



CONFLUENCIAS INFR

A graphic of a globe with a grid of latitude and longitude lines. Three green arrows point upwards from the bottom of the globe towards the center, symbolizing convergence or growth.

HUM

Facultad de Humanidades



Revista de Lenguas Extranjeras “Confluencias V”

ISSN Nº 2545 - 8957

A modo de Prólogo

Como parte de la política de publicación de la Facultad de Humanidades, desde hace años vienen realizándose y sosteniéndose una serie de publicaciones con cierta continuidad en el tiempo, las que permiten difundir las investigaciones que en el seno de la Facultad se efectúan.

La Revista de Lenguas Extranjeras “Confluencias V” forma parte de estas publicaciones y son el producto de las ponencias y trabajos de investigación expuestos en las Jornadas de Lenguas Extranjeras que se efectuaron en el ciclo académico 2015.

Estimamos importante la divulgación de las investigaciones educativas ya que si las mismas no se publican no llegan a ser conocidas ni en el ámbito académico ni fuera del mismo. En este sentido, Confluencias V consta de un interesante y novedoso compendio de diez artículos que dan muestra cabal de la tarea investigativa que en la Facultad se lleva a cabo, diferenciados por ejes temáticos, a saber: Educación y Lenguas Extranjeras; Literatura, análisis y reflexión; Lingüística y Comunicación; Las TIC's en la enseñanza de Lenguas Extranjeras y en la Traducción, y Prácticas Docentes.

En **Educación y Lenguas Extranjeras** leeremos “Abordar la temática del Bullying o intimidación escolar en las clases de Francés Lengua Extranjera (FLE)”, “Pensamiento crítico en la lectura comprensiva”, “Autoconcepto social y estrategias socio-afectivas en alumnos de Inglés con fines específicos” y “Estrategias didácticas para elevar la autoestima y el autoconcepto de los alumnos de segunda lengua”.

En **Literatura, análisis y reflexión**: “Écfrasis y espectros en Hamlet y Macbeth” y “Écfrasis: Al Faro”.

En **Prácticas Docentes**: “Enfoque interdisciplinar e intercultural para la enseñanza del francés”.

En **Las TIC's en la enseñanza de Lenguas Extranjeras y en la Traducción**: “Sincronización de archivos: utilidades y posibilidades para el docente” e “Implementación del enfoque Blended-learning en alumnos de Lengua Inglesa II con el desarrollo de las macro-habilidades lingüísticas”

En **Lingüística y Comunicación**: “Sintaxis y género textual: anacolutos y paralelismos”.

Se culmina así el proceso investigativo con la publicación de los artículos de referencia en la Revista de Lenguas Extranjeras “Confluencias V”, con la esperanza que contribuyan con el proceso de creación del conocimiento científico universal.

Ana María Breppe

Esperanza Acuña

ABORDAR LA TEMÁTICA DEL BULLYING O INTIMIDACIÓN ESCOLAR EN LAS CLASES DE FRANCÉS LENGUA EXTRANJERA (FLE)

ACUÑA, Esperanza. Magister en Ciencias del Lenguaje

LEGUIZAMÓN, Sara Aidée. Especialista en Problemáticas Lingüísticas Contemporáneas

FERREYRA, Mabel Graciela del Valle. Postítulo en Gestión y Conducción Educativa

Eje temático: Educación y Lenguas Extranjeras

Esta comunicación se enmarca en el proyecto de investigación de inclusión que nos ocupa desde hace dos años. Da cuenta de algunas prácticas docentes reflexivas y colaborativas realizadas en la escuela cabecera secundaria Nº 48 “Presbítero Ramón Rosa Olmos”, turno nocturno y en el anexo turno tarde, en otro edificio ubicado en el barrio 920 viviendas, durante el ciclo lectivo 2014. El *bullying* o acoso escolar está presente en nuestras escuelas. Intentar hacer algo para paliar esta grave situación nos pareció necesario. En las clases de francés introducimos actividades en la lengua gala, eje conductor del aprendizaje. Así, el tema del *bullying* fue tratado con la ayuda de documentos sonoros, orales, escritos, videos, juegos y otras actividades. En las diferentes escuelas en las que trabajamos en colaboración con las docentes del aula, constatamos resultados altamente esperanzadores, puesto que los alumnos se interesaron en la problemática, reflexionaron sobre ella e intentaron un cambio de actitud. Entre todos propusieron implementar acciones en las escuelas que promuevan una mejor convivencia y tolerancia. En virtud de lo explicitado, estimamos que la experiencia pedagógica fue altamente provechosa.

Palabras Clave: aportes pedagógicos - *bullying* – FLE – prácticas docentes reflexivas

En el marco del proyecto de investigación: “Cómo trabajar desde una pedagogía diferenciada las problemáticas sociales actuales: Género y diversidad; educación sexual integral; drogadicción; violencia escolar y familiar; *Bullying* o intimidación y maternidad adolescente, a partir de la lengua francesa en las clases de FLE en los diferentes niveles educativos de la provincia de Catamarca. Formación continua y aportes pedagógicos para los docentes del área”, nos ocupamos -con el equipo de investigación de las clases de francés en la escuela cabecera secundaria Nº 48 “Presbítero Ramón Rosa Olmos”, turno nocturno y en el anexo turno tarde, en otro edificio ubicado en el barrio 920 viviendas, de una de las problemáticas que presenta aristas singulares y de difícil tratamiento como lo es la problemática del acoso escolar, también denominado *Bullying*, hostigamiento o maltrato escolar.

Se entiende por *Bullying*

“... cualquier forma de maltrato psicológico, verbal o físico producido entre escolares de forma reiterada a lo largo de un tiempo determinado, tanto en el aula, como a través de las redes sociales” [...]. (www.acosoescolarmexico.mx)

De acuerdo a lo que pudimos constatar durante nuestras observaciones de clases, el tipo de violencia dominante es el emocional. Se produce mayoritariamente en el aula o en los patios de las escuelas en el momento de la recreación de los alumnos. Tanto los varones como las mujeres fundamentalmente a comienzos de la pubertad y/o adolescencia, suelen ser objeto de estas prácticas de acoso, siendo ligeramente mayor el porcentaje de niñas en el perfil de víctimas.

Esta forma de acoso es característica y extrema en la tipología de violencia escolar. Es una especie de tortura metódica y sistemática en la que el agresor somete a la víctima con el silencio, la indiferencia o la complicidad de sus pares.

Este tipo de provocación se caracteriza por una reiteración encaminada a conseguir la intimidación de la víctima, implicando un abuso de poder en tanto que es ejercido por un agresor más fuerte psicológicamente hablando.

Las alumnas o alumnos maltratados quedan expuestos física y emocionalmente ante el compañero maltratador, generándose como efecto una serie de secuencias psicológicas. Comprobamos que es común que la/el acosada/o viva aterrorizada/o con la idea de asistir a la escuela, que se muestre muy nerviosa/o, triste y solitaria/o en su vida cotidiana.

Sabemos que hubo casos en los que este hostigamiento fue causante de pensamientos suicidas en algunos de los alumnos afectados.

Estas situaciones no son ajenas en las clases de francés. Es por ello que decidimos, con el equipo de docentes y alumnas avanzadas del profesorado en francés, instalar la temática en las clases en pos de su conocimiento, tratamiento, difusión y toma de conciencia.

La primera actividad realizada fue recabar información al respecto. Hablamos con profesionales del área de la psicología y con los integrantes de los gabinetes psicopedagógicos de las escuelas en las que trabajamos. En los dos establecimientos la problemática estaba presente. Son establecimientos educativos muy poblados y se encuentran ubicados en barrios periféricos de la ciudad capital. También conversamos con los directivos de los dos establecimientos para proponerles la concreción de un taller con los alumnos de francés abordando la temática. Dicha iniciativa fue tomada con agrado y autorizada por ellos.

El segundo paso fue recopilar documentos auténticos extraídos de diarios, revistas e Internet y confeccionar los documentos pedagógicos que trabajaríamos luego con los alumnos.

El taller se realizó en diferentes etapas. Trabajamos durante tres encuentros de ochenta minutos cada uno. Empezamos conversando con los alumnos y preparamos, en base a un *brainstorming*, (lluvia de ideas) el tema que luego trabajaríamos con ellos. Entregamos el material de lectura que fue distribuido entre los grupos que se conformaron. En total fueron cinco. Los alumnos se sintieron motivados y abordaron la lectura siguiendo las pautas de pre-lectura que les habíamos dado. Una vez que esta instancia finalizó, seguimos con las reflexiones y un rico y fluido trabajo oral siempre con nuestra guía, a partir de preguntas e interacciones entre ellos mismos y con nosotros.

Continuando con este trabajo de taller, entregamos las actividades escritas que realizaron en clase y en una siguiente etapa trabajamos con el material que ellos mismos habían provisto de los diarios locales, revistas o lo que habían encontrado en internet.

Este trabajo terminó con una muestra de afiches explicativos sobre la temática del Bullying en los patios de las escuelas en los que habían escrito consejos, acciones, tareas preventivas y otras propuestas que estimaron pertinentes e interesantes.

La experiencia fue gratificante y efectiva. Los alumnos se sintieron involucrados y participaron vivamente de todas las actividades propuestas. Incluso, sugirieron redactar un folleto para distribuir luego en todas las aulas, sobre la problemática del Bullying, con la ayuda de los profesores de Lengua y Literatura.

Presentamos a continuación, parte de las actividades escritas realizadas.

- 1- Observez la première image et répondez en cherchant les indices qui justifient les réponses.
Observen la primera imagen. Respondan buscando los indicios que justifiquen las respuestas.



Qui sont-ils? Ce sont des adultes? Des enfants?

Où sont-elles?

Combien de personnes y a-t-il au premier plan? Quelle est la différence entre les personnes au premier plan et celles qui se trouvent au second plan?

Qu'est-ce qu'elles font les filles qui se trouvent au second plan de l'image?

Avez-vous eu l'occasion d'observer ceci à l'école où vous assistez? Dans la salle de classe? À la cour? À la sortie de l'école?

Pourriez-vous dire comment elle se sent la jeune fille qui se trouve au premier plan?

Est-elle contente? Elle se trouve à l'aise? Quels sont ses sentiments?

Donnez votre opinion sur l'attitude des jeunes qui se trouvent au second plan. Ce sont ses amies? Elles lui donnent leur appui?

Vous vous êtes trouvés des fois dans cette situation?

- 2- Observez ce dessin et dites si vous trouvez des différences ou de ressemblances avec l'autre image.



- 3 – Regardez l'image suivante et dites:

Qui sont-ils?

Où sont-ils??

Que font-ils?



4- Dites s'il y a des vraisemblances entre les images 3 et 4. Justifiez vos opinions.



5- Pensez-vous que l'image prise dans la cour d'une école se ressemble aux autres?



6- Ces images, à quel type de situation font référence?
Parlez-en et justifiez vos opinions





7- Pourriez-vous choisir parmi les textes qui suivent, ceux qui correspondent à chaque image?

La désocialisation ou exclusion sociale: lorsqu'on ignore une personne et de ce fait elle s'éloigne, elle s'isole du groupe et les autres l'excluent. Elle reste à l'écart donc.

Bullying ou violence verbale: lorsqu'on on insulte un garçon ou une fille en public pour mettre en évidence ceux qui ne peuvent pas se défendre. On le harcèle de ce fait.

Bullying ou violence psychologique: des poursuites et des persecutions; on exerce de la tyrannie et du chantage, on fait preuve de la manipulation et des menaces envers cette personne harcelée.

Bullying ou violence physique: lorsqu'on donne des coups de poing, des cognements et des basculades lorsqu'on on est dans un groupe et on bat le plus faible.

Bullying ou violence sexuelle: lorsqu'on soumet quelqu'un à un harcèlement sexuel. De ce fait résulte une induction et même parfois une persécution sexuelle.

8-Lisez le texte suivant et dites si vous êtes d'accord avec la définition de Bullying. Cela ressemble-t-il à ce qu'on a regardé dans les images et tout le long de ces cours?

Le Bullyin ou harcèlement: Ce terme est un néologisme anglo-saxon construit à partir du substantif *bully* (voyou) et qui désigne "une violence à long terme, physique ou psychologique, perpétrée par un ou plusieurs agresseurs (*bully*) à la rencontre d'une victime (*bullied*) dans une relation de domination".

Le *bullying*, qui est caractérisé par l'usage non seulement de la violence, mais également du harcèlement, des brimades, des moqueries et d'autres humiliations, est notamment utilisé pour décrire certains types de comportements déviants en milieu

scolaire. Le terme “*bullying*” est parfois traduit en français par “harcèlement” ou encore “harcèlement et humiliations”.

Les canadiens francophones utilisent fréquemment le mot “intimidation” pour décrire les mêmes phénomènes. Le harcèlement au travail, qui présente des caractéristiques proches, sinon similaires au *bullying*, est plus couramment désigné sous le nom de “*mobbing*”, à la suite des travaux du psychologue allemand Heinz Leymann.

Le harcèlement se réalise généralement contre quelqu’un qui ne peut pas se défendre, qui est plus faible que le reste du groupe, et ne comprend pas la motivation de cette agression non justifiée. La victime a toujours peur des agresseurs car ils sont violents et oppressifs.

Le harcèlement se pratique n’importe où, soit à l’école, soit dans la rue, à l’église, au club, etc.

Le harcèlement peut prendre de très nombreuses formes plus au moins visibles: on peut lancer des objets contre la personne à qui on veut harceler, ou bien des pincements, tirer ses cheveux, se moquer de lui/elle, lui désigner des surnoms méchants, l’insulter et exercer des violences physiques.

Conséquences:

- en milieu scolaire peuvent être graves et multiples: décrochage scolaire voire déscolarisation (des études montrent que la peur des agressions expliquerait un 25 % de l’absentéisme des collégiens et des lycéens).
- Par ailleurs il se produit un processus de désocialisation, d’anxiété, et de dépression.
- La somatisation se fait présente à partir de maux de tête, avoir mal au ventre, et quelques autres maladies.
- On peut trouver aussi des attitudes autodestructrices, voire suicidaires.

Outre les effets à court terme, **le harcèlement peut avoir des conséquences importantes sur le développement psychologique et social de l’enfant et de l’adolescent**: sentiments de honte, perte de l’estime de soi, difficulté à aller vers les autres et développement de conduites d’évitement. S’ils ne sont pas pris en compte, ces victimes, les effets, peuvent se prolonger jusqu’à l’âge adulte.

9- Comment intituleriez-vous ce travail?

10- Voici un texte, contribution des élèves, extrait du Journal El Ancasti du 12 mai 2015.

Consignes:

- a) Lisez l’article et dites comment est-il composé le titre (titre, sous-titres, préface, chapeau, textes complémentaires, images, etc.
- b) Trouvez les données biographiques de la professionnelle Laura Alcocer et dites quelle est sa profession et quelques autres données de votre intérêt.
- c) Rédigez un petit commentaire après la lecture du texte du journal.

d) Écrivez cinq lignes sur un acte de bullying à l'école dont vous avez été l'observateur et racontez comment s'est-il arrangé.

Martes 12 de mayo de 2015 4 EPA NCSTI 9

INFORMACION GENERAL

SEGÚN LA PSICÓLOGA LAURA ALCOCER, ESPECIALISTA EN VIOLENCIA ESCOLAR

"Para luchar contra el bullying, lo fundamental es denunciar"

» Destacó las graves secuelas que puede dejar el acoso: "La autoestima es lo primero que se afecta".

La psicóloga oriunda de La Plata (Buenos Aires), Laura Alcocer, estuvo recientemente en la provincia presidiendo las jornadas organizadas por la secretaría de Gobierno de la Municipalidad de la capital, sobre "Concientización y prevención de la violencia en las escuelas". En diálogo con EL ANCASTI, la especialista explicó que para terminar con el sufrimiento de quienes sufren el bullying (acoso escolar) "lo primero que hay que hacer es denunciar. Acá la víctima no es solamente el chico que recibe el acoso, también los testigos que son los compañeros y también el que hace el acoso, porque es víctima de un sistema social y familiar donde hay maltrato, entonces él lleva ese maltrato al aula. Lo ideal es trabajar con todos, con quien es víctima, con el victimario y con los docentes para hacer frente a esta situación, pero siempre hay que denunciarla", subrayó.

Las jornadas estuvieron dirigidas a padres y docentes, donde se trató la problemática del bullying, los diferentes tipos de acosos y las medidas a adoptar para la prevención y el tratamiento de esta forma de hostigamiento. En referencia a las causas por las que se llega a estas situaciones críticas, Alcocer reconoció que "hay múltiples factores por los que se da esta situación, la sociedad está violenta, priman los antivalores como el individualismo y no importan los demás. Hay cuestiones de maltrato familiar, porque hoy en día el núcleo de la familia es bastante complejo y también está el objetivo de los chicos de querer ocupar lugares de importancia en sus grupos utilizando la violencia. Todas son situaciones hacen que el bullying siga vigente".

Además advirtió que el bullying puede dejar graves secuelas psicológicas a largo plazo. "La autoestima es lo primero que se afecta. Cuando el hostigamiento es reiterado en el tiempo uno hasta puede terminar creyéndose lo que le están diciendo". En ese sentido resaltó la influencia del contexto que influye en la problemática. "Los chicos llevan lo que aprenden en la casa o socialmente a la escuela, que muchas veces no está preparada para contener ese tipo de situaciones", concluyó.



» CAPACITACIÓN. LA ESPECIALISTA INSTRUYÓ A DOCENTES Y PADRES.

» CONSEJOS

- » El bullying refiere al acoso escolar y a toda forma de maltrato físico, verbal o psicológico que se produce entre escolares, de forma reiterada y a lo largo del tiempo.
- La especialista Laura Alcocer dejó algunos consejos para padres:
 - » Generar un clima de comunicación y confianza en el hogar.
 - » Ayudar a sus hijos a ser amables, bondadosos y sensibles a los sentimientos y necesidades de los demás.
 - » Trabajar con su hijo en el reconocimiento de sus fortalezas y debilidades.
 - » Mantener un canal de comunicación abierto entre maestros y padres.
 - » Controlar y supervisar las conductas de su hijo.
 - » Determinar límites y normas.

10- Réalisez, à l'aide des matériaux trouvés, une ou plusieurs affiches.

Ces affiches-là ont été exposées dans les galeries de l'établissement

Bibliografía

- Acuña, E. (2014): "Notas de Cátedra". Editorial Científica Universitaria. Universidad Nacional de Catamarca, Catamarca
- Barbot (2001): "Les auto-apprentissages". Collection dirigée par Robert Galisson. Éditions CLE International, Paris, France
- Mosso, L. E. y M. M. Penjerek (2008): "Yo me cuido ¿sol@? Salud y prevención en la adolescencia". Ministerio de Educación de la Nación – Presidencia de la Nación. Buenos Aires, Argentina
- Rayou, P. et A. van Zanten (2011): "Les 100 mots de l'Éducation". Collection Que sais-je? Editions PUF, Paris, France

Webgrafía

- www.acosoescolarmexico.mx.tl
- www.sinohacesnadasosparte.org/bullying.htm
- www.bastadebullying.com/parents.php
- www.guiainfantil.com/articulos/educación/Bullying
- www.contenidos.universia.es/especiales/bullying

PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA LECTURA COMPENSIVA

ACUÑA, Eugenia Beatriz. Profesora en Inglés

LOPEZ ALE, Analía. Magister en Tefl (Teaching English as a Fporeign Language)

Eje temático: Educación y Lenguas Extranjeras

En el marco del proyecto “E-portfolio’: una experiencia de innovación pedagógica en las carreras de inglés como segunda lengua.” surge la necesidad de aplicar tipos de actividades que involucren al alumno en el desarrollo del pensamiento crítico. En este sentido, nos concentramos en la lectura comprensiva, la cual requiere de procesos cognitivos de orden superior para el entendimiento y análisis de la información. Por lo tanto, la comprensión lectora es una habilidad que puede utilizarse para exponer a los alumnos a la progresión del pensamiento crítico. Las actividades de lectura compresiva crítica involucran un pensamiento de segundo orden para el análisis, la evaluación y la reconstrucción de la información. Los elementos de valoración de este tipo de pensamiento son: propósito, punto de vista, suposiciones, implicancias y consecuencias, datos, interpretación e inferencias, y conceptos. Con el propósito de valorar la capacidad de pensamiento crítico de un grupo de alumnos de inglés técnico, se elaboró un cuestionario de nueve preguntas, las cuales intentan encontrar los elementos mencionados en un artículo de opinión. El objetivo de este trabajo es describir el grado de pensamiento crítico de este grupo de alumnos mediante el análisis de los trabajos realizados a partir de este cuestionario.

Palabras clave: pensamiento crítico - comprensión lectora - elementos de valoración

En las cátedras de inglés técnico presentes como materia obligatoria en la mayoría de las carreras de la Facultad de Ciencias de la Salud, se aspira adesarrollar las habilidades para leer comprensivamente textos auténticos en la lengua extranjera. Sin embargo, en estas cátedras podemos observar que los alumnos presentan grandes dificultades en la lectura en la lengua materna; motivo por el cual se debe incluir la enseñanza de la gramática especialmente de los componentes que comprometen la comprensión. En realidad, el desconocimiento de la gramática

española dificulta el logro de una lectura comprensiva y reflexiva, por lo que a menudo solo se trabaja con una lectura lineal.

La comprensión lectora requiere de procesos cognitivos de orden superior para el entendimiento y análisis de la información presentada en los textos. Por lo tanto, podemos inferir que la lectura comprensiva involucra habilidades que exponen a los alumnos al desarrollo progresivo del pensamiento crítico. Las actividades de lectura comprensiva y crítica implican un pensamiento de segundo orden para el análisis, la evaluación y la reconstrucción de la información. Los elementos de valoración del pensamiento crítico son: punto de vista, suposiciones, implicancias y consecuencias, datos, conceptos, interpretación e inferencias.

El propósito de este trabajo es valorar la capacidad de pensamiento crítico de un grupo de alumnos de Inglés Técnico y Científico de las carreras de Enfermería de la Facultad de Ciencias de la Salud. Las preguntas que guían nuestro trabajo de indagación son:

¿Cuál es la relación entre lectura comprensiva y pensamiento crítico?

¿Qué aspectos del pensamiento crítico se logran concretar en la lectura comprensiva desarrollada por nuestros alumnos?

Nos proponemos realizar una comunicación descriptiva de la experiencia realizada en el marco del proyecto de investigación "E-portfolio": una experiencia de innovación pedagógica en las carreras de inglés como segunda lengua."

Nuestros objetivos son:

- Ponderar la relación entre pensamiento crítico y lectura comprensiva
- Evaluar la capacidad para aplicar los factores del pensamiento crítico en la lectura global de
- Establecer líneas de investigación para profundizar la temática en pos de la mejora de la calidad educativa a nivel universitario

En la primera parte de este trabajo se presentará el marco teórico que dio sustento a la experiencia realizada. En la segunda parte, se describirá la población y el instrumento utilizado. Posteriormente, se analizará la información obtenida y, finalmente, se delinearán consideraciones generales.

Consideraciones teóricas:

Si pensamos en la lectura como una actividad que requiere la solución de un problema, es decir la reconstrucción de significado, podemos decir que necesita de un

buen dominio del pensamiento crítico por parte del lector. El lector activo procesa el texto y le atribuye significado, teniendo en cuenta sus conocimientos o experiencias previas, los objetivos de lectura y la motivación. Si el texto posee una estructura muy compleja y no se dispone de los conocimientos previos necesarios o si la tarea no es motivadora, respondiendo a un determinado objetivo, probablemente, la lectura será abandonada. Leer es comprender, es formarse una representación, un modelo propio de un algo que existe objetivamente.

En este proceso de lectura, el lector guiado por sus conocimientos previos, por el objetivo de lectura además de lo que lo motiva, aplica diferentes tipos de estrategias que lo van a llevar a procesar mejor el texto. Las estrategias de lectura comprensiva son procedimientos que se les otorga “el carácter de capacidades cognitivas de orden más elevado, estrechamente relacionadas con la meta cognición y que permiten controlar y regular la actuación inteligente” (Solé 1999, 59).

Otro rasgo de las estrategias de lectura es que estas no se manifiestan por si solas, sino que requieren de un entrenamiento en su uso, es necesario enseñarlas y puede suceder que se las aprenda o no. Además, si decimos que son procedimientos de orden elevado (cognitivo y lo meta cognitivo) es que hacen posible que el lector desarrolle su capacidad para representar y analizar problemas y la flexibilidad para darles solución.

El pensamiento crítico es la capacidad de razonamiento preciso, claro, profundo y amplio mediante procesos de identificación, análisis, evaluación. Según la valoración de la prueba “The Californian CriticalThinkingSkills Test” (Disponible en www.insightassessment.com), el pensamiento crítico se evalúa en base a las siguientes escalas de habilidades del razonamiento:

- 1- Análisis: las habilidades del razonamiento analítico permite identificar presunciones, conjeturas, afirmaciones y examinar cómo estas interactúan en la argumentación.
- 2- Inferencia: las habilidades de inferencia se utilizan para sacar conclusiones en base al razonamiento y la evidencia presentada. Indican las consecuencias probables de un grupo en particular de hechos y condiciones. Este proceso permite realizar hipótesis y sugerencias durante el proceso de lectura
- 3- Evaluación: las habilidades de razonamiento evaluativo facilitan la evaluación de la credibilidad de las fuentes de información y las fortalezas y/o debilidades de los argumentos
- 4- Deducción: las habilidades de razonamiento deductivo guían con rigurosidad la toma de decisiones en tareas o contextos donde los resultados o conclusiones

están basados en la veracidad de en un conjunto de creencias, valores, procedimientos, principios, o reglas.

- 5- Inducción: en contextos de más incertidumbre la toma de decisiones se basa en el razonamiento inductivo. Estas habilidades de razonamiento inductivo permiten formar inferencias en base a lo que podemos interpretar como verdadero a partir de analogías, estudios de casos, análisis estadísticos, experiencias previas, simulaciones, hipótesis y circunstancias familiares y patrones de comportamiento.

Experiencia

La población constó de 10 estudiantes de la cátedra Inglés Técnico y Científico 2 del quinto año de la carrera de Licenciatura en Enfermería. Este grupo de estudiantes, jóvenes de entre 20 y 27 años de edad, era bastante homogéneo: la mayoría tenían un nivel básico de inglés al comenzar el curso de lectura comprensiva en la facultad y no habían realizado estudios previos complementarios de la lengua extranjera. Las actividades desarrolladas generalmente por los alumnos en este curso consistían en extraer la idea principal del texto, y para identificar las ideas secundarias realizaban ejercicios de completación o verdadero/falso, o contestaban un cuestionario. También redactaban resúmenes y síntesis sobre los textos abordados.

Para esta experiencia, se tomó un artículo de opinión *"Why should we treat addicts anyway? The solution we refuse to use."* extraído de la página web de NIDA (Instituto Nacional contra el abuso de sustancias, perteneciente al Instituto Nacional de Salud de los Estados Unidos (Disponible en: http://archives.drugabuse.gov/Published_Articles/Solutions.html)). Se seleccionó dicho texto ya que está relacionado con la carrera de los estudiantes y podía llegar a generar interés en ellos. Se les pidió que identificaran en dicho texto los elementos del razonamiento en pensamiento crítico: propósito, planteo principal, punto de vista, suposiciones, implicancias, consecuencias, datos, interpretación, inferencias, conceptos. Tuvieron que contestar a las siguientes preguntas, diseñadas a partir de la propuesta de Dr. Richard Paul y la Dr. Linda Elder (1999):

- ¿Cuál es el propósito del artículo?
- ¿Cuál es la pregunta principal que se hace el autor para escribir el texto?
- ¿Cuál es la información más importante de este artículo?
- ¿Cuáles son las principales inferencias y conclusiones a la que se pueden llegar a partir de la lectura del artículo?
- ¿Cuáles son los conceptos principales que se necesitan para entender el artículo?

