriza por la “oralidad escrita”;
- del segundo provienen de una relación de trabajo y ésta se detiene cuando finaliza la transacción;
- del tercero proceden del ámbito laboral aunque, debido a cierto saber compartido entre emisor y receptor, prescinde del saludo y/o la despedida y añade elementos del correo electrónico personal y afectivo.
- Como ya se expresó, el seminario-taller se compone de alumnos que cursan el profesorado de español y de profesores del mismo. Se les propone, entonces, construirse en candidatos a rendir el examen CELU y realizar la consigna. Previa lectura de la noticia, se dividen en pequeños grupos y acuerdan que:
- los géneros discursivos se definen como convenciones de uso;
- estas convenciones son constitutivas de los discursos, ya que actúan como condiciones previas y básicas de interpretación;
- el género opera como el contexto cultural mediato que hace posible que un discurso pueda ser interpretado de una manera determinada;
- la interpretación genérica está condicionada por aspectos gramaticales;
- existe un doble condicionamiento discursivo: gramatical en tanto depende del sistema de opciones que el hablante tiene; genérica en tanto depende del conjunto de convenciones de

uso que conforman la cultura de la que forma parte el examinado.

Se forman diez grupos de tres miembros cada uno de lo que se obtiene un número idéntico en cantidad de producciones, cuyo formato es el de CE y el género discursivo es epistolar. Se realiza una autoevaluación conjunta de la que surge que solo dos grupos cumplen con la elaboración de la parte A, B1 y B2 de la consigna. No obstante, todos los grupos restantes adecuan su mensaje al formato CE y al género epistolar. Advierten que lo solicitado en la consigna muestra que la comprensión textual no siempre se refleja en la producción y, a su vez, que la doble modalidad argumentativa de referir los beneficios y luego entusiasmar al otro a participar de la experiencia verifica cierta complejidad, teniendo en cuenta que la comprensión del texto amerita varias relecturas y de esto depende el proceso textual. Expresan que la clasificación de CE resulta operativa, y posibilita reconocer que la consigna ha sido adecuadamente planteada en cuanto al formato y la relación entre emisor - receptor y objeto.

Según los lineamientos del CELU los textos propuestos son auténticos y comprensibles como lengua general, por lo que los participantes del seminario-taller infieren que el CE:

- Adopta una serie de rasgos comunes, es decir, una misma función comunicativa, un esquema organizativo similar o macroestructura, y una modalidad discursiva semejante.
- La conveniencia de la incorporación de un género emergente como el CE, para verificar la capacidad que tiene un usuario de español como lengua extranjera para desempeñarse por escrito en situaciones sociales.
- El CE contiene en sí un potencial de significados que se realiza efectivamente cuando los individuos producen sus discursos dentro de una cultura específica y dentro de un sistema de opciones lingüísticas disponibles.

- Desde un punto de vista discursivo el CE se configura en función de su inscripción genérica epistolar y varía de lo formal hasta la extrema informalidad.

Bibliografía

- Bakhtin, M. (2003), “El problema de los géneros discursivos”, en *Estética de la creación verbal*, Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Certificado de Español lengua y uso CELU, *Preguntas frecuentes*. Disponible en: <http://www.celu.edu.ar/>
- Guaycochea, B. y Hodara, I. (2000), *Comunicación escrita*, San Luis: Editorial Universitaria.
- Lopez Alonso, C y Seré, A. (2003), *Nuevos géneros discursivos: los textos electrónicos*, Madrid: Nueva Biblioteca.
- Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación (2002), Madrid: Grupo ANAYA.
- Sanz Álava, I. (2001), “El estilo del correo electrónico: su oralidad”, *IV Congrés Internacional sobre Llengües per a Finalitats Específiques, Actas*, Barcelona: Publicaciones de la Universidad de Barcelona, 236-242.

‘¡Soy todo oídos!’: teoría, estrategias y sugerencias metodológicas para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de la comprensión auditiva en ELE

Gladys Lizabe

Universidad Nacional de Cuyo

1. Iniciando camino: Introducción al taller. Itinerario propuesto

El Taller “‘¡Soy todo oídos!’: teoría, estrategias y sugerencias metodológicas para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de la comprensión auditiva (CA) en español lengua extranjera (ELE)” organizó sus temáticas teniendo en cuenta propuestas realizadas en conjunto por la Universidade Federal de Alagoas (UFAL), del Estado de Maceió, Brasil, y la Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo), Mendoza, Argentina. El mismo se llevó a cabo durante la semana del 5 al 8 de junio de 2012 con una carga horaria de seis horas por encuentro y los receptores fueron Autoridades, docentes universitarios de Español y alumnos de la Carrera de Letras de la UFAL así como Profesores de ELE de su escuela de Idiomas. Los objetivos generales del taller fueron:

- Conocer marcos teóricos que sustenten el abordaje de la CA en el aula de ELE para impactar en la competencia comunicativa de los estudiantes de esa lengua meta.
- Valorar el lenguaje oral ‘que se escucha’ como instrumento eficaz para adquirir nuevos aprendizajes, para relacionarse, para analizar la realidad, para organizar la acción y regular conductas.

Los específicos fueron:

- Reconocer en la cadena hablada señales lingüísticas, paralingüísticas y las necesarias para predecir, adivinar e inferir significados en función de la comprensión y producción de mensajes en ELE.
- Diseñar estrategias didácticas de comprensión auditiva (CA) para mejorar la enseñanza, el aprendizaje y el desempeño de los alumnos de ELE en instancias de exámenes internacionales como el CELU (Certificado Español Lengua y Uso).

Los contenidos abordados incluyeron el tratamiento de la CA en el marco de la comunicación oral, señalando las etapas en el proceso de comprensión de mensajes orales y las estrategias del oyente estratégico. Por otra parte, se focalizó la CA según estándares internacionales de su enseñanza, aprendizaje y evaluación y se la ubicó, definió y caracterizó en el mapa de las destrezas lingüísticas. Por último, se abordó su tratamiento didáctico a partir de un conjunto de sugerencias metodológicas para desarrollar y/u optimizar el desempeño del estudiante durante el examen CELU.

2. Experiencias personales como oyentes a la hora de comprender auditivamente una lengua extranjera y/o ELE y como docentes a la hora de enseñarlos. Principios generales de la CA

Un conjunto de tiras de Mafalda sirvieron como disparadores para activar experiencias de aprendizaje y de enseñanza de una lengua extranjera y/o ELE. La puesta en común de estas desembocó en la pregunta: *¿a quién le importa la CA?*, pregunta que generó la presentación de distintas teorías sobre la CA. Se escuchó *Caminito* y a través de un diálogo guiado se construyeron conceptos tales como: la CA no es una actividad mental pasiva; los oyentes nos contactamos con una onda sonora que posee duración, frecuencia e intensidad; la CA implica la identificación de lo que no está presente en la onda sonora- *intención* del hablante- y la aplicación de *estrategias perceptivas adaptativas- compensatorias*; ello significa el papel fundamental de la *restitución*. Por otra parte, se señalaron las habilidades del pensamiento involucradas en la CA eficaz y

estratégica. Por último, se infirieron las características propias de la comunicación oral- a la que pertenece la CA- frente a la escrita.

3. Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCRL): enseñanza, aprendizaje y evaluación (2002)

Para enmarcar los desempeños reales a la hora de comprender auditivamente el habla ajena, se presentó el MCRL y se pasó revista a aspectos relacionados con aquellos, destacándose no sólo cuestiones atinentes a los niveles de complejidad sino también a situaciones comunicativas y específicas de CA.

Un tema que suscitó mucho interés se relacionó con los objetivos señalados por dicho marco en cuanto comprender auditivamente un mensaje es: captar la esencia, conseguir la información específica, conseguir una información detallada, captar posibles implicancias, etc.

Un Cuestionario individual sobre la realidad del aula con respecto a la CA permitió reflexionar sobre algunos ‘mitos’: la CA no se enseña, es una destreza pasiva, trabaja con las mismas destrezas que la comprensión lectora y la producción escrita, entre otros. Se reflexionó también sobre las dificultades extrínsecas e intrínsecas de enseñar la CA. A continuación, mediante el visionado de un video sobre la *‘Juventud, divino tesoro’*, analizamos el trabajo docente para planificar la clase de CA. Entre los aspectos a tener en cuenta para la selección del fragmento a escuchar, sobresalieron: interés, accesibilidad cultural, tipo de ‘discurso’: abstracto, normal, densidad, nivel de lengua, extensión, calidad de la grabación, velocidad, número de hablantes, acento.

Mediante un cuestionario de auto-reflexión, se planteó lo que el docente debería preguntarse a la hora de realizar tareas de CA (Adaptación: C. Taylor, Univ. of Southern California, 1985) que plantea: Usted piensa en:

- ¿Interés en los estudiantes por escuchar textos orales?
- ¿Motivo u objetivo para entender el mensaje?

- ¿Emociones del oyente- sorpresa, enojo, deseo, humor-facilitando una experiencia de aprendizaje que integra lo racional e intelectual con lo psíquico?
- ¿Tareas culturales e interculturales en clase?
- ¿Tareas que incorporen otras sub-competencias con la de la CA?
- ¿Anima a preguntas sobre el tema?
- ¿Puesta en común sobre las acciones y estrategias para comprender la audición?
- Actividad meta- reflexiva: mientras más consciente sea de CA, mejor entenderá

¿Cómo planificamos una clase de CA en ELE?

Se recuperaron experiencias de planificación de la CA y se consideraron fortalezas y debilidades de organizar la clase con estrategias de entrada, desarrollo y cierre. Sin embargo, los asistentes al taller acordaron los beneficios de la siguiente estructura ternaria a la hora de planificar la CA:

<p>A) Tareas de pre-escucha</p>	<p>PREPARACIÓN</p> <p>Actividades que recuperan el conocimiento enciclopédico y lingüístico de los estudiantes</p> <p>Activación de conocimientos previos:</p> <p>¿QUÉ SÉ?</p> <p>Propósito:</p> <p>¿PARA QUÉ ESCUCHO?</p> <p>Predigo:</p> <p>¿QUÉ ESPERO ESCUCHAR?</p>
---------------------------------	---

B) Escucha propia mente dicha:	2 veces Estrategias conversacionales para hacer preguntas, pedir repeticiones y aclaraciones, hacer síntesis, reformular Monitoreo: ¿SE CUMPLEN MIS HIPÓTESIS? ¿ESTOY LOGRANDO COMPRENDER AUDITIVAMENTE?
C) Tareas de pos- escucha	Control de las tareas de Metarreflexión: ¿LOGRÉ HACER LA CA?

5. Sugerencias metodológicas para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de la comprensión auditiva en ELE

Uno de aspectos más interesantes del taller, fue compartir tareas de pre-escucha, de escucha propiamente dicha y de pos-escucha. Entre las primeras, señalamos:

- Lluvia de ideas
- Póster: dar un tema, hacer pósters en grupo pequeño, pegarlos, caminar y observar información y comentarla
- Imágenes: Comentario, como se hace en el examen CELU
- Recrear una historia a partir de un título ambiguo, por ejemplo, “Maradona al Colón”
- Escritura veloz: a partir de un tema, en 2-4’ minutos, escribir según el flujo de pensamiento

Resultó también muy pertinente pensar si las palabras difíciles las enseñábamos o no antes de escuchar el audio. Se suscitaron distintas posturas pero todos estuvimos de acuerdo en aspectos a tener en cuenta:

- Frecuencia de la palabra: “palabras de poco valor”, como la pasiva y su uso poco frecuente en español
- Número: no + de 4
- Tarea ágil y rápida, en función de información a escuchar
- Producción oral de los alumnos en esta etapa: sí
- No mucha información
- Precaución: focalizarse en palabras y expresiones ‘destacadas’

Con respecto a las tareas de escucha propiamente dichas, señalamos:

- Narro una historia dos veces con cambios
- Pausa y predigo: escuchamos y detengo la audición; hacemos hipótesis predictivas para que el oyente participe activamente
- Escuchá y describí o narrá: el docente lee y se detiene, completa el estudiante, por ejemplo: *Estaba viendo televisión a las 12 de la noche y estalló la ventana de mi habitación...*
- Docente: narra una historia y los alumnos interrumpen haciendo preguntas

Un tema que también abordamos fue la toma de notas durante la escucha propiamente dicha ya que ella constituye una estrategia fundamental para los candidatos al examen CELU: la actividad que da inicio al examen es precisamente escuchar dos veces una grabación y tomar notas para luego realizar la tarea de escritura solicitada. Para realizarla, es importante tener en cuenta:

- Seleccione información nuclear
- Parafraseo
- Uso títulos y subtítulos
- Uso interlineado
- Uso abreviaturas

- Uso símbolos y número
- Destaco
- Organizadores gráficos
- ¿Por qué aplico esas estrategias? Porque tengo en cuenta:
- Densidad de la información
- Economía de mis palabras
- Estructura y progresión temática
- “Oxígeno”: cambio idea
- Rapidez
- ENFATIZO CON MAYÚSCULAS
- Relaciono y sintetizo

Para abordar la toma de notas guiada: se aconsejó realizar un ‘plan de escritura’ y completarlo:

Por ejemplo: Escuche la clase sobre Borges y tome notas completando la información

- En sus primeras obras
- Su período europeo
- Sus temas preferidos incluyen

La información presente estructura y guía la producción escrita.

Para la pos escucha, se destacó su principal característica: es una etapa meta-reflexiva y de diagnóstico para el docente. ¿Sobre qué reflexionar?: Causas del corte de la CA, pronunciación, vocabulario, velocidad, sintaxis, conocimiento de mundo. Se comentaron tareas de pos escucha entre las que se ponderaron las relacionadas con entonación, velocidad, tipo de vocabulario, etc.

La conclusión esencial fue que necesitamos un docente estratégico así como un estudiante oyente estratégico para la CA y que este se construye. Por ello, la CA es una actividad sumamente compleja y

requiere de un docente entrenado en estrategias didácticas para ‘enseñar a escuchar’ un mensaje oral en sentido literal y transaccional en la interacción entre los hablantes, creadora de identidad personal. Como muestra el examen CELU, lo importante del mensaje oral es hacer una interpretación ‘razonable’, es entender ‘algo’ (lo que buscamos, lo que interesa) y no necesariamente entenderlo ‘todo’. De allí la necesidad de tareas de CA que ayuden a que nuestros estudiantes y futuros candidatos al CELU puedan considerarse ‘todo oídos’. El taller finalizó con la construcción de unos principios generales de la CA basados sobre todo en estudios y experiencias de Ernesto Martín Peris (1991), ratificados por los mismos asistentes al taller.

La experiencia del presente taller de CA en la UFAL, Maceió, Brasil, evidenció la disponibilidad de una Institución y sus miembros para recibir a sus pares argentinos que, pertenecientes al Consorcio ELSE, en *Misión al extranjero III* y con el apoyo de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de Argentina, confirmaron que la lengua abre fronteras y que el ELE establece poderosos vínculos entre quienes lo enseñan y aprenden y entre aquellos que lo cultivan, promocionan y evalúan.

Bibliografía

- Chighizola, Carolina (2007), “La destreza de comprensión auditiva: hacia la situación de enunciación”, *Tercer Coloquio CELU: Impacto de la evaluación de español como lengua segunda y extranjera*: La Plata (Argentina), 10 y 11 de agosto de 2007.
- http://www.celu.edu.ar/images/stories/pdf/coloquios/3_coloquio/ct_p_destreza_de_compreension_auditiva_chighizola.pdf. Consulta: 17/4/2012.
- Cabello, M. (1998), *La comprensión auditiva en E/LE*, Madrid: Univ. Nebrija, col. Aula de español.
- Gil-Toresano Berges, Manuela (2004), “La comprensión auditiva”, en *Vademécum para la formación de Profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.), Madrid: SGEL, 899-915.

- Reyzábal, M. Victoria (1993), *La comunicación oral y su didáctica*, Madrid: Editorial La Muralla.
- Rost, Michael (2002), *Teaching and Researching Listening*, Harlow: Longman.
- J. J. Wilson (2008), *How to teach listening*, Harlow: Pearson Education Ltd.

La comprensión auditiva en español: “*español de tierra adentro*”

Marisol Méndez Cabrera

Sandra Román

Universidad Nacional de La Rioja

En el marco del Proyecto *Misiones Universitarias al extranjero III*, cuyo objetivo principal consistía en la promoción de la universidad argentina en el extranjero y la mejora en la asistencia especializada a la sociedad local, el presente Taller conformó una propuesta que, en conjunto con otras universidades nacionales participantes del Consorcio ELSE, promovió la reflexión acerca de una visión integrada de la práctica docente del español como lengua extranjera (ELE) en nuestro país.

El organismo anfitrión en Brasil fue la Universidad Federal de Alagoas, en el estado de Maceió, y los destinatarios del taller fueron principalmente docentes y estudiantes avanzados de su Profesorado de español así como docentes de otras Instituciones y escuelas de Lengua.

La propuesta de la Universidad Nacional de La Rioja (UNLaR) tuvo por objetivo no solo comunicar nuestra experiencia pedagógica, a partir del planteamiento de un problema sino, además, hacer partícipes a los colegas y estudiantes de la solución alcanzada en nuestra Institución de pertenencia.

De esta manera, el taller se organizó en dos etapas: en primer lugar dar a conocer las dificultades que surgieron de nuestras prácticas áulicas y luego la presentación de un camino posible- el material auténtico elaborado para el desarrollo de la comprensión auditiva (CA) en las clases de ELE. Ello implicó la colaboración de todos los asistentes en un doble rol de docente/alumno por cada momento de la reflexión a la que invitábamos. El encuentro fue motivo de

reflexión e intercambio de inquietudes y otras posibles soluciones que la creatividad en colaboración pudo sugerir.

1. Planteamiento del problema: *Entonces, ¿qué hacemos?*

El punto de partida de nuestra propuesta de trabajo se avocó a acercar al grupo de asistentes, profesores nativos y brasileños junto al grupo de alumnos avanzados, a la realidad “auditiva” de nuestra región, parte del noroeste argentino. Maceió es una de las ciudades que se ubican en el extremo este de Brasil y la distancia geográfica que nos separa no siempre es salvada por los medios de comunicación o Internet.

Las diferencias dialectales se podían percibir en cuanto escuchaban al grupo de profesoras que conformábamos los diferentes talleres, ya que en cada una se escuchaba la entonación de distintas regiones de Argentina; para nosotras era fundamental concentrar al grupo en la escucha atenta de un audio auténtico que les permitiera una impresión real del contexto auditivo de nuestros alumnos de ELE en la UNLaR. Por este motivo compartimos el audio de un spot publicitario radial “*Aprenda a hablar como riojano*” (2009), perteneciente al programa local *Plan Perfecto*. Se presentó la transcripción literal en el material entregado y en diapositivas de power point.

Bienvenidos al quinto curso de "Aprenda a hablar como riojano". Hoy conoceremos más acerca de las sutiles diferencias epistemológicas entre el castellano y el riojano básico. Acérquese y escuche.

El riojano cuando cuenta no dice "dieciséis" o "diecisiete".

No, chango. El riojano dice disei(s), disiete.

Eh, cholo. ¿Cuánto sale la pizza?

Uh, sale como disiete.

El riojano cuando llama a la radio no pide un "free pass".

No, má(s) vale que no, chango. Nosotros lo(s) riojano(s) le decimo(s) "fli pa"

Ah, sí. ¿Cuál es el motivo de tu llamada?

Eh, chango. Quiero un fli pa pa(ra)TROLE DISCO. ¿Pue(de) se(r)?

Al riojano no "lo dejan esperando"

No, chango. Nosotros lo(s) riojano(s) lo dejamos(s) clava(d)o.

¿Qué te pasa, chino?

Na(da), la de(s)gracia(d)a de la Ramona me ha deja(d)o clava(d)o.

El contenido del audio, con intención humorística, propone las diferencias entre el español y "el riojano básico", habla coloquial de la provincia de La Rioja en Argentina. Luego de la primera impresión, invitamos al grupo que, como observadores de la lengua en uso, advirtieran las diferencias entre ambas expresiones y las clasificaran en su tipo, pragmáticas, léxicas, morfológicas, sintácticas y/o fonéticas.

Para sorpresa nuestra, el grupo no solo comprendió la intención humorística del *spot* y se contagiaron de las humoradas sugeridas, sino que además la aguda observación permitió profundizar

inmediatamente en las implicancias que dicha muestra del contexto de habla implicaría en el aula de ELE.

Si bien el objetivo del taller no fue una detallada descripción de las particularidades fonéticas del habla del riojano, en semejanza con otras de la región y en clara diferencia con lo que podría definirse como un español estándar; en este punto nos detuvimos en la observación del comportamiento de algunas unidades suprasegmentales, como el acento y la entonación del audio escuchado para describir su implicancia en la comprensión del mensaje.

¿Qué importancia tiene la CA?

La CA se refiere a la interpretación del discurso oral. En ella intervienen, además del componente estrictamente lingüístico, factores cognitivos, perceptivos, de actitud y sociológicos. Es una capacidad comunicativa que abarca el proceso completo de interpretación del discurso, desde la descodificación y comprensión lingüística de la cadena fónica (fonemas, sílabas, palabras, etc.) hasta la interpretación y la valoración personal; de modo que, a pesar de su carácter receptivo, requiere una participación activa del oyente. La imagen mental que tiene el hablante en el momento de transmitir una determinada información y la que se va formando el oyente, a medida que va procesando el mensaje puede parecerse bastante, pero difícilmente llegan a coincidir plenamente. (*Diccionario ELE*, Centro Virtual Cervantes)

Aprender a escuchar es un requisito elemental en la adquisición de una segunda lengua por lo que debe enfatizarse el ejercicio de la CA para desarrollar la competencia comunicativa.

