



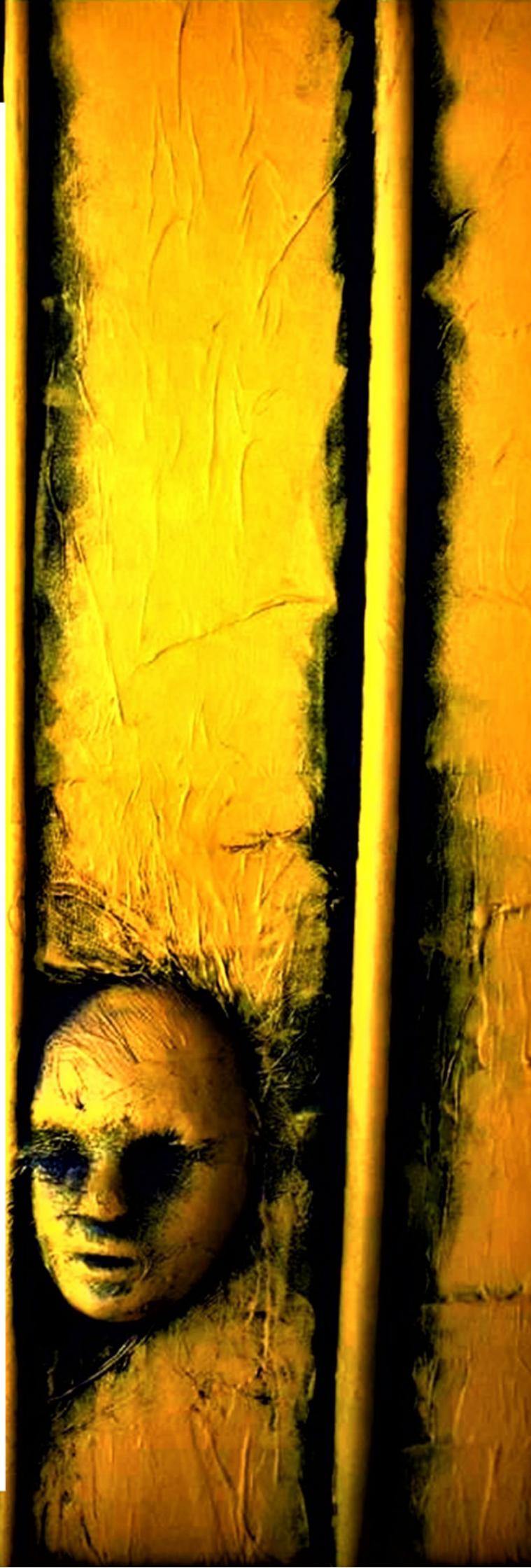
Revista
electrónica
de la Secretaría
de Investigación
y Postgrado

FHyCS-UNaM

Nº 10 Enero-Julio 2018



► www.larivada.com.ar



La Rivada. Investigaciones en Ciencias Sociales.

Revista electrónica de la Secretaría de Investigación y Postgrado. FHCS-UNaM

La Rivada es la revista de la Secretaría de Investigación y Postgrado de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones. Es una publicación semestral en soporte digital y con referato, cuyo objeto es dar a conocer artículos de investigación originales en el campo de las ciencias sociales y humanas, tanto de investigadores de la institución como del ámbito nacional e internacional. Desde la publicación del primer número en diciembre de 2013, la revista se propone un crecimiento continuado mediante los aportes de la comunidad académica y el trabajo de su Comité Editorial.

Editor Responsable: Secretaría de Investigación y Postgrado.

FHCS-UNaM.
Tucumán 1605. Piso 1.
Posadas, Misiones.
Tel: 054 0376-4430140

ISSN 2347-1085

Contacto: larivada@gmail.com

Artista Invitado

Fabián Rodríguez

<https://www.facebook.com/people/Fabian-Biko/1053711315>

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Misiones.

Decana: Mgter. Gisela Spasiuk

Vice Decano: Esp. Cristian Garrido

Secretario de Investigación: Mgter. Froilán Fernández

Secretaria de Posgrado: Mgter. Diana Arellano

Director: Roberto Carlos Abinzano (Profesor Emérito/Universidad Nacional de Misiones, Argentina)

Consejo Asesor

- Dra. Ana María Camblong (Profesora Emérita/ Universidad Nacional de Misiones, Argentina)
- Dr. Denis Baranger (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)
- Dra. Susana Bandjeri (Universidad Nacional del Comahue/Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina)

Equipo coordinador

- Froilán Fernández
- Adriana Carísimo Otero
- Carmen Guadalupe Melo

Comité Editor

- Débora Betrisey Nadali (Universidad Complutense de Madrid, España)
- Zenón Luis Martínez (Universidad de Huelva, España)
- Marcela Rojas Méndez (UNIFA, Punta del Este, Uruguay)
- Guillermo Alfredo Johnson (Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil)
- María Laura Pegoraro (Universidad Nacional del Nordeste, Argentina)
- Alejandra C. Detke (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas)
- Ignacio Mazzola (Universidad de Buenos Aires-Universidad Nacional de La Plata)
- Mariana Godoy (Universidad Nacional de Salta, Argentina)
- Carolina Diez (Universidad Nacional Arturo Jauretche, Argentina)
- Pablo Molina Ahumada (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina)
- Pablo Nemiña (Universidad Nacional de San Martín, Argentina)
- Daniel Gastaldello (Universidad Nacional del Litoral, Argentina)
- Jones Dari Goettert (Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil)
- Jorge Aníbal Sena (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)
- María Angélica Mateus Mora (Universidad de Tours, Francia)
- Patricia Digilio (Universidad de Buenos Aires, Argentina)
- Mabel Ruiz Barbot (Universidad de la República, Uruguay)
- Ignacio Telesca (Universidad Nacional de Formosa, Argentina)
- Christian N. Giménez (Universidad Nacional de Misiones)
- Bruno Nicolás Carpinetti (Universidad Nacional Arturo Jauretche, Argentina)
- María Eugenia de Zan (Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina)
- Juliana Peixoto Batista (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina)

Consejo de Redacción

- Natalia Aldana (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)
- Lisandro Rodríguez (Universidad Nacional de Misiones/CONICET)
- Miguel Ávalos (Universidad Nacional de Misiones/CONICET)

Asistente Editorial

Antonella Dujmovic (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)

Coordinador Sección En Foco

Sandra Nicosia (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina)