- ¿Cuáles son las principales suposiciones que subyacen al pensamiento del autor?
- ¿Cuáles son las implicancias si seguimos la línea de razonamiento del autor?
- ¿Cuáles son las implicancias si fallamos en seguir la línea de razonamiento del autor?
- ¿Cuál es el principal punto de vista del artículo?

Estas preguntas requerían que los alumnos logaran:

- Identificar claramente el propósito del autor para escribir el artículo (cuál fue el objetivo en mente del autor al escribir el artículo)
- Analizar profundamente la información citada en el artículo como datos, hechos, observaciones o experiencias.
- Evaluar con precisión las conclusiones o inferencias que se desprenden del análisis de los argumentos. Esto es una de las funciones más importantes del análisis de argumentos puesto que si bien, en algunos casos están marcadas por palabras en inglés como *so*, *because*, *therefore*, *then*, etc, ante la ausencia de esos indicadores lingüísticos, tenemos que analizar las afirmaciones presentes y decidir si hay una discusión, que argumentos pueden ser tomados para inferir su conclusión.
- Analizar profundamente conceptos como definiciones, teorías, leyes, principios, etc. los que ayudan a clarificar o delimitar los argumentos expuestos.
- Evaluar con exactitud las conjeturas o suposiciones que se dan por hecho, de vuelta, una suposición puede estar explícitas o implícita en la discusión. Si están implícitas, tener cuidado de distinguirlas de los hechos (facts).
- Evaluar con exactitud las posibles implicancias o consecuencias que se podrían dar si seguimos la línea de pensamiento del autor o si no lo hacemos.
- Analizar profundamente el punto de vista en el que están enmarcados los argumentos que conforman la discusión.

Resultados

Si bien el 90% de los estudiantes (de los diez solo uno) logró resolver la propuesta exitosamente, a pesar de no recibir un entrenamiento en este tipo de lectura crítica, la lectura que se realizaban era más lineal.

Se reconoce la limitación del instrumento en que:

- La mayoría de los elementos del razonamiento para analizar o evaluar se encontraban en el artículo propuesto de manera explícita y no implícita.
- No permitió visualizar de qué manera (con precisión, claramente, profundamente, etc.) se llevaron a cabo las habilidades de analizar, identificar o evaluar los elementos del razonamiento.

No obstante se reconoce que esta fue una primera aproximación para indagar sobre el desarrollo del pensamiento crítico en la lectura de nuestros estudiantes.

La lectura comprensiva es una actividad válida para el desarrollo del pensamiento crítico ya que implica un proceso activo de construcción de significado mediante los elementos y habilidades de razonamiento superior. Los textos escritos pueden utilizarse no solamente para presentar algún aspecto lingüístico (gramatical o de vocabulario), o de contenido académico (temas pertinentes a las áreas de estudio) como tradicionalmente sucede en las clases de lengua extranjera, sino como un disparador para la ejercitación y el desarrollo del pensamiento crítico.

Se debe tener en cuenta que esta experiencia se enfoca únicamente en los textos escritos. Actualmente se debe utilizar el pensamiento crítico en la lectura de diferentes tipos de textos (no lineales como gráficas, tablas, diagramas, mapas, formatos, fotografías, anuncios publicitarios, etc) a los cuales nos enfrentan los diferentes medios de comunicación reales o virtuales (impresos, radio, televisión e Internet).

Este trabajo no intenta establecer generalizaciones sobre la relación entre las estrategias de lectura comprensiva y el desarrollo del pensamiento crítico. Sin embargo, se espera que la experiencia descrita sirva a la comunidad académica para reflexionar y promover nuevas futuras investigaciones en el área que contribuyan a optimizar el proceso de enseñanza / aprendizaje de la lectura comprensiva en la clase de lengua extranjera.

Bibliografía

- Solé, Isabel (1999) *Estrategias de Lectura*. Barcelona: Editorial Graó.
- Butterworth J. y G. Thwaites (2013) *Thinking Skills. Critical Thinking and Problem Solving*. Cambridge: CUP.
- www.insightassessment.com
- http://archives.drugabuse.gov/Published_Articles/Solutions.html

Webgrafía

- Aloqaili, Abdulmohsen (2011) *The Relationship between Reading Comprehension and Critical Thinking: A theoretical Study*. Disponible en www.ksu.edu.sa
- Dr. Richard Paul y la Dr. Linda Elder (1999) *Critical Thinking: Basic Theory & Instructional Structures*. Disponible en www.criticalthinking.org

AUTOCONCEPTO SOCIAL Y ESTRATEGIAS SOCIO-AFECTIVAS EN ALUMNOS DE INGLÉS CON FINES ESPECÍFICOS

DÍAZ, Norma Yolanda. Especialista en Lingüística

BUADAS, Carlos Rafael. Profesora en Inglés

LOBO, Patricia Eliana. Profesora en Inglés

Eje temático: Educación y lenguas Extranjeras

El Inglés con Fines Específicos (o ESP) es una metodología de la enseñanza del inglés que se genera con el fin de dar respuesta a las necesidades académicas y lingüísticas de alumnos que cursan distintas carreras universitarias. Frecuentemente, estos alumnos requieren aprender a leer y comprender textos de su especialidad que se encuentran disponibles en la lengua extranjera para ya sea recabar información o adquirir conocimientos atinentes a su disciplina. Cuando los alumnos intentan leer y comprender un texto en una lengua extranjera a menudo utilizan estrategias ya sean meta-cognitivas, cognitivas u socio-afectivas para lograr una lectura eficaz. Asimismo, el aprendizaje de dicha habilidad lectora puede verse atravesado por diversas variables de orden cognitivo, emocional, volitivo, conductual o contextual en el aula. Una de las variables emocionales más estudiadas en psicología en las últimas décadas ha sido el del autoconcepto, y dichos estudios han generado gran interés de parte de aquellos que investigan y enseñan una lengua extranjera. Muchos autores afirman que el autoconcepto, o el concepto que cada cual genera de sí mismo, no es un concepto unidimensional sino multidimensional, es decir que está integrado por dimensiones tales como la académica o profesional, social, familiar, emocional y global.

El presente trabajo pretende estudiar una de las dimensiones del autoconcepto que puede relacionarse con el uso de estrategias socio-afectivas durante la lectura de un texto en la lengua extranjera, el autoconcepto social, y se desprende como una propuesta de indagación dentro del proyecto de investigación "Incidencia del autoconcepto y autoestima en el desempeño académico de alumnos de inglés con fines específicos." que el equipo de investigadores ya ha viene trabajando en los últimos años. El objetivo de este estudio es determinar si los alumnos que perciben un autoconcepto social elevado hacen un mayor uso de estrategias socio-afectivas de lectura. Para ello, se aplicaron a alumnos que cursan la cátedra Idioma Moderno Inglés, de la Facultad de Humanidades, UNCa una encuesta para medir los niveles de autoconcepto y una prueba de lecto-comprensión para contabilizar las habilidades y malos hábitos de lectura que los alumnos utilizan. Este trabajo parte de la hipótesis de que el autoconcepto social no posee un rol determinante en el uso de estrategias socio-afectivas durante la lectura.

Palabras Clave: autoconcepto social - estrategias socio-afectivas - inglés con fines específicos - lecto-comprensión

Existen diversas acepciones del autoconcepto. Por su parte Rosenberg (1975) define al autoconcepto como la totalidad de los sentimientos y pensamientos de una persona que se refieren a sí mismo como un objeto. El autoconcepto también puede entenderse como el concepto que la persona posee de sí mismo como ser físico, social y espiritual (Harter, 1990), es decir que es el conjunto de elementos que el individuo usa para describirse o las percepciones que tiene de sí mismo.

En lo que respecta a la estructura del autoconcepto, más que poseer una única dimensión global, la consideración más predominante en la actualidad es que tiene una organización multidimensional, es decir, que está conformada por varios aspectos. Siguiendo este planteo, las personas tienen un concepto de sí mismos, que puede diferenciarse en cada uno de los ámbitos o contextos importantes de sus vidas, como pueden ser el ámbito familiar, físico, académico o intelectual. De esta manera, la persona puede tener un concepto de sí mismo satisfactorio en el ámbito familiar, pero no en el físico o viceversa. Esto conlleva a la necesidad de delimitar diversas dimensiones del autoconcepto (Cava y Musitu: 2000).

Al ser el autoconcepto una realidad psíquica compleja, Pope, McHale y Craighead (1996) y Sureda (2001) distinguen cinco dimensiones o autoconceptos específicos. El autoconcepto académico comprende la concepción de la persona como estudiante, es decir, como resultado del conjunto de experiencias, éxitos, fracasos y variaciones académicas que el alumno experimenta durante su formación académica. Esta dimensión no comprende la aptitud o el éxito académico sino la concepción del estudiante si se considera “suficientemente bueno”, ya que puede no sentirse válido aún si se destaca como estudiante. El autoconcepto social involucra aquellos sentimientos que la persona posee en cuanto a la amistad, y por lo tanto en las relaciones sociales, en su capacidad para solucionar problemas y en la adaptación y aceptación social. Esta dimensión abarca las sensaciones relacionadas a si la persona ‘le cae bien a sus compañeros o no’, si cree que las demás personas lo tienen en cuenta y lo aprecian. Independientemente de si las necesidades sociales se equiparan a la ‘popularidad’, esta dimensión del autoconcepto será positiva si las necesidades sociales del alumno son satisfechas. El autoconcepto emocional y personal hacen referencia a los sentimientos de satisfacción y bienestar, al equilibrio emocional, a la aceptación de sí mismo y a la confianza y seguridad en sus capacidades y posibilidades. El autoconcepto familiar revela los sentimientos del alumno como miembro integrante de una familia y será positivo si se ve apreciado como un miembro de su familia, que sus aportes son valorados y que posee seguridad en el amor y el respeto que sus padres y hermanos le brindan. Por último, el autoconcepto global se entiende como la valoración general de la persona y se basa en la evaluación de todas las áreas, es decir que se puede reflejar en sentimientos tales como sentirse satisfecho en general como la persona es.

Por su parte, Quiles y Espada (2010) sugieren solo tres dimensiones globales de la autoestima: la autovalía personal, la relación social, (lo que incluye su autopercepción física, la relación con la familia y los pares) y el autoconcepto académico. Estos autores adhieren que a estas dimensiones se suman tres etapas de desarrollo: la valoración de las personas significativas (o afirmación positiva), la autovaloración y autorrefuerzos (o afirmación propia) y 3) la valoración personal y del otro (o afirmación compartida).

Es necesario referirnos aquí a la definición de lecto-comprensión. Kintsch (1992) define a la comprensión lectora como la “construcción de una representación mental de la información provista por el texto la cual es integrada al conocimiento, creencias y metas” de quien lee (Kintsch, 1992:262). Por su parte, Díaz-Barriga y Hernández-Rojas (1992), se refieren a la comprensión lectora como una actividad compleja de naturaleza estratégica, que supone la interacción entre características del texto y del lector en un contexto específico. Dichos autores argumentan que todo lector conlleva un matiz particular, es decir, sus aspectos afectivos, cognitivos, volitivos y actitudinales, lo que imposibilita que todos los lectores logren una misma representación de éste. Es decir que el significado del texto es el resultado de la interacción entre el lector y el texto durante un proceso en el que ambos resultan modificados; diferentes lectores pueden lograr diferentes significados leyendo un mismo texto.

En relación a la naturaleza estratégica de la lecto-comprensión, las personas cuando leen hacen uso de determinadas estrategias para interpretar textos. Las estrategias son acciones de los lectores que les permiten resolver problemas de interpretación y favorecen el desarrollo de habilidades para controlar el lenguaje. Las estrategias permiten abordar un problema o controlar determinada información, de modo tal de mejorar y facilitar la comprensión lectora.

Las estrategias de comprensión de textos han sido clasificadas por varios autores, entre ellos Rebeca Oxford (1990), Douglas Brown, O'Malley y Chamot en distintas categorías de acuerdo con el tipo de procesamiento involucrado en metacognitivas, cognitivas y socio-afectivas. En primer lugar, las estrategias metacognitivas permiten al lector regular su propia cognición y evaluar su progreso de modo tal de lograr una mayor competencia mediante la planificación, el monitoreo y la evaluación del éxito en las actividades de lecto-comprensión. En segundo lugar, las estrategias cognitivas constituyen un conjunto amplio de acciones que ayudan a supervisar la conducta, atención y comprensión y se limitan a tareas específicas del control directo del aprendizaje. Por último, las estrategias socio-afectivas son acciones que controlan el afecto y la interacción con las personas (compañeros de clase o docentes), así también como la actitud hacia los demás.

En este trabajo nos focalizamos en las estrategias socio-afectivas. Navarro, Vaccari y Canales (2001) definen las estrategias socio-afectivas como aquellas acciones que realiza el estudiante para manejar sus afectos relacionados con el aprendizaje en general y, con el estudio, en particular. Estas estrategias también son las acciones que realiza el estudiante para manejar su motivación y para regular la ansiedad frente al aprendizaje y estudio. SerreFatime (2012: 844) las define como las estrategias que los estudiantes utilizan para aprender mediante la interacción con sus compañeros y mediante las preguntas que les realiza el profesor para entender un tema en especial, como así también para eliminar o disminuir su ansiedad.

A partir de las definiciones recientemente planteadas, se puede asumir que es importante emplear las estrategias socio-afectivas simplemente porque, para estudiar y aprender no es suficiente saber estudiar y procesar adecuadamente la información. Es necesario estar interesado en hacerlo y controlar las interferencias emocionales que podrían alterar los procesos cognitivos.

Las estrategias afectivas tienen como objetivo sensibilizar al alumno con lo que va a adquirir o aprender y dicha sensibilización está integrada por tres aspectos: el

afecto, la motivación y las actitudes. (Bertrán: 2012- 402). Además comprenden conceptos como autoestima, ansiedad, inhibición, choque cultural, etc. Este tipo de estrategias incluyen aspectos fundamentales que condicionan y hasta determinan el aprendizaje tales como el control y manejo del esfuerzo, la organización del tiempo, la disposición del ambiente de estudio, entre otras. Las estrategias afectivas no se focalizan de forma directa en el aprendizaje sino tienen como finalidad mejorar las condiciones psicológicas y materiales en las que se produce el aprendizaje. Tienen que ver con la predisposición motivacional y afectiva del estudiante hacia el aprendizaje. (Valle, 59).

Para Oxford (1990) el aspecto afectivo en la vida de un estudiante es posiblemente una de las mayores y más importantes influencias en determinar el fracaso o éxito en el aprendizaje de una segunda lengua (L2). Según la autora, un elemento fundamental para la afectividad es la autoestima. Si la autovaloración es enormemente negativa esto puede provocar en el alumno el auto-convencimiento de que será incapaz de lograr sus metas afectando a las habilidades de una lengua, como la lecto-comprensión, la audio-comprensión y específicamente la producción oral. Les presentamos el diagrama de las estrategias afectivas diseñado por Oxford

A. Bajar la ansiedad	1- usar relajación progresiva, respiración profunda o meditación
2- usar música	
3- apelar a la risa	
B. Darse ánimo a uno mismo	1- hacer comentarios positivos
2- tomarse cosas sabiamente	
3- recompensarse a uno mismo	
C. Tomarse la temperatura emocional	1- escuchar a nuestro cuerpo
2- usar una lista de chequeo (checklist)	
3- llevar un diario del aprendizaje de la lengua	
4- discutir nuestros sentimientos con otras persona	

(Extraído de Oxford, R. 1990 *Language Learning Strategies – What every teacher should know*)

Las estrategias sociales son las que posibilitan el aprendizaje a través de la interacción con los otros. En el caso del aprendizaje de una segunda lengua, la cooperación y colaboración con sus pares y hablantes con más competencias son fundamentales para el proceso de aprendizaje. El docente debe utilizar en sus clases una participación cooperativa a través de las tareas asignadas a los alumnos. En cualquier caso se debe promover apoyo mutuo e interdependencia positiva. El siguiente esquema de Oxford (1990) diagrama las estrategias sociales.

A. Hacer preguntas	1- pedir clarificación o verificación
2- pedir ser corregido	

- | | |
|--|-------------------------------------|
| B. Cooperar con los otros | 1- cooperar con los pares |
| 2- cooperar con hablantes eficientes de L2 | |
| C. Tener empatía con los otros | 1- desarrollar comprensión cultural |
| 2- concientizarse de los pensamientos y sentimientos de los otros. | |

Extraído de Oxford, R. 1990 *Language Learning Strategies – What every teacher should know*

Castillo (2013) asegura que las estrategias afectivas ayudan a crear y mantener climas internos y externos adecuados para el aprendizaje. Sin embargo, el uso de las mismas no garantiza o determina el aprendizaje, conocimiento o adquisición, sino que ayudan a crear un contexto en el cual el aprendizaje efectivo puede llevarse a cabo. Las estrategias socio-afectivas incluyen, por ejemplo, ejercicios de relajación y auto-comunicación o auto-hablado positivo para reducir la ansiedad de ejecución; encontrar un lugar silencioso para estudiar para así reducir distracciones externas; establecer prioridades, y programar un horario de estudio. Asimismo, Las estrategias socio-afectivas, ayudan al alumno a regular sus emociones, actitudes, motivación y valores.

Cabe mencionar aquí los llamados malos hábitos de la lectura postulados por Murcia Gómez (2004), los cuales obstaculizan la lectura veloz, comprensiva y óptima. Estos son: la regresión, la vocalización, los movimientos corporales al leer y el vocabulario deficiente.

Metodología utilizada: Las técnicas que permiten la recolección de datos son una encuesta estructurada basada en una escala de tipo Likert de cinco rangos propuesta por Quiles y Espada (2010), una prueba de lecto-comprensión y una segunda encuesta que indaga acerca de las estrategias utilizadas durante la lectura de dicha prueba. Estas técnicas nos acercan al entendimiento de la relación entre el índice de autoconcepto social y la cantidad de estrategias socio-afectivas que los alumnos afirman utilizar.

El total de la población encuestada y evaluada corresponde a 26 alumnos de la Carrera de Licenciatura en Filosofía y Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades, UNCa que cursan la Cátedra: Idioma Moderno Inglés. Entre ellos figuran alumnos de ambos sexos, en edades promedio de 20 a 30 años. De este total de la población, se seleccionó una muestra de 16 alumnos de los cuales servirán de referencia a esta investigación. De manera tal de preservar el anonimato de los alumnos encuestados y evaluados se les consignó a cada un número.

En una primera instancia de la investigación se aplica la encuesta que indaga acerca de las distintas dimensiones del autoconcepto, entre ellas, autoconcepto emocional, académico, global y social (Rf. Apéndice). Luego, se calculan los niveles de autoconcepto para cada dimensión.

Seguidamente, se les suministró a los alumnos una evaluación que consistía, primero, en la lectura del texto introductorio al libro “AllOurFutures: Creativity, Culture and Education”, de Sir Ken Robinson, y segundo en una serie de actividades de lectura. Dichas actividades comprendían la resolución de un ejercicio de verdadero/falso, luego, en la contestación de tres preguntas de comprensión y, por último, en la redacción de un resumen de no más de cuatro renglones de la idea principal del texto.

Dicha prueba intentaba establecer un puntaje o valoración en la comprensión de textos en ESP de los alumnos.

En tercera instancia, se aplicó una encuesta de tipo cuestionario con preguntas cerradas en la que se intentaba indagar acerca de las estrategias utilizadas por los alumnos de la Licenciatura en Filosofía y Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades, UNCa durante la realización de las actividades de la prueba de lecto-comprensión.

Las encuestas constaban de una serie de opciones, las cuales corresponden a 20 estrategias de lecturas, entre ellas, 5 estrategias metacognitivas, 5 cognitivas, 5 socio-afectivas, y, además, 5 malos hábitos de la lectura. De estas opciones, los alumnos debían seleccionar sólo las estrategias que utilizaron durante la lectura del texto. Este instrumento de indagación nos permite corroborar la percepción de la cantidad de estrategias utilizadas para cada tipo de estrategias de lecto-comprensión, y los malos hábitos de lectura. A continuación se detallan las opciones de acuerdo a los tipos de estrategias mencionados anteriormente:

De Autorregulación (Metacognitivas)	Cognitivas	Socio-Afectivas	Malos Hábitos
1. Planifica y organiza el modo en que va a leer el texto de acuerdo al género (periodístico, literario, instructivo, etc.). 2. Prevé ideas y conceptos a partir del título, subtítulo y paratexto. 3. Realiza una lectura veloz del texto (técnica del vistazo). 4. Monitorea y controla la comprensión y la velocidad de lectura a medida que se produce. 5. Luego de haber completado la lectura, evalúa si ha entendido el texto de forma exitosa.	1. Organiza y clasifica las palabras, términos y conceptos según su significado y según como se conforman gramaticalmente. 2. Resalta, subraya o toma nota de las palabras, frases y/o palabras que colaboran al entendimiento del texto. 3. Infiere el significado de las palabras de acuerdo a la información presente en el mismo texto. 4. Deduce y aplica reglas o significados aprendidos durante su formación en el aprendizaje del	1. Trabaja en grupo de modo tal de corroborar su comprensión. 2. Consulta acerca del sentido del texto con sus compañeros o al profesor. 3. Comparte su interpretación con sus compañeros. 4. Procura generar un ambiente cálido y agradable durante la lectura. 5. Mantiene una actitud positiva durante la lectura, sabiendo que problemas de comprensión su pueden resolver progresiva y posteriormente.	1. Relee tantas veces como sea necesario el texto para comprenderlo. 2. Lee en voz alta. 3. Recurre al diccionario para consultar todas las palabras desconocidas. 4. No recurre al diccionario bajo ninguna circunstancia. 5. Con el dedo recorre la línea del texto que lee.

	inglés. 5. Piensa en lo que ya conoce del tema y lo relaciona con el texto.		
--	--	--	--

En cuarta instancia, se realizó un estudio comparativo entre los índices de autoconcepto social con la cantidad de estrategias que los alumnos perciben realizar durante la lectura de la evaluación aplicada de modo tal de contrastar, analizar y relacionar los promedios obtenidos en las escalas de autoconceptos con la cantidad de estrategias socio-afectivas utilizadas.

Resultados

Tabla 1 – Promedios de niveles de autoconceptos por dimensión

Alumno N°	Autoconcepto Social	Autoestima	Autoconcepto Global	Autoconcepto Académico
1	4,2	3,8	3,25	4,6
2	3,8	2,4	3,2	3,4
3	4,2	3,4	2,6	2,2
4	4,8	4,2	3,4	3,2
5	4,4	3,8	4,2	3,4
6	3,2	2,2	2,4	2
7	4,4	4,2	3,4	2,8
8	3,4	3,6	4	4,2
9	4,2	3,2	3,4	3
10	4	2,6	3	3
11	2,6	4	3,4	3,4
12	4,6	4,4	3,6	3,4

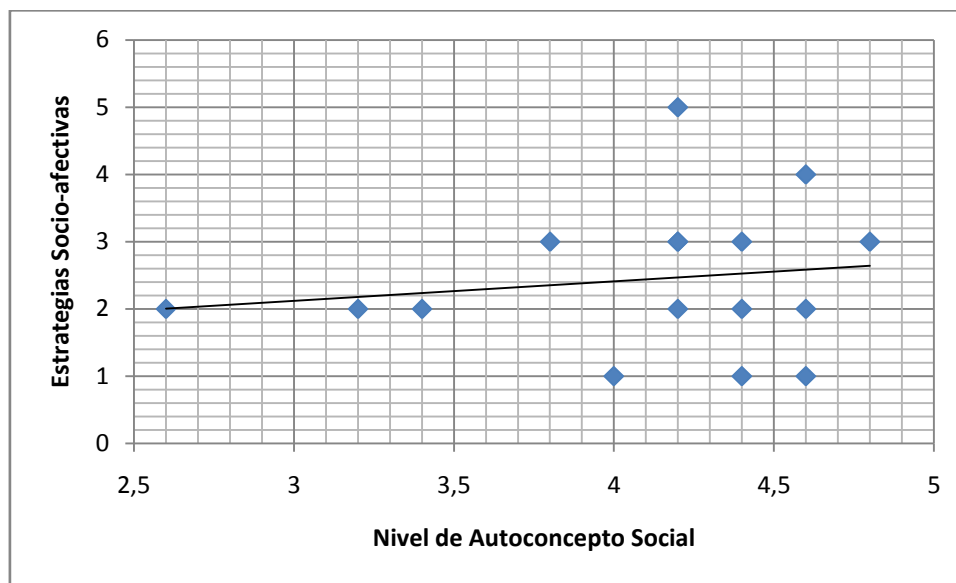
13	4,2	3,2	3,4	3,2
14	4,4	3,2	3,2	2,8
15	4,6	4,2	3,6	3,8
16	4,6	3,4	4	3,6
PROMEDIO	4,1	3,4875	3,378125	3,25

Tabla 2 – Cantidad de estrategias y malos hábitos de lectura

Alumno/a N°	Estrategias			Malos hábitos de lectura
	Socio-afectivas	Metacognitivas	Cognitivas	
1.	3	1	1	2
2.	3	2	2	1
3.	3	2	2	3
4.	3	3	3	2
5.	2	2	1	2
6.	2	3	3	3
7.	3	2	5	3
8	2	2	3	3
9	5	4	4	3
10	1	2	2	4
11	2	2	3	3
12	2	3	5	2
13	2	3	3	2
14	1	1	1	1
15	1	3	2	2
16	4	3	3	4
Promedio	2,4375	2,375	2,6875	2,5

Tabla 3 – Relación entre nivel de autoconcepto social y cantidad de estrategias socio-afectivas

Alumno N°	Autoconcepto Social	Estrategias Socio-afectivas
1	4,2	3
2	3,8	3
3	4,2	3
4	4,8	3
5	4,4	2
6	3,2	2
7	4,4	3
8	3,4	2
9	4,2	5
10	4	1
11	2,6	2
12	4,6	2
13	4,2	2
14	4,4	1
15	4,6	1
16	4,6	4

Gráfica 1 - Relación entre autoconcepto social y uso de estrategias socio-afectivas

A modo de conclusión, se puede decir, en términos generales, que los alumnos presentan niveles de autoconcepto altos (mayores a tres en promedio en cada dimensión) y que la dimensión más elevada es la social, mientras que la de menor desarrollo es la académica. Además, mediante este estudio, se pudo observar que los alumnos hacen, de acuerdo a los promedios, un uso equilibrado de estrategias de lectura y que las estrategias cognitivas son, por una pequeña diferencia, las más utilizadas.

Mediante el análisis comparativo entre el nivel de autoconcepto social y las estrategias socio-afectivas se logró corroborar la estimación de que este nivel no cumple un rol determinante en el uso de estrategias socio-afectivas durante la lectura ya que, como se visualiza en la gráfica, la leve tendencia indica una relación más constante que directamente proporcional. Se puede apreciar allí que para distintos niveles se utiliza una misma cantidad de estrategias socio-afectivas y viceversa. Esto permite afirmar que la utilización de estrategias socio-afectivas no está directamente ligada al nivel de autoconcepto social del alumno/a.

Durante la realización de este estudio se pudo advertir que la implementación de un aprendizaje colaborativo o cooperativo durante la lectura incentiva a un mayor uso de estrategias socio-afectivas. Resta para una próxima instancia delimitar, por un lado, si existe una relación entre este tipo de aprendizaje y el uso de dichas estrategias y, por el otro, evaluar si los alumnos que utilizan un mayor número de estas estrategias logran un mejor desempeño académico.

Bibliografía

- DÍAZ-BARRIGA, F. y G. HERNANDEZ-ROJAS (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo* (2ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Cava, M. J. y Musitu G. (2000) *La potenciación de la autoestima en la escuela*, Paidós, Buenos Aires.

