



# **PARTE I: PONENCIAS SEGÚN EJES TEMÁTICOS**

**Eje temático:  
Lengua, cultura y diversidad**

# **Un proyecto de investigación-acción participativa: la inclusión de niños y jóvenes con capacidades especiales en FLE**

Acuña, Esperanza  
Leguizamón, Sara Aidée  
Ferreyra, Mabel Graciela del Valle  
Universidad Nacional de Catamarca

Con esta comunicación pretendemos dar a conocer el proyecto que tiende a posibilitar la inclusión y permanencia de niños y jóvenes con capacidades especiales en la clase de FLE y capacitar a los docentes del área en la temática respectiva. Desde este proyecto y continuando con la metodología de aplicación de técnicas de investigación acción-participativa, mediante las cuales construimos procesos de indagación y análisis de lo real y partimos de los problemas de la propia práctica, procedemos a una reflexión y a una actuación sobre las situaciones problemáticas con el objeto de mejorar la práctica pedagógica y la calidad educativa. Hace poco más de cinco años, el equipo de investigación comenzó a trabajar en el tema de la inclusión de las personas con capacidades especiales, motivadas por el significativo número de niños incluidos en las aulas y en las clases de FLE. El objetivo final es que los niños puedan sentirse no discriminados por sus discapacidades e integrarse a la clase de una manera natural y espontánea. Se prevé que los docentes responsables de la conducción de los procesos de enseñanza-aprendizaje-adquisición del FLE en los diferentes niveles educativos trabajen activa y mancomunadamente con los integrantes del proyecto de investigación en pos de ver fortalecidas las prácticas de clase. Uno de los puntos fuertes de este proyecto es la formación docente especializada en la temática de la discapacidad que reciben los integrantes del equipo de investigación y la transferencia que de ello se hace a nivel de los colegas.

**Palabras clave: FLE, formación, inclusión, niños, capacidades especiales, permanencia**

A comienzos del año 2006 iniciamos una experiencia en materia de investigación en las escuelas municipales de San Fernando del Valle de Catamarca, bajo la dirección de colegas que formaban parte de un equipo reconocido de investigación de la Facultad de Humanidades. Elaboramos un proyecto trianual complementario o incubado, destinado a profesores y alumnos de las mencionadas escuelas y que llevaba por título “Asistencia dinámica e interactiva en los procesos de enseñanza del Francés Lengua Extranjera (FLE) en las escuelas dependientes del Sistema Educativo Municipal (SEM)”.

Jamás imaginamos en ese entonces, que ese proyecto tendría semejante impacto en la comunidad educativa y en nuestra propia formación académica e investigativa. La metodología de trabajo se basó en los lineamientos descriptos por Elliot respecto de la investigación-acción participativa, que pretendía “...mejorar la práctica a partir de una cultura más reflexiva sobre la relación entre procesos y productos en circunstancias concretas, rompiendo con el presupuesto racionalista de que la práctica puede reducirse a la aplicación de la teoría”. (en La Investigación-Acción, pág. 7 – Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1998 – Buenos Aires, Argentina). Ese proyecto dio origen a uno

nuevo -bianual- intitulado “Fortalecimiento de las prácticas docentes en las clases de Francés Lengua Extranjera (FLE) de las escuelas dependientes del Sistema Educativo Municipal (SEM) de San Fernando del Valle de Catamarca, mediante la aplicación de técnicas de investigación-acción participativa entre los docentes integrantes del proyecto y los docentes especializados en Francés Lengua Extranjera”.

Una de las realidades a las que nos confrontamos en las aulas marcó el camino y el derrotero que transitaríamos luego en pos de lograr uno de los objetivos más movilizadores –a nuestro entender- y más difíciles de alcanzar, puesto que la formación académica de los integrantes del equipo de investigación no era suficiente para trabajar en clase de FLE con niños con necesidades educativas especiales, circunstancia que nos impulsó a profundizar en la especialidad y a formular un nuevo proyecto que nos permitiera incluir y lograr la permanencia de niños y jóvenes con capacidades especiales en las clases de lengua extranjera.

Con esta comunicación pretendemos dar a conocer el tercer proyecto bianual con el que estamos trabajando en la actualidad. El objetivo principal del mismo es –como ya -lo mencionáramos ut-supra- posibilitar la inclusión y permanencia de niños y jóvenes con capacidades y necesidades educativas especiales en la clase de FLE y capacitar a los docentes del área en la temática respectiva. El proyecto se intitula “La inclusión de niños y jóvenes con capacidades especiales en la clase de Francés Lengua Extranjera (FLE): formación específica para los docentes del área y aportes pedagógicos para los distintos niveles del Sistema Educativo Municipal y Provincial”. El Proyecto fue muy bien calificado y cuenta con el aval y subsidio de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNCa, CECyT.

El equipo de investigación surge del Departamento Francés de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Catamarca y está conformado por docentes de las áreas Didáctica del Francés Lengua Extranjera, Taller de Práctica Docente I y Práctica Docente II, cátedra que en el anterior Plan de Estudios llevaba por denominación Metodología y Práctica de la Enseñanza, Lengua Francesa, Fonética Francesa I y Literatura. Cabe destacar que incluimos asimismo una alumna avanzada del profesorado y docentes del Sistema Educativo Municipal por la importancia de la interacción y la formación de recursos humanos que puedan seguir trabajando en la temática.

El plan de trabajo que nos propusimos estipulaba que durante el primer año de investigación, concretemos las siguientes actividades:

- ✓ Detección de niños y jóvenes con capacidades especiales en las diferentes escuelas en donde el francés se enseña;
- ✓ Realización de reuniones con especialistas en la temática y en relación con las diferentes discapacidades relevadas, y;
- ✓ En virtud de ello, la elaboración de la agenda de trabajo con los especialistas;
- ✓ La concreción de talleres con los integrantes del equipo de investigación sobre la problemática;
- ✓ Formación en la temática de la discapacidad, la diversidad, el género y la inclusión educativa;
- ✓ La transferencia de estos conocimientos a nuestros pares del nivel primario y secundario;

Durante el segundo año, éste que estamos transitando, continuamos con:

- ✓ Las tareas formativas y la producción de materiales pedagógicos;

- ✓ La compaginación de textos y actividades en soporte papel y en soporte magnético para ser utilizados en los diferentes niveles educativos;
- ✓ Presentación del material ante nuestros pares y los directivos de los establecimientos en los que estamos realizando las prácticas investigativas;
- ✓ Coadyuvar a que ese material sea utilizado en los distintos niveles;
- ✓ Monitoreamos las prácticas áulicas y;
- ✓ Evaluamos los procesos y resultados de las diferentes acciones llevadas a cabo durante los dos años de investigación que contempla el proyecto.

Los objetivos generales del Proyecto son:

- Gestionar una experiencia de trabajo cooperativo interinstitucional que fortalezca los vínculos entre la Facultad de Humanidades de la UNCa, el Sistema Educativo Provincial, el Sistema Educativo Municipal y el Departamento Francés; y
- Dar respuesta a la problemática de la inclusión y la permanencia de los alumnos en las clases de lengua extranjera de los diferentes niveles educativos.

Los objetivos específicos son:

- Incrementar la formación académica de los integrantes del equipo de investigación;
- Fortalecer las prácticas de investigación entre los miembros del Proyecto;
- Iniciar en las prácticas de investigación a alumnos avanzados del profesorado en francés;
- Detectar las dificultades que interfieren en los procesos enseñanza/aprendizaje/adquisición del francés lengua extranjera y posibilitar su superación;
- Contribuir con la mejora de las prácticas de clase en lengua extranjera en los diferentes niveles educativos;
- Consolidar las prácticas docentes en francés lengua extranjera;
- Favorecer la pluralidad lingüística en la propuesta curricular de los diferentes sistemas educativos;
- Propiciar la interacción lingüístico-pedagógica entre docentes de los distintos niveles del sistema educativo;
- Observar las prácticas docentes en francés lengua extranjera y a partir de ello estructurar los programas y planificar diferentes actividades en pos de mejorarlas;
- Proporcionar actualización y capacitación a los docentes para potencializar sus competencias;
- Entablar lazos profesionales con especialistas en la temática de la discapacidad e inclusión en pos de un trabajo mancomunado;
- Capacitar a los docentes en la temática de la discapacidad, la diversidad, el género y la inclusión;
- Acompañar la tarea docente de los profesores de francés ofreciendo una mejor y mayor posibilidad educativa cuali y cuantitativa;
- Coadyuvar a que los niños y jóvenes con capacidades educativas especiales incluidos en la clase de francés lengua extranjera no se sientan excluidos y colaborar para que se sientan parte del sistema escolar y por ende del entramado social;
- Realizar propuestas pedagógicas innovadoras para los niños y jóvenes incluidos a partir de los procesos de investigación-acción participativa; y finalmente

- Aplicar en las clases de francés lengua extranjera actividades específicas en materia de: discapacidad, diversidad, género e inclusión.

En todas las sociedades del mundo la educación es el eje esencial en la formación de los futuros ciudadanos lo que implica un desafío, ya que abre las puertas de acceso al conocimiento, a las diferentes culturas y nos prepara para vivir en sociedad mientras uno se apropia del mundo.

Compartir los saberes, compartir valores comunes y compartir puntos de referencia idénticos son por lo tanto factores de unidad y de progreso. Ahora bien, hay personas para quienes poder acceder a la educación resulta difícil. Es el caso de las personas: niños, jóvenes y adultos con algún tipo de discapacidad o disfunción motora, auditiva, visual, intelectual, psíquica o cognitiva.

A partir del proyecto de investigación intentamos que la tarea investigativa que luego aplicamos en mejorar las prácticas de clase, no solamente de aquellos docentes de lengua extranjera en cuyas clases llevamos a cabo la tarea de investigación-acción, sino para todos aquellos que en su actividad profesional se encuentran algunas veces apesadumbrados por los escollos con que se enfrentan en el quehacer pedagógico.

En nuestro país, la Nueva Ley de Educación N° 26.206, del 27 de diciembre de 2006, dispone en el Capítulo II, “brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos”.

Desde hace algunos años ya, las personas con necesidades educativas especiales son incluidas en las clases regulares. Se produjo así un cambio radical a favor de estas personas aunque aún subsisten situaciones desfavorables que impiden su total integración.

La oferta educativa para personas con necesidades educativas especiales es un problema que alcanza a todos los países del mundo y no pueden progresar aisladamente, sino que deben formar parte de una estrategia global de la educación y por ende de nuevas políticas sociales y económicas, por lo que las escuelas necesitan una reforma considerable, sobre todo cuando aceptan incluir niños y jóvenes con discapacidades. El trabajo que se realiza con las personas con necesidades educativas especiales implica un gran desafío para quienes toman a su cargo la inclusión, es decir directivos, equipos socio-pedagógicos y docentes, entre otros, puesto que son ellos quienes hacen frente a la problemática y responden ante los padres, los que a su vez se encuentran comprometidos con una realidad compleja al haber traído al mundo un niño discapacitado, circunstancia que les provoca una verdadera crisis.

El artículo 114 de la Ley de marras introdujo una nueva definición respecto de la discapacidad, hecho que constituyó un punto de partida trascendental. En su letra se la define como

[...] toda aquella limitación de actividad o restricción de participación de la vida en sociedad que una persona sufre por su discapacidad en razón de una alteración sustancial, pasajera o definitiva de una o varias funciones físicas, sensoriales, mentales, cognitivas o psíquicas, de una múltiple discapacidad o de una alteración de la salud que resultare en sí misma una discapacidad.

Y avanzó aún más, ya que ideológicamente contempla los derechos y deberes no tan sólo del Estado sino de la sociedad toda. Y expresa:

Toda persona discapacitada tiene derecho a la solidaridad del conjunto de la colectividad nacional, lo que le garantiza, en virtud de esta obligación, el acceso a los derechos fundamentales, reconocidos en todos los ciudadanos, así como el pleno ejercicio de su ciudadanía. (...) El Estado es el garante de la igualdad en el tratamiento de las personas discapacitadas en el conjunto del territorio nacional y es quién define los objetivos plurianuales de acción.

Esta premisa representa sin lugar a dudas una fuerte toma de conciencia por parte de las autoridades respecto de los derechos que gozan las personas discapacitadas con respecto a la educación y al empleo.

Las mejoras que se observan en la actualidad respecto de la inclusión de los niños con capacidades educativas especiales (CEE) en las escuelas a partir de la promulgación de la ley se implementaron de manera muy eficiente, y la eficacia se debe a múltiples factores, entre los que podemos mencionar su aplicación en pos de la igualdad de derechos y oportunidades y su participación como ciudadanos, ya que antes asombrosamente no gozaban de tales derechos.

Desde hace ya varias décadas, no tan sólo en nuestro país sino en nuestra provincia los niños con capacidades educativas especiales (CEE) fueron paulatinamente incorporados en las clases regulares de los establecimientos educativos públicos estatales, municipales o privados, produciendo un profundo cambio en el seno de nuestra sociedad con respecto a las personas discapacitadas, aun cuando subsisten todavía situaciones desfavorables que impiden su total integración. Este hecho muchas veces provoca un impacto negativo no solamente en los niños sino en sus familias y por ende en la sociedad toda. Inclusive podemos certificar que el sólo hecho de incluir a los niños con capacidades educativas especiales (CEE) conlleva en sí mismo una desventaja, ya que muchos de nuestros establecimientos educativos no están todavía preparados desde el punto de vista de la infraestructura edilicia para recibirlos e incluirlos verdaderamente y son muy pocos los que cuentan con centros de atención para tratamiento, rehabilitación y seguimiento de los niños. Sin embargo corresponde mencionar que poco a poco las autoridades educativas y nuestros gobiernos toman conciencia de la vital importancia de equipar las escuelas con accesos, rampas de desplazamiento y sanitarios adecuados, para que al menos puedan los niños sentirse cómodos y trasladarse correctamente.

En algunos casos, los establecimientos educativos cuentan con profesionales de la salud reagrupados en “gabinetes psicopedagógicos”. Situación que tristemente no se repite en todas las escuelas.

Retomando el concepto expresado al inicio de esta comunicación respecto a sensibilizar los colegas del área, creemos pertinente compartir conceptos ejemplificadores y algunas de las experiencias vivificantes que compartimos en las escuelas municipales de nuestra Ciudad Capital, puesto que sin lugar a dudas ello contribuirá al conocimiento y a la puesta en práctica de algunas actividades innovadoras y motivadoras para con los niños con capacidades educativas especiales (CEE).

La diversidad o “caractère, état de ce qui est divers ; hétérogénéité, pluralité, variété, divergence, écart, opposition” (Robert 1967, Le Petit Robert) es una de las más vigentes y fuertes demandas de nuestra sociedad y como formadores esencialmente de personas, no podemos ni debemos ignorarla.

María Cristina Sosa y Felisa Argelia Ferreyra expresan que,

La atención a la diversidad, en el sentido más amplio que pueda entenderse, como la igualdad de oportunidades para todos, sostenida en la equidad, son algunos de los paradigmas ideológicos a los que propende la Educación en la actualidad. La atención y el respeto por las diferencias individuales es un derecho natural del hombre y un deber que le otorga su condición de “ser” trascendente. Sin embargo los prejuicios sobre la discapacidad son tantos, que la educación como actividad humana y social por excelencia, tiene el desafío permanente de analizar, comprender y resolver.” (Sosa y Ferreyra, 2004: 132).

El trabajo en clase de Francés Lengua Extranjera con los niños con capacidades educativas especiales (CEE) conlleva implícita y explícitamente un verdadero desafío para aquellos que aceptan trabajar con ellos puesto que hay que hacer frente a una realidad escolar y familiar muy compleja. Son los profesores o maestros quienes dan respuesta a los padres respecto del desempeño de sus hijos. La realidad familiar es de por sí compleja puesto que el hecho de haber traído al mundo un niño diferente provoca en algunos padres una verdadera crisis de aceptación y adaptación. En este sentido cabe destacar que el trabajo conjunto entre profesores y miembros de los gabinetes psicopedagógicos es fundamental para el seguimiento de los niños y de su entorno familiar.

Los trastornos escolares que no fueron detectados por los docentes y los que sí lo fueron a simple vista, se trabajan en clase como un proceso de construcción de conocimientos y habilidades. La clase es el ámbito propicio para que el profesor detecte las diferentes discapacidades o problemas de aprendizaje en aquellos niños cuyos padres no los percibieron. Sin embargo deben ser tratados como el resto de los educandos, teniendo en cuenta sus particularidades, para que no sientan el peso de la discriminación.

Esta premisa representa sin lugar a dudas una fuerte toma de conciencia por parte de las autoridades respecto de los derechos que gozan las personas discapacitadas con respecto a la educación y al empleo.

A los fines de la formulación y puesta en práctica de este Proyecto, consultamos diversas realidades pedagógicas en este sentido, como para contar con parámetros certeros de lo que está sucediendo en otras geografías. Solamente haremos referencia de la realidad francesa puesto que es la lengua que nos ocupa.

En Francia, la promulgación de la Ley N° 2005-102 del 11 de febrero de 2005 representó un indiscutible progreso para la sociedad toda. Alrededor de cien mil alumnos con capacidades especiales fueron incluidos en los establecimientos públicos del primer ciclo de enseñanza. Esta evolución se debió prioritariamente a la lucha que emprendieron tanto los familiares de niños discapacitados como las asociaciones que los reagrupan. Es importante destacar asimismo que el compromiso de los educadores franceses al respecto fue fundamental.

Las condiciones administrativas y legales de admisión e inserción de los niños con necesidades educativas especiales en el país galo a la escuela común no son de ningún modo similares a las de la realidad educativa argentina, lo que contribuyó a poner en marcha –a partir de la implementación de este Proyecto- un dispositivo que permita de manera eficaz permanecer y no aislar de los cursos de lengua extranjera a las personas con discapacidad.

Las capacidades educativas especiales incorporan los principios ya probados de una pedagogía razonable de la que todos los niños y jóvenes se puedan beneficiar. Da por sentado que todas las diferencias humanas son normales y que el aprendizaje, por lo tanto, debe adaptarse a las necesidades de cada individuo.

Este tipo de pedagogía adaptada a las necesidades especiales de cada individuo es positiva para todos los niños y jóvenes o adultos y, como consecuencia, para la sociedad toda.

El principio fundamental que rige las escuelas integradoras es que todos los niños deben aprender juntos, haciendo caso omiso de sus dificultades y diferencias. Las escuelas integradoras reconocen las diferentes necesidades de sus alumnos y responden a ellas, se adaptan a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de los individuos y garantizan una enseñanza de calidad por medio de un programa de estudios apropiados, una buena organización escolar una utilización atinada de los recursos y una asociación con sus comunidades.

En las escuelas con alumnos integrados, los niños con capacidades educativas especiales reciben todo el apoyo adicional necesario lo que les garantiza una educación eficaz. Es por ello que desde la tarea investigativa que humildemente llevamos a cabo desde este proyecto, estamos convencidas que aportamos un granito de arena para que este hecho sea una realidad y para que cada vez haya menos niños y jóvenes marginados y excluidos de la posibilidad de recibir escolarización y educación formal.

Hemos encontrado en nuestras aulas diversas discapacidades tales como autismo, dificultades de la actividad motora general, trastornos mentales, visuales, auditivos, problemas de equilibrio, psicomotrices y trastornos del comportamiento, entre otras tantas discapacidades.

Recordemos que cada individuo aprende en función de su historia personal y familiar, pero también de sus experiencias y saberes previos. El momento histórico en el que vive el niño con capacidades educativas especiales (CEE) es importante así como su propia motivación, la de sus pares y aquella que viene de su entorno familiar. Las relaciones que se entablan en el aula son fundamentales para el logro de resultados. Estos son considerados positivos cuando el docente puede individualizar los niños con capacidades educativas especiales (CEE) para así realizar una evaluación diagnóstica de su situación escolar, trabajar en consecuencia adaptando los contenidos y las estrategias didácticas y programar conjuntamente con sus familiares y los especialistas del Gabinete Psicopedagógico la metodología de trabajo a implementar y su seguimiento.

Por el contrario, los resultados se consideran negativos cuando los docentes no detectan las dificultades y quedan atrapados en un banal problema de aprendizaje o de disciplina. No saben qué hacer con esos alumnos en clase y los niños pierden el interés, la motivación hacia el aprendizaje, experimentando un profundo sentimiento de frustración compartido también por los profesores.

Nuestro trabajo consiste –a partir de las discapacidades detectadas y en función de las mismas- en imaginar y adaptar actividades que puedan motivarlos e interesarlos. Los juegos ocupan un lugar de privilegio, ya que los mismos los motivan al aprendizaje de la lengua y básicamente a su integración para con el resto de la clase.

Una de las experiencias más conmovedoras que vivimos es con una niña que padece síndrome de Down, la que cada vez que nos ve llegar al establecimiento nos recibe alegremente moviendo su manito y diciéndonos “Bonjour, Madame”. Su mamá nos contó que al llegar a su casa, siempre la saluda en francés. Y esto para nosotros ha sido y sigue siendo el motor que inspira y mueve nuestros deseos de colaborar para que la inclusión de los niños con capacidades educativas especiales (CEE) sea una realidad.

Otro ejemplo digno de mención es el de una colega docente que se sumó a nuestra investigación y que trabajó durante tres años con un joven autista y con un marcado grado



de dislexia. Durante el primer año no obtuvo ningún resultado ya que no pudo lograr establecer contacto con él. Su frustración fue tal que se propuso integrarlo con actividades de pintura y coloreo amén de otras actividades lúdicas. A partir de ese momento fue notable el cambio en él experimentado. Se pudo saber que entendía el francés puesto que logró escribir frases y pequeñas redacciones en lengua francesa. Y al demandarle la confección de un acróstico a partir de su nombre, colocó en él adjetivos calificativos en relación con su aprendizaje y con él mismo. Y lo más interesante fue que la profesora de castellano se sorprendió al comprobar que había podido escribir en su lengua materna una redacción en la que hablaba sobre París, hecho que antes no había sucedido jamás.

Con relación a la formación docente inicial de los futuros profesores de Francés, desde las cátedras Didáctica del Francés Lengua Extranjera, Taller de Práctica Docente I y Práctica Docente II a mi cargo, intentamos incorporar -desde el primero de nuestros proyectos de investigación- contenidos pedagógicos en los Programas de las cátedras de marras respecto de la problemática de la discapacidad, algunas sugerencias metodológicas y actividades para la clase de Francés. Creemos que con ello estamos contribuyendo a que los futuros profesionales docentes reciban una mejor formación docente para la inclusión.

Por otra parte pero siempre en la temática de la inclusión, queremos hacerlos partícipes de otra de las realidades a la que nos enfrentamos y que está relacionada con la cuestión de género. Esta problemática mereció, así como la discapacidad, un tratamiento especial, formación y mucha lectura de nuestra parte en primera instancia para que luego pudiéramos transferir en las clases de FLE los conocimientos que paulatinamente incorporamos.

Antes de concluir esta presentación deseamos transmitirles la inmensa satisfacción que significa trabajar con niños con capacidades educativas especiales, ya que permanentemente estamos aprendiendo con y de ellos. Son quienes nos enseñan cómo y qué hacer con ellos mismos. Y creemos que esta pequeña contribución puede resultar un aporte para los colegas no tan sólo de lenguas extranjeras sino de diferentes disciplinas.

## **Bibliografía**

- Bartolucci, Jacqueline C. de (2002): “Taller de Francés para personas con necesidades educativas especiales” en Actas del 7º Congreso Nacional de Profesores de Francés *Français 2002: Points de Rencontre*” San Miguel de Tucumán, Argentina
- Boggino, Norberto y Kristin Rosekrans (2004). *Investigación-Acción: reflexión sobre la práctica educativa. Orientaciones prácticas y experiencias*. Rosario, Santa Fe, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- CONADIS – Educación (2008). *Acuerdo Marco para la Educación Especial*. Documento electrónico. Buenos Aires, Argentina
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2007). *Ley de Educación Nacional: hacia una educación de calidad para una sociedad más justa*. Buenos Aires, Argentina
- Ministère de l'Éducation Nationale (2008). *Les politiques éducatives. La solarisation des élèves handicapés*. Documento electrónico. Paris, France
- Narvarte, Mariana (2006). *Diversidad en el Aula. Necesidades Educativas Especiales*. Ediciones Milenium S.A. Mendoza, Argentina
- Narvarte, Mariana (2002). *Integración Escolar: atención en el aula de los trastornos escolares. Integración escolar de niños con discapacidades*. Puebla, México: Gil Editores.
- Revista *Siete mil voces y un canto para la integración*. (2000). Mar del Plata, Buenos Aires, Argentina: Foro Pro Región Atlántica.
- Romero, Lidia del Carmen (2004). “Respuestas que dan los docentes a los padres del educando especial” *EnAportes Científicos desde Humanidades 4*. Catamarca, Argentina: Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca.
- SNUipp (2007): *La scolarisation des élèves en situation de handicap*. Guía práctica. Paris, France.
- Sosa, María Cristina y Felisa Argelia Ferreyra (2004). “Educación y diversidad: una forma de ver la integración educativa de las personas con Síndrome de Down”. *En Aportes Científicos desde Humanidades 4*. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca. Catamarca, Argentina.
- Schorn, Marta (2002). *Discapacidad: Una mirada distinta, una escucha diferente*. Buenos Aires, Argentina: Lugar Editorial.

## **Enfoques plurales: nuevas herramientas para el aprendizaje simultáneo de lenguas emparentadas**

Aguilar Sola, Olga Mabel del Carmen  
Universidad Nacional de Córdoba

Los enfoques plurales son enfoques didácticos que utilizan actividades de enseñanza-aprendizaje que implican simultáneamente más de una variedad lingüística y cultural. Estos enfoques incluyen: el enfoque cultural, el despertar a las lenguas, la intercomprensión entre lenguas vecinas y la didáctica integrada entre lenguas parientes. La utilización de este paradigma de enseñanza-aprendizaje permite reflexionar, además, sobre aspectos sociales y políticos. Este eje de reflexión se basa en la necesidad de la formación plurilingüe de ciudadanos para que desarrollen las competencias comunicativa y pluricultural con el fin de posibilitar otro tipo de reflexiones que no tengan que ver solamente con la diferencia “lengua – dialecto”. En la actualidad, las leyes de educación en nuestro país intentan dar una respuesta a ese tipo de problemáticas. Sin embargo, el espíritu de esas leyes no se condice con las políticas educativas implementadas. La enseñanza monolingüe del inglés no contempla ni la realidad ni las necesidades de la mayoría de nuestros jóvenes –en especial de aquellos en situación de marginalidad. El desarrollo de las competencias plurilingüe e intercultural serían herramientas muy útiles para acercar, en principio, a sectores de la sociedad que se encuentran distanciados en la actualidad.

**Palabras clave: enfoques plurales, interculturalidad, plurilingüismo, pluriculturalidad**

### **Enfoques plurales: nuevos aspectos metodológicos en el aprendizaje de las lenguas**

Los enfoques plurales de las lenguas y de las culturas son enfoques didácticos que utilizan actividades de enseñanza-aprendizaje que implican a la vez más de una variedad lingüística y cultural. Estos enfoques incluyen: el enfoque cultural, el despertar a las lenguas (*l'éveil aux langues*), la intercomprensión entre lenguas vecinas y la didáctica integrada de las lenguas parientes (Candelier 2008).

Este eje de reflexión se basa, fundamentalmente, en la necesidad de la formación plurilingüe de ciudadanos para que desarrollen tanto la competencia comunicativa como la competencia pluricultural en torno, justamente, al plurilingüismo para posibilitar, además, otro tipo de reflexiones lingüísticas que no tengan que ver solamente con la diferencia “lengua – dialecto”.

En lo que se refiere al aspecto cognitivo, los Enfoques Plurales se apoyan en el *saber-hacer* que todos los individuos, en tanto sujetos culturales, realizamos ya de manera intuitiva, ya de manera consciente en los distintos ámbitos culturales de nuestra propia comunidad. Aquí, es importante tener en cuenta el análisis que realiza Fernando Trujillo Sáez (2005), quien a partir de la definición de cultura llega al concepto de interculturalidad. Para este autor, “cultura es un conjunto de significaciones que el hombre adquiere y construye como miembro de una comunidad” (2005:30). Este concepto señala un proceso cognitivo que, gracias a la comunicación, el hombre realiza inserto en un medio cultural e idiomático con el que se identifica. El conocimiento de la cultura de origen se organiza en esquemas mentales que incorporan las abstracciones de la experiencia, las

valoraciones personales y el resultado de las relaciones interpersonales, generando a su vez nuevas simbolizaciones. A estos esquemas mentales los denomina “modelos culturales”.

Un modelo mental es una estructura mental abstracta que codifica conceptos. Cuando los modelos mentales se engarzan y comparten intersubjetivamente, con poder motivacional y epistémico, forman “modelos culturales”. Los esquemas no sólo representan la conceptualización de los elementos de la experiencia que se abstraen en conceptos o redes de conocimiento, sino las creencias, valoraciones, actitudes y emociones, así como las acciones interpersonales que permiten la vida social; por ello poseen inherentemente una función motivadora, orientadora, directora: motivan nuestra conducta, dirigen y orientan nuestras interpretaciones, ayudan a dar sentido a la experiencia novedosa, y ayudan a crear nuevas simbolizaciones. (2005:29-30)

De este modo el *saber-hacer* del individuo cultural se transforma en un *saber-aprender* en situación intercultural resultado de un *saber-ser* que incluye conceptos como competencia intercultural, empatía, mediación entre culturas y la aceptación de la propia identidad cultural (Belver 2010:53). Así el reconocimiento del otro como miembro de una cultura diferente y el esfuerzo puesto en la situación comunicativa va a tener como resultado una comunicación interpersonal efectiva.