Apoyo técnico

Federico Ramírez Domíñiko

Corrector

Juan Ignacio Pérez Campos

Diseño Gráfico

Silvana Diedrich
Diego Pozzi

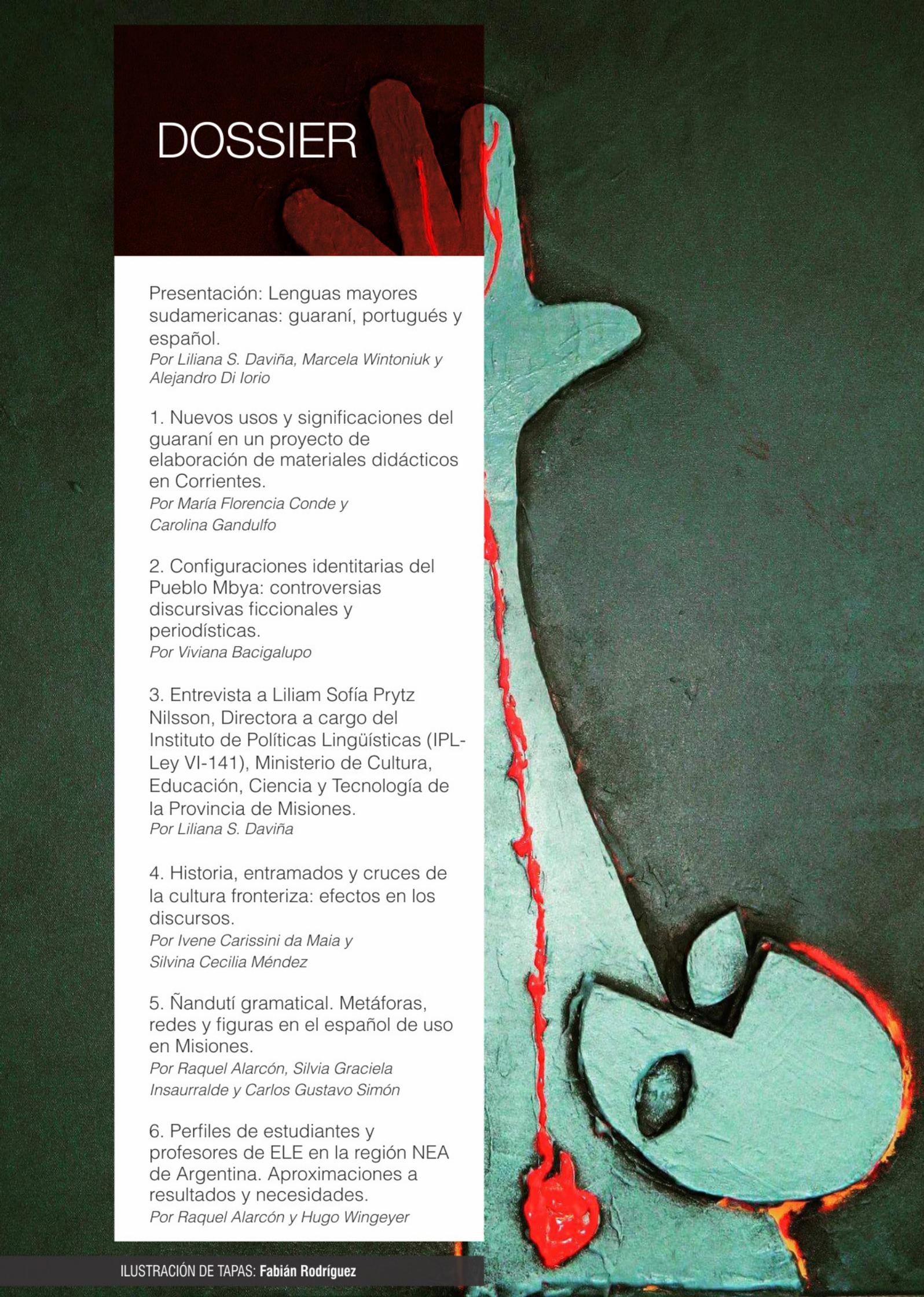
Diseño Web

Pedro Insfran

Web Master

Santiago Peralta

DOSSIER



Presentación: Lenguas mayores sudamericanas: guaraní, portugués y español.

Por Liliana S. Daviña, Marcela Wintoniuk y Alejandro Di Iorio

1. Nuevos usos y significaciones del guaraní en un proyecto de elaboración de materiales didácticos en Corrientes.

Por María Florencia Conde y Carolina Gandulfo

2. Configuraciones identitarias del Pueblo Mbya: controversias discursivas ficcionales y periodísticas.

Por Viviana Bacigalupo

3. Entrevista a Liliam Sofía Prytz Nilsson, Directora a cargo del Instituto de Políticas Lingüísticas (IPL- Ley VI-141), Ministerio de Cultura, Educación, Ciencia y Tecnología de la Provincia de Misiones.

Por Liliana S. Daviña

4. Historia, entramados y cruces de la cultura fronteriza: efectos en los discursos.

Por Ivone Carissini da Maia y Silvina Cecilia Méndez

5. Ñandutí gramatical. Metáforas, redes y figuras en el español de uso en Misiones.

Por Raquel Alarcón, Silvia Graciela Insaurralde y Carlos Gustavo Simón

6. Perfiles de estudiantes y profesores de ELE en la región NEA de Argentina. Aproximaciones a resultados y necesidades.

Por Raquel Alarcón y Hugo Wingeyer

Perfiles de estudiantes y profesores de ELE en la región NEA de Argentina. Aproximaciones a resultados y necesidades

Profiles of students and professors of ELE in the NEA region of Argentina. Approaches to results and needs

Por Raquel Alarcón* y Hugo Wingeyer**

Ingresado: 20/04/18 // Evaluado: 17/05/18 // Aprobado: 1/07/18

Resumen

Desde la perspectiva de los estudiantes extranjeros que demandan aprender a comunicarse en el idioma español en nuestras universidades (FHyCS-UNaM y FH-UNNE) el artículo intenta desarrollar algunos ejes problematizadores en torno de los cuales llevamos adelante un espacio de investigaciones compartidas. El estado actual de la enseñanza-aprendizaje de ELE en el contexto internacional y en Argentina constituye el encuadre para describir la inserción de ambas Universidades en el consorcio ELSE y la dinámica de las evaluaciones de certificación (exámenes CELU). La experiencia de enseñanza de español a alumnos extranjeros nos sitúa ante las tensiones de definir qué español enseñar y cómo formar a los profesores para ese objetivo, a partir de una revisión crítica de los enfoques y métodos de abordaje puestos en articulación con los hallazgos y resultados parciales de una búsqueda semiótica preocupada por las significaciones y los sentidos.