Cuando escuchamos no es suficiente entender las palabras para interpretar el mensaje sino también prestar atención a la melodía y al ritmo: la cadena del habla no se produce en un caudal continuo ininterrumpido, sino en unidades marcadas por una entonación concreta, de unos dos o tres segundos de duración, limitados por pautas y coincidentes, por lo general, con sintagmas o cláusulas (Gil-Toresano 2004:903 citado en Gabino Boquete Martín 2009:8). Para

ello, el oyente se apoya en el valor informativo de los rasgos suprasegmentales como la entonación y sus unidades. (Ídem:6)

2. ¡Ampliamos el foco!

Con el deseo de colaborar en la reflexión que juntos desarrollábamos, nos propusimos describir al grupo los cambios sociales dados en La Rioja en los últimos veinte años, causa principal de las particularidades con las que se encuentra el alumno extranjero al llegar a la provincia.

¿Quiénes viven y hablan hoy en La Rioja? Para dar respuesta a esto, y con la ayuda de un mapa de Argentina, nos remontamos a la década de los '90. En este período la presidencia de la Nación estuvo a cargo de Dr. Carlos Saúl Menem, nacido en nuestra provincia y principal artífice de su crecimiento durante su mandato. Su sentido de pertenecía y compromiso con el terruño, lo llevó a consolidar el crecimiento de la zona industrial de la ciudad capital. Por lo tanto, grandes empresas nacionales invirtieron y generaron empleo no solo para el riojano sino además para otros argentinos de la región. En consecuencia, muchas familias se trasladaron desde otras provincias en busca de una oportunidad laboral y la ciudad capital se convirtió en un nuevo polo industrial.

Por otra parte, en el mismo período y aún en la actualidad, la UNLaR recibe estudiantes de diferentes puntos del país que eligen carreras de su amplia oferta educativa. Actualmente, entre las más apreciadas, especialmente por estudiantes brasileños, figura la carrera de Medicina. Por otra parte, siendo una universidad relativamente nueva, en esta primera etapa se consolidó con el aporte de colegas vecinos que formaron y forman a los recursos humanos de los próximos años.

En pos de un camino en constante perfeccionamiento, es reconocida y elegida no solo en la región sino que además se la distingue como una interesante oferta para los estudiantes extranjeros. Por eso mismo recibe alumnos de Brasil, Chile, Bolivia, Colombia y diferentes lugares de Latinoamérica y el mundo.

Sin perder de vista el cuestionamiento inicial, el grupo advirtió que nuestro estudiante de ELE convive con comunidad rica en sus

diferencias lingüísticas y en ella comparte con el taxista sanjuanino, el vecino riojano, el compañero jujeño, el profesor cordobés y el comerciante catamarqueño.

Lo cierto es que nuestros cursos de español no pretendían dar una explicación exhaustiva de la variedad de la lengua en uso sino, por el contrario, ayudar al estudiante a comunicarse con los hablantes de tan variada comunidad. Toda pretensión de uso de textos auténticos en un nivel inicial resultaría un desafío desalentador. Sin bien existen publicaciones argentinas que guardan las formas del dialecto rioplatense, no era el español que luego el estudiante reconocería en la calle o que le habilitará estrategias comunicativas para resolver próximas instancias comunicativas. Por eso mismo, se presentó para nuestro equipo de docentes el desafío de salvar las distancias entre el aula y la calle para desarrollar estrategias necesarias que aseguraran la CA.

“Español de tierra adentro” constituye un conjunto de experiencias pedagógicas, material áulicos y resultados de una investigación iniciada en el marco de las clases de español en la UNLaR. Consiste en una secuencia de grabaciones guionadas que preservan la muestra de un registro culto del habla riojana y de otras provincias de la región. Aún en etapa de edición, contó con la participación de profesores y alumnos de la institución y se lo diseñó como material anexo al programa de clases cuyo objetivo es colaborar en el desarrollo de la comprensión auditiva de nuestros estudiantes. Por lo tanto no solo tiene actividades para diferentes tipos de escucha sino que además se complementa con otros ejes temáticos como contenidos culturales, gramaticales, entre otros.

3. Nos acercamos a “Español de tierra adentro”

Sin perder de vista el objetivo de nuestro taller, la reflexión colaborativa, propusimos al grupo un cambio de rol. Dejamos al observador de la lengua en uso y asumimos la tarea de alumno. Por eso mismo, compartimos parte de nuestro material **“Español de tierra adentro”**, siguiendo las pautas de todo proceso de CA. Para esta tarea seleccionamos la lectura del mito riojano **“Mikilo”**, ocasión fundamental para dar a conocer parte de nuestra cultura al grupo de participantes.

Como actividad de pre-audición, se trabajó con los conocimientos previos acerca del concepto de leyenda y parte del léxico nuevo se presentó con una gráfica representativa del personaje mítico.

El Mikilo

Esta es una leyenda riojana (Argentina).

Duende pequeño que aparece por las siestas, en el verano, para asustar a los niños que andan por las fincas o en el campo. Generalmente se lo describe llevando poncho y un gran sombrero negro de ala ancha, tiene el cuerpo cubierto de pelos con una mano de hierro y la otra de lana.

Numerosos testimonios de La Rioja dicen que se aparece a los hombres y les pregunta con cuál mano quieren que les pegue. Si se elige la de lana, como generalmente sucede, se siente un golpe fuerte, y suave cuando se elige la de hierro.

Hay muchas versiones sobre sus características. Para algunos es un duende pícaro, travieso y burlón. Se dice que le gusta dormir la siesta a la sombra de las higueras y sus víctimas preferidas son los niños, a quienes asusta.

Sin embargo hay quienes dicen que no existe, que su presencia no es cierta, que, en fin, es sólo producto de la fantasía pueblerina, aunque logre generalmente el cometido para el que se lo invoca: que los más pequeños decidan dormir la siesta.

Se escuchó el relato dos veces y el grupo manifestó ciertas dificultades para su comprensión a pesar de contar con la transcripción del mismo. De esta manera, nuevamente nos detuvimos en las particularidades de las unidades suprasegmentales del habla riojana que en ocasiones dificulta el reconocimiento de los segmentos léxicos y con ello la recuperación de la CA. También fue motivo para compartir similitudes con figuras de la cultura brasileña y la repetición de ciertas figuras narrativas que acercan a diferentes culturas en experiencias humanas semejantes. Las actividades de post-audición se concentraron en la recuperación de cierta información del relato, estimulada por una escucha atenta.

¿En qué aspecto del discurso se trabajaron?

En el nivel de las palabras concretas

En el nivel de la frase

En la organización de la información

En el nivel del discurso

En el nivel inferencial

¿Qué tipo de actividades son?

Etapa PRE-comunicativas

Estratégicas

Intensiva

Etapa de la comprensión

Escucha atenta

Escucha selectiva

Escucha global

¿La situación comunicativa es realista?

TOTALMENTE

BASTANTE

POCO

Todo profesor no deja nunca de comprenderse como un continuo aprendiz y, por eso mismo, reflexiona desde la mirada del alumno y enriquece la evaluación de nuestras propuestas. Por tal motivo, luego de actuar como alumnos y actualizar una muestra de nuestra propuesta didáctica, invitamos al grupo a analizarla y evaluarla en la

consecución de su objetivo principal. Se presentó la siguiente grilla, a modo de guía, elaborada a partir de los aspectos relevantes descriptos por M. Gabino Boquete en *Destrezas orales* (2005).

Uno de los objetivos de este conjunto de talleres fue la mejora en la asistencia especializada a la sociedad local. Ello estuvo en consonancia con una de las inquietudes que compartieron con nosotras: la necesidad de material representativo de otras variedades de español ya que, desde el extremo este de Brasil, solo se tiene fácil acceso a muestras del español peninsular.

Precisamente, para cerrar esta reflexión compartida y motivada por una mutua colaboración desde la creatividad, ofrecimos a los presentes parte de nuestro material áulico y los invitamos a desarrollar diversas actividades. Fue muy interesante las ideas aportadas y el enriquecimiento en nuevos formatos fue mutuo.

La experiencia pedagógica vivida resultó altamente valorable por varios motivos. Como productoras de material inédito, pusimos a prueba nuestra propuesta en un nuevo contexto y obtuvimos resultados muy interesantes. Como profesoras de español lengua extranjera, tuvimos la ocasión de contactarnos con una mirada diferente y rica acerca de la práctica docente con la que se enseña y aprende nuestra lengua. Como investigadoras en el ámbito del aula, comunicamos nuestros resultados y con ello acrecentamos las dimensiones de una lengua viva. Y finalmente, como personas auguramos la consolidación de vínculos entre instituciones académicas y entre países que buscan el crecimiento compartido.

4. Bibliografía

- Gabino Boquete, Martín (2005), “Destrezas orales”, *Revista Carabela*, 49, 77-101, Madrid: SGEL.
- Bailey, Kathleen M. y Lance Savage (comp.) (1994), “New Ways in Teaching Speaking”, Bllomington, Illinois: Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc.

- Brown, H. Douglas (1996), *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.
- Da Hora, Adauto Félix (2000), “Comparación Fonológica del Español y el Portugués de Brasil”, *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*, 10, 15-29.
- James, Carl (1980), *Contrastive Analysis*, Essex, England: Longman.
- Nunan, David y Lindsay Miller (comp.) (1995), *New Ways in Teaching Listening*, Bloomington, Illinois: Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc.

Sujeto, lengua e identidad cultural: La literatura en la clase de ELE, puente hacia conocimientos culturales, socioculturales y lingüísticos del noroeste argentino (NOA)

Judith de los Ángeles Moreno

Universidad Nacional de Catamarca²

*“Aprender una lengua es un complejo
proceso de movimientos de extrañamiento e
identificación, fruto de todo lo que significa
exponerse (y abrirse) a la alteridad”.*

Maite Celada.³

1.- Fundamentación y propósitos

El Taller se propone poner en acción contenidos socioculturales sobre comportamientos rituales propios de la Región NOA de Argentina, vinculados con ritos enterratorios de los pueblos originarios y con ceremonias y prácticas religiosas como la celebración de Navidad. La experiencia da cuenta de la interacción didáctica propuesta a estudiantes de la Universidad Federal de

² Judith de los Ángeles Moreno, Profesora y Licenciada en Letras, por la Universidad Nacional de Catamarca. Especialista en Problemáticas Lingüísticas Contemporáneas (UNCa, 2000). Es representante Titular de la UNCa. ante el Consorcio Interuniversitario ELSE-CELU, desde 2010, designada por Resolución Rectoral N ° 0513 de fecha 02/10/2010. Desde la toma de junio 2011, la Universidad Nacional de Catamarca es sede examinadora del Examen CELU.

³ Maite Celada, artículo de opinión: “De prisa, de prisa, oye Brasil”, en *Unidad en la Diversidad*, Portal informativo sobre la lengua castellana, noviembre 2006.

Alagoas, Maceió, en relación con estos ritos y ceremonias, en perspectiva contrastiva entre los del Nordeste de Brasil con los del NOA argentino.

En este planteo se insiste en que *lengua y cultura* conforman un todo indisoluble. Mediante el dictado del taller se pondrán en relación el español de Argentina, variedad hablada en Catamarca (o, en general, en la región dialectal NOA) y el portugués brasileño, variedad hablada en el Nordeste. Además, y fundamentalmente, tanto la *literatura* como las *manifestaciones culturales* (creencias, celebraciones, rituales, otras) tienen un lugar central en los cursos y/o programas de Español L2, propuestos desde el enfoque del Examen CELU, administrado por el Consorcio Interuniversitario ELSE.

En la planificación de este taller se tuvo en cuenta el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER, Consejo de Europa, 2001).

2.- Variables

Una variable determinante a la hora de pensar la propuesta fueron, sin dudas, los *destinatarios de las actividades*. En este caso, alumnos avanzados y/o graduados de la Carrera Profesorado en Español, en un contexto de uso en el que el español es lengua extranjera. En esta situación de aprendizaje, el Proyecto *Misiones Universitarias al Extranjero III*⁴ del que este taller hizo parte, posibilitó a docentes⁵ y estudiantes (en distintos períodos de cursado de su carrera), interactuar con hablantes nativos de español.

Otro aspecto tenido en cuenta fue cómo facilitar el contacto con textos que representan muestras de expresión más compleja de la lengua en cuestión (usos metafóricos del español). Como

⁴ “Difusión del español en Brasil (Estado de Maceió-, Alagoas) y propuestas de actualización docente desde el enfoque del examen CELU”, Programa de Promoción de la Universidad Argentina (PPUA), Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación, Argentina.

⁵ En los grupos se registró la participación de Licenciados en Letras, graduados en Lengua y Literatura brasileña y española por la UFAL (Universidad Federal de Alagoas), profesoras de Filología Hispánica y Profesores de Español.

facilitadores, propusimos el acercamiento a los textos a través de actividades de pre-lectura o lectura situada como observación de imágenes de Catamarca, del espacio como paisaje y de las prácticas y rituales de las que hablan los textos. Asimismo, nos apoyamos en la información paratextual surgida del soporte material de los textos: circulación de los libros entre los participantes, para observación de tapas, contratapas, solapas, ilustraciones, formato y distribución en página.

3.- Esquema de desarrollo del Taller

3.1. Textos seleccionados:

De *Tierra sagrada*⁶, poema 3, de autoría del poeta y artista plástico catamarqueño Alonso Barros Peña.

De *Villancico de Navidad*, “Ahí viene la vaca” y “En la punta de aquel cerro”, recopilados por Juan Alfonso Carrizo⁷.

3.2. Actividades para realizar antes de la lectura:

Además de las ya mencionadas en el punto 2 de este artículo, se promueve el diálogo sobre la relación hombre-tierra. Se presentan imágenes (grabados, esculturas, piezas cerámicas) que posibilitan visualizar la concepción de la muerte en el área cultural andina, de Pachamama o Madre Tierra, como símbolo de vida y de muerte, desde la concepción de la muerte como regreso a la tierra, apoyándonos en las investigaciones de Rodolfo Kusch.

Los cursantes expresaron que la relación hombre-tierra es también constitutiva de la identidad cultural en el Nordeste de Brasil, y que se trata de una tierra hostil, seca. Algunos cursantes docentes, citaron la obra del escritor alagoano Graciliano Ramos, cuya novela más

⁶ Barros Peña, Alonso. *Tierra sagrada*. Buenos Aires: El imaginero, Cuadernos de poesía y crítica, 1989. Carrizo, Juan Alfonso. *Villancicos de Navidad*. Introducción y bibliografía de Olga Fernández Latour de Botas, Academia Argentina de Letras y Gobierno de Catamarca, San Fernando del Valle de Catamarca (SFVC), Catamarca, Argentina, 2009.

⁷ El texto de Alonso Barros Peña se incluye en el apéndice de este artículo.

representativa se llama, precisamente, *Vidas secas* (1938) y de la que también se desprende la consideración de la tierra como sagrada. Allí, como en el área andina, la idea de sacralidad está ligada al espacio que se habita.

3.3. Actividades de escucha y lectura

Después, se propuso la presentación de un audio de la poesía, oralizada por la voz de un actor catamarqueño.

Luego, se realizó la lectura del texto, que estaba proyectado en pantalla. Entretanto, los cursantes podían seguir la lectura desde los materiales proporcionados.

3.4. Actividades para realizar después de la lectura

Se propusieron las siguientes preguntas para alentar la *conversación* y la *producción oral*:

- ¿Cómo empieza la poesía? ¿Cómo termina?
- ¿Qué “personaje” ocupa el eje central del poema?
- ¿Cómo son los ritos de entierro en el Nordeste de Brasil? ¿Poseen alguna semejanza / diferencia con los que presenta la poesía?
- ¿De qué habla el texto?
- ¿Qué tipos de sentimientos produce en vos la lectura de la poesía? ¿Por qué?
- ¿Podés escribir un listado con los nombres de sentimientos o emociones que experimentás ante la muerte?
- ¿Podrías mencionar o relatar el contenido de un poema tradicional de tu país o de tu región con temática similar?

Para favorecer la *comprensión lectora*, se plantearon las siguientes actividades para trabajar el *léxico*:

- Tratamos de acercarnos al significado de las palabras.

cementerios – tierra- enterrados- deshace-
tumbales- sagrada - huesos- muertos

- Descubramos los rasgos semánticos comunes de estas palabras para agruparlas en un *campo léxico*, en tanto repertorio de lexemas que designan y refieren la muerte.

Teniendo presente el Examen CELU y su enfoque metodológico, se alientan *producciones escritas* a partir de las siguientes consignas:

- Individualmente, o por pares, escribí una descripción breve de diez renglones sobre un rito de muerte, u otras celebraciones, propios de tu Región o de Brasil; o
- Redactá un artículo para contarle a un turista argentino en qué consiste un determinado rito, celebración o creencia del Nordeste de Brasil. El texto se publicará en una guía de turismo.

Sobre los resultados de esta última consigna, es dable señalar que recogimos un corpus de diez (10) producciones sobre: ritos de guerra entre tribus indígenas en Brasil; Fiestas “Junias” en la ciudad de Santana do Ipanema, situada al interior del Estado de Alagoas; “simpatías juninas”, el “té de pañales” (“chá de panela”), ritos funerarios, y vinculados con el día de los muertos.

Las actividades de cierre giraron en torno de la exposición y comentario (s) oral de los textos resultantes, y puesta en común.

Desde la orientación didáctica, se procuró compartir con los participantes, reflexiones acerca de los rasgos de escritura de los textos solicitados en la consigna, los destinatarios y propósitos comunicativos.

4. Consideraciones de cierre

Estimamos que las metas del taller, respecto de: a) difundir, a través de la literatura, la cultura de la Región Noroeste de Argentina; b) promover una conciencia intercultural que permitiera comprender y valorar las relaciones existentes entre sociedad y cultura de origen y

las de la Lengua Segunda (L2), y c) articulación de los contenidos seleccionados con el Examen CELU, se alcanzaron.

Con el lenguaje, el escritor, ya sea un individuo o una entidad anónima y colectiva, es portador de una “imagen del mundo” que expresa al grupo. Junto con el lenguaje, hereda toda una constelación de valores y creencias que constituyen una “visión de mundo”. Pensamos que este contacto intercultural se logró.

En suma, la experiencia resultó fructífera y estimulante.

Apéndice

En las terrazas	no duermen
naturales	ni reposan
de la montaña,	sus huesos
en cementerios	bajo los arbustos
indígenas,	aromáticos.
afloran	Yo he visto
las piedras tumbales.	cómo la lluvia
Ni duermen	penetra
ni reposan	y los deshace.
bajo los arbustos	Y solo encuentras
aromáticos	tierra
que los cubren.	cuando excavas.
Enterrados	Tierra sagrada,
en cuclillas	trozos de jade
en urnas de arcilla,	y turquesas.
con trozos de jade	Pero del muerto
y turquesas	nada.
en la boca,	

Bibliografía

-
- Bierbrauer, F. (2008), *Recorriendo el Español I*, Actividades para Nivel Inicial, 1º. Ed., Córdoba: Argentina.
 - Guillén Díaz, C. (004) “Los contenidos culturales”, en *Enseñar español como segunda lengua (2) y lengua extranjera*, en *Vademécum para la formación de profesores*, Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (eds), Madrid: SGEL, 2004, 835-850.
 - Kusch, R. (997) *El pensamiento indígena y popular en América*, Buenos Aires: Hachette.
 - _____ (2000), *Geocultura del hombre americano*, en *Obra completa*, Rosario, Santa Fe, Argentina: Editorial Fundación Ross, III.
 - Lizabe, G. (2009), *¿De qué se trata? ELE, Español como Lengua Extranjera*, Nivel Superior, Mendoza, Argentina, Universidad Nacional de Cuyo, EDIUNC.
 - Moreno Fernández, F. (2000), *Qué español enseñar*, Madrid: Arco/Libros.
 - Pais, F. E. (2013), *Imagen de Catamarca*, San Fernando del Valle de Catamarca: Catamarca.
 - Pons Bordería, S. (2005), *La enseñanza de la pragmática en la clase de E/LE*, Madrid: Arco/Libros.
 - Santos Gargallo, I. (1999), *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid: Arco/Libros.

Experiencias de integración MERCOSUR: la Universidad Nacional de Río Cuarto y la promoción del español como lengua extranjera en Brasil

Fabio Daniel Dandrea

Universidad Nacional de Río Cuarto

1. Introducción

El presente artículo sintetiza experiencias de vinculación académica referidas al trabajo con el español como lengua extranjera (ELE) entre la Universidad Nacional de Río Cuarto (en adelante, la UNRC) e instituciones académicas de la República Federativa de Brasil. Las mismas se han desarrollado en el marco de diversas convocatorias originadas- en su mayoría- por la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación y Cultura de la República Argentina.

Adoptamos una estructura organizativa que aborda las siguientes temáticas: los lineamientos sobre política de integración regional MERCOSUR vigente en la UNRC, algunos aportes teórico-metodológicos que integramos para ELE y el relato de experiencias con la Universidade Federal do Parana, Setor Litoral (Matinhos, Brasil) y con la Universidade Federal do Ceará (Fortaleza, Brasil).

Desde su realidad como universidad del interior del país, la UNRC gestiona una tarea progresiva y sistemática en relación a las políticas de internacionalización de la educación superior, en general, y a la promoción del español como lengua extranjera, en particular.