Sobre la base de estos conocimientos ligados al aspecto cognitivo se plantea, a nivel didáctico, una nueva metodología en la enseñanza de lenguas extranjeras, sobre todo en aquellas que provienen de una misma familia como es el caso de las lenguas romances. Este enfoque metodológico propone abordar la enseñanza de lenguas extranjeras de manera transversal a través de la asociación de estructuras, palabras y significados dentro de la misma lengua y entre otras lenguas aprovechando las ventajas más tangibles de pertenencia a una misma familia. A esto, la propuesta agrega los aportes individuales que pueden surgir del análisis metalingüístico de la propia lengua materna. Este abordaje didáctico promueve la plena consciencia de las capacidades lingüísticas del hablante con el objetivo de que este adquiera una competencia plurilingüe e intercultural que le otorgue los elementos necesarios al momento de establecer una comunicación intercultural eficaz con un interlocutor concreto (Belver 2010:57).

El eje metodológico de los Enfoques Plurales es la toma de conciencia de las capacidades plurilingües e interculturales en el aprendizaje de las lenguas romances. Este desarrollo es estimulado por políticas actuales, que en el caso de la Unión Europea, necesitan promover el aprendizaje de un mayor número de lenguas para mantener la riqueza cultural y lingüística de sus distintas comunidades, sobre todo de las son minoritarias. Este nuevo posicionamiento, iniciado en Francia hacia fines del siglo XX, se ubica frente a lo que ha sido y es un avance en el aprendizaje del inglés que en tanto *lingua franca* produce en las distintas comunidades europeas no solo actitudes de desconocimiento y de desinterés por las otras lenguas, aún de las del entorno más próximo, si no también actitudes de rechazo hacia la diversidad cultural del otro (Belver 2010:58). De este modo, los enfoque didácticos que utilizan actividades de enseñanza-aprendizaje que implican más de una variedad lingüística y cultural (enfoques plurales) se basan en el abandono de una visión cerrada de las competencias del individuo en materia de lenguas y de culturas, abandono que surge de la manera en que el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (Trujillo Sáez 2005:31) concibe la noción de competencia plurilingüe y pluricultural: esta competencia no consiste en una colección de competencias

distintas para comunicar según las lenguas, sino en una competencia plurilingüe y pluricultural que engloba el conjunto del repertorio lingüístico disponible.

Si bien la realidad lingüística en América Latina es otra, en la medida que el idioma español se ha extendido de manera tal que ha opacado las numerosas lenguas aborígenes que existen a lo largo de toda la geografía latinoamericana, las políticas lingüísticas también han centrado su propuesta educativa en la enseñanza del inglés como única lengua extranjera. Sin embargo, la ampliación de las fronteras económicas a través de los tratados de libre comercio ha favorecido el interés de los países de la región por la difusión del estudio de las lenguas de origen latino como el español, el portugués, el francés y el italiano, “para defender en común la particularidad de cada cual” (Tassara-Moreno 2009:100). En nuestro país las políticas lingüísticas se asientan en los acuerdos entre Argentina y Brasil que impulsan la difusión de las lenguas del MERCOSUR, en la Ley Federal de Educación N° 24.195/93, en la Ley Superior de Educación N° 24.521 y en la Resolución N°53/96 del Consejo Federal de Cultura y Educación. La Ley Federal reconoce la importancia de la enseñanza de lenguas extranjeras al expresar que “abre la mente a nuevas posibilidades, constituye un encuentro realista con otras culturas e incita a la reflexión respecto de la propia” y establece que en la Enseñanza General Básica (EGB) “el alumno y la alumna se iniciarán en el aprendizaje de, por lo menos, una LE, pero se recomienda una oferta plurilingüe y multicultural cuando ello sea posible” (Pérez-Marchiaro 2010:64).

### **Desafíos que se plantean para la formación inicial del profesor de lenguas**

Desde la perspectiva aquí planteada el rol del profesor como formador plurilingüe es diferente: se trata de un profesor-transmisor de conocimientos y de actitudes abiertas al abordaje de otras lenguas y de otras culturas, que debe estimular un aprendizaje global en el que se integren actitudes, competencias lingüísticas, estrategias de aprendizaje y conocimiento general del mundo. Además de motivar y de confiar en las capacidades de sus alumnos, de darles pistas para que induzcan reglas, se interesa por sus progresos y por sus procesos de aprendizaje y es capaz de adaptarse a nuevas soluciones (Belver 2010:53). En este sentido el Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas (Calendier 2008) es una herramienta útil para describir las competencias, su composición y su movilización por parte de los implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las lenguas. Sin embargo, el cambio de actitud por parte de los profesores en la enseñanza de lenguas extranjeras emparentadas debe ser acompañado por nuevas políticas educativas en cuanto a la formación y capacitación de los futuros profesores. La formación plurilingüe necesita de la incorporación de otras lenguas en los currículos de los profesorado como así también la incorporación de una didáctica del plurilingüismo que apunte a la construcción de conocimiento a partir de una dinámica “entre lenguas” (Torre-Marchiaro s/d: 19). No se trata de que un profesor conozca a la perfección varias lenguas sino que intente integrar los conocimientos previos de los alumnos con el objetivo de que adquieran varias lenguas extranjeras.

### **Posibilidades de inserción de los Enfoques Plurales en el currículo escolar**

A pesar de las Leyes Federales de Educación antes mencionadas que reconocen la importancia de la enseñanza de lenguas extranjeras, la política al respecto no es clara en nuestro país. En nuestro medio cordobés y universitario este interés es sostenido en la Facultad de Lenguas por un grupo de docentes y de investigadores que a través del

Proyecto InterRom (Intercomprensión en Lenguas Romances) trabajan en el ámbito de la lingüística aplicada para diseñar materiales didácticos y modelos de intervención que promueven el desarrollo de la competencia receptiva simultánea en tres lenguas romances emparentadas con el español: italiano, francés y portugués.

Esto constituye una pieza importante en la defensa del plurilingüismo resulta insuficiente si sólo queda dentro del ámbito académico y no se promueven políticas de alcance social.

De acuerdo al análisis realizado en torno al desarrollo y toma de consciencia de las propias competencias lingüísticas y culturales en el seno de la sociedad en la que se desarrolla un individuo y de cómo ese intercambio social contribuye al desarrollo de las competencias plurilingües e interculturales, sería muy interesante comenzar desde la escuela primaria a estimular el desarrollo de esas competencias a partir de la enseñanza de la materia Lengua. En esta materia, algunas modificaciones al currículo escolar permitirían la toma de consciencia de la propia lengua y de sus variaciones en los distintos ámbitos sociales. El contacto con personas provenientes de otras latitudes, ya sea de países limítrofes, asiáticos, europeos o africanos permitiría que esa concientización se agudice en cuanto a las variaciones del mismo español o a las dificultades que los hablantes de otras lenguas experimentan al querer aprenderlo. Además es importante comenzar a desterrar algunos prejuicios en cuanto al “hablar bien” o “hablar mal” a favor de otros como “hablar para comunicar” y, sobre todo al esfuerzo necesario de “hablar para entenderse”. A partir de esta toma de consciencia de la lengua y del esfuerzo realizado en entender y en hacerse comprender, el desarrollo de la competencia intercultural sería facilitado por la consciencia de la propia cultura. Cultura que determina nuestra forma de pensamiento, nuestro “modelo cultural”. Si este camino se emprendiera en la escuela primaria entonces sería posible establecer en la escuela secundaria una enseñanza plurilingüe de las lenguas emparentadas con el español siguiendo el modelo de los enfoques plurales.

Es necesario atender la realidad socio-política y económica de nuestro país y de la región. El espíritu de las leyes mencionadas más arriba es loable pero es traicionado si no se implementan políticas que lo sostengan. La enseñanza monolingüe de una lengua extranjera no contempla ni la realidad ni las necesidades de la mayoría de nuestros jóvenes que muchas veces provienen de hogares desfavorecidos. El desarrollo de la competencia plurilingüe y el de la competencia intercultural serían herramientas muy útiles para acercar, en una primera etapa, a los sectores de nuestra propia sociedad que se consideran, actualmente, “extraños entre sí”.

## **Bibliografía**

- Belver, Miguel Ángel (2010) “La intercomprensión como enfoque metodológico en la enseñanza de lenguas”. En Doyé P. & Meißner F-J. (Hrsg.) *Lernerautonomie durch Interkomprehension. Promoting Learner Autonomy Through Intercomprehension. L'autonomisation de l'apprenant par l'intercompréhension* (pp. 50-60).
- Candelier, Michel, et al. (2008) *MAREP: Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas*. Versión 3
- Pérez, Ana Cecilia; Marchiaro, Silvana (2010) “Formación en intercomprensión para graduados universitarios: la experiencia del equipo InterRom de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina”. *Synergies Europe* N° 5 (pp. 63-74).
- Tassara CH., Gilda; Moreno F., Patricio (2009) “De la intercomprensión lingüística y cultural a la integración latinoamericana”. *Synergies Chili* N° 5 (pp. 99-105)
- Torre, María Luisa; Marchiaro, Silvana (s/d) “Nuevos desafíos en la didáctica de las lenguas. Hacia la intercomprensión plurilingüe”. *Revista Lingüística en el aula* N° 14-Año 9 (pp.15-21).
- Trujillo Sáez, Fernando (2005) “En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre la cultura y comunicación para la didáctica de la lengua”. *Revista Porta Linguarum* 4 (pp.23-39).

# **La diversidad en las clases de inglés con adultos y la tarea docente**

Ansaldo, Matías

Universidad Tecnológica Nacional - Facultad Regional Avellaneda

El concepto de diversidad y su actual aliado pedagógico de “integración” han sido progresivamente más tomados en cuenta en las últimas décadas. La flexibilización de formatos de las instituciones educativas y la mirada más inclusiva sobre las formas en la que los alumnos aprenden dentro de ella han generado modalidades de trabajo que atiendan a una real y concreta diversidad del alumnado. Esta diversidad, más que obstáculo, es una gran oportunidad y desafío para el profesor, en este caso, de idioma extranjero. La diferencia no se encuentra alojada en el individuo sino que es producto de una relación entre sujetos. Los alumnos, en tanto sujetos, ingresan a un curso de idioma con determinadas estrategias de aprendizaje, un bagaje cultural, trayectoria educativa, una historia de vida única, etc. Poder comprender esto, es el inicio para pensar un abanico de propuesta que tienden a incluir a los alumnos y redefinir el rol docente. ¿Qué actividades concretas pero por otro lado acompañadas de un sustrato teórico podemos realizar en las clases con adultos para tal fin? Se presentará tres propuestas sostenidas marcos teóricos y aplicadas en clase. Las mismas tienen como objetivo visualizar y sostener la diversidad del alumnado como posibilitador de aprendizajes.

## **Palabras clave: integración, diversidad, enseñanza, aprendizaje**

El concepto de diversidad y su actual aliado pedagógico de “integración” han sido progresivamente tomados en cuenta en las últimas décadas. La flexibilización de formatos de las instituciones educativas y la mirada más inclusiva sobre las formas en la que los alumnos aprenden dentro de ella generan actualmente modalidades de trabajo que atiendan a una real y concreta diversidad del alumnado. Lejos de entender esta diversidad como un obstáculo en la tarea docente, se puede pensar que es una gran oportunidad y desafío para el docente, en este caso, de idioma extranjero. Ahora bien, ¿Qué actividades concretas pero por otro lado acompañadas de un sustrato teórico podemos realizar en las clases con adultos para dar real ingreso y tratamiento a la diversidad?

Antes de dar respuesta a la pregunta de este trabajo, es necesario acercarnos al concepto de *diversidad*.

## **Todos somos diferentes**

Podemos imaginar que cada sujeto está cruzado por una identidad cultural, estilos de aprendizajes diversos, aspectos de la personalidad, formas de relación social, status económico entre otras variables. Es decir, la diversidad se presenta en cada individuo como multiplicidad de capas que se cruzan de forma particular y que lo definen de manera única. Ninguna institución educativa ni educador puede visualizar y rastrear absolutamente todas esas capas en los individuos pero sí se puede llegar a ser conciente de ello y tener en cuenta esta multiplicidad así como también algunos de estos elementos o capas al momento de planificar, utilizar estrategias, realizar actividades y evaluar.



### **El otro y el lugar de la institución educativa**

La diversidad es representada en el otro. Ese otro no siempre es tan fácilmente asible; capaz de ser capturado en tanto forma que podemos acoger y en algunos casos realizar tratamiento sobre ello. La diversidad, muchos creen, se presenta como algo amigable y placentero y no siempre es así. Muchas veces se nos muestra hostil, violenta y como algo molesto justamente por representar una lógica distinta a la nuestra o a la de los formatos de las instituciones educativas. Es por esto, que muchos docentes, por ejemplo, visualizan a la diversidad representada en un alumno como un obstáculo para su tarea y naturalizan esa dificultad adjudicándosela al sujeto. De esta manera, queda oculto el fenómeno de significación de la institución sobre los comportamientos de los alumnos y la escuela realiza así, una lectura naturalista de la diversidad. Con esto, se entiende que las instituciones educativas representan las diferencias como características propias del sujeto y no como resultado de una relación entre sujetos o un sujeto y una institución. En repetidas ocasiones esas diferencias son leídas como problemas de conducta y de aprendizaje inherente al sujeto. Desde este punto de vista no creemos que las instituciones sean productoras de los propios problemas de aprendizajes que luego denuncian unívocamente en los sujetos y a veces en sus familias. Entendemos, más bien, que realizan una lectura de la diversidad humana, valorando positivamente algunos estilos, culturas, formas de ser y otros no. Los estilos de aprendizaje, culturas, formas de ser y actitudes no valorados son habitualmente interpretados como problemas a solucionar. Por ejemplo: bajo rendimiento académico. Progresivamente y a partir de nuevos enfoques en educación permitieron ir replegando la mirada hacia las instituciones escolares. De esta manera, se puede vincular el fracaso escolar más con los formatos e instrumentos de planificación, actividades, estrategias y evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Con este cambio de mirada comienza, paulatinamente, la visualización de la diversidad. Todas y las múltiples características y relaciones de los individuos estaban ya presentes en el aula. Sin embargo, se mantenían ocultos a la mirada del educador y la institución. Por lo tanto, los éxitos y fracasos eran adjudicados plena y exclusivamente al sujeto y su buena adaptación al sistema educativo.

### **La diversidad y el poder**

A partir de lo mencionado, entendemos que la mirada de las instituciones educativas no es ingenua. Sus interpretaciones sobre las actitudes y comportamientos de los alumnos adjudican los aprendizajes logrados a las “buenas prácticas escolares” y los fracasos a las características propias del sujeto. Sin embargo, la efectividad de la respuesta de los alumnos a las propuestas educativas se relaciona con las políticas de educación llevadas a cabo, con los proyectos institucionales y con las prácticas de los docentes. Éstas, a la vez, en tanto relación de poder, están entrecruzadas por situaciones de dominación entre personas, grupos sociales, familias, discursos y culturas. El poder así influye estructuralmente en la lectura que se realice de la diversidad existente.

### **La diversidad de todo lo educativo**

La diversidad puede ser visualizada en todo el sistema educativo y no sólo en los alumnos. Es así que, por ejemplo, todo lo dicho para la lectura que la institución educativa realiza de los alumnos puede pensarse de la lectura que dicha institución realiza de los docentes. Sus acciones también son interpretadas como correctas o no en función del proyecto educativo, las autoridades y la relación de poder existente. De esta manera, la

flexibilización de los formatos permitiría visualizar no sólo la diversidad del alumnado sino de los docentes también. Estos, a su vez, presentarían un ámas diverso y variado repertorio de recursos y estrategias. El análisis en detalle de este punto excede los fines de esta presentación.

Teniendo en cuenta todas estas consideraciones, se describirá a continuación una serie de propuestas que suponen aportar a la flexibilización del formato académico y así dar ingreso y tratamiento a la controversial diversidad.

Para poder organizar la exposición, se agrupó las actividades en tres grandes estilos de propuestas en el aula. Las mismas se han llevado a cabo hace ya varios años y permiten hoy definir una línea de trabajo bastante clara aunque no por eso cerrada a nuevas miradas y posibilidades.

Las siguientes no son propuestas revolucionarias ni inéditas. Sin embargo, es interesante poder leerlas a partir de lo antes expuesto.

#### 1-El juego como integrador:

Los beneficios de la utilización de juegos en la enseñanza de un idioma extranjero en adultos han sido poco explorados; aún menos los vinculados a cómo la actividad lúdica genera vínculos y acorta distancias entre el alumno y el idioma, con sus compañeros y el docente. En general, y en los casos que el docente presente actividades lúdicas, el juego en la enseñanza del idioma está más presente cuando se trabaja con niños.

A continuación enunciaremos algunos de los beneficios más importantes de la utilización de juegos en la clase de idioma extranjero con adultos a partir de los resultados de investigadores y la propia experiencia como docente utilizando juegos en clases de adultos por más de 10 años:

- Utilización de estructuras gramaticales y vocabulario de forma sistemática
- Generación de buen clima de trabajo.
- Uso de las distintas macro habilidades (escucha, habla, lectura y escritura)
- Participación y compromiso de los alumnos a diferentes niveles (Cognitivo y emocional)
- Facilitador de la comunicación e interacción entre los alumnos.
- Uso espontáneo (no consciente) del idioma a aprender en contexto significativo.

Se ha notado, especialmente en los niveles iniciales del aprendizaje del inglés, que la utilización de juegos habilita dar tratamiento a la diversidad. Los juegos generan un clima relajado veces y permiten que cada alumno participe de forma espontánea, respetando sus tiempos y saber.

#### 2-Trabajo por tareas y proyectos:

Los tan conocidos “Task-Based Approach” como “Project Work” han nutrido enormemente clases y han permitido contribuir a atender a la diversidad propia de esta época. ¿Por qué? Estas metodologías de trabajo hacen énfasis en el contenido a aprender y no en el idioma en sí. Entonces el docente puede trabajar temas que a los alumnos les resulten interesantes o inclusive proponer a cada alumno o subgrupo trabajar con temas que le interesen particularmente. Abordar temáticas o propuestas claramente relacionadas con los intereses de los alumnos es otra forma de incluir al alumno en la vida diaria de la clase. Un ejemplo de esto es armar un cancionero que incluya un repertorio con canciones que los alumnos hayan elegido previamente. A partir de este recorte de autores o bandas en inglés, el docente desarrolla actividades escritas así como también de lectura y canto relacionadas

a ellas. El idioma es así tomado como medio de aprendizaje de otro contenido y no solamente como objeto de estudio. Poder incluir intereses y temáticas es una forma de dar tratamiento a la diversidad.

Otro ejemplo de lo mencionado es la utilización del dispositivo “Final Presentation”. Sería deseable que cada alumno tenga un espacio dentro del curso de idioma en el cual pueda relatar e informar a sus compañeros sobre un tema de su interés (Preparado con antelación: una clase, un mes antes o a lo largo del cursado). La propuesta supone absoluta libertad de elección de un tema sobre el cual se debe investigar durante el último mes de clase. Por otro lado, también los alumnos pueden elegir si desean realizarlo en forma individual, en parejas o en pequeños grupos. Las presentaciones orales y las temáticas que han presentado los alumnos en las experiencias realizadas han sido muy diferentes unos de otros. Esta variedad es muy enriquecedora. Algunas de estas presentaciones han sido cocinar sushi y describir la cultura japonesa, relatar información sobre castillos de Europa, simular una entrevista a una persona en Ámsterdam, cocinar comida mejicana y compartir vivencias (Alumna de Méjico), informar sobre armas nucleares, entre otros temas. Como puede apreciarse, los temas son muy variados; tan variados como el alumnado presente. Por otro lado, los trabajos escritos de esas presentaciones han sido supervisados por el docente y las correcciones, progresivas y específicas a las demandas propias del formato de texto así como el registro que cada alumno o grupo debía utilizar en la escritura. Esta propuesta de trabajo habilita a los alumnos a compartir temas de su interés o historias personales y es vivido como un espacio de intercambio, tolerancia y respeto.

### 3-El lugar del docente, el lugar del alumno (relación pedagógica)

Un tercer grupo de actividades que aportan para el abordaje de la diversidad es el trabajo en equipo y el rol del “Student Teacher” en el aula. A lo largo del curso se puede proponer actividades en grupo. Lo importante en ellas es que los alumnos tengan la sensación real que su aporte enriquece a la tarea. Todos los alumnos tienen algo que decir y todos los aportes son valiosos. Por otro lado, en muchas ocasiones (Siempre a voluntad del alumno por supuesto) son los propios alumnos los que conducen momentos de la clase o coordinan una actividad. No siempre éstos son los que poseen un gran dominio del idioma. Muchas veces son los más graciosos, líderes naturales o simplemente un alumno que se siente seguro de poder estar a cargo de una actividad. Este tercer eje propuesto es uno de los más difíciles para trabajar por nosotros los docentes. Implica renunciar a nuestro narcisismo y abandonar la vivencia del aula como lugar de ejercicio de poder y control. Habilitar el protagonismo de los alumnos en la dinámica grupal sin dejar de asistirlos supone pasar de un espacio dominado por el rol del docente a una comunidad de aprendizaje en la cual el docente facilita, acompaña, guía, sugiere pero no somete. Este espacio no es fácil de construir. Requiere tiempo y experiencia por parte del docente y de los alumnos. Se sugiere que una clase centrada en el docente sea transformada en un espacio más plural de forma progresiva. Esto supone actividades concretas planificadas y paulatinamente desplegadas para que el pasaje de responsabilidad del aprendizaje, del docente al propio alumno, sea gradual. Un pasaje abrupto a una modalidad no centrada en el docente podría generar sensación de abandono y descontrol por parte del alumnado. Entonces, es de gran importancia, poder crear espacios que estén organizados y “ocupados” por los alumnos en la clase. Es esta la mejor manera de hacerlos responsables de su propio aprendizaje y generar mayor autonomía.

Hemos tomado como generadores de un espacio inclusivo que atiende a la diversidad tres ejes: 1) El juego 2) El trabajo por tareas o focalizado en el contenido y la inclusión de intereses del alumno y 3) El desplazamiento del lugar del docente como centro de la escena.

Estos tres grupos de actividades no son tomados al azar. El ojo de un lector sagaz habrá observado que tienen entre ellos una relación. ¿Cuál es esa relación? Cada uno de ellos subvierte de forma concreta algún elemento de la triada didáctica. Recordemos que la misma está compuesta por Docente – Alumno y Contenido. La misma logra dinamismo a partir de la Tarea.

#### Tarea:

Se podrá observar que una de las tareas centrales de los ejemplos de clase presentados no sería enseñar y realizar ejercicios como tradicionalmente se hace en las clases de idioma; sino jugar. Por supuesto que el juego implica el uso de estructuras gramaticales y vocabulario. Sin embargo, éstas se presentan agrupadas por una tarea poco académica o escolar: el juego.

#### Contenido:

El contenido, inicialmente en un curso de inglés, es el idioma en sí. Sin embargo este contenido se presenta solapado, escondido al ser utilizado como medio de aprendizaje. El contenido central para el alumno es, por ejemplo, el tema de un artículo de diario, la cultura japonesa o la canción favorita de algún alumno. Este relevamiento del idioma al segundo plano genera un impacto importantísimo en los alumnos y en el docente. Ambas partes, sobre todo el alumnado se siente convocado especialmente ya que tiene que dar una opinión, tiene que investigar o averiguar sobre un tema de su interés o escuchar un relato personal. La reflexión metalingüística y la explicación de temas gramaticales no deja de realizarse pero siempre a posteriori y como un momento secundario. La comunicación y el contenido no lingüístico es lo que prima.

#### Docente – Alumno:

Finalmente la relación pedagógica es interpelada. A partir de la descripción realizada en el trabajo, los roles de docente y alumno pueden ser modificados de forma paulatina y progresiva. Esta plasticidad, movilidad, y eventual evaporación del rol docente del centro de la escena maximiza el rol del alumno, la presencia de los alumnos y sus individualidades. Este replegamiento del docente, nunca entendido como retirada total, es lo que más representa el proceso de flexibilización o suspensión imaginaria de la relación pedagógica. EL docente siempre deberá estar allí como salvavidas para que el alumno acuda a él al rescate.

No es intención de este trabajo realizar una explicación de concepto de suspensión imaginaria de la relación pedagógica sino poder tomarlo casi literalmente. Supone suspender momentáneamente esa relación pedagógica, no renunciar a ella: La renuncia implicaría la fractura total de proceso de enseñanza aprendizaje formal en las instituciones. Más bien implica una situación imaginaria de suspenso. En ella, entonces, se subvierten los elementos de la triada didáctica tradicional. En ella, el docente virtualmente no está, el alumno aprende un tema y no el contenido a enseñar (El idioma) y los alumnos tienen como tarea central...jugar.

A partir de la descripción y análisis de los ejemplos presentados, considero necesario permitir surgir la voz de los alumnos en tantos momentos como sea posible. Algunas ideas, además de las antes mencionadas, pueden ser que corrijan la tarea entre alumnos antes de consultar al docente o que cuando un alumno pregunta el docente devuelva la pregunta al grupo y sea otro alumno el que responde.

Todas estas actividades tienen como objetivo la participación del alumno...Pero no podemos conformarnos con tener alumnos participativos. Debemos pedirnos a nosotros como docentes un poco más: Alumnos que participen desde su propio lugar. En este sentido no queremos la participación de los alumnos sino de cada alumno: De Gonzalo, de Romina, de Laura...Esto es atender a la diversidad. Ella aparece entonces, como singularidades frente a las cuales debemos acudir de forma individual. Al mismo tiempo debemos proponer tareas que convoquen y sean altamente motivantes para todos: gran desafío

Por supuesto que este escrito no es más que un planteo inicial y el trabajo focal realizado a lo largo de tantos años. El mismo debería por supuesto tomar envergadura institucional. El abordaje de la temática de la diversidad nos interpela en el formato mismo de las instituciones educativas. Implica revisar la estructura sobre la que está asentada la educación formal y prácticas de enseñanza. Esto es: diseños curriculares, planificaciones de aula, estrategias de enseñanza, actividades y no menos importante mecanismos de evaluación de los aprendizajes. Sin mecanismos de evaluación apropiados corremos el riesgo de que toda actividad en pos de atender a la diversidad no se vea reflejada en la medición de los resultados. Mantengamos una posición optimista. Esta tarea, que inicialmente parece titánica, es necesaria emprenderla de forma progresiva y paulatina, pero de forma constante. Por supuesto que en el camino, la diversidad se nos presentará de formas extrañas. Nos dejará perplejos y enojados. Nos generará resistencia. Por ello, es necesario un trabajo conjunto y sistemático en donde prime la tolerancia y la flexibilidad entre los educadores para escucharnos, y poder discutir sobre esta temática necesaria para avanzar en el camino de la transformación de esa más que centenaria institución moderna llamada escuela. La literal homogenización de los cuerpos y mentes ha llevado en parte a la negación de la diversidad. Esa escuela de comienzos del siglo XX tenía una función de unificar y crear identidad. Hoy, debería proponerse una tarea similar, pero distinta. Igualar ¿En qué sentido? Generando respeto y tolerancia por el otro. ¿Cómo hacerlo? Paradójicamente, dando ingreso a la diversidad; visualizándola, pero sobre todo, pensando en herramientas, dispositivos y estrategias para que cada sujeto se desarrolle desde su estar particular en una institución que lo aloja, lo ve, lo respeta y lo acompaña en su proceso de desarrollo y aprendizaje de y en la vida.

## **Bibliografía**

- Bignami Silvia, Kipersain, Paloma (2007) *¿Construcción de proyectos o proyectos que se construyen?* Puerto Creativo
- Boggino, Norberto (2010) *Los problemas de aprendizaje no existen: Propuestas alternativas desde el pensamiento de la complejidad*. HomoSapiens
- Foucault, Michel (1966) *Las palabras y las cosas: Una arqueología de las ciencias humanas*. Siglo Veintiuno Ediciones
- Foucault, Michel (1992) *Microfísica del poder*. La Piqueta (Tercera edición)
- Foucault, Michel (1994) *El poder, una bestia magnífica: Sobre el poder, la prisión y la vida*. Siglo Veintiuno
- Foucault, Michel (2002) *La Arqueología del Saber*. Siglo Veintiuno (Primera edición argentina)
- Freeman, Ivonne S. & Freeman David E. (1992) *Whole Language for Second Language Learners*. Heinemann
- López Matallana, M. *El juego, instrumento de transformación social* disponible en: [http://www.jugarijugar.com/articles/instrumento\\_transformacion.pdf](http://www.jugarijugar.com/articles/instrumento_transformacion.pdf)
- Piaget J., Inhelder B, (1969) *La Psicología del niño*. Presses Universitaires de France
- Roldan, M. A (2010), Texto presentado para “Detenerse a Jugar”. *Jornadas sobre el Juego en el Adulto*.
- Sarle, M. P. (2001) *Juego y Aprendizaje Escolar*. Noveduc
- Sripathum, Noon-ura (2008). “Teaching Listening Speaking Skills to Thai Students with Low English Proficiency” Vol 10 Issue 4 Article 9. *Asian EFL Journal*
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Willis, Jane (1996) *A framework for a Task-Based Learning*. Longman.
- Goodman, Kenneth (1986). *What's Whole in Whole Language*. New Hampshire: Heinemann .