Palabras clave: español lengua extranjera-estudiantes-profesores-región NEA



Universidad Nacional de Misiones

Summary

From the perspective of foreign students who demand to learn to communicate in Spanish in our universities (FHyCS- UNaM and FH-UNNE) the article tries to develop some problematizing axes around which we carry out a space of shared research. The current state of the teaching-learning of ELE in the international context and in Argentina constitutes the frame to describe the insertion of both Universities in the ELSE consortium and the dynamics of the certification evaluations (CELU exams). The experience of teaching Spanish to foreign students places us before the tensions of defining what Spanish to teach and how to train teachers for that objective, based on a critical review of approaches and methods of approach articulated with the findings and results partial of a semiotic search concerned with meanings and the senses.

Keywords: Spanish foreign language-students-professors-NEA region

Raquel Alarcón

* Profesora y Licenciada en Letras, Mgter. en Docencia Universitaria, Dra. en Semiótica. Posgrado en curso: Especialización en Enseñanza de ELE. Profesora titular de Gramática II y de los Seminarios Didáctica, Currículum y Aprendizaje del Prof en Letras (FHyCS-UNaM). Directora de proyectos de investigación relacionados con el campo de la Gramática y de la Enseñanza, acreditados en la Secretaría de Investigación y Posgrado (UNaM).
E-mail: raquelalarcon58@gmail.com

Hugo Wingeyer

** Dr. Hugo Wingeyer (UNNE): Prof. en Letras y Lic. en Filología Hispánica, Mgter. en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, Dr. por la Universidad de Alcalá en el Programa de Lingüística Aplicada. Prof. Titular del Taller de Comprensión de Textos y de Historia del Español del Departamento de Letras (Facultad de Humanidades-UNNE). Director del Proyecto de Investigación: "Descripción y análisis de prácticas letradas académicas de estudiantes de la Facultad de Humanidades de la UNNE 2017/2020" (Cod. 16H009, UNNE).
E-mail: hugowingeyer@hotmail.com

Cómo citar este artículo:

Alarcón, Raquel y Wingeyer, Hugo (2018). "Perfiles de estudiantes y profesores de ELE en la región NEA de Argentina. Aproximaciones a resultados y necesidades". Revista La Rivada 6 (10), 93-104. <http://www.larivada.com.ar/index.php/numero-10-julio-2018/92-2-dossier/181-perfiles-de-estudiantes-y-profesores-de-ele>



Presentación del problema

El ingreso en el año 2016 de la Universidad Nacional de Misiones (UNaM) y de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE) al Consorcio ELSE (Español Lengua Segunda o Extranjera)¹ ha significado, por un lado, que tanto Posadas como Corrientes y Resistencia se hayan convertido en sedes de la toma de exámenes CELU (Certificación de Español Lengua y Uso) y, por otra parte, nos posiciona como docentes investigadores de ambas universidades en un momento de políticas institucionales que generan condiciones favorables para desarrollar acciones conjuntas en este campo. En dicho encuadre se ha dinamizado la dimensión de la enseñanza del español a extranjeros, a través del acercamiento a los exámenes estandarizados, al análisis de los enfoques teórico-metodológicos sobre los cuales están elaboradas las consignas de CELU y a la preparación de alumnos para encararlos; y, por otra parte, la necesidad de desarrollar proyectos interinstitucionales que problematicen justamente las tensiones entre las formas estándares del español y sus variaciones regionales. Además se plantea la

necesidad de construir modos de enseñanza del español, situados en nuestro particular contexto multiétnico y plurilingüe.

Iniciamos el artículo comentando el estado actual de la enseñanza-aprendizaje de ELE en el contexto internacional y en Argentina para continuar con una somera descripción de la inserción de ambas UUNN en el consorcio ELSE, lo cual nos llevará a poner el foco en la evaluación y las características de los exámenes CELU.

Una serie de interrogantes sobre las implicancias de pensar la enseñanza de ELE en estos territorios como ¿qué perfiles de estudiantes tenemos?, ¿qué formación requiere el profesor de ELE en la región NEA?, ¿qué recurrencias y diferencias podemos señalar entre el sistema de la lengua española y la variedad de frontera?, ¿cómo resolver las tensiones entre el español peninsular, el de Latinoamérica, el de Argentina y el del NEA?, nos pondrán ante la necesidad de la revisión metodológica y las estrategias posibles, como así también ante el gran interrogante del lugar de la gramática en el enfoque comunicativo y las articulaciones con otras propuestas superadoras del punto de vista exclusivamente comunicacional del lenguaje.

Finalmente, a modo de síntesis o conclusiones provisorias, dejaremos planteados algunos postulados construidos en las experiencias y prácticas discursivas y semióticas por donde transitan nuestras indagaciones recientes y las posibilidades de proyección al campo del español para extranjeros.

Enseñar español como lengua extranjera o segunda (ELE/ELSE) nos pone ante varias alternativas o situaciones: enseñar en un contexto donde la lengua oficial es distinta del español, con grupos de estudiantes que hablan la misma lengua materna (por ejemplo, portugués) o que hablan diferentes lenguas de origen; otro caso es la enseñanza en un contexto donde se habla español y los estudiantes provienen de diferentes países con manejo de variadas lenguas maternas. Este último refiere al carácter de nuestras experiencias recientes en el campo de enseñanza de español a extranjeros.²

1 En el año 2004 las primeras UUNN que integran el consorcio son las de Buenos Aires (UBA), Litoral (UNL) y Córdoba (UNC) con el propósito de “contribuir a una política lingüística y educativa regional que promueva la valoración de la diversidad y reconozca la importancia de los códigos interculturales a partir de la Enseñanza, Evaluación y Certificación del Español como Lengua Segunda y Extranjera (ELSE).” En enero de 2005 fue aprobada la propuesta de diseño e implementación del examen oficial de dominio del español como lengua extranjera (CELU). Actualmente el Consorcio Interuniversitario ELSE está conformado por dos tercios de las universidades nacionales argentinas. El consorcio contribuye a “a la integración lingüística de hablantes y países relacionados con la Argentina a través de reconocimientos e intercambios académicos” y funciona como un espacio de articulación de las universidades nacionales para promover la investigación, enseñanza, aprendizaje, evaluación, certificación, formación de docentes y especialistas; el diseño, producción y publicación de material didáctico y otras actividades relacionadas con el español como lengua segunda y extranjera”. (cfr. <http://www.else.edu.ar/>)

2 No podemos soslayar una mención especial a los casos de EIB (enseñanza intercultural bilingüe) que el Instituto de Políticas Lingüísticas (IPL) de la provincia de Misiones



Universidad Nacional de Misiones

Las investigaciones y publicaciones sobre políticas lingüísticas dan cuenta de la estrecha articulación con las instituciones educativas como espacio de implementación y desarrollo de las mismas. En tal sentido expresan Arnoux y Bein (2015) que:

Las decisiones respecto de la enseñanza de lenguas maternas, segundas o extranjeras dependen de posiciones glotopolíticas explícitas o posibles de ser inferidas no sólo de las prácticas áulicas, sino también, entre otros, de textos didácticos, evaluaciones, instrumentos lingüísticos que se destinan al uso escolar, antologías, resoluciones ministeriales, producciones de los alumnos o revistas de orientación docente. (9)

Un marco glotopolítico nos pone ante el carácter multidimensional del problema en tanto incluye –al decir de Arnoux y Bein– las dinámicas áulicas, los materiales de mediación, los exámenes, las resoluciones ministeriales, la formación docente, los procesos de los alumnos, todo ello definido en un contexto particular.