- Harter, S. (1990) "Issues in the assessment of the self-concept of children and adolescents". En A. M. La Greca (Eds.), *Through the eyes of the child: Obtaining self-reports from children and adolescents* (pp. 292-325). Boston: Allyn & Bacon.
- KINTSCH, W. (1992). "How readers construct situation models for stories: the role of syntactic cues and causal inferences" en A. F. Healy, S. M. Kosslyn & R. M. Shiffrin (Eds.), *From learning processes to cognitive processes: Essays in honor of William K. Estes Vol. 2.* (pp. 261-278). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- MURCIA GOMEZ, W. F. (2004) "Desarrollo de Habilidades Metacognitivas para Mejorar la Comprensión Lectora", Universidad Militar Nueva Granada. Colombia.
- Rosenberg, M. (1975) *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- OXFORD, R. L. (1990) *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Newbury House, 1990.
- Pope, A. W., Mchale, S.M. y Craighead, W.E. (1996). *Mejora de la autoestima: Técnicas para niños y adolescentes*. Barcelona: Martínez Roca (Orig. 1988)
- Quiles, M.J. y J.P. Espada. (2010). *Educación en la Autoestima*. Bs. As: San Pablo (ed).
- Sureda, I. (2001) *Cómo mejorar el autoconcepto. Programa de intervención para la mejora de habilidades socio-personales en alumnos de Secundaria*. Madrid: Editorial CCS

ESTRATEGIAS DIDACTICAS PARA ELEVAR LA AUTOESTIMA Y EL AUTOCONCEPTO DE LOS ALUMNOS DE UNA SEGUNDA LENGUA

CECENARRO, Estela Marina. Especialista En Didáctica y Currículum

ROJAS, María Esther. Profesora de Inglés

CECENARRO, Nadia Carolina. Profesora de Inglés

Eje temático: Prácticas Docentes

Cada vez se insiste más que para lograr un buen aprendizaje no solamente es necesario un buen estado cognitivo, sino que también entran en consideración los aspectos emocionales. El presente trabajo de investigación es parte del proyecto: "Incidencia de la autoestima y del autoconcepto en el desempeño académico de los alumnos de Inglés con fines específicos". Durante estos últimos cuatro años hemos realizado investigaciones, entre otros temas, sobre la autoestima y el autoconcepto con el propósito de ahondar en la búsqueda de estrategias didácticas para desarrollar la autoestima y el autoconcepto y lograr así un buen aprendizaje. Se utilizará como metodología de trabajo de investigación: la observación de clases, tests y exploración bibliográfica con los alumnos que cursan el Inglés con fines específicos.

Palabras clave: Palabras Clave: alumnos - autoconcepto - elevación de la autoestima - estrategias

La autoestima es la valoración que realizamos de nosotros mismos, basada en todos los pensamientos, sentimientos, sensaciones y experiencias que hemos ido recogiendo a lo largo de nuestra vida. De esta manera, sentimos que somos listos o que no valemos nada, o creemos que somos lindos o feos, que puedo aprender o que no soy capaz.

La autoestima no es algo que traemos desde que nacemos, se va construyendo a lo largo de la vida en función de la relación que tenemos con los seres más próximos a nuestra existencia, lo que el contexto, en donde estamos insertos, nos hace sentir. Es necesario tener una autoestima saludable. Si no se satisface esta necesidad de autovaloración es una fuente permanente de inseguridad e insatisfacción personal y se considera como un factor de riesgo para el desarrollo de numerosos problemas psicológicos, tales como: trastornos de alimentación, depresión, ansiedad, que trae aparejado, a su vez, constantes fracasos personales, familiares y en los estudios.

El autoconcepto y la autoestima son empleados con frecuencia como sinónimos para referirse al conocimiento que el ser humano tiene de sí mismo, producto de la actividad reflexiva. La delimitación conceptual entre ambos no está del todo claro, pero sí se puede establecer diferencias a nivel teórico y práctico.

Quiles, (2010, 11) sostiene que: "El autoconcepto es la idea, noción que el sujeto tiene de sí mismo como un ser físico, social y espiritual; el conjunto de elementos que la persona utiliza para describirse, lo que equivaldría a las percepciones que tiene el individuo de sí mismo". Y distingue:

- Autoconcepto académico: es la concepción de uno mismo como estudiante, como resultado del conjunto de experiencias, éxitos, fracasos y variaciones académicas experimentadas a lo largo de los años de estudio.
- Autoconcepto social: incluye los sentimientos de uno mismo en cuanto a la amistad, y es consecuencia de las relaciones sociales. Aquí se engloban las sensaciones relativas a si les caen bien o mal a sus compañeros, si cree que los demás lo tienen en cuenta y lo aprecian. Este concepto será positivo si sus necesidades sociales son satisfechas, independientemente de si son equiparables a la “popularidad”.
- Autoconcepto personal y emocional: se refiere a los sentimientos de bienestar y satisfacción, al equilibrio emocional, a la aceptación de sí mismo, a la seguridad y confianza en sus posibilidades.
- Autoconcepto familiar: refleja sus propios sentimientos como miembro de la familia. Será positivo si se identifica como un miembro querido por su familia, a quien se le valora sus aportaciones, que se siente seguro del amor y del respeto que recibe de su familia.
- Autoconcepto global: es la valoración general de uno mismo y se basa en la evaluación de todas las áreas.

Podríamos decir que el autoconcepto corresponde a la descripción mental que el sujeto hace de sí mismo en tres dimensiones (cognitiva, afectiva y comportamental) y en varias áreas: trabajo, estudio, familia, relaciones sociales, aspecto físico y moral-ética.

Por otra parte, el término *autoestima* expresa el concepto que uno tiene de sí mismo, según cualidades que son susceptibles de valoración y subjetivación. El sujeto se autovalora en función de estas cualidades, que son consideradas como positivas o negativas, según lo que ha experimentado a través de sus vivencias. La autoestima se presenta como la conclusión del proceso de autoevaluación: el joven tiene un concepto de sí mismo y después se valora en más o en menos, se infra o sobrevalora, decimos que tiene un nivel concreto de autoestima. Es decir, la autoestima es el grado de satisfacción personal del individuo consigo mismo, la eficacia de su propio funcionamiento y una actitud evaluativa de aprobación que siente hacia su persona.

La autoestima se caracteriza por su componente evaluativo y su relación con una variedad de situaciones. Es el concepto que tenemos de nuestra valía y se basa en todos los pensamientos que sobre nosotros mismos hemos ido recogiendo durante nuestra vida.

La autoestima sería la evaluación que la persona realiza de las diferentes representaciones que tiene de sí misma en distintas áreas. De este modo la misma persona puede tener una autoestima, por ejemplo, en el área familiar y no en el ámbito de los estudios.

Autoestima y autoconcepto están estrechamente relacionadas: si la autoimagen (o autoconcepto) satisface a la persona, la valoración es positiva por lo que eleva la autoestima. En cambio, cuando la autoimagen no satisface al sujeto, se produce una valoración negativa que provoca, a su vez, el descenso de la autoestima. Así pues la autoestima mejora o empeora cuando lo hace el autoconcepto. Esta estrecha relación entre autoestima y autoconcepto se podría explicar cómo las dos dimensiones de una misma realidad: la cognitiva (autoconcepto) y la afectiva (autoestima). Además de la

autoestima y del autoconcepto, también se considera el componente conductual, que se refiere a la decisión de actuar a partir de la valoración de la autoestima.

Una autoestima saludable es especialmente importante, ya que actúa como el filtro a través del cual se perciben los estudiantes valorando las distintas experiencias vividas. La autocompetencia socioemocional que se deriva de esta autovaloración positiva, puede ayudar al joven a evitar futuros problemas graves. Por lo tanto, la autoestima impregna el comportamiento general de la persona en todas las áreas (estudio, familia, social), incluyendo la salud psicológica y el rendimiento académico.

Un estudiante que posee una baja autoestima se sentirá incapaz de hacer por ejemplo exposiciones reales, lo que repercutirá en su autoconcepto, y viceversa, cuando se siente capaz, lo intenta una y otra vez hasta que lo consigue, lo que mejora su nivel de autoestima previo.

Tener una autoestima y un autoconcepto positivos es de capital importancia para la vida personal, educativa y social. El autoconcepto favorece el sentido de la propia identidad, constituye el marco de referencia desde el que interpreta la realidad externa y las propias experiencias, influye en el rendimiento, condiciona las expectativas, la motivación, contribuye a la salud y al equilibrio psíquico. Se puede afirmar que el autoconcepto y la autoestima están en el centro del acontecer personal y social de todo individuo.

El bajo concepto de uno mismo: Consecuencias

Se relaciona con la presencia de trastornos psicológicos especialmente en el área personal y social. Es una de las características presentes en diversos trastornos psiquiátricos.

El bajo concepto de uno mismo se relaciona con los siguientes trastornos:

- De ansiedad: fobia social.
- Sexuales y de la identidad sexual.
- En la conducta alimentaria: bulimia, anorexia nerviosa.
- En la personalidad: trastorno narcisista y de personalidad por evitación.
- Trastornos de la eliminación: enuresis e incopresis.
- Trastornos del aprendizaje: de la lectura, escritura, cálculo, de la expresión escrita, oral y del aprendizaje no especificado.
- Trastorno de la comunicación verbal: tartamudeo.
- Trastorno por déficit de atención y comportamiento perturbador con hiperactividad.

Niveles bajos de autoestima se asocian con malos logros académicos, y viceversa, es decir, existe una fuerte relación entre la autoestima positiva y los niveles altos de estudio. La clave reside en que la opinión que cada alumno tenga de su rendimiento académico influirá en su autovaloración, y al revés.

Las expectativas y valoraciones sobre uno mismo tendrán un importante efecto en la propia actuación, a veces a pesar de sus habilidades reales.

Aplicación de un test diagnóstico de la autoestima y el autoconcepto de los alumnos que cursan una segunda lengua

Como expresamos antes, la incidencia de la autoestima y el autoconcepto de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje tienen un papel preponderante en cuanto que los mencionados conceptos deben ser estimulados en las clases, trayendo consigo resultados óptimos en el rendimiento académico. En el autoconcepto y la autoestima existen varias alternativas de vida y estrategias didácticas, para poner en práctica y ayudar así al alumno a tener una mejor imagen de sí mismo. Es por ello, que aplicamos un test diseñado por el psicólogo clínico y laboral Alonso Moy (2013, 101) a los alumnos de la cátedra de Inglés con fines específicos del profesorado y licenciatura en Filosofía y Ciencias de la Educación.

Modelo de test aplicado

Estimado alumno/a: te solicitamos que respondas las preguntas que siguen a continuación para conocer la incidencia de la autoestima y el autoconcepto en el rendimiento académico.

Marca con una cruz (X) la opción que creas pertinente.

- 1) Cuando alguien te pide un favor y no tienes tiempo o ganas de hacerlo porque estas estudiando...
 - a) Pese a todo lo hago, no sé decir que no
 - b) Doy una excusa para no tener que hacerlo.
 - c) Le digo la verdad, que no quiero o no puedo hacerlo.
- 2) Viene alguien a interrumpirte cuando estas estudiando, ¿Qué haces?
 - a) Lo atiendo pero procuro cortar cuanto antes con educación.
 - b) Intercambio sin mostrar prisa en que se marche.
 - c) No quiero interrupciones, así que procuro que otra persona diga que estoy muy ocupado.
- 3) Si pudieras cambiar algo de tu personalidad que no te gusta con respecto a tu futuro perfil como docente...
 - a) Cambiaría bastantes cosas para sentirme mejor
 - b) No creo que cambiaría nada esencial en mi vida.
 - c) No creo que necesite cambiar nada de mí.
- 4) ¿Lograste éxito en cuanto a tu rendimiento académico en el transcurso de la carrera?
 - a) Si, unos cuantos
 - b) Si, creo que todo lo que hago ya es un éxito
 - c) No.
- 5) ¿Te preocupa la impresión que causas en los demás como alumno/a?
 - a) Mucho, no soporto que alguien me tenga mal considerado/a
 - b) Solo cuando me interesa la opinión de una persona en particular.
 - c) Lo que los demás piensen de mi no me influye en mi forma de ser.

Resultado del Test aplicado

Estimado alumno/a: te solicitamos que respondas las preguntas que siguen a continuación para conocer la incidencia de la autoestima y el autoconcepto en el rendimiento académico.

Marca con una cruz (X) la opción que creas pertinente.

- 1) Cuando alguien te pide un favor y no tienes tiempo o ganas de hacerlo porque estas estudiando...
 - a) Pese a todo lo hago, no sé decir que no: **Bajo** Concepto de sí Mismo = 20%
 - b) Doy una excusa para no tener que hacerlo: **Buen** Concepto de sí Mismo = 10%
 - c) Le digo la verdad, que no quiero o no puedo hacerlo: **Muy Buen** Concepto de sí Mismo. = 70%

- 2) Viene alguien a interrumpirte cuando estas estudiando, ¿Qué haces?
 - a) Lo atiendo pero procuro cortar cuanto antes con educación. **MB** = 80%
 - b) Intercambio sin mostrar prisa en que se marche. **Bajo** C. de sí M. = 15%
 - c) No quiero interrupciones, así que procuro que otra persona diga que estoy muy ocupado. **Bueno** = 5%

- 3) Si pudieras cambiar algo de tu personalidad que no te gusta con respecto a tu futuro perfil como docente...
 - a) Cambiaria bastantes cosas para sentirme mejor. **Bajo** C. de sí M = 60%
 - b) No creo que cambiaría nada esencial en mi vida. **Bueno** = 40%
 - c) No creo que necesite cambiar nada de mí. **MB** = 0%

- 4) ¿Lograste éxito en cuanto a tu rendimiento académico en el transcurso de la carrera?
 - a) Si, unos cuantos. **MB** = 50%
 - b) Si, creo que todo lo que hago ya es un éxito. **Bueno** = 40%
 - c) No. **Bajo** C. de sí M. = 10%

- 5) ¿Te preocupa la impresión que causas en los demás como alumno/a?
 - a) Mucho, no soporto que alguien me tenga mal considerado/a. **Bajo** C. de sí M. = 10%
 - b) Solo cuando me interesa la opinión de una persona en particular. **Bueno** = 60%
 - c) Lo que los demás piensen de mi no me influye en mi forma de ser. **MB** = 30%

Conclusión: Los alumnos tienen un Buen (B) concepto de sí mismo.

Estrategias didácticas para mejorar la autoestima de los alumnos que cursan una segunda lengua

Según Monereo (1992, 97) "Las estrategias de enseñanza y aprendizaje son procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el docente y el alumno eligen y recuperan de manera coordinada los conocimientos que necesitan para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de aprendizaje".

Las características de la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera exigen por si mismas un planeamiento didáctico abierto y continuo, es decir, una metodología que ofrezca la posibilidad de enriquecer los conocimientos adquiridos con otros anteriores o sucesivos que conformen la competencia lingüística del alumno.

Es sabido que el aprendizaje de una segunda lengua requiere una considerable inversión de tiempo y esfuerzo que solo se ve recompensado con la constancia del trabajo diario.

El estudio de una segunda lengua requiere el desarrollo de "cuatro destrezas": la expresión oral, la expresión escrita, la comprensión oral y la comprensión escrita. Es necesario mantener un equilibrio entre ellas para obtener una competencia lingüística adecuada. En muchos casos, el alumno está familiarizado con la expresión, comprensión escrita y se encuentra inseguro e incómodo en la expresión y comprensión oral.

El ámbito educativo constituye un contexto de especial relevancia en el desarrollo de la autoestima del educando. La imagen de sí mismo que ha comenzado a crear el alumno en el seno familiar continuará desarrollándose en los estudios a través de la interacción con el profesor, el clima de las relaciones con los iguales y las experiencias de éxito y fracaso académico. Gimeno, (1976, 223) ha constatado que los alumnos utilizan los éxitos y fracasos académicos como índices de autovaloración, y que los mismos con bajo rendimiento académico poseen una baja autoestima. Las mayores relaciones se presentan entre el rendimiento en los estudios y una de sus dimensiones específicas, la autoestima académica. Si bien existe tal relación, no se explican si la autoestima es causa del rendimiento o si por el contrario, es el rendimiento el que determina una buena autoestima. Lo más probable es que ambas variables se afecten mutuamente, y que un cambio positivo en una de ellas facilite asimismo un cambio positivo en la otra. Es razonable asumir que la relación entre autoestima y logros académicos es recíproca y no unidireccional, de modo que el éxito académico mantiene o mejora la autoestima académica, e influye en el rendimiento académico gracias a las expectativas y la motivación.

Las experiencias de fracaso académico reiteradas, producen una pobre percepción de sus capacidades educativas y un marco de referencia exigente afectarán negativamente a la autoestima académica. A su vez, estas pobres expectativas pueden verse reflejadas en un escaso esfuerzo, una falta de motivación y unas aspiraciones de aprendizaje mínimas. Algunos estudiantes pueden afectar su autoestima de estas influencias devaluando el estudio y la educación en general.

A la hora de incorporarse a un nuevo curso el profesor transmite las expectativas que se comunican con mayor frecuencia de un modo indirecto y por una doble vía: verbal y gestual. En cuanto a la comunicación verbal de las expectativas, estas pueden apreciarse en el contacto entre profesor y los alumnos: podemos ver que el profesor pregunta más a ciertos alumnos que a otros, y que en busca de una buena respuesta ayudará con pistas o formulando una pregunta parecida pero menos complicada, así aumentan los elogios ante esta buena respuesta y se disminuyen las

críticas ante una mala respuesta; no funciona de esta manera con los alumnos de los que se espera menos, por lo general, el docente tiende a dar él mismo la respuesta formulada.

La comunicación no verbal se manifiesta en los gestos, los tonos de voz, la proximidad, ubicación especial y el tiempo que le dedica a cada alumno.

El desarrollo del concepto de sí mismo se da a partir de la interacción con personas significativas de nuestro entorno, especialmente de la información que estas personas tengan de nosotros. El profesor es una persona significativa para el alumno, por lo que este recibirá las expectativas del docente para interiorizar un concepto de sí mismo con las posteriores repercusiones en su rendimiento.

Se propone en un principio que el profesor reconozca el efecto y diversidad de sus expectativas en los alumnos, y que sea consciente de que el trato no será igual con todos; además, sería aconsejable flexibilizarlas al máximo para evitar expectativas rígidas que condicionen el avance de los alumnos.

Las comparaciones de capacidad entre compañeros y los comentarios de éstos respecto a las ejecuciones –no sólo académicas- son frecuentes. En este sentido, encontramos en el ámbito de los estudios la presencia de la identidad. Tanto los profesores como los compañeros son personas significativas para el alumno, puesto que le aportan información relevante sobre su identidad. De hecho, éstos han sido descritos como espejos en los que el educando ve reflejada una imagen de sí mismo. El profesor influye en la autoestima y el rendimiento de sus alumnos a través de sus expectativas, actitudes, conductas y estilos docentes.

Cabe señalar que el estudio de la autoestima suscita un creciente interés no sólo por sus implicaciones en el rendimiento académico, sino también como consecuencia de su relación con el ajuste social, el bienestar y la salud. En este sentido, la autoestima se ha planteado como un importante recurso intrapersonal, cuya potenciación puede redundar en un mejor ajuste de los individuos.

En el ámbito de estudio, las relaciones profesor-alumno también inciden de un modo significativo en la autoestima y en el rendimiento académico del alumno. Uno de los aspectos que mayor interés ha suscitado sobre esta temática es el estudio de las expectativas del profesor, y su efecto en sus alumnos. Las expectativas son creencias generalizadas acerca de las personas o grupos sociales que nos llevan a esperar un comportamiento concreto de una persona en una situación determinada. Estas expectativas acerca del comportamiento de los demás forman parte de nuestra interacción habitual con las personas de nuestro entorno y nos ayudan a hacer más predecible nuestro mundo al anticipar las conductas de los otros y poder ajustar así también nuestras conductas. En el proceso de enseñanza – aprendizaje, los profesores tienen expectativas específicas para con sus alumnos, aunque en muchas ocasiones éstas sean inconscientes. Se trata de inferencias que los profesores hacen del rendimiento presente, futuro, y de la conducta en general, de sus alumnos.

Las personas, con frecuencia, se comportan tal y como se espera que lo hagan. En este sentido, cuando esperamos encontrar una persona agradable, nuestra manera de tratarla desde un principio puede, de hecho, volverla más agradable.

El éxito dentro de este proceso reside en crear un ambiente de motivación, un clima agradable y de confianza a fin de revelar, a través de experiencias, las debilidades, fortalezas, sentimientos, pensamientos y habilidades del alumno.

La motivación del estudiante se considera como un factor clave que influye en el ritmo y éxito en el aprendizaje de una segunda lengua. Es uno de los factores más importantes que determinan el éxito o fracaso a la hora de aprender un idioma. Otro factor que guarda estrecha relación con la motivación es la actitud. Las actitudes son condiciones insuficientes para el aprendizaje si no se tiene en cuenta a la motivación. Junto con la motivación, las actitudes se relacionan aproximadamente al compromiso que el alumno tiene con su aprendizaje de una lengua y su logro lingüístico.

Las estrategias didácticas son aquellas que los alumnos utilizan para llevar a cabo de manera exitosa su aprendizaje, varían de persona en persona de acuerdo al tipo de problema o tarea que se tenga que solucionar. Brown, (2000, 72), sostiene que “las estrategias son métodos que las personas utilizan para la solución de problemas, explica que cada individuo puede hacer uso de una variedad de procesos que le faciliten la solución de los mismos”.

Cabe destacar que existen también factores motivacionales que contribuyen al aprendizaje de la misma, entre los cuales, podemos mencionar:

- La necesidad y el interés de aprender una lengua extranjera.
- Tener una meta concreta a seguir y lograr gracias a su estudio.
- La aptitud del aprendiz, que a su vez, tiene que ver con la inteligencia, la memoria, la ansiedad, la inhibición, el estilo de aprendizaje y en particular, la motivación.
- La dimensión afectiva.
- Buena autoestima ante el aprendizaje de una segunda lengua.

Si los alumnos no se sienten realmente interesados por lo que aprenden o si no muestran una actitud favorable, la labor del docente se enfrentará a numerosos obstáculos difíciles de superar. Por ello, la enseñanza de una lengua extranjera debe estimular, despertar o potenciar la curiosidad de los alumnos mediante las estrategias de presentación de información novedosa. “Dicha novedad, el dinamismo y la naturaleza de la información puede atraer nuestra atención, distanciándonos del aburrimiento y de la ansiedad”. Otra estrategia para captar el interés es trabajar con la activación de los alumnos. Ello se puede lograr con la variación de actividades para mantener el interés y la motivación. Es importante señalar que los profesores pueden y deben promover el uso de ciertas estrategias didácticas, ya que los alumnos no siempre están conscientes de las que pueden utilizar para lograr un aprendizaje significativo.

Son diversos los aspectos que pueden influir al momento de aprender una segunda lengua. Existen determinados factores que favorecen o no, al ritmo y a la fluidez de una clase. Entre ellos, cabe destacar el papel del docente, el grupo de alumnos y el concepto de error que los mismos tienen.

Al momento de hablar del rol del profesor es importante tener en cuenta lo siguiente:

- La personalidad de cada profesor: cada docente conoce bien las estrategias didácticas a emplear para desarrollar con éxito una determinada actividad.
- Su estilo de enseñanza: bien se dice que “Cada maestrillo tiene su librillo”. La misma actividad puede parecer totalmente diferente dependiendo de quién y cómo la realice.
- El grupo de alumnos: la naturaleza del grupo será uno de los factores determinantes a la hora de elegir una estrategia didáctica para la realización de una actividad.
- El ritmo de aprendizaje de cada grupo: El docente se encuentra con grupos que tienen diferentes ritmos a la hora de su aprendizaje, por lo tanto deberá adaptarse a ellos.
- El tipo de programa a realizar: El docente debe diseñar un programa flexible en el que pueda incorporar diferentes actividades y estrategias innovadoras que favorezcan el aprendizaje significativo de una segunda lengua.

El ambiente de estudio colabora en gran medida en el desarrollo de la autoestima del adulto en dos sentidos. El primer lugar, a través del autoconcepto académico que cada profesor fomenta en clase a través de su interacción con los alumnos, este sentido, las expectativas ejercen una influencia fundamental. Bermúdez, (1997, 79) destaca tres tipos de expectativas que puede generar el profesor.

- Percepción que tiene el educador del momento del desarrollo en el que se encuentra cada estudiante, de manera que los profesores dedican más atención (sonrisas, miradas, acercamiento) hacia los que consideran más inteligentes.
- Predicción del profesor acerca del progreso de cada estudiante en un período de tiempo determinado. Esto puede provocar que los considerados “más lentos” tengan menos oportunidades de entrenamiento y que lo hagan con tareas más sencillas.
- Grado con el que el profesor sobreestima o subestima el nivel del rendimiento actual de un alumno, a partir de la valoración de la capacidad del estudiante realizada sobre alguna prueba formal de rendimiento.

La segunda forma de influencia es la autoestima del profesor. En función de su autoconcepto, cada docente establecerá en la clase unas relaciones interpersonales más o menos facilitadoras del aprendizaje. Los profesores con un pobre autoconcepto y déficit de autoestima pueden mostrarse distantes y poco interactivos con los alumnos, lo que repercute negativamente sobre el rendimiento

En cuanto a los alumnos, se puede decir que están aquellos que por diferentes motivos son incapaces de ver sus propios logros. En una clase se puede contar con alumnos de todo tipo, lo que requiere implementar estrategias didácticas que atiendan la diversidad:

- Alumnos de una cultura distinta a los que les cuesta adaptarse a otra cultura, a un lenguaje nuevo o a un sistema nuevo de enseñanza.
- Alumnos de carácter introvertido que se retraen o que poseen una baja autoestima.
- Alumnos mayores que sienten que les será muy difícil el aprendizaje una segunda lengua.
- Alumnos que sólo ven las desventajas de ser miembro de un grupo y no ven los beneficios que éste le puede reportar.
- Niveles dispares en un mismo grupo donde alguien no tiene la suficiente fluidez y los otros se sienten superiores.
- Alumnos que no tienen autonomía de trabajo.

Otra situación común que produce inseguridad ante el aprendizaje de una segunda lengua es el concepto que algunos alumnos tienen del error.

Según Corder, los errores de los alumnos proporcionan evidencia del sistema de la lengua que están utilizando en un momento del curso y son importantes a tres niveles diferentes. En un primer nivel, es importante para el profesor, puesto que le dicen cuánto ha progresado el alumno hacia su meta y cuánto le queda por aprender. En segundo lugar, proporcionan al investigador evidencia de cómo se adquiere o aprende una lengua, qué estrategias o procedimientos está empleando el alumno en el aprendizaje de una lengua extranjera. En tercer lugar, son indispensables para el propio alumno ya que debe considerar el error como indicador de lo que todavía le queda por aprender y no de lo que todavía no sabe.

Es muy importante, entonces, tener en cuenta todos estos aspectos y emplear diferentes estrategias didácticas para solucionar a tiempo, cada una de los problemas que se presenten dentro del aula. Se debe, ante todo, trabajar la autoestima de los alumnos, proponer actividades con las que ellos se sientan cómodos, formar grupos de trabajo y fomentar la participación de todos los alumnos para que puedan expresarse libremente, sin miedos.

Como docentes, sabemos que trabajar con nuestros alumnos sobre la autoestima, genera resultados académicos sorprendentes en un corto plazo. Sin embargo, llegar a este objetivo no es tarea simple, es importante acompañar a nuestros alumnos a descubrir las fortalezas que les permitirán el aprendizaje efectivo de una segunda lengua.

Si los alumnos consiguen buenos resultados irán formando una idea positiva de su persona por lo que mejorará e incluso aumentará su autoconcepto y autoestima. Además, fomentará el deseo constante de superación, guiado siempre por un espíritu positivo.

La confianza es el ingrediente activador de la autoestima. Por ello, es muy importante ejercitar con nuestros alumnos, el reconocimiento por una labor realizada.

Debemos aceptar que cuando el reconocimiento es genuino y auténtico puede tener efectos sorprendentes en la elección de una actitud positiva de trabajo guiada por la motivación de los alumnos por el aprendizaje de una segunda lengua.

Para concluir, no debemos olvidar también que el proceso de aprendizaje está relacionado con el interés o la motivación de nuestros alumnos para enfrentarlo. Mientras más motivados estén, mejor será el aprendizaje que se logre. Por lo tanto,

debemos reconocer que no solo la autoestima incide en este proceso sino que es el resultado de la intervención de varios factores internos y externos.