# ¿Cómo medir los factores afectivos en el aula de lengua extranjera?

Bautista, Edith

Valdraf, Helga

Tecnológico de Monterrey, Campus Monterrey, México

En la enseñanza de idiomas, la afectividad, determinada por factores actitudinales, motivacionales y de ansiedad, juega un papel importante en la adquisición. En la educación superior existen pocos estudios sobre afectividad, por lo que consideramos relevante indagar qué factores afectivos se relacionan con la adquisición de lenguas extranjeras. El propósito de este estudio es calibrar un instrumento para identificar estos factores en el aprendizaje de idiomas. Se distribuyeron cuestionarios a 276 estudiantes del Tecnológico de Monterrey, con una edad promedio de 20 años. El instrumento usa escalas provenientes del modelo de Dörnyei (2001) y de Gardner (1985a). Para probar las 16 escalas, se utilizó  $\alpha$  de Cronbach como indicador del grado de consistencia interna y el grado de confiabilidad. Además, se realizó un análisis factorial para determinar la dimensionalidad y confirmar la estructura de las diferentes escalas. Los resultados indican que el instrumento mide de manera aceptable los factores que lo componen, pero la población a la cual se aplicó es demasiado homogénea, por lo que el nivel de variabilidad fue muy bajo. Para investigaciones futuras, se recomienda crear un nuevo instrumento acorde al contexto de México y aplicarlo en diferentes instituciones de educación superior, tanto públicas como privadas.

**Palabras clave:** motivación, adquisición, medición, lengua extranjera, enseñanza

## Introducción

En el aprendizaje de lenguas extranjeras (LE) los factores afectivos tienen una función importante y el éxito no depende tanto de los libros de texto, técnicas ni análisis lingüísticos, sino de lo que sucede en el interior de las personas y entre ellas (Morgan, 2010). Lo que ocurre en el interior, se relaciona con factores individuales como la ansiedad, la inhibición, la autoestima, la disposición a arriesgarse, la autoeficacia, los estilos de aprendizaje y la motivación. En cambio, cuando se habla de lo que pasa entre las personas, se alude a los aspectos relacionados con procesos interculturales, como el choque de culturas o con transacciones en el aula donde hay que considerar las actitudes del profesor y el establecimiento de un clima de aprendizaje adecuado.

No es una simple confrontación entre lo afectivo y lo cognitivo, ahora sabemos que los dos son indispensables en el aprendizaje. De hecho, estudios neurocientíficos demuestran la influencia del dominio afectivo en el aprendizaje de lenguas, al mencionar que la corteza cerebral, las áreas límbicas y frontolímbicas, las cuales comprenden el sistema de apreciación de estímulos, modulan emocionalmente la cognición, de manera que en el cerebro emoción y cognición son distinguibles, pero no separables; por lo tanto, desde una perspectiva neuronal, el afecto es una parte integral de la cognición (Morgan, 2010). Un aspecto que no se puede descuidar en la planeación de los cursos y diseño de actividades, ya que de ello puede depender en buena medida, el éxito en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La mayoría de las investigaciones sobre factores afectivos se ha hecho en la educación básica y media, pareciera que ya no es función del docente universitario crear un ambiente que invite y anime a sus estudiantes a esforzarse y a dominar otros idiomas. La estrecha relación entre afectividad y cognición hace necesario que en la educación superior se tomen en cuenta los elementos que podrían hacer más efectiva la adquisición de idiomas, lo que nos lleva a preguntarnos *¿Cuáles son los factores afectivos que se relacionan con el aprendizaje de lenguas extranjeras?* El objetivo de este estudio exploratorio fue calibrar un instrumento que ayudara a dilucidar cuáles son estos factores. Entre las limitantes se puede mencionar que la encuesta original fue construida para jóvenes en una comunidad española multilingüe, y que la muestra para este trabajo no fue aleatoria, sino por conveniencia.

## Marco teórico

A partir de 1950 se empezaron a desarrollar diferentes enfoques para demostrar la importancia de las variables afectivas en la adquisición de una lengua extranjera (Clément, 1980, 1986; Dörnyei, 2001; Gardner, 1985b; MacIntyre, 1994; Noels, 2001). Todos los trabajos consideran la motivación, actitudes y ansiedad lingüística de los estudiantes en mayor o menor grado, pero toman en cuenta diferentes indicadores para medir estos factores.

En el presente estudio, el modelo sociocultural de Gardner (1985b) es particularmente relevante, ya que considera cinco variables que podrían influir en el éxito que puede tener un estudiante en el aprendizaje de lenguas en un ambiente de aula y menciona las escalas para medirlas. El Cuadro 1 contiene las cinco variables y las escalas que las conforman: motivación, actitud hacia el ambiente de aprendizaje, integratividad, instrumentalidad y ansiedad. Si el estudiante obtiene un puntaje alto en las tres primeras, se puede decir que manifiesta una motivación integrativa.

En este trabajo, también se integra el Modelo de proceso de la motivación, de Dörnyei y Ottó (1998), el cual considera que la motivación se da en un lapso específico y se relaciona con un objetivo concreto, lo que da lugar a la *disposición para actuar*. Esta disposición se mantiene hasta que se alcanza la meta, aunque también se puede ver debilitada por otras fuerzas que hacen que se abandone la tarea antes de alcanzar el objetivo

**Cuadro 1**

<i>Variables y escalas que las conforman (Gardner, 1985a)</i>	
<b>Variables</b>	<b>Escalas</b>
1. Motivación	Intensidad de la motivación Deseo de aprender el idioma Actitudes hacia el aprendizaje
2. Actitud hacia el ambiente de aprendizaje	Evaluación del curso Evaluación del profesor
3. Integratividad	Tendencia integrativa Interés en lenguas extranjeras Actitud hacia la comunidad de la LE
4. Instrumentalidad	Tendencia instrumental
5. Ansiedad	Ansiedad en la clase Ansiedad en el uso del idioma

Este modelo además contempla las *influencias motivacionales*, es decir, las fuentes de motivación que subyacen al comportamiento de los estudiantes, como sería el apoyo de



los padres. El presente estudio combina el Modelo sociocultural y el Modelo de proceso de la motivación, con la finalidad de explorar modelos más completos que puedan explicar la motivación en el aprendizaje de lenguas extranjeras (Bernaus, Moore, Cordero 2007). A continuación se definen los principales constructos que se consideraron en el diseño del instrumento para medir estas variables afectivas.

Gardner y McIntyre definen la *motivación* como “un conjunto de factores que incluyen el deseo de lograr un objetivo, el esfuerzo dirigido a esa consecución y el refuerzo asociado con el acto de aprendizaje” (Barrios, 1997: 18). Mencionan que existen dos tipos de motivación, la *instrumental*, determinada por la necesidad de adquirir una lengua para un propósito utilitario, como conseguir un trabajo o ir de intercambio al extranjero y la *integrativa*, caracterizada por el deseo de conocer la cultura y, algunas veces, hasta formar parte de la comunidad que habla la lengua extranjera (Corredera, 2006). Por otro lado, la *ansiedad* se define como “el temor o la aprensión que surge cuando un alumno tiene que realizar una actuación en su segunda lengua o en una lengua extranjera” (García, 2010: 46). Este tipo de ansiedad es pasajera, ya que puede disminuir o hasta desaparecer, conforme el alumno llega a un nivel más avanzado del idioma. Por último, en el glosario del Centro Virtual Cervantes, la *actitud* se define como una disposición psicológica que se puede manifestar de manera positiva o negativa ante los elementos que constituyen el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera (el profesor, los materiales, la cultura meta, etc.). Según Larsen-Freeman una mala disposición puede hacer que los aprendientes abandonen de manera definitiva el estudio del idioma (Minera, 2009).

Investigaciones previas y la experiencia adquirida en el aula muestran la importancia de los factores afectivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que se diseñó este estudio exploratorio, cuyo propósito es comprobar si las escalas que sugieren Dörnyei (2001) y Gardner (1985a) de actitudes, motivación y ansiedad lingüística, se pueden utilizar para medir estos factores en estudiantes universitarios. De aquí entonces la pregunta es ¿Cuáles son los factores afectivos que se relacionan con el aprendizaje de lenguas extranjeras?

## Método

*Participantes.* Se seleccionó una muestra de 276 alumnos del Departamento de Lenguas Modernas. La selección no fue aleatoria, sino por conveniencia, para contar al menos con un grupo de cada nivel.

*Procedimiento.* Se aplicó el instrumento en el semestre agosto-diciembre de 2012, en 17 grupos de los diferentes idiomas y niveles.

*Escalas.* El cuestionario contó con dos secciones. En la primera, los alumnos proporcionaron información demográfica relacionada con edad, género, escolaridad de los padres, carrera, nivel de lengua, idiomas que hablan o estudian. También indicaron si habían estado en el país del idioma que estaban aprendiendo y por cuánto tiempo. En la segunda parte, respondieron a un cuestionario con 64 reactivos adaptados de la Batería de Pruebas de Actitud y Motivación, de Gardner (1985a). Otros se tomaron de Dörnyei (2001) y Dörnyei y Ottó (1998). Se utilizó una escala Likert de cinco puntos, cada escala tenía cuatro reactivos. Para todas las escalas, con excepción de la *Tendencia integrativa e instrumental*, dos de los reactivos se redactaron de manera positiva y dos de forma negativa. Para analizar los resultados se utilizaron diversas herramientas estadísticas, entre ellas, análisis descriptivo, análisis de confiabilidad y de consistencia interna; también se

hizo uso de un análisis de factores. El programa computacional utilizado para estos procedimientos fue el SPSS.

## Resultados

La muestra original de 283 alumnos se redujo a 276 ya que solo se consideraron estudiantes entre 17 y 23 años, el 58 % son hombres. El 96.3% de los padres de familia cuenta al menos con estudios de profesional. En promedio 74% tiene maestría, donde el 63.8% corresponde a los padres y el 85.8% a las madres. La lengua materna del 98.6% es el español. En la conformación de los grupos se encontró que los niveles bajos de inglés tienen menos estudiantes que los niveles altos. Sucede lo contrario con los demás idiomas, ya que en los niveles altos hay menos estudiantes. Con respecto al tiempo que han pasado en el país donde se habla la lengua, se obtuvo que el 18.4% ha tenido una exposición alta, porque estuvo en el extranjero más de un año; mientras el 63% tiene una exposición baja, ya que pasó ahí menos de seis meses.

De las 16 escalas probadas, 12 resultaron con una confiabilidad mayor a 0.400, con valores entre 0.537 y 0.867. El resto planteó problemas de construcción y de estabilidad, la 14 y 15 se reestructuraron, la 13 y 16 se eliminaron (*Ver el cuadro 2*).

Por otro lado, para determinar las variables latentes, el análisis de componentes principales con rotación varimax resultó en cinco factores que explican el 69% de la variabilidad (*Ver el Cuadro 3*).

**Cuadro 2**

<i>Análisis de confiabilidad</i>		
<b>Identificación</b>	<b>Escalas</b>	<b><math>\alpha</math> de Cronbach</b>
1	Actitud hacia los hablantes de la LE	0.590
2	Tendencia hacia la integración	0.537
3	Interés en lenguas extranjeras	0.686
4	Evaluación del profesor	0.867
5	Evaluación de la clase	0.785
6	Intensidad de la motivación	0.559
7	Actitudes hacia el aprendizaje del idioma	0.687
8	Deseos de aprender el idioma	0.751
9	Ansiedad en la clase del idioma	0.780
10	Ansiedad por el uso del idioma	0.797
11	Tendencia instrumental	0.565
12	Apoyo de los padres	0.722
13	Motivos para aprender el idioma	0.228
14	Limitaciones para aprender el idioma	0.493
15	Razones para actuar	0.580
16	Actitud hacia la evaluación	-0.238

Cuadro 3

<i>Matriz de factores rotada</i>						
ID	Escalas	Factor 1	Factor 2	Factores Factor 3	Factor 4	Factor 5
1	Actitudes hacia el aprendizaje del idioma	.800				
2	Razones para actuar	.753				
3	Deseos de aprender el idioma	.585			.436	
4	Intensidad de la motivación	.477				
5	Evaluación de la clase		.871			
6	Evaluación del profesor		.809			
7	Ansiedad por el uso del idioma			.838		
8	Ansiedad en la clase del idioma			.742		
9	Tendencia instrumental				.622	
10	Apoyo de los padres				.444	
11	Tendencia hacia la integración				.406	.560
12	Actitud hacia la comunidad de la LE					.619
13	Interés en lenguas extranjeras					.431
14	Limitaciones para aprender el idioma					
Variabilidad explicada		29.8%	11.6%	10.7%	9.7%	7.2%
Variabilidad acumulada		29.8%	41.4%	52.1%	61.8%	69.0%

El Factor 1, *motivación*, se midió a través de las actitudes y deseos que tienen los alumnos hacia el aprendizaje del idioma, así como las razones e intensidad de los motivos que los llevan a dedicar tiempo y esfuerzo para alcanzar su objetivo. El factor 2, *Actitudes hacia la situación de aprendizaje*, considera la evaluación que hace el alumno de la clase y el profesor. El Factor 3, se explica al considerar el grado de *ansiedad* que presenta el alumno cuando usa el idioma en contextos reales y la que le genera usarlo en el aula. El factor 4, *instrumentalidad*, quedó conformado por los deseos de aprender el idioma, el interés por conseguir un beneficio material, así como la tendencia a integrarse a la comunidad de la lengua extranjera. Por último, el Factor 5, *integratividad*, se midió por la tendencia hacia la disposición de formar parte de la comunidad de la lengua meta, la actitud hacia esa comunidad y el interés en estudiar lenguas extranjeras. Cabe mencionar que la escala 14, *Limitaciones para aprender el idioma*, no formó parte de ningún factor; sin embargo, se conservó para usarla como variable de control.

## Discusión

El estudio que se replica se hizo en una comunidad multilingüe en Barcelona. Por esta razón, en este trabajo se eliminó la escala *Razones motivacionales para aprender el idioma* porque considera el contexto de inmersión, que no es el caso de nuestra muestra. En la investigación original esta escala también obtuvo un grado de confiabilidad muy bajo, tal vez porque los estudiantes, en ambos casos, no entendieron la pregunta. Esto también podría estar sucediendo con las escalas *Limitaciones para aprender el idioma* y *Actitud hacia la evaluación*, las cuales no obtuvieron valores suficientes para formar parte de alguno de los factores.

Llama la atención la conformación del factor 4, *instrumentalidad*, ya que lo componen elementos relacionados con la motivación intrínseca y extrínseca. Esto podría indicar que los alumnos están convencidos de los beneficios de estudiar idiomas, tanto para obtener mejores empleos como para entender otras culturas.

La población utilizada en este estudio fue muy homogénea, por lo que los resultados tienen un nivel bajo de variabilidad. Las respuestas no reflejan diferencias

significativas. Esto podría ser porque la institución tiene una cultura homogeneizante, capaz de disminuir las diferencias individuales; además de “entrenar” a los estudiantes para contestar diversas preguntas desde una posición socializada, gracias a la culturalización que permea en la institución.

El estudio original consideró el apoyo de los padres como una fuente de motivación importante para estudiar una segunda lengua, porque se trataba de estudiantes muy jóvenes. Se podría suponer que en el nivel universitario ya no es relevante. Sin embargo, en México los estudiantes todavía dependen económicamente de sus padres, por lo que su apoyo es importante. Además, resulta que son los que incentivan a sus hijos a estudiar idiomas, viajar y conocer otras culturas como parte de su preparación académica. Se encontró que el nivel educativo de los padres es bastante alto, lo que podría justificar este apoyo incondicional que ofrecen a sus hijos para estudiar una segunda y tercera lengua.

### **Capitalización**

Se adaptó y aplicó un instrumento para medir los factores afectivos relacionados con el aprendizaje de idiomas, que se utilizó en un contexto de inmersión, en una comunidad multilingüe en Barcelona. Se logró medir adecuadamente algunas de las escalas, pero no todas; por lo que se abre la oportunidad de crear un nuevo instrumento acorde a una población monolingüe de nivel universitario en México. Se abre además la posibilidad de búsqueda de variabilidad en otras instituciones nacionales e internacionales.

En la actualidad, de manera intuitiva, el docente incorpora o considera los factores afectivos en la planeación e impartición de sus cursos, sin embargo, si se conociera exactamente cuáles son y de qué manera se relacionan con el aprendizaje, se podrían incorporar de manera sistemática en el plan curricular de los centros de idiomas. Para futuras investigaciones se recomienda correlacionar el nivel de motivación o ansiedad con el desempeño del estudiante en el curso. Se debe continuar con estos estudios para investigar la influencia que ejerce el profesor en la motivación y actitudes del alumno hacia el aprendizaje del idioma, ya que las actitudes del discente hacia la clase y el profesor se relacionan con muchas de las variables afectivas y contribuyen a tres de los cinco factores que surgieron en el presente trabajo. Sería redituable conducir futuras investigaciones que involucren a un gran número de profesores y se intente indagar cómo las acciones y creencias de los docentes se relacionan con las características afectivas de sus estudiantes.

### **Agradecimientos**

José Juan Góngora Cortés. Director del Departamento de Medición y Evaluación. Por el apoyo brindado en el procesamiento estadístico de los datos de este estudio.

## Bibliografía

- Alonso Tapia, J. y Caturla Fita, E. (1996). *La motivación en el aula*. Madrid: PPC.
- Arnaiz, P. & Guillén, F. (2012). Foreign Language Anxiety in a Spanish University Setting: Interpersonal Differences. *Revista de Psicodidáctica*, 17(1), 5-26.
- Baracho de Silva, A. S. (2010). La relación entre motivación y aprendizaje en ELE/LE. *Litteris-Linguistica*, 5.
- Barrios Espinosa, M.E. (1997). Motivación en el aula de lengua extranjera. *Revista de Investigación e Innovación en la clase de idiomas*, 9.
- Bernaus, M., Moore, E. & CordeiroAzevedo, A. (2007). Affective factors influencing plurilingual students' acquisition of Catalan in a Catalan-Spanish bilingual context. *The Modern Language Journal*, 91, ii, 235-246.
- Carmona Cantos, A. B. (2011). Factores afectivos en el aprendizaje de idiomas: La actitud. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 16, 1-7.
- Clément, R. (1980). Ethnicity, contact and communicative competence in a second language.
- In H. Giles, W. P. Robinson, & P.M. Smith (Eds.). *Language: Social psychological perspectives: Selected papers from the First International Conference on Social Psychology and Language held at the University of Bristol*, 147-154.
- Clément, R. (1986). Second language proficiency and acculturation: An investigation of the effects of language status and individual characteristics. *Journal of Language & Social Psychology*, 5, 271-290.
- Corredera Martos, R. M. (2006). La adquisición de una segunda lengua factores psicológicos, factores afectivos / emocionales. *Revista de educación*, 9, 50-51.
- Dörnyei, Z. & Ottó, I. (1998). Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics*, 4, 43-69.
- Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and researching motivation*. UK: Longman.
- García Galindo, G. (2010). La ansiedad ante el aprendizaje de una segunda lengua, *Autodidacta*, 41-55.
- Gardner, R.C. (1985a). The Attitude/Motivation Test Battery: Technical Report. *Research Bulletin No. 10 by the Language Research Group, Department of Psychology, University of Western Ontario*.
- Gardner, R. C. (1985b). *Social psychology and second language learning*. London: Edward Arnold.
- MacIntyre, P. (1994). Variables underlying willingness to communicate: A causal analysis. *Communication Research Reports*, 11, 135-142.
- Noels, K. (2001). New orientations in language learning motivation: Toward a model of intrinsic, extrinsic, and integrative orientations and motivations. In Z. Dörnyei & Schmidt (Eds.). *Motivation and second language acquisition*, 43-68.
- Grünewald, A. (2009). La motivación de los alumnos en la clase de lengua extranjera. Resultados de una investigación empírica en el contexto del uso de las tecnologías de comunicación e información. *Puls*, 32, 75-93.
- Guilloteaux, M.J. & Dörnyei, Z. (2008). Motivating language learners: A classroom-oriented investigation of the effects of motivational strategies of student motivation. *Tesol Quarterly*, 42 (1), 55-77.
- Huertas, J. A. (1997). *Motivación. Querer aprender*. Buenos Aires: Aique.

- Janés Carulla, J. (2006). Las actitudes hacia las lenguas y el aprendizaje lingüístico. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 20 (2), 117-132. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=27411341008>
- Minera Reyna, L.E. (2009). El papel de la motivación y las actitudes en el aprendizaje de ELE en un contexto de enseñanza formal para adultos alemanes. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 6 (3), 58-73. Recuperado de [http://www.nebrija.com/revista-linguistica/revista\\_6/investigacion\\_1.html](http://www.nebrija.com/revista-linguistica/revista_6/investigacion_1.html)
- Morgan, J.A. (2010). Los factores afectivos en el aprendizaje del español como lengua extranjera. Recuperado de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/claves/arnold.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/arnold.htm)
- Navarro Biescas, M. (2008). Dos casos para el estudio de la evolución de la motivación en el estudiante de inglés. *Revista Internacional de Filología y su Didáctica*, 31, 231-257.
- Ordorica Silva, D. (2010). La investigación de los factores motivacionales en el aula de idiomas. *Leaa Lenguas en Aprendizaje Autodirigido. Revista Electrónica de la Mediateca del CELE-UNAM*, 3(2).
- Palmero, F. (2002). *Psicología de la motivación y la emoción*. Madrid: McGraw Hill.
- Santrock, J. W. (2006). *Psicología de la educación*. México: McGraw Hill.

# **La competencia intercultural: el cine en el aula de ELE**

Bocca, Ana María

Hernando, Ana María

Vasconcelo, Nélica Beatriz

Facultad de Lenguas – Universidad Nacional de Córdoba

En el mundo actual el efecto de las nuevas tecnologías supone cambios de paradigmas que se proyectan en el ámbito social, político, cultural y, fundamentalmente, en el área de la educación. En consecuencia, se hace necesario construir nuevos modelos pedagógicos que se articulen con las nuevas formas de enseñar y de aprender, y con los nuevos entornos virtuales. El lenguaje es un recurso fundamental para comunicar significados, pero no es el único. Existen otros medios para significar. Actualmente, se dispone de un conjunto más amplio de modos de comunicación. Estamos en presencia de una visión multimodal de la comunicación basada en el uso de distintos modos de la Semiótica. Esta Ponencia se sustenta en un enfoque multimodal, entendiendo a éste como un medio de comunicación que se emplea consciente e intencionalmente para expresar significados. Esto nos permitirá analizar la película *De Caravana* (Gustavo Almada, 2011), en la que es posible visualizar una variedad de habla, un contexto social y una descripción cultural.

## **Palabras clave: cultura, discursos sociales, nuevas perspectivas**

El panorama actual en torno al aprendizaje de idiomas refleja cambios que se pueden apreciar en distintas manifestaciones: la visión multicultural de la sociedad, la pluralidad lingüística existente y el crecimiento constante de nuevas tecnologías han modificado la orientación de muchos métodos de enseñanza. Somos conscientes de vivir en un mundo de progreso, todos estamos en contacto directo o indirecto con nuevos sistemas de comunicación desde edades tempranas. En esta época de revolución tecnológica y globalización, el uso de los recursos audiovisuales en un aula de ELE ha aumentado en todo el mundo ya que la implicación de los alumnos en sistemas multimedia es, sin duda, positiva y enriquecedora en su progreso global de comunicación.

Los discursos son conocimientos socialmente contruidos de algún aspecto de la realidad, es decir, que han sido desarrollados en contextos sociales específicos. Tienen un papel importante en la constitución de las relaciones sociales y en la expresión y reproducción de las cogniciones sociales. Nos interesa, en esta oportunidad, reflexionar a través del Análisis Crítico del Discurso (ACD), sobre la importancia de la aplicación didáctica del cine en el contexto de enseñanza-aprendizaje en las clases de ELE, desde un punto de vista intercultural. Si bien se reconoce la falta de uso de este recurso didáctico en las aulas de Segundas Lenguas, éste interesa por la visible y posible reproducción del conocimiento social a través del discurso fílmico, facilitando así su comprensión, a la vez que se produce una posición activa y de compromiso frente a la realidad socio-cultural. En esta ponencia nos proponemos visualizar las ventajas que otorga el uso del cine como herramienta didáctica en las aulas de ELE.

Para Mijaíl Bajtin (1997), la creación de significados discursivos está guiada por modelos culturales que indican a los usuarios qué recursos utilizar y cómo ponerlos en

juego en cada ámbito de la actividad humana. Toda persona nace en un espacio determinado y en un contexto cultural heredado y transmitido por su comunidad, por lo tanto debe aprender los prototipos culturales vigentes en su cultura y reconocerse, o no, en ellos. El aprendizaje de la comunicación es parte de un complejo proceso referido a las formas de significar y comunicar, legitimados social y culturalmente.

En el aula de ELE cuando el alumno adquiere una segunda lengua (o lengua meta) no sólo supone la adquisición de los signos lingüísticos sino también los signos socioculturales, los nuevos aspectos sociales, las formas de pensar diferentes y las nuevas culturas. Esto nos hace crear situaciones de comunicación auténticas y proporcionar contextos “reales” en el aula para que se reflejen los rasgos socioculturales de la lengua meta de forma más “real” y posible. Nuestro objetivo principal como profesores de español es que nuestros alumnos aprendan a comunicarse en español. Intentamos para ello desarrollar su competencia comunicativa a través de la práctica de las cuatro competencias lingüísticas básicas: expresión oral y escrita y comprensión oral y escrita. Es decir, leyendo, hablando, escuchando y escribiendo. Una forma de desarrollar estas competencias comunicativas de forma global y coherente es hacerlo a través de contextos sociales y culturales “reales” que presentan algunos recursos audiovisuales. Es de destacar aquí que la comunicación audiovisual tiene una gran capacidad potencial de influencia en el receptor como individuo. El cine, como ejemplo de un recurso audiovisual, es un material “real” que facilita a los alumnos la oportunidad de familiarizarse con usos auténticos de la lengua tal y como afirma Amenós (1999, en Mathur, 2008: 39, Marco ELE):

(...) Una película es sin duda un documento real, fruto de la labor creativa de un equipo, y fruto a la vez de la sociedad en la que nace y que la consume como producto cultural y/o espectáculo de entretenimiento.

Así, en los últimos años se inicia una reflexión teórica que plantea nuevas perspectivas sobre el texto y la competencia comunicativa, entre otros, y establece los fundamentos de una nueva semiótica que da cuenta de nuevas formas de significar que considera la gestualidad, el habla, las imágenes, la escritura y los objetos, entre otros. De allí el interés por leer mensajes, no ya en función de códigos discretos para cada vía de comunicación sino de las interconexiones e intersecciones que se dan entre diferentes modos de comunicación.

La comunicación multimodal se ha convertido en los inicios de este milenio, en una nueva frontera para el análisis social de las comunicaciones y, también, en una nueva mirada en la construcción de aprendizajes significativos. El objetivo de este trabajo es la búsqueda de alternativas válidas para el desarrollo de la competencia intercultural en el aula de ELE. En esta exposición se presentará el análisis de unas secuencias cinematográficas de un *film* producido en Córdoba desde una perspectiva del Análisis Crítico del Discurso (Fairclough, 2003) y la perspectiva de la Multimodalidad (Kress y Van Leeuwen, 2001).



## *De Caravana*<sup>1</sup>

La historia que narra el film -argentino-cordobés- *De Caravana* (2011), cuyo director es Rosendo Ruíz –paradójicamente sanjuanino-, y los actores principales son Francisco Colja, Gustavo Almada y Yohana Pereyra, plantea un caso de identidad cordobesa<sup>2</sup>. Se centra, fundamentalmente, en un ambiente “real” de un grupo cordobés, tan desconocido y tan específico, como es la vida secreta de un sector de una ciudad, de un barrio, su propio idioma, su música, sus costumbres y sus realidades sociales. Representa un sector marginal, del borde de la realidad cordobesa. El director de la película *De Caravana*, logra explorar -a la perfección- un segmento de la identidad cordobesa y su contexto socio-cultural local para implantar el tema universal de las discriminaciones sociales. Esta película se erigió en uno de los mayores éxitos del cine cordobés<sup>3</sup>. El film se encuadra muy bien con el prototipo de las películas, llamadas en el lenguaje fílmico, “hechas en casa”, donde los personajes alcanzan tanta naturalidad que hasta parecen familiares. En esta película -¿de aventuras, una comedia, un drama? -el realizador establece un relato “patético” y alegre, un encuentro entre dos personajes opuestos, que da lugar a una historia de amor, caracterizada por una admiración mutua, que sobrepasa las fronteras sociales.

La película lleva un ritmo “infernado” sostenido por todos sus protagonistas, con rasgos únicos y singulares: Maxtor (Rodrigo Savina), el siniestro amigo de Sara para quien, Juan Cruz tendrá que trabajar entregando mercadería; Penélope (Martín Rena), un travesti que luce con su excelente humor, -seguramente el mejor personaje de la película, según la

---

<sup>1</sup> Premio del Público en el Festival de Cine de Mar del Plata; Seleccionada para la Competencia de Largometrajes de Ficción Internacional en el Festival Internacional de Cine Antofagasta 2011; una de las cinco candidatas premiadas como Mejor Película Argentina 2011 por la Federación de la Prensa Cinematográfica (FIPRESCI) de Argentina.