Con base en una reflexión acerca de la importancia que asume una identidad MERCOSUR regional y colectiva que debe ser conformada desde los aportes de todos los países y contextos culturales

participantes, la UNRC integra estas experiencias de vinculación académica en una planificación objetiva de la internacionalización de la educación superior cuyo objetivo se resume en el concepto de *cooperación solidaria* expresado en el Plan Estratégico Institucional de la UNRC (2009), documento que rige la proyección de nuestra casa de altos estudios.

Para distinguir el sentido que se pretende con la articulación internacional se propone: internacionalización entendida como cooperación solidaria, es decir, colaboración entre países para resolver problemas sociales comunes (pobreza, exclusión, falta de innovación tecnológica) a través del intercambio de profesionales, de la cooperación en la formación de grado y postgrado desde las fortalezas de cada uno, de la colaboración mutua para la disponibilidad de recursos que otros no pueden tener. Proponemos dar primacía, en una primera etapa, a la cooperación e intercambio con países del MERCOSUR, como espacio político y educativo, con la definición de una agenda de temas prioritarios y estratégicos (PEI UNRC, 40-41).

Tal concepción de cooperación solidaria alienta especialmente una vinculación sociocultural con Latinoamérica. Brasil, desde el punto de vista de tal integración, adquiere una valoración significativa por su realidad como *único país no hispanohablante de la región*. En tal sentido, y desde el Programa de Español como Lengua Extranjera, la UNRC adopta la decisión de focalizar los *aspectos socioculturales* como elemento transversal en las acciones por desarrollar en términos del trabajo referido al español como lengua extranjera.

2. Aspectos Socioculturales: fundamentos para el enfoque

La elección de enfoque de los aspectos socioculturales responde, de manera generalizada, a la necesidad de abordar el aprendizaje del español como lengua segunda y extranjera desde la realidad de *una variedad lingüística situada*. Destacamos tres cuestiones que fundamentan nuestra elección y la sostienen:

a. Una identidad regional y colectiva que debe ser conformada a nivel MERCOSUR: sobre la base de estudios desarrollados por

distintos investigadores, esta cuestión se vuelve prioritaria en tanto política lingüística que debe trasuntar las propuestas de formación tanto a nivel de grado como de postgrado. Señala Arnoux (2010: 21):

La conformación de las integraciones regionales como estructuras que aseguran el dinamismo económico planetario por sus cierres y por la competencia entre ellas ha planteado otra vez el tema de la estabilización política, para lo cual sería necesario construir una identidad colectiva que posibilitara formas amplias de participación...en el caso del MERCOSUR ese proceso se ve facilitado porque conviven dos lenguas mayoritarias, el español y el portugués, que se entrelazan con lenguas amerindias... las políticas lingüísticas que se encaren deben contemplar distintas modalidades de bilingüismo español/portugués y de desarrollo de las lenguas amerindias, y deben articularse con políticas culturales que atiendan al papel de las lenguas en la construcción de las identidades colectivas...

Este concepto de identidad debe ser entendido como un entramado en el que entran en juego *no sólo los aspectos sistemáticos de las lenguas en cuestión sino, fundamentalmente, los aspectos culturales*. Arnoux (op.cit., p. 23) destaca:

Si nos proponemos desarrollar, desde la escuela secundaria, una nueva ciudadanía como parecen indicarlo las resoluciones en el campo educativo, la enseñanza de la lengua portuguesa en los países hispanohablantes o del español en Brasil o del guaraní más allá del Paraguay es, por cierto, necesaria pero no suficiente. Debemos reflexionar y posicionarnos respecto del universo cultural de referencia al que apelaremos no sólo en las clases de lengua.

b. La relevancia del uso para los exámenes internacionales CELU y CELPEBRAS: Un significativo antecedente para la consideración de una política lingüística propia del español de Argentina y del portugués de Brasil está dado por los certificados internacionales CELU (Certificado Español Lengua y Uso) y CELPEBRAS (Certificado de Proficiencia en Lengua Portuguesa para extranjeros). En los procesos de planificación, implementación, evaluación y modificación de tales evaluaciones, los profesionales abocados a la tarea consideran relevante la concepción del uso y el abordaje comunicacional en la

lengua examinada. Tal perspectiva se adopta desde situaciones comunicativas concretas y enmarcadas en contextos socioculturales con características propias. La lectura de estas situaciones, inclusive, se desarrolla desde la propia participación idiosincrásica de evaluadores y examinados. Por esta causa, el análisis de las implicancias en la interpretación de una situación comunicativa determinada indica una reflexión acerca de los aspectos socioculturales que están involucrados en tales implicancias.

c. La política de internacionalización de la educación superior de la Universidad Nacional de Río Cuarto: si bien se trata de nuestro caso particular, tal política no se aparta de lo consignado antes. Con foco en la región MERCOSUR y ante la necesidad de considerar una identidad colectiva con base en aspectos lingüísticos y culturales, el Plan Estratégico de la Universidad Nacional de Río Cuarto (2009) ha determinado dos concepciones claves para el encuadre de la cooperación internacional: la *articulación* y la *cooperación solidaria*.

Ya hemos consignado lo señalado por el PEI en términos de cooperación solidaria. Sobre la noción de articulación, destaca el documento:

Una pauta clave para la innovación universitaria es la articulación. Articular significa enlazar, vincular partes, tender puentes entre sujetos, instituciones y procesos que tienen sus propias identidades, lógicas o singularidades y que son heterogéneos y diversos. Esa unión de diferentes, esta conjunción desde la diferenciación, permite la complementariedad y cooperación desde la diversidad y especificidad de cada parte, y por lo tanto, el enriquecimiento de cada una de ellas. Siguiendo a Naishtat (1998) respondemos a la fragmentación, que supone feudalización y compartimentalización de la vida académica, con la multiplicidad que incluye, desde la diferenciación, el diálogo y la articulación. Gestionar la universidad y su cambio o mejora, entonces, es gestionar articulaciones múltiples, las que pueden analizarse desde diversas perspectivas o dimensiones: intra e interinstitucionales e internacionales... (38)

Estas nociones de articulación y cooperación solidaria se integran en el *Proyecto Integral ALCIS (Articulación Lingüístico Cultural para el Desarrollo de una Cooperación Internacional Solidaria)*, iniciativa en proceso de conformación que integrará una propuesta de formación integral lingüístico-cultural desde la realidad de las lenguas y su abordaje en la Universidad Nacional de Río Cuarto.

3. Pragmática Sociocultural como marco teórico metodológico para la enseñanza y el desarrollo del español como lengua extranjera.

La Pragmática Sociocultural (Bravo, 2001, 2004, 2005a, 2009) establece un estudio del fenómeno de la (des)cortesía lingüística y comunicativa dentro de una perspectiva social y cultural de la pragmática, lo cual promueve una revalorización del contexto del usuario (Bravo, 2009). A tales fines, es preciso reconocer el co-texto, el contexto y el significado del usuario: “la interpretación de los efectos sociales es el resultado de la observación de las relaciones entre los significados emergentes de la dinámica de la propia interacción y su co-textualización y contextualización tanto interna como externa a la propia situación comunicativa” (Bravo 2009: 38).

Desde la perspectiva de la Pragmática Sociocultural, distintos autores se han referido a la enseñanza del español como lengua extranjera (Piatti, 2003; Bravo, 2005, Urbina, 2008). El mismo Programa Internacional EDICE (Estudios del Discurso de Cortesía en Español)⁸ apunta, entre sus objetivos, el de *estimular el interés en el estudio del español como segunda lengua desde una perspectiva sociocultural*.

En Bravo (2009: 44-53) se puede advertir cómo la percepción de cortesía asume diferentes interpretaciones según la idiosincrasia y aspectos socioculturales que se ponen de manifiesto en un grupo de hablantes suecos, algunos residentes en Argentina y otros no, durante una conversación. Tales diferencias responden a la competencia adquirida por los residentes en relación a premisas socioculturales que han integrado como parte de su experiencia cultural. En tal sentido, aporta Bravo (op.cit., 53) que las

⁸ Programa EDICE: véase www.edice.org

investigaciones sobre cortesía deben agregar, a la metodología de investigación, la explicitación de las premisas socioculturales que influyen la interpretación: “se trata de conocimientos de orden socio-cultural que el investigador supone que tienen los hablantes en una situación de (des)cortesía” (Bravo 2009: 20). Para explicitar estas creencias, normas sociales y valores culturales, Bravo (2009) establece una metodología propia de la pragmática socio-cultural consistente en una combinación entre *instropección* y *consultación*, para una misma comunidad sociocultural, y la realización de un test intersubjetivo para comunidades socioculturales diferentes.

Hernández Flores (2004: 96-97) señala que “los contextos socioculturales son contextos específicos que abarcan comportamientos, actitudes y valores que son conocidos, aceptados y practicados en una comunidad de hablantes”. Así, la tradicional concepción de comunidad de habla (Hymes, 1972: 54) se reformula para la consideración del concepto de comunidad sociocultural, porque este último incluye las nociones de comunidad de lengua, identidad de grupo y pertenencia cultural (Bravo, 1998^a: 12-13).

Considerando que nuestro interés se orienta a instancias de aprendizaje del español como lengua segunda y extranjera, es preciso destacar que el análisis de fenómenos pragmáticos tales como la (des) cortesía es vital para asegurar una interpretación efectiva de las situaciones comunicativas. Una diferencia en la percepción de (des) cortesía podría indicar una diferencia en la integración de competencias socioculturales pero podría ser interpretada como una ausencia y/o error de interpretación netamente lingüística. En tal sentido, vale destacar el análisis que se desarrolla en el denominado “juego de roles”, instancia que integra el examen CELU. De acuerdo con la temática propuesta por una lámina que el propio examinado selecciona, se desarrolla una situación ficticia en la que se debe promover una interacción conversacional satisfactoria desde la perspectiva comunicativa. Sin embargo, cada participante asume el rol en cuestión desde sus propios valores, actitudes y creencias.

Por ello creemos conveniente integrar también la noción de comunidad de práctica. Kaul de Marlangeon (2010:76) toma esta

noción de Wenger (1998) y la presenta como “un espacio multidimensional en el cual tanto la cultura dominante como las subculturas o culturas marginales coexistentes con aquella comparten ciertas dimensiones relativas al fenómeno de la (des) cortesía”. La autora refiere la forma en que las dimensiones de compromiso mutuo, empresa conjunta y repertorio compartido - propias de un accionar cortés en el seno de una comunidad de práctica – adoptan una contraparte propia de la descortesía: “por el contrario, el conflicto puede constituir el núcleo esencial de la práctica compartida. Desacuerdos, desafíos y competencia pueden ser sus formas de participación en una suerte de empresa conjunta, cuyo repertorio compartido sean los modos de producir descortesía: palabras, símbolos, gestos, géneros discursivos, acciones y premisas culturales involucradas”.

Aunque las observaciones corresponden al plano de la descortesía, es necesario indagar cómo se define la comunidad de práctica en la que se inserta el sujeto no hispanohablante pues las *premisas socioculturales por integrar responderán a tal grupo*. El análisis, asimismo, debe explicitar *cómo se asume el compromiso mutuo, la empresa conjunta* y, en particular, cuál es el *repertorio compartido por sus integrantes*.

Estas cuestiones teórico-metodológicas - así como lo planteado acerca de las políticas de integración regional MERCOSUR que observa la UNRC - se explicitan y analizan en actividades concretas de vinculación. A partir de convocatorias regulares promovidas por la Secretaría de Políticas Universitarias, dos experiencias con instituciones de Brasil han permitido a la UNRC poner en práctica las concepciones referidas.

4. La integración regional MERCOSUR desde la perspectiva de la Secretaría de Políticas Universitarias: convocatorias, programas y proyectos

La Secretaría de Políticas Universitarias, en la definición de áreas prioritarias para la promoción de la universidad argentina, destina un lugar preponderante a la enseñanza del español como lengua extranjera. Tal apoyo se ha explicitado de diversas maneras: financiación para participar en ferias internacionales, programas

orientados a promover la vinculación internacional – misiones al extranjero y redes interuniversitarias, en particular – e iniciativas enfocadas en el desarrollo de las lenguas propias del MERCOSUR. En este marco, se han gestado programas que implican el trabajo conjunto entre instituciones de Argentina y Brasil:

- Programa de Intercambio Universitario Académico de Grado en Español y Portugués del MERCOSUR

Esta convocatoria tuvo lugar durante el año 2010. Conformó un marco de trabajo que recurre necesariamente a la vinculación con Brasil por los requisitos para la participación: el proyecto debía ser presentado conjuntamente por la institución argentina, ante SPU, y por la institución de Brasil, ante CAPES. Luego de la correspondiente evaluación internacional, cinco proyectos fueron aprobados para su financiación y el correspondiente desarrollo de actividades. En esta propuesta, la UNRC trabajó con la Universidade Federal do Paraná Setor Litoral (UFPR), institución que funciona en la localidad de Matinhos, en el litoral paranaense de Brasil.

Para la UNRC, este proyecto ha significado una experiencia determinante desde distintas perspectivas. Para el Departamento de Lengua y Literatura, se trata del primer programa específico que permite el intercambio de docentes y alumnos entre Argentina y Brasil. De igual manera, la UFPR Setor Litoral, manifiesta su satisfacción pues el vínculo internacional es una actividad reciente en esa extensión de la UFPR en Brasil.

La primera etapa en el desarrollo de las actividades (período 2011-2012) ha resultado satisfactoria. Dos docentes de Argentina han viajado a la UFPR y la UNRC, a su vez, ha recibido la visita de dos docentes correspondientes a esta institución de Brasil. Se ha trabajado fundamentalmente en el análisis de las propuestas académicas de grado en cada una de las universidades y se han ensayado propuestas para una oferta conjunta, binacional (en postgrado) con foco en políticas lingüísticas para el español y el portugués del MERCOSUR. Asimismo, las misiones de trabajo han determinado el dictado de cursos en Brasil y en Argentina. Las formas de trabajo, los contextos socioculturales, las fortalezas y debilidades

de cada uno de los ámbitos y de las instituciones han resultado materia de análisis en estas misiones de trabajo.

Lo referido a los alumnos de la UNRC es significativo pues los mismos no habían experimentado un intercambio en el exterior. Además de los contenidos disciplinares, en cada una de las instituciones se ha focalizado el aprendizaje de la lengua y la experiencia de vinculación con la comunidad. Los alumnos de Brasil que han visitado Río Cuarto han rendido el examen CELU (Certificado Español y Uso) y los alumnos de Río Cuarto han tomado instancias de capacitación en portugués con el propósito de presentar el examen CELPEBRAS. Todos destacan el valor de la experiencia en términos académicos y culturales.

La experiencia originada en las misiones de trabajo ha determinado el análisis de cada una de las estructuras curriculares en las instituciones involucradas. La Universidad Federal do Parana Setor Litoral (Brasil) trabaja con una innovadora propuesta que estructura el aprendizaje considerando tres perspectivas: aprendizaje disciplinar, proyectos de aprendizaje e interacciones humanísticas y culturales. Tal estructura ha determinado una significativa interacción con el medio y la sociedad. La UNRC, desde su incipiente experiencia con Prácticas Sociocomunitarias, intenta fortalecer este vínculo entre institución y sociedad. Las carreras de grado en lengua presentan algunas diferencias, fundamentalmente por una profundización en Argentina del área lingüística y literaria. La institución de Brasil, asimismo, presenta importantes desarrollos en proyectos vinculados a la comunidad y al desarrollo regional. En las cuatro misiones de trabajo (las dos de Argentina a Brasil y las dos de Brasil hacia Argentina) se han estudiado los planes de estudio de las carreras y se han mantenido reuniones a los fines de compatibilizar estudios, fundamentalmente se ha focalizado la cuestión de las prácticas docentes.

El sistema educativo propuesto por el Proyecto Pedagógico de la UFPR Setor Litoral se traduce en una secuenciación distinta para el aprendizaje. Ello se ha explicitado en las experiencias de intercambio de los alumnos. Esto, lejos de significar un inconveniente, ha

permitido la consideración de experiencias alternativas en cada uno de los casos. Tanto los docentes de Argentina como los de Brasil han considerado la conveniencia de iniciar un trabajo conjunto - aprovechando el trabajo regional que cada uno desarrolla inmerso en un marco educativo – destinado a profundizar el intercambio docente y estudiantil, a propiciar direcciones de investigación y a originar propuestas de grado y/o postgrado binacionales. Los alumnos, por su parte, han tomado de su experiencia en el extranjero las particularidades de ese aprendizaje contextualizado y lo han compartido en sus instituciones de origen.

En las misiones de los docentes se ha analizado, discutido, examinado y avanza una propuesta para iniciar una carrera de postgrado binacional. La limitación fundamental se presenta por la desigualdad que existe en la reglamentación de los países respecto de estudios de cuarto nivel. Sin embargo, se espera que iniciativas de este tipo puedan ser acompañadas por políticas educativas de integración a nivel MERCOSUR.

Durante los intercambios docentes, se han dictado los siguientes cursos:

Dra. Ana FERRARI (Universidade Federal do Parana Setor Litoral – BRASIL).

- Curso de Postgrado y extensión: *“Memoria, descripción y nombre propio: la voz del dueño, un análisis discursivo de anuncios de fuga de esclavos publicados en Brasil”*, aprobado por Res. 641/2011 del Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias Humanas y dictado en la Universidad Nacional de Río Cuarto en octubre de 2011.
- Esp. Fabio Daniel DANDREA (Universidad Nacional de Río Cuarto – ARGENTINA).
- Curso de actualización: *“Contextos Socioculturales: el español situado y el abordaje teórico metodológico de la Pragmática Sociocultural”*, dictado en la Universidade Federal do Parana de la ciudad de Curitiba, Brasil. Noviembre de 2011.

- Curso de actualización: “*Identidad virtual: comunidad de práctica y uso del español*”, dictado en la Universidade Federal do Parana Setor Litoral, ciudad de Matinhos, Brasil. Noviembre de 2011.

Dr. Fabio DA CARVALHO MESSA (Universidade Federal do Parana Setor Litoral – BRASIL)

- Curso de Postgrado y de extensión: “*Retórica de ficción y Literatura Comparada: ficción contemporánea brasileira y argentina*”, aprobado por Res. 153/2012 del Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias Humanas y dictado en la Universidad Nacional de Río Cuarto en abril/mayo de 2012.

Mgter. Silvina Beatriz BARROSO (Universidad Nacional de Río Cuarto – ARGENTINA)

- Participación como PANELISTA en el *Encuentro de Profesores de Lengua Española del Estado de Paraná* (Matinhos – 15 y 16 de junio de 2012)
- Dictado del curso de actualización “*Nueva novela histórica argentina: rescrituras de la tradición político cultural del siglo XIX en torno al eje civilización/barbarie*”. Universidad Federal de Parana – Curitiba, Brasil. Junio de 2012.

Los objetivos propuestos para el primer año han sido alcanzados satisfactoriamente. Se ha cumplimentado la totalidad de las misiones propuestas y también se ha cumplimentado lo referido a misiones de estudio. En cada caso, se ha trabajado comparativamente y se han estudiado alternativas para resolver diferencias regionales en lo referido a planes de estudio y, fundamentalmente, en analizar la reglamentación vigente tanto para grado como para postgrado.

En cuanto a las actividades desarrolladas por las alumnas Cristina GIACOBONE y Rocío SÁNCHEZ (Profesorado de Lengua y Literatura de la UNRC) en Brasil, se sintetiza lo siguiente:

Participación, en calidad de asistentes, del VI SELLF: Seminário de Estudos Lingüísticos e Literários da FAFIPAR, organizado por el

Departamento de Letras de la Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Paranaguá y realizado del 17 al 21 de Septiembre de 2012. En el marco del mismo, realización del mini-curso “Representação feminina: imagem e linguagens”, a cargo de las Prof. Mag. Cristian Pagoto (FAFIPAR) y Prof. Mag. Joyce Luciane Correia Muzi (IFPR), de 3 horas cátedra de duración.

Participación, en calidad de asistentes, del *II Fórum das Comunidades do Litoral Paranaense e Pré-Conferência Regional da Educação do Campo do Litoral Paranaense*, organizado por la Universidade Federal do Paraná - Setor Litoral y realizado en la localidad de Matinhos el día 21 de Septiembre de 2012.

Participación, en calidad de alumnas voluntarias, del Proyecto PIBID (Programa Institucional de Iniciação à Docência) Mídia-Educação nas Escolas da Ilhas de Guaraqueçaba-PR, aprobado por CAPES y dirigido por el Prof. Dr. Fábio de Carvalho Messa. Este proyecto tiene como principal objetivo la realización de talleres educativos referidos a las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación y a su utilización en el espacio áulico, destinados a docentes y alumnos de escuelas de enseñanza fundamental de las comunidades rurales de Ilha Raça, Ilha das Peças e Ilha de Superagui. La carga horaria del mismo es de 12 horas semanales.

Participación, en calidad de alumnas voluntarias, del Proyecto Licenciar - Projeto de Literatura Paranaense na Escola, dirigido por el Prof. Dr. Fábio de Carvalho Messa. Éste tiene como principales objetivos realizar una investigación sobre los principales autores de la literatura del Estado de Paraná y sus obras, para luego ofrecer talleres de lectura literaria que tomen por objeto los resultados de dicha investigación en escuelas de nivel medio de las localidades de Matinhos y Antonina. La carga horaria de este proyecto también es de 12 horas semanales.

Visita a la Biblioteca Pública do Paraná, situada en la ciudad de Curitiba (31/08/2012). Fue realizada en vinculación con las actividades desarrolladas en el marco del Proyecto Licenciar – Projeto de Literatura Paranaense na Escola referido en el punto anterior. Tuvo como objetivos reunir materiales bibliográficos de y sobre los autores estudiados por el grupo que lleva adelante el

proyecto y asistir a la muestra fotográfica “Conveniências” dedicada a homenajear a uno de ellos, el escritor Paulo Leminsky.