Intentaremos un acercamiento al campo de ELE desde las dimensiones macro de las políticas internacionales, nacionales y de las instituciones universitarias, deteniéndonos fundamentalmente en las dinámicas áulicas de la región NEA, a partir de lo que acontece en las aulas de la FHyCS de la UNaM y la Facultad de Humanidades de la UNNE cuando enseñamos español a alumnos extranjeros que tienen interés en este servicio. Es decir, priorizaremos el punto de vista de los actores del hecho educativo, los estudiantes y los profesores,

considera desde dos Programas especiales: las escuelas bilingües guaraní-español y las escuelas del programa de frontera con Brasil (Iguazú e Irigoyen) donde se enseña en español-portugués. Ambas situaciones plantean un tratamiento del español como segunda lengua o como lengua extranjera, cuyas dinámicas no serán tratadas en este artículo. En la provincia del Chaco, destacamos el dictado de la Especialización en Enseñanza de Lenguas, que ofrece tres orientaciones: en Lenguas Indígenas, en Lenguas Extranjeras y en Español como Lengua Segunda, a cargo del Instituto Superior de Lenguas Culturas “Chaco”, que depende a su vez de la Subsecretaría de Interculturalidad y Plurilingüismo del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Esta Subsecretaría ofrece además publicaciones y capacitaciones.

sus perfiles, motivaciones, necesidades, demandas, condiciones y perspectivas.

El panorama internacional

En el contexto internacional, según el último informe del Instituto Cervantes³, “El español: una lengua viva” (2017), el español es la segunda lengua materna más hablada en el mundo. Son 477 millones de personas las que la hablan, y la cifra llega a 572 millones si se suman los hispanohablantes que la utilizan como segunda lengua o lengua extranjera.

En lo referido a la enseñanza de español para extranjeros, de acuerdo con la misma fuente, son 20 millones de personas las que se encuentran en proceso de aprendizaje. La mayor parte de estos individuos se reparten geográficamente del siguiente modo: ocho millones se encuentran en Estados Unidos, seis en Brasil y dos en Francia. Demás está decir que el número de aprendices de Brasil no es un dato más cuando se abordan cuestiones relacionadas con la enseñanza de ELE en la región NEA de Argentina: perfiles de estudiantes y profesores, diseño de clases, elaboración de materiales, temas de investigación, articulaciones institucionales posibles, etcétera.

En este contexto, en estrecha relación con el punto anterior, conviene repasar cuáles son los principales exámenes de lengua española: el DELE (Diploma de Español como Lengua Extranjera), el CELU (Certificado de Español: Lengua y Uso) y el SIELE (Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española). Esta enumeración de exámenes pone de relieve las tensiones que puede generar la convivencia de diferentes normas del español, superando la idea de la supremacía de una norma estándar sobre otra y poniendo de relieve las luchas que históricamente involucran a las lenguas.

Decimos esto considerando las diferencias entre las tres propuestas evaluativas: el DELE,

3 <http://www.cervantes.es/imagenes/File/prensa/EspanolLenguaViva16.pdf>



promovido por el Instituto Cervantes, en nombre del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, con la colaboración de la Universidad de Salamanca, toma para la determinación de niveles el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) del Consejo de Europa (de A1 a C2, se toman seis exámenes diferentes); el SIELE, también promovido por el Instituto Cervantes, cuenta con el acompañamiento de la Universidad Nacional Autónoma de México, de la Universidad de Salamanca y de la Universidad de Buenos Aires; y el CELU, avalado por el Ministerio de Educación y la Cancillería Argentina.

CELU, respuesta a una necesidad local

Según Silvia Prati (2004) el Certificado de Español Lengua y Uso (CELU) surge a partir de “la necesidad y el interés de los hablantes por certificar su competencia en lengua española”, demanda que llevó a integrar y reconocer “un sistema de referencia para toda el área de enseñanza de español como lengua segunda”, destinado sobre todo a demandantes jóvenes, de entre 20 y 35 años, estudiantes o profesionales, que por trabajo o estudio residen en el país y necesitan acreditar conocimiento del idioma; grupo al que se suman residentes temporales que vuelven a sus países de origen y “turistas educativos” que aprovechan programas de inmersión lingüística y cultural para aprender el español.

La certificación de CELU acredita conocimiento y uso de español como lengua general, de nivel intermedio alto, requerido para el trabajo y los estudios en medios de habla hispana, tanto en lengua escrita como oral, en comprensión y expresión, con un buen nivel léxico, fluidez y organización discursiva adecuadas.

El tipo de examen que propone el CELU no centra la temática ni el formato en la vida académica exclusivamente, sino que atiende al dominio o proficiencia en la lengua general, norma culta, orientada al mundo real, con criterios de corrección basados en el análisis del discurso cotidiano,

atendiendo a los perfiles de postulantes provenientes de diferentes lenguas y variados antecedentes de adquisición.

El modelo de examen pone el foco en los géneros discursivos elaborados, propios de ámbitos de circulación cotidianos (diarios, revistas de divulgación, publicidad, etc.) y en prácticas de comprensión y producción. Los exámenes se construyen a partir de consignas de actividades orales y escritas en las cuales los candidatos dan cuenta de la adecuación contextual e interactiva, la fluidez, la pronunciación/entonación, la gramática y el léxico, para la parte oral; y adecuación de contenido y registro, adecuación discursiva, gramatical y léxica, en la escritura.

En relación con la utilización de la variedad rioplatense del español en su norma culta, la autora subraya que se toma “la lengua en uso en situaciones posibles” con consignas y textos variados, sin la exigencia de una variedad específica del español ni la competencia de un hablante nativo. Es decir, son admitidas las interferencias ocasionales de L1, los lapsus y algunas inadecuaciones léxicas y gramaticales, poniendo el acento en el desempeño práctico y productivo de lo que el candidato puede hacer con la lengua.