<sup>2</sup> Este *film* fue evaluado por la crítica, desde dos miradas diferentes: para algunos es una muy buena película, una excelente producción y destacan la actuación de todos sus personajes. Para este sector de opinión, se muestra con mucha claridad las diferencias que tienen las distintas clases sociales de Córdoba y el comportamiento y prejuicios de cada una de ellas. Entienden que en muchas escenas, los que no son de Córdoba o nunca vivieron en ella, pierden algo de la trama, por ejemplo no conocen los diferentes barrios y sorprende el lenguaje que utilizan. En síntesis, consideran que más que recomendable, es para felicitar a Director y personajes intervinientes. Por otro lado, comentarios agresivos que destruyen el film. Sus principales argumentos tienen que ver con la representación de la cultura de la ciudad y hablan de un efecto “Mole Moli tinelizado”, porque la Mona canta *Quien se ha tomado todo el vino*, mimetizando gestos, actitudes y expresiones, entre otros.

<sup>3</sup> El film se inicia con la llegada de Juan Cruz (Francisco Colja), joven fotógrafo –personaje masculino principal- a un boliche cuartetero –el Monumental de Sargento Cabral-, donde registra material para la futura promoción fotográfica del cantante La “Mona” Jiménez, hombre cuartetero representativo del medio cordobés. Juan Cruz, fotógrafo de profesión, es un muchacho cool, de clase media alta y poco curtido en el ambiente. Conoce a Sara (Yohana Pereyra) en ese boliche de Córdoba y queda impresionado ante su belleza, quien termina en su “palacio”, para luego volver a su territorio con la cámara del fotógrafo como “souvenir”. Durante la noche, Juan Cruz, en ese baile, se deja seducir por la hermosa chica, tan diferente, casi exótica. Luego, se da cuenta que Sara huyó con su cámara, y consciente del riesgo que está por tomar, Juan Cruz decide no llamar a la policía e ir a buscarla él mismo. Se ve atrapado por las circunstancias pero recupera la cámara, cuyo material deja entrever ese mundo desconocido y delictivo, que mezcla tráfico de drogas, fiestas, peleas, persecuciones, y hasta un secuestro fallido que le genera una mezcla de curiosidad y singular atracción. De allí en más, *De Caravana* tiene varios puntos de giros que involucran a la chica y al resto de su clan, compuesto por un travesti y un “pesado” que destila una siniestra simpatía en cada fotograma. Se suman el “Laucha” (la ex pareja de Sara) y los suyos, bastantes más drásticos que los anteriormente mencionados.

crítica-; el autoritario y posesivo ex novio de Sara (Gustavo Almada), y su grupo de amigos “peligrosos”. Los personajes se cruzan, se mezclan, se pelean, se amigan, se aman, y aportan a la obra una increíble sed de vivir. Se destaca el cariño y respeto que el cineasta tiene por todos los actores, y ellos responden a la perfección, entregando una actuación de las más lúcidas y naturales.

El lenguaje empleado por los personajes dan a conocer las circunstancias de vida y las formas propias de su cultura, y es necesario remarcar que dos o más individuos de diferentes culturas, si no comparten el mismo código lingüístico, difícilmente comprenderán los conocimientos socioculturales. Esta afirmación es muy significativa para considerar y ejemplificar en el aula de ELE.

El análisis de este *film* en ELE es un recurso para testimoniar la interculturalidad, la relación y el diálogo de culturas, estableciendo un vínculo sostenido entre ellos.

El tratamiento del eje intercultural tiene como objetivo integrar las potencialidades de personas y grupos que poseen diferencias culturales, sobre una base de respeto y creatividad, más allá de actitudes individuales y colectivas. Promueve la construcción de puentes de relación que garanticen la diversidad, la interrelación creativa, acciones que significan no solo reconocer al “otro” sino, también, entender que la relación enriquece a grupos de estudiantes extranjeros creando un espacio para la integración a una nueva realidad. El hacer pedagógico de estos contenidos es una búsqueda expresa de superación de prejuicios, del racismo y de las desigualdades bajo condiciones de desarrollo de espacios comunes.

Los creadores de esta película han desarrollado las potencialidades de sujetos que tienen diferencias culturales, lo que implica, también, la existencia de desigualdades sociales. Pero el tratamiento de la interculturalidad para los alumnos extranjeros significa no solo la tolerancia mutua entre su cultura y la de la lengua meta, sino que se contribuye a la construcción de puentes de relación que garanticen la diversidad, pero también la interrelación creativa. No es solo reconocer al “otro” sino, también, entender que la relación enriquece a todo el conglomerado social, creando un espacio no solo de contacto sino de generación de una nueva realidad común.

El reconocimiento de la identidad y la interculturalidad requiere de un diálogo con buena intención, que hay que impulsarlo con lo mejor que tienen las comunidades e individuos, con los aspectos más atractivos de sus culturas, favoreciendo la eliminación progresiva de prejuicios y resistencia mutuas.

Finalmente, el localismo también está presente en un ícono artístico de la ciudad de Córdoba, cuya voz plasmada en las canciones de cuarteto, ha difundido la música y la tonada cordobesa, traspasando incluso los límites regionales: Carlos “La Mona” Giménez.

Para ser ícono como él, hay que consagrarse y subsistir en el tiempo, vestirse de manera especial, tener un formato de temas musicales acompañado de un lenguaje gestual típico como el de las manos, que lo caracteriza y hace que sus *fans* lo idolatren.

La música y la oralidad del lenguaje con su entonación y registro informal constituyen un auténtico espacio sonoro presente a lo largo del *film*. El habla de los habitantes de la ciudad de Córdoba tiene un acento o tonada característica, popularmente conocida a nivel nacional como “tonada cordobesa” que se caracteriza entre otros rasgos, por constantes referencias humorísticas locales o propias de Córdoba, las que se podrán visualizar y escuchar en el *link* que adjuntamos. También se registrarán en los fragmentos seleccionados, numerosas contracciones en frases como: “te gua” (te voy a), “si vuá” (si voy a). Muchas veces, se elimina la “d”: “Chupao” (chupado, ebrio).

Y también se eliminan la "c", la "p" y la "b" si se encuentran antes de la "t": "coletivo" (colectivo).

Uno de los clásicos cordobeses es cambiar la "ll" y la "y" por "i": "io" (yo), "Taieres" (Talleres). Ejemplos que se podrán reconocer en los fragmentos seleccionados.

### **Bibliografía**

Bajtín, Mijaíl (1989). *El problema de los géneros discursivos*. México: Siglo XXI.

Fairclough, Norman (2003). *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. London: Routledge.

Kress y Van Leeuwen (2001). *Multimodal Discourse*. London: Arnold

Singh, Vikash Kumar e Ira Mathur (2010). "El cine como instrumento didáctico en las aulas de ELE en un país de Bollywood". *Marco ELE. Revista de didáctica ELE*, N° 11 (disponible en <http://marcoele.com/numeros/numero-11/>).

# **Desarrollo de la competencia sociocultural y pragmática en estudiantes de inglés avanzado. Análisis e interpretación de actos amenazadores de imagen en textos representacionales**

Depetris, Silvia  
Fraschetti, Agustina  
Universidad Nacional de Río Cuarto

Este trabajo tiene como propósito presentar un modelo de análisis de segmentos de conversación en inglés y una guía de actividades con el objetivo de promover el desarrollo de los conocimientos que integran la competencia conversacional en estudiantes avanzados de inglés. Se pone especial énfasis en el desarrollo del conocimiento sociocultural y pragmático debido a la estrecha relación que existe entre la pragmática y las normas de comportamiento, convenciones y componentes sociales de la cultura de una lengua extranjera. La importancia del desarrollo de los mencionados conocimientos se basa en el supuesto de que la correcta interpretación de los actos amenazadores de imagen depende de que los estudiantes puedan analizarlos en función de determinadas normas culturales, debido a su importante carga cultural. A través de la guía propuesta se pretende, además, concientizar a los estudiantes de nivel avanzado del Profesorado y Licenciatura en Inglés (UNRC) sobre la importancia de poder identificar e interpretar en una conversación actos amenazadores de imagen a través del análisis de textos representacionales teniendo en cuenta los siguientes factores: rol de los participantes, variables situacionales y socioculturales, grado de cortesía requerido frente a la producción de un acto amenazador de imagen y estrategias de cortesía necesarias para disminuir el efecto de dichos actos.

## **Palabras claves: desarrollo, conocimiento, cultura, pragmática, inglés**

Uno de los principales objetivos de un profesor de inglés como lengua extranjera es el de lograr que los estudiantes tengan una formación lingüística sólida de manera que los mismos puedan desarrollar las cuatro macro-habilidades - comprensión auditiva, comprensión lectora, producción oral y producción escrita. Sin embargo, no se debe dar por sentado que el único cometido de un profesor de lengua extranjera sea apuntar al desarrollo de la competencia lingüística; además, ellos deben también contemplar el desarrollo de la Competencia Comunicativa (CC). Este concepto fue introducido por Hymes en los años 1970 para explicar cómo se adquiriría no solamente la competencia lingüística, sino también la habilidad para usar la lengua de manera adecuada. El especialista presenta un concepto de CC más elaborado al incluir el conocimiento contextual y sociolingüístico de las reglas de uso del lenguaje. Esta idea fue tomada posteriormente por Canale y Swain (1980) quienes plantearon que la CC estaba fundamentalmente compuesta por las siguientes competencias: la gramatical –conocimiento de vocabulario, morfología, sintaxis, semántica y fonología; la sociolingüística– compuesta por reglas discursivas y socioculturales; y la competencia estratégica –compuesta por las estrategias verbales y no verbales que los hablantes pueden utilizar con el objeto de favorecer la efectividad en la comunicación y el de compensar fallos que puedan producirse en ella.

Años más tarde, Van Ek (1986) señaló que la enseñanza de una lengua debía también abarcar el desarrollo personal y social de los individuos y, por lo tanto, propuso un modelo de competencia que incluía el aspecto social y el fomento de la autonomía o desarrollo de la responsabilidad social. Este modelo de CC, añade al propuesto por Canale y Swain la competencia sociocultural o conciencia de cómo factores tales como el entorno, la relación entre interlocutores y la intención comunicativa pueden determinar la elección de diferentes formas de expresión a través del lenguaje.

A partir de los conceptos mencionados anteriormente se puede aseverar que tanto el desarrollo de la competencia gramatical como el de las otras competencias son de extrema importancia en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Además, es también necesario que el profesor de inglés se centre en lo que sus estudiantes realmente necesitan para comprender y producir textos orales y escritos de manera fluida, adecuada y culturalmente apropiada. Es sabido que estos estudiantes requieren de la lengua para comunicarse y que, en consecuencia, el desarrollo de estrategias para la conversación merecen especial atención debido a que estas últimas son consideradas como uno de los mayores desafíos que los estudiantes de inglés deben enfrentar. Según Thornbury (2005), la conversación en inglés involucra mucho más que el desarrollo de habilidades para la expresión oral, también es preciso considerar y reflexionar sobre cuestiones tales como qué debe saber un estudiante para convertirse en un “conversador” competente y qué involucra el desarrollo de la “Competencia Conversacional”.

De Mingo (2010) manifiesta que el origen del término competencia conversacional deriva de la noción de competencia comunicativa introducida por Hymes en 1972 y define los distintos tipos de conocimientos que constituyen la competencia conversacional de la siguiente manera:

- *Conocimiento Lingüístico* - conocimiento de la gramática, vocabulario, fonología y rasgos característicos de la lengua oral.
- *Conocimiento funcional* - conocimiento de rituales como los saludos, despedidas, agradecimientos y disculpas, entre otros.
- *Conocimiento Discursivo* - conocimiento de los elementos discursivos específicos para la creación de textos siguiendo los principios básicos de cohesión y coherencia.
- *Conocimiento Sociocultural* – conocimiento de las normas de conducta y valores sociales de una sociedad y de cómo estos se llevan a cabo a través del lenguaje.
- *Conocimiento Pragmático* – conocimiento que describe la relación entre el lenguaje y su contexto de uso y los propósitos para los que se usa el mismo.

Finalmente, De Mingo (2010) sostiene que generalmente se supone que la mejor forma de aprender a conversar es a través de la práctica áulica concientizando a los estudiantes sobre los diferentes tipos de conocimientos que componen la competencia conversacional. Para lograr este objetivo, los estudiantes de nivel avanzado del Profesorado y Licenciatura en inglés de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), trabajan de manera integrada y sistemática en el análisis de textos específicos (conversaciones de estilo coloquial) identificando los elementos que componen la competencia conversacional a través del análisis de las dimensiones que se detallan a continuación, las cuales han sido derivadas de los conocimientos arriba mencionados:

- *Dimensión Lingüística*: Esta dimensión incluye el análisis de elementos léxicos tales como expresiones idiomáticas, colocaciones y frases léxicas. Esta dimensión también comprende el reconocimiento de características propias del lenguaje oral como elipsis, repeticiones, vacilaciones, comienzos fallidos, superposiciones, pausas, silencios, etc. Además, en esta dimensión se identifica la estructura de la conversación y las reglas que gobiernan su organización (Dornyei y Thurrell, 1992).
- *Dimensión Sociolingüística*: En esta dimensión se analizan expresiones lingüísticas en diferentes contextos de uso, en los que se reflejan factores tales como la situación de los participantes y la relación que existe entre ellos, sus intenciones comunicativas, el evento comunicativo en el que están participando y las normas y convenciones de interacción que lo regulan.
- *Dimensión Paralingüística*: Esta dimensión involucra el reconocimiento de características no-lingüísticas o no-verbales, características físicas o corporales, marcadores afectivos y proxemia (Rost, 2002).
- *Dimensión Sociocultural y Pragmática*: En estas dimensiones se abordan el Principio de cooperación (Máximas de Grice), y el Principio de la cortesía (cortesía positiva y negativa, actos amenazadores del habla (AAI) y estrategias de cortesía.

En relación con esta última dimensión, Handford (2002) hace hincapié en la importancia de los factores pragmáticos y socioculturales en una conversación y sostiene que para entender el uso del lenguaje en contexto, los estudiantes necesitan desarrollar estrategias que les permitan comprender los factores contextuales y culturales de la comunicación; esto último se debe a que la adopción de una perspectiva cultural del lenguaje implica explorar el modo en que las diferentes expresiones del lenguaje manifiestan las creencias y valores que los usuarios de una lengua poseen. El autor afirma que los estudiantes de lengua extranjera generalmente no transfieren su conocimiento pragmático ni desarrollan una comprensión de cómo operan los actos de habla en una lengua extranjera, por lo tanto, la transferencia de habilidades y conocimiento de la lengua materna a una lengua extranjera no siempre ocurre de manera espontánea, consecuentemente, una tarea importante de un instructor en lengua extranjera debe ser la de proveer a los estudiantes de información cultural y pragmática adecuada de la manera más accesible posible para que ellos puedan descubrirla por sí mismos y sistematizarla.

El presente trabajo tiene como objetivo presentar un modelo de análisis realizado en tres segmentos de conversación en inglés a partir de una guía de actividades. Esta guía será utilizada con los estudiantes que cursan la asignatura Lengua Inglesa Conversacional - nivel avanzado - con el fin de orientarlos durante el análisis de los tres segmentos extraídos de material cinematográfico. Las actividades tienen como propósito fomentar el desarrollo de la conciencia sociocultural y pragmática de estos estudiantes a través de textos que contengan una importante carga cultural, es decir, textos que incorporan temáticas relacionadas con las normas de comportamiento, convenciones, creencias, valores, ideales y costumbres de un grupo social o étnico específico (Melero, 2000).

Los textos utilizados en el mencionado análisis fueron tomados del guion de la película británica *El exótico hotel Marigold* (2012) dirigida por John Madden. Estos segmentos fueron seleccionados teniendo en cuenta que los guiones de películas son textos representacionales diseñados como “discursos hablados” (*texts of speech*), los cuales contienen la información cultural necesaria para despertar la conciencia sociocultural y pragmática de los estudiantes (Handford, 2002). En los mencionados segmentos se examina

específicamente la *cortesía* en inglés contemplando la construcción sociocultural de este fenómeno y el rol que los interlocutores y las variables contextuales y situacionales juegan en la conversación. Yule (1996) manifiesta que la cortesía es la manera de mostrar conciencia o conocimiento sobre nuestra “imagen”, es decir, sobre el concepto social y emocional de imagen que todos tenemos y esperamos que otros reconozcan en nosotros. Brown y Levinson (1987) puntualizan que el concepto de imagen tiene dos aspectos, uno negativo y uno positivo. La imagen negativa se relaciona con el deseo del individuo de que sus acciones no sean impedidas por otros (libre elección de acción). La imagen positiva se refiere a la imagen que el individuo tiene de sí mismo y que aspira a que sea reconocida y reforzada por los otros miembros de la sociedad. Brown y Levinson (op. cit.) manifiestan que cualquier acto de habla que sea “desfavorable” a la imagen negativa o positiva de uno de los interlocutores en una conversación, inherentemente dañará su imagen. Estos actos son llamados actos amenazadores del habla (AAI) y los mismos serán considerados corteses o descorteses dependiendo del contexto - lingüístico, situacional o cultural – en el que se manifiestan. Por último, los especialistas sostienen que hay una relación directa entre el grado de cortesía requerido en una situación comunicativa específica y una serie de factores tales como la intencionalidad con que se usan determinados actos de habla; las características de los interlocutores; la situación comunicativa y la relación que existe entre el hablante y el oyente, es decir, la distancia social o familiaridad y el poder social o status relativo que existe entre ellos. Por lo tanto, es fundamental que - en función de estos factores - los hablantes evalúen el grado de cortesía requerido en cada situación comunicativa de manera que ellos seleccionen las estrategias más adecuadas para atenuar el impacto que puede causar un AAI.

Como se mencionara anteriormente, el propósito de las actividades propuestas para el análisis de los segmentos mencionados anteriormente, es propiciar el desarrollo de la competencia pragmática y sociocultural. Esto se logrará creando conciencia en los estudiantes sobre la importancia de poder identificar e interpretar actos amenazadores de la imagen positiva o negativa de un hablante a través del análisis de textos representacionales considerando los factores arriba mencionados.

En la siguiente sección, se presenta la guía de actividades empleada en el análisis de los tres segmentos de conversación señalados. Cabe aclarar que después de realizado el análisis de los segmentos, se determinó que los mismos contienen la carga cultural necesaria para ser utilizados en el aula con los estudiantes como una herramienta para el logro del objetivo propuesto. Se incluyen, además, ejemplos del análisis llevado a cabo.

Luego de ver la película *El exótico hotel Marigold*, lea los fragmentos seleccionados cuidadosamente e identifique lo siguiente:

- a. Características de los participantes en los distintos fragmentos analizados (edad, género, estado civil, educación).
- b. Características específicas a cada situación comunicativa – circunstancias que posibilitan la interpretación del contenido de los mensajes intercambiados por los participantes en los distintos segmentos
- c. Distancia social o familiaridad entre los participantes
- d. Poder y status social de los participantes

- e. Ejemplos de cortesía negativa y/o positiva mencionando también el tipo de AAIs realizados. Mencione cuál de los dos tipos de cortesía predomina en los diferentes actos comunicativos examinados y justifique su respuesta. Tome en consideración los factores analizados en (a).
- f. Las estrategias utilizadas para atenuar el efecto de los AAIs.
- g. Las características paralingüísticas/no-verbales relevantes y significativas que contribuyan a minimizar o aumentar el grado de daño causado por la realización de los distintos AAIs.

Finalmente, el último punto de la guía de actividades (h) contiene preguntas relacionadas con el comportamiento y estado de ánimo del personaje central en los segmentos analizados. Algunos ejemplos incluyen: ¿Se ajusta el personaje, por sus características personales, a las normas de conducta esperadas del mismo? ¿Cómo influyen los factores mencionados en el tipo de actos de habla realizados por el personaje? ¿Se podría considerar al personaje como un “conversador” que se adapta a las normas de cortesía requeridas en las diferentes situaciones comunicativas?

Durante el análisis de los tres fragmentos de conversación, se centró la atención en la interacción de uno de los personajes centrales del film con distintos interlocutores. En dicho análisis, se observó un predominio de actos amenazadores de la imagen positiva del oyente y para la identificación de los mismos, se tuvieron en cuenta los factores mencionados en el apartado (a) de la guía de actividades propuesta. En primer lugar, se consideraron las características del personaje central – Muriel Donnelly, una anciana inglesa, de raza blanca, la cual tiene un carácter irascible, está jubilada, sola y enferma. En cuanto a otro de los factores - distancia social entre los personajes – se observó que Muriel Donnelly y sus interlocutores no poseen relación ni de parentesco ni de amistad; asimismo, ellos mantienen una relación asimétrica - no recíproca - en términos de poder y status social.

Un ejemplo significativo y recurrente de daño producido a la imagen positiva del oyente se ve claramente en las instancias en las que Muriel Donnelly discrimina clara y directamente a quienes pertenecen a una raza o etnia diferente a la suya, mostrando un profundo desprecio hacia ellos. El ejemplo a continuación (traducido por las autoras) muestra cómo el personaje referido revela su prejuicio contra los descendientes de indios. En esta escena, Muriel Donnelly – visiblemente dolorida y molesta por las circunstancias - se encuentra en una habitación de hospital con el Dr. Ghujarapartidar – médico inglés descendiente de indios - en donde él le informa que necesita una operación de cadera:

Doctor Ghujarapartidar: You need a new hip, Mrs. Donnelly

[*Usted necesita una cadera nueva, Señora Donnelly*]

Mrs. Donnelly: I'm not getting it from you...

[*Usted no me la realizará*][*a la cirugía*]

Doctor Ghujarapartidar: No, not me personally

[*No yo personalmente*]

Mrs. Donnelly: No, none of your *lot*

[*No, nadie de su “equipo”*]

Estos ejemplos muestran el alto grado de descortesía de Muriel Donnelly hacia su interlocutor (un profesional con quien ella mantiene solamente una relación paciente -



médico). Muriel Donnelly explícitamente desacredita y subestima el rol y el status del médico que la está atendiendo; además, expresa desagrado y desaprobación hacia esta persona de descendencia india de un modo ofensivo. Los ítems “usted” (you) y “equipo” (lot) son enfatizados con el fin de referirse – indirectamente - a la gente india de manera despectiva. La palabra “lot” podría estar refiriéndose al equipo médico del Dr. Ghujarapartidar, pero más específicamente a los descendientes de indios que componen el mismo. En esta situación comunicativa, se esperaría de la Señora Donnelly un comportamiento más educado y cortés debido a la relación asimétrica entre ambos en términos de las diferencias en status y poder social.

Otro ejemplo ilustrativo de daño producido a la imagen positiva del oyente se advierte en otra escena de la película en la que Muriel Donnelly interactúa con la persona encargada de llevarla a su domicilio en una ambulancia. Mientras el joven empuja la silla de ruedas que conduce a la anciana hacia la ambulancia, la mujer expresa lo siguiente:

“You know who’ll be there?...Indians, loads of them, ... brown faces, ...black hearts, ...reeking of curry...you never see one on their own, do you? They move in packs, makes it easier to rob you blind and cut your throat.”

*[¿Sabes quienes van a estar allí? Indios....cantidades....caras morenas...corazones negros...apestando a curry .....nunca van solos, se mueven en pandillas para robarte y degollarte....]*

En este segmento (traducido por las autoras), Muriel Donnelly interactúa con alguien totalmente desconocido y, si bien se trata de un empleado del hospital, su comportamiento es totalmente inapropiado y descortés, especialmente al recurrir a elementos lingüísticos específicos para una vez más insultar, revelar su prejuicio y mostrar su desprecio hacia los descendientes de indios. La misma utiliza una metáfora para referirse a sus corazones – *negros* – que en este contexto podría significar “*fríos*” o “*sucios*”; critica sus costumbres y además los define como “*apestosos*”, “*ladrones*” y “*asesinos*”.

A través de los AAIs identificados en los distintos segmentos analizados, se puede concluir que el personaje central en los mismos - Muriel Donnelly – no actúa según las normas de comportamiento relativo al contexto en el cual las diferentes situaciones comunicativas se desarrollan, es decir, la misma no adhiere a las normas de comportamiento y reglas de cortesía al interactuar con los otros personajes en los distintos segmentos. Asimismo, Muriel Donnelly crea constantemente una barrera contra la construcción de la empatía racial al no utilizar estrategias para suavizar el efecto de los AAIs cometidos, los cuales dañan la imagen positiva de sus interlocutores. Todos estos elementos convierten a Muriel Donnelly en una persona totalmente desprovista de cortesía y amabilidad quien no se ajusta a los valores, normas o reglas de comportamiento social requeridas en cada una de las situaciones comunicativas analizadas.

En conclusión, el profesor de lengua extranjera, además de apuntar al desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes de inglés manera integral, debe también ocuparse especialmente de desarrollar, promover y mejorar el conocimiento sociocultural y pragmático de los mismos exponiéndolos a textos que contengan una importante carga socio-cultural. De este modo, estos estudiantes podrán reconocer e interpretar, durante el análisis de una conversación en inglés, actos amenazadores de la imagen positiva y/o negativa de los hablantes y de los oyentes teniendo en cuenta el contexto situacional y socio-cultural en el cual los mismos se producen. Asimismo, la correcta interpretación de

los actos amenazadores de imagen depende de que los estudiantes logren entenderlos teniendo en cuenta que ellos deben ser analizados en función de normas o pautas culturales determinadas. Por otra parte, se torna imperativo que estos estudiantes desarrollen estrategias que les permitan comprender los factores situacionales, contextuales y culturales inherentes a la comunicación debido a que la adopción de una perspectiva cultural – y por consiguiente más amplia – de la lengua implica explorar el modo en el cual las diferentes expresiones del lenguaje manifiestan las creencias y valores que los usuarios de la misma poseen.

## **Bibliografía**

- Broadbent, G. y Madden, J. (2012). *El exótico hotel Marigold*. [Cinta cinematográfica]. Reino Unido: Participant Media y Abu Dhabi Media.
- Brown, P. y Levinson S. (1987). *Politeness. Some Universals in Language Use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing, *Applied Linguistics*, vol. 1.
- De Mingo Gala, J. (2010). La enseñanza de la conversación en el aula de ELE. *Suplementos Marco ELE*. ISSN 1885-2211, vol.10.
- Dornyei Z. y S.Thurrell (1992). *Conversation and Dialogues in Action*. UK: Prentice Hall International.
- Handford, M. (2002). Developing Socio-Cultural Competence in the ESL Classroom. *Nottingham Linguistic Circular*, 1(16).
- Huang, Y. (2009). Politeness Principle in Cross-Culture Communication. *English Language Teaching*, 1(1). Disponible en URL: [www.ccsenet.org/journal.org](http://www.ccsenet.org/journal.org); acceso 12 de marzo 2013.
- Hymes, D. (1972). *On Communicative Competence. Sociolinguistics*. En J.B Pride y J. Holmes (Eds). London: Penguin Books. (269-293).
- Márquez Reiter, R. (2000). *Linguistic Politeness in Britain and Uruguay*. John Benjamins Publishing Co. Amsterdam/Philadelphia.
- Melero, P. (2000). *Métodos y enfoques en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa-Tandem.
- Rost, M. (2002). *Teaching and Researching Listening*. UK: Pearson.
- Thornbury, S. (2005). *How to Teach Speaking*. UK: Pearson.
- van Ek, J. A. (1986). *Objectives for Foreign Language Learning*. (Vol. 1): Scope. Strasbourg: Council of Europe.
- Yule, G. (1996). *Pragmatics*. Oxford University Press.

# **Competencia comunicativa intercultural: la inferencia como estrategia de logro.**

Frigerio, Inés  
Universidad Nacional de Río Cuarto

El concepto de ‘competencia intercultural’ se ha convertido en una realidad a nivel mundial, considerando la permanente globalización del conocimiento. Consecuentemente, hay una mayor necesidad de desarrollar habilidades para mejorar la comprensión y aceptación de otras culturas, interactuar en forma apropiada en diversos contextos interculturales, y lograr una conciencia crítica y de respeto en relación con diferencias entre la propia y otras culturas. En este contexto global, el aprendizaje de una lengua extranjera ofrece un ambiente propicio para el contacto con realidades multiculturales.

El presente estudio se enmarca dentro de una investigación enfocada en el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural y de la conciencia crítica en alumnos del Profesorado y Licenciatura en Inglés de la Universidad Nacional de Río Cuarto, tanto en la comprensión como en la producción de textos. Para ello, la inmersión en la lectura de textos con alto contenido intercultural es esencial, como así también la realización de actividades que guíen al alumno a descubrir relaciones entre culturas y analizarlas críticamente. Para poder leer eficazmente, y para poder expresar pensamientos flexibles y críticos, la habilidad de interpretar un mensaje implícito es vital. El presente trabajo focalizará en una actividad dirigida a observar, en un texto culturalmente rico, si el alumno realiza inferencias, y de qué manera. Es a través de este tipo de herramientas pedagógicas que se espera llegar a enriquecer la representación mental del texto, y a capacitar al alumno a monitorear su comprensión lectora para mejorar su comunicación socio e intercultural.-

## **Palabras clave: inferencias, interacción socio e intercultural, pensamiento crítico**

La inclusión del concepto ‘cultura’ en la currícula de instituciones educativas a nivel mundial es una realidad indiscutible. Desde el momento en que este concepto es inclusivo de realidades tales como ‘comunidad discursiva, espacio e historia sociales en común’ (Kramsch, 1998), ‘valores, actitudes, comportamientos, prácticas, estilos de vida, creencias, instituciones’ (Liddicoat et al., 2003), el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera debe incorporarlo si el objetivo final es la formación de profesionales imbuidos de perspectivas culturales diversas, y aptos para la aceptación de otras culturas.