Visita a la escuela rural “Morro Alto” de la localidad de Morretes (12/09/2012). Con motivo de conocer la realidad educativa del medio en que se inserta la Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral, se realizarán una serie de visitas a establecimientos educativos de las localidades cercanas. En particular, serán visitadas algunas escuelas, generalmente de educación rural, en las que distintos actores de la Universidad mencionada desarrollan proyectos y programas de apoyo educativo. La primera de estas visitas fue realizada a la Escuela “Morro Alto” de la localidad de Morretes.

Visita a la Trigésima Bienal de Arte de São Paulo: “A iminência das poéticas” (22/09/2012). Realizada junto a docentes y alumnos de las Licenciaturas em Artes y em Linguagem e Comunicação de la UFRP – Setor Litoral, se fundamenta en la consideración de que en la actualidad una de las tendencias principales en lo que respecta a la enseñanza de la literatura señala que el docente debe procurar mostrarla en su diálogo con otros lenguajes estéticos.

En el marco del Programa “Curso de Extensão em Língua Portuguesa – Treinamento Lingüístico para Estudantes Intercambistas”, participación del dictado de los siguientes cursos de extensión:

- Introdução ao Sistema Educativo Brasileiro
- Literatura de Língua Portuguesa
- Gêneros Textuais em Língua Portuguesa
- Expressão Oral e Escrita em Língua Portuguesa

Todos los cursos mencionados en este punto están a cargo de docentes de la carrera Licenciatura em Linguagem e Comunicação de la Universidade Federal do Paraná (UFPR) – Setor Litoral, y fueron preparados especialmente para los alumnos del Programa de Intercambio Académico Universitario de Grado en Lengua Española y Portuguesa del MERCOSUR.

Por su parte, los alumnos de Brasil han desarrollado actividades en la Universidad Nacional de Río Cuarto referidas tanto a la toma de

cursos regulares correspondientes a la carrera *Profesorado en Lengua y Literatura* (sobre todo, aquellos referidos a lingüística y literatura) como a tareas de vinculación social y comunitaria. Asimismo, todos han tomado la capacitación para presentar el examen CELU y han rendido el mismo. Luego de la evaluación practicada en 2012, el Programa ha sido renovado por un nuevo año.

- Misiones al Extranjero III: vinculación con la Universidade Federal do Ceará (Fortaleza, Brasil): Durante el año 2010, y desde su participación en el Consorcio Interuniversitario ELSE (Español Lengua Segunda y Extranjera), las tres universidades nacionales de la provincia de Córdoba manifestaron su interés por difundir el trabajo del Consorcio y el examen CELU el sector nordeste de Brasil. Para ello, y en el marco de la convocatoria de la Secretaría de Políticas Universitarias de Argentina *Proyectos de Misiones Universitarias al Extranjero III*, la Universidad Nacional de Córdoba coordinó el proyecto “*Desarrollo y fortalecimiento de vínculos con Brasil. El Consorcio ELSE y el Examen CELU en el Nordeste brasileño*”.

La aprobación de este proyecto originó tres misiones a la ciudad de Fortaleza (Brasil) y permitió el inicio de un vínculo institucional que pretende avanzar mediante acciones conjuntas entre las instituciones. La primera de estas misiones se desarrolló en el año 2010, la segunda en el año 2011 y la tercera en el año 2012. Cada una de las misiones originó la organización de un evento académico (Jornadas) en la Universidade Federal do Ceará. De acuerdo con lo planificado, la UNRC participó durante la tercera etapa.

En 2012, las actividades desarrolladas en el marco de la última misión tuvieron como centro de realización las instalaciones de la Facultad de Humanidades de la Universidade Federal do Ceará (Brasil). Allí, desde el 26 de noviembre y hasta el 30 de noviembre de 2012, el Departamento de Lenguas Extranjeras organizó las *III Jornadas Didácticas de Español como Lengua Extranjera*. Considerando especialmente los objetivos del proyecto, la Universidad Nacional de Río Cuarto planificó el dictado de dos talleres:

- “*El aporte de la Pragmática Sociocultural para la Enseñanza del Español como Lengua Segunda y Extranjera*”, a cargo del Esp. Fabio DANDREA.

- *“Locuciones verbales vs. Frases verbales”*, a cargo de la Lic. Cristina NUÑEZ.

El dictado de los talleres permitió el logro de los siguientes resultados:

- Difusión de una perspectiva teórica aplicable al desarrollo del español como lengua segunda y extranjera.
- Valoración de los aspectos socioculturales aplicables al trabajo con el español en la región MERCOSUR.
- Caracterización de los procesos identitarios regionales desde la experiencia de trabajo con la lengua.
- Interés por profundizar conceptos propios del abordaje sociopragmático: comunidad de práctica y premisas socioculturales.
- Análisis de conceptos teóricos referidos a Locuciones verbales y a Frases verbales.
- Estudio y análisis de casos.
- Aplicación de casos en situaciones específicas de aprendizaje del español como lengua segunda y extranjera.
- Demanda de capacitación específica en aspectos gramaticales del español.
- El acercamiento interinstitucional basado en el mutuo conocimiento.

Asimismo, y en el marco de las misiones, cada una de las universidades de la provincia de Córdoba difundió el trabajo realizado en relación al español como lengua segunda y extranjera mediante encuentros con estudiantes y docentes de la Universidade Federal do Ceará. Cabe destacar aquí que la realidad de las instituciones argentinas presenta significativas diferencias. Esto se debe a la antigüedad de las mismas, la dimensión académica y el historial de trabajo con idiomas, entre otras circunstancias. Tal heterogeneidad, sin embargo, se traduce para la Universidade Federal do Ceará en un escenario propicio para pensar un trabajo

gradual desde la realidad de las instituciones con un desarrollo reciente en el español como lengua extranjera (Río Cuarto y Villa María) hasta la realidad de una oferta consolidada como la que existe en la Universidad Nacional de Córdoba, institución que cuenta ya con oferta de grado y posgrado y con una tradición importante en el área de estudios en cuestión.

Sobre el desarrollo de los talleres, y el encuentro posterior con estudiantes y docentes, se destaca la participación no sólo de residentes en la ciudad de Fortaleza y en la región sino de distintas ciudades de Brasil. Esto debido al dictado de la carrera Español para Extranjeros bajo modalidad a distancia y utilizando para ello la plataforma provista por el sistema de la Universidad Abierta de Brasil. Una buena parte de la concurrencia a los talleres y a la charla informativa provenía de lugares distantes de Fortaleza.

Esta primera vinculación ha permitido una difusión y un conocimiento conjunto acerca del trabajo que cada una de las instituciones argentinas desarrolla en relación a la enseñanza del español como lengua extranjera. Desde la Universidade Federal do Ceará (Brasil), se ha mostrado interés por la capacitación específica que las universidades argentinas pueden ofrecer en relación con determinadas perspectivas: Interculturalidad, Pragmática, Metodología, etc. En tal sentido, con la coordinación de la UNRC y en el marco de la convocatoria de la SPU *Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del Sector Educativo del MERCOSUR*, se ha presentado el Proyecto **“Red de Integración Regional para el Español como Lengua Extranjera en el MERCOSUR”**. La propuesta se encuentra en proceso de evaluación y pretende la capacitación recíproca entre las instituciones asociadas: universidades nacionales de Río Cuarto, Villa María y Córdoba (Argentina) y Universidade Federal do Ceará (Brasil).

5. Conclusiones parciales

El planteo de una política de internacionalización de la educación superior constituye un entorno necesario para planificar la integración de las instituciones académicas a nivel MERCOSUR. El caso particular de la UNRC implica un trabajo interno de coordinación entre distintas unidades académicas: departamentos del área

lenguas, secretarías de la Facultad de Ciencias Humanas y dependencias de Rectorado. En tal sentido, cabe destacar el respaldo que la Secretaría de Posgrado y Cooperación Internacional otorga para las actividades referidas al desarrollo del español como lengua extranjera y el impulso que el trabajo experimenta a partir de la tarea desarrollada por la Facultad de Ciencias Humanas y el Departamento de Lengua y Literatura, en particular.

La vinculación con Brasil interesa, de manera significativa, a la Universidad Nacional de Río Cuarto por diversas iniciativas con base en las distintas facultades de la institución: Doctorado Binacional en Tecnología e Innovación Agropecuaria (Facultad de Agronomía y Veterinaria), Programa MARCA (Facultades de Ingeniería, Ciencias Humanas y Agronomía y Veterinaria), programas y proyectos de Investigación con base en la totalidad de las facultades, etc.

Esta política resulta viable, en gran medida, por el apoyo de la Secretaría de Políticas Universitarias. En un contexto internacional que resulta adverso por los costos que implica tanto la movilidad docente como estudiantil, el financiamiento originado en las convocatorias regulares de SPU resulta imprescindible para la proyección internacional de las instituciones públicas argentinas.

6. Bibliografía:

- Arnoux, E. (2010), “Representaciones sociolingüísticas y construcción de identidades colectivas en el Mercosur”, en Celada, M.T., A. Fanjul y S. Nothstein (Coordinadores), *Lenguas en un espacio de integración: acontecimientos, acciones, representaciones*, Buenos Aires: Biblos, 17-38.
- Bravo, D. (2009), “Pragmática, sociopragmática y pragmática sociocultural del discurso de la cortesía”, en Bravo, D., N. Hernández Flores & A. Cordisco (eds.), *Aportes pragmáticos, sociopragmáticos y socioculturales a los estudios de cortesía en español*, (31–68), Buenos Aires: Dunken.
- Hernández Flores, N. (2004), “La cortesía como la búsqueda del equilibrio de la imagen social”, en Bravo, D. y A. Briz (eds.), *Pragmática Sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*, Barcelona: Ariel.

- Kaul de Marlangeon, S. (2010), “Perspectiva topológica de la descortesía verbal. Comparación entre algunas comunidades de práctica de descortesía del mundo hispanohablante”, en Orletti, F. & L. Mariottini (eds.), *Descortesía en español: espacios teóricos y metodológicos para su estudio*, Roma, Estocolmo: Universidad Roma Tre, Programa EDICE, 71-86.
- Plan Estratégico Institucional de la Universidad Nacional de Río Cuarto (2009).

Segunda parte

Investigaciones en Español Lengua Extranjera (ELE)

Esta sección está integrada por estudios relativos a la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación en ELE:

- Brinia Guaycochea y Liliana Mollo (Universidad Nacional de San Luis), El sujeto de aprendizaje en materiales didácticos de español como lengua extranjera en Argentina
- Gladys Lizabe (Universidad Nacional de Cuyo), *El visionado de películas con fines didácticos en la clase de ELE*
- Gladys Lizabe, Gabriel del Moral y Cecilia Pincolini (Universidad Nacional de Cuyo), *La edición de material auténtico para la clase de ELE*
- Gladys Lizabe y Verónica Segura (Universidad Nacional de Cuyo), *La consigna en una clase de Español Lengua Extranjera (ELE): ¿Amiga o enemiga del aprendiz?*
- María del Rosario Ramallo de Perotti (Universidad Nacional de Cuyo), *El alumno extranjero y la fonética del habla mendocina: confusiones y coexistencia de variantes*

El sujeto de aprendizaje en materiales didácticos de español como lengua extranjera en Argentina

Brinia Guaycochea

Liliana Mollo

Universidad Nacional de San Luis

La didáctica del español como lengua extranjera (DELE) se corresponde con la actividad de aprendizaje realizada por un grupo de alumnos que provienen de entornos socioculturales y sociolingüísticos distintos. Este trabajo se propone describir la visión de sujeto de aprendizaje incluida en la primera unidad de dos materiales didácticos de enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) producidos y publicados en Argentina, desde la noción de desarrollo de la competencia comunicativa.

Para su concreción se indaga en ambas propuestas de DELE la vinculación entre el sujeto y el objeto a conocer, teniendo en cuenta: abordaje del contenido según la concepción de aprendizaje; elección de conocimientos lingüísticos según la concepción de lengua; planificación de la temática según la concepción de la enseñanza; relación de los tres aspectos anteriores con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

Los resultados obtenidos reflejan que las variables que inciden en la constitución del sujeto de DELE dependen de aspectos involucrados en la implementación del conocimiento comunicativo de la lengua y de las relaciones que se establecen con el aprendizaje de una LE. Asimismo, se deduce que la perspectiva lingüístico-didáctica contenida en la elaboración de materiales de enseñanza de ELE determina el modo de concebir a un sujeto inmerso en un espacio de aprendizaje intercultural.

Presentación de la temática

La didáctica del español como lengua extranjera (DELE) se define como un espacio de intersección transversal de ciencias reunidas dentro del campo de las ciencias del lenguaje y de las ciencias de la educación. Entre ambas se establecen relaciones de contigüidad y complementariedad, a partir de conceptos y procedimientos orientados hacia la promoción y facilitación de aprendizajes.

La DELE recupera el saber que todo sujeto hablante posee de su lengua materna (L1) para el aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE) y se ubica dentro del conjunto de saberes elaborados cuyo objeto de conocimiento se dirige hacia la enseñanza–aprendizaje de una lengua extranjera (LE). Incluye, además, los discursos que muestran las vinculaciones entre su estado áulico y su estado interdisciplinario, lo que supone que el docente debe conocer en profundidad las relaciones que subyacen al marco didáctico para obrar en consecuencia.

En función de lo expuesto, centramos nuestro análisis en el discurso de los textos destinados a docentes y alumnos, dado que este trabajo se propone describir la visión de sujeto de aprendizaje desde la noción de desarrollo de la competencia comunicativa, incluida en la enunciación de la primera unidad de dos materiales didácticos de ELE publicados y producidos en Argentina. En tal sentido seleccionamos la propuesta de Malamud y Bravo (2007) titulada *Macanudo* y la ofrecida por Autieri, Gassó, Malamud, Mosconi y Prevé (2004) a través de *Voces del Sur*.

Consideraciones metodológicas

Teniendo en cuenta la vinculación entre el sujeto y el objeto a conocer se elaboran tres categorías de indagación: abordaje del contenido según la concepción de enseñanza - aprendizaje; elección de conocimientos lingüísticos según la concepción de lengua y relación de los aspectos anteriores con el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*.

Respecto de la primera vía de exploración se observa, en los dos manuales, que el abordaje de contenidos y planificación de la temática según la concepción de enseñanza - aprendizaje se apoya

en la noción de transposición didáctica. En efecto, el énfasis está puesto en la transmisión de habilidades y conocimientos comunicativos mediante la selección y reelaboración de contenidos a enseñar que recortan y delimitan los conocimientos estrictamente lingüísticos para otorgar importancia a la actuación y puesta en práctica de la lengua.

Macanudo divide explícitamente la unidad I en Recursos pragmáticos, socioculturales y discursivos y Recursos lingüísticos, mientras que *Voces del Sur* plantea objetivos que luego se realizan en contenidos gramaticales y tipos textuales:

<i>Macanudo</i> Recursos pragmáticos, socioculturales y discursivos	<i>Voces del Sur</i> Objetivos
<p>Comprender y proporcionar, oralmente y por escrito, información personal sobre sí mismo y sobre otros.</p> <p>Pedir y dar información oralmente y por escrito sobre el nombre, la nacionalidad, el lugar de residencia, la profesión u ocupación, el lugar de trabajo, la edad, la dirección postal, la dirección de correo electrónico, el número de teléfono, el idioma. Pedir y dar información sobre algunas actividades habituales referentes al ámbito personal. Abrir y mantener el canal de comunicación.</p> <p>Hacer una invitación, aceptarla o rechazarla, en relación con distintos registros.</p> <p>Reconocer a los interactuantes de una comunicación telefónica y reconocer el motivo o el tema de la comunicación.</p> <p>Actuar una conversación telefónica en la que se pregunta por alguien. Familiarizarse con un contestador automático.</p>	<p>Dar información sobre sí mismo. Hacer preguntas básicas a un interlocutor y sobre terceros. Saludar de manera formal y familiar. Ubicar objetos y personas en el espacio. Dar indicaciones. Dar instrucciones para realizar acciones o encontrar direcciones.</p>

<p>Escribir un breve texto informativo/descriptivo sobre un medio de comunicación.</p> <p>Opinar sobre preconcepciones o visiones sobre los distintos países o comunidades, a partir de un dicho popular.</p>	
Recursos lingüísticos	Contenidos
<p>Morfología y uso de verbos para la presentación: llamarse, tener, ser, estudiar, trabajar, vivir en presente de indicativo</p> <p>Morfología de verbos regulares en ar er ir en presente de indicativo.</p> <p>Nombre de países y continentes.</p> <p>Gentilicios, morfología en género y número.</p> <p>Artículos, género y número.</p> <p>Números, unidades, decenas, centenas.</p>	<p>Tipos textuales:</p> <p>Ficha personal. Mapas y fotos. Artículo de enciclopedia.</p> <p>Gramaticales:</p> <p>Verbos: ser, estar, haber, tener. Pronombres personales vos, usted, ustedes.</p> <p>Género y número de sustantivos y adjetivos, adjetivos gentilicios, adjetivos posesivos, adverbios de cantidad.</p> <p>Presente regular de los verbos en – ar, -er, -ir, verbos irregulares con diptongación. –ie, verbo llamarse.</p> <p>Preposiciones a, desde, en, entre, etcétera.</p>

En cuanto a la elección de conocimientos lingüísticos según la concepción de lengua, estos textos contienen una perspectiva comunicativa de la lengua, ya que la enseñanza aprendizaje de ELE se organiza sobre la base de una exposición equilibrada de input y output lingüístico, o sea, la recepción y procesamiento de una cantidad suficiente de lengua y la puesta en práctica del español en situaciones de comunicación real. El sujeto de LE recibe activamente el *input*, actualiza y pone en juego sus competencias lingüístico-comunicativas para crear el output. Así en los materiales se apela explícitamente al aprendiente de ELE en acciones como proporcionar, pedir, dar información, interactuar, escribir, opinar.

Este hecho plantea una exigencia metodológica para el aula de ELE en la que el profesor debe organizar su práctica docente por tareas y crear situaciones que propicien su adquisición. El docente desempeña un papel fundamental en la organización de los saberes: no sólo regula la forma en que se organizan las tareas durante de la clase, sino que activa diversos modos de relaciones de los sujetos con el conocimiento en el que se distinguen una sucesión de recursos necesarios para llevar a cabo una articulación de abundancia de estrategias comunicativas con escasos datos lingüísticos. En ambos materiales se intenta dar forma al hecho particular de que esta actividad es realizada por un grupo intercultural de aprendientes que provienen de entornos socioculturales y sociolingüísticos distintos. Se hace evidente que incidir en el mejoramiento de la enseñanza-aprendizaje de contenidos lingüístico-comunicativos requiere del uso de materiales didácticos que contemplen al sujeto en el interior del proceso educativo desde el enfoque por tareas (Zanón, 1999) como opción adecuada para enfrentar el aprendizaje de una lengua. De modo que en una u otra herramienta de instrumentación práctica se prevé la apropiación y comprensión de conocimientos comunicativos de ineludible dominio en esta etapa.

La relación de las dos categorías antes descritas con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) tiene su correlato en forma más o menos explícita en los manuales presentados. En *Macanudo* se expresa: “La propuesta del manual se corresponde con el nivel de acceso del español como lengua segunda o extranjera según los estándares definidos por el MCER”, y *Voces del Sur* mantiene este vínculo en la visión del estudiante de una LE como un sujeto que aprende una segunda lengua (L2) para actuar en una sociedad y cultura diferente de la propia, en la que está contenido el “sí mismo” y “el otro”.

Tal como lo plantea el MCER ambos materiales han interpretado que la DELE implica una didáctica orientada a la acción y que la intervención docente en el aula de ELE se funda en la necesidad de conducir al estudiante hacia un aprendizaje en el que los conocimientos lingüísticos cobran sentido en la acción comunicativa de situaciones auténticas que caracterizan la vida real. Las tareas asignadas sobre la base de una orientación dirigida a la acción

estimulan las capacidades cognitivas y desarrollan la autoestima del aprendiente de L2 frente a la vida fuera de la clase. Así, la acción lingüística de un sujeto que se inscribe socialmente en un contexto en el que hará uso de sus competencias pragmático-comunicativas se ve aludido en el (MCER).

Para Mezzadri (2004), en el diseño de los autores, los usuarios del MCER provienen, más allá de las similitudes, de entornos diversos y su tarea es permitir a todos los operadores del sector, la puesta en común de experiencias para reflexionar sobre las prácticas de LE e individualizar las más adecuadas. En este sentido ambas versiones, MCER (2002) y la de su descriptor (2004), invierten los términos y refieren al proceso de aprendizaje – enseñanza lo que implica la reflexión sostenida sobre el proceso realizado por un sujeto que aprende y comprende desde sus conocimientos previos.

El MCER, entonces, no se entiende como un método a adoptar, sino como un lenguaje que permite describir y hacer comprensibles los métodos, los objetivos y los contenidos de los recorridos de aprendizaje-enseñanza de las diferentes lenguas. Sus lineamientos sobre la dimensión de uso de la lengua, la comunicación, la importancia de la cultura, el acento colocado en la movilidad y la cooperación internacional nos llevan a una inmediata reflexión, desde la DELE, sobre el rol del aprendiente como “actor social” que se observa a “sí mismo” y al “otro” dentro de una nueva cultura y una nueva lengua. Esto significa que a nivel educativo el desarrollo del sujeto de L2 no contempla sólo el aprendizaje lingüístico, sino que involucra la promoción de la persona en todos sus aspectos. Los docentes, los redactores de programas y los autores de textos son conscientes de que en el proceso de aprendizaje lingüístico está comprendida una identidad cognitiva, psico-afectiva y cultural.