Siendo la autoestima, la valoración emocional que una persona hace de esta descripción en su totalidad.

Muchas de las dificultades de aprendizaje que manifiestan los alumnos tienen estrecha relación con una autoestima baja y negativa. Cuando esto sucede, se hacen personas dependientes, poco perseverantes y carecen de audacia, autoestima y creatividad en las elecciones existenciales.

Los docentes debemos implementar estrategias didácticas innovadoras y observar ciertas actitudes en nuestras prácticas áulicas, tendientes a fomentar la autoestima y la confianza en los alumnos ante el aprendizaje de una segunda lengua, asegurándoles un buen desempeño académico.

Como docente:

- Ayudarlo a sentirse bien consigo mismo, que pueda ver sus fortalezas y talentos.
- Proporcionarle un feedback sobre el progreso que está realizando.
- Expandir sus intereses y talentos dándole nuevas y enriquecedoras experiencias.
- Expresarle que los errores son parte del proceso. Una ocasión de aprender y avanzar.
- Cultivar una actitud de celebración y reconocimiento ante sus logros.
- Corregir, no etiquetar.
- Buscar explicaciones alternativas.
- Aceptar el humor breve y oportuno.
- Finalizar la clase de forma amistosa, a pesar de los problemas.

Según Marden, el educando siente el pensamiento del educador. Si es alentador, en el grado de su intensidad fomentará las buenas cualidades, al paso que en el mismo grado debilitará los defectos. Pero, si por el contrario, se detiene el pensamiento del educador en los vicios y cualidades malas del educando, no logrará extirparlos y dejará, en cambio, latente las virtudes.

De esta manera, cuando los docentes deseamos generar en nuestros alumnos una autoestima positiva, debemos señalar confianza en sus capacidades, expresarles afecto incondicional y expectativas respetuosas y optimistas en relación a sus logros futuros. Esta generación de autoestima positiva, los hará capaces de enfrentar nuevas situaciones de aprendizaje asegurando el éxito en cada proyecto de vida que se propongan. Como docentes, debemos procurar ayudarnos y ayudar a tener una buena opinión de uno mismo, como el componente más importante para sentir felicidad.

Bibliografía

- ALCANTARA, J. (1993). *Cómo Educar la Autoestima*. Barcelona, Edit. CEAC
- ALONSO MOY, C. (2013). *Educación para el desarrollo de la autoestima*. Bs. As. Bonum.
- BACHARACH, E. (2014). *Agil Mente*. Bs. As. Random House Mandatori S.A.

- BERMÚDEZ, M. (1997). *La autoestima como estrategia de prevención*. Madrid Pirámide.
- BRANDEN, N. (1993). *Como mejorar su autoestima*. México.Edit. Paidés
- BROWN, D (2000). *Principles of Language Learning and teaching* .New York: Longman
- GARDNER, R. (2006). *The socio-educational model of second language acquisition: A research paradigm*. EUROSIA Yearbook, 6, 237-260.
- GIMENO, J. (1976). *Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento en la enseñanza*. Madrid. Akal
- MARDEN, O. (Primera edición). *El poder del pensamiento*. Buenos Aires. Tor.
- MONEREO y otros. *Estrategias de Aprendizaje y Enseñanza*. Madrid Pascal 1992.
- QUILES, J. (2010). *Educación en la autoestima*. Buenos Aires, San Pablo.

ÉCFRASIS Y ESPECTROS EN MACBETH Y HAMLET

BULLA, María del Valle. Magister en Crítica Literaria: Renacimiento Inglés

LOPEZ ACUÑA, Guadalupe. Magister en Ciencias, Investigación e Innovación en la Enseñanza Superior

YAPURA, Agustina. Profesora en Inglés

Eje temático: Literatura, análisis y reflexión

En *Hamlet* y *Macbeth* el espectro se relaciona con los héroes produciendo un efecto que varía en cada uno. En *Hamlet*, el espectro del Rey introduce el tema de la venganza al solicitarle a su hijo que castigue a su asesino. En *Macbeth*, el espectro de Banquo aparece durante el banquete de coronación dando inicio a la caída del mismo. En ambas obras, estos momentos, representados y narrados, son resaltados por el dramaturgo a través del uso de la écfrasis la cual nos permite crear y recrear en “nuestro ojo de la mente” los espectros y los efectos que los mismos producen en los héroes. De esta forma, demostramos que la écfrasis trasciende su función primaria de presentar vívidas descripciones o narraciones. El propósito del presente trabajo es determinar a través del análisis discursivo de escenas donde interactúan los espectros con los héroes cómo la écfrasis se constituye en el vehículo por el cual se visibiliza el rol del espectro y el efecto que causa en el héroe. Se concluye que la écfrasis varía su función dependiendo del rol del espectro en cada obra y su relación con el héroe.

Palabras clave: écfrasis – espectro – función- Shakespeare

Shakespeare escribe las obras *Hamlet* y *Macbeth*, aproximadamente en 1603 y 1606, respectivamente. Estas son obras que coinciden por su carácter de ser dramas psicológicos ya que el conflicto, al ser tragedias isabelinas, está dentro del mismo héroe. Otro punto de similitud es el personaje del Espectro. En ambas obras el espectro se relaciona con el héroe produciendo un efecto que varía en cada uno. En *Hamlet*, el espectro del Rey introduce el tema de la justicia y venganza al solicitarle a su hijo que castigue a su asesino. En *Macbeth*, el espectro de Banquo aparece durante el banquete de coronación dando inicio a la caída del héroe. Estos momentos, representados y narrados, son resaltados por el dramaturgo a través del uso de la écfrasis la cual nos permite crear y recrear en “nuestro ojo de la mente” los espectros

y los efectos que los mismos producen en los héroes. Si bien, en la retórica clásica, la écfrasis era utilizada para que la audiencia pudiese imaginar una escena ajena a su conocimiento a través de vívidas narraciones y/o descripciones, en la pluma de Shakespeare la écfrasis trasciende su función primaria. El propósito del presente trabajo es delimitar, a través del análisis discursivo de las escenas donde interactúan los espectros con los héroes, cómo la écfrasis se constituye en el vehículo por el cual se visibiliza el rol del espectro y el efecto que éste causa en el héroe.

La écfrasis

El espectro es, sin duda, un personaje que ejercía un gran y múltiple impacto emocional en la audiencia isabelina y, en las manos de Shakespeare, sufrió una modificación considerable. Mientras que en las obras de sus predecesores el fantasma era "...una mera máquina, una voz demandando venganza", ahora fue dotado de personalidad (Moorman, 1906:192). Así Shakespeare discontinuó el uso de la tradición senecana que presentaba a los fantasmas como apariciones horribles clamando por venganza, haciéndolos más humanos y dándoles una connotación espiritual.

En la época de Shakespeare hubo básicamente tres escuelas de pensamiento sobre este tema. Los católicos creían que los fantasmas realmente existían y eran los espíritus de los muertos que venían del Purgatorio. A estos fantasmas "se les permitía regresar por algún propósito especial, con el fin de que el alma errante pudiera encontrar descanso" (Wilson, 1951: 62).

Los protestantes creían, como los católicos, que los fantasmas de los muertos realmente existían (Moorman, 1906:198). Pero al no creer en la existencia del Purgatorio, sostenían que los fantasmas venían o del cielo o del infierno (West, 1969: 49). La mayoría pensaba que los mismos eran demonios que trataban de perjudicar a los que visitaban y que "asumían la forma de amigos o parientes difuntos, con el fin de causar daño corporal o espiritual a aquellos a los que aparecieron" (Wilson, 1951: 62).

Además, a estas creencias religiosas se sumaban las creencias populares de la época. H. Littledale (1916:534-35) detalla varias de las nociones isabelinas aceptadas relativas a visitantes fantasmales entre las que podemos destacar que "...vienen después de la medianoche, pero deben salir antes del canto del gallo", o "una temerosa convocatoria los hará desaparecer"; que "ellos por lo general caminan a causa de alguna reparación que ha de hacerse, o para revelar juego sucio"; que "son figuras reconocibles, en traje bien recordado"; y que "no van a hablar a menos que

sean cuestionados, y sólo a aquellos para los que tienen un mensaje". En las escenas de fantasmas representadas en *Hamlet* y *Macbeth*, Shakespeare amalgama las concepciones teológicas y la superstición popular a la hora de crear los espectros.

La écfrasis es una forma muy particular de descripción visual heredada de la época clásica. El objetivo de este elemento retórico es lograr que la audiencia/lector pueda visualizar lo descrito o narrado como si estuviera físicamente presente. Muchas veces el objeto nunca existió, haciendo de la descripción ecfrástica una demostración de la imaginación creativa y la habilidad del escritor -en este caso de Shakespeare- en su manejo del lenguaje.

Como recurso, la écfrasis tiene el propósito de persuadir, de ubicar a través de diferentes técnicas verbales, "el tema delante de los ojos" o como sostenían los autores clásicos de "transformar los oyentes en espectadores". En otras palabras, según Webb (2009: 8), la écfrasis "trata de controlar una de las facultades más íntimas, la imaginación", transformándose en unapoderosa clase de ficción para explorar la capacidad del lenguaje de crear un mundo de similitud (Webb, 2009:10).

Asimismo, Webb (2009:107) define la *enargeia* como la cualidad que hace que una écfrasis sea tal, diferenciándola de una mera descripción. Es un fenómeno paradójico porque es capaz de generar emociones a través de semblanzas inmatrimiales de escenas que no están presentes y que, tal vez, ni siquiera sucedieron. Meek (2010:5) agrega que en las obras literarias, la écfrasis se convierte en *enargeia* cuando por su viveza impacta de tal forma en el "ojo de la mente" (*Hamlet*, I, ii, 181) que uno -audiencia/lector- puede ver al sujeto. De esta forma la *enargeia* se transforma en el corazón mismo de la écfrasis. Es más, la *enargeia* se produce cuando la aprehensión de una visión activa nuestros sentimientos, combinando las características de nitidez, claridad más emoción (Web, 2009:110).

El Espectro en *Hamlet*

El Espectro tiene un rol primordial en la obra. Battenhouse (1951:161-2) sostiene que el Espectro, tanto moral como dramáticamente, es una pieza clave. Toda la estructura ética de la acción depende de él, la cual varía según la interpretación religiosa que se haga del mismo. Knight (1954:104) también enfatiza la importancia del Espectro como elemento de unión. Por pertenecer al Purgatorio es "una cosa de oscuridad", de muerte y no de vida que promueve la desintegración del hombre y del estado y que contrasta con la imagen del nacimiento del Salvador. Por su parte Mangan (1991:117) sostiene que el Espectro alerta a la audiencia que ésta es una

obra de venganza y que su desarrollo sirve para comprobar hasta qué punto se cumple la promesa inicial.

En la trama de la obra, dos centinelas le narran a Horacio que durante su guardia nocturna se les había aparecido el espectro del difunto Rey Hamlet. Horacio comparte la guardia con ellos y el Espectro aparece nuevamente. Horacio le comunica lo sucedido al príncipe, Hamlet. Éste es contactado por el fantasma de su padre, quien le informa que la persona que lo asesinó fue su hermano Claudio, el actual rey y nuevo esposo de la madre de Hamlet. El difunto rey le pide a su hijo que haga justicia y vengue su muerte.

En *Hamlet* el Espectro tiene un papel preponderante al clamar por justicia y venganza. Su rol se condice con la creencia católica. Su primera característica es que es externo debido a que es visto por diferentes personajes y por la audiencia antes de que el propio Hamlet se enfrente con él. Entre estos personajes, se encuentra el escéptico Horacio. Éste desea tener confirmación visual para creer en la historia de los soldados sobre “thisdreadedsight twiceseen of us.”¹ (I, i, 25) La apariencia del Espectro es preponderante para determinar si esta es una visión alucinación de mentes sugestionables o si efectivamente es real. Es así que Horacio en su primer encuentro se dirige al espectro:

*What art thou that usurp'st this time of night,
Together with that fair and warlike form
In which the majesty of buried Denmark
Did sometimes march? (I, i, 46-49)²*

El campo semántico (Verdonk, 1995:22-23) “fair”, “warlikeform”, “majesty” y “march”³ resalta el porte marcial y heroico de esta “forma” muerto en el esplendor de su reinado después de haber vencido al Rey Fortimbrás. Se filtra así la creencia popular sobre los espectros con respecto a su atuendo. Mas una vez que Horacio tiene al Espectro delante de sus ojos, ya la vista no le alcanza como prueba y necesita la confirmación auditiva “Stay. Speak, speak. I chargetheespeak.” (I, i, 51) ⁴ poniendo en jaque la relación entre el arte narrativo -la historia de los soldados-y el dramático-la presencia del fantasma (Meek 2009: 85).

Por su parte, Hamlet, una vez en conocimiento de la existencia real del Espectro, en su encuentro con él, enfrenta la duda relacionada con la naturaleza del

Todas las citas son tomadas de *Hamlet*, Edición bilingüe del Instituto de Shakespeare dirigida por Manuel Ángel Conejero. Cátedra, Letras Universales.

¹ La horrible visión que dos veces tuvimos.

² ¿Quién eres tú, que así usurpas esta hora/nocturna, con ese noble atavío de guerra/el mismo que el rey ya enterrado/solía lucir? ¡Por Dios! ¡Te lo ordeno! ¡Habla!

³ “noble”, “atavío de guerra”, “rey”, “marchar”

⁴ ¡Detente! ¡Habla! ¡Te lo ordeno! ¡Habla!

mismo. En esta instancia Shakespeare conjuga las dos vertientes religiosas -católica y protestante- en una éfrasis que condensa los efectos que un espíritu puede tener sobre un mortal:

*Angels and ministers of grace defend us
Be thou a spirit of health or goblin damned,
Bring with thee airs from heaven or blasts from hell,
Be thy intents wicked or charitable,
Thou com'st in such questionable shape
That I will speak to thee. I 'll call thee, Hamlet,
King, father, royal Dane.*(I, iv, 39-45)⁵

Pero Hamlet también necesita la fuerza de la palabra, siguiendo la tradición popular, que confirme esa existencia “O answer me!”⁶. Sólo cuando el Espectro es visto y es escuchado se materializa en su totalidad. Ya tiene voz, “Mark me.”(I, v, 2)⁷, voz que permite la confirmación del sentido de la vista a través del sentido del oído.

Únicamente a Hamlet el Espectro revela la verdadera razón de su presencia, el juego sucio al que fuera sometido en vida: “List, Hamlet, O list! / Ifthoudidsteverthydearfatherlove-- ...Revengehisfoul and mostunnaturalmurder.” (I, v, 22-3)⁸. Y si bien el Espectro clama justicia y venganza, que en ese momento eran consideradas un deber moral, el espectro cuida que Hamlet, en su ira, no dañe a su madre por el súbito casamiento con su tío, “Taintnotthymind, notletthysoulcontrive / Againstthymotheraught.”⁹ Puesto que ello implicaría condenar su alma.

Esta solicitud de venganza determina el accionar posterior de Hamlet. La duda sobre la verdadera naturaleza del Espectro lo lleva a tomar diferentes acciones, ya que por la magnitud del pedido, Hamlet corre el riesgo de condenarse espiritual y físicamente. Es por ello que para poder descubrir la naturaleza del espectro y determinar la veracidad de sus palabras Hamlet resuelve tomar una “actitud lunática” o, en sus palabras, “anticdisposition” (I, v, 172).

Beckerman (1994: 32) sostiene que para Shakespeare es más importante la consecuencia del hecho que el hecho en sí y que justamente es en la consecuencia donde el dramaturgo pone el énfasis. Y es en esta “anticdisposition” que vemos los efectos que el fantasma ejerce sobre el héroe: locura, pasión (venganza) (Spencer, 1967:25-30), y restauración.

⁵ ¡Protegedme, ángeles y ministros de la Gracia!/Seas espíritu del bien o maligno,/ya te acompañen/auras del cielo o ráfagas del/sea tu intención sana o perversa,/¡infierno, llegas hasta mí en forma tan misteriosa/que he de hablarte. A ti te llamo, Hamlet,/¡Rey! ¡Padre! ¡Rey de Dinamarca!

⁶ O respóndeme.

⁷ Escúchame

⁸ ¡Escucha! ¡Oh, Hamlet, Óyeme! / Si es que alguna vez amaste a tu padre... / ... Toma venganza de este horrendo asesinato.

⁹ Pero no dejes que tu alma se contamine,/ o intente daño alguno contra tu madre

La ironía dramática se mezcla con la realidad en el juego de ser y parecer en el que se sumerge Hamlet. Y este juego tiene su efecto en los personajes que lo circundan. Son ellos los que nos hacen apreciar el cambio en Hamlet cuando finge su locura. Así, Ofelia nos da una desgarradora visión de la actualidad de Hamlet que nos permite ver en nuestro ojo de la mente el esplendoroso Hamlet de antaño:

O, what a noble mind is here overthrown!
The courtier's, soldier's, scholar's, eye, tongue, sword
Th'expectancy and rose of the fair state,
The glass of fashion and the mould of form,
Th'observed of all observers – quite, quite down!¹⁰ (III, i, 153-157)

En la metáfora, “The expectancy and rose of a fair state”¹¹, Ofelia resume las cualidades principescas de Hamlet, que aseguraban un porvenir armonioso para el país, la esperanza de un futuro único. Tal era superfección que lo convertía en “The glass of fashion and the mould of form, / Th'observed of all observers”.¹²

Y la écfrasis se convierte en *enargeia* cuando Ofelia se involucra en el relato, como el personaje afectado que es y deja que fluyan sus sentimientos. Su sentir mísero y mancillado “And I, of ladies most deject and wretched, / That sucked the honey of his music vows,” (III, i, 158-59)¹³ se hace explícito por las imágenes de gusto y auditivas que nos impactan al permitirnos empáticamente captar el otrora flujo amoroso de Hamlet hacia ella.

Más devastador es ver al Hamlet actual a través de Ofelia,

*Now see that noble and most sovereign reason;
Like sweet bells jangled out of tune and harsh;
That unmatched form and feature of blown youth
Blasted with ecstasy. O woe is me
T'have seen what I have seen, see what I see!* (III, I, 160-164)¹⁴

Con su “mente noble y soberana/cual carrillón discorde, estridente;”, su ser “marchitado por el delirio”. Ofelia resume el cambio acontecido en el héroe con su exclamación, “T'have seen what I have seen, / see what I see”¹⁵ revelando que ahora tiene ante sus ojos una imagen aterradora.

Para saber si el Espectro es un alma en pena con un mensaje o si es un demonio que viene a condenar un alma noble, Hamlet crea un artificio, la obra dentro

¹⁰ Oh noble inteligencia perdida./Con ojos, lengua y espada del soldado/el cortesano, y el discreto. Flor y esperanza del reino./Espejo de la elegancia, modelo de gallardía,/blanco de todas las miradas. ¡Y todo arruinado!

¹¹ el cortesano, y el discreto. Flor y esperanza del reino.

¹² Espejo de la elegancia, modelo de gallardía,/blanco de todas las miradas. ¡Y todo arruinado!

¹³ Y yo la más infeliz, miserable de las mujeres,/yo, que he sorbido la miel de sus dulces votos,

¹⁴ He de ver cómo su mente noble y soberana/cual carrillón discorde, estridente, pierde el tono./Aquellas formas incomparables de su florida juventud/se han marchitado con el delirio. ¡Oh desventura!/¡Haber visto lo que he visto y presenciar esto ahora!

¹⁵ ¡Haber visto lo que he visto / presenciar esto ahora!”.

de la obra. Sabe que es “a knavishpiece of work.”¹⁶ Nuevamente, a través de la ironía dramática, burlándose del Rey, nos hace cómplices de su artilugio. Con sorna, dice al Rey que la obra debido a que “wethathave free souls, / It touches us not. Let the galled jade winch. Our / withers are unwrung.” (III. ii. 235-238).¹⁷ Hamlet sabe que para aquel cuya alma está corrupta la visualización del propio crimen hará que “Formurder, though it have no tongue, will speak / With most miraculous organ (II, ii, 596-597)¹⁸. Efectivamente, el abrupto abandono por parte del Rey de la representación en el momento crucial de la obra confirma a Hamlet que puede, sin dudar ya más, “take the ghost’s Word for a thousand pound.” (III, ii, 280-1)¹⁹

La certeza sobre el Espectro libera la pasión en Hamlet. Resuelve vengar a su padre. Todo vestigio de razón o de compasión desaparecen. Su único objetivo será la destrucción física y condena espiritual del Rey Claudio. Tal es así, que si bien tiene la oportunidad, con su espada presta de matar arteramente al Rey cuando éste está rezando resuelve,

No.
Up, sword, and know thou a more horrid hent.
When he is drunk asleep, or in his rage,
Or in th’incestuous pleasure of his bed,
At gaming, swearing, or about some act
That has no relish of salvation in’t – (III, iii, 87-92)²⁰

Así vemos una sucesión de imágenes, de diapositivas, desfilar por nuestra imaginación de aquellos momentos en que al realizar su venganza obtendría el fruto deseado, “that this heles may kick at heaven, / And that his soul may be as damned and black / As hell, whereto it goes.” (III, iii, 93-95)²¹

Y es esta misma pasión que lleva a Hamlet a matar inocentes. Dominado por la ira apuñala a Polonio pensando que era el Rey. De esta forma, el Espectro sigue ejerciendo su efecto negativo en el héroe. Hamlet es por ahora el “scourge”, verdugo, que condena su alma en su búsqueda de justicia. Para redimirse, debe dejar todo en manos de la Providencia Divina. Una vez reconocida ésta, su pasión se desvanece, su razón prima y ya está listo para que sea la Providencia la que resuelva el castigo y no él,

¹⁶ Una perfecta canallada

¹⁷ ...tenemos el alma limpia y en nada nos afecta. Que cocee el penco que tenga mataduras, pero nosotros tenemos los lomos sanos.

¹⁸ Pues el crimen, aún sin lengua, hablará por los más prodigiosos medios.

¹⁹ Afirmar que el espectro tenía razón.

²⁰ No./Detente espada. Elige el horror de otro momento:/Quizás cuando a más de ebrio, esté dormido o lleno de deseo,/o en el placer de su lecho incestuoso/divirtiéndose, o blasfemando,/o en acción de condena segura.

²¹ que dé coces contra el cielo/y la maldición caerá sobre su alma y quedará negra/como el infierno mismo, donde será arrojado...

*We defy augury. There's a special providence in the fall of a sparrow. If it be now, 'tis not to come. If it be not to come, it will be now. If it be not now, yet it will come. The readiness is all. Since no man knows of aught he leaves, what is't to leave betimes? Let be. (V, ii, 212-217)*²²

Este pasaje efrástico resalta el accionar de la Providencia a la cual Hamlet se somete. La imagen visual de fuerte connotación religiosa "There's a special providence in the fall of a sparrow"²³ condensa el significado de qué es tener fe. Oraciones cortas, crípticas, antitéticas preparan a Hamlet quien deja de ser el verdugo y pasa ser el ministro de Dios. Se redime al aceptar su designio sin cuestionar, y acepta que "The readiness is all"²⁴.

El Espectro en *Macbeth*

Macbeth es un personaje dominado por su fuerte imaginación. La crítica observa que en la obra de *Macbeth* la imaginación juega un rol preponderante. Leggat (1988: 205) resume la obra como un viaje al interior de la mente de Macbeth, que técnicamente, aunque no solamente, se puede reducir a que es el villano de la obra. Además, Paul (1950:12) sostiene que una vívida imaginación puede ocasionar la caída de un hombre cuando éste comienza a confundir su realidad subjetiva con la objetiva. Y describe a Macbeth como poseedor de una imaginación hiperactiva que hace que el héroe sucumba al mal hábito de ser dominado por ella. Además, según Paul, "la condición de hombre" supone el control y la supeditación de los hábitos subjetivos a los hábitos objetivos. Para Brooke (1948: 198), Macbeth no es el hombre práctico de rápido accionar. Su proceder es zigzagueante ya sea predomine su ambición, ya el miedo. Es también oportuno considerar que según Paul, la seducción de la imaginación del personaje sobre su conciencia hace que sustituya lo real por lo imaginario.

Macbeth narra la historia del noble escocés Macbeth, que libra a su país de enemigos externos e internos. Tres brujas lo interceptan en un páramo y le auguran que será Thane de Glamis, de Cawdor y luego Rey. A su compañero Banquo le predicen que será el padre de reyes. Duncan, rey de Escocia, visita a Macbeth en su castillo. Macbeth y su esposa asesinan al rey. Macbeth es coronado rey. Por temor,

²² Desafiare los augurios, pues has- / ta en la caída del gorrión actúa la Providencia. Sea / ahora mismo, si no ha de ser más tarde, pues que / ha de ser aunque no sea ahora; sólo queda estar / dispuestos. Y si es verdad que nadie llega a cono- / cer aquello que abandona, ¿por qué esperar más tiempo? ¡Sea!

²³ pues hasta en la caída del gorrión actúa la Providencia

²⁴ sólo queda estar dispuestos.

manda a matar a Banquo y a su hijo Fleance, quien escapa. Durante el banquete de coronación, el espectro de Banquo se le aparece solamente a Macbeth. Éste está aterrado. Lady Macbeth, sin comprender qué le acontece a su marido, disuelve el banquete. Solos, Macbeth resuelve visitar a las brujas. Macbeth sume a Escocia. Lady Macbeth inundada de remordimiento se suicida. Solo Macbeth confronta su destino.

En *Macbeth*, Shakespeare experimenta con un nuevo espectro. No es el espectro externo de un alma en pena que visita a su ser querido reclamando venganza. Aquí tenemos a uno interno, producto de la imaginación del personaje que a la vez conjuga elementos senecanos en su apariencia. Según Greenblatt (2002:157) este espectro es la figura de un profundo disturbio psíquico.

Scragg (1994:188) sostiene que estamos obligados a seguir “el proceso de pensamiento del protagonista rellenando los huecos y visualizando lo que él visualiza.” Y ésta es una mente donde la línea entre la realidad y la imaginación, entre la razón y la confusión es muy tenue. Y es con la écfrasis o la *enargeia* que Shakespeare nos hace ver y sentir lo que siente Macbeth.

De esta forma, una vez cometido el asesinato de Duncan, Macbeth es asaltado por remordimientos que lo condenan a “Sleep no more” (II, ii, 36) ²⁵ pero también por un miedo atroz a ser descubierto como el autor del regicidio.

Este temor se corporiza en el personaje de Banquodando origen a pasajes ecfrásticos que sólo lo resaltan,

*Our fears in Banquo
Stick deep, and in his royalty of nature
Reigns that which would be fear'd. 'Tis much he dares,
And, to that dauntless temper of his mind,
He hath a wisdom that doth guide his valour
To act in safety. There is none but he
Whose being I do fear; (III, i, 50-55)²⁶*

Dos campos semánticos dibujan en nuestro ojo de la mente dos imágenes opuestas. Una figura real –la de Macbeth- sumergida en el pánico como revela el campo “fear”, “stickdeep”, “fear’d”, “fear” ²⁷ quela reduce a una sombra temblorosa. Contrapuesta, está la figura fuerte, real sin ser rey, de Banquo descrita en el campo

Todal las citas son tomadas de *Macbeth*, Edición bilingüe del Instituto de Shakespeare dirigida por Manuel Ángel Conejero. Cátedra, Letras Universales.

²⁵ No volver a dormir.

²⁶ Nuestro miedo hacia Banquo / ha penetrado en lo más hondo, y hay en su realeza/ natural algo que debería ser temido. Su atrevimiento es mucho/ y el carácter indómito de su alma/ añade una sabiduría que guía su valor/ haciéndole que actúe con seguridad. Ninguna otra existencia temo más que la suya.

²⁷ Miedo / penetrado en lo más hondo / temido / miedo

“royalty of nature”, “dares”, “dauntlesstemper”, “wisdom”, “valour”, “safety”²⁸. Es así que Banquo se yergue como una amenaza para Macbeth.