Las tareas de corrección centralizada posibilitaron a los equipos de coordinación la elaboración permanente de descriptores, grillas, especificaciones, criterios que permitieran certificar conocimiento y uso de la lengua a partir de la toma un examen único fundamentado en el concepto de “nivel de proficiencia”, entendido como “control operacional de la lengua en situaciones de uso” (M. Scaramucci, 2000; citado por Prati, 2004: s/d).

En relación con el “efecto retroactivo” y las posibilidades de ampliar el trabajo de investigación y producción en el área de ELE en Argentina, podemos mencionar el archivo de CELU, que cuenta con un corpus de textos, orales y escritos, de hablantes de español como lengua segunda correspondientes a diferentes niveles de desempeño (Básico, Intermedio, Intermedio Alto y Avanzado), información sobre el perfil de los hablantes, ejemplos de consignas y de exámenes en formato escrito, audio o video, láminas para entrevistas orales, material para talleres y seminarios de



estandarización y capacitación, etc. El archivo CELU está formado actualmente por 17.190 textos escritos y alrededor de 2.500 textos orales, muestras de uso del español que constituyen unidades de sentido completas con propósitos comunicativos específicos. Estos materiales de archivo están a disposición de los miembros del Consorcio y sedes de exámenes interesados en conformar corpus o buscar información para trabajos de investigación ingresando a su web www.else.edu.ar.

CELU en UNaM y UNNE

En la Sede UNaM, que funciona en el Proyecto Idiomas de la FHyCS, los primeros exámenes se tomaron en noviembre de 2016 en el marco del Programa de Lenguas para la Internacionalización, dependiente de la Oficina de Relaciones Internacionales (ORI) como resultado del curso específico que tomaron las estudiantes extranjeras que llegaron a Posadas a partir de los programas implementados por la ORI.

Las estudiantes Kinga Marta Krysiak, Gosia Warych y Louise de Vos estuvieron durante un semestre realizando intercambios académicos en las carreras de Letras y Antropología Social de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, procedentes de Polonia y Holanda y han sido evaluadas en nuestra sede convirtiéndose en las primeras en llevarse el certificado de proficiencia otorgado por el examen rendido en la Universidad de Misiones.

Ya en el año 2017 se tomaron los exámenes de los turnos de junio y noviembre con evaluadores y observadores de la Facultad de Humanidades y Cs. Sociales a estudiantes procedentes de Alemania, Italia y EEUU.

Además de dictar los cursos específicos para dar este examen, el grupo de docentes y graduados del Programa asistió a cursos y talleres de formación brindados por el Consorcio ELSE.

En la UNNE, también se tomaron los exámenes por primera vez en noviembre de 2016 y hubo cinco inscriptos. En 2017, en la primera toma

de junio hubo siete postulantes y, en la segunda, en noviembre, ocho. La mayor parte de estos postulantes, de nacionalidad brasileña, estaban cursando alguna de las carreras de la UNNE. El equipo de profesores evaluadores y observadores lo conforman recursos humanos de la Facultad de Humanidades. Destacamos el hecho de la obligatoriedad de rendir el examen CELU en el ámbito de la UNNE (Res. 078/17 del CS de la UNNE), con la salvedad de que esta obligatoriedad no alcanza a los alumnos de intercambio del programa de AUGM (Asociación de Universidades Grupo Montevideo).⁴

La sistematización de estas experiencias va proporcionando insumos para la construcción de nuestra propia base de datos con miras a próximas investigaciones y a la producción de materiales para enseñanza de ELE.

Enseñanza de ELE

La enseñanza de ELE, si bien constituye un campo relativamente nuevo en el escenario de las lenguas extranjeras, se ha ido configurando de modo similar al desarrollo que tuvo y tiene el español como lengua materna en cuanto a los enfoques teóricos disciplinares, a las metodologías de enseñanza y a las propuestas didácticas.

En el artículo “La gramática en la enseñanza de ELE” (Wingeyer, 2016) se presenta un panorama diacrónico en el cual se exponen las distintas etapas por las que atravesó el español como lengua extranjera y su enseñanza.

A lo largo de toda la primera mitad del siglo XX ubica una tendencia basada en la enseñanza del griego y el latín que ponía énfasis en la gramática y la traducción. La concepción de la lengua, cuyo modelo se vincula con textos de autoridades literarias, se reduce a aspectos normativos y contrastivos. Su aprendizaje se relaciona con la capacidad de decodificar textos “correctos y ejemplares” para aprender a leer y escribir en la lengua que se aprende. Para el logro de ese objetivo se

4 Red de Universidades públicas, autónomas y autogobernadas de Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay.



memorizan reglas gramaticales, ejercitadas mediante actividades en las que prevalece la forma por sobre el contenido; se hacen traducciones directas e inversas; se memoriza el vocabulario, organizado por temas; y se contrasta siempre la lengua meta con la lengua materna.

Ya en la segunda mitad del siglo XX, el estructuralismo –aplicado a la enseñanza de lenguas extranjeras– daba sus primeros frutos en Europa y EEUU. La divulgación de las teorías desarrolladas por de Saussure, que entiende la lengua como un conjunto de estructuras organizadas de forma jerárquica en los diferentes niveles de la descripción lingüística, genera la metodología de corte estructuralista, cuyas actividades influyen también en los procedimientos de evaluación. El objetivo es el dominio de las estructuras gramaticales de la lengua meta para el desarrollo de la comprensión auditiva y la expresión oral. Sus procedimientos se relacionan con la repetición y automatización de esas estructuras gramaticales. Corresponden a esta corriente: el método audio-oral, el método estructuro-global-audio-visual y el método situacional.

La introducción en España de la metodología estructural aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera constituye un hito nada desdeñable, pues supone un cambio radical de orientación en la manera de entender el proceso de aprendizaje y en la manera de desarrollar los procedimientos didácticos, en un momento en que ni la Lingüística Aplicada –como disciplina científica– ni la enseñanza del español como lengua extranjera –como actividad docente– reciben ningún apoyo ni institucional ni académico.

A esta metodología subyace la teoría conductista del aprendizaje que precisamente hace hincapié en la utilización de ejercicios mecánicos, de imitación y de reforzamiento, ya que se considera a la lengua como un conjunto de hábitos (un proceso mecánico, y no racional) y su aprendizaje es esencialmente un proceso de condicionamiento. El aprendiz es llevado a través de una serie de situaciones de estímulo-respuesta que lo conducen paulatinamente al objetivo deseado y minimizan la posibilidad de error. Cuando el aprendiz puede dar la respuesta deseada que corresponde al

estímulo, se supone que ha aprendido lo que se esperaba. Las nuevas estructuras deben ser practicadas hasta la automatización antes de ser contrastadas con otras o ser usadas en diálogos y situaciones reales. También este tipo de materiales segmenta lo más posible los contenidos a aprender, ya que considera que solamente pequeñas porciones de contenido permiten asociar, aprender y automatizar.