Conclusiones

Sin dudas el enfoque por tareas ha influido en la constitución de una DELE y atraviesa la práctica docente de ELE, se aparta de enfoques sintácticos, gramaticales o normativos e identifica a la lengua como unidad comunicativa. Esta perspectiva abarca distintas ramas provenientes de las ciencias del lenguaje: teoría de la comunicación (situación comunicativa), teoría de la enunciación (huellas del

emisor), normativa (empleo de las convenciones), gramática oracional (clases de palabras y sintaxis), sociolingüística (lectos y registros), pragmática (efectos textuales) y lingüística del texto (tipos textuales, coherencia y cohesión). De modo que la lengua es considerada como una herramienta comunicativa en un nivel discursivo y textual al que, paralelamente, se le unen habilidades y estrategias de lectura y escritura.

Se trata de lineamientos centrados en el desarrollo de la competencia comunicativa, que no se circunscriben a las posibilidades de comunicar el pensamiento, sino que apuntan a la capacidad del sujeto de involucrarse con una LE y responsabilizarse ante sus enunciados, a partir de las relaciones establecidas con el aprendizaje de ELE. Esto permite deducir que la perspectiva lingüístico-didáctica contenida en la elaboración de materiales de enseñanza de ELE determina el modo de concebir a un sujeto inmerso en un espacio de aprendizaje intercultural.

Bibliografía

- Autieri, B.; M. Gassó; E.Malamud; L. Mosconi y P. Preve (2004), *Voces del Sur, español de hoy*, Buenos Aires: ALEI.
- Council of Europe-Conseil de l'Europe (2004), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione*, Città di Castello, Perugia: La Nuova Italia- Oxford.
- Malamud, E. y M. Bravo (2007), *Macanudo*, Buenos Aires: Araucaria.
- *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2002). http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/
- Mezzadri, M. (2004), *Il Quadro comune europeo a disposizione della classe. Un percorso verso l'eccellenza*, Perugia: Edizioni Guerra Soleil.
- Zanón, J. (1999), *La enseñanza del español mediante tareas*, Madrid: Edinumen.

El visionado de películas con fines didácticos en la clase de ELE¹

Gladys Lizabe

Universidad Nacional de Cuyo

Con frecuencia, los profesores usamos películas, canciones, entrevistas, entre otros, en nuestras clases de lenguas extranjeras como complemento a los saberes y destrezas comunicativos que trabajamos. Todos ellos ofrecen múltiples posibilidades para abordar no sólo la 'lengua en uso' sino para reflexionar sobre aspectos pragmáticos y socioculturales, sistemas de símbolos, creencias y presuposiciones que ellos ilustran. En este marco, la presente investigación ofrece una serie de reflexiones que pueden facilitar el proceso de selección de un cortometraje y optimizar su uso en la clase de lenguas extranjeras, especialmente pensando en ELE-español como lengua extranjera- y PLE- portugués como lengua extranjera-.

Las nuevas tecnologías ofrecen múltiples posibilidades para trabajar la competencia comunicativa en la clase de ELE y de PLE y muchos y variados materiales acompañan al docente: no sólo libros de textos, sino diarios, revistas, folletos, propagandas impresas y orales, etiquetas, facturas, canciones, crucigramas, películas, programas de televisión, entrevistas, conversaciones cara a cara o diferidas, entre otras, facilitan un enfoque integral de la lengua. Ahora bien, de este variopinto conjunto de materiales algunos cuentan con una larga experiencia de uso por parte del profesor mientras que otros, en

¹ Esta investigación fue presentada en las *Jornadas de Lengua y Literatura Iberoamericanas*, realizadas en la Universidad Nacional de Cuyo durante la *Semana del Brasil en Mendoza*, 6 setiembre 2012.

cambio, exigen ser re-pensados en función de optimizar su función en el aula de lenguas extranjeras. En este grupo, figuran aquellos relacionados con la comprensión auditiva (CA) que parece ser la Cenicienta de nuestra formación profesional. Si bien en nuestros planes de estudio existe la comprensión y producción de textos orales, sin embargo en nuestras prácticas profesionales y luego, en nuestros desempeños docentes, presentamos más una actitud declarativa y de buenas intenciones que uso real y didáctico del material oral y visivo a nuestro alcance. En este marco, ofrecemos a continuación una serie de reflexiones vinculados con la CA en la clase de ELE y un conjunto de metodologías de la mediación aúlica para la comunicación oral, teniendo en cuenta que así como enseñamos a abordar los libros como soporte físico, material, ideológico y de valores y creencias de comunidades y autores de distintos tiempos y geografías, así el docente debe conocer, dominar y enseñar el manejo de las nuevas tecnologías y la *lectura* de sus mensajes- entre los que se encuentran las películas que llevamos al aula. Sin duda, repensar la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera de acuerdo con los tiempos que les tocan vivir a nuestros jóvenes, hijos de nuevas tecnologías, y a nosotros mismos, en el que los grupos de poder dedican buena parte de su esfuerzo, de su dinero y de su tiempo- en todo caso de programación- a producir distintos productos fílmicos- llámense programas, películas, documentales, etc...- según sus valores, ideas e intereses..., *repensarla en estos nuevos escenarios*- decimos- implica rescatarlos sin sacralizar o negar la importancia y el valor de los medios de comunicación social- en nuestro caso de cortometrajes- y de cómo ellos nos ofrecen campos importantísimos para trabajar la lengua en uso y *en contexto*.

Aunque resulte verdad de Perogrullo, la humanidad siempre se ha valido de distintos instrumentos para comunicarse: *un gesto*, socialmente aceptado o no, burdo u obsceno, gentil o caballeresco, *un sonido*- la bocina en gran ciudad, una tierna nana interpretada por la madre a sus hijos o los aterradores tambores de guerra de los moros en el Medioevo-, y *la imagen*- en un libro, en las catedrales con sus vitraux, en la publicidad que nos bombardea permanentemente-, todos ellos- decimos-, exigen un desciframiento de sus significados que implican determinadas

‘alfabetizaciones’ o conocimientos por parte de sus productores y receptores.

Si pensamos en la comunicación oral, entendemos los ‘sonidos’ o palabras que producimos y que también recibimos porque se dan en una *cadena fónica temporal* que organiza los sonidos en sílabas, palabras, oraciones, textos... todo con coherencia, cohesión y adecuación. Esta es una *organización lineal* de lo hablado que necesita un *canal auditivo* para realizarse- el aparato fonoaudiológico-. Dicha cadena de habla es instantánea y *fugaz*- lo que digo ya es pasado-, es *de significación posiblemente más unívoca*- aquí estoy para aclarar lo que quise decir- y *pertenece a este grupo humano* que habla español y que escucha esta comunicación en las presentes Jornadas. Esta es una alfabetización fónico-oral cuyas características y/o propiedades permiten el habla y la comprensión auditiva.

Con respecto a las *imágenes* que utilizamos para comunicarnos, pensemos que estas se realizan *espacialmente*, pueden poseer una *significación más plural*- como las teorías de la Gestald probó-, su organización es más *global* y necesitan un *canal visual*. Ahora bien, ¿en qué ámbito de la vida comunicativa se entrecruzan los gestos, los sonidos y las imágenes si no es en el cine?

Este es por antonomasia sinónimo del siglo XX y XXI, de los adelantos tecnológicos por cuya acción se *acelera y dilata el tiempo, se fijan y se conservan gestos, sonidos e imágenes y secuencias de imágenes en movimiento* (Greenfield, M., 1985; en Reyzábal, M. V. 1993: 277). Sin duda, el surgimiento del denominado ‘lenguaje cinematográfico’ fue abordado por diversos autores pero es interesante acudir a Humberto Eco quien en 1971 afirmó que *la triple articulación del cine*- es decir, la combinación de signos verbales, icónicos y cinéticos- *hace de éste un tipo de comunicación más rica que la palabra*. (Reyzábal 1993: 280) Su observación importa en cuanto implica una *lectura ternaria* de un film, es decir, existen *tres momentos básicos* para ver una película:

1. Percepción de las imágenes (descodificación elemental: se identifican lugares, personajes, objetos...)

2. Interpretación de la secuencia de imágenes (Descodificación del argumento, de la historia o relato narrado...)
3. Latencia de las imágenes (Descodificación de mensajes subliminales, implícitos, manipuladores...) (Ídem: 280)

Ahora bien, llegados a este punto, debemos preguntarnos si el uso de material fílmico es importante o no en la clase de Lengua extranjera. Como ha estudiado Xenia Bonch-Bruevich (2006), paradójicamente las reflexiones sobre su uso sí se han realizado en el caso de enseñar el español a extranjeros en cuanto ver una película en español y entender lo que se dice es parte de las prácticas de comprensión auditiva para el caso de hablantes no nativos. Teniendo en cuenta este campo del ELE se observa que la comprensión auditiva en general y el uso de los cortometrajes en particular se ha enseñado y aprendido teniendo en cuenta distintos patrones pedagógicos:

- Si sustentamos nuestras prácticas docentes en el *conductismo*, se explican las actividades de *emparejamiento por patrones* que implica la escucha de mensajes para repetirlos e imitarlos en su construcción fónica, omitiendo el significado o contenido de los mensajes. Sería aprender el español o el portugués por la '*repetición tipo mecánica*'.

- Si nos basamos en la postura propia del *método nocional-funcional* (1970-1980), escucharemos audios y responderemos preguntas sobre el contenido. Aquí importa la comprensión o desciframiento que la sustancia fónica va marcando en su receptor. Sin embargo, esta tarea de comprensión y respuesta no implica la interacción entre el alumno y la fuente del mensaje auditivo.

- Si, en tercer lugar, nos situamos en un *enfoque basado en tareas*, importa que el estudiante *haga* y resuelva una situación problema, por ejemplo, realizar una entrevista, desgrabarla y usarla como fuente para una monografía solicitada. En esa entrevista con desgrabación y uso adecuado de fuentes orales, el estudiante muestra su nivel de logro auditivo y su *desempeño*- es decir, la tarea realizada- permite observar y medir el logro de su comprensión auditiva.

Por último, si sustentamos nuestras prácticas en una mirada más rica y amplia que considera la enseñanza-aprendizaje de la lengua

extranjera no sólo como enseñanza-aprendizaje de estrategias comunicativas sino culturales, sociolingüísticas y estratégicas, interpretaremos la comprensión auditiva y visual como una de las herramientas de la *comunicación interactiva* que se constituye en *habilidad multidireccional* al exigir interpretar desde distintos ángulos el mensaje recibido. En esta mirada o enfoque, el CD y las películas son considerados instrumentos pedagógicos que facilitan la adquisición y desarrollo de estrategias para una comprensión auditiva activa y multidireccional.

Este breve paneo de enfoques pedagógicos y su relación con el ELE y con el PLE no sólo dejan al descubierto el concepto de educación, educador y educando y de lengua extranjera que manejamos sino que plantea el siguiente interrogante: ¿el uso de películas es una instancia didáctica relevante y significativa para nuestras clases?. Al respecto, acudamos a la afirmación de Mercedes Ontoria Peña quien afirma:

El cine es un medio que, por un lado, ofrece situaciones de lengua contextualizadas y por otro, como producto artístico, transmite valores morales y estéticos, que deberían ser componentes indispensables en cualquier tipo de enseñanza. La brevedad y condensación de las historias en los cortometrajes hacen de ellos un material útil. Por ello, se torna importante reflexionar sobre las posibilidades que el cine ofrece para el trabajo de la competencia comunicativa, cultural y socio-pragmática en el aula. Ahora bien, ¿cómo justificar una película en nuestras clases, con qué criterios manejarnos?

En primer lugar, la utilización del cine en nuestras clases presenta la lengua de un modo natural y actualizado, huyendo de las muestras descontextualizadas y ficticias que los profesores solemos ofrecer a los alumnos; por ello, las películas en español ofrecen el estudio de la lengua y la gramática vivas, en uso, en sus reales y auténticos contextos de producción y recepción. Lo que los aprendientes escuchan y ven es la lengua verdadera y genuina en la interacción comunicativa de unos usuarios reales.

En segundo lugar, una película permite abordar temas tales como el de los registros (lengua española peninsular *versus* español de Latinoamérica; de hablantes con diverso cronolecto, dialecto o sociolecto, de registro formal o informal, etc).

En tercer lugar, los cortometrajes ofrecen la posibilidad de análisis de los contextos sociales y culturales en los que los hablantes se encuentran inmersos; por ello, presentan la posibilidad de reflexionar sobre la cultura e idiosincrasia de esos hablantes visionados en su actuación. En esos mundos supuestamente ‘de ficción’, dicha actuación demuestra el conocimiento de las convenciones lingüísticas y de las convenciones comunicativas que en cada interacción actualizan los hablantes de papel celuloide. Gracias al cine, podemos visibilizar la actuación de un grupo de sujetos que conocen las convenciones lingüísticas sino aquellas relativas a las rutinas y roles que implica el uso lingüístico en un contexto social determinado. Estos hablantes del mundo de ficción dejan entrever no sólo el uso de la lengua sino las actuaciones o desempeños comunicativos genuinos según saberes, creencias e ideas que cada hablante-actor pone en escena en ese mundo alternativo que es la película.

El cine permite reflexionar sobre estereotipos, sobre los códigos simbólicos de una comunidad, sobre sus patrones de comportamiento-costumbres y hábitos-, sobre las categorías que han generado esas formas de ver y concebir el mundo. El cine, en fin, permite arrojar luz sobre la cultura de lo cotidiano, la legitimada y la marginal, la compartida y la rechazada, nos permite examinarnos como colectivo y como comunidad con una lengua y unas actuaciones comunicativas que presentan y nos representan en nuestra experiencia de vida.

Ahora bien, **¿cómo elegir un film?** A continuación, tendremos en cuenta las preguntas que dos estudiosas del tema se realizan. En primer lugar, Ann Elisabeth Hansen Laksfoss (2008) aconseja realizar una serie de preguntas para facilitar el proceso de selección de un cortometraje, que hemos adaptado para la clase de ELE y que implica un fuerte trabajo reflexivo antes de llevarlo al aula:

LAS PELÍCULAS SELECCIONADAS:**a) De la historia del cortometraje en sí:**

- ¿Cuentan una historia cronológica o hay elipsis en la historia?
- La historia narrada: ¿es simple o compleja?, ¿tiene flash back?. ¿Qué esfuerzo cognitivo tiene que usar el estudiante para reponer información faltante o inferir acciones?

b) De los observadores:

- Los alumnos: ¿podrán reconocer la situación o las emociones tratadas?
- Las descripciones de los personajes: ¿son claras?. Sus actuaciones: ¿son lógicas?
- Las personas: ¿hablan una a la vez?. ¿Usan un lenguaje que se puede comprender?
- Las imágenes: ¿ayudan a entender lo que pasa en el corto?
- ¿Hay interferencia que dificulta escuchar los diálogos?
- ¿Hay tiempo para ver la película más de una vez?
- El contenido: ¿es adecuado para las edades (emociones y sensibilidades) e idiosincrasia/s de nuestros alumnos?
- ¿Hay una sala adecuada, con equipo técnico para que se pueda disfrutar de la película? (pantalla grande, altavoces etc.)
- La película: ¿tiene subtítulos en español? (es decir: ¿está pensada, por ejemplo, para alumnos con problemas visomotores?)

En segundo lugar, Mercedes Ontoria Peña sugiere elaborar la siguiente ficha y preguntarse:

Ficha técnica y artística

Título de la película:

_____ (_____): Director, año)

- Intérpretes:

Nombre ficticio: _____ Nombre real: _____

- Dirección y guión:

- Género:

- Año de producción:

- **Duración:** _____ minutos

- **Premios:** por ejemplo, *Martín Fierro* (Argentina, 2009). - Mejor interpretación.

Para elegir el film, también es necesario considerar los siguientes parámetros:

LA ELECCIÓN DE LA PELÍCULA

- **objetivos propuestos:** ¿para qué nos sirve? Para:
 - presentación de temas gramaticales
 - aspectos sociales y pragmáticos de la/s sociedad/es hispánica/s
 - presentación de léxico nuevo
 - comprensión de los elementos de la cadena lingüística (diferentes entonaciones y acentos, elipsis y su valor, silencios)
 - diferentes registros
 - organización del discurso
- **Tipo de alumnos:** edad, ámbito de procedencia, inquietudes, necesidades
 - Historia, estructura y trama

- ¿Se presentan los acontecimientos de forma lineal, sin saltos cronológicos?
- Si hay alguna elipsis y/o alteración cronológica importante, ¿es fácilmente comprensible para el estudiante?
- Si se trata de un film completo, ¿se encadenan las secuencias de forma lógica y coherente? Si se trata de una secuencia, ¿se encadenan sus partes (acciones, temas de conversación...) de forma lógica y coherente?
- ¿Es la historia (o situación) que se presenta accesible al nivel de los alumnos?
- ¿Corresponde la historia que se cuenta (o la situación que se describe) a algún modelo que el estudiante pueda reconocer (por ejemplo, por haber visto otras películas parecidas, haber leído o escuchado relatos, etc.)?
- ¿Podrían tener lugar en el entorno sociocultural del estudiante situaciones semejantes a las descritas en el filme (o en la secuencia)?

- Personajes

- ¿Están descritos de manera clara, es decir, son personajes ‘redondos’: bien delineados- o se prestan a confusión, es decir, son ambiguos?
- ¿Son coherentes el comportamiento y la actuación de cada personaje con la información que el estudiante tiene en los distintos momentos?

- Tipo(s) de lengua utilizado(s)

- ¿Predominan en el film (o en la secuencia) las conversaciones entre pocos personajes (no más de dos o tres a la vez)?. ¿Se puede seguir el diálogo?
- ¿Hablan los personajes sin emplear alguna jerga o dialecto especial que el estudiante pudiera no entender?

- ¿Hablan los personajes con frases (más o menos) completas y con pocas vacilaciones?
- ¿Se expresan los personajes sin acudir a léxico, tipos de discurso o conceptos especializados (que requieran una información o unos conocimientos particulares)?

- Integración de palabra, sonido e imagen

- Las imágenes de la película o secuencia, ¿ayudan a entender lo que pasa?
- Si se trata de un film completo, ¿abundan las secuencias sin (o casi sin) palabras? Si se trata de una secuencia, ¿se construye ésta sin (o casi sin) palabras?
- ¿Puede el estudiante hacerse una idea aproximada de lo que pasa en la película (o en la secuencia) sin comprender las conversaciones?

- Soporte material

- ¿Tiene la película (o la secuencia) subtítulos?
- ¿Está la banda sonora libre de ruidos o interferencias que dificulten la comprensión?
- ¿Dispone el espectador de auriculares, si quiere utilizarlos?

(Fuente: Amenós Pons, J., 1999: 777-779)

Conclusiones

La capacidad educativa del cine es innegable y todo buen profesor necesita repensar su rol en la clase que dicte. Usado didácticamente, las películas influyen en el desarrollo de la imaginación, la memoria, la sensibilidad y la psiquis del espectador. En el cine, la imagen- más que el objeto material- revela una realidad que lo trasciende; a ello contribuye el contexto en que se presenta, que lo dota de un sentido del que carece fuera de él.

De este modo, nosotros, como espectadores, activamos el recuerdo de experiencias, conocimientos y sentimientos previos para comprender e interpretar la película. Pero además, después de verla, hemos almacenado recuerdos que, aunque no son fruto de nuestra propia experiencia sino de la recién observada en el film, nos ayudan a la reflexión y a la formación de juicios para nuestra vida. Este tipo de aprendizaje presencial, nos recuerda a la capacidad catártica de las tragedias griegas expuesta por Aristóteles. Por ello, el cine se relaciona con la educación de valores, ya que no tendría sentido un trabajo que propusiera un instrumento didáctico cuyo contenido fuera contrario al desarrollo de las aptitudes más importantes del ser humano. La utilización del cine, por ello, no sólo contribuye al aprendizaje de una lengua, sino que es un medio que se presta para cultivar la educación ética y estética.

Las películas seleccionadas con criterios didácticos ofrecen situaciones comunicativas verosímiles en las que se asiste a la interacción lingüística de personajes y se presenta información extralingüística (los gestos, la entonación, el contacto visual, etc.), Gracias a que dichas actuaciones ocurren en un contexto concreto, los alumnos pueden llegar a la comprensión holística de la situación comunicativa apoyándose en elementos que no son exclusivamente lingüísticos, para ello compensan las limitaciones de la lengua apoyándose en el contexto y en sus conocimientos y experiencias anteriores, así puede prever lo que van a oír o deducir lo que no han entendido. De este modo, la historia será captada aunque no con una comprensión exacta de cada uno de los elementos de la cadena hablada, sí al menos en sus rasgos generales y en aquellas ideas que nos pretende transmitir. En este sentido, ver una película es enseñar al aprendizaje de una segunda lengua y del ELE a desarrollar estrategias de comprensión de lo explícito y de lo implícito.

En el visionado, los alumnos comprueban el modo en que interactúan los personajes, la manera en que sus gestos y entonación acompañan a sus palabras, aprenden patrones de comportamiento, expresiones y, en general, modos de actuación que interiorizarán como si fueran experiencias reales pudiendo 'imitarlos' ellos mismos.