Entre los objetivos en la enseñanza de una lengua extranjera se debe enfatizar la interdependencia lenguaje-cultura para promover un espíritu crítico de la propia cultura, y una apertura hacia otras, creando así aprendices interculturalmente competentes.

La interrelación cultura-lenguaje ha sido estudiada por múltiples especialistas. De acuerdo con Mitchell y Miles (2004), cultura y lenguaje se adquieren conjuntamente, favoreciendo el mutuo desarrollo. Kramsch (1996) a su vez explica el rol mediador del lenguaje en la construcción social del concepto ‘cultura’ y de la misma manera, Liddicoat et al. (2003) enfatizan la conexión entre cultura y todos los niveles de estructura y uso del lenguaje.

El concepto ‘competencia comunicativa intercultural’ (Byram, 1997) integra la cultura y el uso de la lengua. Byram, Gribkova y Starkey (2002) definen esta noción como la habilidad para asegurar la mutua comprensión entre personas de diversas identidades sociales. El uso de esta competencia posibilita la interrelación entre culturas, ya que los individuos tienen una visión ‘externa’ de sí mismos y así pueden lograr la adaptación de los propios comportamientos, creencias y valores (Byram y Zárate, 1997). Consecuentemente, se considera que ser interculturalmente competente implica disponer de capacidades cognitivas, de comportamiento y afectivas para mediar entre la propia y otras culturas (Byram, 2006). Además, para lograr una comunicación exitosa entre individuos de culturas distintas se necesita comprender y conocer primeramente los valores y creencias propias para así poder compararlos con los de la cultura del otro (Byram y Planet, 2000). De esta manera, por medio de la reflexión desde un tercer lugar se puede sintetizar elementos de diversas culturas para poder superar diferencias interculturales (Kramsch, 1993). Ello se puede lograr a través del desarrollo de la competencia intercultural.

La incorporación reciente de la noción ‘cultura’ a la currícula comunicativa de cursos de lengua amplía su enfoque más tradicional sobre el desarrollo de las habilidades de escritura, lectura, comprensión auditiva y producción oral y abre camino para la adquisición de habilidades culturales, tales como estrategias para la observación sistemática de patrones de comportamiento (Corbett, 2003). La enseñanza de una lengua extranjera se ha nutrido principalmente de investigaciones en el área de la Lingüística, a lo que un enfoque intercultural agrega otros objetivos realistas tales como la observación, la explicación y la mediación que constituyen la base de la competencia comunicativa intercultural (Byram, 1997). Los estudiantes de inglés como lengua extranjera deben estar preparados para entender prácticas y creencias de la cultura objeto de sus estudios si su intención es realmente comprender no sólo el lenguaje producido por los miembros de esta cultura, sino también comprender diferencias con ella. Esta visión del lenguaje como instrumento constructor de identidades individuales y grupales ha llevado al desarrollo de un enfoque intercultural en la educación lingüística. Un objetivo esencial del enfoque intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera está basado no sólo en aprender sobre sus valores y creencias, sino también en cómo estos encuentran su forma de expresión (Corbett, 2003).

La enseñanza de una lengua extranjera, en este caso, la lengua inglesa, está directamente relacionada con disciplinas académicas, dentro de las cuales están los estudios literarios, en los cuales una novela, un poema, una canción, una obra de teatro o un artículo constituyen el ‘texto’. El instructor de lengua extranjera tiene como objetivo mayor guiar al alumno en la comprensión y producción de textos orales y escritos, como así también a mediar entre, e inclusive, participar en ‘textos culturales’, vistos como prácticas sociales (Corbett, 2003). Esto convierte al texto, en cualquiera de sus formas, en el centro de la enseñanza de una lengua extranjera.

Otro factor de gran relevancia en la enseñanza de lenguas desde una perspectiva intercultural es la interpretación de los textos. Dentro de los estudios culturales se han desarrollado estrategias interpretativas aplicables a las estrategias básicas de la enseñanza de una lengua extranjera. La interpretación de un texto involucra el empleo del conocimiento cultural para ir más allá del significado explícito contenido en las palabras a través de inferencias lógicas con el fin de lograr una comprensión más rica del texto.

Dentro de las estrategias interculturales de lectura, la habilidad de inferir-o ‘leer entre líneas’- implica lograr respuestas conectando texto y contexto. Para ello, debe haber disponibilidad de un conocimiento previo general sobre el tema que es objeto de la

inferencia. Eso lleva a la conclusión que un buen lector interactúa con el texto yendo más allá de las palabras, logrando una relación más íntima con el autor, e inclusive aportando su propio pensamiento crítico sobre el tema. Cain et al. (2001) observan que, debido a que los lectores más competentes son quienes leen más y que por ende adquieren mayor información del texto, es posible pensar que su habilidad superior para realizar inferencias puede, en parte, originarse en un conocimiento general mayor. Por el contrario, estos especialistas también observan que cuando el lector no logra generar inferencias la comprensión se ve perjudicada ya que la representación total del texto no se ve integrada.

Tan fuerte es la relación entre texto y contexto que se puede afirmar que el significado de un texto no es comunicado sólo por las palabras que éste contiene, sino que esencialmente descansa en la combinación del texto con el contexto, y que la información relevante debe de alguna manera conectarse con información previa (Sperber y Wilson, 1992). La habilidad de inferir radica en utilizar información explícita en un texto para comprender otra información que está implícita (Kispał, 2008). Las inferencias pueden ser muy simples, o pueden ser tan complejas como la comprensión de un mensaje implícito sutil, el cual es transmitido a través de vocabulario específico y recurriendo al propio conocimiento previo del lector. Por lo tanto, el lector competente realiza inferencias globales, creando una representación coherente del texto completo, y necesita, durante el proceso de lectura, obtener ideas primordiales acerca del tema extrayendo información localizada. La importancia del conocimiento previo para realizar inferencias pertinentes también ha sido enfatizada por Graesser et al. (1994), quienes afirman que dicho conocimiento, almacenado en la memoria a largo plazo, se activa para así contribuir con la interpretación del texto y con la construcción de su significado.

Otro factor de importancia primordial que influye sobre el proceso de inferencias es el conocimiento de vocabulario. Autores como Graesser et al. (1994) consideran que el vocabulario puede ser el punto de partida en la activación del conocimiento previo. El reconocimiento de palabras de contenido- sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios-, que transmiten significado, de sus combinaciones y de los demás constituyentes textuales es esencial para hacer inferencias basadas en el conocimiento. Además, Cain (1996) sostiene que los problemas relacionados con el léxico tienen directa influencia negativa en la comprensión lectora, aunque observa que el desarrollo del vocabulario y la comprensión comparten las mismas habilidades y procesos: la memoria activa y el hacer inferencias.

En la formación de estudiantes con pensamiento crítico y con apertura mental de aceptación de la forma de comportarse y de pensar del otro es primordial el desarrollo de la competencia intercultural para un posterior desenvolvimiento exitoso en un mundo donde el conocimiento se halla en permanente globalización. Las áreas de estudios interculturales y de educación intercultural han crecido en respuesta a este imperativo (Perry y Southwell, 2011).

El presente trabajo se enmarca dentro de una investigación específicamente enfocada en el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural y de la conciencia crítica en alumnos del Profesorado y Licenciatura en Inglés de la Universidad Nacional de Río Cuarto (Córdoba), tanto en la comprensión como en la producción de textos. Enfocar interculturalmente la inmersión del alumno de lengua extranjera va a propiciar la reflexión de cuestiones culturales intrínsecas al idioma tanto materno como extranjero. De esta forma, se espera que el alumno se vea involucrado también afectivamente y poder favorecer así su adquisición de estrategias interculturales, y ser capaz de establecer lazos entre la propia cultura y otras.

Con el objetivo de desarrollar el juicio crítico y la deliberación, el contacto del alumno con textos auténticos y de alto contenido intercultural es vital. Es deseable que dicho material de lectura contemple discusiones y análisis profundos de problemas sociales y que estimule la elaboración de un diálogo como así también una actitud empática entre culturas. Desde el momento en que la competencia intercultural no se adquiere natural y espontáneamente, una exposición temprana a textos culturalmente sensibles, sumada a tareas en las cuales el alumno conozca otras realidades culturales, lo guiará, con la asistencia del docente, hacia una comparación entre su propia y las otras culturas, favoreciendo el desarrollo de su pensamiento reflexivo y crítico (Byram et al., 2002).

Los alumnos de 2º año del Profesorado y Licenciatura en Inglés de la Universidad Nacional de Río Cuarto que cursan un nivel avanzado de lengua inglesa constituyen el contexto de trabajo de esta investigación. Para asistir en el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural de estos alumnos, se diseñaron instrumentos pedagógicamente procesados, y se emplearon materiales a través de los cuales se recolectaron datos. Entre estos instrumentos se diseñó un pre-test con el objetivo de validar el diseño de las preguntas. Para ello, los alumnos realizaron la lectura de un texto culturalmente rico a nivel de contenido, léxico-gramática y discurso. Para lograr medir el nivel de competencia comunicativa intercultural en esta etapa, luego de la lectura comprensiva de este texto, los alumnos completaron una guía de actividades enfocadas en un análisis más profundo del contenido del mismo para poder observar cuán ajustadas eran sus respuestas en relación con la temática intercultural exhibida en el texto de lectura.

El texto elegido para este pre-test está titulado ‘Stereotypes’ (Wilson, 2001), el cual ofrece una visión del pueblo inglés, y principalmente sobre cómo los ingleses consideran a los extranjeros. Su elección se debió a que éste es un tema particularmente cargado de connotaciones socioculturales. Los estereotipos suelen constituir una afirmación negativa sobre un grupo de gente que nace de una percepción general aplicada a todo un grupo de personas; por lo tanto, ofrecer al alumno textos con este tipo de contenidos tiene la ventaja de concienciarlo sobre lo negativo de hacer generalizaciones en base a denominaciones grupales, a la vez que puede asistirlo en su formación intercultural y en el desarrollo de una apertura de pensamiento hacia la aceptación de otras formas de comportamiento.

Tarea aúlica:

- Tras una lectura profunda del texto, los dieciocho alumnos informantes debían responder una serie de preguntas con diversos enfoques, aunque todas ellas dirigidas a una apreciación intercultural del contenido. El objetivo principal del presente trabajo - la realización de inferencias - se deriva de una de estas preguntas, a saber: ‘¿Qué información implícita está contenida en párrafos 1, 4 y 6?’

Tras el análisis de todas las respuestas, se observó lo siguiente:

- En cinco de los alumnos la pregunta fue dejada sin contestar
- Sólo un alumno hizo un análisis más acertado en relación a cada párrafo donde había información implícita, aunque no totalmente completo o detallado en sí mismo.
- En cuanto a las respuestas de los otros alumnos, se observó que en general, algunos detectaron la presencia de lenguaje de inferencia, pero no demostraron habilidad para explicar la esencia de dichas inferencias, lo que condujo a una producción incompleta, fuera de foco, inespecífica, e inclusive, equivocada.

Estos resultados transmiten, esencialmente, un conocimiento limitado de lo que se considera discurso académico, lo cual no les permite a los alumnos funcionar adecuadamente a un nivel de pensamiento crítico acorde con la comunidad académica (Spires et al., 1993). El pensamiento crítico incluye diversas habilidades cognitivas tales como el análisis de argumentos, la realización de inferencias empleando razonamiento inductivo o deductivo, evaluando, juzgando, tomando decisiones o solucionando problemas (Lai, 2011). Los alumnos denominados ‘lectores básicos’ realizan sus lecturas superficialmente, ateniéndose a lo que las palabras transmiten literalmente.

Varios investigadores (Halpern, 1998; Kennedy et al., 1991; Abrami et al., 2008) sostienen que la instrucción enfocada en inferencias puede desarrollar una forma de pensar más inquisitiva y profunda, principalmente a través de actividades que involucren la resolución de problemas y en las cuales los alumnos puedan transferir y aplicar su pensamiento crítico en diversos contextos y disciplinas.

Inferir durante la lectura requiere de una disposición y voluntad de observar la evidencia -las palabras- y arribar a una conclusión no expresada explícitamente por estas palabras. En el caso de este estudio en particular, la falta de conocimiento del significado léxico de algunos términos puede haber influido negativamente en el esfuerzo de interpretar lo implícito, dando como resultado explicaciones incompletas e incoherentes, o, en varios casos, abandonando totalmente el mensaje.

Con el objetivo primordial de desarrollar estrategias que ayuden a los lectores a realizar inferencias que les permitan interactuar con el texto en forma eficaz, los instructores de lengua pueden hacer uso de diversas técnicas. Entre ellas se encuentran: la lectura de un mismo texto por pares, lo que los lleva a reconstruir colaborativamente las ideas, la formulación de preguntas por parte de los alumnos lectores sobre qué pensamientos les provocan ciertos pasajes del texto, la focalización sobre ciertas estrategias tales como identificación de las creencias, personalidades, y motivaciones de los personajes y cómo estos se interrelacionan, identificación del propósito del autor, y la construcción de sus propias conclusiones basadas en hechos relatados en el texto. También es aconsejable que el instructor actúe como modelo, haciéndose preguntas relevantes como lector, y contestándolas, demostrando de esta forma un camino hacia inferir con lógica.

Al realizar inferencias, se combinan las observaciones con el propio conocimiento previo y con las experiencias para así crear un nuevo significado. McGee and Johnson (2003) concluyen que el entrenamiento en la realización de inferencias lleva al alumno a descubrir por sí mismo cómo el significado implícito se deriva de la observación de rasgos superficiales en el texto. Ello se puede lograr a través varios procedimientos tales como la activación del conocimiento previo sobre el tema del texto de lectura, un entrenamiento a nivel lexical, a nivel del texto como entidad completa, como así también a través de preguntas que guíen al alumno sobre relaciones entre personajes o que ayuden al alumno a monitorear su propia comprensión (Kispaal, 2008). Además de entrenar al alumno en la comprensión de información implícita, también es provechoso que el alumno tome conciencia de las inferencias que están realizando en una determinada lectura, o identificar las inferencias hechas por los mismos autores. Tras esa identificación, el alumno puede descubrir cuáles presunciones originaron dichas inferencias. De esta manera, por medio de la aplicación de este ‘andamiaje’ en la instrucción, se cree que el alumno podrá internalizar las estrategias, tomará conciencia de que inferir correctamente proviene de un razonamiento lógico, y en la medida que continúe con este tipo de prácticas conscientes para luego emplearlas espontáneamente, desarrollará mayor habilidad para cuestionar o no la

justificación de dichas presunciones (Elder y Paul, 2002). Kispal (2008) sostiene que los textos narrativos son útiles para generar inferencias, mientras que los textos expositivos traen dichas inferencias a un nivel de conciencia más evidente para el alumno. Consecuentemente, el empleo de este tipo de textos acompañado por actividades que apunten al desarrollo de estrategias interculturales puede conducir a una reflexión sobre actitudes y comportamientos propios y de los otros, promoviendo así una negociación continua entre todos (Corbett, 2003).

En la enseñanza de una lengua extranjera, el concepto 'cultura' asume un rol preponderante. En vista de la extensión de la misma, cabe preguntarse: ¿cómo enfocarla en el aula de lengua? Stern sostiene que el objetivo final de la educación lingüística es crear un aprendiz 'bicultural' que adquiera una 'competencia sociocultural generalizada, ciertas estrategias socioculturales, o comportamiento específicamente socioculturalmente apropiado' (1992:218). En la investigación de la cual se desprende este trabajo, los objetivos combinan, -dentro de las tareas culturales- el conocimiento de la lengua objeto y la exploración intercultural, lo cual implica no sólo ampliar las habilidades puramente lingüísticas de los alumnos, y desarrollar su conciencia cultural sino también contribuir a su enriquecimiento como individuos. En relación a esto, Kramsch (1993; 1998) establece que embarcarse en una perspectiva de aprendizaje intercultural constituye una búsqueda individual, que eventualmente conducirá al alumno, dentro de contextos tanto familiares como nuevos, a comprender el mundo.

Cabe entonces concluir que los valores fundamentales promovidos por un enfoque intercultural en la enseñanza de lengua extranjera enfatizan una apertura mental imparcial y sin prejuicios, el impulso de explorar y conocer, la tolerancia hacia lo diferente y por encima de todo, el respeto a sí mismo y a los otros. La enseñanza de una lengua extranjera implica formar futuros profesionales lingüísticamente competentes en la lengua objeto; sin embargo, dicha formación no puede considerarse académicamente completa cuando carece de una inmersión en textos que permitan una exploración de otros contextos externos a la cultura propia. Dicha inmersión provee al futuro profesional de un bagaje de conocimiento de otras realidades, en un proceso de negociación permanente de creencias, actitudes, comportamientos. De la misma manera, como educadores debemos preocuparnos por incentivar el desarrollo del pensamiento crítico del alumno, invitándolo a desafiar y a cuestionar, a través del análisis y la discusión, en base a material pedagógicamente elaborado. Es por ello que creemos firmemente en las prácticas áulicas enriquecedoras, motivadoras y exploratorias de otras culturas, pues constituyen instrumentos fundamentales para construir ciudadanos socio e interculturalmente competentes.-



## Bibliografía

- Abrami, P. C., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Wade, A., Surkes, M. A., Tamim, R., & Zhang, D. (2008). *Instructional Interventions Affecting Critical Thinking Skills and Dispositions: A Stage 1 Meta-Analysis*. Review of Educational Research December 78: 1102-1134.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M., & Zarate, G. (1997). Defining and assessing intercultural competence: Some principles and proposals for the European context. *Language Teaching*, 29, 239–243.
- Byram, M., & Planet, M.T. (2000). *Social identity and European dimension: Intercultural competence through foreign language learning*. Graz: Council of Europe Publishing.
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: a practical introduction for teachers* [Version electronica]. Disponible en: <http://www.lrc.cornell.edu/director/intercultural.pdf>
- Byram, M. (2006). *Language teaching for intercultural citizenship: the European situation*. Paper presented at the NZALT conference, University of Auckland.
- Cain, K. (1996). 'Story knowledge and comprehension skill'. In: Cornoldi, C. and Oakhill, J. (Eds) *Reading Comprehension Difficulties, Processes and Intervention*. New Jersey, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cain, K., Oakhill, J., Barnes, M., & Bryant, P. (2001). Comprehension skill, inference-making ability, and their relation to knowledge. *Memory & Cognition*, 29 (6): 850-859.
- Corbett, J. (2003). *An Intercultural Approach to English Language Teaching*. Multilingual Matters Ltd. Great Britain.
- Elder, L., & Paul, R. (2002). Critical thinking: distinguishing between inferences and assumptions. *Journal of Developmental Education*, 25(3), 34-37.
- Graesser, A.C., Singer, M. and Trabasso, T. (1994). 'Constructing inferences during narrative text comprehension', *Psychological Review*, 101, 3, 371-395.
- Halpern, D. F. (2001). Assessing the effectiveness of critical thinking instruction. *The Journal of General Education*, 50(4), 270–286.
- Kennedy, M., Fisher, M. B., & Ennis, R. H. (1991). Critical thinking: Literature review and needed research. In L. Idol & B.F. Jones (Eds.), *Educational values and cognitive instruction: Implications for reform* (pp. 11-40). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum & Associates.
- Kispal, A. (2008). *Effective Teaching of Inference Skills for Reading*. Literature Review. Research Report N° DCSF-RR031. National Foundation for Educational Research. United Kingdom.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. (1996). The cultural component of language teaching [Electronic Version]. *Language, Culture and Curriculum*, 8(12), 83–92. Disponible en: [http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt\\_ejournal/jg\\_01\\_2/beitrag/kramsch2.htm](http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_01_2/beitrag/kramsch2.htm)
- Kramsch, C. (1998). *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press.

- Lai, E. (2011). Critical Thinking: a Literature Review. Disponible en: <http://www.pearsonassessments.com/hai/images/tmrs/criticalthinkingreviewfinal.pdf>
- Liddicoat, A.J., Papademetre, L., Scarino, A., & Kohler, M. (2003). *Report on intercultural language learning*. Canberra ACT: Commonwealth of Australia.
- McGee, A. and Johnson, H. (2003). 'The effect of inference training on skilled and less skilled comprehenders', *Educational Psychology*, 23, 1, 49-59.
- Mitchell, R., & Myles, F. (2004). *Second language learning theories* (2nd ed.). London: Arnold.
- Perry L., & Southwell, L. (2011). Developing intercultural understanding and skills: models and approaches, *Intercultural Education*, 22:6, 453-466
- Sperber, D. & Wilson, D. (1992). On the Nature and Treatment of Implicit Information in Literary Translation: A Relevance-Theoretic Perspective. Paper prepared for the Symposium on the Pragmatics of Literary Translation at the Abo Akademi University, Abo/Turku 10-12.11.
- Spires, H, Huntley-Johnston, L, & Huffman, L. (1993). Developing a Critical Stance Toward Text through Reading, Writing, and Speaking. *Journal of Reading*, Vol. 37, N° 2, pp. 114-122
- Stern, H.H. (1992). *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Wilson, K. (2001). *Ideas and Issues*. Upper-Intermediate. London: Chancereel.

# **La lectocomprensión en lenguas extranjeras en el nivel superior: el imaginario social o individual ¿ayuda o limita la construcción del sentido?**

Heras, Cristina  
Vieguer, Fabiana  
Universidad Nacional de La Plata

En esta comunicación nos proponemos presentar los resultados preliminares de una encuesta que presentamos a los estudiantes de las cátedras de capacitación en inglés y en francés antes de comenzar las clases, para intentar conocer cuál o cuáles son las representaciones culturales con las que el estudiante comienza el aprendizaje de la lectocomprensión en una lengua extranjera, ya que consideramos que estos estereotipos con los que llega el estudiante pueden servir tanto de motor como de freno para la construcción del sentido. A partir de un corpus compuesto por el imaginario social e individual procedente de las respuestas de los alumnos a una encuesta, nos proponemos identificar las imágenes que circulan en nuestras clases sobre la cultura de los principales países de habla francesa e inglesa (Francia, Inglaterra, Canadá, Estados Unidos, Australia etc.), respecto de la cultura local; asimismo, nos proponemos observar cómo el descubrimiento de este imaginario permite (o no) hacer evolucionar las representaciones y las imágenes sobre la lengua y la cultura estudiadas.

## **Palabras clave: lengua, cultura, referencias culturales, imaginario social-individual**

Este trabajo se enmarca en un proyecto de investigación que llevamos a cabo en la Universidad Nacional de La Plata, en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación: “Referencias culturales y mediación lingüística: problematización, análisis e intervención desde la didáctica de la lengua-cultura extranjera y la traductología”, donde nos proponemos analizar los problemas de transferencia o traducción de las referencias culturales que aparecen en los distintos documentos con los que trabajamos, desde las diferentes cátedras que integran el proyecto. Sabemos que las referencias culturales plantean al estudiante de una lengua-cultura extranjera un doble desafío: por un lado, al aparecer en un contexto marcado por los implícitos culturales, generan un esfuerzo particular de reconstrucción del sentido; por el otro, suelen producir problemas de límites en la traducción/transferencia cultural que no se solucionan con las herramientas lexicográficas tradicionales. En esta comunicación nos proponemos presentar los resultados preliminares de una encuesta que presentamos a los estudiantes de las cátedras de capacitación en inglés y en francés antes de comenzar las clases para intentar conocer cuál o cuáles son las representaciones culturales con las que el estudiante comienza el aprendizaje de la lectocomprensión en una lengua extranjera, ya que consideramos que estos estereotipos con los que llega el estudiante pueden servir tanto de motor como de freno para la construcción del sentido. A partir de una encuesta que presentamos a los alumnos, nos proponemos identificar las imágenes que circulan en nuestras clases sobre la cultura de los principales países de habla francesa e inglesa (Francia, Reino Unido, Canadá, Estados Unidos, Australia etc.) respecto de la cultura local; asimismo, nos proponemos

observar cómo el descubrimiento de este imaginario permite (o no) hacer evolucionar las representaciones y las imágenes sobre la lengua y la cultura estudiadas.

Antes de presentar nuestro trabajo nos parece importante definir algunos conceptos con los que trabajaremos en el marco del proyecto de investigación y que nutren teóricamente esta ponencia.

En primer lugar el concepto de cultura: En el siglo XIX, el concepto de cultura es tomado por la etnología desde un punto de vista descriptivo, no se trata ya de prescribir lo que la cultura “debe ser” sino de describir lo que “es”, tal como aparece en las sociedades humanas. Según Cuhe, Edwards Burnett Tylor fue el primero en definir el concepto científico de cultura: “Cultura o Civilización, tomado en su sentido etnológico más amplio, es ese todo complejo que comprende el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y las otras capacidades o habilidades adquiridas por el hombre como miembro de una sociedad”<sup>1</sup>. (Cuhe 2010, 18). Como vemos se trata de una definición descriptiva y objetiva, y no normativa. Para Taylor la cultura es la expresión de la totalidad de la vida social del hombre, se caracteriza por su dimensión colectiva, es adquirida y no deriva de la herencia biológica.

Por su parte, Spencer-Oatey, luego de incursionar en las definiciones del concepto de cultura a lo largo de la historia y de concluir que no hay acuerdo entre los antropólogos acerca de su naturaleza, propone la siguiente formulación: “Una cultura es un conjunto difuso de actitudes, creencias, convenciones de comportamiento, suposiciones básicas y valores compartidos por un grupo de personas, y que influye sobre la conducta de cada miembro y las interpretaciones que cada miembro hace de los significados de la conducta de los otros”. (Spencer-Oatey 2000, 4)<sup>2</sup>. Según esta definición, la cultura se manifiesta en diferentes estratos, partiendo en su nivel más profundo con los valores y las suposiciones básicas, pasando por los niveles de las actitudes, creencias y convenciones sociales para finalmente llegar al nivel más superficial expresado en las manifestaciones conductuales. Lo que la autora señala es que el concepto de cultura se conforma tomando aspectos que influyen tanto en la conducta como en los significados que la gente atribuye a la conducta de los otros. Asimismo, se concibe a la cultura como un concepto “difuso” ya que es poco probable que los miembros de un grupo compartan actitudes, creencias o valores idénticos, puesto que no hay un conjunto de características que pueda diferenciar en forma categórica y fehaciente un grupo social de otro.

Finalmente, la autora asocia la cultura con grupos sociales, de manera tal que las personas pueden pertenecer en forma simultánea a varios grupos y categorías que, a la vez, podrían interpretarse como agrupamientos culturales.

## **Público y material de lectura**

Los estudiantes de Capacitación en francés y en inglés no poseen ningún conocimiento previo de la lengua extranjera (inglés o francés). Estos estudiantes provienen de distintas carreras (Educación física, psicología, ciencias biológicas, letras, sociología,

---

<sup>1</sup> Nuestra traducción : Culture ou civilisation, pris dans son sens ethnologique le plus étendu, est ce tout complexe qui comprend la connaissance, les croyances, l'art, la morale, le droit, les coutumes et les autres capacités ou habitudes acquises par l'homme en tant que membre de la société”(Cuhe 2010; 18)

<sup>2</sup> Nuestra traducción del inglés: Culture is a fuzzy set of attitudes, beliefs, behavioural conventions, and basic assumptions and values that are shared by a group of people, and that influence each member's behaviour and each member's interpretations of the “meaning” of other people's behaviour.(Spencer-Oatey 2000:4)

físico-matemáticas, ciencias de la educación, ciencias jurídicas, bibliotecología, traductorado o profesorado de inglés/francés, geografía, historia, entre otras) Sin embargo, lo que podemos destacar es que los conocimientos previos que generalmente poseen sobre los temas específicos de su especialidad representan una gran ayuda al momento de abordar la comprensión del texto, ya que se trabaja con textos académicos, tradicionalmente denominados “de especialidad”, porque su contenido responde al campo de referencia o disciplina en la que el estudiante se está formando, llamados “textos de transmisión de conocimientos” (Beacco 1992) o “prácticas lingüísticas”, (Gentile 2003: 116-117) definidas como el lugar de los intercambios, de la transmisión y de la puesta en cultura de los conocimientos y de los saberes en una esfera de actividad

### **Los estereotipos**

Los estudios sobre estereotipos han sido abordados tradicionalmente desde la psicología social con diferentes enfoques (Macrae, Stangor y Hewstone 1996; Hestone y Giles 1986) Desde la lingüística, Amossy y Herschberg Pierrot (2001) han hecho un aporte relevante al concepto.

Los estereotipos y el proceso de su construcción presentan un importante desafío para el analista de la lengua, más especialmente si se trata de un abordaje crítico del discurso, ya que con ellos se valora en forma positiva o negativa a grupos sociales y esto, a su vez, tiene influencia en la construcción de identidades individuales y sociales. Asimismo, Amossy y Herschberg Pierrot (2001) sostienen que en las corrientes críticas, atentas a la dimensión social del texto y a la cuestión de los imaginarios sociales, el interés se centra en la *doxa*. Entendiendo por *doxa* a las representaciones sociales y la opinión corriente, opuestas al *logos* que es el saber basado en alguna forma de conocimiento crítico y reflexivo.