Desde el punto de vista del conductismo, se concibe al lenguaje como el resultado de una cantidad de práctica necesaria para aprender la respuesta apropiada, que se corresponda con el estímulo recibido. Es un modelo acrítico y mecanicista basado en el “aprender repitiendo”.

Posteriormente surge el método comunicativo en el que la lengua es un “instrumento” empleado por los seres humanos para la transmisión de significado. Esta visión más amplia del lenguaje como medio de comunicación diferencia a éste de los métodos tradicionales que centraban su esfuerzo en enseñar el funcionamiento de las estructuras del lenguaje (gramática y vocabulario), más que el lenguaje propiamente dicho. En otras palabras, “comenzamos a tener en cuenta no sólo la forma lingüística sino lo que las personas hacen con esas formas cuando quieren comunicarse”. (Littlewood, 1996: X)

De todas maneras, para lograr una visión comunicativa más completa debemos combinar esta perspectiva *funcional* (uso de la lengua) con la perspectiva tradicional *estructural* (estudio de la lengua). Esto constituye una base para la selección y organización de los elementos lingüísticos que tienen que ser enseñados. Para usar la lengua como medio de comunicación no basta con conocer y manipular las estructuras de la lengua extranjera, también es necesario desarrollar estrategias para contextualizar esas estructuras con sus respectivas funciones comunicativas en situaciones y tiempos reales. En otras palabras, en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera, el componente gramatical ocupa un lugar predominante junto a los componentes funcional, discursivo, sociocultural y estratégico de la competencia comunicativa.



En definitiva, se trata del enfoque que algunos autores llaman “comunicativo moderado” que como reacción al enfoque comunicativo que desdeñaba el estudio del sistema, vuelve a otorgar a la gramática un lugar importante.

Para la metodología comunicativa la lengua es más que un sistema de hábitos que pueden ser formados a través de ejercitación mecánica. Ésta es un sistema específico y el aprendiz debe saber cómo es que este sistema acciona en la comunicación real como medio para lograr un fin. Sus materiales, básicamente con una organización no-cional, a menudo ilustran el lenguaje necesario para expresar y entender diferentes funciones, y enfatizan el uso del lenguaje apropiadamente en diferentes tipos de situaciones y para solucionar diferentes tipos de tareas. (Hernández Reinoso, 2000: 148)

El enfoque comunicativo asimila principios del cognitivismo, además de tomar del humanismo el trabajo y las dinámicas grupales, la búsqueda de la sensibilidad y la empatía y el sentido de la necesidad de crecimiento personal, así como la necesidad de permitirle (y hasta exigirle) al alumno que se enfrente con los problemas que debe resolver, sin el control directo del profesor; también toma de la lingüística los actos del habla, y se centra en el desarrollo de habilidades y en las funciones comunicativas. Considera, por sobre todo, que la lengua es el medio para comunicarse con los demás, y la ve como una creación que a menudo se aprende mediante el ensayo-error.

Los aportes del constructivismo sobre las relaciones entre lenguaje, pensamiento, aprendizaje y comunicación en un contexto social constituyen fundamentos sólidos para superar las posturas de corte innatista y entender que los procesos de adquisición y aprendizaje de lenguas se dan en interacciones sociales. Para el desarrollo de las destrezas comprensivas y productivas, los docentes necesitan elaborar una equilibrada batería de estrategias que secuencien actividades, tareas controladas, proyectos integradores, etcétera.

Hacia un enfoque pluricéntrico, intercultural y semiótico

Angelita Martínez, en el capítulo “Las escuelas del Mercosur: la trama de las gramáticas y el concepto de identidades dinámicas”, expresa lo siguiente:

Es habitual que los aprendices de una 2ª lengua, así como los de una variedad lingüística diferente de la materna, transgredan continuamente las fronteras entre lo propio y lo ajeno. (...) creemos que una perspectiva de los fenómenos gramaticales que ponga en relación el aporte significativo de las **formas lingüística** y el **privilegio contextual** que revelan, y que considere la **intencionalidad comunicativa** del hablante y las **posibilidades inferenciales** de los interlocutores, facilitará a los estudiantes la adquisición de hábitos lingüísticos comunicativamente apropiados. (2015: 110. Negritas nuestras)

Coincidimos con Martínez en la necesidad de interpretar ese movimiento de fronteras “entre lo propio y lo ajeno” como la demanda de una metodología intercultural/interlingüística que privilegie el contexto y la inmersión *in situ* de los estudiantes que aprenden español en nuestras universidades, ofreciéndoles propuestas de aprendizaje que pongan en relación las múltiples dimensiones lingüísticas, contextuales, comunicativas, semióticas que se ponen en juego en el acto de hablar/escribir/comprender/escuchar una lengua.

En este sentido, podemos decir que la experiencia de talleres de formación a estudiantes de diferentes países que se acercan al Proyecto Idiomas (UNaM) y a las aulas de extensión de la UNNE para aprender español y, en la mayoría de los casos, certificar proficiencia, nos permite analizar materiales didácticos, delinear dispositivos de enseñanza propios, formarnos en el desempeño profesional docente y problematizar –desde la



investigación compartida– un español para extranjeros situado en el contexto NEA.

Los profesores de lengua española estamos formados para enseñar “Lengua” a hablantes nativos con sus variantes y tipicidades locales, de modo que para enseñar a un hablante alóglota es necesario pensar una formación especializada tanto en contenidos teóricos cuanto en metodologías de enseñanza.

Es “importante para el profesor y evaluador de segundas lenguas tener una concepción clara de la lengua que se va a enseñar y, consiguientemente, que se va a evaluar” (Bordón, 2006: 25. Citado por Wingeyer, 2016). El enfoque comunicativo, como hemos visto, se propone alcanzar una *competencia comunicativa* que consta de cuatro subcomponentes básicos: la *subcompetencia gramatical*, la *subcompetencia sociolingüística*, la *subcompetencia estratégica* y la *subcompetencia discursiva*.

El conocimiento de la organización interna del español adquiere sentido cuando ancla en los contenidos funcionales ayudando al estudiante en la reflexión consciente de dónde y cómo utilizar las herramientas que le aporta el estudio de la gramática para el conocimiento formal y pragmático.