A través del visionado de un film, proporcionamos al alumno el *input* necesario para la interiorización de la gramática en su contexto de uso, lo que permite una posterior reflexión y ejercitación en el aula. Los conocimientos pragmáticos y socioculturales también se proporcionan de manera eficiente mediante la proyección de una película en la que el alumno puede comprender y dar un significado a lo que ve y oye, además de reconocer su sistema de símbolos, creencias y presuposiciones de manera más natural y efectiva de lo que supondrían las explicaciones descontextualizadas del profesor.

Por último, la proyección del film facilita la comunicación oral en el alumno que pone en marcha los mecanismos que le permitan expresar sus impresiones sobre la película o intervenir en la discusión de la misma.

Ver una película también pone en juego la capacidad de análisis y de síntesis: para poder condensar en pocas palabras una historia en pocos minutos, se le exige selección de la información relevante, de los hechos claves, la organización del pensamiento y la capacidad de expresividad. Además compartir una película es compartir percepciones, creencias y valores y allí está lo actitudinal.

Por último, el cine permite un aprendizaje significativo, movilizador y maduro y ayuda a dinamizar la clase. Sin duda, el uso didáctico de materiales audiovisuales, entre ellos películas en las clases de una segunda lengua es un aliado incondicional, usémoslas para que, parafraseando a Orson Welles, sea posible incluirlas porque la buena película es “una cámara que, como el ojo, entra en el corazón del poeta”, poetas que en nuestro caso son nuestros alumnos en ELE.

Bibliografía

- Bonch-Bruevich, Xenia (2006), “Prácticas actuales y direcciones futuras para la enseñanza de la comprensión auditiva a los hablantes de inglés en el ambiente multimedia”, *redELE*, 7, junio 2006.
- Reyzabal, M. Victoria (1993), *La comunicación oral y su didáctica*, Madrid: La Muralla.

-
- <http://www.educacion.es/redele/RevistaJunio09/index.shtml>.
 - Ontoria Peña, Mercedes (2007), “El uso de cortometrajes en la enseñanza de ELE”, *redELE*, 9, febrero 2007.
 - Hansen Laksfoss, Ann Elisabeth (2008), “¡Acción! Cómo usar cortometrajes en el aula de ELE”, *Actas del II Congreso Nacional ANPE Norge. Multiculturalidad y norma policéntrica: Aplicaciones en el aula de ELE*. Bergen, 26 y 27 de septiembre 2008.

La edición de material auténtico para la clase de ELE

Gladys Lizabe, Gabriel del Moral, Cecilia Pincolini

Universidad Nacional de Cuyo

*Para Gabriel, entrañable amigo
e inolvidable colega de sueños,
a quien un día la Muerte vino
muy pronto su puerta a tocar*

1. Introducción

La didáctica de las lenguas extranjeras es una de las disciplinas que más ha avanzado en la elaboración de materiales para la comunicación oral y escrita. En Argentina, las demandas de material para la clase de ELE- español como lengua extranjera- implican un desafío para las instituciones públicas y privadas que buscan responder a necesidades de usuarios no nativos de español con materiales apropiados al entorno comunicativo y cultural de la lengua meta. Los nuevos usuarios demandan responder ‘como se dice en Argentina’ y de forma estratégica y autónoma a situaciones predecibles y no predecibles de lectura, escritura, escucha atenta y producción de mensajes en la nueva lengua. En este marco, la presente investigación ofrece una serie de reflexiones, criterios y experiencias en la ‘re-elaboración’ o edición de material audiovisual real para la clase de ELE, en función de nuevas mediaciones pedagógicas con recursos no convencionales e innovadores y de las competencias comunicativas estándares requeridas para su aprendizaje.

2. Criterios de selección

En la actualidad, el uso del audiovisual como recurso didáctico está integrado a la currícula de ELE pero, con frecuencia, se optimiza parcialmente su implementación como recurso pedagógico con

particulares exigencias en su planificación y aplicación. Probablemente entre las causas que limitan su potencial didáctico figuran las relacionadas con el uso que en algunas instituciones se le da en cuanto mera actividad extracurricular y, por otro, a la limitada alfabetización integral en el docente que no logra superar la utilización instrumental.

En el caso del aprendizaje de una lengua extranjera, el audiovisual constituye una herramienta habitual incorporada como uno de los recursos privilegiados por el docente para la enseñanza de la lengua meta. Ahora bien, el video y el DVD en el aula de ELE se utilizan en la mayor parte de los casos de una manera raramente sistematizada y se limita con frecuencia a la dimensión tecnológica. En general, los profesores de ELE necesitaríamos, por un lado, una formación que incluyera 'lo audiovisual' como forma diferenciada de procesamiento de las informaciones y, en consecuencia, como posibilidad didáctica específica; por otro, sería importante contar con una rigurosa planificación para la incorporación del recurso audiovisual en la secuencia didáctica de la clase de ELE. Por tanto, la incorporación del video y del DVD debería hacerse para responder significativamente a:

- las necesidades del alumno que activa sus actitudes y habilidades cognitivas frente a la información mediada que le es presentada
- sus estilos de aprendizaje como sujeto conciente y reflexivo de una lengua extranjera
- las expectativas de logros provenientes del ámbito lingüístico propiamente dicho y del ámbito socio-cultural e inter-cultural de la lengua meta
- los estilos de enseñanza del docente ELE que se debe formar en la didáctica del recurso y que debe considerar que el medio por sí mismo y en cualquier soporte no produce instancias de enseñanza-aprendizaje significativas
- las características del contexto en el que influyen diversos factores provenientes del mismo docente, del aprendiente y

del entorno en el que se realiza el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Estos factores son esenciales en el uso del audiovisual en la clase de ELE; en este marco, la presente investigación ofrece una serie de reflexiones acerca de nuestro propio proceso para seleccionar y reeditar material audiovisual para la clase de ELE. Para ello, abordaremos tres temas:

- A. Concepto de comprensión auditiva (CA)
- B. El papel del aprendiente ante el visionado de material audiovisual en ELE
- C. Docentes y materiales para la CA

A ¿Qué se entiende por CA?

A. 1. Definición

Partimos de la definición de Daniel Cassany y Comas que entiende que escuchar es comprender el mensaje, y para hacerlo debemos poner en marcha un proceso cognitivo de construcción de significado y de interpretación de un discurso pronunciado oralmente. Además, nos adscribimos a la definición de Rosa Antich cuando entiende la 'comprensión auditiva' como el 'proceso de la comprensión del habla oral que incluye no sólo los códigos lingüísticos sino también los extralingüísticos- entonación, titubeos, expresiones corporales y faciales, frases incompletas, muletillas, entre otros-. En este sentido, es importante considerar que los fragmentos que integren el material a abordar en la clase debe recuperar el habla de la cotidianidad de hablantes reales en contextos auténticos en los cuales el lenguaje corporal y el kinésico forman parte integral de la interacción comunicativa seleccionada. Por ello, no dudemos en incorporar material genuino que muestre que aprender el sistema de la lengua extranjera, en este caso el ELE, es un proceso muy complejo en el que 'ver un audiovisual' no sólo es escuchar en el sentido de construir e interpretar significados a través de lo dicho y/u omitido sino también es recibir imágenes, impresiones, pensamientos, creencias, actitudes y emociones del hablante desde el visionado.

B. El papel del aprendiente ante el visionado de material audiovisual en ELE

La CA de la lengua materna y de la extranjera involucra la resolución de conflictos lingüísticos, cognitivos y socioculturales. Pensemos por un momento que como receptores de nuestra propia lengua materna, con frecuencia, nos encontramos con limitaciones que impiden una comunicación efectiva. Traslademos esa reflexión al plano del ELE y comprobaremos que el desafío es aún mayor para dicho aprendiente: en la lengua meta, comunicarse implica desentrañar acústica, visual, semántica, pragmática y culturalmente el enunciado del audiovisual desde el entorno idiosincrático argentino. Así, el aprendiente identifica no sólo la onda sonora que posee determinadas características- duración, frecuencia e intensidad- sino debe *comprender* los componentes lingüísticos presentes en el audiovisual, atender al tono y ritmo de la pronunciación argentina, a las pausas y entonación, a las repeticiones, las enumeraciones, las omisiones, así como reconocer cambios y valores de los gestos paralingüísticos y extralingüísticos de los hablantes-personajes del audiovisual.

Onda sonora y visualización se han constituido en ejes organizadores de la selección de material auténtico que realizamos para nuestra labor docente. Ello quiere decir que, desde lo acústico, privilegiamos los enunciados naturales, propios de la vida cotidiana que presentan diferentes esquemas entonativos con variedades en el ritmo de la lengua hablada en Argentina. Dichas variedades enriquecen los modelos de pronunciación con cambios de timbre de voz, de ritmos y de entonación propias de argentinos nativos de diverso género, edad y ámbitos de procedencia social, geográfica y socio-cultural e incluyen frases, giros, muletillas de nuestro acervo comunicativo. De allí que aparecen fragmentos personificados por un cordobés, una misionera, un mendocino, una neuquina, unos porteño... Desde lo visual, las situaciones comunicativas que seleccionamos consideran su riqueza de componentes socioculturales, los comportamientos, los roles y las rutinas diarias propias del uso lingüístico en el contexto argentino.

Por ello, los fragmentos que decidimos seleccionar actúan como una *ventana de observación directa* para un aprendiente que se asoma a las actuaciones, a las creencias y saberes, a las presuposiciones, símbolos... que conforman el denominado 'componente cultural' propiamente argentino. (Miquel López 2005: 518-524) En este sentido, la realidad muestra que en Argentina los estudiantes de ELE mayormente acceden a material audiovisual producido en España, México, Estados Unidos, Inglaterra, Francia, Italia... y que no le es fácil acceder a aquel que responde a sus necesidades y expectativas de aprender la lengua/cultura meta argentina. El auge de la industria cultural que representa el ELE en nuestro país tiene frente a sí a un aprendiente ávido por aprender la lengua extranjera con material genuino y autóctono que muestre situaciones comunicativas e interculturales propias de nuestro entorno. Ponemos como ejemplo de esa ventana de observación hacia nosotros mismos una sección de material que ya tenemos preparada denominada *¡A bailar se ha dicho!* que trata sobre el tango; aquí no sólo aparece la atractiva Soledad bailando con mil cortes un atrevido tango, sino que sus palabras introducen el tema 'amiguismo' y 'recomendación' para conseguir trabajo. La bailarina de tango confiesa que ella entró a trabajar en el *Bar Los dos amigos* porque alguien '*la recomendó*'. Esta modalidad de acceso laboral representa una cuestión de organización instalada en el mundo de los argentinos, cuestión que referencia uno de los tantas formas 'propiamente argentina' de encontrar trabajo que no es característica de otras sociedades y comunidades.

Ahora bien, este mismo aprendiente que realiza el visionado realiza procesamientos sumamente complejos de la CA y de la comprensión visual de lo que escucha y observa. En el material mencionado sobre el *Tango*, por ejemplo, el aprendiente se ve súbitamente llevado por la cámara desde la puerta de una tanguería hacia su interior. Inmediatamente dos bailarines cruzan el espacio y se apoderan del foco de la atención; su permanente desplazamiento en un lugar cerrado de llamativas baldosas romboidales blancas y negras es acompañado por una vibrante interpretación musical. Como hemos podido comprobar por la validación del material que hicimos con nuestros propios alumnos extranjeros, el visionado de la escena los

impacta y les exige un conjunto de habilidades cognitivas y perceptivas que le permitan desentrañar no sólo pistas de lo lingüísticamente pertinente sino de lo visualmente percibido y en necesidad de interpretación.

Al respecto, podemos extender al visionado de audiovisuales las ideas de Martin Peris y Sanz respecto de la CA; parafraseándolo, podemos afirmar que ‘mientras vemos un audiovisual en la clase de ELE, no sólo escuchamos conscientemente y con un propósito lo que los oídos dicen al cerebro y el cerebro les dice a los oídos’; simultáneamente nuestros ojos perciben imágenes en movimiento que llegan a nuestro cerebro y que este desentraña y a las que les otorga sentido. Es decir, el cerebro está sobrecargado en cuanto percibe, analiza y sintetiza información proveniente de distintas fuentes sensoriales. (Gil Toresano 2000: 42) Así, todo visionado de material audiovisual- no sólo el nuestro- en la clase de ELE implica la discriminación auditiva y visual de un *input* doble- bailarines en movimiento, espacios, mobiliario..., música, palabras y frases...- que exige al cerebro una sobrecarga perceptiva y cognitiva para la discriminación y el procesamiento de la información recibida.

Ahora bien, en el visionado, el aprendiente no sólo está involucrado en cuanto ‘discriminador’ y ‘procesador’: los fragmentos seleccionados le ofrecen la posibilidad de llenar huecos o vacíos surgidos durante el visionado. Ejemplificamos nuevamente con ‘*A bailar se ha dicho*’: como sabemos, el fragmento pone en foco a una pareja bailando sugestivamente el clásico baile argentino al ritmo de una apasionada interpretación; pero también aparece una pizarra con un listado de comidas típicas argentinas y sus precios y personajes característicos como el dueño del bar y un guitarrista a los que se entrevista. El lugar muestra descuido, las paredes están descascaradas, los bailarines hablan, de repente una cocina que humea... en fin, componentes lingüísticos y culturales que funcionan como huecos o vacíos que un aprendiente de ELE *debe identificar en la nueva cultura para desarrollar aquella sensibilidad que le permita establecer puentes entre la cultura de origen y la nueva*, según lo establece el Plan Curricular del Instituto Cervantes. Dicho aprendiente-perceptor del audiovisual es un *agente social* que llena los huecos de la nueva cultura a partir de los propios parámetros

culturales y corresponde también al *hablante intercultural* tenido en cuenta como receptor de nuestro audiovisual. En este sentido, nos hemos representado un *aprendiente autónomo* que actúa en forma tal de adquirir la competencia para *desenvolverse y participar activamente en la construcción de significados del ELE y de su cultura*. Pretendemos que el audiovisual sea instrumento para que se automotive, monitoree y rectifique sus estrategias de aprendizaje- si es necesario- en función de buscar e incorporar ricos y amplios saberes culturales de la lengua y cultura metas. De allí, por ejemplo, la necesidad de que exista al final de todas las tareas involucradas con el visionado una sección en la cual se presenten datos culturales relacionados con la *construcción de la identidad de los argentinos*; en *Tango*, por ejemplo, se presenta en la sección final titulada *¿Sabías que?* una breve biografía de Carlos Gardel- fotografía ya presente en el mismo audiovisual- y escuetas noticias sobre el origen del tango y los conventillos. Dicha sección no sólo rescata personajes y elementos caracterizadores de una *marca cultural* argentina sino que incentivan en el aprendiente de ELE el autoaprendizaje y la incorporación de estrategias eficaces para acceder a una nueva lengua y cultura meta.

Comprobamos, entonces, la importancia de un material editado y re-elaborado pensando en un aprendiente *autónomo* cuya competencia comunicativa incorpora la competencia intercultural y la competencia de gestión del propio aprendizaje del ELE.

Los criterios precedentemente nombrados constituyen un desafío para el aprendiente que requiere de docentes y materiales para que lo guíen y acompañen en su proceso de aprendizaje durante el visionado. Procedamos entonces a reflexionar sobre dichos aspectos.

C. Docentes y materiales para audiovisuales para la CA

Las siguientes reflexiones funcionan a modo de *memoria profesional* en cuanto rescatan aspectos de la *'intrahistoria' personal docente*

que hemos vivido para la edición de audiovisual y el *entorno* que lo contextualiza.

1) En primer lugar, si nos pensamos como *docentes* aparecemos como *sujetos selectores y re-editores* influenciados por factores intrínsecos y extrínsecos. Los primeros son condicionantes que proceden de nosotros mismos como individuos: la concepción de mundo, de la lengua extranjera, de la didáctica y la pedagogía propias de la enseñanza de una lengua meta, de la formación como docentes de ELE... por sólo nombrar una ínfima parte. Los segundos se relacionan más bien con el 'contexto' que nos rodea: los alumnos-con sus perfiles, necesidades, estilos de aprendizaje, propósitos para aprender el ELE en Argentina y en una institución de nivel superior/- a quienes estará dirigida la producción didáctica, sus demandas lingüísticas y socio-culturales, la currícula a seguir, la mirada institucional sobre los docentes de ELE y sobre la lengua y la cultura metas a enseñar con sus valores, problemáticas e ideología-, la existencia en las propias Instituciones académicas de políticas hacia la enseñanza del ELE y de fuentes, tecnologías y productos culturales puestos a nuestro servicio como docentes y de los aprendientes, la problemática jurídica de los derechos de autor... hasta las posibilidades ciertas o no de acceso a un mercado editorial que se maneja preferentemente en Buenos Aires.

2) En relación con estos condicionantes explícitos y/o implícitos, conscientes e inconscientes, es importante señalar el largo *proceso* implicado en la edición de material audiovisual. Desde nuestro quehacer docente y meta-reflexivo, entre las primeras acciones que realizamos y que no presentamos exhaustivamente, figuran: 1) *estudio, análisis y discusión* del Plan Curricular del Instituto Cervantes para el nivel intermedio B1-B2- según el tema *Tango*- al mismo tiempo que nuestra *alfabetización* en el uso de las nuevas tecnologías para el aula de ELE; 2) *las etapas del diagnóstico* de posibles materiales a utilizar y de detección y/o ubicación de los mismos; 3) etapa *de la visualización y selección* de los documentos apropiados, que consume interminables horas, días y meses de trabajo. Hasta el momento llevamos más de 450 horas de visionado de documentos; 4) *digitalización* del material el VHS y *revisión* del mismo. ¿A qué se denomina 'digitalización'? Es el proceso que no

altera documentos y mediante el cual se edita el material; ello ha implicado buscar recursos para editar los audiovisuales seleccionados y que los fragmentos se correspondan con objetivos y niveles de enseñanza del ELE en función de una unidad de sentido. El hilo conductor de esta última ha sido la estructuración de los contenidos en función de 'temas' del ELE. Por último, hemos realizado la elaboración y edición parcial del libro del alumno.

3) En tercer lugar: ¿cuál es la procedencia de los fragmentos que seleccionamos para editar audiovisuales para nuestras clases de ELE?. La selección se ha realizado en base a material existente en el *Centro de Documentación Audiovisual* de la Universidad Nacional de Cuyo que posee archivos producidos por ella misma y por entidades públicas y privadas, educativas y culturales de nuestro país y Latinoamérica. Además, dicho Centro cuenta con archivos producidos por la misma Universidad y por Canal 7 Televisión Pública. Dichos soportes audiovisuales importan porque son repositorios de información lingüística y cultural que pueden ser utilizados con objetivos educativos sin fines de lucro y, en el caso de la televisión pública, puede accederse a autorización escrita de uso sin enfrentarse con los 'derechos de autor'.

4) En cuarto lugar: ¿qué clase de material audiovisual contiene? Es importante señalar que el *material es auténtico* y de la vida real y ha sido capturado directamente por sus posibilidades lingüísticas, por su valor pragmático, por la interacción de los hablantes. Las interacciones comunicativas han sido analizadas e incorporadas en función de las expectativas de logro lingüísticas y culturales de la lengua meta y hasta el momento incluyen *conversaciones* cara a cara formales e informales, sobre temas de interés personal, o pertinentes a la vida diaria, mediante experiencias personales, sentimientos, opiniones. Los temas abordan cuestiones propias en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera relacionadas con la identificación personal, la salud y el estado físico, las compras, las comidas y bebidas, las relaciones sociales y el trabajo. Los mencionados 'temas' o planos son *instrumentos de mediación* en el descubrimiento, reconocimiento e interpretación de mecanismos utilizados por los hablantes nativos para interactuar y negociar significados en contextos específicos de producción. Por ello,

acentuamos el *valor auténtico* de las situaciones comunicativas elegidas de la vida real para formar oyentes competentes de la L2 en 'versión argentina'.

5) Con respecto a cómo hemos elegido didácticamente el material, presentamos un ejemplo con el tema ya mencionado de *Tango*; la unidad está precedida por el *fichaje del audio fuente* (A). Luego, la sección 'componentes' que incluye el análisis de los distintos contenidos o *componentes gramaticales, fonológico-fonéticos, ortográficos, funcionales, pragmático-discursivos, lexicales y culturales* que el fragmento seleccionado permite abordar en nuestras clases.