En la escena del Banquete (III, iv), dominada por la aparición del Espectro de Banquo, Macbeth sufre un gran cambio. Si bien el Espectro aparece solo dos veces, una vez más Shakespeare pone el énfasis en las consecuencias. Es una aparición aterradora, cubierta en sangre, “Thou canst not say I did it; never shake / Thy gory locks at me. (III, iv, 49-50)”²⁹, tan aterradora que a pesar de haber sido muerto un par de horas antes, sus huesos están “marrowless, thy blood is cold;” (III, iv, 91)³⁰ pero peor aún y más aterradora es su mirada: “thou hast no speculation in those eyes, / Which thou dost glare with.” (III, iv, 92-93)³¹.

Y precisamente el resto de la obra presenta los efectos de la aparición del Espectro de Banquo en Macbeth: su deshumanización, la tiranía, y su devastación espiritual.

Diferentes pasajes ecfrásticos revelan las fases del cambio que Macbeth sufre ante la presencia del Espectro de Banquo: “Negación del crimen”, “Miedo”, “Terror” y, la última, “El asesino despiadado”.³² En este momento nos centraremos en el efecto que el Espectro tiene sobre el héroe.

Cabe retomar las últimas líneas proferidas por Macbeth antes de que el Espectro se retire definitivamente, las cuales pertenecen a la última fase del cambio del héroe,

*Or be alive again;
And dare me to the desert with thy sword;
If trembling I inhabit then, protest me
The baby of a girl. Hence, horrible shadow!
Unreal mock'ry, hence! (III, iii, 102-106)*³³

Estas líneas marcan el cambio. El miedo desaparece, desafía al Espectro a un combate singular, deja de ser “the baby of a girl”³⁴ y demostrando una seguridad de la cual carecía, reconoce la naturaleza inexistente del espectro “horrible shadow”, “unreal mock'ry”³⁵. El Espectro al llevar a Macbeth al límite de su terror causa que el héroe anule su imaginación y con ella su miedo.

²⁸ “realeza”, “atrevimiento”, “carácter indómito”, “sabiduría”, “valor”, “seguridad”.

²⁹ No podéis decir que lo hice yo: nunca sacudas / tu cabellera ensangrentada sobre mi rostro.

³⁰ vacíos, y tu sangre esta fría.

³¹ Ya no tienes mirada en esos ojos / con los que me deslumbras.

³² Este proceso ya fue desarrollado en la ponencia “Visualizando lo interno en Macbeth” en coautoría con la Prof. Carolina Ferraressi Curotto.

³³ o bien vuelve a la vida / y desafíame en el desierto con tu espada / y, si entonces temblando me quedara aquí, podrás / considerarme muñeca de una niña. ¡Atrás, horrenda sombra! / ¡Engañosa irrealidad, atrás!

³⁴ muñeca de una niña

³⁵ Horrenda sombra, Engañosa irrealidad.

Además, el Espectro senecano de Banquo tiene el efecto de un demonio sobre el héroe. La anulación del miedo hace que Macbeth se deshumanice y pierda todo sentimiento de compasión, culpa, y se convierta en un asesino despiadado. Las imágenes de miedo dan paso a imágenes de sangre, "It will have blood; they say: blood will have blood." (III, iv, 121)³⁶. La imagen de sangre confronta a Macbeth con su realidad, una realidad sin retorno, que lo fortalece y lo determina a ser expeditivo en su accionar.

*I am in blood
Stepp'd in so far, that, should I wade no more,
Returning were as tedious as go o'er.
Strange things I have in head, that will to hand,
Which must be acted, ere they may be scann'd" (III, iii, 102-106)³⁷*

La metonimia "Strangethings I have in head, that will to hand"³⁸ resume su nueva condición: no más culpa, ni miedo, ni duda, sólo deseo y acción.

Una realidad marcada por el derrame constante de sangre inocente sume a Escocia en una tiranía sin igual. El efecto que el Espectro de Banquo causa en Macbeth es, así, sentido por toda Escocia. Los súbditos pintan con imágenes la cruel realidad que padecen,

*But cruel are the times when we are traitors
And do not know, ourselves; when we hold rumour
From what we fear, yet know not what we fear,
But float upon a wild and violent sea, ³⁹ (IV, ii, 18-21)⁴⁰*

Reina la incertidumbre y la desconfianza ya que toda palabra puede ser malinterpretada o desvirtuada y el miedo acecha pero no se sabe a qué hay que temerle. La imagen de "fear" reaparece, esta vez proferida por los súbditos. La metáfora "upon a wild and violent sea" nos crea la visión y sensación de peligro, miedo y desprotección al flotar a merced de la furia del tirano.

Otros pasajes ecrásticos completan la situación de Escocia presentando cuadros realistas y desgarradores, plagados de imágenes. Cada una de ellos es una pintura visual o auditiva, que nos hacen sentir, y tal vez recordar en carne propia, el significado de estar a la merced de un tirano, donde los días están marcados por

³⁶ Será con sangre, dicen; la sangre llama a sangre.

³⁷ He ido muy lejos/ en el camino de la sangre. Y si más no avanzase/ tanto daría volver como ganar la orilla opuesta./ Ideas extrañas llenan mi cabeza, que tomaré en mis/ manos y que ejecutaré sin detenerme a analizarlas.

³⁸ Ideas extrañas llenan mi cabeza, que tomaré en mis manos

³⁹ que son tiempos crueles, cuando somos traidores/ y ni siquiera lo sabemos, cuando oímos hablar/ de lo que nos aterra y no sabemos lo que nos aterra/ y tan sólo flotamos, sobre un mar que es feroz y violento.

⁴⁰ He ido muy lejos/ en el camino de la sangre. Y si más no avanzase/ tanto daría volver como ganar la orilla opuesta./ Ideas extrañas llenan mi cabeza, que tomaré en mis/ manos y que ejecutaré sin detenerme a analizarlas.

aullidos lastimeros de sufrimiento que dibujan en nuestro ojo de la mente ríos de sangre y dolor quenos paralizan:

*Each new morn
New widows howl, new orphans cry, new sorrows
Strike heaven on the face, that it resounds
As if it felt with Scotland, and yelled out
Like syllable of dolour.” (IV, iii, 3-7)⁴¹*

Las imágenes auditivas que prevalecen son de sonidos agudos “howl”, “cry” y discordantes “yelledout”. Escocia, en nuestra imaginación es otro Gólgota, otro Guernica, otro campo de exterminio.

Pero este efecto devastador también afecta al héroe interiormente. Él es el artífice de los ríos de sangre y es el artífice de su devastación espiritual. Así comienza el proceso de reconocimiento de las consecuencias de su accionar:

*I have liv'd long enough: my way of life
Is fallen into the sere, the yellow leaf;
And that which should accompany old age,
As honour, love, obedience, troops of friends,
I must not look to have; but, in their stead,
Curses, not loud, but deep, mouth-honour, breath
Which the poor heart would fain deny and dare not---.(V, iii, 22-28)⁴²*

La écfrasis nos permite visualizar dos momentos, uno que rememoramos de las primeras descripciones de Macbeth, cuando él era el novio de Beladona, lleno de gloria, cuando había “bought / Golden opinions from all sorts of people” (I, vii, 31-2).⁴³ Ahora solo puede esperar “in their stead, / Curses, not loud, but deep, mouth-honour, breath / Which the poor heart would fain deny and dare not” (V, iii, 26-28)⁴⁴. Realidad aterradora, que le hace sentir al héroe que su vida “Is fallen into the sere, the yellow leaf” (V, iii, 23)⁴⁵. De a poco nos introducimos nuevamente en la psique del héroe. El efecto de la muerte de Lady Macbeth produce en él un parlamento poético y aterrador. Este soliloquio, sostiene Scragg (1994:192), “evoluciona a través de imágenes visuales nítidas más que en un argumento razonado.”

*Tomorrow, and tomorrow, and tomorrow,
Creeps in this petty pace from day to day,
To the last syllable of recorded time;
And all our yesterdays have lighted fools
The way to dusty death. Out, out, brief candle!
Life's but a walking shadow, a poor player
That struts and frets his hour upon the stage*

⁴¹ He ido muy lejos/ en el camino de la sangre. Y si más no avanzase/ tanto daría volver como ganar la orilla opuesta./ Ideas extrañas llenan mi cabeza, que tomaré en mis/ manos y que ejecutaré sin detenerme a analizarlas.

⁴² Ya he vivido más de lo suficiente: el sendero de mi vida/ declina hacia su atardecer, hoja que amarillea./ Y todo lo que debería acompañar a la vejez,/ como honor, obediencia, amor y multitud de amigos,/ no debo pretenderlo; en su lugar/ maldiciones ahogadas pero muy profundas, servil/ adulación, palabras/ que el pobre corazón quiere negar sin atreverse.

⁴³ ... adquirido / una reputación dorada entre las gentes.

⁴⁴ En su lugar / maldiciones ahogadas pero muy profundas, servil adulación, palabras / que el pobre de corazón quiere negar sin atreverse.

⁴⁵ Declina hacia el atardecer, hoja que amarillea.

*And then is heard no more. It is a tale
Told by an idiot, full of sound and fury,
Signifying nothing. (V, v, 19-28)⁴⁶*

En efecto, la écfrasis se convierte en *enargeia* con la acumulación de imágenes visuales sombrías, “creeps in this petty pace”, “lighted fools”, “dusty death”, “brief candle”, “walking shadow”, absurdamente yuxtapuestas que en su discordancia crean una pintura abstracta donde solo prevalece la sensación de esterilidad, vacío y sinsentido que enfrenta el ser que está muerto en vida. Macbeth se convierte así en un “por player / That struts and frets his hour upon the stage” y que luego será olvidado totalmente. De esta manera, vacío de todo propósito, toda la vida del héroe se reduce a un “tale / Told by an idiot, full of sound and fury, / Signifying nothing.”

Shakespeare experimenta constantemente con todos los elementos de una obra, en este caso en la delineación de los espectros y con los alcances de la lengua a través de la écfrasis.

Con respecto a los Espectros, Shakespeare se nutre de las diferentes vertientes propias de su época, pero sin ajustarse a ninguna absolutamente y haciendo por ello que estos elementos, tal como pasa con el lenguaje, sean ambiguos, polisémicos. De esta forma pudimos apreciar que en Hamlet, Shakespeare nos muestra un Espectro externo, visible a muchos personajes y a nosotros, que conjuga las creencias populares con sustento en el catolicismo cuyo rol será el de solicitar al héroe venganza por una razón justa y evitar así que el príncipe condene su alma. Y cuyo efecto en el héroe es primero desatar su pasión y luego guiarlo en que debe dejar a Dios que juzgue a aquellos que no fueron partícipes directos en su crimen. Es así que finalmente Hamlet deja todo en manos de la Providencia y de verdugo pasa a ministro divino.

En tanto en Macbeth, el Espectro es interno, es producto de la imaginación del héroe y como tal es solo visto por él y la audiencia. En esta oportunidad Shakespeare combina el Espectro senecano, de aterradora apariencia, con el protestante que consideraba que los espectros eran mayoritariamente demonios cuyo propósito era condenar el alma del que visitaban. El efecto que esta combinación surte en Macbeth es la pérdida de su humanidad que lo lleva a sumergir a Escocia en una tiranía sin igual. Pero es justamente poder ver su lado más oscuro y las consecuencias de

⁴⁶El día de mañana, y de mañana, y de mañana/ se desliza, paso a paso, día a día,/ hasta la sílaba final con que el tiempo se escribe./ Y todo nuestro ayer iluminó a los necios/ la senda de cenizas de la muerte. ¡Extínguete, fugaz antorcha!/ La vida es una sombra tan sólo, que transcurre;/ un pobre actor que, orgulloso, consume su turno sobre el escenario/ para jamás volver a ser oído. Es una historia/ contada por un necio, llena de ruido y furia,/ que nada significa.

haberlo liberado, que lleva a Macbeth a reconocer y lamentar la devastación espiritual en la que se hundió y con resignación y coraje esperar el resultado final.

Nuevamente, en la pluma del dramaturgo, la écfrasis, a través de los más diversos recursos poéticos, nos introduce en los alcances del lenguaje en hacernos ver, en activar nuestra imaginación recreando en imágenes tanto lo que estamos viendo representado como lo que está ausente del escenario. Es así que más allá de la palabra y la vista, si somos audiencia, y más allá de la palabra escrita si somos lectores, nuestra imaginación va construyendo vívidas imágenes con las cuales completamos nuestro significado del drama padecido por los héroes. Pero estas imágenes, no son imágenes frías y estáticas. Muy por el contrario, muchas nos conmueven, por invadirnos de compasión como con el sufrimiento de Ofelia o por ser aterradoras como con el Espectro de Banquo, por lo cual la écfrasis se convierte en *enargeia*, que en palabras de Webb es el corazón de la écfrasis.

Bibliografía

- BATTENHOUSE, R. (1951), "The Ghost in Hamlet, a Catholic 'Linchpin'?", *Studies in Philology*, Vol. XLVIII, N° 2, pp. 161-192
- BECKERMAN, B. (1962), *Shakespeare at the Globe*, New York, The MacMillan Company.
- FOWLER, H. W., Fowler, F. G., & Crystal, D. (2011). *The Concise Oxford Dictionary: The Classic First Edition*. Oxford University Press.
- GREENBLATT, S. (2001). *Hamlet in Purgatory*. Princeton University Press, NJ.
- KNIGHT, W. (1954), *The Imperial Theme*, London, Methuen & Co. Ltd.
- LEGGATT, A. (2003). *Shakespeare's Political Drama: the History Plays and the Roman Plays*. Routledge.
- LITLEDALE, H. (1916) "Folklore and Superstitions: Ghosts and Fairies: witchcraft and Devils." *Shakespeare's England: An Account of the Life and Manners of His Age*: Vol. I. Oxford: Clarendon Press, pp. 516-546.
- MANGAN, M. (1998), *A Preface to Shakespeare's Tragedies*, London, Longman.
- MEEK, R. (2009), *Narrating the Visual in Shakespeare*, Ashgate, England.
- MOORMAN, F. W. (1906), "Shakespeare's Ghosts". *The Modern Language Review*. Vol. 1, No. 3), Modern Humanities Research Association, pp. 192-201.
- PAUL, H. (1950), *The Royal Play of Macbeth*, New York, The Macmillan Co.
- SCRAGG, L. (1994), *Discovering Shakespeare's Meaning*, London, Longman.

VERDONK, P., and Weber, J. (1995), *Twentieth-century Fiction: from Text to Context*. Psychology Press.

WEBB, R. (2009), *Ekphrasis, Imagination and Persuasion in Ancient Rhetorical Theory and Practice*, England, Ashgate.

WEST, R. (1969), *The Invisible World: A Study of Pneumatology in Elizabethan Drama*. New York: Octagon Books.

WILSON, J. D. (1951). *What Happens in Hamlet*. Cambridge University Press.

ÉCFRASIS EN *AL FARO*

HERNANDO, Andrea. Becaria CIN. Estudiante del Profesorado en Inglés

Eje temático: Literatura, análisis y reflexión

La novela de Virginia Woolf, *Al Faro*, marca la tendencia innovadora de la autora, en especial en lo relacionado con la estética del Modernismo. La novela se convierte en manifiesto de la relación de la palabra con la imagen el arte literario y las artes visuales. Es por esta razón que hemos decidido abordar su análisis desde su naturaleza ecfástica. Las unidades de análisis consideradas son el manejo de las técnicas de pintura en cuanto al color y la composición en lo que respecta a la presencia del mundo femenino en la obra. Seguimos en el trabajo las líneas teóricas de Julia Kristeva, WJT Mitchell y Walter Benjamin.

Palabras clave: écfasis- imagen- mundo femenino- palabra

Al Faro es una novela escrita por Virginia Woolf, escritora del comienzo del modernismo en Inglaterra. La novela fue publicada en 1927 y cuenta la historia de Mrs. Ramsay y su relación con Lily Briscoe, pintora y amiga. La trama se desarrolla casi íntegramente en la casa de verano de la familia Ramsay en *Isle of Sky*. Como lectores tenemos la oportunidad de conocerlas, de observar sus conflictos y los eventos de sus vidas. Pero no tan sólo los personajes son descriptos en detalle, también los objetos de la casa y la casa misma. El lector tiene una visión completa tanto del contexto como de los personajes. Uno de los logros más reconocidos de Woolf es haber combinado elementos de la vida diaria con el arte y haber otorgado a sus lectores la posibilidad de apreciar el arte a través de las palabras. La novela presenta una variedad única de pasajes ecfásticos de gran belleza.

Pero, ¿qué es la écfasis? Según James Heffernan, la écfasis es “la representación verbal de una representación visual”. Esta técnica se usa para dar al lector una concepción diferente de las cosas, y darle la oportunidad de ver en su mente lo que está ausente usando las palabras como medio para alcanzar este objetivo. El concepto de écfasis es apoyado por el pensamiento moderno de que el arte puede no sólo ser visto, sino también escuchado, saboreado, olido y tocado. El arte puede ser apreciado usando todos nuestros sentidos porque el poder de la mente es mucho más grande que el poder de los ojos. Los ejemplos de écfasis en la historia son recurrentes, pero en este trabajo rescataremos los más sobresalientes para poder ejemplificar de una manera detallada el uso que hace la autora de esta técnica literaria.

Un concepto con el que es importante trabajar es el de imagen. Mitchell destaca que ha habido un esfuerzo por separar los conceptos “palabra/imagen”, mientras que las imágenes no pueden ser entendidas sin ser consideradas un tipo de lenguaje por lo que las mismas representan. Las imágenes se presentan a través de lo que se puede “ver”. ¿Pero qué pasa con aquellas imágenes que no están presentes?

¿Esas imágenes, se pueden ver? Se propone el uso de las écfrasis como técnica que permite ver a través de las palabras lo que no está materialmente presente, Mitchell analiza tres momentos en la écfrasis. En primer lugar está la indiferencia ecfrástica, en la cual se niega o se descrece la veracidad de la ecfrásis, llegando a considerarla imposible porque las palabras solo pueden citar, no pueden mostrar. El segundo momento es la esperanza ecfrástica, en la cual se supera el momento anterior cuando nos hacemos conscientes de que se puede lograr lo que muchos escritores quisieron, que es “hacernos ver”. El momento final es aquel llamado miedo ecfrástico, el cual nos damos cuenta de que lo que vemos a través de las palabras puede ser diferente en cada lector.

En *Al Faro*, Woolf presenta formas, colores y adjetivos que nos hacen experimentar el momento de esperanza ecfrástica:

Hubo que poner ocho velas sobre la mesa, y tras la primera vacilación, la llama se irguió, y sacó a la luz toda la mesa, en medio había una fuente de color amarillo y púrpura. Mrs. Ramsay se preguntaba qué había hecho con ella Rose, porque las uvas y peras, las pieles de color rosa, con sus picos, los plátanos, todo le hacía pensar en un trofeo arrebatado al fondo del mar, en el banquete de Neptuno, en el racimo que le cuelga a Baco del hombro (en algún cuadro), entre pieles de leopardo, la procesión de antorchas rojas y doradas... Así, bajo la repentina luz, parecía poseer gran tamaño y profundidad, era un mundo al que podía llevar una su propio cayado, y comenzar a ascender por los montes, pensaba, y bajar a los valles, y con placer (porque los unió fugazmente) veía que también Augustus disfrutaba de la fuente de fruta con los ojos, se zambullía, cortaba una flor aquí, cortaba un esqueje más allá, y regresaba, tras el festín, a su colmena. Era su forma de mirar, diferente de la de ella. Pero el mirar juntos los unía (Woolf, 1927: 70)

Por la fuerza de las palabras, el lector tiene la posibilidad de ver en su mente aquel plato de frutas. Pero sería buena plantearnos el interrogante de Mitchell: ¿Acaso vemos todo aquello que intenta describir Woolf del modo en que ella lo vio? Mitchell afirma que las representaciones visuales no pueden ser representadas por ellas mismas, por eso necesitan al discurso. En este sentido, compara a las representaciones visuales con las masas, los colonizados y los silenciados. Pero por otro lado, sostiene que las imágenes no son aquellos dibujos, estatuas, apariencias o ideas, ya que las metáforas y las descripciones también son imágenes.

En otro pasaje, Woolf hace uso de la técnica de écfrasis para mostrar el efecto del paso del tiempo en los objetos.

Cuando todas las velas se hubieron apagado, la luna se ocultó, y con el tabaleo de una lluvia muy fina sobre el tejado descendió una inmensa oscuridad. Nada, se diría, podría sobrevivir a esta inundación, a esta profusión de oscuridad que, introduciéndose por los ojos de cerraduras y grietas, por debajo de las persianas, penetraba en los dormitorios, se

tragaba aquí una jarra con su palangana; allí, un jarrón de dalias amarillas; y más allá, las nítidas aristas y la mole de una cómoda. No sólo eran los muebles los que se disolvían; apenas quedaba nada, mente o carne, de lo que pudiera decirse: «Esto es ella», o «Esto es él». A veces se alzaba una mano, como si fuera a agarrar algo, o a protegerse de algo, o alguien gruñía, o alguien se reía en voz alta, como si compartiera algún chiste con la nada. (Woolf, 1927: 93)

.....

De forma que irrumpían esos aires perdidos en la casa vacía; las puertas estaban cerradas; y los colchones, recogidos; los aires eran la vanguardia de ejércitos poderosos; rozaban los desnudos aparadores, mordisqueaban, abanicaban, no hallaban en los dormitorios ni en el salón nada que los detuviera, sólo papeles desprendidos que se movían, madera que rechinaba, las desnudas patas de las mesas, platillos y porcelana sucia, deslucida, desportillada. Lo único que conservaba forma humana era lo que habían abandonado, lo que habían dejado: un par de zapatos, un sombrero de caza, ajados abrigos y faldas en los armarios; y su vaciado indicaba que en otros tiempos estuvieron habitados y llenos de vida: que hubo manos que se afanaron en los corchetes y botones; que el espejo había reflejado una cara; que había contenido un mundo que ahí se abría, en el que giraba una figura, se movía con rapidez una mano, se abría la puerta, entraban aprisa los niños tropezando, volvían a salir. Ahora, un día tras otro, la luz devolvía, como flor que se reflejara en el agua, su clara imagen en la pared de enfrente. Sólo las sombras de los árboles, que florecían en el viento, presentaban sus respetos sobre la pared, y durante un fugaz momento ensombrecían el charquito en el que se reflejaba la propia luz; o los pájaros, al volar, hacían que cruzara lentamente el suelo del dormitorio una delicada manchita (Woolf, 1927: 95)

La descripción de los objetos que proporciona Woolf permite ver a cada uno de ellos como una obra de arte situada temporal y espacialmente como un objeto único y auténtico. Walter Benjamin, crítico literario, filósofo y ensayista, trabaja con el concepto de imagen y el de obra de arte y el impacto que generan en las personas. Según Walter Benjamin, en la actualidad estamos presenciando un momento clasificado como el “derrumbe del aura” en las obras de arte causado por la reproducción mecánica de las mismas. Este periodo es consecuencia del deseo de las masas de acceder a dichas obras.

Una de las características principales de la novela es que muchas de las imágenes que la autora nos presenta son imágenes que forman parte de la vida diaria de los personajes pero que sin embargo generan en ellos sentimientos profundos. Según Walter Benjamin, el poder del aura radica en la capacidad que tienen aquellas obras de arte auténticas, no reproducidas mecánicamente, de generar este tipo de sentimientos en aquellos que las perciben. No importa si los sentimientos son de ira o de placer, lo importante es el poder de generarlos y no tan sólo contemplándolos por

horas, sino también dejándonos sumergirnos en ellos cuando cerramos los ojos para poder apreciar con el ojo de la mente.

Una escena en la que esto se puede contemplar enteramente es la mencionada anteriormente, en la cual Mrs. Ramsay aprecia el canasto con frutas. Durante ese momento podemos sentir el trance en el cual se adentra Mrs. Ramsay al observar no sólo el canasto de frutas como la obra completa, sino también cada una de las partes que lo integran. Su necesidad de probar una ellas pero su preocupación por arruinar la pieza entera demuestra el poder que tiene la obra en su espectador.

Woolf a través del uso de la écfrasis, proporciona una visión del mundo que nos deja apreciar el feminismo desde una manera más profunda. Presentándonos, en un primer lugar, a su personaje principal, Mrs. Ramsay, una madre y esposa devota, Woolf nos permite percibir en diferentes momentos el valor de tales roles con sólo narrar los episodios de su vida diaria. Mrs. Ramsay es una mujer conservadora, con una visión del amor como eje central en la vida de una mujer. Quizás por esto ella decide obedecer a su esposo y aceptar sus decisiones aun cuando no las comparte. “[...] porque, qué hay más importante que el amor del hombre hacia la mujer, qué es más imperioso, más impresionante [...]” (Woolf, 1927: 53)

-Cuando amanezca seguro que lucirá el sol y cantarán los pájaros -dijo, compasiva, alisando el cabello del niño, porque era consciente de que su marido, con el enojoso recordatorio de que no haría bueno, había matado la alegría del muchacho. Lo de ir al Faro era algo en lo que el niño había puesto mucha ilusión, y por si fuera poca la burla de su marido, lo de que no haría bueno, ahora venía este hombrecillo detestable a refregárselo de nuevo. (Woolf, 1927: 72)

Lily Briscoe reside en la casa de verano de los Ramsay, dedica su vida a la pintura, y a pesar de estar inmersa en un contexto en donde su trabajo es desvalorizado constantemente, intenta llevar a cabo su labor sin dejar que los comentarios malintencionados influyan en ella. La relación de Mrs. Ramsay y Lily Briscoe parece en varios puntos ser una relación en la que podemos ver tanto pena como desprecio

¡El retrato de Lily! Mrs. Ramsay se sonrió. Con esos ojillos rasgados, con tantas arrugas, no se casaría nunca; no había que tomarse muy en serio lo de su pintura; pero era una muchachita independiente, y por ese motivo le gustaba a Mrs. Ramsay, así que, al recordar la promesa, inclinó la cabeza. (Woolf, 1927: 13)

.....

Con el acicate del afecto renacido de William, y pensado en que todo estaba bien de nuevo, y en que ya no tenía que estar inquieta, y en que podía disfrutar del triunfo y de las bromas, se reía, hacía gestos, hasta que Lily pensó: Qué infantil, qué absurda era, ahí sentada, con toda su belleza desplegada de nuevo, hablando de las pieles de las verduras. Había algo que asustaba

en ella. Era irresistible. Al final siempre conseguía lo que quería, pensaba Lily. (Woolf, 1927: 73)

Ambas figuras, tanto la de Lily Briscoe como la de Mrs. Ramsay aparecen constantemente como figuras contrapuestas. Mientras que Mrs. Ramsay aparece como la figura de la mujer casada, madre y esposa devota, Lily Briscoe es presentada como una mujer que pretende ser independiente, que no cree que el casamiento pueda llegar a influir en su vida otorgándole o no felicidad o algo distinto o nuevo. Ella decide inclinarse al arte.

Virginia Woolf ha sido analizada y criticada por numerosas figuras, una de ellas es Julia Kristeva, quien ha sido definida como “una dulce profesora universitaria, inteligente y brillante, preocupada por cuestiones cotidianas” (Bassets, 1984). Kristeva intenta indagar en la relación entre esta escritora y lo patriarcal, enfatizando su relación con el lenguaje y el mundo, que son las expresiones más significantes de lo patriarcal. Luego de su análisis, Kristeva menciona que las mujeres tienen conflictos en su relación con el mundo porque el objetivo del patriarcado es excluir a las mujeres del poder y el conocimiento, desestimando su capacidad de mezclarse de manera intelectual con la cultura, pero sobreestimando sus capacidades biológicas. Según Christa Wolf, una autora alemana, la mujer está obligada a vivir con y en una cultura que le parece alienígena y extraña. (Johnson, 2002: 4)

Tal vez es por esto que el arte de Lily es incomprendido y desestimado. Mientras que Lily intenta llevar a cabo la tarea de retratar a Mrs. Ramsay, constantemente recibe comentarios despectivos sobre su trabajo. Sabe que en su entorno predomina la idea de que la mujer debe casarse, y de que las mujeres no pueden pintar, ni siquiera pensar. Aun así, ella decide continuar su trabajo y a pesar de que lo abandona por un corto lapso, finalmente puede concluirlo.