Por su parte, las ciencias sociales abordaron el estudio del estereotipo como una representación colectiva cristalizada que contribuye al análisis de las relaciones entre los grupos sociales y los individuos que los conforman. “En su connotación negativa entra en juego la reflexión sobre el prejuicio; en su connotación positiva, se relaciona con la construcción de la identidad y la cognición social” (Amossy y Herschberg Pierrot 2001:10).

Entendemos que los estereotipos sirven de punto de partida para la interacción social e intercultural y, por lo tanto, no pueden dejarse de lado en el estudio del lenguaje. Aunque han sido tratados a menudo con una carga negativa en el sentido de que parecen tener más efectos negativos que positivos, el acto de estereotipar se presenta como un proceso inevitable porque entre sus funciones reconocidas están las de reducir la complejidad de la información, facilitar la identificación rápida de los estímulos, predecir y guiar la conducta humana (Hewstone y Giles 1986).

En la presente investigación nos propusimos detectar si los estereotipos con los que los alumnos abordan su tarea de lecto-comprensión en lengua extranjera ofician como limitantes puesto que se estaría poniendo el foco en el prejuicio, ayudan o simplemente se los reconoce pero quedan en un nivel de saber acerca de la identidad y cognición social que no interfieren en la tarea interpretativa de los textos.

## **El método**

Para este trabajo empleamos la encuesta intracultural, llevada a cabo en una cultura particular por un miembro de la misma cultura. Partimos del supuesto de que la encuesta sobre creencias estereotipadas puede servir como toma de conciencia de estereotipos existentes pero no tomados en cuenta.

Las mismas fueron de carácter anónimo con el propósito de generar confianza y libertad para poder expresar conceptos que podrían ser condenados por prejuiciosos al no estar fundamentados empíricamente. En este punto tuvimos en cuenta a Harding (1968) quien hace la diferencia entre el estereotipo como una creencia, una opinión, una representación relativa a un grupo y sus miembros; mientras que el prejuicio designa la actitud adoptada hacia los miembros del grupo en cuestión en la que predomina la tendencia a la evaluación negativa injustificable. Entendemos con el autor que la posición que adopta un agente individual (en nuestro caso el alumno) hacia un objeto dado (la cultura con la que relaciona la lengua en estudio) regula y modifica su conducta (la interpretación de un texto).

El cuestionario de nueve preguntas fue concebido de manera tal que no demandara más de 30 minutos su realización.

Las tres primeras preguntas están relacionadas directamente con el conocimiento previo de la lengua extranjera en cuestión, inglés o francés, ya que es importante saber si ya han tenido algún tipo de contacto con la lengua para ver si las imágenes que poseen sobre la lengua/cultura extranjeras están influenciadas o contaminadas de alguna manera por un aprendizaje previo.

Las preguntas 4 y 5 se refieren más que nada al imaginario colectivo. Las siguientes llevan progresivamente hacia una interpretación más personal del mundo que encierra la lengua extranjera estudiada, tienden hacia el “decir individual y colectivo: dos fases del imaginario que no se pueden disociar y que se implican reciprocamente” (Castoriadis 1975)

## **Los datos**

La recolección de datos se hizo teniendo en cuenta las respuestas a las preguntas de 94 encuestas de inglés y 52 de francés.

En esta primera etapa del estudio nos hemos concentrado en dos preguntas que resultaron más relevantes por la información que sus respuestas nos proporcionaron:

La primera, en la que se pregunta la razón por la cual el alumno había elegido esa lengua extranjera, en el caso del inglés la gran mayoría argumentó el hecho de considerarlo un idioma universal, mas familiar por la exposición al cine y música en ese idioma, que tiene prestigio, que es una herramienta de mucha utilidad: en el caso de la Facultad de Humanidades, la otra opción es el alemán, y en ese caso sabemos que se elige el inglés por considerarse al alemán más difícil.

En cuanto al francés, la gran mayoría de los alumnos lo elige porque le es útil para leer bibliografía de su especialidad que no está traducida o incluso de estarlo prefieren leer directamente en el idioma original. Sólo algunos respondieron que les gusta el idioma y no habían tenido antes oportunidad de estudiarlo.

La segunda pregunta en la que basamos esta primera etapa de nuestro estudio, apunta a la opinión más personal del alumno respecto de la realidad en torno de la lengua extranjera. (¿Qué palabras cree usted que definen mejor el país o los países con los cuales usted ha relacionado el idioma elegido?). En particular, las respuestas a esta última

pregunta nos ayudaron a ver qué imaginario social manejaban los alumnos y, en definitiva observar si se trataba de una valoración positiva o negativa de la otra cultura y si ese hecho significaría un estímulo u obstáculo al momento de construir sentido.

En el caso del inglés, se mencionan al Reino Unido y Estados Unidos de América como los países con los que se relaciona la lengua. Hubo valoraciones en la gran mayoría positivas relacionadas con conceptos como el avance económico, tecnológico y cultural, el prestigio, la riqueza, el desarrollo, la producción de conocimiento. También hubo muchas respuestas que relacionan estos países de habla inglesa con conceptos como la globalización, el capitalismo, conservadurismo, individualismo, consumismo, imperialismo, egocentrismo, autoritarismo, hegemonía etc.

Sin embargo, sean las valoraciones positivas o negativas en todos los casos se reconoce al inglés como una herramienta necesaria y fundamental para acceder a material de especialidad actualizado.

Un aspecto importante que se detectó también fue que se ve al inglés como una “lingua franca” y que en esa lengua se tiene acceso a material no necesariamente proveniente de las culturas angloparlantes.

En cuanto al francés, se relaciona el idioma mayoritariamente con Francia, en algunos casos con Canadá y algunos países de África sin definir cuáles pero haciendo referencia a las antiguas colonias, en un solo caso con Suiza y Bélgica y en tres casos con Latinoamérica (haciendo referencia a las antiguas colonias francesas).

Las valoraciones fueron en general positivas y haciendo referencia más que nada a Francia ya que respondieron con palabras tales como: libertad, revolución, intelectual, elegancia, educación, grandes pensadores, arte, respeto, estética, humanismo, romanticismo. Hubo quienes escribieron directamente autores como Sartre, Foucault, Lacan.

Con respecto a las valoraciones negativas, en unos pocos casos se menciona la discriminación y los conflictos sociales.

Nos parece importante destacar que en la mayoría de los casos se relaciona el francés con Francia y consecuentemente con los intelectuales, el arte, la literatura, la filosofía y el psicoanálisis.

## Conclusiones

Si bien en el proyecto de investigación en el que se enmarca el presente estudio, hablamos de lengua/cultura, hemos observado que en ningún caso el hecho de haber valorado en forma negativa la ideología imperante en los países angloparlantes obstaculizó la construcción de sentido. Muy por el contrario, esta primera etapa del estudio nos ha permitido ver que los alumnos de lecto-comprensión en inglés y francés en el nivel superior entienden la lengua como un instrumento vacío de estereotipos respecto de las culturas portadoras de dicha lengua puesto que se trabaja exclusivamente con textos académicos poco marcados culturalmente.

Entramos aquí en otra dimensión de la lengua inglesa entendida como una *lingua franca*, vale decir “... una lengua utilizada principalmente en contextos multilingüísticos como una segunda lengua y para la comunicación entre hablantes no-nativos” (Graddol, 1999: 57)<sup>1</sup>. Por su parte, acordamos con Canagarajah (2006) quien señala que “El Inglés

---

<sup>1</sup> Nuestra traducción: “... a language used mainly in multilingual contexts as a second language and for communication between non-native speakers.” (Gaddol 1999:57)

Lingua Franca pertenece a una comunidad de habla virtual. Los hablantes de ILF no se localizan en un lugar geográfico particular sino que habitan y hablan otras lenguas y culturas en sus localidades inmediatas. A pesar de esta heterogeneidad lingüístico-cultural y de una desconexión espacial, reconocen al ILF como un recurso compartido.”<sup>1</sup>

De este modo estaríamos en condiciones de adelantar que el imaginario social e individual respecto de la lengua-cultura no significa obstáculo alguno en la tarea de construcción de sentido en textos académicos.

Quedaría ahora analizar lo que ocurre en el real aprendizaje de una lengua-cultura extranjera en la que los implícitos culturales generan en el alumno un esfuerzo adicional para la reconstrucción de sentido.

## Anexo

### Encuesta

1. ¿Por qué eligió Francés/ Inglés como lengua extranjera?
2. ¿Tiene algún conocimiento previo de esta lengua? Si la respuesta es afirmativa precise en qué consiste este conocimiento.
3. ¿Conoce, habla, escribe, lee otras lenguas extranjeras? ¿Cuáles?
4. ¿Con qué países relaciona esta lengua?
5. ¿Qué imágenes/ideas tiene usted de esta/s cultura/s, de estos países, de sus habitantes?
6. Tuvo la oportunidad de conocer el/los países mencionados? Qué idea/imagen de país, de cultura pudo extraer de su viaje/experiencia?
7. ¿En qué circunstancias usted espera utilizar los conocimientos adquiridos para la lectura de textos en Francés?
8. ¿Existe alguna razón en particular por la cual no estudió Francés durante su formación a nivel secundario? ¿De haber dependido de usted la decisión, habría elegido estudiar esta lengua? ¿Por qué/Con qué propósito?
9. Qué palabras cree usted que definen mejor el país o los países con los cuales usted ha relacionado el idioma elegido?

Gráfico de las respuestas obtenidas a las preguntas 1, 4 y 9

Pregunta	Respuestas inglés	Respuestas francés
1. ¿Por qué eligió Francés/ Inglés como lengua extranjera?	Idioma universal. Familiar por la exposición al cine y música en ese idioma. Tiene prestigio. Herramienta necesaria y fundamental para acceder a material de especialidad actualizado.	Herramienta útil para leer bibliografía de su especialidad Gusto por el idioma y no haber tenido antes oportunidad de estudiarlo.
4.- ¿Con qué países relaciona esta lengua?	Reino Unido Estados Unidos de América	Mayoritariamente: Francia.

<sup>1</sup> Nuestra traducción: LFE belongs to a virtual speech community . The speakers of LFE are not located in one geographical boundary. They inhabit and practice other languages and cultures in their own immediate localities. Despite this linguistic-cultural heterogeneity and spatial disconnect, they recognize LFE as a shared resource. (Canagarajah 2006: 198)



		Canadá En algunos casos: Países de África: antiguas colonias Suiza y Bélgica Latinoamérica: antiguas colonias francesas.
9.- ¿Qué palabras cree usted que definen mejor el país o los países con los cuales usted ha relacionado el idioma elegido?	Avance económico, tecnológico y cultural Prestigio Riqueza Desarrollo Producción de conocimiento. Globalización Capitalismo Conservadurismo Individualismo Consumismo Imperialismo Egocentrismo Autoritarismo Hegemonía “Lingua franca”	Libertad Revolución Intelectual Elegancia Educación Grandes pensadores Arte Respeto Estética Humanismo Romanticismo. Autores: Sartre, Foucault, Lacan. Discriminación Conflictos sociales.

### Bibliografía

- Allport, G. (1954) *The Nature of Prejudice*. Reading. M.A: Addison-Wesley
- Amossy, R. y A. Herschberg Pierrot (2001). *Estereotipos y clichés*. Buenos Aires: Eudeba.
- Beacco, J.C., « *L'explication d'orientation encyclopédique* », Les Carnets du Cediscor [En ligne], 1 | 1993, mis en ligne le 28 août 2009, consultado el 28 de junio de 2013. URL : <http://cediscor.revues.org/602>.
- Canagarajah A.S. (2006) Negotiating the local in English as a Lingua Franca. *Annual Review of Applied Linguistics* 26, 197-218.
- Cuche, D. (2010) *La notion de culture dans les sciences sociales*. Paris : La Découverte.
- Bouvier, B. (2009) “Étudier le chinois à l’université: autopsie d’un imaginaire”, en *Pour une didactique des imaginaires dans l’enseignement-apprentissage des langues étrangères*. Paris : L’Harmattan.
- Gentile, A. M. (2003). "Les gallicismes dans le discours de la psychanalyse en langue espagnole: essai de description socioterminologique", en: *Cuadernos de Lenguas Modernas*, Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP, año 4, n° 4, págs. 109-155
- Hewstone, M. y H. Giles (1986). “Social Groups and Social Stereotypes”. En N. Coupland y A. Jaworski, 1997 (Eds.), *Sociolinguistics*. Londres: Macmillan.
- Spencer-Oatey, H (Ed.) (2000). *Culturally Speaking. Managing Rapport through Talk Across Languages*. New York & London: Continuum.

# **Diversidad, autonomía e identidad en ELT**

Pascual, Graciela

Alba, Clementina<sup>1</sup>

Gómez García, Ana<sup>2</sup>

Bessolo, Gabriela

Departamento de Lenguas Extranjeras - Universidad Nacional de La Pampa –

<sup>1</sup>Colegio Sto.Tomás – <sup>2</sup>Escuela 6, EPET, Colegio UNLPam

Este trabajo se inserta en el proyecto “La autonomía a través del diseño de materiales alternativos” que se lleva a cabo en nuestra universidad. Nos focalizaremos aquí en el análisis de la diversidad en esta era globalizada y con fuertes influencias de culturas hegemónicas, en la que el estudio de una lengua extranjera dominante como la lengua inglesa puede confundir al estudiante y debilitar la propia identidad, perdiéndose de vista el valor de desarrollar un sentido intercultural. Consideramos menester promover aprendizajes que interpelen esos discursos y promuevan la reflexión crítica y la construcción de autonomía. Esto conlleva impulsar actividades de lectura crítica, reflexión y autogestión por parte, en primer lugar, de los docentes de idioma y, luego, de los estudiantes, puesto que estas características permitirán recuperar espacios en los que se desarrollen la deliberación, la mediación, la responsabilidad, la capacidad para buscar ayuda y recursos, y la toma de decisiones autónomas. Los docentes necesitarán alejarse de las lecciones prescriptas por los libros de texto para crear materiales que privilegien miradas desde distintas perspectivas y aseguren aprendizajes relevantes y no reproductivos. En un aula que respeta la diversidad porque se comprende y acepta la existencia de distintos individuos y entornos socioculturales, podrán lograrse la autoestima, la capacidad para analizar distintas normas sociales, y actitudes tolerantes ante conflictos entre culturas, grupos o individuos.

**Palabras clave: conflicto, reflexión crítica, diversidad, autonomía, identidad**

## **Introducción**

El presente trabajo se inserta en el proyecto de investigación “La autonomía a través del diseño de materiales alternativos”, que se lleva a cabo en la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam. Para esta presentación nos focalizamos en el análisis de la diversidad en esta era globalizada y con fuertes influencias de culturas hegemónicas, en la que el estudio de una lengua extranjera dominante como la lengua inglesa puede confundir tanto al estudiante como al profesor y debilitar la construcción de la cultura local, perdiéndose de vista la propia identidad y el valor de desarrollar un sentido intercultural. A fin de que esto no ocurra consideramos menester promover aprendizajes que interpelen esos discursos y promuevan la reflexión crítica y la construcción de la propia autonomía.

En las aulas de las escuelas de nuestra ciudad enfrentamos diariamente una realidad fluctuante en la que la diversidad tiene asistencia perfecta. En general, esta diversidad no está dada por diferencias étnicas, sino por desigualdades sociales intracomunitarias: alumnos de ambos géneros con edades e intereses muy dispares, provenientes de diversos entornos socio-culturales, con configuraciones estéticas, creencias religiosas e ideologías políticas diferentes, con distintos grados de acceso a bienes

materiales y culturales, con capacidades físicas e intelectuales disímiles, o con diversos estilos de aprendizaje.

Coincidimos con la postura de Veleda y de Dubet (en Vergara Fregoso y Ríos 2010: 73), quienes definen la ‘diversidad’ como una “[...] característica inherente a la propia naturaleza de los sujetos. Reconoce la singularidad y la identidad de los seres humanos; es parte de lo social y puede ser considerada como un valor agregado en el proceso de enseñar y aprender.” Nos interesa señalar esta última parte puesto que presenta una visión positiva frente a la diversidad, una perspectiva crítica que aspira a ayudar al docente a ver la pluralidad como punto de partida para lograr que los alumnos entiendan que las diferencias enriquecen el entramado social y posibilitan que cada uno aporte su singularidad, descubriendo y respetando aquello que lo identifica y diferencia, y puedan aprender desde una postura abierta aunque reveladora.

Podemos hablar de una identidad personal y de una social. Según Silvia Redón Pantoja (2011: 5-7) la primera está relacionada al ‘yo’ que se construyó como un sujeto individual con una complejidad de características particulares físicas, intelectuales y emocionales, y la segunda tiene que ver con la familia, la comunidad, el medio, los ‘otros/as’, todos aspectos constitutivos de ese yo. No hay duda de que el sujeto solo posee identidad individual desde su interacción con lo social, desde sus vivencias y su historia con los demás, en las que “se dan relaciones de dominación y sumisión”. La identidad se conforma sobre la base de un complejo entrecruzamiento entre lo particular y lo colectivo. Es por ello que podemos hablar de la identidad en la escuela como del “cimiento que subyace a un proyecto común que los aúna”. Los individuos, en este caso los alumnos y alumnas, crean “redes vinculares de cohesión social” que les dan pertenencia al grupo (Redón P. 2011: 5-6). No obstante, según Bauman (2006, en Redón P. 2011: 5) en la modernidad líquida, dominada en gran medida por la inestabilidad y la fragmentación, el individuo se encuentra altamente arraigado en “sí mismo” y la identidad está carente de lazos vinculares estables en el tiempo.

Aceptar las identidades personales de hoy así como la interculturalidad en la escuela nos permitirá comprender el complejo rol de la escuela en nuestro tiempo, en el que la diversidad debe ser entendida como una riqueza y no como un problema u obstáculo. Como lo plantean Luis E. López e Inge Sichra (2004: 135), “Dentro de las variadas interpretaciones de interculturalidad, la que queremos rescatar como opción de política educativa es la que transforma las relaciones entre sociedades, culturas y lenguas desde una perspectiva de equidad, de pertinencia y de relevancia curricular.”

Sin duda, el mandato histórico de normalizar y unificar se ha vuelto obsoleto. Así como el entorno social evoluciona y se transforma, la institución escolar en él inserta no puede quedar ajena a estos constantes cambios. No necesitamos una escuela que distribuya información o que se adecue a modelos externos, propios sólo de algunos, discriminando o excluyendo a otros. Pensar en una escuela que contenga y unifique el amplio espectro social referido, desde un currículum rígido, resulta hoy inadecuado. Necesita flexibilizarse, dando cabida a la pluralidad y brindando oportunidades de aprendizaje apoyadas en la riqueza que la diversidad trae aparejada. En palabras de Jurjo Torres (2008: 86):

[...] día a día, hay mayor diversidad de estudiantes en las aulas, y ni los currículos obligatorios, ni los materiales curriculares los toman en consideración. Conviene ser conscientes de que, en el sistema educativo actual, son muchas las alumnas y alumnos que no se sienten reconocidos en las aulas, porque, entre otras cosas, los grupos sociales,

culturales, lingüísticos y étnicos a los que pertenecen no existen en los contenidos culturales que allí se trabajan [...]

En este contexto heterogéneo, las clases de inglés se encuentran aún más expuestas a esta discordancia, ya que enseñar una lengua extranjera posicionados en la cultura que la contiene –como suelen presentarla los libros de texto vigentes- implica abordar la enseñanza desde el punto más lejano y extraño al estudiante. Desde tal perspectiva, el aprendizaje se hace dificultoso ya que la empatía con los contenidos se minimiza. Frente a esta realidad, el docente puede ser acrítico y reproducir los contenidos pautados, reafirmando la dicotomía cultural, o desafiar la preconcepción de uniformidad, problematizando ideas previas en el alumnado para poder poner en foco conceptos más próximos, que den paso a la construcción de la identidad personal y social.

Enseñar en un aula diversa y mutante con un currículum fijo que pauta libros de texto con materiales extranjeros y globalizados, y que pretende medir el desempeño de los alumnos en función de criterios estandarizados, sólo contribuye a agudizar la distancia entre el alumno y el aprendizaje relevante.

En el contexto de diversidad, volatilidad e incertidumbre que genera esta época informacional, transformacional y global, lo que supone la singularidad diferenciada de cada punto espacio-temporal o, dicho más prosaica y más claramente, la singularidad del público de cada centro en contraste con el de los demás, o del público de cada momento en contraste con el de antes o después, no cabe ya pensar en políticas educativas uniformes ni en fórmulas de aplicación universal que puedan ser trasladadas a los centros escolares desde las administraciones públicas, los centros de investigación o las asociaciones profesionales. (Mariano Fernández Enguita 2011: 244)

Ante este panorama Enguita afirma que cada centro debe funcionar como un sistema dinámico y abierto, y elaborar su propio “proyecto educativo adecuado a sus circunstancias de tiempo y lugar, concretar los pasos y medidas para llevarlo a la práctica y verificarlo y rectificarlo a la luz de la experiencia.”

Por estas razones es cada vez más imperioso que la escuela de hoy contemple la cultura experiencial de los alumnos (Pérez Gómez 1998) y les brinde herramientas que les permitan apropiarse de los contenidos que necesiten en su futuro. Partir de lo conocido y familiar provee el andamiaje necesario para dirigirnos progresivamente a nuevos saberes con menor dificultad. Relacionando conocimientos previos los estudiantes podrán acceder a lo desconocido, logrando aprendizajes más sólidos y significativos. Vale recordar las palabras de J. Onrubia (1997: 101) cuando nos dice que “el aprendizaje escolar es un proceso activo desde el punto de vista del alumno, en el cual éste construye, modifica, enriquece y diversifica sus esquemas de conocimiento con respecto a los distintos contenidos escolares a partir del significado y el sentido que puede atribuir a esos contenidos y al propio hecho de aprenderlos”.

Consideramos que esto puede lograrse buscando opciones alternativas al libro de texto y apelando a los intereses reales de cada grupo de alumnos. Un docente crítico e involucrado en la realidad de sus alumnos es un buen intérprete de sus necesidades y puede proponer materiales que motiven su curiosidad y los estimulen a participar activamente en la realización de tareas creativas, formadoras de su identidad y generadoras de aprendizajes relevantes y autónomos. Cuando esto no ocurre, nos hallamos ante inconvenientes de aprendizaje como los que describe Jurjo Torres (2002: 54), “Si hay estudiantes que tienen dificultades para entender(los) [los materiales], si no pueden identificarse con ellos, si las

situaciones y ejemplos que en ellos se reflejan les resultan ajenos y sin interés o no les facilitan el implicarse emocionalmente, raras veces se van a poder generar situaciones de aprendizajes significativos.”

No es extraño que los docentes lamentemos la desmotivación de los alumnos, la cual en muchos casos no responde a otra cosa que al alejamiento de la currícula de la realidad actual y particular de los alumnos. Esto no significa pretender que la escuela se vuelva un lugar de entretenimiento, sino que busque aproximarse a los contenidos y estilos de aprendizaje más atractivos para el alumno de hoy. Debemos reconocer que en muchos casos los intentos de modernizar la enseñanza han caído en la simplificación de repetir viejos esquemas bajo nuevos formatos, lo que indudablemente no basta para alcanzar el objetivo. Los docentes necesitamos comprometernos con las nuevas tecnologías más que resistirnos a ellas, en primer lugar porque no podemos enseñar lo que no conocemos, y en segundo lugar, para lograr innovar la práctica docente y que ésta tenga un mayor impacto en el alumnado. Al decir de Enguita (2011: 245), los docentes “...deben explorar las potencialidades formativas e instrumentales de los nuevos contextos de la infancia y la juventud, en particular la informática, internet en general, los servicios de redes sociales, los sistemas de gestión del aprendizaje...”

El uso de las nuevas tecnologías se presenta además como una oportunidad fértil para generar aprendizajes menos pautados y más autónomos. Siguiendo a Jaume Sarramona (2011: 2), definimos autonomía como una capacidad por la cual el individuo toma decisiones de acuerdo a criterios propios dado que logra pensar por sí mismo y con sentido crítico aunque teniendo en cuenta otras perspectivas. Es decir, que la autonomía surge de la interacción con los demás e implica gobernarse a sí mismo pero no en “un exclusivo actuar individual”, sino vinculado a la reciprocidad.

Vale recordar que la autonomía no es una habilidad innata ni se construye rápidamente, sino que puede ser desarrollada en el aula mediante la práctica constante de estrategias de autogestión. Es por ello que se constituye en objetivo primordial de la educación integral para la formación de ciudadanos proactivos y eficientes. Es la autonomía la que nos permite continuar aprendiendo a lo largo de nuestra vida, puesto que nos involucra en el proceso de ‘aprender a aprender’. Como lo explica David Little (1991), se trata de un proceso de metacognición por el cual los alumnos toman conciencia de las herramientas preferidas y los propios procesos mentales que los conducen a la superación personal y al aprendizaje satisfactorio.

### **El trabajo en acción**

A modo de ilustración presentamos una de las unidades didácticas que el equipo diseñó en 2012 especialmente para el segundo año de Inglés del Colegio Secundario Zona Norte, Santa Rosa (L.P.). Parte de esta unidad se utilizó en el marco de la X Semana Nacional de la Ciencia y la Tecnología, organizada por el Ministerio de Educación de la Nación en el año citado.

El objetivo de la unidad fue reflexionar sobre personas con capacidades diferentes, y conocer sus limitaciones y sus recursos especiales, así como enseñar vocabulario relacionado con partes del cuerpo, habilidades y rutinas diarias, y temas gramaticales como el presente simple de los verbos, los adverbios de frecuencia y el uso del modal ‘can/can’t’.

Las actividades fueron propuestas a los estudiantes como trabajo colaborativo en grupos, estrategia que favorecemos puesto que los inspira a involucrarse en la tarea

compartida, a ejercitar habilidades sociales, a respetar a los compañeros con sus individualidades, a reducir el temor al fracaso y ganar así confianza en sí mismos.

Para activar ideas previas y presentar vocabulario afín se elaboró una presentación multimedia con imágenes de personas con capacidades diferentes, a la vez que se incentivó la comparación con situaciones similares que los alumnos conocieran en su barrio, escuela o aula. Se leyó la historia “Ciego y bondadoso” (Blind and Kind) que narra un día en la vida de un artista callejero con disminución visual, quien, al ser robado de su ganancia diaria por un transeúnte, acepta sereno su desventura por entender que tal vez esa persona necesitaba del dinero más que él. Luego de una primera tarea de comprensión auditiva, los alumnos relevaron la historia reemplazando las imágenes en el texto por las palabras faltantes, para posteriormente resolver un ejercicio de comprensión lectora. (Ver Anexo )

A lo largo del desarrollo de la unidad, se buscó despertar la empatía respecto de las personas no videntes. Este objetivo se reforzó especialmente con una actividad de tipo kinestético en la que distintos alumnos realizaron tareas de rutina diaria con los ojos vendados, mientras los grupos volcaban sus observaciones en un cuadro. Como sistematización del uso de los verbos en presente simple y del modal de habilidad, resolvieron una tarea de formación de oraciones sobre las distintas rutinas diarias practicadas. Se utilizó, además, un juego con tarjetas para reforzar la asociación entre el léxico nuevo, las imágenes y los significados correspondientes. Como cierre de esa clase los alumnos interpretaron un mensaje escrito en Braille.

En clases subsiguientes los alumnos realizaron tareas de transferencia y producción, comparando las rutinas propias con las del personaje de la historia. Como una actividad de expansión se les pidió que investigaran en distintas fuentes (enciclopedias, sitios de internet, expertos) sobre el concepto de discapacidad y sus distintas formas, y las implicancias en la vida diaria. Algunos alumnos aportaron información sobre el lenguaje por señas y el sistema Braille. Después prepararon y condujeron entrevistas a personas con capacidades diferentes para comprender sus diversas realidades. También se llevó a cabo una competencia en grupos en la que los alumnos escribieron una canción referida a la historia.

Consideramos que las actividades de reflexión crítica y autogestión planificadas para este tema y grupo de estudiantes resultaron motivadoras ya que los involucraron directamente y cuestionaron nociones de identidad y diversidad. Por otra parte, permitieron recuperar espacios en los que se desarrollaron la deliberación, la responsabilidad, la capacidad para buscar ayuda y recursos, y la toma de decisiones autónomas.

## **Conclusión**

Los resultados obtenidos nos muestran la importancia de alejarnos de las lecciones prescriptas por los libros de texto de corte globalizado y en cambio crear materiales contextualizados en la cultura local y vinculados a la idiosincrasia de los distintos grupos de alumnos. A su vez, es necesario privilegiar miradas desde distintas perspectivas para asegurarnos que los alumnos se sientan representados en los contenidos y puedan apropiarse de los mismos realizando aprendizajes relevantes en lugar de meramente reproductivos.

Si no se consigue en el aula una conciencia de respeto a la diversidad porque se comprende y acepta la existencia de distintos entornos socioculturales, mal podrán lograrse la autoestima, la capacidad para analizar críticamente distintas normas sociales, así como desarrollar actitudes más tolerantes ante conflictos entre culturas, grupos o individuos para

alcanzar una construcción activa de la propia identidad. Al decir de Patricia Weissmann (2007: 5), “[...] podemos afirmar en relación a la labor de la escuela, que aquellas acciones que promueven la aceptación de sí mismo y de los demás, la solidaridad, la curiosidad, la duda, la investigación y la reflexión crítica favorecen los procesos de aprendizaje y tienden a maximizar las posibilidades del sujeto.”