<p>FICHA DEL AUDIO: ¡A BAILAR SE HA DICHO!. BAR LOS DOS AMIGOS</p> <p>Producción: Programa Oeste, ciclo 2005, Canal A, Región Nuevo Cuyo</p> <p>Fuente: Biblioteca Digital, SID Audiovisuales de la UNCuyo</p> <p>Divulgación- Informes especiales CICUNC: 2004</p> <p>Palabras clave: cultura, música popular, tango, intérpretes</p>	
<p>B) COMPONENTES = CONTENIDOS</p>	
<p>GRAMATICA</p>	<p>Ausencia de determinación antes de nombres de calles. Sustantivos terminados en '<i>dad</i>'</p> <p>Género de los sustantivos femeninos terminados en '<i>triz</i>': actriz/actrices</p> <p>Anteposición de adjetivos, posición postnominal</p> <p>Cuantificadores propios numerales (primero, segundo, tercero)</p> <p>Sustantivos invariables: el género se sabe por el artículo: nuestro ejemplo '<i>el artista</i>'</p>

PRONUNCIACIÓN Y PROSODIA	<p>Identificación y producción de fonemas consonánticos</p> <ul style="list-style-type: none"> - consonante alveolar 's': Debilitamiento extendido de la 's' <p>Elisión de 's': <i>doh amigoh; ehta</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - consonantes palatales - pronunciación de la 'y', caso de alternancia entre africada y fricativa en casos de yeísmo: nuestro ejemplo '<i>ca[j]e/ca[dz]e</i> <p>Prosodia: identificación y producción de patrones melódicos correspondientes a la entonación enunciativa. Modificaciones de la cadencia. Enumeraciones</p>
ORTOGRAFIA	<p>Ortografía de letras y palabras</p> <ul style="list-style-type: none"> - letras mayúsculas iniciales ante nombres propios de calles y provincias
FUNCIONES	<p>Dar y pedir información:</p> <ul style="list-style-type: none"> - dar inf. de lugar: estar + preposición - dar inf. de tiempo: desde...
ESTRATEGIAS PRAGMÁTICAS	<p>Conducta interaccional: cortesía verbal atenuadora</p> <ul style="list-style-type: none"> - atenuación o minimización
GENEROS DISCURSIVOS	<p>Género de transmisión oral: Entrevista</p>

<p>NOCIONES GENERALES Y ESPECÍFICAS (Léxico)</p>	<p>Espectáculo, espectador, público. Baile, bailarín</p> <p>Cartelera, escena</p> <p>Guitarrista, mimos, artistas, pintores, escultores, malabaristas, músicos</p>
<p>REFERENTES CULTURALES, SABERES Y COMPORTAMIENTOS SOCIO-CULTURALES, HABILIDADES Y ACTITUDES INTERCULTURALES</p>	<p>Producciones y creaciones culturales: Música popular</p> <p>Cines y artes escénicas: ritmos y danzas representativos de la idiosincrasia de Argentina</p> <p>Baile representativo de Argentina con proyección internacional. Tango</p> <p>Coreógrafos y bailarines de Argentina con proyección internacional: Julio Bocca, Paloma Herrera, Maximiliano Guerra, Eleonora Cassano</p> <p>Géneros de la música popular y tradicional</p> <p>Cantautores de tango: Carlos Gardel, Astor Piazzola, Mariano Mores, Susana Rinaldi</p> <p>‘ Recomendación ’ y amiguismo</p>

6) Para la selección de fragmentos, también es importante tener en cuenta *criterios temporales*- el tiempo de registro varía entre 60 segundos y 2,30 minutos- y *niveles de complejización de los aprendizajes*. De todas formas, intentamos que el audiovisual exija al oyente-perceptor del audiovisual la CA adecuada de textos orales de diferentes tipos y registros, que sean coloquiales y presenten marcas dialectales, con fraseología en uso en Argentina que el prurito de los libros de ELE generalmente no registra tales como: *Ni se te ocurra, cuando fuimos a quejarnos no nos dieron ni la hora, ¿cómo que no?, dale..., ¿Ves que es como te digo?*, con redundancias y repeticiones, muletillas y la pronunciación real a velocidad, ritmo y dicción

auténticos. Por otra parte, entre los *escenarios* que pensamos se deben incluir están los relacionados con la ciudad y el país, la casa y el supermercado, el restaurante y el bar, entre otros. Dichos entornos aumentan la cantidad y calidad de *input* que el aprendiente puede discriminar e interpretar lingüística, psicológica y socialmente así como la gama/variedad de situaciones comunicativas tendientes a optimizar sus procesos de meta-reflexión en ELE- autocorrección, coevaluación y heteroevaluación-. De todas formas, los fragmentos a seleccionar deberían tocar temas de interés para hablantes no nativos de español que en distintos escenarios y en la L2 están familiarizados con ir al supermercado a comprar, o con temas atinentes a la salud, o ir a un bar a tomar algo, o con interacciones orales en los que existen distintos niveles de abstracción temática. Pero ahora lo deben hacer en otra lengua meta a la que escuchan e interpretan a través del visionado de un audiovisual.

7) Otro criterio de selección se relaciona con la posibilidad de seleccionar fragmentos que alteren los roles estereotipados de género: por ejemplo, en *Tango* se incorpora la biografía de Carlos Gardel que comienza con un barco que zarpa de Francia con una madre priorizada y un pequeño niño llamado Carlos.

8) Otro aspecto importante, es planificar el visionado de material audiovisual con una mirada holística teniendo en cuenta tareas en cuanto conjunto de acciones orientadas a un logro comunicativo en ELE, específicamente para la CA, y que remiten a microhabilidades evaluadas en los exámenes internacionales de nivel. Resulta muy útil tener en cuenta la existencia de tareas pre-comunicativas, las actividades de comprensión propiamente dichas y las de post-escucha. A modo de ejemplo, el siguiente cuadro permite visualizar los objetivos de unas tareas precomunicativas y de CA propiamente dichas:

TAREA	OBJETIVO/S
-------	------------

<i>Imaginá que te invitan a una tangería: describí...</i>	Activación de conocimientos previos Creación del confort comunicativo (empatía comunicacional, clima de trabajo...)
<i>Mirá el video y ordená</i>	Reconocer elementos que contribuyen al desarrollo del tema
<i>Escuchá la entrevista... y elegí la opción correcta</i>	Distinguir información nuclear de la periférica Distinguir entre el sentido literal de la expresión y el figurado en un texto Reconocer fragmentos que constituyen unidades de sentido de distinta longitud
<i>Tené en cuenta lo que el guitarrista dice y da la versión correcta</i>	Desarrollar la capacidad de interpretar nuevos mensajes que nunca antes se habían oído
<i>Escuchá lo que dice Soledad Lencinas y uní según corresponda</i>	Reunir claves extralingüísticas y paralingüísticas para seguir la expresión oral de un nativo argentino en la que se habla a velocidad normal, con acento local- mendocino-. Deducir actitudes del hablante hacia el tema
<i>Discutí con un compañero</i>	Desarrollar actitudes de respeto y tolerancia hacia la opinión ajena Valorar el choque cultural como forma de 'aprender del otro'

9) Desde la *utilización en el aula*, es también importante pensar en un visionado dividido con dos partes: primero, el fragmento

completo y luego el fragmento dividido en escenas que lo facilitan y la focalización en aquellas pequeñas unidades que estamos interesados en abordar en una clase o momento de la misma y que se corresponden con las tareas a realizar.

10) Por otra parte, el docente puede planear el logro de aprendizajes comunicativos con la indicación de presenciar el audiovisual fuera del contexto de la clase de ELE. Una unidad como *¡A bailar se ha dicho!* permite que los alumnos la visualicen en un *contexto de autoaprendizaje* con el objetivo de profundizar una información, por ejemplo, datos de Tita Merello, Luis Sandrini, las formas de vida del conventillo y los sistemas de relaciones y sobrevivencia de sus habitantes, los orígenes del tango... en fin, con esta unidad se puede iniciar o concluir un tema, motivar a los alumnos a investigar una temática en particular y a buscar distintas fuentes de información (libros, revistas, Internet, etc).

Conclusiones

La didáctica de las lenguas extranjeras es una de las disciplinas que más ha avanzado en la elaboración de materiales para la comunicación oral y escrita. En Argentina, las demandas de material para la clase de ELE implican un desafío para las instituciones públicas y privadas y docentes que buscan responder a necesidades de usuarios no nativos de español con materiales apropiados al entorno comunicativo y cultural de la lengua meta. Los nuevos usuarios demandan responder 'como se dice en Argentina' y, en ese sentido la edición de material audiovisual debe pensarse de forma didáctica y estratégica.

Las presentes meta-reflexiones, por tanto, registran experiencias de producción de material audiovisual auténtico argentino para la clase de ELE teniendo en cuenta marcos conceptuales de CA, conceptualizaciones acerca del aprendiente, del docente y del material. Sin duda, las nuevas mediaciones pedagógicas con recursos no convencionales e innovadores como el audiovisual hablan de nuevas formas de construir discursos, de interpretar intenciones del hablante, de establecer relaciones referenciales, de reconocer

cambios por pistas paralingüísticas y extralingüísticas y de necesidades didáctico-pedagógicas de presentarlos a la comunidad de hablantes no nativos en español.

Bibliografía

- Cassany, Daniel, Marta Luna y Glòria Sanz (1997), *Enseñar lengua*, Barcelona: Graó.
- Antich, Rosa et al. (1986), *Metodología de la enseñanza de las lenguas extranjeras*, La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 35-39.
- Gil Toresano, Manuela (2000), “El uso de canciones y la música en el desarrollo de la destreza de comprensión auditiva en el aula de E/LE”, *CARABELA*, 2ª ETAPA, volumen monográfico: *El desarrollo de la comprensión auditiva en el aula de español como lengua extranjera*, Madrid: SGEL, 39-54.
- _____ (2005), “La comprensión auditiva”, en *Vademecum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) /lengua extranjera (LE)*, Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (eds.), Madrid: SGEL, 899-913.
- Miquel López, Lourdes (2005), “La subcompetencia socio-cultural”, en *Vademecum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) /lengua extranjera (LE)*, Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (eds.), Madrid: SGEL, 511-531.
- Fernández, María del Carmen (2005), “Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos” (2005), en *Vademecum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) /lengua extranjera (LE)*, Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (eds.), Madrid: SGEL, 715-734.
- Rost, M. (1990), *Listening in Language Learning*, Londres: Longman.

La consigna en una clase de español como lengua extranjera (ELE): ¿amiga o enemiga del aprendiente?

Gladys Lizabe

Verónica Segura

Universidad Nacional de Cuyo

1. Introducción

Los aprendientes de una clase de lenguas extranjeras realizan distintas tareas para aprender una lengua extranjera (L2). Entre ellas, ejecutan actividades de producción oral y escrita- el *output*- y de comprensión auditiva y lectora de distinto tipo de *input* que ponen en juego y en interacción consciente o inconsciente el conocimiento de mundo, el lingüístico, el retórico y el textual- entre otros- que traen, en nuestro caso, como aprendientes de ELE. Ahora bien, codo a codo con los factores internos como son los relacionados con la motivación y con la atención, con las creencias y representaciones del aprendiente de lengua y cultura extranjera, emerge un conjunto de factores externos que ayudan o conspiran para la realización exitosa o frustrante de la tarea a realizar. Entre estos últimos agentes, figura la consigna, herramienta didáctica por excelencia del docente que orienta y media las actividades cognitivas del aprendiente o que, por el contrario, puede llegar a perderlo en una nebulosa cognitiva difícil de superar. La consigna, por tanto, juega un rol decisivo en el ámbito de la actividad áulica diaria para el docente a la hora de planificar, mediar y evaluar los aprendizajes y para el aprendiente a la hora de construirlos, validarlos, internalizarlos y transferirlos a nuevas situaciones de aprendizaje. En este marco, la presente comunicación ofrece un conjunto de reflexiones sobre la consigna en la clase de ELE en tanto instrumento cognitivo que, en el caso del estudiante, ordena, regula y dirige su esfuerzo mental y sus estrategias de acción y en tanto herramienta didáctica para el

docente, que pone en juego sus propios procesos cognitivos de productor de textos en la elaboración de consignas mediante las cuales pauta el aprendizaje de la lengua meta en sus aprendientes.

El Diccionario de la Real Academia Española (DRAE) presenta tres acepciones del vocablo consigna: (De consignar) f. Mil. Órdenes que se dan al que manda un puesto, y las que éste manda observar al centinela.// 2. Dicho de agrupaciones políticas, sindicales, etc., orden que una persona u organismo dirigente da a los subordinados o afiliados.// 3. En las estaciones de ferrocarril, aeropuertos, etc., local en que los viajeros depositan temporalmente equipajes, paquetes, etcétera.

De estos tres significados, los dos primeros poseen un elemento en común: ambos establecen una relación asimétrica entre quien da las órdenes y quien las recibe y muestra una relación jerárquica descendente entre el primero y el segundo. Esta brevísima disquisición evidencia que en el término consigna subyace una diferencia entre el discurso de autoridad que vehiculiza la orden y quien la ejecuta. Desde el campo educativo, la consigna también está teñida de cierto grado de autoridad 'profesional' ya que es una herramienta didáctica que el docente detenta para intervenir en el aprendizaje de la lengua meta de sus estudiantes. Como han demostrado estudios realizados por Alicia Vázquez y su equipo de investigación de la Universidad Nacional de Río Cuarto y Carolina Roldán- que han abordado los procesos de escritura de estudiantes universitarios en relación con aspectos cognitivos y lingüísticos implicados en la tarea-, la consigna posee un rol orientador y organizador de la actividad de los estudiantes (Vázquez *et al.* : 2005; Vázquez y Jakob: 2006)³ y expresa el tipo de demandas que realiza el docente durante las actividades de clase para orientar el esfuerzo cognitivo y las estrategias de aprendizaje de los alumnos (Monereo: 1997, en Vázquez *et al.*: 2006) Además, la consigna es una 'herramienta didáctica que establece un contrato de acción y constituye un marco de referencia compartido' entre el docente y el aprendiente ejecutante; al igual que 'cualquier otra tarea... necesita combinar precisión y claridad' en su formulación y flexibilidad en quien tiene que resolverlas (Monereo: 1997, en Vázquez *et al.*: 2006). Por otra parte, es 'un elemento mediador entre las expectativas del

docente sobre el aprendizaje que espera realicen los estudiantes y la representación que éstos elaboran acerca de lo que se espera que realicen'. (Miras, Solé y Castells: 2000, citado por Vázquez *et al.*: 2005).

La psicología, por su parte, la define como un texto que describe, de manera muy precisa una manera de actuar mientras que Claudine García Debanc señala su omisión en el *Dictionnaire encyclopédique de l'Éducation et de la Formation*. Desde los estudios de la lengua, también se la puede estudiar como una clase textual especial - hablamos del texto instruccional o instructivo-, cuya formulación lingüística presenta unos problemas retóricos, de léxico y de macro y microestructura muy particulares. Por su parte, los exhaustivos y pioneros estudios de Dora Riestra (2002) demuestran que la consigna constituye un texto que organiza las acciones mentales en los aprendientes ya que su formulación regula, ordena, dirige y prescribe las operaciones a realizar. Además, la estudiosa señala que las consignas de tareas son textos orales y escritos producidos en la interacción socio-discursiva de todos los niveles de enseñanza, cuya coherencia, desde la planificación de las secuencias didácticas, es considerada y analizada como el propio texto (acción de lenguaje) de enseñanza y su posible efecto sobre los alumnos en la realización de las actividades de leer y escribir. Se trata- añade la investigadora- del texto que media la tarea en la coherencia de su realización, el texto que organiza las acciones mentales en los aprendientes. Por último, sus afirmaciones recuperan el rol del docente productor de consignas desde la teoría de la acción mediada y el rol de los agentes que la ejecutan: desde el primero, el docente actúa dialógicamente con las consignas durante el proceso de la planificación de la tarea- específicamente la organización de las secuencias didácticas- y en su evaluación; desde los aprendices, la consigna es una herramienta que cumple la función de configurar las acciones mentales que realizarán para la consecución de las expectativas de logro.⁵ Los aportes de la mencionada estudiosa son fundamentales en cuanto evidencian la necesidad de una perspectiva bidireccional con respecto a la consigna que involucra al docente y a los aprendices. En este ámbito de la reflexión docente, se enmarcan unas ideas y planteos nacidos

desde nuestra propia práctica profesional, analizados a la luz de la teoría pertinente.

Como se observa por lo que venimos afirmando, la consigna está en el centro de la vida escolar, en la columna vertebral de la actividad dialógica y pedagógica de la interacción docente-aprendiente y se halla en intersección con múltiples entornos entre los que figura el de la realidad áulica. Sin embargo, su abordaje privilegia que se la haya investigado desde quien la ejecuta- el estudiante- o desde el mismo lenguaje y en este punto, es necesario reposicionar al docente y sus propios procesos cognitivos como componente del éxito o fracaso en la realización de consignas por parte de los aprendientes. Ello implica que si bien nos basamos en un modelo de mediación pedagógica centrada en el estudiante como agente social, hablante intercultural y estudiante autónomo que aprende una lengua meta- en este caso el español de Argentina-, de la misma forma, nos damos cuenta de la necesidad de situarnos nosotros mismos como sujetos de enunciación que interactuamos con una lengua para hacer cosas con palabras cuyo efecto recae en nuestros estudiantes.

Ahora bien, desde nuestra experiencia como docentes de ELE, hemos comprobado que una buena consigna oral y escrita es prioritaria para aprender una L2. Pensemos que los aprendientes de una L2, en este caso ELE, efectúan una multiplicidad de acciones mentales para aprender, desarrollar y/u optimizarla y si bien existen factores personales que la favorecen o entorpecen, la enunciación de la misma le corresponde al docente. Por ello, es importante re-valorizar el aprendizaje de la consigna desde los albores de nuestra formación docente en forma tal de aprender a elaborarlas y evaluarlas en su funcionamiento áulico y en cuanto instrumento para potenciar, lograr y afianzar conocimientos en nuestros aprendientes de ELE.

Frente al rol de la consigna en cuanto eje organizador del funcionamiento de las actividades que el aprendiente ejercita o desarrolla nos planteamos lo siguiente: si bien los protocolos se entienden como registros mediante los cuales los escritores dejan asentado el propio proceso de la escritura, los docentes también necesitaríamos describir y narrar el proceso de la elaboración de consignas que son en última instancia amigas o enemigas de los

desempeños áulicos de sus aprendientes de una L2. Como sabemos, una cosa es lo que pedimos a nuestros estudiantes cuando damos consignas orales y escritas y otra es lo que ellos entienden. Lo que queremos decir es que la reflexión metacognitiva que preconizamos en aquellas aulas de ELE mediadas por principios de la psicología cognitiva exigen incorporar al mismo docente como productor de un género textual llamado consigna en cuya base están sus propios procesos mentales.

Ahora bien, para que esto suceda, las consignas que elaboramos para una clase de L2 deben ser un tema de reflexión e investigación de nuestros propios procesos cognitivos mediante los cuales no sólo organizamos la mediación pedagógica con sus saberes específicos sino que organizamos el “hacer – hacer” algo a alguien- nuestros aprendices- en función del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. En definitiva, creemos que en la medida en que los docentes nos asumamos como sujetos también de aprendizaje podremos pensarnos como usuarios reflexivos y estratégicos de una lengua que en situaciones de mediación pedagógica hace hacer cosas con palabras a sus aprendientes de ELE. En definitiva, la consigna es en nuestras manos un repertorio de habilidades del pensamiento que forman parte de las acciones didácticas de un docente que, en su mediación pedagógica con un sujeto no nativo del español como se dice en Argentina, puede hacer cosas con palabras con determinados propósitos, en distintos contextos, ateniéndose a la audiencia, el género, etc. (John J. Gumperdz y Jenny Cook-Gumperdz: 2002).

Si bien reconocemos la importancia de modelos educativos centrados en el alumno, en este caso afirmamos que repensar la consigna enriquece el proceso de mediación pedagógica del docente que logra intervenciones más objetivas que redundan en el aprendizaje significativo de la lengua meta. Por ello, la consigna es una bisagra en paralelo que conecta unas acciones mentales docentes que dicen a los aprendientes qué hacer cognitivamente y que guía la realización de tareas propias del proceso de aprendizaje de una L2.

En este sentido, nuestra propuesta es aplicar, fortalecer y sustentar el modelo de la reflexividad sobre la propia práctica de elaboración de consignas de modo semejante a lo que preconizamos con el modelo de la lectura y de la escritura: los lectores y los escritores competentes reflexionan sobre su propio proceso de lectura y escritura y monitorean, revisan y reelaboran la propia actividad en función de desempeños comunicativos adecuados, pertinentes y eficaces. En resumidas cuentas, el docente debería ser ‘un cuestionador nato’ de su propia forma de entender y elaborar consignas para acortar la brecha entre lo que le demanda al aprendiente y lo que éste asume tiene que hacer.

En este marco, proponemos, primero, el registro escrito y luego el análisis de lo que pasa por la mente de quienes elaboramos consignas como inventario autorizado de las condiciones reales de nuestras prácticas docentes en una L2. Por ello, las siguientes preguntas metarreflexivas funcionan como eslabón entre las acciones mentales del docente estratégico y quien efectivamente las lleva a la práctica, es decir el estudiante.

Por eso, cuando voy a dar una consigna en la clase de ELE y considerando las destrezas propias de la competencia comunicativa, debería preguntarme si tengo en cuenta:

- desde el aprendiente de lengua extranjera:

- (1) el esfuerzo cognitivo que la tarea implicará para el aprendiz
- (2) el tipo y la cantidad de habilidades que la tarea le requerirá para resolverla
- (3) las implicancias afectivas y emocionales de la consigna
- (4) el factor ‘choque cultural’ que puede entorpecer o favorecer su resolución
- (5) los factores motivacionales en el aprendiz- positivos o negativos- que impactan en la resolución del problema (autoestima, confianza, seguridad, miedo, impulsividad, bloqueos...)