Por su parte, Mrs. Ramsay también está situada entre hombres, a los cuales debe atender y servir como anfitriona. Y aunque a veces se siente incómoda y sabe que no recibe de ellos lo mismo que ella les da, es consciente de que sin ella estos hombres no serían capaces de nada.

A decir verdad, ella extendía su protección a todos los miembros del sexo opuesto; por razones que no sabría explicar, por su caballerosidad y valor, porque negociaban tratados, gobernaban la India, controlaban el mundo financiero, y, en fin, por una actitud hacia ella misma que no habría mujer que dejara de considerar halagüeña, una actitud que representaba algo en lo que confiar, algo infantil, reverencial; algo que una anciana podría aceptar por parte de un joven sin merma de su dignidad, y ay de la muchacha -¡al cielo rogaba que no fuera ninguna de sus hijas!- 4 que, en lo más íntimo de su ser, no supiera apreciar esto en su verdadero valor, en todo lo que implicaba (Woolf, 1927: 5)

.....

De nuevo constató, sin hostilidad, era un hecho, la esterilidad de los hombres; lo que no hiciera ella no lo haría nadie; de suerte que, si se diera a sí misma una pequeña sacudida, como la que se da a un reloj de pulsera que hubiera dejado de funcionar, el viejo pulso de siempre

comenzaría a latir de nuevo; el reloj comienza de nuevo a funcionar: un, dos, tres; un, dos, tres (Woolf, 1927: 60)

En este mundo de invitados, de movimientos y de constante servir, Mrs. Ramsay halla como único lugar de escape, la soledad. En ella encuentra su cable a tierra, su momento de reflexión y el mejor de los aliados para sobrellevar los malos tiempos

No, pensó, reuniendo algunos de los recortes de las ilustraciones -el refrigerador, la cortadora del césped, un caballero vestido para una fiesta-, los niños no olvidan. Por esto es por lo que era tan importante lo que se decía, lo que se hacía; y era un alivio cuando se iban a la cama. Porque ahora era cuando no tenía que pensar en nadie obligatoriamente. Podía ser ella misma, dedicarse a sí misma. Eso era precisamente lo que ahora necesitaba con tanta frecuencia: pensar; o quizá ni tan siquiera pensar. Estar en silencio, quedarse sola. Todo el ser y el hacer, expansivo y deslumbrante, se evaporaban; y se contraía, con una sensación de solemnidad, hasta ser una misma, un corazón de oscuridad en forma de cuña, algo invisible para los demás. Aunque siguió tejiendo, sentada con la espalda derecha, porque era así como se sentía a sí misma; y este yo, habiéndose desprendido de sus lazos, se sentía libre para participar en las más extrañas aventuras. Cuando la animación cedía unos momentos, el campo de la experiencia parecía ilimitado (Woolf, 1927: 104)

Mrs. Ramsay reflexiona sólo en su mente lo que le parece correcto e incorrecto. Esto se corresponde a la vez con las teorías del silenciamiento de las mujeres, el cual toma lugar como modo de aventajar a los hombres. La mujer termina encontrando su espacio de libertad en su mente, con ella misma. En el mundo real, debe callarse. La teoría Feminista hace foco justamente no en lo que se nos presenta, sino en lo que está ausente, tratando de relacionarlo de una manera preocuparte con el silenciamiento y la marginalización de las mujeres.

Lily Briscoe y Mrs. Ramsay, dos mujeres situadas en el mismo espacio histórico pero con distintos modos de vivir. Ambas con la necesidad de comunicar, de transmitir, pero con distintos modos de hacerlo. Mientras Mrs. Ramsay encuentra su medio en las palabras, aunque la mayoría queden conservadas en su mente, Lily Briscoe lo encuentra en el arte, en sus piezas que expresan todo aquello que llama su atención, que le preocupa, que la inquieta o que le interesa.

Lily Briscoe y Mrs. Ramsay en algunas ocasiones parecen estar en armonía y en otras en disonancia. Esta tensión que se percibe entre ambos personajes provoca diferentes sensaciones en cada lector con respecto a las personalidades de cada una. No debemos olvidar, sin embargo, que los modos de expresar de cada una no implican que uno sea mejor o más apropiado que el otro, más allá de que sea más o menos comprendido en la etapa histórica en la cual se encuentran. Ambas mujeres se encuentran situadas en momentos personales diferentes.

Bibliografía

- BENJAMIN, W. (1955) *Illuminations* (1988). Schocken books. New York [1968]
- GUERIN, W. (1992) *A Handbook of Critical Approaches to Literature* Oxford University Press. Oxford
- JOHNSON, T (2002) "Archaeologies and utopias: Reassessing Kristeva's relevance to feminist literary practice". SAGE Publications. London.
- MITCHEL, W (1986) *Iconology*. The University of Chicago press, USA.
- MITCHEL, W. (1994) *Ekphrasis and the other*. The University of Chicago press, USA.
- JOHNSON, T (2002) "Archaeologies and utopias: Reassessing Kristeva's relevance to feminist literary practice". SAGE Publications. London
- MONTERREY, T (2012) "An odd road" towards Virginia Woolf's Lighthouse. Universidad de La Laguna. España
- WOOLF, V (1927), *Al Faro*. Wordsworth Editions. London [2002]

ENFOQUE INTERDISCIPLINAR E INTERCULTURAL PARA LA ENSEÑANZA DEL FRANCÉS

CROOK, Patricia. Licenciada en Francés

FERREYRA, Mabel Graciela del Valle. Licenciada en Francés

LOPEZ, Karina. Profesora de Francés

Eje temático: Prácticas docentes

La diversidad cultural nos rodea cada vez más. El escenario de aldea global en el que estamos insertos, muestra una multiplicidad cultural dentro de las naciones y dentro de las Instituciones. Nuestro país es y ha sido por varios siglos, un país multicultural, con diferentes etnias, muchas extintas físicamente, pero que aún permanecen en nuestra sangre. A partir de esta multiculturalidad nos propusimos revalorizar en las clases de francés nuestra creciente diversidad y profundizar valores sobre nuestra identidad, tomando como eje la interculturalidad y la interdisciplinariedad. Partiendo de esta relación, presentaremos propuestas de trabajo teórico-prácticas entre las áreas de Historia y Francés, donde mostraremos con un enfoque integrador, historias de mujeres argentinas y catamarqueñas, que fueron seleccionadas por su fecunda labor en nuestro pasado histórico y que merecen ser reconocidas y valoradas. En este marco, presentaremos los textos trabajados en las clases de francés -como una estrategia de aprendizaje que favoreció el desarrollo de las competencias comunicativas, lingüística, sociolingüística, discursiva y estratégica- redactados en francés y en castellano, con sus correspondientes guías de trabajo y actividades apropiadas al nivel, que no solo sirvieron para el aprendizaje de la lengua extranjera, sino también para introducir a los alumnos en el aprendizaje de nuevos saberes culturalmente muy significativos.

Palabras Clave: estrategia de aprendizaje - interdisciplinariedad - multiculturalidad – saberes significativos

En nuestra sociedad actual, el aprendizaje de una o varias lenguas extranjeras debe considerarse como un hecho que ha cobrado mucha importancia debido a las necesidades y demandas de nuestros jóvenes, las cuales han cambiado considerablemente en estos últimos tiempos. Estamos inmersos en una sociedad multicultural y cada vez más globalizada donde el aprendizaje de un idioma extranjero se hace cada vez algo más ineludible.

Esta globalización y multiculturalidad obliga a los individuos que la componen a saber comunicarse y relacionarse entre sí utilizando la lengua extranjera como vehículo de comunicación.

La escuela, como ente educativo, debe hacerse partícipe de esta realidad y debe dotar a su alumnado de las herramientas necesarias que le permitan

desenvolverse en una lengua extranjera y utilizarla como vehículo de comunicación. De ahí la necesidad que se plantea a la hora de adquirir la competencia comunicativa.

Si analizamos la evolución del aprendizaje de una lengua extranjera a lo largo de la historia veremos cómo este proceso ha experimentado una gran evolución desde su comienzo hasta la actualidad y ha cambiado, ya que la utilidad que se le da hoy a una lengua extranjera no es la misma que la que se le daba años atrás. Los procesos de globalización, la comunicación intercultural y el alto ritmo de progreso científico y tecnológico, ejercen presiones sobre nuestras vidas, exigen el desarrollo de la competencia comunicativa en una o más lenguas extranjeras para posibilitar la participación en igualdad de condiciones en la cultura global, sin perder el sentido de pertenencia a nuestra cultura. El tratamiento de la globalización y la interdisciplinariedad en el proceso de enseñanza-aprendizaje escolar es uno de los temas recurrentes en educación, pero a pesar de ello –o quizás esa sea la causa- aún hoy pueden encontrarse confusiones a la hora de identificar, por ejemplo, un “enfoque globalizador” con una propuesta de globalización determinada, o bien con el uso de una técnica específica.

Como respuesta a esta realidad se han establecido políticas educativas sobre las lenguas extranjeras, que incluyen su estudio desde el ciclo de primaria y que puedan ser abordadas desde una perspectiva estratégica, concebidas como un medio para acrecentar en cada estudiante sus competencias de comunicación y sus habilidades para integrar saberes, para trabajar en equipo y para comprender mejor la realidad mundial y sus efectos sobre nuestro contexto nacional. Se busca que los docentes puedan establecer logros alcanzables en el desarrollo de la competencia comunicativa y que tomen decisiones que hagan que el currículo específico sea pertinente y eficaz y los aprendizajes significativos en virtud del desarrollo integral de los estudiantes.

Teniendo en cuenta este escenario, presentaremos propuestas de trabajoteórico-prácticas para la enseñanza del idioma francés, que podrán ser aplicadas en el nivel medio de enseñanza. Estas actividadesinterdisciplinarias, que involucran las áreas de Historia y Francés por la temática que abordan, tendrán un enfoque integrador, pues se trabajará sobre relatos de historias de mujeres argentinas y catamarqueñas, que por su fecunda labor en nuestro pasado histórico, merecen ser reconocidas y valoradas.

En este marco, presentaremos algunos ejemplos de las actividades realizadas en las clases de francés, como una estrategia de aprendizaje que favoreció el desarrollo de las competencias comunicativas, lingüística, sociolingüística, discursiva y estratégica. Los textos, redactados en idioma francés o en castellano, contienen sus correspondientes guías de trabajo y actividades apropiadas al nivel de francés del curso donde se realizó la experiencia, la cual no solo sirvió para el aprendizaje de la lengua extranjera francés, sino también para introducir a los alumnos en el aprendizaje de nuevos saberes culturalmente muy significativos.

La enseñanza de lenguas extranjeras, debe establecer definitivamente el análisis de la competencia comunicativa de los estudiantes al integrar las cuatro habilidades del lenguaje: hablar, escuchar, leer y escribir. Es labor primordial de los educadores brindar y fortalecer las herramientas necesarias para que el estudiante sea capaz de desarrollar una adecuada comunicación en las diversas situaciones y escenarios de la vida. En este sentido se hace necesario que los jóvenes se preparen

para enfrentar el desafío que esta nueva sociedad de la que habláramos les impone. Por tales motivos, resulta indispensable la integración de conocimientos para dar respuestas también integradas a los problemas que se presenten. Una condición necesaria para conseguir tales fines es el intercambio de experiencias en las diferentes áreas del saber humano y, entre ellas, ocupa un lugar primordial el lenguaje.

Sin embargo, en la escuela primaria y media y ante la enseñanza de la asignatura Francés como lengua extranjera, muchos estudiantes, padres y directivos cuestionan la poca solidez de los conocimientos impartidos, la falta de creatividad en los docentes y la innecesariedad de estudiar una segunda lengua extranjera, fundamentando sus reclamos en las reducidas posibilidades de utilizar el idioma en situaciones reales de comunicación o en la incapacidad de utilizarlo de forma productiva. Todas estas controversias y opiniones equivocadas, que requieren de esfuerzos para transformarlas, nos hacen pensar en estrategias de trabajo que puedan concientizar a todos aquellos que no reconocen aún el cambio social y educativo y que no ven este escenario de aldea global en el que estamos insertos, con una multiplicidad cultural dentro de las naciones y dentro de las Instituciones.

Nuestro país es y ha sido por varios siglos un país multicultural, con diferentes etnias, muchas extintas físicamente, pero que aún permanecen en nuestra sangre, como también ha recibido la influencia de grandes países como Francia que luego de la Revolución de 1789, nos ha legado las ideas y el pensamiento libertario. Estas son cuestiones que no podemos olvidar y que han contribuido enormemente a forjar un país multicultural.

A partir de esta multiculturalidad y de la necesidad de dar respuestas a este nuevo modelo de integración lingüística y cultural, nos propusimos revalorizar en las clases de francés nuestra creciente diversidad y profundizar valores sobre nuestra identidad, tomando como eje la interculturalidad y la interdisciplinariedad, siempre teniendo en cuenta las competencias comunicativas. Por esta razón y combinando las teorías constructivistas y conductistas, promovimos la creación de actividades que parten de textos argumentativos reales y contextualizados, para ser trabajados en el aula de francés, desde una perspectiva intercultural e interdisciplinar que favorecen el conocimiento no solo de la cultura del país de la lengua que enseñamos, sino también el aprendizaje o la profundización de la propia.

En el campo del aprendizaje de lenguas extranjeras, cuando hablamos de competencias comunicativas nos referimos al conocimiento que le permite a un estudiante hablar y comprender un idioma, con todos sus componentes: expresión, interpretación y negociación del significado. En la actualidad la didáctica del habla, ha ocupado un lugar importante en el desarrollo de la enseñanza de la lengua. Esta didáctica está concentrada en el problema de la comunicación, es decir, en lograr que nuestros estudiantes sean capaces de comprender y comunicarse de forma coherente ante diferentes situaciones o necesidades comunicativas que se les presenten y que habrán de intercambiar.

Tanto la globalización como la interdisciplinariedad son respuestas pedagógicas y didácticas que tienen como finalidad permitir al profesor organizar coherentemente los contenidos de conocimiento para facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje escolar. Un contenido sólo puede ser aprendido eficazmente cuando quien se enfrenta a él tiene claro el *por qué* y *para qué* de dicho contenido, es decir, cuando sea significativo y funcional. Un aprendizaje será tanto más significativo

cuantas más relaciones puedan establecerse entre lo que ya sabemos y lo nuevo a aprender. En este sentido y, desde el enfoque globalizador, como las situaciones reales no son simples sino complejas, las relaciones que se pueden establecer entre las experiencias anteriores y el nuevo contenido serán muchas y por tanto la significatividad del aprendizaje será mayor. Asimismo, si los temas tratados en las distintas asignaturas no son exclusivamente una imposición externa y en cierta medida pueden ser “elegidos” por los alumnos, además de ser presentados como algo necesario para conocer y dar respuesta a distintos interrogantes, nos encontramos ante un incentivo que permite que el alumno perciba el aprendizaje como algo positivo y útil. Otro aspecto importante es que, cuanto mayor sea el interés y la motivación de los alumnos menor será el esfuerzo en la consecución del aprendizaje.

El concepto de globalización se fundamenta en razones de carácter psicológico, sociológico y pedagógico (Ortega, 1992). Desde una perspectiva social, los profesionales han de ser capaces de integrar los “saberes culturales” para facilitar los aprendizajes del alumno. Los métodos globalizados consideran que las materias y asignaturas nunca deben ser para el alumno los objetivos prioritarios, sino los medios o instrumentos que le permitirán conocer mejor algún aspecto de la realidad por el que muestra interés, o necesita dominar para realizar algún proyecto o para resolver un problema. En este sentido, los fines de la enseñanza están dirigidos al conocimiento de la realidad y por lo tanto parece lógico que este es el motivo del diseño y desarrollo de las actividades en el aula; los distintos contenidos de aprendizaje siempre se justifican en relación a la realización de un proyecto concreto, o al conocimiento de un tema y, son el medio para encontrar las respuestas a las interrogantes que provocaron esa investigación. La interdisciplinariedad representa entonces un modelo profesional de actuar en cuanto a la organización del currículo, una respuesta didáctica que se esfuerza en ofrecer una interrelación no sólo entre contenidos sino también de métodos (Lorenzo, 1998). Desde la interdisciplinariedad se pretenden abordar y estructurar las distintas disciplinas y sus contenidos hacia la globalización de los conocimientos desde un enfoque pedagógico opuesto a los que organizan el “conocimiento” fragmentándolo en parcelas; un enfoque que asume que el alumno comprende una situación, un problema, un “interés” cuando se parte de la integración de los conocimientos y no de la estructura lógica establecida por las disciplinas científicas. La interrelación disciplinar es una vía idónea para acercarse al conocimiento de aquellas cuestiones cuya comprensión excede del ámbito de una asignatura concreta y aboga por la integración del conocimiento de las disciplinas de una forma global, para contribuir a superar los límites disciplinares.

En la propuesta intercultural e interdisciplinar para la enseñanza del francés que presentamos en esta comunicación, rescatamos historias muy pintorescas de mujeres francesas, argentinas y catamarqueñas que lucharon por sus ideales de libertad y patriotismo. Estas situaciones con enfoque comunicativo, se relacionan de una forma o de otra, con la cultura del país de la lengua extranjera que se enseña y con la nuestra. La dinámica del abordaje de los diversos textos responde al aprendizaje por competencias. En este sentido, el desarrollo de una eficaz competencia comunicativa en los estudiantes tiene que ver con las cuatro dimensiones que propone Canales y Swain (1980) las cuales se relacionan con un análisis interdisciplinario y sistemático del texto. M. Canale (1983) describe la competencia

comunicativa como un conjunto de cuatro competencias interrelacionadas: La competencia lingüística, la sociolingüística, la discursiva y la estratégica.

A estas cuatro competencias, J. Van Ek (1986) añade la competencia sociocultural y la competencia social, a las cuales adherimos pues por el contenido histórico-social de los textos, estas últimas están implícitas.

Entendiendo que la competencia comunicativa es definida como la capacidad que tiene el alumnado para comunicarse, para saber interpretar el lenguaje explícito y el implícito, teniendo en cuenta no solo lo que se dice sino también lo que el emisor quiere decir, es importante conocer las reglas sociales y culturales del lugar o lugares donde esa lengua se habla, contextualizando los discursos.

En la enseñanza de lenguas extranjeras la conducta comunicativa (tanto lingüística como cultural) constituye un elemento significativo en el estudiante que entra en contacto con la nueva cultura. Su comportamiento cultural, de aceptación o no, hacia la cultura de acogida, su despojo, sustento o enriquecimiento de estereotipos, son elementos a considerar para que el proceso comunicativo tenga el éxito deseado y la elección de un método adecuado es fundamental y es algo que todo profesor debe plantearse porque determinará fundamentalmente el resultado. En este contexto, nos preguntamos ¿Porqué no enseñar varias áreas en un mismo espacio curricular? Al enseñar el idioma francés, el objetivo principal se centra en desarrollar las competencias comunicativas señaladas y, al enseñar temas relacionados con acontecimientos históricos, el objetivo se centra en desarrollar competencias sociolingüísticas y socioculturales y en valorar aspectos culturales de nuestra propia historia o temas relevantes como lo es en este caso, el estudio de género.

Para concluir esta exposición y antes de exponer los trabajos realizados en el marco de esta propuesta intercultural e interdisciplinaria, diremos que hemos comprobado fehacientemente la eficacia de este abordaje, en el que combinamos dos disciplinas: el Francés y la Historia. Los alumnos valoraron los textos presentados en francés y en español y, mediante las actividades planificadas para estimular las diferentes competencias comunicativas en idioma francés, se fueron desarrollando algunas más que otras, pero sobre todo fue un punto de partida para despertar la competencia sociolingüística, gracias a la contextualización de los temas presentados.

Esta propuesta didáctica nos permitió, además de utilizar el idioma extranjero como vehículo mediador del lenguaje, a través de los contenidos procedimentales, construir situaciones nuevas de conocimiento, de gran interés para los alumnos que evidentemente incentivó la motivación y por lo tanto, la permeabilidad hacia los nuevos aprendizajes.

Algunos de los textos desarrollados en la clase de francés

Manuela Pedraza



Llamada “la tucumanesa”, heroína tucumana de las invasiones inglesas, fue una heroica mujer que se mantuvo junto a su marido, soldado de patricios, mientras luchaba contra el invasor inglés en la Plaza Mayor, siempre en el lugar de mayor peligro, y presencié cómo él era muerto por un soldado inglés.

Sin vacilar, tomó el arma del caído y mató al enemigo. Cuando terminó la lucha, se presentó al general vencedor, quien la premió con el grado de subteniente y goce de sueldo de soldado del cuerpo de artillería.

Activités

- Répondre :
 - 1- Pourquoi Manuela Pedraza fut surnommée « la tucumanesa » ?
 - 2- Est-ce que Manuela est mariée ?
 - 3- Quelle est la profession de son mari ?
 - 4- Contre qui lutte son mari ?
 - 5- Par qui est mort son époux ?
 - 6- Alors, qu'est-ce qu'elle a fait ?
 - 7- Faites le portrait moral de Manuela.

María Loreto Sánchez de Peón de Frías



Cuentan que María Loreto Sánchez de Peón de Frías murió centenaria, peinando hasta el fin de sus días sus canos y débiles cabellos con una cinta celeste.

Nacida el 3 de enero de 1777, esta valiente e ingeniosa Salteña fue espía. Durante una ocupación realista, ideó una estafeta en el tronco de un árbol que crecía en la ribera de un río cercano a la Ciudad en el que las criadas lavaban ropa y recogían agua. Ellas llevaban y traían los mensajes que la corteza del árbol ocultaba.

María Loreto arriesgó su vida trasladando información confidencial en el ruedo de sus vestidos y temerariamente burló a los realistas. En una oportunidad, simulando ser una humilde panadera, ingresó al cuartel enemigo durante varios días logrando relevar el número de soldados que ocupaba Jujuy, colocando granos de maíz en sus bolsillos, mientras era centro de atrevidos comentarios por parte de la tropa.

Su inalterable temple le permitió organizar un plan continental de Bomberas que eficazmente ejecutó junto a Juana Azurduy, Juana Moro, Petrona Arias y Juana Torino, sus hijos y criados.

Loreto fue la sombra de los realistas y ellos la castigaron con cárcel y humillación.

En 1817 el general español La Serna, que había ocupado Salta, invitó a un baile a las sospechosas mientras parte de su ejército avanzaba hacia el sur. Loreto lo supo por confidencia del oficial con el que bailaba y dio aviso a los patriotas impidiendo la expedición.

Por tanto heroísmo se le otorgó una mísera pensión, que ni cerca estuvo de los servicios que prestó. Murió en la pobreza.

Activités

- Lire la réponse et écrire la question qui correspond
 - 1.....
Son nom est Loreto Sanchez
 - 2.....
Son prénom est Maria
 - 3.....
Elle est née le 3 janvier 1777
 - 4.....
Elle est née dans la province de Salta
 - 5.....
Elle est courageuse et ingénieuse
 - 6.....
Elle a idée une espèce de boîte aux lettres dans le tronc d'un arbre
 - 7.....
Pour s'envoyer des messages secrets
 - 9.....
Pour entrer au quartier de l'ennemi
 - 9.....

Les réalistes la châtièrent avec prison et humiliation

10.....

Elle est morte dans la pauvreté et la misère

- Compléter avec des noms communs et propres, d'adjectifs, des dates et des lieux :
 - Qui ?
 - Que ?
 - Où ?
 - Quand ?
 - Comment ?
- Extraire du texte les actions faites par Maria Loreto Sanchez et écrire les antonymes correspondants
 -
 -
 -
 -

Eulalia Ares de Vildoza



Eulalia pertenecía a una distinguida familia de Ancasti, la caracterizaba su carácter, belleza y afición a la política. Falleció en Ipizca, departamento Ancasti, el 16 de junio de 1884.

Fue la esposa del caudillo liberal de los departamentos del Este, coronel José Domingo Vildoza, quien se encontraba, en el año 1862, exiliado en Santiago del Estero acompañando a Ramón Rosa Correa, gobernador de Catamarca que había huido buscando apoyo para recobrar el gobierno. Mientras tanto, un grupo de damas comandadas por Eulalia Ares de Vildoza y una veintena de hombres que la secundaban, en la noche del 17 al 18 de agosto atacaron y se apoderaron de la casa de gobierno. Mientras el gobernador, Moisés Omil, se ponía a buen resguardo huyendo a Tucumán, Eulalia conservó el poder por más de diez horas mientras convocaba a un plebiscito para elegir gobernador

La señora de Vildoza fue dictadora durante diez horas. Es la única mujer que puede ostentar este título en la Historia Argentina.

Este hecho se conoce en la historia de Catamarca con el nombre de “Revolución de las Mujeres”

Activités

- Pour la compréhension globale du texte
- Où est née Eulalia Ares?
- Qui a été son époux ?
- Pourquoi il était à Santiago del Estero ?
- Qui a été Ramón Rosa Correa ?
- Qu'est-ce qui c'est passé la nuit du 17 août ?
- Qu'est-ce que Moises Omil a fait ?
- Vous êtes à faveur ou contre l'attitude d'Eulalia ?
- Qu'est-ce qu'elle proclamait?
- Avec qui elle faisait des alliances ?
- Comment est nommé cet épisode dans l'histoire de Catamarca ?

Genoveva Ortiz de Cubas

Genoveva Ortiz nació en la localidad de Santa Cruz, provincia de Catamarca, Argentina, en 1804. A los 21 años se casó con José Cubas, quien sería gobernador de la provincia entre 1835 y 1841.

Su esposo, el gobernador José Cubas, integrante de la coalición del Norte, fue vencido y tomado prisionero por los seguidores de Rosas. El Coronel Maza intimó a Cubas a que le hiciera entrega de la suma de diez mil pesos si quería salvar su vida.

Al enterarse Genoveva, quien sólo tenía tres mil quinientos pesos, mendigó de casa en casa endeudándose con media ciudad, hasta reunir la suma exigida, entregando en parte sus joyas y vestidos.

Genoveva llevó el dinero al Coronel Maza, quien pretextando que dos de las joyas eran falsas, se quedó con el dinero, ordenó que Cubas fuera degollado y su cabeza clavada en una pirca, para ser exhibida en la plaza principal.

Genoveva recibió una carta de su esposo desde prisión, una hora antes de ser asesinado. En la noche del 4 de noviembre de 1841 la cabeza de Cubas fue exhibida en la plaza 25 de mayo.

El sacrificio de Catamarca es uno de los acontecimientos más atroces de la historia argentina. Más de seiscientos prisioneros fueron degollados junto al gobernador Cubas. Los asesinos amontonaban las cabezas formando pirámides en el centro de la plaza.

Una crónica de la época cuenta que en una escena de hondo patetismo, Genoveva a punto de ser madre por séptima vez, corrió a la plaza con el rosario en la mano y arrodillada con la frente alta, apretando los dientes y sin verter una lágrima para que los asesinos no la vieran llorar, musitó en silencio sus oraciones en medio de la risa de los soldados, sin apartar sus ojos de la lanza donde yacía la cabeza de su esposo. Cuando ya no pudo más se retiró con los ojos y el alma perdidos, a su casa donde la esperaban sus hijos aterrorizados.

Sin aceptar la ayuda de nadie, sola, vendiendo empanadas y dulces caseros, haciendo velas de sebo, jabones, tejidos en su modesto telar y enviando a sus hijos mayores a recoger leña, logró pagar todas sus deudas. Tiempo después donó su casa para que se convirtiera en hogar de obreras y gente necesitada. Genoveva falleció a los 82 años.

Activités

- Répondre
 - Genoveva Ortiz, où est-ce qu'elle est née?
 - Qui a été son époux?
 - Par qui il est mis prisonnier ?
 - Quel était le prix de sa vie ?
 - Combien d'argent est-ce que Genoveva a réunit ?
 - Pourquoi le Colonel Maza n'a pas reçu cette somme ?
 - Finalement, comment est mort José Cubas ?
 - Combien de prisonniers furent décapités avec le gouverneur José Cubas ?
 - Où est-ce que leurs têtes furent exposées ?