Los estudios sobre alfabetización inicial llevados a cabo en el marco del Programa de Semiótica- documentados y probados en trabajos de campo en escuelas de interculturalidad-, si bien no pueden ser transferidos de modo lineal y especular, nos brindan una trama consistente para pensar los pasajes de una L1 al español como L2 sobre la base de postulados que atienden a las significaciones y los sentidos en continuidades signílicas. (Cfr. Camblong, Alarcón, Di Modica, 2012).

En una somera enumeración, podemos señalar:

> La instalación de la **conversación** como estrategia que asegura la **continuidad**, principio clave de los aprendizajes. Los temas convocantes para la expansión de sentidos son los referidos a protocolos de la vida cotidiana, aquellos rituales que configuran nuestro “hacer de todos los días”: los trabajos, las fiestas, los mitos y creencias, las comidas, los caminos, los viajes, los juegos, los espacios de intercambio (el almacén, el puerto, los

sembrados, las cooperativas, las ferias), los remedios, los miedos, etcétera.

> La recuperación de los **géneros discursivos primarios** propios de los discursos **orales**: saludos – despedidas – felicitaciones - deseos de toda clase – preguntas - comentarios acerca de la salud, de los negocios, del tiempo – consejos – alabanzas – aprobaciones - fórmulas de admiración - reprobaciones – injurias – maldiciones – advertencias – pronósticos – insultos – pedidos – recomendaciones – órdenes – invitaciones – blasfemias - frases o exclamaciones de función fáctica – onomatopeyas – interjecciones – gritos, cuyos estilos van desde la seriedad y la preocupación hasta el sarcasmo, la ironía, el humor y el “hablar por hablar”. La recreación de los mismos permite recuperar la situación enunciativa, las posiciones en la trama social, las relaciones personales y de parentesco, los roles familiares, las experiencias más cercanas y los entornos familiares. Con estos “juegos del lenguaje” se propicia el desarrollo de las destrezas de comprensión y producción orales y el desarrollo de competencias contextuales.

> Los **enunciados** particulares en sus recurrencias temáticas, estilísticas y composicionales “arrastran” ecos, reflejos y matices de los enunciados relacionados con la memoria colectiva, la comunidad discursiva y las funciones en las situaciones típicas de la L1, haciendo ingresar tonos, acentos, musicalidad, ritmos, pausas, silencios, gestos, expresiones del rostro, sobreentendidos, deícticos, etc.; en mayor parte, signos no verbales que, en el discurso oral, no se limitan a la función expresiva sino que poseen una posición social activa y material y resultan sensibles a las variaciones en el contexto. Si el docente identifica estas formas y sus sentidos, puede encontrar estrategias de “traducción” en la lengua meta, el español.

> Las **teorías del umbral** ofrecen interesantes categorías para considerar los estados de “**interlengua**” de los estudiantes⁵. Entendemos por interlengua al sistema lingüístico del usuario en

5 El concepto ha recibido también otras denominaciones: *competencia transitoria* (S. P. Corder, 1967), *dialecto idiosincrásico* (S. P. Corder, 1971), *sistema aproximado* (W. Nemser, 1971), *sistema intermediario* (R. Porquier, 1975).



los sucesivos momentos que atraviesa en el proceso de adquisición y aprendizaje. Los autores que estudian el sistema de interlengua señalan como características del mismo algunas propiedades que podemos acercar a los estados de umbralidad, a saber: es un sistema individual, propio de cada aprendiente; es un estado transitorio entre la lengua materna y la lengua meta; tiene sus propias reglas que se definen entre la sistematicidad (conjunto coherente de reglas) y la flexibilidad o variabilidad (el uso no es constante sino que presenta alternancias); responde a un proceso continuo muy permeable al aducto (*input*) por lo que la exposición a enunciados cercanos y de interés personal conducen a experiencias significativas de reestructuraciones que hacen avanzar a los siguientes estadios; las sucesivas aproximaciones a la lengua meta apelan a las diversas funciones del lenguaje y a los aspectos indiciales e icónicos del signo.⁶

> Sistematización de las **variaciones** sistemáticas y libres de los aprendizajes. En el caso de la variación sistemática hacemos alusión a fenómenos que responden a factores externos relacionados con el contexto lingüístico, situacional y socio-psicolingüístico. Por su parte, la variación libre es aquella en la cual el aprendiz utiliza en un mismo contexto de modo arbitrario, no sistemático, formas diferentes que responden a idénticas condiciones de procesamiento y desempeñan la misma función.

6 Podemos ampliar estas conceptualizaciones con las categorías de *fragmentariedad* y *distorsiones enunciativas* propuestas por Desinano (2012) y García Negroni y Hall (2010: 43) en el marco teórico de la polifonía argumentativa y de los estudios discursivos en los que “la lengua no es concebida como un instrumento de comunicación que transmitiría sin más un contenido preexistente, ni los sujetos son considerados omnipotentes para realizar una supuesta comunicación”. García Negroni con el propósito de “mostrar las relaciones que los estudiantes universitarios establecen con la lengua y, en particular, con el discurso académico” (2010: 44), señala algunas de estas características que podemos encontrarlas en diferentes estadios de interlengua de los estudiantes de ELE: puntuaciones arbitrarias, mayúsculas inesperadas, abreviaturas personales, blancos en el texto, nexos que llevan a ambigüedad y a relaciones anafóricas imprecisas. Estas dificultades en la producción escrita obligan al lector a reponer esa cadena faltante para construir sentidos.

> Las **estrategias lúdicas**, en todas sus posibilidades, como juegos dramáticos, del lenguaje, de imitación o desplazamientos favorecen situaciones de enseñanza explícita y de operaciones implícitas más abstractas mediante expansiones de sentidos y ejercicios con las diferentes funciones del lenguaje (referenciales, imaginativas, metalingüísticas, fáticas).

> La centralidad de las aulas de ELE la constituyen los **textos** y discursos en los cuales subsisten operaciones gramaticales y lexicales que serán objeto de la **reflexión metalingüística** ocasional y/o sistemática. Estos mismos textos se transforman en nodos que proponen conexiones o fugas a otros textos en diversos soportes invitando a lecturas hipertextuales.