- (6) el pensamiento lateral, independiente e inferencial que puede o no generar la ejecución de la consigna
- (7) su estilo de aprendizaje
- (8) una consigna al alcance del nivel de comprensión y ejecución por parte del aprendiente
- (9) la existencia de otras habilidades que pueden favorecer o entorpecer la interacción del aprendiente en una situación comunicativa de L2
- (10) la complejidad creciente de las habilidades de pensamiento que el aprendiente pondrá en juego para resolver la consigna, desde la atención y la observación a la comparación, la analogía, el análisis, la síntesis, la inferencia, la memorización, entre otras
- (11) los momentos o instancias en que se plantea la consigna en relación con la construcción de saberes propios de una clase de ELE
- (12) la forma de resolución de la tarea (independiente, en pequeño grupo o en grupo grande, en clase o en casa)
- (13) la pareja 'precisión-claridad' y la 'ambigüedad-oscuridad' en su formulación lingüística, teniendo en cuenta clase de texto, temas retóricos, textuales...
- (14) la contextualización de la consigna en una situación comunicativa auténtica, que indique la habilidad cognitiva y la acción a cumplir
- (15) el desarrollo de actitudes críticas y de pensamiento autorreflexivo a la hora de auto-evaluar las consignas realizadas
- (16) la consigna como una estrategia que guía las acciones del aprendiente en el aprendizaje de una L2

- desde mí mismo como docente de ELE:

(17) las principales características de la tarea, es decir, las dificultades que supone para el aprendiz entender qué hacer y en cuánto tiempo la elaboración de una consigna desde lo conocido a lo desconocido, de lo simple a lo complejo, si es repetitiva-aburrida/novedosa

(18) qué pido desde lo explícito e implícito

(19) eventuales transformaciones y mejoras de la/s consigna/s in situ que responden a las necesidades y expectativas de los aprendientes

(20) una actitud positiva hacia la clarificación, paráfrasis o reelaboración de la consigna teniendo en cuenta que el aprendiz no forma parte de la comunidad socio-retórica que las elabora

(21) la elaboración de consignas que se mide por el resultado de la tarea para monitorear y realizar ajustes en función de mi tarea de profesor de ELE

(22) mis propios modos de aprender y decir el conocimiento, demostrados en la forma de elaborar consignas

(23) el interés y la necesidad de reflexionar sobre las acciones mentales que efectúo en la elaboración de consignas. Esto significa la reflexión sobre mis propios procesos cognitivos como elaborador de un tipo textual específico cuya formulación lingüística adecuada incide en la realización de la tarea del aprendiente.

... Ideas y reflexiones que sintetizamos:

Cuando elaboro una consigna para la clase de ELE; ¿tengo en cuenta mis reales y efectivos conocimientos sobre qué es una habilidad de pensamiento y cómo ayudan o entorpecen el proceso del aprendizaje de una L2 en mis estudiantes? Ello implica reconocer que si la consigna- que ejemplificamos con *Punto y aparte*, libro para la enseñanza del español a estudiantes norteamericanos, solicita:

Reaccione ante la siguiente cita, utilizando expresiones como Es importante que..., Es alarmante que..., (No)

creo que... Añada razones que apoyen sus opiniones. "Sólo el 20% de los jóvenes estadounidenses votó en las elecciones presidenciales de 2004, y todo aparece indicar que esta apatía seguirá creciendo. (Foerster, Sharon W. y Anne Lambright: 2005).

... le estoy pidiendo que infiera (acción mental) y en este caso, al elaborar la consigna, he tenido en cuenta que el aprendiente tiene que apelar a conocimientos que no están estrictamente en el texto, es decir, debe salir de los límites textuales y activar su memoria a corto y largo plazo, traer su conocimiento de mundo, creencias, valores, experiencia personal y unos conocimientos en lengua extranjera para interpretar la consigna y 'hacer'. Es decir: ¿he tenido en cuenta que para reaccionar utilizando las expresiones dadas, el pensamiento de nuestro aprendiente tiene que relacionar lo conocido con lo desconocido y descubrir ese 'eslabón perdido' entre la información explícita – los jóvenes norteamericanos no votan- y la implícita que le implica proponer explicaciones de un hecho a partir de los supuestos que tiene?.

O por ejemplo, cuando le indicamos al aprendiente de nuestra lengua nativa:

Haga una comparación entre lo que hace en su tiempo libre ahora y lo que hacía cuando estaba en la secundaria

... le solicitamos poner en juego la compleja habilidad cognitiva de la comparación que implica actividades mentales tales como:

- (1) la observación o mirada detenida e intencional sobre un objeto o un hecho- en nuestro caso el 'objeto' tiempo libre-,
- (2) la atención en cuanto dirección intencional de nuestra percepción que se fija y se concentra en elementos predeterminados para confrontarlos- en nuestro caso el 'elemento' tiempo libre visto a la luz del pasado y del presente-, hasta estar en grado de compararlos, es decir, establecer relaciones de semejanza u oposición para captar la relación existente entre el objeto visto a la luz del antes y del ahora y que permite poner frente a frente el tiempo libre con aquellos atributos o rasgos que lo diferencian o asemejan en el eje temporal. (Garzuzi y Lizabe: 2005)

O por ejemplo, cuando en *Punto y aparte* se aborda la comprensión auditiva y se formula la siguiente consigna:

Ahora, vuelve a escuchar la conferencia. (Tema: Alma Reed y Felipe Carrillo Puerto: una historia de amor en México) Tome apuntes, organizando sus apuntes según las siguientes categorías: su familia y juventud, sus primeros años ...

... las acciones mentales del aprendiente son complejísimas e integran habilidades cognitivas variadas y de distinta complejidad ya que a partir de la discriminación auditiva de lo que escucha, comprende literalmente apoyándose en el léxico y en la sintaxis; selecciona, clasifica, jerarquiza y procesa la información relevante en forma tal de otorgarle sentido global a lo que Alma expresa en una clase textual denominada conferencia para, en fin, realizar la síntesis y completar el cuadro de las categorías vitales de Alma. Para lograrlo, sin duda, el aprendiente pone en conexión unas redes cognitivas que culminan cuando logra seleccionar lo esencial o relevante del fragmento escuchado, cuando abrevia, organiza y reconstruye la información manteniendo la equivalencia informativa, cuando recupera las ideas centrales que se configuran con el aporte de cada información (Gómez de Erice: 2002, 34-35, en Garzuzi y Lizabe: 2005, 179), cuando reúne y condensa por escrito la información de una manera propia utilizando la evaluación y el juicio personal- que son siempre constructos personales-; cuando en fin y por fin la escribe. (Garzuzi y Lizabe: 2005, 179)

Llegados al final de nuestras reflexiones, podríamos volver a plantearnos si la consigna en una clase de español como lengua extranjera (ELE) es amiga o enemiga del aprendiente. Sin duda, las respuestas son múltiples y dependen de complejos factores que están y/o no están a nuestro alcance. Desde el punto de vista de lo que sí está a nuestro alcance, creemos que si recuperamos el valor de re-pensar como docentes nuestras acciones mentales para formular la consigna y de cómo este breve texto impacta en la manera de hacer y de actuar en el aprendiente, podremos intervenir

de algún modo para favorecer o inhibir el aprendizaje de su lengua extranjera.

Bibliografía

- Consignas de escritura y procesos cognitivos – lingüísticos implicados. <http://www.humanasvirtual.edu.ar/>. Consulta: 13/03/2010.
- Crinon, Jacques, Brigitte Marin, Patrick Rayon y Elaine Ricard-Fersing (2007), “El riesgo aplicacionista”, en *La tesina profesional. Para un acompañamiento eficaz*, Créteil, Paris: IUFM, punto 1.1.2. Copia personal.
- *Diccionario de la Real Academia Española* (1992), Madrid: UNIGRAF, 2 vols., I.
- Foerster, Sharon y Anne Lambright (2005), *Punto y aparte: Spanish in Review. Moving towards Fluency*, New York: MacGraw Hill.
- Garzuzi, Viviana y Gladys Lizabe (2005), *Pensar para leer y escribir en el Nivel Universitario. Aporte a los procesos de estudio, lectura y escritura en el Nivel Superior*, Mendoza: Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNCuyo, 65-103 y 171- 180.
- Gilbón, D., S. Majmutova, S. Pflieger y Chiara Doná (2005), *Lenguas y Diseño: Puntos de encuentro*, Centro de Español como Lengua Extranjera, México: UNAM.
- Green, S. (1993), “The role of task in the development of academic thinking through reading and writing in a college history course”, *Research in the Teaching of English*, 27 (1), 46 –75.
- Gumperdz, John y Jenny Cook-Gumperdz (2002), “Introduction: language and the communication of social identity”, *Language and Social Identity. Studies in Interactional Sociolinguistics*, 2, Cambridge: Cambridge University Press, 1-21.
- Hayes, J y L. Flower. (1980), “Identifying the organization of writing process”, en L. W. Greeg y E. R. Steinberg (eds.), *Cognitive process in writing*, New Jersey, Hillsdale: Erlbaum.
- Jorba, J. (2000), “La comunicación y las habilidades cognitivolingüísticas”, en J. Jorba, I. Gómez y A. Prat (eds.), *Hablar y escribir para aprender*, Madrid: Síntesis.

- Maestría en Investigación Educativa, Módulo I, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Programa de Formación Docente, Córdoba: Universidad de Córdoba, 2003.
- Monereo Font, C. (1997), *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Riestra, D. (2002), “Lectura y escritura en la universidad: las consignas de las tareas en la planificación de la reenseñanza de la lengua”, *RILL Revista del Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Hispanoamericanas*, vol. 15: 54-68.
- Roldán, C. (2009), “El lugar de las consignas en espacios formativos”, en Mónica Astudillo, Carolina Astudillo y Carola Roldán (2009), *Formando(nos): discutiendo formatos y estrategias*, Río Cuarto: Universidad de Río Cuarto, 23-31.
- Vázquez, A. y Jakob, I. (2006), “Escribir textos académicos en la universidad: intervención didáctica y enfoques de los estudiantes”, *Ensayos y Experiencias*, 63, 53-74.
- Vázquez, A.; I. Jakob; L. Pelizza; P. Rosales y M. Astudillo (2005), “Enseñar y aprender y escribir en la universidad”, *XII Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología, Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR “Avances, Nuevos Desarrollos e Integración Regional”*, Universidad de Buenos Aires.

El alumno extranjero y la fonética del habla mendocina: confusiones y coexistencia de variantes

María del Rosario Ramallo ²

Universidad Nacional de Cuyo

Para cualquier visitante de Mendoza, provincia argentina del Oeste, abordar el habla de su gente significa enfrentarse a la coexistencia de variantes en la pronunciación, determinadas ellas, principalmente, por el grado de escolaridad, por el lugar de origen dentro de la provincia, por la edad del hablante y por la influencia tan cercana del país trasandino, Chile.

En efecto, *grosso modo*, los tratados de fonética que circulan en el medio caracterizan el habla regional mendocina por los siguientes rasgos propios:

- la erre asibilada;
- el yeísmo;
- la aspiración de la ese implosiva, hasta la eliminación de la misma y el grado cero, y
- el debilitamiento de la “d” en margen posterior final de palabra y en las formas de participio en –ado, que devienen en –ao.

Sin embargo, quedarnos con esa caracterización como uniforme para toda el habla de Mendoza significaría una reducción simplista y empobrecedora del panorama diverso y disímil que es posible

² Profesora Titular de Semántica, Fonética y Fonología y Directora del Departamento de Letras, Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo, período 2010/2013 y 2013/2016.

percibir, en diferentes lugares físicos y entornos socioculturales de esta provincia.

Un rápido viaje por el área mendocina nos lleva a describirla como una provincia de actividad fundamentalmente vitivinícola, famosa en el mundo por su producción de vinos, con su capital ubicada como la cuarta urbe de la Argentina; con una población de 1.720.000 habitantes, según el censo 2010, y con un importante desarrollo educativo en todos los niveles, sobre todo, en el ámbito universitario. Turísticamente, es famosa por la belleza de sus montañas y el atractivo de sus centros de esquí; también, por su Fiesta de la Vendimia, fiesta máxima de la recolección de la uva, que congrega a turistas nacionales e internacionales. Fundada en marzo de 1561, cumplió en 2011 jóvenes 450 años, sobre todo porque, ubicada en zona sísmica, ha debido levantarse después de varios movimientos telúricos devastadores, entre ellos el de marzo de 1861 y el más reciente, de enero de 1985. Pujante y moderna, presenta inmensos contrastes entre el habla rural de los núcleos nativos, que conservan el hablar ancestral, a pesar de la llegada niveladora de la escolarización; el habla de los núcleos huarpes, ubicados predominantemente en la zona de Lavalle, al Norte de Mendoza; el habla de los núcleos bolivianos, diseminados en varios departamentos mendocinos, con franca influencia del quechua y, finalmente, el habla de los grandes centros urbanos, con claras diferencias entre los ubicados en las adyacencias del conurbano capitalino y los situados en el Sur de la provincia.

Precisamente, nos referiremos a este último aspecto: el habla de los mayores conglomerados de población. En primer lugar, vamos a aludir a lo que se denomina “gran Mendoza”. Esta denominación abarca el departamento llamado Capital y los que se ubican físicamente a su alrededor: Las Heras, Guaymallén y Godoy Cruz. También las ciudades cabeceras de Maipú y Luján, aunque turística y culturalmente se los incluye en el sector este de la provincia. El habitante de este conglomerado urbano, que accede a los estudios universitarios, no posee los rasgos de asibilación de la erre, la aspiración de la –s en posición implosiva ni la igualación de “ye” y de “elle” en una suerte de “ieísmo”, que son considerados como rasgos de un nivel sociocultural de menor prestigio. Por el contrario, la erre

es vibrante múltiple, la –s en posición implosiva, si bien llega a pronunciarse de manera debilitada, no llega a la aspiración ni a la elisión y, por fin, las palatales “ye” y “elle” son igualadas en su pronunciación en un yeísmo de fricativa, palatal, sonora. Este modo de pronunciar propio de los sociolectos cultos suele actuar como modelo nivelador de los jóvenes estudiantes que, provenientes de diversos estratos socioculturales y de lugares distantes de la ciudad, llegan a la universidad, donde paulatinamente van perdiendo el modo de hablar de origen, al que consideran como una “marca” de discriminación, para sustituirlo por un modo de pronunciar considerado más prestigioso.

Ese hablar nativo no se circunscribe únicamente a los departamentos alejados de la Capital sino que, dentro de ella, se da en los grupos poblacionales con menor grado de escolarización, en los que se advierten, en muchos casos, vestigios fonéticos del habla boliviana a causa de los grandes asentamientos de este origen ubicados en puntos estratégicos cercanos a la ciudad de Mendoza, y marcas del hablar más primitivo de la población autóctona, evidenciados en los núcleos de ascendencia huarpe.

Además, históricamente, no se puede soslayar la influencia del modo de hablar chileno, con la pérdida de la africada sorda y su sustitución por [t̪]; el debilitamiento de la [p], oclusiva bilabial sorda, hasta convertirse en la variante fricativa [β] de la bilabial sonora, además de la importación de modelos de entonación característicos del país trasandino y que tiñen la entonación más neutra del mendocino. Asimismo, en las últimas décadas y causados por una movilidad de índole económica, se dan pequeños asentamientos de habitantes peruanos, que envían a sus hijos a escolarizarse, en los distintos niveles, en establecimientos públicos y privados. El habla de Perú, también con marcas quechuas, tiene en común con la boliviana, la pronunciación marcada de las eses en posición implosiva, un hablar entrecortado, con un ritmo más lento del que caracteriza al mendocino de cultura media, una pronunciación de la “ye”, con un suave rehilamiento y contrapuesta a la pronunciación de “elle”, y de una “erre” no uniforme, que oscila entre una vibrante múltiple y una variante asibilada. Además, no ya en el campo fonético, son

hablantes tuteantes, con las consecuencias a nivel de acentuación verbal que ello conlleva.

Paralelamente, la zona sur de Mendoza, en la que hallamos los departamentos de General Alvear, Malargüe y San Rafael, muy distantes de la capital de la provincia, posee un modo de pronunciar que asimila a sus hablantes a la norma bonaerense, con yeísmo rehilado, erre vibrante múltiple y ese implosiva sin aspiración marcada; del contraste de ese hablante sanrafaelino, alvearense o malargüino con el proveniente de otras zonas de Mendoza, surge la coexistencia dentro del territorio lingüístico mendocino, desde el punto de vista fonético, de tres grandes posibilidades:

- Un habla de los grupos socioculturalmente más altos y del Gran Mendoza, con una erre vibrante, con una –s implosiva debilitada, pero no aspirada ni elidida y con un yeísmo igualador de ye y de elle, como palatal fricativa y sonora.
- Un habla de los grupos socioculturalmente más altos y de los centros urbanos sureños, con características similares a la norma bonaerense.
- Un habla popular, con vestigios del habla chilena, boliviana, peruana y de los núcleos conservadores de la cultura de los grupos aborígenes, en donde la erre es predominantemente asibilada, la –s implosiva se aspira o se elide y la pronunciación (salvo en los núcleos de bolivianos y peruanos) de ye y de elle se unifican en una suerte de ieísmo, muy denostado por los sociolectos más altos.

La coexistencia de esas variables implica, para el estudiante extranjero que aprendió el español estándar, enfrentar problemas para la decodificación adecuada de los mensajes que escucha, según el origen sociocultural del mendocino que actúe como interlocutor. Es por ello que se propone lograr, para los estudiantes extranjeros que arriban a Mendoza por programas de intercambio, un entrenamiento previo a su enfrentamiento con una realidad tan diversa. Ese entrenamiento comprendería los siguientes ejercicios:

- 1) Audición y decodificación adecuada de mensajes que contengan emisiones con yeísmo (rehilado o no)

contrapuesto a otras que contengan erre asibilada; explicación del significado, en cada caso, y puesta en contextos adecuados:

Escuche y marque la opción que escuche:

- “carro” / “callo”
- “rama” / “llama”
- “parra” / “paya”
- “corra” / “kolla”
- “hurra” / “hulla” / “huya”
- “berro” / “bello”
- “barro” / “bayo”
- “tallo” / “tarro”
- “lleno” / “reno”
- “vaya” / “barra”

2) Audición y decodificación adecuada de mensajes que contengan emisiones con –s implosiva + erre asibilada contrapuesta a otras que contengan –s implosiva + yeísmo (rehilado o no); correcta pronunciación de cada miembro de la pareja y explicación del significado, en cada caso:

Escuche y marque la opción que escuche:

- “Las ramas” / “las llamas”
- “Dos ranas rubias” / “dos llanas rubias”
- “Muchos ruchos” / “muchos lluchos”
- “Las yapas” / “las rapas”
- “Tres llamadas” / “tres ramadas”
- “Pues lleno” / “pues reno”
- “Los yaros” / “los raros”

3) Audición y decodificación adecuada de mensajes con aspiración o elisión de –s en posición implosiva y con correcta pronunciación de –s en la misma posición; correcta *pronunciación de cada pareja y explicación del cambio de significado* por la ausencia de la –s implosiva:

- “desramar” / “derramar”
- “debes sorber” / “debe sorber”
- “las salas” / “las alas”
- “di conforme” / “disconforme”
- “desyemas” / “de yemas”
- “costo elevado” / “coto elevado”
- “gasto grande” / “gato grande”
- “hasta allí” / “ata allí”
- “rasta negra” / “rata negra”
- “paspadura” / “papa dura”
- “misma gente” / “mima gente”

4) Audición y *decodificación adecuada* de mensajes que contengan –s en posición implosiva más palabra que comience con oclusiva velar sorda o sonora o con fricativa velar sorda:

- “los corros” / “los gorros”
- “mis catitas” / “mis gatitas”
- “es corto” / “es gordo”
- “¡las ganas!” / “¡las canas!”
- “las quemas” / “las gemas”
- “los colosos” / “los golosos”
- “Inés Gómez” / “Inés come”

- “grandes garras” / “grandes jarras”
- “Luis jura” / “Luis cura”
- “Las calas” / “las jalas”

5) Audición y *decodificación adecuada* de mensajes que contengan –s en posición implosiva más palabras que comiencen con la fricativa labiodental sorda contrapuesta a mensajes sin –s en posición implosiva más palabras que comiencen con la fricativa labiodental sorda:

- “Das felicidad” / “da felicidad”
- “Debes faltar” / “debe faltar”
- “Tus fotos” / “tu foto”
- “Erróneos fallos” / “erróneo fallo”
- “Estás famélica” / “está famélica”
- “Practicabas fútbol” / “practicaba fútbol”
- “Quieres finalizar” / “quiere finalizar”

6) Audición y *decodificación adecuada* de mensajes que contengan [p] y [b] o [β], para evitar su confusión en el habla cotidiana:

- “Era una capa oscura”. / “Era una cava oscura”.
- “Coloque allí la tapa”. / “Coloque allí la taba”.
- “Quizás no lo sepa bien”. / “Quizás no lo ceba bien”.
- “Es válido”. / “Es pálido”.
- “Llegó el parco alemán”. / “Llegó el barco alemán”.
- “Vosea en todos lados”. / “Pocea en todos lados”.
- “La arroba bien puesta”. / “La ropa bien puesta”.
- “Pasando en seguida”. / “Basando en seguida”.
- “El buzo negro”. / “Él puso negro...”.

- “Lo pesó sin problemas”. / “Lo besó sin problemas”.
- 7) Audición y *decodificación adecuada* de mensajes con silabificación producida por la /s/ en margen posterior más palabras que comienzan con vocal, contrapuesta a mensajes en que no se produce silabificación:
 - “las elecciones” / “la selección es...”
 - “las aves” / “la sabes”
 - “es amiga” / “esa miga”
 - “las alas” / “la sala”
 - “tienes eso” / “tiene seso”
 - “bebes soda” / “bebe o da”

El docente deberá ser hábil para idear ejercicios que contemplen esta diversidad, a fin de desarrollar en el alumno extranjero las competencias necesarias que le permitan decodificar adecuadamente enunciados homófonos o cuasihomófonos; de ese modo, el estudiante dará a cada caso la interpretación significativa correspondiente y podrá transcribirlo ortográficamente en forma correcta.



Impreso en los Talleres Gráficos
De la Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras
Universidad Nacional de Cuyo
2014
Mendoza, Argentina

© 2014
Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras
de la Universidad Nacional de Cuyo.

Centro Universitario Ciudad de Mendoza
(5500) Mendoza, Argentina
Teléfono (261) 4135000, interno 2240
e-mail: editorial@ffyl.uncu.edu.ar
web: <http://ffyl.uncu.edu.ar>