Bibliografía

- ALLENDE, A. ROMAY, F. y Otros, (1967), *Historia Argentina Contemporánea 1862 - 1930. Historia de las Provincias y sus pueblos*. El Ateneo. Bs.As.
- ANDERSON, B. y ZINSSER, Y., (2007), *Historia de las mujeres. Una historia propia*. Crítica, Barcelona.
- ARIES, P. y DUBY, G. (1991), *Historia de la Vida Privada*. Tomo 7: La Rev. Francesa y el asentamiento de la Sociedad Burguesa. Taurus, Bs. As.
- AUSUBEL, D. (1976), *Teoría del aprendizaje significativo*, Trillas, México.
- BAQUERO, R. (1997), *Vigotsky y el aprendizaje escolar*, Aique, Buenos Aires.
- BAZÁN, Raúl Armando, (1996), *Historia de Catamarca*. Plus Ultra. Bs.As..

- COLL, C. (1990), *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Paidós. Bs.As.
- COLL, et. Al. *El constructivismo en el aula*. Graó. Barcelona.
- LLOBERA, M. et al. (1995.). *Competencia comunicativa*. Documentos. Madrid
- BRUNER, J. (1988) *El proceso mental en el aprendizaje*. Narcea, Madrid.
- DAVINI M. C.; SOUTO, M. y otros, (1996), *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós. Bs. As.
- DIAZ-BARIGA, F. Y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. McGrawHill, México.
- GONZALEZ, D. (1995). *Teoría de la motivación y práctica profesional*. Editorial Pueblo y Educación. Madrid.
- GUZMAN, G., OLMOS, R. R. (1977) *Historia de la cultura de Catamarca*. Aruman, Catamarca.
- HUERTAS, J. A. (1999), *Motivación, querer aprender*, Aique, Buenos Aires.
- KELLY, (1989), *Las Mujeres de la Revolución Francesa*. Vergara, Bs As.
- LORENZO, M. (1998). *Modelos globalizados*. En O. Sáenz (Dir.). *Didáctica General. Una perspectiva curricular* (pp. 431-453). Madrid: Marfil.
- MEDINA, A. (1987). *Cómo globalizar la enseñanza en los primeros años de la escolaridad*. Madrid: Cincel.
- MEDINA, A. (2009). *Enfoque didáctico para la globalización y la interdisciplinariedad*. En A. Medina y S. Mata. *Didáctica General*. (pp. 295-319). Madrid: Pearson.
- MINISTERIO DE DEFENSA, PRESIDENCIA DE LA NACIÓN, (2006), *Las mujeres y sus luchas en la historia Argentina*, CARCOS S.R.L. Buenos Aires.
- MOLINA, Raúl A. (2007), *Cinco Siglo de Historia y de Cultura*. Color, Catamarca.
- OLMOS, Ramón Rosa. (1992) *Historia de Catamarca*. La Unión, Catamarca.
- PORLAN, R. (1993), *Constructivismo y escuela*. Díada. Sevilla.
- PORLAN, R. (1993), *Educación con sentido*. EDIUNC. Mendoza.
- RINAUDO, M. C. (1995), *Relaciones entre investigación educativa y práctica pedagógica. Consideraciones desde el área de la comprensión de textos*. La Educación, Año XXXIX 121 (II) 261-272. OEA.
- SOLÉ, I. (1993). *Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje*. En C. básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa.
- TORRES, J. (1994), *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Morata. Madrid. Revista de Didácticas Específicas, ISSN: 1989-524
- VIGOTSKY, L. (1982). *Pensamiento y Lenguaje*. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana.
- ZABALA, A. (1993). *La globalización, una fórmula de aproximarse a la realidad*. Signos. Teoría y práctica de la educación. 8/9; 110-121.

SINCRONIZACIÓN DE ARCHIVOS: UTILIDADES Y POSIBILIDADES PARA EL DOCENTE

ACOSTA, Dante Rodolfo. Profesor de Inglés

Eje temático: Educación y Lenguas Extranjeras

La web y las TIC ya se encuentran en el interior de nuestras escuelas y poco a poco se ganan un destacado lugar en nuestras prácticas y costumbres. La sincronización de archivos es un servicio ofrecido por distintas empresas a través de la conexión a internet y consiste principalmente en permitirle al usuario poder acceder a sus archivos en los distintos dispositivos asociados a su cuenta, en cualquier lugar y en cualquier momento, tanto *on-line* como *off-line*. Esto puede resultar de gran utilidad para los docentes, ya sea para la planificación como la ejecución de sus clases, por ejemplo. Esta ponencia presentará a los asistentes las características y requerimientos necesarios para poder utilizarlos, como así también los principales beneficios que arroja integrar este servicio a la cotidianeidad de la tarea docente.

Palabras Clave: archivos – práctica docente –software –web 2.0

Los docentes que solemos trabajar con varias computadoras a lo largo de nuestra jornada laboral sabemos lo útil que resulta que todo lo que necesitamos esté disponible en cada una de los dispositivos¹que usamos. Incluso aquellos docentes que sólo cuentan con una única máquina saben lo importante que es prevenir la pérdida de datos. Ahí es donde aparecen como nuestros aliados los distintos servicios de sincronización de archivos².

¿Qué es la sincronización de archivos?

La sincronización de archivos es un servicio brindado por diversas empresas que le permite al usuario almacenaren línea sus archivos y carpetas y sincronizarlos entre sus dispositivos (computadoras, celulares y tabletas, por ejemplo), además de compartirlos con otros usuarios y público en general.

La mejor forma de mantener sincronizados nuestros datos y documentos es la utilización de una aplicación de *software*³específica, la que nos proveerá de las opciones y funciones necesarias para mantener actualizado nuestro trabajo a través de Internet.

¹ Para lograr una simplificación de términos, la palabra “dispositivo” será usada para evocar cualquier tipo de computadora, como así también los teléfonos celulares inteligentes

² De igual modo, la palabra “archivo” designa a cualquier documento o elemento, más allá de su extensión (docx, pdf, jpg, avi, mp3, zip, etc)

³ La palabra “software” hace referencia tanto a los programas que se instalan en las computadoras como a aquellas aplicaciones desarrolladas para *smartphones*

¿Cómo funciona la sincronización de archivos?

Aunque el proceso de sincronización es bastante complejo, lo importante es entender las reglas básicas de su funcionamiento:

1. Cuando el usuario crea o añade un archivo a su servicio de sincronización – ya sea en la carpeta asignada por el *software* en su dispositivo o en la página web de sus servicio, el servicio comprueba la existencia del nuevo archivo en los otros dispositivos y lo replica en todos los casos que sea necesario
2. Cuando el usuario realiza modificaciones totales o parciales al archivo, el *software* revisa los cambios y lo actualiza en todos los dispositivos
3. Cuando el usuario elimina el archivo, el *software* procede a eliminarlo en todos los dispositivos

La inmediatez y rapidez de todos estos procesos dependerá del tamaño de cada archivo como también de la conexión a internet de cada uno de los dispositivos

¿Qué empresas ofrecen este servicio?

Existen variadas y diversas empresas dedicadas al alojamiento de archivos en la nube, pero las principales y más difundidas en nuestro ámbito son: Dropbox, Google Drive, OneDrive, Box, Mega, entre otras.

De todas ellas, nos concentraremos en las tres primeras para comparar y conocer las principales características de sus servicios.

		Dropbox	OneDrive	Google Drive
Espacio Inicial		2 GB	15 GB	15 GB
Espacio Extra Gratis		Hasta 24 GB	Hasta 35 GB	No
Espacio Extra Pago		Si	Si	Si
Límite de tamaño		10 GB	10 GB	5 GB
Disponible para	Windows	Si	Si	Si
	Mac	Si	Si	Si
	Linux	Si	No	No
	Android	Si	Si	Si
	iOS	Si	Si	Si
	Windows Phone	Si	Si	No

¿Cuáles son los requerimientos necesarios?

Dependiendo de las necesidades de cada uno de los usuarios, existen diversos requisitos para tener en cuenta al momento de adherir a un servicio de sincronización

de archivos. Sin embargo, los que se enumeran a continuación son los más básicos e indispensables para poder utilizar los mismos:

- creación de la cuenta de usuario – normalmente con una dirección de correo electrónico, aunque también algunos servicios aceptan perfiles de Facebook y Twitter
- instalación del *software* en el dispositivo – con la correspondiente lectura y aceptación de los términos del servicio
- conexión a internet –para permitir el intercambio de datos entre los distintos dispositivos y el sitio web donde se alojan.

Cumplido con estos mínimos requisitos, ya podemos empezar a disfrutar de la sincronización de archivos. Por su parte, el programa que nos servirá de puente entre nuestros dispositivos se encargará automáticamente de crear las carpetas necesarias en nuestros dispositivos para su funcionamiento, así como de cualquier otro parámetro que deba ser ajustado. De aquí en más, lo único que resta es comenzar a introducir en dichas carpetas el material que deseamos resguardar o que deseamos sincronizar entre nuestras PCs o smartphones, para que automáticamente se dupliquen en los servidores de las empresas.

¿Qué ventajas y beneficios ofrecen?

Adherir a un servicio de sincronización de archivos le abre múltiples posibilidades al docente. A continuación, se presentarán las más importantes y provechosas.

La ventaja más obvia de contar con este servicio es la posibilidad de **disponer de nuestro trabajo en el lugar y en el momento que lo necesitemos**. Así, el trabajo que empezamos en la computadora de nuestra casa puede ser continuado y concluido en la netbook o el celular, incluso aún cuando no estemos conectados a internet. Como se dijo anteriormente, cualquier cambio realizado será sincronizado la próxima vez que haya una conexión disponible.

Otro beneficio importante es la de contar con un **respaldo de los archivos** que consideramos necesarios. Planificaciones, planes de clases, audios, imágenes y todo aquello que incluyamos en estos servicios estarán a resguardo de posibles problemas con los dispositivos, pérdidas o cambios.

Es común entre los que usamos *pen drives* sufrir pérdida de datos, equivocarnos de archivo o cargar una versión anterior. Todos estos problemas tienden a desaparecer si son **suplantados por algún servicio de sincronización**, ya que los archivos están siempre disponibles. De paso, evitamos los contagios de nuestras máquinas con esos nada gratos virus informáticos.

Otra gran ventaja es la posibilidad de **crear y editar archivos tanto online como offline**, ya que incluso cuando no tenemos nuestros propios dispositivos a mano, podemos consultarlos en línea en la página web del servicio.

Sin lugar a dudas que la utilidad más importante es la de poder **compartir archivos fácilmente** con alumnos, colegas, familiares, etc. De esta manera, en pocos pasos estaremos brindándoles acceso a las carpetas y archivos que deseemos, otorgándoles ciertos permisos para el manejo de los mismos. Así, los archivos y carpetas

compartidas podrán ser solamente vistos, o bien editados por los que reciban la dirección de enlace o invitación.

Si lo que preocupa es la privacidad, es importante resaltar que existe la **sincronización selectiva de carpetas y archivos**. Con esto, se nos permite elegir qué archivos y carpetas se sincronizarán en cada dispositivo y cuáles no, permitiéndonos así mantener nuestros datos personales y confidenciales alejados de posibles “curiosos.” Dropbox y Google Drive ofrecen a su vez el **bloqueo de sus aplicaciones para celulares**, con la que se asegura un mayor grado de resguardo de los datos en esos dispositivos. Además, existe la posibilidad de acceder a la página de nuestro servicio de sincronización con lo que se conoce como “**identificación de dos pasos**,” lo que representa mayor seguridad ya que se solicita un código especial además de la contraseña.

Todas estas ventajas y varias más son las que nos ofrecen este tipo de servicio, por lo que nunca está demás incorporarlo a nuestro quehacer diario para evitar mayores sorpresas y malestares en el momento que más necesitamos de esos archivos.

Webgrafía

<https://www.dropbox.com/help> 2015 “Centro de Ayuda de Dropbox.” Acceso el 25 de Agosto de 2015 – 13:45

Goga, Arturo: <https://www.arturogoga.com/comparacion-servicios-de-alojamiento-dropbox-vs-onedrive-vs-google-drive-vs-mega-vs-copy-vs-box/2015> “Comparación: Servicios de Alojamiento. Dropbox vs OneDrive vs Google Drive vs Mega vs Copy vs Box” Acceso el 25 de Agosto de 2015 – 13:45

-----: <https://www.arturogoga.com/los-mejores-servicios-de-alojamiento-online-comparados-onedrive-box-googledrive-dropbox/2014> “Los Mejores Servicios de Alojamiento Online, Comparados. #OneDrive, #Box, #GoogleDrive #Dropbox” Acceso el 25 de Agosto de 2015 – 13:47

<http://www.informatica-hoy.com.ar/trucos-consejos-computadora/Herramientas-gratuitas-sincronizar-documentos-archivos.php> 2015 “Herramientas gratuitas para sincronizar documentos y archivos.” Acceso el 20 de Agosto de 2015 – 00:24

<http://www.informatica-hoy.com.ar/aplicaciones-web/Sincronizacion-copias-seguridad-Dropbox.php> 2015 “Sincronización y copias de seguridad con Dropbox” Acceso el 20 de Agosto de 2015 – 00:17

<https://support.google.com/drive?hl=es-419&authuser=0> 2015 “Ayuda de Drive” Acceso el 15 de Agosto de 2015 – 21:30

<https://support.office.com/es-ar/article/Ayuda-de-OneDrive-5943c2b9-fafc-4cb4-95c0-9cc73fcabb30?ui=es-ES&rs=es-AR&ad=AR> 2015 “Ayuda de OneDrive” Acceso el 15 de Agosto de 2014 – 21:32

EL ENFOQUE *BLENDED-LEARNING* Y SU RELACIÓN CON EL DESARROLLO DE LAS MACRO-HABILIDADES LINGÜÍSTICAS

CARDOSO, Ana del Huerto. Especialista en Estudios Sociales y Culturales

BUADAS, Carlos Rafael. Profesor en Inglés

YAPURA, Agustina. Profesora en Inglés

Eje temático: Las TIC's en la enseñanza de Lenguas Extranjeras y en la traducción

Con el motivo de propiciar el desarrollo autónomo de las macro-habilidades en la lengua extranjera inglés y facilitar ejercitación complementaria, la cátedra Lengua Inglesa II de la Facultad de Humanidades UNCa implementó un enfoque *blended-learning*, también denominado híbrido o cursado de modo mixto, a través de dos plataformas virtuales. El enfoque *blended-learning* se entiende como un tipo de educación formal en el cual los estudiantes aprenden al menos parcialmente a través de contenido en versión informatizado, digital y/o en-línea. Esto implica que los métodos del aula presencial se combinan con actividades que requieren el uso de nuevas tecnologías de la información y la comunicación. El objetivo de este trabajo es indagar acerca de los resultados obtenidos en el desarrollo de las macro-habilidades lingüísticas luego de la implementación del enfoque en alumnos de segundo año del Departamento Inglés. Este trabajo es una primera aproximación a los alcances de este enfoque ya que los resultados definitivos se apreciarán en instancias de evaluación final. La recolección de datos se llevó adelante por medio de una encuesta semi-estructurada con una metodología cuali-cuantitativa. Las conclusiones se basan en un análisis comparativo entre las frecuencias de uso de las plataformas y el desarrollo de las macro-habilidades.

Palabras clave: *blended-learning* - lengua inglesa - macro-habilidades lingüísticas – NTICs – percepción

Una de las problemáticas más relevantes en el contexto de la formación pedagógica de los futuros profesionales en la lengua inglesa, tanto profesores, como traductores y licenciados, es la exposición a esta lengua. Los docentes del Departamento Inglés de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Catamarca (UNCa) nos encontramos en un contexto socio-cultural muy específico.

Nuestros alumnos inician sus estudios universitarios contando con muy reducidos conocimientos sobre dicha lengua. No suelen tener oportunidades para interactuar con hablantes nativos de ese idioma, situación agravada por el hecho de que su exposición a esta se limita únicamente a las horas de clase a las que asisten. Y aunque la carga horaria es considerable, ha demostrado ser escasa para alcanzar una competencia de alto nivel en el uso de la lengua extranjera.

Esta situación tiende a producir una deficiencia considerable en el proceso de desarrollo autónomo de las macro-habilidades: Escuchar, Hablar, Leer y Escribir. Cada una de estas habilidades necesita estrategias específicas para ser practicadas y los objetivos formulados para ello casi nunca se llegan a desarrollar en su totalidad. Generalmente, las habilidades lingüísticas de producción y comprensión oral son las que preponderan en los contextos presenciales y es la habilidad escrita la que se ve empobrecida, pues enseñar y aprender a escribir, sobre todo en un idioma distinto al propio, requiere tiempo y dedicación, lo que no siempre puede darse en el trabajo en el aula. Por otro lado, cuando se trabaja en contextos virtuales (p.ej. plataformas virtuales, *wikis*, *facebook*) es la habilidad oral la que se ve debilitada, ya que las tecnologías que existen hoy en día para practicarla no cuentan con bases metodológicas sólidas para su implementación óptima. Debido a estas razones, la enseñanza de las macro habilidades dentro del contexto de un modelo metodológico que mezcle ambos ambientes (enseñanza presencial y no presencial a distancia), puede proveer un equilibrio en el desarrollo de las distintas destrezas necesarias para la adquisición de una lengua.

Por esta razón la cátedra Lengua Inglesa II de la Facultad de Humanidades UNCa implementó el enfoque *blended-learning*, también denominado híbrido o cursado de modo mixto, a través de dos plataformas virtuales, una formal: el aula virtual de la Facultad de Humanidades de la UNCa, elaborada a través de un soporte *Moodle*, y otra informal pero de mayor accesibilidad para nuestros alumnos: una grupo en la red social *Facebook*. Desde esta perspectiva, el enfoque *blended-learning* se entiende como un tipo de educación formal en el cual los estudiantes aprenden al menos parcialmente a través de contenido en versión informatizado, digital y/o en-línea. Esto implica que los métodos del aula presencial se combinan con actividades que requieren el uso de nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

El objetivo de este trabajo es identificar y evaluar impactos derivados de la implementación del enfoque *blended-learning* en el desarrollo de las macro-habilidades lingüísticas en alumnos de segundo año del Departamento Inglés de la Universidad Nacional de Catamarca durante el periodo académico 2015. La hipótesis

principal que guía nuestra indagación es la siguiente: las características de la dinámica de las interacciones que se producen en distintas plataformas virtuales durante el dictado de la asignatura Lengua Inglesa II en la modalidad *blended-learning*, se asocian con el mejoramiento en el desarrollo de las macro habilidades: Hablar, Leer, Escribir y Escuchar, y por lo tanto con el desempeño académico de los alumnos.

Al finalizar el estudio se aspira a alcanzar los siguientes resultados: a) relevar la frecuencia del uso de dichas plataformas, la accesibilidad a estas, y caracterizar las interacciones que tienen lugar entre alumno-material didáctico y alumno-docente, b) identificar, analizar y caracterizar los usos que hacen los alumnos de las herramientas tecnológicas disponibles en las plataformas virtuales y c) describir y comparar el desempeño académico de los alumnos en las distintas aulas virtuales y d) determinar si existe asociación entre dicho desempeño y el nivel alcanzado en el desarrollo de las macro habilidades.

Estado actual del conocimiento sobre el tema

En los últimos años muchos autores han indicado la necesidad de definir nuevas metodologías que mejoren y activen la formación online. En este escenario surgió el *blended-learning* como una nueva metodología que evolucionaba de *de-learning* y la formación presencial, aprovechándose de todas sus ventajas de modo conjunto. Antes de realizar una definición sobre lo que entendemos por un aprendizaje de tipo mixto o *blended-learning* se exponen algunas definiciones realizadas por distintos autores:

Definimos modelo bimodal educativo como un modelo flexible en el que se conjuntan armónicamente las posibilidades que las Tecnologías de la Sociedad de la Información (TSI) ofrecen (presencialidad/aula interactiva, videoconferencia, campus virtual,...) para poder realizar una formación según las necesidades del colectivo a formar y del contenido a impartir, con las actividades tradicionales de formación como son las clases magistrales o determinados tipos de prácticas. (Yabar, Barbará y Añaños, 2000).

Por su parte, Bartolomé (2001) define a la metodología *blended-learning* como un enfoque que intenta recoger las ventajas del modelo virtual pero tratando de sortear sus desventajas. Este enfoque toma partida de la importancia del trabajo en equipo, el

ritmo de aprendizaje y el contacto directo con el docente en la enseñanza tradicional, pero trata de desarrollar en los alumnos la capacidad de auto-regularse, genera habilidades para la comunicación escrita, y construir estilos de aprendizaje autónomo. Según este autor, el desarrollo de habilidades en la búsqueda y trabajo con información en las actuales fuentes de documentación en Internet es esencialmente relevante para este modelo.

Para Rodrigo (2003), el *blended e-learning* armoniza lo positivo de la enseñanza presencial, mediante trabajo directo de actitudes y habilidades, con lo mejor de la enseñanza a distancia, a través de la interacción, rapidez y economía que la caracteriza. Esta combinación de canales de aprendizaje enriquece el método formativo, permite individualizar el proceso de enseñanza-aprendizaje a cada uno de los destinatarios y abarcar más objetivos. Este autor lo considera un método de formación multicanal, debido a que interactúan diversos canales comunicativos, informativos y educativos, y el estudiante se ve obligado a participar de manera más activa para poder seguir las enseñanzas.

Según Coaten (2003), el aprendizaje mezclado, mixto, o *b-learning* ha estado siempre a la vanguardia de las actividades del e-aprendizaje. Dicho autor afirma que los mejores resultados para aprender se alcanzan generalmente cuando se logra un equilibrio razonable entre el uso tradicional y los nuevos medios, mediante una selección y uso cuidadoso de las herramientas y productos que son más apropiados para cada curso.

Desde el punto de vista de Andrade (2007), este enfoque denota estrategias que combinan metodologías para conseguir logros más óptimos en el aprendizaje. *Blended Learning* se utiliza particularmente para referirse a la mezcla de educación presencial y en línea, y puede definirse como la integración de elementos comunes a la enseñanza presencial, con elementos de la educación a distancia por Internet.

Para finalizar, definimos el *Blended Learning* como un proceso de enseñanza y aprendizaje integrado y mixto, que incluye tanto a la modalidad presencial como a la virtual en su naturaleza colaborativa, combinable y complementaria. Para ello, se acude a la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para llevar a cabo procesos pedagógicos de formación, cuyo énfasis es una interactividad didáctica intervenida por las necesidades e intereses del programa.

¿Por qué se elige el *blended-learning* para el desarrollo de las macro-habilidades lingüísticas?

El panorama actual sitúa a la universidad ante la renovación de sus formatos de enseñanza-aprendizaje, que mejoren la competitividad académica y profesional, la construcción del conocimiento y las habilidades técnicas, para mantener los estándares lo más alto posible, acorde a las demandas socio-tecnológicas. Esa aproximación se basa en los extensos cambios que ha sufrido la sociedad en relación a la información y la comunicación en el último medio siglo, lo que está sugiriendo un cambio profundo en el sistema educativo.

En este escenario, y teniendo en cuenta nuestro particular contexto educativo, las modalidades fundadas en el uso de las TIC, específicamente de Internet, representan para esta cátedra un gran desafío e involucran una importante predisposición a los cambios — cambios en el rol del docente; cambios en el rol del alumno, y también cambios en la utilización de los materiales. En el siguiente esquema, se ilustra el cambio de roles en el modelo:

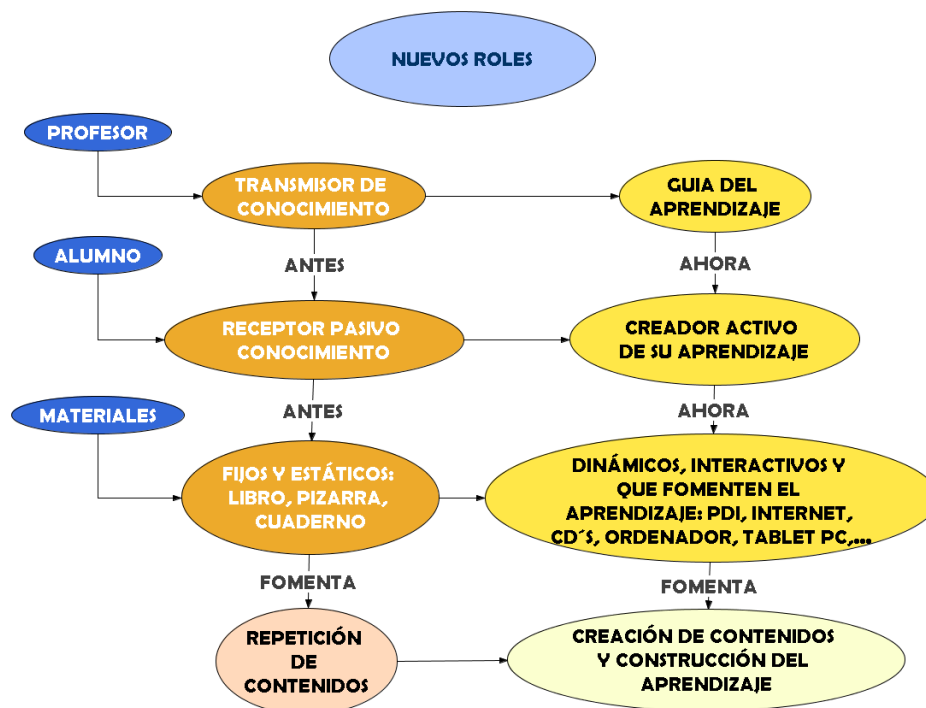


Imagen extraída de Farnos (2015):
<https://juandomingofarnos.wordpress.com/2011/09/13/e-learnig-inclusivo-mas-creatividad-menos-e-learning/>

La clave del cambio metodológico no es para aprender más sino aprender diferente y lograr un progreso en el desarrollo de las macro-habilidades. Más aun, la incorporación del modelo *B-Learning* en la cátedra Lengua Inglesa II, no implica sólo la instalación de una plataforma, o la presentación de un video en clase. El énfasis se

encuentra en su empleo de forma que fortalezca las actividades que se llevan a cabo, y de combinar las actividades en función de enriquecerlas con la tecnología.

El *blendedlearning* y las macro-habilidades: Nuestra propuesta

La implementación del enfoque *blended-learning*, por parte de la cátedra Lengua Inglesa II de la Facultad de Humanidades UNCa, tuvo como principal objetivo propiciar el desarrollo autónomo de las macro-habilidades en la lengua extranjera inglés y facilitar ejercitación complementaria. A través de las habilidades lingüísticas, recibimos información, la procesamos y expresamos nuestros pensamientos. Por tanto, nuestras habilidades lingüísticas influyen de manera determinante en la calidad y precisión de la información que recibimos, a su vez, esta información es la materia prima para la elaboración de nuestros pensamientos. En tal sentido, la cátedra propone actividades relacionadas con:

- El desarrollo de la redacción:

En la clase:

- Análisis de la mecánica y estructura del ensayo corto o composición en inglés.▪ Desarrollo de técnicas y estrategias para la planificación, escritura y revisión de descripciones, narraciones, resúmenes y ensayos: *for and against, opinion, comparison and contrast*
- Estudio y aplicación de signos de transición (marcadores textuales de coordinación y subordinación) y puntuación en la organización textual de párrafos y ensayos.

En la plataforma virtual:

- Planificación y redacción de ensayos de alrededor de 350 palabras de extensión.▪ Redacción de párrafos (en función de los diferentes tipos de ensayo estudiados) sobre temas específicos relacionados con los contenidos del programa. Lexis y consignas para ejercitación complementaria.
- Auto y co-evaluación de trabajos.

- El desarrollo de la expresión oral:

En la clase:

- Práctica y participación oral espontánea y/o guiada en el contexto de la clase de Lengua Inglesa a través de la respuesta a preguntas, la realización de juegos de roles y la lectura en voz alta, entre otras.