## **Bibliografía**

- Fernández Enguita, Mariano (2011) *España ante los desafíos educativos de una era informacional, global y transformacional*. España, Federación de Cajas de Ahorro Vasco-Navarras. Disponible en: [http://issuu.com/enguita/docs/desafios\\_fflc/1](http://issuu.com/enguita/docs/desafios_fflc/1)
- López, L. y Sichra, I. (2004) “La educación en áreas indígenas de América Latina: balances y perspectivas”, en *Educación En La Diversidad. Experiencias y desafíos en la Educación Intercultural Bilingüe*. Francia: IPE – UNESCO.
- Onrubia, J. (1997) “Enseñar: Crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas”, en *El Constructivismo en el Aula*. 2da edición revisada, Biblioteca de Aula, páginas 101-123.
- Pérez Gómez, A. (1998) *La Cultura Escolar En La Sociedad Neoliberal*. Ediciones Morata.
- Redón Pantoja, Silvia (2011) *Escuela e identidad: Un desafío docente para la cohesión social*. Polis [En línea], 30 | 2011, Puesto en línea el 04 abril 2012, consultado el 04 junio 2013. URL : <http://polis.revues.org/2367> ; DOI : 10.4000/polis.2367  
Editor : Centro de Investigación Sociedad y Políticas Públicas (CISPO)
- Sarramona, J. (2011). “Autonomía y calidad de la educación”. Universitat Autònoma de Barcelona, XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación. Disponible en: <http://www.cite2011.com/Ponencias/JSarramona.pdf>
- Torres Santome, J. (2002) La cultura escolar y la lucha contra la exclusión. Un curriculum optimista, en *Educar per a la integració i la igualtat d'oportunitats*. Palma de Mallorca. Disponible en: <http://www.doredin.mec.es/documentos/12040111REV.pdf>
- Torres Santome, J. (2008) “Diversidad cultural y contenidos escolares” en *Revista de Educación*. Madrid, 2008, n. 34, enero-abril; p. 83-110
- Vergara Fregoso, M. y Ríos Gil, J.A. (2010) *Diversidad cultural: un reto para las instituciones educativas. México, Colombia, Argentina, Perú y Guatemala*. México: Universidad de Guadalajara.
- Weissmann, P. (2007) “El papel de la escuela en el desarrollo de los procesos cognitivos”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 43/3. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), páginas 1-6.

## Anexo






1º I Polimodal  
Colegio Polimodal de Zona Norte

Prof. Ana Gómez García  
Graciela B Pascual  
Clementina I Alba  
Gabriela Bessolo









### 1. LISTEN and READ: Short Story

## Blind and Kind







scent  
blind  
rose

Philip is 55 and . He can smell a , but he cannot tell if it is red, white, or blue. It does not matter to him; he enjoys the beauty of the  itself. He is a happy man. He feels he is just different.






dress  
watch  
clock  
movie  
bus  
weather  
moon  
window

But his life is not a bed of roses. At home, he cannot just look out of the  to see what the  is like, and then  appropriately. He must always put everything in the same place in his apartment. If he doesn't, he can't find things. He can't look at the  on the wall to see what time it is. He usually uses his Braille . Philip has never seen a good  or a TV show. He has no idea what a full  looks like. He cannot drive a car or ride a bicycle, of course; he always travels by .

breakfast  
musician  
shower  
walk  
get up  
saxophone

He is a . He plays the , but not in a band. Four times a week, he  at 9, has a , and prepares . He eats lunch early and in the afternoon he goes to the park in Pasadena by bus. Then he  across the street to *The Cap*, a hat shop.

coins  
stole  
play  
money  
hat

He unfolds a chair and takes out his sax. He often puts a  with  in it. "It shows people where to put their donations. I usually  for about four hours here. I earn from \$10 to \$30 a day, sometimes even more." "Today someone  all my . I guess he needs it more than I do."



# **Incidencia de las referencias culturales en la comprensión, análisis y producción de textos en la clase de FLE en el nivel superior**

Sara, María Leonor

Forte Mármol, Amalia

Spoto Zabala, Daniela

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación - IdIHCS - UNLP

IES de Lenguas Vivas Juan Ramón Fernández

Este trabajo forma parte de una investigación más amplia acreditada bajo el título “Referencias culturales y mediación lingüística: problematización, análisis e intervención desde la didáctica de la lengua-cultura extranjera y la traductología”. Como hemos referido en trabajos anteriores, las referencias culturales plantean al estudiante de una lengua-cultura extranjera (LCE) desafíos particulares en las competencias de comprensión, producción y mediación (Gentile y Sara, 2012). En esta oportunidad, nos proponemos dar cuenta, a partir de la descripción de una primera experiencia exploratoria con estudiantes universitarios y terciarios con amplia competencia lingüística que cursan carreras específicas de FLE, de las dificultades encontradas a la hora de trabajar con textos fuertemente marcados por implícitos culturales y de las posibles intervenciones didácticas necesarias para acompañar el proceso de detección, problematización y resolución de esas dificultades. Para esto será necesario ahondar en los conceptos de culturema (Nord, 1994; Molina, 2006), mediación lingüística y cultural y competencia intercultural (MCERL, 2001). El objetivo es pues instalar la problemática de las referencias culturales en el ámbito de las lenguas extranjeras en contexto universitario y superior y reflexionar acerca de la incidencia de las mismas en la comprensión, análisis y producción de textos, dando cuenta de una experiencia tendiente a favorecer el desarrollo de la competencia intercultural de los estudiantes de FLE.

**Palabras claves: didáctica, LCE, traducción, culturemas, mediación lingüística**

## **Introducción**

El trabajo en el aula con estudiantes universitarios de carreras específicas de FLE supone un acercamiento minucioso a la lengua-cultura objeto de estudio así como una reflexión constante acerca de su rol en tanto futuros profesionales de la lengua, traductores, profesores, mediadores lingüístico-culturales. Las referencias culturales plantean al estudiante de una lengua-cultura extranjera (LCE) desafíos particulares en las competencias de comprensión, producción y mediación. Resulta claro que ciertos textos presentan numerosas dificultades cuando aluden a un contexto extralingüístico determinado, a una situación particular, de naturaleza histórica, cultural, literaria, a universos específicos de una sociedad dada, de una época, de una generación. En este cruce entre lengua y cultura surge la necesidad de guiar a los estudiantes en la búsqueda y la reconstrucción del sentido, indagando en sus propias experiencias culturales, en su conocimiento de mundo, favoreciendo la competencia plurilingüe e intercultural.

En este trabajo nos proponemos dar cuenta, mediante la descripción de experiencias concretas, de ciertas intervenciones didácticas planteadas en el aula con vistas

a favorecer el reconocimiento de unidades portadoras de información cultural en textos literarios e informativos, entre otros. Nuestro objetivo será entonces el de detectar las dificultades planteadas por los estudiantes durante el proceso de comprensión y de reexpresión en la transferencia cultural. Se trata de una propuesta enmarcada en un proyecto de investigación acreditado en el programa de Incentivos a la Investigación del Ministerio de Educación de la Nación bajo el título “Referencias culturales y mediación lingüística: problematización, análisis e intervención desde la didáctica de la lengua-cultura extranjera y la traductología”<sup>1</sup>.

### Marco teórico

Cuando se habla de contenidos culturales en traducción y en lingüística aplicada, distintas nociones y clasificaciones aparecen en la bibliografía específica, términos como *realia*, acuñado por Vlahov y Florin (1970); *culturema*, propuesto por la Kulturemtheorie de Oksaar y que recoge Nord (1994); *palabras culturales extranjeras*, según Newmark (1992); *alusiones* para Leppihalme (1997); y las expresiones *referencias culturales* y *segmentos textuales marcados culturalmente*, acuñadas desde un punto de vista práctico y didáctico por la escuela granadina de traductores. Preferimos en este trabajo referirnos al término de *culturema*, teniendo en cuenta que es una noción creada con un propósito explicativo-descriptivo para dar cuenta de ciertos fenómenos lingüístico-culturales que nos permiten entender de qué manera operan ciertos mecanismos del lenguaje y de la cultura. Lucía Luque Nadal (2009) define culturema como “cualquier elemento simbólico específico cultural, simple o complejo, que corresponda a un objeto, idea, actividad o hecho, que sea suficientemente conocido entre los miembros de una sociedad, que tenga valor simbólico y sirva de guía, referencia, o modelo de interpretación o acción para los miembros de dicha sociedad”. En nuestro contexto entendemos por culturema, siguiendo a Molina (2006:79) “un elemento verbal o paraverbal que posee una carga cultural específica en una cultura y que al entrar en contacto con otra cultura a través de la traducción puede provocar un problema de índole cultural entre los textos origen y meta”. Según afirma esta última autora, los culturemas no son elementos estáticos que funcionan independientemente del contexto sino que surgen en el seno de una transferencia cultural entre dos culturas concretas. La actuación de un culturema como tal depende del contexto en el que aparezca; es por ello que al momento de analizar un culturema contemplando su aspecto dinámico, se deben ampliar los factores a tener en cuenta: contexto situacional, lenguas en juego, función textual, propósito de la posición adoptada en la traducción, etc.

Para las tareas propuestas en nuestras prácticas docentes se han tenido en cuenta además, diversos aspectos relacionados con el concepto de “mediación lingüística” esbozados en el Marco Común de Referencia Europeo<sup>2</sup> y sus implicancias didácticas. El estado actual de la enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras, en particular el cambio de perspectiva respecto de la tradicional división de las cuatro competencias (comprensión y producción orales, comprensión y producción escritas) y la relevancia cobrada por el concepto de mediación lingüística como una actividad comunicativa básica. Si bien este concepto está estrechamente relacionado con la actividad de la traducción y de la

---

<sup>1</sup> El grupo de investigación está constituido por las profesoras Adriana Coscarelli, Cristina Heras, María Leonor Sara, Daniela Spoto Zabala y Fabiana Viegner. Codirección: Mgter Amalia Forte Mármol. Dirección: Dra. Ana María Gentile.

<sup>2</sup> [http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cap\\_06.htm](http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cap_06.htm)

interpretación, el MCERL incluye como actividades de mediación lingüística el resumen, la síntesis, la paráfrasis, el comentario, es decir, aquellas actividades que requieren la transformación o la adaptación de un mensaje hablado o escrito, de manera tal de hacerlo inteligible a un interlocutor en una situación lingüística determinada. Este cambio de perspectiva nos resulta de suma utilidad para prever estrategias de enseñanza y aprendizaje capaces de conducirnos a un equilibrio entre una “traducción pedagógica” (Lavault, 1984) basada en la interpretación de los mensajes sin apegarse a su estructura formal y un tipo de análisis contrastivo de las lenguas en contacto ya no exclusivamente desde el punto de vista léxico o sintáctico, sino fundamentalmente desde la perspectiva discursiva e intercultural que implica la confrontación de lenguas-culturas.

La mediación lingüística constituye, a nuestro entender, uno de los conceptos más originales y significativos del MCERL. Aparece como uno de los pilares fundamentales junto con la recepción, la producción y la interacción.

Por último, nos interesa incorporar los conceptos de competencia plurilingüe e intercultural ya que el recorrido personal, la experiencia de viajes, las lecturas y los mundos compartidos, permiten complejizar la experiencia de la pluralidad de culturas, favoreciendo la distinción de diferencias y similitudes, la apertura a la circulación de ideas y de valores entre las sociedades o comunidades lingüísticas, la reflexión acerca del proceso de construcción de los saberes, saber-hacer y saber-ser en la lengua-cultura extranjera, teñidos necesariamente de las marcas de otras lenguas-culturas en contacto presentes en la propia biografía lingüístico-cultural.

### **Objetivos de la experiencia**

- Instalar la problemática de las referencias culturales en la didáctica de la lengua extranjera y en la didáctica de la traducción.
- Reflexionar acerca de la incidencia de los contenidos culturales en la comprensión, el análisis, la producción de textos y la reexpresión.
- Reflexionar acerca del rol de mediador lingüístico y cultural.
- Difundir experiencias de mediación lingüística con estudiantes universitarios de FLE con vistas a favorecer el desarrollo de la competencia de mediación y la competencia intercultural de los mismos.

### **Implementación de la experiencia**

#### **1. Destinatarios**

La experiencia se llevó a cabo con alumnos de las carreras de Profesorado en Lengua y Literatura francesas, Traductorado Público Nacional en idioma francés de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP y Traductorado en francés del IES de Lenguas Vivas Juan R. Fernández de la CABA.

En la mayoría de los casos, los estudiantes están cursando el segundo o tercer año de estudios, las tareas fueron propuestas en el marco de los cursos de Lengua 2, Lengua 3 y Traducción 2.

#### **2. Metodología**

Como mencionamos anteriormente, para las tareas propuestas, se han tenido en cuenta diversos aspectos relacionados con los conceptos de “mediación lingüística”, de “competencia plurilingüe” y de “aptitudes interculturales”. Se propusieron así, actividades

tendientes a favorecer el reconocimiento de unidades portadoras de información cultural en distintos tipos de textos (ver anexo) con el objeto de detectar las dificultades planteadas por los estudiantes durante el proceso de comprensión y de reexpresión (mediación). Los textos elegidos para estas actividades surgen del corpus, aún en construcción, del proyecto de investigación antes mencionado.

### 3. Actividades

Describiremos, en un primer momento, la experiencia con 14 alumnos de Traducción 2 del Traductorado en francés del Instituto Superior en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”, donde se planificaron tres trabajos diferentes de mediación a partir de distintos textos que presentan una carga cultural y lingüística muy distinta. Al momento de la elección de los textos, se pensó en una gradación -de menor a mayor- en cuanto a la aparición de potenciales culturemas y al nivel de complejidad propuesto en el trabajo de mediación.

En el cuadro 1 se muestran los detalles de esta primera experiencia:

Texto	Características	Actividades de sensibilización	Actividades de mediación
1. “Le maté, boisson des Guaranis”	Texto breve informativo en francés que describe el mate y el hábito de tomar mate en Argentina  Carga cultural: baja (para un estudiante argentino)	Lectura, análisis y comentario. Se aborda una temática propia de la lengua-cultura meta, se busca minimizar el grado de dificultad en el proceso de comprensión lingüística y cultural teniendo en cuenta que si bien el contexto de la clase es multicultural, hay un gran número de argentinos y solo dos franceses.	Traducción al español rioplatense
2. “Pluies diluvienues et inondations meurtrières dans le Var (sud-est de la France)”	Artículo periodístico informativo de publicación en línea que aborda un fenómeno meteorológico: las trágicas lluvias que acarrear inundaciones y muertes Carga cultural: intermedia (para un estudiante argentino)	Lectura integral y vaciamiento terminológico para la confección de un pequeño glosario. Relevamiento de siglas, acrónimos y nombres propios. El texto trata sobre una temática compartida entre los hablantes de la LCE 1 (argentinos) y la LCE 2 (franceses), sin embargo, aparecen cuestiones como la división administrativa, las regiones geográficas, las siglas, los acrónimos y los nombres propios que no siempre son realidades compartidas.	Resumen al español rioplatense
3. “La vie est belle”	Documento extraído del curso de francés para estudiantes extranjeros de la Université technologique de Troyes. El texto tiene como propósito mostrar a los estudiantes extranjeros características culturales y	Lectura integral, comentarios sobre el estilo del texto y su finalidad. Interpretaciones e hipótesis en cuanto a las abreviaturas, siglas, acrónimos y nombres propios desconocidos. Relevamiento y búsqueda de abreviaturas, siglas, acrónimos y nombres propios.	Cada alumno pudo optar entre hacer una traducción integral o una adaptación (entendida como traducción libre), para ello debieron establecer un contrato de traducción: definir

	lingüístico-discursivas que caracterizan a los jóvenes y también a adultos franceses de hoy. Carga cultural: alta (para un estudiante argentino)	Relevamiento y búsqueda de todos aquellos elementos que se presentaban como culturemas para el estudiante argentino, como ser: Alusiones a programas televisivos, a grupos de música, a destinos turísticos, etc.	la actitud a adoptar según el destinatario y la función de la traducción.
--	---	---	---

En segundo lugar, nos referiremos a la experiencia con alumnos de Lengua Francesa 2 y Lengua Francesa 3 de la FaHCE (UNLP). La propuesta, en este caso, aborda el discurso literario, dos textos con contextos culturales comunes, dos autores francófonos de origen argelino, Assia Djébar y Salah Benlabed.

En el cuadro 2 se describe la experiencia con alumnos de Lengua.

Texto	Actividades de sensibilización	Actividad de Mediación
<p>Texto literario 1: Assia Djébar (2002) <i>La femme sans sépulture</i>. Paris: Albin Michel. ISBN 2-253-10816-2.</p> <p>Texto literario 2: fragmento Salah Benlabed (2007) <i>Notes d'une musique ancienne</i>. Québec : Éditions de la pleine lune.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reconocimiento, en el texto fuente, de las unidades con carga cultural.</li> <li>2. Selección y tratamiento de estas unidades según la información que transmiten.</li> <li>3. Comentario grupal. Mediación en lengua oral, personal que implica relacionar, adaptar y, sobre todo, negociar la mutua comprensión de significados e intenciones. Entre las actividades o microhabilidades de esta mediación lingüística, hemos incluido en la mayoría de los casos la paráfrasis, la intermediación o la traducción.</li> <li>4. Transferencia de estas unidades a enunciados.</li> </ol>	<p>Resumen y comentario crítico: elaboración, en el texto meta de una estructura de conocimiento adecuada, reconocible, sobre la base de criterios pragmáticos, en la perspectiva de la finalidad de comunicación.</p>

### Observaciones generales

En la primera experiencia pudimos constatar, como habíamos supuesto, que los estudiantes argentinos no tuvieron mayores inconvenientes en la actividad de mediación escrita y no advirtieron la presencia de “maté” como culturema, elemento propio de su cultura. La dificultad no se planteó en términos culturales ni de contenido sino en factores de índole morfosintáctica. En cambio, para los alumnos franceses la palabra “maté” funcionó como un culturema pleno y buscaron todas las formas posibles para diferenciar “maté” = bebida, “maté” = recipiente y “maté” = yerba mate. Varios alumnos argentinos, sin embargo, no se percataron del detalle ni dedicaron una reflexión al respecto. El grado de familiaridad, en un caso y en el otro, marcó la diferencia de actitud frente al elemento cultural en cuestión y, por consiguiente, las estrategias empleadas en la mediación fueron diferentes. Como en el primer caso, el trabajo previo de comprensión del segundo texto elegido no generó mayores inconvenientes. La dificultad residió en la puesta en práctica de la técnica de resumen, cuestión que nos aleja de nuestra problemática, sin embargo notamos que frente a determinadas referencias geográficas, gran parte de los alumnos argentinos optaron por el borrado del departamento francés afectado (département de Var) y simplemente hicieron alusión a la región (sudeste de Francia). Esta realidad evidencia una falta de reconocimiento del grado de importancia que este elemento cultural desarrolla en el contexto. Otra dificultad se planteó con el elemento léxico “ruissellement” (escurrimiento),

un problema de comprensión para el público porteño en cuestión y de reexpresión para los alumnos franceses. En el primer caso, los estudiantes desconocían este tipo de lluvias en pueblos o ciudades ubicadas en valles, rodeadas de montañas. En el caso de los estudiantes franceses, si bien reconocían y podían explicar en su propia lengua de qué fenómeno se trataba no lograban encontrar un equivalente en castellano. La dificultad residió en el grado de traducibilidad del término en cuestión, un culturema del ámbito natural.

En cuanto a los nombres propios (ciudades, departamentos, regiones, etc.) y a las siglas (SNCF, PACA, etc.) o bien los conocían, o bien realizaron una búsqueda para comprender mejor la carga semántica, cultural o pragmática en el texto. Tanto la división administrativa como las regiones geográficas, las siglas y los nombres propios, pueden funcionar como culturemas del ámbito natural, social o patrimonial y acarrear problemas al momento de comprender y luego de traducir. A su vez, los alumnos como mediadores, transmiten un mensaje pero no siempre su ámbito cultural.

En el último caso el texto resultó muy complejo, la presencia de siglas, acrónimos y abreviaturas, así como la cantidad de referencias al ámbito del patrimonio cultural aumentaron la dificultad de la comprensión; es el caso por ejemplo de los grupos de música *Indo* y *les Inno* que hacen alusión a dos bandas muy escuchadas (*Indochine* y *Les innocents*) en los años '80 y '90 respectivamente. Algunos de los alumnos argentinos llegaron a interpretar que se trataba del territorio geográfico (Indochina) y no de una banda de música. La misma dificultad se presentó con *Star Ac*, programa televisivo llamado *Star Académie*, de amplia difusión en Francia, que puede asociarse a un tipo de programa como “Bailando por un sueño”, “Operación triunfo” u otro. De la misma manera, aparecen lugares como *Saint Tropez* y *Serre Che* (*Serre Chevalier*) con una gran carga cultural, pues forman parte de lo que Molina llama culturema de medio natural y que a su vez tienen una importante carga afectiva. El primero, es una ciudad balnearia de la Costa Azul francesa y el segundo es una estación de esquí ubicada en los Alpes. Ambas muy turísticas (en el trabajo de mediación varios las asociaron con Mar del Plata y Las Leñas).

En el caso de la frase hecha que ilustra la rutina de un habitante de ciudad en Francia: “*métro, boulot, apéro, dodo*”, estamos ante un caso de culturema en el ámbito lingüístico y numerosas fueron las versiones dadas por los alumnos: “oficina, subte, un vinito y a la cama”/ “del hogar al trabajo y del trabajo al hogar”/ “subte, laburo, una copita y a la cama”.

Dada la naturaleza de la consigna para el trabajo de mediación (ver cuadro 1) surgieron producciones muy variadas que ilustran básicamente dos posturas: querer reflejar características de la vida francesa o de la vida en argentina (especialmente de Buenos Aires). En todos los casos, los estudiantes debieron realizar una búsqueda constante para poder recuperar el sentido del original y poder reexpresarlo en su lengua materna. El trabajo de guía y monitoreo del docente fue fundamental para la búsqueda y posterior toma de decisión en el trabajo de mediación.

Por último, el trabajo en los cursos de Lengua 2 y Lengua 3 reviste un carácter diferente, en cuanto las actividades de mediación fueron planteadas en la misma lengua, es decir en la lengua fuente. La tarea aquí reside principalmente en el reconocimiento y comprensión de las referencias culturales, del grado de complejización que suponen estos elementos a la hora de la producción de una síntesis, un resumen o un comentario crítico. Descubrir la importancia que un elemento cultural puede desarrollar en un texto, su naturaleza, el grado de familiaridad para el lector. La reflexión acerca del dinamismo de la cultura y del hecho de que su percepción depende, en última instancia de cada sujeto

individual, de su conocimiento de mundo y de su carácter etnocentrista o receptivo hacia la otredad. En definitiva, el objetivo más importante de las actividades planteadas tiene que ver con el fortalecimiento de la competencia intercultural, como base de la reflexión para sus futuras tareas de mediación en el mundo profesional. De esta manera creamos una red de formación conjunta y complementaria entre las cátedras de Lengua y de Traducción.

Los pasos del proceso de las actividades de sensibilización descritos en el cuadro 2 permitieron llegar al trabajo de mediación propuesto habiendo analizado y compartido relaciones, adaptaciones con el grupo-clase, negociando la mutua comprensión de significados e intenciones.

En el primer caso, el texto de Assia Djebar fue leído íntegramente por los estudiantes de Lengua Francesa 3, advertidos, a partir de un trabajo de sensibilización previo donde se ahondó acerca de la autora, de su obra, del contexto cultural que enmarca su producción literaria, de la dificultad que supone el abordaje de un texto con alto contenido referencial. El uso que la autora argelina, símbolo de la escritura femenina poscolonial, hace del lenguaje y su complejidad narrativa constituyeron un desafío suplementario.

Las dificultades planteadas por los estudiantes durante todo el proceso de sensibilización y posterior mediación tuvieron un denominador común, relacionado básicamente con las referencias a lugares remotos y absolutamente desconocidos para los estudiantes, lo que motivó un trabajo de búsqueda geográfica que les permitiera hacerse una idea del lugar, comprender algunas descripciones de paisajes, irreconocibles para ellos. Entender la cultura femenina en el mundo árabe, las prácticas culturales, los espacios privados, las prácticas religiosas y la cantidad de hechos históricos, supuso un largo trabajo de análisis. La experiencia se llevó a cabo a lo largo de todo el primer cuatrimestre y se vio reforzada por un trabajo de mediación de parte del docente, con el aporte de documentos auténticos complementarios que permitieran comprender esa otredad a la que se enfrentaban. En el trabajo final de mediación, la explicación del texto generó otro texto en el que se recuperó la vivencia cultural. De mediadores, los alumnos se transformaron, a su vez, en emisores de este nuevo texto. Como es necesario parafrasear, permitió trabajar la "reexpresión": decir lo mismo que el texto original con otras palabras. Este proceso requiere entender el texto y desarrollar recursos lingüísticos adecuados.

Realizar un resumen implica comprender el sentido global del texto, desverbalizarlo ("desapegarse" de la formulación lingüística original) y reexpresar de nuevo las ideas relevantes del mismo con la carga cultural que este texto en particular supone.

En el curso de Lengua Francesa 2 elegimos trabajar con un fragmento de un libro de Salah Benlabeled, otro autor francófono, argelino, residente en Canadá. En este caso el trabajo, que mantuvo el mismo proceso que el anterior pero con una duración de una semana (tres encuentros de dos horas), se centró en las dificultades léxicas más relevantes. Los estudiantes reconocieron sin mayor dificultad las marcas culturales e incluso, en algún caso, interpretaron una referencia sin mayor carga cultural, un árbol atesorado por el protagonista (un figuier), atribuyéndole un valor esotérico proveniente, sin duda, de una representación cultural propia del interior de nuestro país. Podemos concluir, a partir de estas dos experiencias, que la operación de mediación, llevada a cabo por los alumnos en esta primera etapa, es a la vez un proceso de tratamiento de la información y una acción transcultural que está teñida de la propia visión de mundo, realidad de la que cuesta despegarse. En los dos casos, juzgamos útil establecer las unidades de transferencia de la información y las unidades de transferencia cultural, los culturemas, en nuestro caso, en un



trabajo previo de sensibilización teniendo en cuenta que se trata de las primeras actividades con textos fuertemente marcados culturalmente.

## Conclusiones

El culturema representa un fenómeno social, con un valor cultural específico para los miembros de una sociedad. La evaluación del valor cultural de un término no es un fenómeno real, sino un proceso mental, cognitivo, emocional y, por consiguiente, individual. Es importante que los estudiantes, futuros traductores y docentes de una lengua-cultura extranjera, identifiquen los elementos y los fenómenos potencialmente culturales, sin perder de vista el hecho de que lo que es significativo para una persona que pertenece a una cultura dada puede no serlo para alguien que pertenece a una cultura diferente. Como hemos podido apreciar en los resultados de las prácticas de mediación estudiadas, ciertos culturemas pueden borrarse en el proceso de mediación, mientras que otros fenómenos pueden adquirir el estatus de culturema. Esto sucede por la dificultad que se plantea a menudo en el proceso de comprensión, reflejada luego en el traspaso cultural que se opera en el texto meta con la modificación, recreación o borrado del culturema. Consideramos que el estatus del culturema se encuentra en la intención original que todo mediador debe reconocer y restituir de manera tal de recrear la atmósfera espiritual, intelectual, cultural y social propia del original.

Creemos haber logrado el objetivo, en esta primera experiencia exploratoria, de instalar la problemática de las referencias culturales en el ámbito de nuestros cursos en el nivel superior, reflexionando acerca de la incidencia de las mismas en la comprensión, análisis y producción de textos y favoreciendo sobretodo el desarrollo de la competencia intercultural de los estudiantes de FLE. Nos proponemos en una próxima etapa crear una ficha de trabajo que nos permita sistematizar la información recabada en estas instancias exploratorias con un modelo de datos tendiente a un posterior análisis cualitativo y cuantitativo del corpus de nuestra investigación.

## Bibliografía

- Catford, J.C. (1965). *A Linguistic Theory of Translation*. Oxford: Oxford University Press.
- Challe, O. (2008). "Les cultures en discours, trame de fond du français de spécialités", en *Le français de spécialité*, Palaiseau, Éd. École Polytechnique, pp. 49-64.
- Cuche, D. (2010). *La notion de culture dans les sciences sociales*. Paris : éd. La Découverte.
- Fiódorov, A. V. (1953). *Osnovy obschei teorii perevoda* [Introducción a la teoría de la traducción]. Moscú: Biblioteka filologa.
- Galisson, R. et André, J. (1998). *Dictionnaire de noms de marques courants : essai de lexiculture ordinaire*. Paris : Didier CNRS.
- Hurtado Albir, A. (2001) *Traducción y Traductología*. Madrid. Ed. Cátedra.
- Lavault, E. (1984). *Fonctions de la traduction en didactique des langues : Apprendre une langue en apprenant à traduire*, Collection "Traductologie", n° 2, Didier Érudition, París.
- Leppihalme, R. (1997). *Culture Bumps: An Empirical Approach to the Translation of Allusion*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Luque Nadal, L. (2009). "Los culturemas, ¿unidades lingüísticas, ideológicas o culturales?" En *Language Design* n° 11, pp. 93-120.



- Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2001) [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf) (junio 2013).
- Mayoral, R. (1999-00). "La traducción de referencias culturales", en *Sendebarr* 10/11, pp. 67-88.
- Molina, L. (2006). *El otoño del pingüino: análisis descriptivo de la traducción de los culturemas*. Barcelona: Universitat Jaume I.
- Mortureux, M.-F. (2008). *La lexicologie entre langue et discours*, Paris : Collin.
- Newmark, P. (1992). *Manual de traducción*, Madrid: Cátedra.
- Nord, Ch. (1994) "It's tea time in Wonderland. Culture-markers in fictional texts" en H. Pürschel (ed.). *Intercultural Communication*, Duisburg: Leang.
- Ortega Arjonilla, E. (2002) "Filosofía, traducción y cultura", en Román Álvarez (ed.), *Cartografías de la traducción*, Salamanca, ed. Almar.
- Pergnier, M. (1993). *Les fondements sociolinguistiques de la traduction*. Lille : Presses Universitaires de Lille.
- Vlakhov S. & Florin S. (1970) "Neperevodimoye v perevode: realii", *Masterstvo perevoda*, Moscú : Sovetskii pisatel, pp. 432-56.

## Anexo

### Texto 1

#### LE MATÉ, BOISSON DES GUARANIS

Une chose au moins que les Argentins ont adopté des Guaranis : le maté. Une sorte de thé-tisane amer, dont les feuilles proviennent d'un petit arbuste et que tout le monde, toutes classes sociales confondues, boit, à toute heure et en tout lieu. Dans un pot à maté muni d'une sorte de pipe, le breuvage circule de bouche en bouche. Policier, douanier, chauffeur de bus... chacun vous tendra son pot. On boit dans la rue, au concert, pendant les cours, dans les queues à la banque. C'est un rituel. Et aussi une véritable industrie. Tout bon Argentin a son thermos d'eau chaude, sa réserve de maté et son pot. Le préparer obéit à des règles encore plus strictes que le *five'o clock tea* anglais. Très rafraîchissante, très digestive, on prend vite goût à cette boisson chaude. Un comble, aujourd'hui la plupart des Indiens Guaranis n'ont plus les moyens de s'acheter du maté et les plants sauvages ont disparu. Le plus beau cadeau que vous puissiez leur faire, surtout aux plus pauvres qui mendient dans les Missions, est de leur offrir de l'herbe à maté.

**Texto 2 :** Pluies diluviennes et inondations meurtrières dans le Var (sud-est de la France) [http://www.notre-planete.info/actualites/actu\\_2435\\_precipitations\\_crues\\_Var.php](http://www.notre-planete.info/actualites/actu_2435_precipitations_crues_Var.php)

### Texte 3

#### La vie est belle

A huit heures du mat', je suis à l'école où je fais de la géo, des maths, de la gym. J'y vais en bus ou en mobi car je n'ai pas le permis moto.

L'aprèm, je fais de la photo ( je ferai de la pub plus tard). Le soir, je vais au ciné à vélo, en scooter ou en auto, à moins que je regarde un film à la télé.

Je suis fan d' Indo et des Inno, j'aime les jeans en promo, le skate, le Star Ac et chanter dans un micro comme un pro du show -biz.

Mon frigo est plein, mon congé aussi. Ma vie est sans blème. Sympa.

Je fais de la micro et du piratage sur le Net (j'ai un pseudo), mais je contrôle la sécu sur mon ordi (un PC).

Mon anniv est pour demain. Je suis un préado anticonf. Dans quelques années le bac, puis la classe prépa. Ensuite l'UTT ou Polytech, une école d'ingé, en tout cas l'éclate!

Quand je serai grand, je s'rai psy, dermato, véto ou kiné ; ou plutôt DRH dans une PME. Je prendrai des RTT, en accord avec le PDG. Quand ma voiture (un cabrio) sera HS, j'achèterai une bonne occase, avec une réduc de TVA. L'assurance à la GMF, un compte à la BNP ou la BPC. Fini le HLM.

Je paierai l' ISF, la taxe pro, la taxe d'hab. Je voterai pour le PS ou l'UMP, j'organiserai des manif et des AG en amphi.

Plus vieux, l'été à St. Tropez, l'hiver à Serre Che, comme d'hab. Ma vie sera bien réglée : métro, boulot, apéro, dodo.

Ni mytho, ni parano, ni mégalo, je reste réglo.

R. Lemaire

(Texte tiré du cours de français dicté aux étrangers à Université Technologique de Troyes-UTT-)

# **Desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en estudiantes de inglés. Una secuencia didáctica con material cinematográfico**

Sergi, Gabriela

Depetris, Silvia

Universidad Nacional de Río Cuarto

En el siglo XXI se torna imprescindible aceptar el impacto que las nuevas tecnologías ejercen sobre las distintas formas de comunicación. Las mismas facilitan los contactos y las relaciones multiculturales, y además plantean como un nuevo reto la necesidad de repensar la idea de que el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera tiene como único fin el desarrollo de la competencia lingüística. Hoy se necesita ampliar los objetivos de tal aprendizaje incorporando a ese proceso la dimensión intercultural. La presente ponencia se enmarca dentro de un proyecto de investigación cuyo objetivo es desarrollar en los estudiantes del Profesorado y Licenciatura en Inglés de la UNRC las estrategias socio e interculturales. Con este fin se han diseñado materiales con una importante carga cultural a ser utilizados en las clases de Lengua. En este trabajo se presenta una guía de actividades pertenecientes a una secuencia didáctica del proyecto mencionado, a partir de la cual se intenta promover la competencia comunicativa intercultural por medio del análisis de una película cuyo guión contiene diversas problemáticas socioculturales. Se espera que los alumnos logren las habilidades requeridas para interpretar y evaluar productos, prácticas e ideologías de otras culturas a la luz de la propia.

## **Palabras clave: enseñanza, inglés, cultura, secuencia didáctica**

La Educación Intercultural se ha convertido en las últimas décadas en una prioridad para la enseñanza de las lenguas extranjeras debido a procesos mundiales tales como la migración y la globalización. Estos procesos están creciendo de manera vertiginosa a partir del incremento en la variedad de los medios de transporte, del advenimiento de las nuevas tecnologías, de una organización mundial más compleja e interrelacionada y, por sobre todo, de un menor prejuicio de los individuos que habitan en esta “aldea global”. Frente a este escenario, se observa el surgimiento de teorías y modelos socioculturales necesarios para la interpretación de estos nuevos fenómenos en relación a diversos aspectos sociales y económicos, pero fundamentalmente en relación a su influencia en el área de la educación. Por ende, la introducción de dichas teorías dentro del marco de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras no ha sido una excepción, y debido a su impacto en este campo de estudio, se produjeron cambios conceptuales y metodológicos entre los cuales se debe destacar la aceptación generalizada de la necesidad de ampliar el concepto original de competencia lingüística comunicativa incorporando al mismo el de las competencias sociocultural e intercultural (Byram 1997, 2001).

Entre las teorías que apuntan a la construcción de la competencia intercultural debemos mencionar el modelo de desarrollo de la sensibilidad intercultural introducido por Bennett (en Marchis et al., 2008) el cual explica las reacciones de los individuos a las diferencias culturales que emergen de los acercamientos, interacciones, o situaciones de

choque cultural. Este último se refiere al conjunto de reacciones que puede llegar a experimentar un individuo, y, por extensión, el estudiante de lenguas extranjeras al entrar en contacto con una cultura diferente por primera vez. Desde el punto de vista afectivo, es posible que el sujeto experimente emociones como la desconfianza, la incomodidad, la ansiedad o la inseguridad. Desde el punto de vista cognitivo, puede experimentar un conflicto entre su conocimiento del mundo, los marcos de conocimiento y los valores o las interpretaciones propias de la nueva cultura. Según las investigaciones más recientes, se sostiene generalmente que cuanto mayor es la distancia entre la cultura propia y la extranjera, mayor es el choque cultural. Sin embargo, la reacción del individuo está condicionada por factores ambientales, socioeconómicos y especialmente por factores personales tales como la personalidad, la actitud, los conocimientos previos, la experiencia en situaciones de comunicación intercultural o las expectativas creadas en torno a la cultura en cuestión.

En su modelo, Bennett (en Marchis et al, 2008) define seis etapas de acuerdo al grado de susceptibilidad a las diferencias culturales mencionadas anteriormente. Las tres primeras etapas se definen como “etnocéntricas” – la cultura propia es experimentada como parte central de la realidad; las tres últimas etapas son “etno-relativas” ya que la cultura propia es experimentada en el contexto de otras culturas. A continuación se presentan las seis etapas referidas:

- a. *La negación de las diferencias culturales* es la condición en la cual la cultura propia es experimentada como la única real y posible, es decir, se produce un aislamiento psicológico y/o físico del individuo con respecto a lo que se visualiza como diferente.
- b. *La defensa contra las diferencias culturales* es la condición en la cual la cultura propia (o adoptada) es experimentada como la única aceptable. El mundo se divide entre “nosotros” y “ellos” reconociendo al “nosotros” como superior y al “ellos” como inferior. En esta etapa, los individuos tienden a ser altamente críticos de otras culturas.
- c. *La minimización de las diferencias culturales* es la condición en la cual los elementos de la propia visión cultural del mundo son percibidos como universales. Al alcanzar esta etapa los individuos tienden a buscar similitudes y a corregir los comportamientos del otro para cubrir sus expectativas.
- d. *La aceptación de las diferencias culturales* es la condición en la cual la cultura propia es vista como una más de las tantas visiones del mundo. Los individuos en este nivel de desarrollo se muestran curiosos y respetuosos de las diferencias culturales; aunque esto no signifique que tales diferencias no puedan ser juzgadas de manera negativa.
- e. *La adaptación a las diferencias culturales* es la condición en la cual la experiencia de contacto con otra cultura genera una visión y un comportamiento adecuado a esa cultura. Los individuos en este nivel serán capaces de “mirar al mundo con otros ojos” y podrán cambiar su conducta con el fin de comunicarse más exitosamente.
- f. *La integración de las diferencias culturales* corresponde a la etapa en la cual la propia experiencia cultural se expande para incluir otras visiones culturales diferentes del mundo.

Las últimas tres etapas anteriormente mencionadas están intrínsecamente relacionadas a procesos socioculturales de acomodación por los que atraviesan los individuos al insertarse en una nueva cultura. Uno de ellos es el conocido como “aculturación”. Éste se refiere al proceso de adaptación gradual de un individuo (o de un grupo de individuos) de una cultura a otra con la cual está en contacto continuo y directo, sin que ello implique necesariamente el abandono de los patrones de su cultura de origen. Dicho contacto suele derivar en influencias culturales mutuas que producen cambios en una o en ambas culturas. El proceso de aculturación consiste, por un lado, en la incorporación de elementos de la nueva cultura y, por otro, en el reajuste de los patrones culturales del individuo o grupo, motivados ambos por la necesidad de reorientar sus pensamientos, sentimientos y formas de comunicación a las exigencias de las realidades externas. A través de las actividades de incorporación y acomodación, el individuo va aprendiendo a desenvolverse en la nueva cultura. Teniendo en cuenta que el proceso responde a una búsqueda de equilibrio (que a su vez implica una reorganización permanente), la aculturación, lejos de ser un proceso lineal, se desarrolla en sucesivos movimientos de avance y retroceso, de prueba y ensayo, de acercamiento y alejamiento entre ambas culturas. Algunos autores (Schumann, 1978; Berry, 2008) señalan que el individuo experimenta procesos de aprendizaje de algunos hábitos y fenómenos de la nueva cultura y de *deculturación* de algunos hábitos de su cultura de origen.

El otro proceso sociocultural de acomodación es el de la “asimilación” o total adaptación a la cultura nueva (Schumann, 1978). Es el proceso de integración de un grupo etno-cultural tal como el de los inmigrantes, grupos étnicos minoritarios y otros a una comunidad mayor o dominante. En este proceso, el grupo minoritario es absorbido y pierde parcial o totalmente su originalidad en cuanto a dialecto, peculiaridades en el habla (acento, modismos, etc.), comportamientos y otros elementos de su identidad cultural.

El nuevo escenario del profesor de lenguas en el siglo XXI le plantea al mismo el desafío de enseñar una segunda lengua (SL) o una lengua extranjera (LE) en un contexto multicultural en entornos lingüísticos y culturales diversos. A partir de este escenario, conceptos como plurilingüismo, multiculturalismo e interculturalismo cobran una relevancia en el desarrollo de la competencia comunicativa que antes no tenían.

Desde esta visión, el aprender una LE implica que el estudiante sea capaz de adquirir, por un lado, el conocimiento del mundo y por el otro, el conocimiento sociocultural. El primero tiene que ver con un tipo de conocimiento factual acerca del país o países en que se habla el idioma (sus principales características geográficas, medioambientales, demográficas, económicas y políticas). El conocimiento sociocultural se refiere a un tipo de conocimiento compartido por una comunidad o grupo social. En este último se pueden identificar grandes áreas: la vida diaria, las condiciones de vida, las relaciones personales, los valores, las creencias, las actitudes, las convenciones sociales y el comportamiento ritual. Según Burmann y Morón (2011), esta caracterización hace referencia a la conocida distinción entre cultura con mayúscula (C) y cultura con minúscula (c).

Sin embargo, a las nociones “conocimiento del mundo” y “conocimiento sociocultural”, se añade otro que tiene una naturaleza menos tangible y es más abstracto, la de conciencia intercultural. Esta ha sido definida, por el Marco Común Europeo de referencia para las lenguas (2002: 102), como el conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre la cultura de la lengua origen y la de la lengua objeto de estudio. Las similitudes y diferencias entre ambas conducen a la formación de una

conciencia intercultural que incluye la conciencia de la diversidad regional y social en ambas culturas. Estas se enriquecen con la conciencia de una cultura más amplia que la inherente a la lengua materna y la segunda lengua ubicando a cada una en su propio contexto.

La citada conciencia intercultural y los dos tipos de conocimientos (del mundo y el sociocultural) se enriquecen con las siguientes habilidades interculturales:

- a. La capacidad de relacionar la cultura de origen y la cultura extranjera.
- b. La sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas.
- c. La capacidad de cumplir el rol de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas.
- d. La capacidad de superar relaciones estereotipadas.

Para el desarrollo de los conocimientos y habilidades citados, consideramos que el profesor de lengua extranjera habrá de poseer y desarrollar en cierta medida estas capacidades, además de ser muy consciente de los objetivos y alcances de este enfoque pedagógico. Sería muy simple pensar que los docentes se convierten en personas más tolerantes y sensibles a las diferencias con los otros, mediadores en conflictos, observadores imparciales de la realidad y con un carácter autocrítico sin una previa preparación y sensibilización adecuada. La carencia de una debida formación en este sentido dificultará la labor del docente, limitando la posibilidad de desarrollar eficientemente la competencia intercultural (CI) de sus alumnos.

Como es sabido, la competencia intercultural es considerada como un componente esencial de la competencia comunicativa en la enseñanza de una lengua extranjera. En el mundo globalizado actual los contactos interculturales no son posibilitados solamente por los viajes e intercambios culturales; un estudiante de idiomas, por ejemplo, puede tener acceso a otras culturas a través de otros medios, de movimientos inmigratorios, la música, internet, y el cine, entre otros. Por lo tanto, para el desarrollo de las habilidades que conduzcan a adquirir la citada competencia se necesita recurrir a materiales didácticos que contengan una amplia variedad de elementos correspondientes a los dos tipos de cultura anteriormente mencionados – cultura con “C” y con “c” (Houghton, 2009).

La explotación didáctica de películas de cine, por ejemplo, nos permite desarrollar la competencia intercultural del alumno por ser un elemento altamente motivador dentro de la clase de lengua, lo que facilita el proceso de comunicación y participación de los estudiantes. Además, su utilización en el aula puede ser una herramienta didáctica para el desarrollo de la competencia intercultural, desarrollando la competencia lingüística, la sociolingüística, la pragmática y la conciencia intercultural, ya que permite comprender las semejanzas y las diferencias entre la cultura propia y la cultura representada en la película. En el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, Ontoria (2007) siguiendo a Urpí Guercia (2000) considera que el cine es un material didáctico idóneo porque influye en el desarrollo de la imaginación y la sensibilidad del espectador al combinar elementos lingüísticos, sonoros y visuales. El cine es especialmente recomendable en la enseñanza de lenguas extranjeras porque permite estrechar los lazos entre lengua y cultura, muestra de forma natural las interacciones entre hablantes nativos y no nativos y también ofrece excelentes oportunidades para presentar situaciones reales de lengua, transmitiéndola en un contexto sociocultural.

Por lo anteriormente expuesto, nuestra propuesta tiene como objetivo la explotación didáctica de la película *El buen nombre. Un viaje, dos mundos* (2006) dirigida por Mira Nair, la cual narra la historia de una familia de origen indio cuyo traslado desde Calcuta a Nueva York evoca una continua lucha para adaptarse a un nuevo mundo. Aunque los padres (pertenecientes a la primera generación) añoran la familia y la cultura que les rodeaba en la India, se muestran muy orgullosos de las oportunidades que sus sacrificios en Estados Unidos les han brindado a sus hijos. Paradójicamente, Gogol, el hijo mayor de esta familia (y perteneciente a la segunda generación), se siente desgarrado por la búsqueda de su propia y singular identidad sin perder el legado cultural de sus padres.

En el análisis de la mencionada película se incentivará a los estudiantes a analizar elementos de las culturas contrastadas, principalmente de los comprendidos en el concepto de cultura con “c”; entre ellos, el lenguaje utilizado por los personajes centrales, sus, actitudes, comportamientos, pensamientos, valores, ideologías, posturas, etc. A su vez, se conducirá a los estudiantes a identificar las etapas propuestas por el modelo de Bennett (en Marchis et al, 2008) ya previamente mencionado en relación a los procesos de adaptación por los que atraviesan los personajes principales. Las actividades de esta propuesta (ver Anexo I) han sido diseñadas teniendo en cuenta tres temáticas fundamentales relacionadas a la problemática de la inmigración: choque cultural, aculturación y asimilación. Las consignas estarán estructuradas en dos fases.

En la primera fase, previa a la visualización de la película, se utilizará una guía de preguntas que conduzca a los estudiantes a reflexionar sobre los problemas que enfrentan los inmigrantes en otras culturas y a asociarlos a experiencias propias o cercanas.

En la segunda fase, después de la visualización de la película, se les proveerá a los estudiantes una nueva guía de preguntas que utilizarán para el análisis de los siguientes temas centrales en la misma:

- a. *Choque cultural y sus consecuencias.* Por un lado, se pone de manifiesto en la trama la negación de las diferencias culturales particularmente entre la cultura nueva y la de origen; debido a ello se percibe un aislamiento de los inmigrantes bengalíes en Estados Unidos (primera generación) con respecto a lo que les resulta culturalmente diferente de la cultura estadounidense. Por otro lado, se observa en estos inmigrantes una actitud de defensa de tales diferencias en virtud de que estos individuos experimentan su propia cultura como la única aceptable (Bennett, en Marchis et al, 2008).

En la película *El buen nombre. Un viaje, dos mundos* se contraponen las culturas estadounidense y la india; siendo la primera la cultura dominante y a la cual los personajes deben asimilarse o integrarse. Este fenómeno se representa en la película a través del personaje de primera generación Ashima. Su comportamiento es el de una mujer tímida y discreta, se ocupa de sus tareas domésticas y se entretiene sola a la espera de la compañía del marido, apenas estableciendo relaciones con las personas del entorno. No cambia su forma de vestirse y arreglarse. Adapta la cocina bengalí a los productos que encuentra, pero mantiene las costumbres y tradiciones indias. No tiene más dedicación que ser madre y esposa, y cultivar las amistades bengalíes. La nostalgia no la abandona, pero se suaviza con viajes a Calcuta y con las amistades del matrimonio entre la comunidad bengalí en Estados Unidos. A lo largo de la película, Ashima, en apariencia y comportamiento, es una fiel representante del exotismo y la tradición bengalí, lo cual se pone de manifiesto en diferentes ceremonias y rituales de la comunidad (ceremonia del arroz, las bodas y el

funeral). Este personaje se contrapone en un sostenido choque cultural con otro de los personajes femeninos de la película, Maxine. Esta última es una típica joven estadounidense de clase alta, quien es la prometida del hijo de Ashima (Gogol). Es a través de los pocos encuentros entre ambas mujeres que Ashima revela su negación hacia varios aspectos claves de la cultura estadounidense y su empeño en resguardar la propia. Por ejemplo, este personaje no acepta ciertas características de la personalidad de Maxine – su espíritu libre, su independencia, su desenfado y su mente abierta. En la relación con su hijo, es Maxine quien lleva la iniciativa y en corto tiempo lo convierte en un miembro más de su familia alejándolo de la propia; esta es una de las causas por las que Ashima siente no solamente celos sino también resentimiento hacia quien separa a su hijo de sus raíces y costumbres.

- b. *Aculturación.* Uno de los ejemplos más representativos del proceso de aculturación es el de Ashoke quien pertenece a la primera generación y es el padre de familia quien se muda a Estados Unidos para desarrollarse profesionalmente. Ashoke es un intelectual quien dedica su vida a la docencia y se interesa por los acontecimientos políticos de actualidad que conciernen a Estados Unidos y la India. A pesar de su interés por conservar su cultura y raíces, Ashoke expresa abiertamente su admiración por los Estados Unidos, su sistema político, los derechos que tienen sus ciudadanos, las posibilidades que ofrece; sin embargo, no intima con los compañeros estadounidenses, con los que mantiene una relación limitada a lo profesional y al protocolo. No se plantea volver a vivir a la India ya que tiene un trabajo satisfactorio, una buena esposa bengalí, dos hijos y amigos también bengalíes con los que se siente a gusto y en libertad de poder seguir efectuando ciertas prácticas y costumbres propias de la cultura india. El último viaje a Calcuta será el de sus cenizas. Otro ejemplo significativo de aculturación se refleja en la elección del nombre de su hijo primogénito “Gogol”, cuya elección no es casual. En la cultura bengalí las personas tienen dos nombres - uno familiar, cariñoso para la intimidad, y otro público, el buen nombre. Gogol es el nombre elegido por Ashoke para que identifique a su hijo en el mundo exterior, no sólo por la importancia que el escritor Nikolai Gogol tuvo en su vida, sino también como una forma de continuar con la tradición india de la elección de un “buen nombre”.
- c. *Asimilación.* Este es otro de los temas centrales de la película, representada por los hermanos Ganguli (Gogol y Sonia) quienes son la segunda generación de la familia. Los hermanos - nacidos en Estados Unidos - hablan inglés entre ellos y coinciden en su reconocimiento del modelo estadounidense como propio. Ellos adoptan costumbres y hábitos de consumo típicos de la sociedad estadounidense, por ejemplo, los festejos navideños. Estos jóvenes tienen conciencia plena de que su generación es distinta a la de sus padres cuando llegan a la adolescencia. Su modelo a imitar está en sus compañeros y pares. Sus padres ensimismados en su trabajo y en su círculo de amigos, no se dan cuenta de lo que ello significa y conlleva. Así, a los hijos les resulta fácil ocultarles aquellos aspectos de su vida juvenil que ellos censurarían desde la cultura bengalí, lo cual rompe el diálogo y produce un alejamiento entre ambas generaciones. Esto se evidencia en un viaje que la familia realiza a la India en donde tanto Gogol como Sonia manifiestan abiertamente su disgusto y, en ocasiones, rechazo de las costumbres,



creencias, y características de la vida diaria del país de sus padres y sienten durante sus estadías en ese lejano país, la permanente necesidad de volver a su hogar en Estados Unidos.

El análisis de los personajes, sus actitudes, comportamientos y sentimientos en relación a las tres temáticas arriba mencionadas son abordados en un cuestionario que se presenta de manera abreviada en el Anexo I de este trabajo. Cabe destacar que el mencionado cuestionario será utilizado como una herramienta para promover la competencia comunicativa intercultural de los estudiantes de las carreras de inglés de la UNRC por medio del análisis de material cinematográfico.

## **Conclusión**

En los inicios del siglo XXI, en donde las nuevas tecnologías están siendo las grandes protagonistas de las comunicaciones y los encuentros interculturales en esta sociedad globalizada, se nos plantea a los docentes la necesidad de repensar las prácticas metodológicas y los materiales utilizados en la enseñanza de una lengua extranjera. Introducir el estudio de la cultura en la clase de inglés se convierte en una excelente oportunidad para motivar a los estudiantes y, a su vez, desarrollar en ellos habilidades lingüísticas y socioculturales que, de manera integrada, permitan despertar la conciencia intercultural. El cine es un medio que, por un lado, ofrece situaciones de lengua culturalmente contextualizadas y, por otro, representa un producto artístico que transmite valores sociales, morales y estéticos los cuales constituyen componentes indispensables para cualquier tipo de enseñanza, y más aún, en la formación del estudiante universitario. De allí que, consideramos que la incorporación este medio en la enseñanza del inglés es de un gran valor pedagógico, tanto para mejorar el conocimiento de esta lengua, sus variedades y sus distintas representaciones culturales como para despertar en los estudiantes habilidades de análisis y juicio crítico tan necesarias para alcanzar un óptimo rendimiento académico en la universidad.

## **Bibliografía**

- Amenós, J. (1996). Cine, lengua y cultura. En *Frecuencia E/LE 3*, (pp. 50-52).
- Berry, J. W. (2008). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology*, 46(1), (pp. 5-34).
- Burmann, M. y Morón, S. (2011). Consideraciones sobre la competencia intercultural de los profesores de idiomas, recursos para la reflexión. Centro de Estudios Internacionales Enforex. En *Cuadernos Comillas*, 2, (pp19-38).
- Byram, M. y Fleming, M. (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*, Madrid, Cambridge University Press.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Consejo de Europa (2002) *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid, 2002 [en línea] <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
- Houghton S. (2009). The Role of Intercultural Communicative Competence in the Development of World Englishes and Lingua Francas. En *The Southeast Asian Journal of English Language Studies*, volumen15, (pp. 69 – 94)
- Marchis, I, Ciascai, L, Saial J. (2008). Developing Intercultural Competencies Using Activities with Different Media. En *Acta Didáctica Napocensia*, volumen 1, No 1, (pp. 39 – 47)
- Nair, M. (2006). *El buen nombre. Un viaje, dos mundos*. [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Fox Searchlight Pictures
- Ontoria, M. (2007).El uso de cortometrajes en la enseñanza de ELE. En *RedELE, Revista electrónica del español como lengua extranjera*, No. X (pp 1-11).
- Taylor, E. W. (1994). A Learning Model for Becoming Interculturally Competent. En *International Journal of Intercultural Relations, Elsevier Science*, vol. 18, No. 3, (pp. 389-408)
- Schumann, J. (1978). The Acculturation Model for Second Language Acquisition. En R. Gringas (Ed.), *Second language Acquisition and Foreign language Teaching*, (pp. 27 -50). Washington DC: Center for Applied Linguistics.
- Urpí Guercia, C. (2000). *La virtualidad educativa del cine a partir de la teoría fílmica de Jean Mitry\_(1904-1988)*, Pamplona: EUNSA.

## Anexo I

La siguiente guía contiene uno de los cuestionarios de la secuencia didáctica a ser aplicadas durante las intervenciones en la ejecución del Proyecto de Investigación “*Estrategias interculturales y socioculturales de comprensión y producción de textos y el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural y la conciencia crítica del estudiante de inglés como lengua extranjera*”, subsidiado por la secretaría de Ciencia y Técnica (SeCyT) (2012-2014) de la UNRC.

### Primera etapa:

1. En pares o pequeños grupos discutan los siguientes temas:
  - ¿Cuáles creen que son los problemas principales de los inmigrantes en un país con una cultura totalmente opuesta a la propia?
  - Elaboren una lista mencionando las dificultades más recurrentes que enfrentan los inmigrantes en un nuevo país
  - ¿Qué estrategias se deben desarrollar para sobrellevar tales dificultades?
  - ¿Son estos problemas experimentados por todos los inmigrantes de igual manera?
  - Comparen y contrasten las definiciones de “aculturación” y “asimilación”. ¿Qué diferencias hay entre ellas?, ¿y con la definición de “choque cultural”?
2. Miren la película *El buen nombre. Un viaje, dos mundos* e identifiquen la problemática central de la misma.

### Segunda etapa:

1. Respondan las siguientes preguntas después de haber visto la película “El buen nombre”
2. ¿Qué personajes se identifican más con la cultura norteamericana? ¿Cuáles con la cultura india? Provea ejemplos.
3. ¿Cuáles son las dificultades que Ashoke y Ashima debieron enfrentar como inmigrantes en Estados Unidos? ¿Pudieron ambos resolverlas de la misma manera?
4. Establezcan cuál de los personajes principales ha intentado acomodarse a la nueva cultura a través de un a) proceso de aculturación; b) proceso de asimilación. ¿Puede identificar situaciones de choque cultural previas a esos procesos?
5. Describan el proceso de acomodamiento de Ashoke. ¿Fue difícil, lento o relativamente fácil? Justifique y de ejemplos.
6. Comparen el proceso de acomodamiento de Ashoke con el de Ashima.
7. ¿Fue el proceso de acomodamiento de Gogol y Sonia (la segunda generación de esta familia) similar al de sus padres? ¿Por qué?

### Tercera Etapa:

- Después de la discusión en clase sobre la película analizada, elaboren un texto de aproximadamente 250 palabras, respondiendo a la siguiente pregunta:  
¿Cuán importante es para un inmigrante conservar su identidad cultural al comenzar una nueva vida en un país extranjero? Justifiquen su postura con respecto al tema.