Finalmente, planteamos la necesidad de formación específica de profesores que puedan construir una didáctica de la enseñanza de español como lengua segunda y extranjera sobre la base de los postulados que proponemos. En este sentido, en el marco de los acuerdos y proyectos interinstitucionales hemos diseñado un “Curso de posgrado de formación en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera”⁷ destinado a graduados de Letras cuyos objetivos, entre otros, son:

- » Ampliar y actualizar conocimientos lingüísticos, metodológicos y didácticos relacionados con la enseñanza-aprendizaje de E/LE.
- » Construir elementos de interpretación y de análisis de los contenidos seleccionados en métodos y materiales de enseñanza-aprendizaje de E/LE.
- » Adquirir criterios y herramientas para crear y desarrollar actividades en el aula de E/LE a partir de un diseño curricular.
- » Reconocer el papel de la gramática en el enfoque comunicativo y semiótico.
- » Proponer modos de abordajes para la enseñanza de la variedad del español de la región NEA de Argentina.

7 El mismo se dictará en los meses de junio a agosto de 2018 en el Proyecto Idiomas.



Para terminar... Interrogantes abiertos

La enseñanza y el aprendizaje de lengua/s – cualquiera sea – es un terreno de encuentros donde todo el esfuerzo está puesto en ayudar al otro en la apropiación de las reglas, las construcciones, los modos de significar y las posibilidades de pensar y crear en esa lengua-cultura a partir de lo aprendido en/con la lengua materna. El contexto socio-histórico particular en el cual acontece esta dinámica atraviesa y permea las condiciones de realización de la enseñanza. En el desarrollo de este trabajo hemos intentado reflexionar sobre el caso particular del Español como Lengua Extranjera, en tanto práctica académica e investigativa compartida por equipos de docentes de las Universidades Nacionales de Misiones y del Nordeste.

De la descripción y el análisis de la situación internacional, nacional y regional del campo, consideramos estratégico afianzar las relaciones e intercambios con las universidades de la región, aprovechando la cercanía y los convenios con Brasil, como así también estrechar lazos con la Red UGM.

Los avances en proyectos interinstitucionales favorecen y potencian acciones relacionadas con la formación permanente de recursos, la publicación de materiales propios, la gestión de pasantías de estudiantes de Letras y el fortalecimiento de las gestiones locales en el marco del consorcio ELSE.

Apostamos fuertemente al desarrollo de líneas de investigación que nos permitan problematizar cuestiones relacionadas con la variedad, la motivación y las necesidades de los estudiantes y los significados que tienen para ellos la identificación con la variante de una comunidad; como así también poner en cuestión las políticas lingüísticas que “subalternizan” algunas posibilidades expresivas (Arnoux, 2015: 244, en Arnoux y Bein, Op. cit).

A esta altura de nuestro desarrollo aún tenemos curiosidades planteadas en interrogantes que queremos compartir en un cierre que no es tal: ¿Cómo resolver de la mejor manera las tensiones entre la lengua estándar y las variedades

locales? ¿Qué estatus y qué funciones tienen las lenguas vernáculas en la enseñanza de ELE? ¿Quién impone el prestigio de una lengua sobre otra? ¿Cómo “resistir/convivir” con la fuerza hegemónica del mercado editorial? ¿Qué movimientos se producen entre la estandarización del mercado y la vigencia de las formas locales? ¿Cómo opera/influye la globalización, el desarrollo de los medios de comunicación, los movimientos de internacionalización y relaciones de intercambio en las políticas del español como lengua extranjera? ¿Cómo potenciar la situación estratégica de nuestras universidades en el corazón del Mercosur?

Sabemos que las respuestas –al menos a algunas cuestiones– vienen por el camino de la investigación colaborativa y el estudio sostenido, del pensamiento creativo y las prácticas comprometidas con un aquí y ahora, enclave enunciativo que nos encuentra trabajando en universidades públicas de frontera, donde la diferencia y la otredad nos apelan insistentemente y nos comprometen en la tarea de enseñar el español como una insoslayable práctica ética y política.

Bibliografía

ARNOUX, Elvira Narvaja de y BEIN Roberto (Eds.) (2015): *Política lingüística y enseñanza de lenguas*. Buenos Aires, Biblos.

ARNOUX, Elvira Narvaja de (2015): “El dispositivo normativo en la *Nueva gramática básica de la lengua española*”. En ARNOUX Elvira Narvaja de y BEIN Roberto (Eds.) (2015): *Política lingüística y enseñanza de lenguas*. Buenos Aires, Biblos.

BORDÓN, Teresa (2006): *La evaluación de la lengua en el marco de E/L2: Bases y procedimientos*. Madrid: Arco/Libros, S.L.

CAMBLONG A., ALARCÓN R., DI MODICA R, (2012): *Alfabetización semiótica en las fronteras. volumen II. Estrategias, juego y vida cotidiana*, Posadas, Misiones, Editorial Universitaria.



Universidad Nacional de Misiones

DESINANO, Norma (2012): *Los alumnos universitarios y la escritura académica. Análisis de un problema*. Rosario, Homo Sapiens Ediciones.

GARCÍA NEGRONI, María Marta & HALL, Beatriz (2010): "Escritura universitaria, fragmentariedad y distorsiones enunciativas propuestas de prácticas de lectura y escritura focalizadas en la materialidad lingüístico-discursiva". En *Boletín de Lingüística*, (22 a 34), 41-69. Disponible en http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So79897092010000200003&lng=es&tlng=es.

HERNÁNDEZ REINOSO, Francisco Luis (2000): "Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje". En *Encuentro. Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 11, 1999-2000, 141-153. Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá: Servicio de Publicaciones.

INSTITUTO CERVANTES (2017): "El español: una lengua viva. Informe 2017". Disponible en: <http://www.cervantes.es/imagenes/File/prensa/EspanolLenguaViva16.pdf>.

LITTLEWOOD, William (1996): *La enseñanza comunicativa de idiomas*. Gran Bretaña, Cambridge University Press.

MARTÍNEZ, Angelita (2015): "Las escuelas del Mercosur: la trama de las gramáticas y el concepto de identidades dinámicas". En ARNOUX Elvira Narvaja de y BEIN Roberto (Eds.) (2015): *Política lingüística y enseñanza de lenguas*. Buenos Aires, Biblos.

PRATI, Silvia (2004): "La certificación de la competencia lingüística de ELE en la Argentina, necesidades y desarrollos". En *Actas III Congreso de la Lengua Española*, Rosario, Argentina disponible en http://congresosdelalengua.es/rosario/ponencias/internacional/prati_s.htm

WINGEYER, Hugo Roberto (2016): "La gramática en la enseñanza de E/LE". En: *Revista Continuidades*. Número 3. Primer semestre

2016. ISSN 2408-4034. Programa de Semiótica. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, UNAM, Posadas, Misiones. Disponible en <http://rvta-continuidades.com>.



LA RIVADA
investigaciones
en ciencias sociales

ILUSTRACIÓN DE TAPAS: **Fabián Rodríguez**