- Identificación de las características de distintos tipos de textos orales: diálogos, clases, entrevistas, debates, reportes, etc.
- Desarrollo de técnicas y estrategias para la planificación, organización y realización/conducción de presentaciones orales sobre temas específicos.

En la plataforma virtual:

- Análisis y evaluación de producciones orales de hablantes nativos, de pares no nativos y de la propia producción.

- El desarrollo de la comprensión lectora:

En la clase y en la plataforma virtual:

- Comprensión general y extracción de información específica de distintos tipos de textos: párrafos y ensayos expositivos, artículos periodísticos, narraciones y descripciones breves.
- Análisis e interpretación de contenido textual y elementos paratextuales.
- Búsqueda de información específica a través de la lectura de varias fuentes. ▪ Lectura extensiva e intensiva de textos literarios.

- El desarrollo de la comprensión auditiva:

En la clase y en la plataforma virtual:

- Comprensión general y extracción de información específica de distintos tipos de textos orales en diversos contextos: diálogos, conferencias, entrevistas, programas de radio, *podcasts*, etc.
- Análisis e interpretación de elementos lingüísticos y paralingüísticos en textos orales.
- Escucha extensiva e intensiva de material audiovisual (largometrajes y videos cortos) sobre las distintas temáticas del programa.

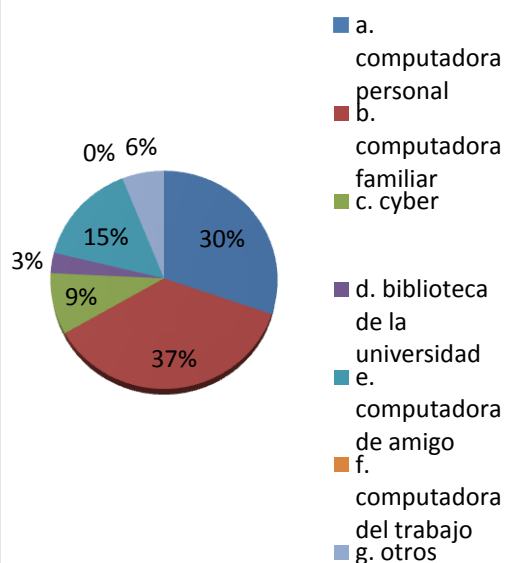
Metodología

Se planteó una investigación de tipo exploratorio, no experimental, de campo, a partir de muestreo no probabilístico. Para acercarse a la percepción sobre la implementación de la metodología *blend-learning* a través de las plataformas virtuales de la cátedra y su relación con el desarrollo de las macro-habilidades, se aplicó un cuestionario auto-administrado a 45 estudiantes de segundo año de la Universidad Nacional de Catamarca inscriptos en la materia Lengua Inglesa II. Este instrumento consta de diversas preguntas que tuvieron como finalidad indagar en tres aspectos: la accesibilidad de los alumnos a las plataformas virtuales de la cátedra (en términos de

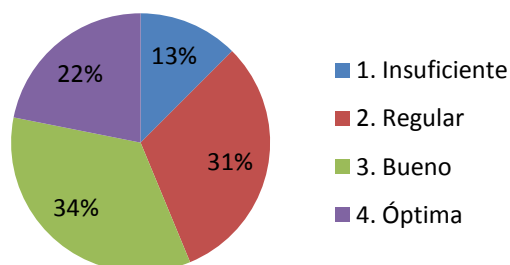
disponibilidad de recursos, conocimientos informáticos y su frecuencia de uso), la percepción por parte de los estudiantes de la utilidad de las plataformas virtuales para el proceso enseñanza-aprendizaje y del desarrollo de las macro-habilidades logrado a través de estas. A continuación, se muestran los resultados:

Datos cuantitativos

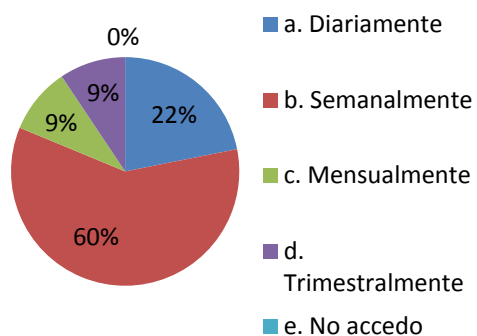
1. ¿Desde dónde accede a las plataformas virtuales de la cátedra?



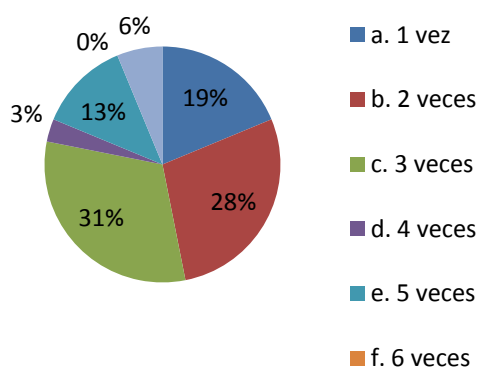
2. Valore la formación en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) que ha recibido a lo largo de sus estudios secundarios y/o universitarios.



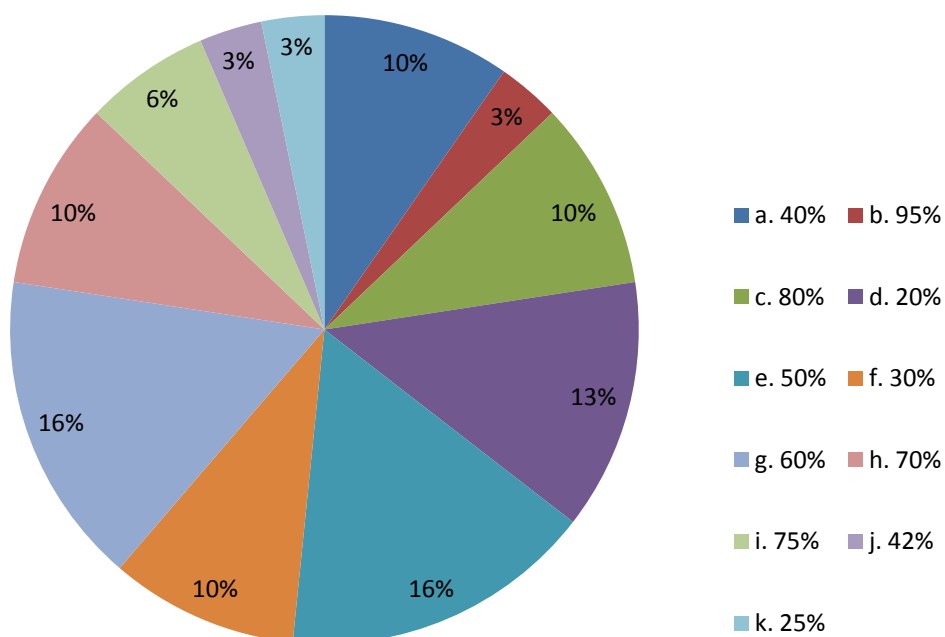
3. ¿Con qué frecuencia accede a las plataformas virtuales de la cátedra?

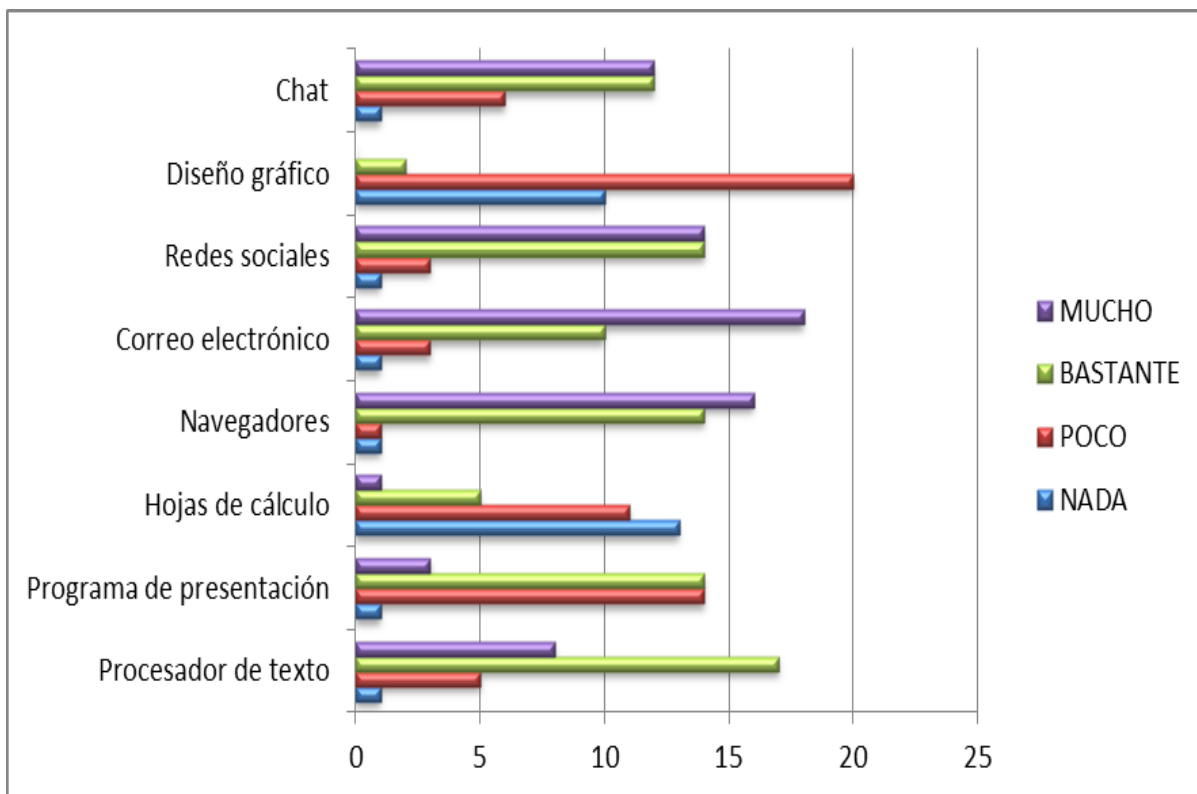
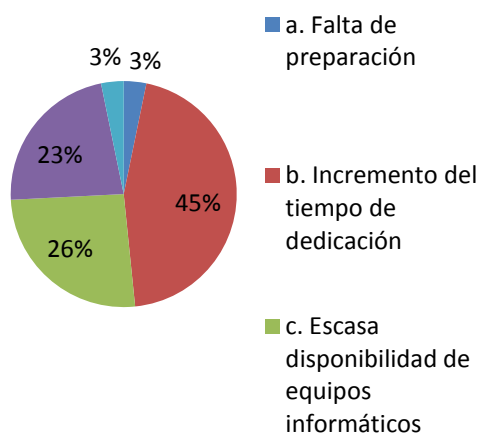
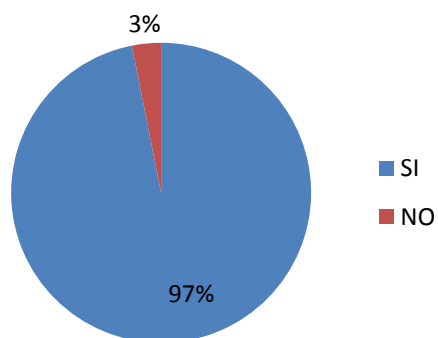


4. ¿En promedio, cuántas veces accede a las plataformas virtuales de la cátedra según la frecuencia con la que indicó en el punto anterior?

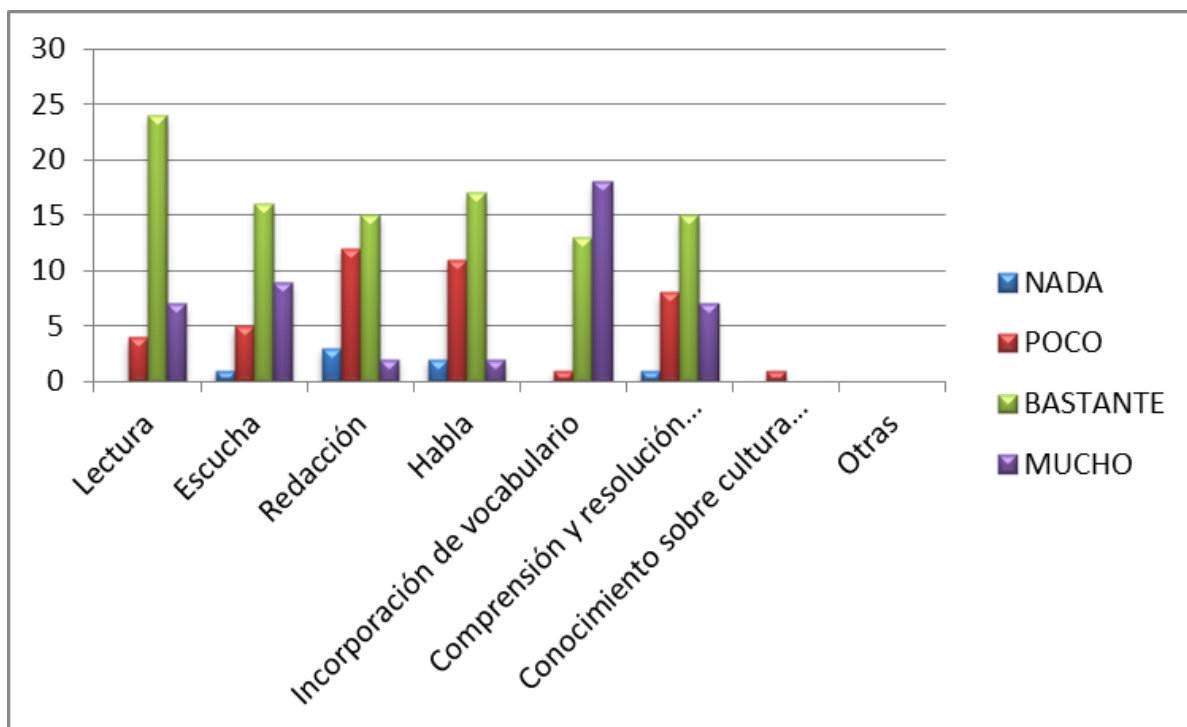


5. ¿Cuál es el porcentaje estimado de actividades propuestas en las plataformas que realizó?

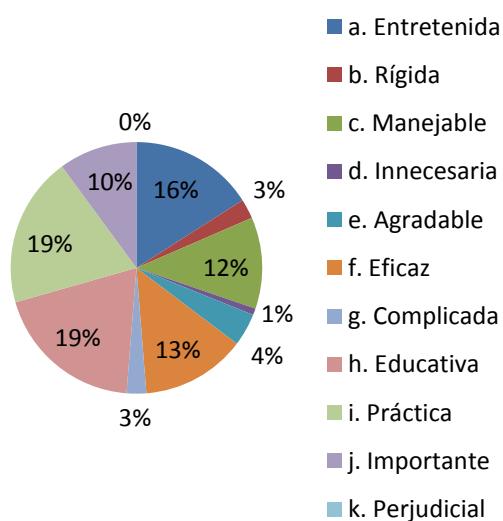


6. Valore su conocimiento del uso de los siguientes programas:**7. Las dificultades que encuentra para acceder a las plataformas virtuales de la cátedra se deben a:****8. ¿Considera que la metodología *blended-learning* puede ser un recurso beneficioso para mejorar el aprendizaje?**

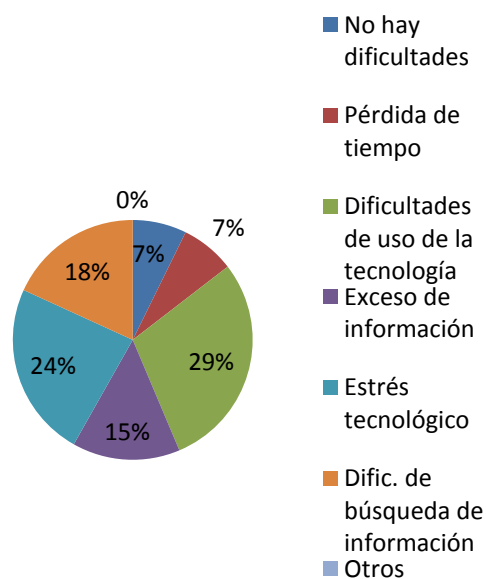
9. Valore en qué medida percibe que la metodología *blend-learning* favoreció el desarrollo de las siguientes habilidades y conocimientos lingüísticos:



10. ¿Considera que el uso de la metodología *blended-learning* es:



11. Señale las dificultades que le ve al uso de las TIC en el proceso enseñanza-aprendizaje.



Análisis de datos cualitativos

Los últimos puntos de la encuesta forman parte de la recopilación cualitativa de datos. Estos puntos apuntan a indagar acerca de, por un lado, las ventajas y desventajas que los alumnos observaron de la metodología *blended-learning* y, por el otro, la apreciación personal de los alumnos respecto a la metodología. Cabe indicar que estos datos proporcionados, en gran medida, se corresponden con los cuantitativos.

En el ítem 12 se les solicitó a los encuestados que consignaran tres ventajas y tres desventajas que notaron de la metodología. Los alumnos consignaron un total de 34 ventajas y 24 desventajas, las cuales se agruparon de acuerdo a su frecuencia de consignación. Cuatro alumnos consideran que no existen desventajas y 10 señalaron una sola desventaja. Por ende, la diferencia a favor de las ventajas da cuenta de los innumerables beneficios de esta metodología. Es necesario aclarar que un porcentaje significativo de los alumnos (45%) se refirió en este punto a aspectos que ya se consignaron cuantitativamente.

En relación con las ventajas, los de mayor mención fueron los atinentes al desarrollo de las macro-habilidades y conocimientos lingüísticos. Entre ellas figuran: el desarrollo del vocabulario (14 alumnos), la mejora en la comprensión auditiva o escucha a través de videos (8 alumnos), lectura (5 alumnos), redacción (5 alumnos), habla (4 alumnos), gramática (4 alumnos) y pronunciación (3 alumnos). Se mencionó también que esta metodología se percibe como eficaz para la corrección de trabajos de redacción debido a las anotaciones más precisas que el evaluador puede hacer en la devolución.

Otra ventaja muy mencionada fue la comodidad en relación con los tiempos. Esta metodología posibilita que utilicen sus horarios más convenientes para acceder a la plataforma además de permitirles estudiar desde sus hogares, lo que implica que en caso de no haber asistido a clases presenciales, pueden compensar la ausencia con las actividades de la plataforma.

Otra de las ventajas también referida por los alumnos se relaciona con la amplitud de conocimiento. Este aspecto se refleja en proporcionarles mayor contacto con la lengua y disponibilidad de libros o diccionarios en internet, lo que a su vez les permite mayor acceso a información. Además, los alumnos afirman que esta metodología les facilita mayor conocimiento en nuevas tecnologías de la comunicación y la información, así también como el aprendizaje simultáneo de idioma e informática, lo que involucra trabajar con diferentes programas y medios de trabajo.

Otro aspecto que se mencionó reiteradamente como una ventaja fue la agilidad en la comunicación con la cátedra. Esto se debe a que la plataforma virtual funciona además como un canal de notificación o recordatorio de clases, requisitos y evaluaciones no sólo de la cátedra sino también de otros circunstanciales académicos relativos a la Facultad. Una ventaja muy destacada por parte de los alumnos fue también la disponibilidad de material multimedia, esencialmente el audiovisual que se percibe como motivador por el dinamismo de los ejercicios planteados por la cátedra.

Por otra parte, algunos alumnos consignaron como ventaja las características de este método. Los alumnos destacaron su flexibilidad, practicidad, características agradables y entretenidas para la adquisición de la lengua, además de colaborar al desarrollo del aprendizaje autónomo.

En relación con las desventajas, los alumnos se refirieron a la disponibilidad y acceso a recursos informáticos, la necesidad de los conocimientos en informática, el consumo de tiempo, y una comunicación no inmediata con la cátedra. En lo atiente a la disponibilidad y acceso a los recursos informáticos, 8 alumnos consideraron la desigualdad de condiciones en su acceso, la dependencia de la tecnología para realizar tareas y los problemas técnicos emergentes o eventuales como la inestabilidad de los servicios. Sin embargo, como se pudo corroborar en el análisis cuantitativo, la gran mayoría del alumnado accede a estos recursos de manera periódica y sin mayores dificultades.

Con respecto a la necesidad de conocimientos informáticos, 6 alumnos apuntaron la dificultad para dominar las TICs y la falta de preparación en esta área. Es necesario aclarar aquí que dentro del plan de estudio del Profesorado en Inglés se incorporó recientemente la cátedra NTICs con la intención de instruir a los alumnos en esta área.

En lo que respecta a el consumo de tiempo, 5 alumnos comentaron sobre el mayor insumo de tiempo que requiere la resolución de tareas, la distracción que puede generar, el stress tecnológico (especialmente cansancio visual y de postura) y el stress por sobrecarga de trabajo. Cabe indicar que estas desventajas se contrarrestan con la comodidad horaria ya mencionada en las ventajas, ya que los alumnos tienen a su disposición la cantidad de tiempo de dedicación para la resolución de actividades y los horarios a su convenir.

En lo que se refiere a la dificultad de una comunicación inmediata con la cátedra, 3 alumnos señalaron que las dudas emergentes no se pueden salvar de manera inmediata, la comunicación puede resultar confusa y que puede producir pérdida del aprendizaje tradicional. No obstante, los alumnos están en conocimiento

de que la misma plataforma ofrece un canal de comunicación mediante el chat con el docente, que además en el horario de consulta se pueden salvar estas dudas y, tal como ellos/as lo sugieren, una de las ventajas de esta metodología es justamente el desarrollo de la autonomía del aprendizaje.

Finalmente, en el ítem 14 se les solicitó a los alumnos emitir una apreciación personal sobre la metodología. En este ítem, 16 alumnos destacaron las ventajas, 8 realizaron un balance entre ventajas y desventajas o tomaron una posición neutral en su apreciación, 4 resaltaron las desventajas, y un alumno realizó una auto-crítica de su actitud ante el aprendizaje mediante esta metodología. Dentro de las apreciaciones que resaltan los beneficios, se apreciaron comentarios como los siguientes: “Destaco su utilidad, y la posibilidad de acceder a otras fuentes de conocimiento, es una buena alternativa económica y es un gran aporte en cuanto material audiovisual, especialmente para los alumnos de una segunda lengua”; “Las plataformas virtuales son un complemento importante para la materia. Mediante su uso podemos profundizar los temas vistos en clase, practicar mediante actividades que están fuera de nuestro libro, ver videos y escuchar a nativos para desarrollar nuestro aprendizaje.”; “Estoy muy de acuerdo con el *blend-learning*, gracias a esto puedo ahorrar mucho tiempo en algunos momentos para realizar actividades. Puedo mejorar notablemente el vocabulario y mejorar en cuestiones gramaticales al momento de escribir”.

Como se mencionó precedentemente, una proporción no menor del alumnado realizó un balance de las ventajas y desventajas del método. Se pueden tomar a modo de ejemplificación los siguientes comentarios: “Es un medio práctico para estudiar pero no siempre funciona, uno como alumno suele tener la necesidad de hablar con un profesor para lograr entender algo. Igualmente no todo es negativo porque de este modo ayuda a aprender ser autónomos y a la vez con este medio es muy fácil saber buscar herramientas para poder estudiar”; “Considero a las plataformas virtuales una gran herramienta de enseñanza y aprendizaje siempre y cuando el alumno tiene los recursos necesarios para acceder a ello (computadora) sino éste, en vez de ser un gran beneficio, será una desventaja”.

Como ya se explicó, un número reducido de alumnos resaltaron las desventajas de la metodología. Los comentarios se circunscriben dentro la siguiente apreciación: “El uso de las plataformas puede ser muy útil, pero a la vez es algo innecesario. Creo que sería mejor utilizar el papel y no la computadora”. Un alumno efectuó una auto-crítica constructiva hacia su actitud frente a la metodología que es digna de mención: “Yo últimamente no he usado esta plataforma y me es dinámico el

uso de Facebook o g-mail. A mí parecer, es falta de costumbre y adaptación a esta exigencia. He frecuentado muy poco el aula, y sólo porque lo indican los profesores.”

A modo de conclusión, y luego de haber realizado un análisis cuantitativo y cualitativo de los datos proporcionados por los alumnos, se logra corroborar que la metodología *blended-learning* se percibe como muy beneficiosa para el aprendizaje de la lengua inglesa por casi la totalidad del alumnado. La primera instancia de este estudio se basó en evaluar los recursos y conocimientos informáticos disponibles por los alumnos. Se puede afirmar que la mayoría los alumnos accede a las plataformas virtuales desde su computadora familiar al menos dos veces por semana y que realiza entre un 50 a un 60% de las actividades propuestas por la cátedra. A su vez, la mayoría de los alumnos valora la formación en el uso de TICs como buena y posee bastantes conocimientos de distintas herramientas informáticas sencillas que son utilizadas o requeridas con frecuencia en la plataforma como procesadores de texto, redes sociales, navegadores de internet, correo electrónico y chat.

Este estudio permitió constatar que a medida que aumenta la frecuencia de acceso a las plataformas se incrementa el desarrollo de las macro-habilidades y conocimientos lingüísticos. Los alumnos que indicaron una frecuencia de uso diario o semanal percibieron mayor desarrollo en las distintas habilidades (entre bastante y mucho) y conocimientos que aquellos que indicaron acceder mensualmente o trimestralmente (entre poco o nada). Los alumnos en gran medida perciben un desarrollo elevado de la adquisición del vocabulario, bastante desarrollo de las habilidades de lectura, escucha y redacción, mientras que estiman un menor desarrollo en la habilidad de habla y en el conocimiento de la cultura inglesa. Además, en su mayoría, los encuestados consideran a la metodología *blended-learning* como educativa, práctica y entretenida.

Los datos cualitativos arrojados por los resultados dan cuenta también de la gran cantidad de ventajas que proporciona esta metodología por sobre las desventajas. Los datos se corresponden a su vez, en gran medida, con los resultados constatados en el estudio cuantitativo. En sus apreciaciones personales los alumnos en el gran conjunto destacan los beneficios del uso de las plataformas.

Para finalizar, el presente estudio permitirá analizar vías de mejoramiento en torno a la implementación sistemática de dicha metodología en futuras decisiones adoptadas por la cátedra. Se prevé, a partir de este estudio, afianzar e incrementar el número de actividades sugeridas en relación con el desarrollo de la habilidad de habla y en los conocimientos asociados a la cultura. Asimismo, se proyecta ampliar los

alcances de esta metodología en proyectos inter-cátedra o áreas afines del Departamento Inglés tales como Fonética y Fonología Inglesa 2.

Bibliografía

ANDRADE, A. (2007). "Aprendizaje combinado como propuesta en la convergencia europea para la enseñanza de las ciencias naturales." *eLearning Papers*. Nº 3.

BARTOLOME, A. (2001). "Universidades en la Red. ¿Universidad presencial o virtual?" *Crítica*, LII, 896, 34-38.

Webgrafía

COATEN, N. (2003). *Blended e-learning*. Educaweb, 69. 6 de octubre de 2003. <http://www.educaweb.com/esp/servicios/monografico/formacionvirtual/1181076.asp>

FARNOS, J., <https://juandomingofarnos.wordpress.com/2011/09/13/e-learnig-inclusivo-mas-creatividad-menos-e-learning/> "E-LEARNING INCLUSIVO (más creatividad, menos e-learning)." 10/07/2015, 16:30 hs

RODRIGO, M. (2003). "El *Blended e-learning* es un modelo de aprendizaje de muy reciente aplicación." *Educaweb*, Nº 69. Monográfico sobre Formación Virtual. <http://www.educaweb.com/esp/servicios/monografico/formacionvirtual/1181087.asp>

YÁBAR, J. M., Barbará, P.L. y Añaños, E. (2000). "Desarrollo de un campus virtual de la comunicación en el marco de una educación bimodal." *Centro Virtual Cervantes*. España http://cvc.cervantes.es/obref/formacion_virtual/campus_virtual/yabar.htm

SINTAXIS Y GÉNERO TEXTUAL: ANACOLUTOS Y PARALELISMOS

BRIZUELA, Carlos Adrián Nicolás. Profesor en Inglés

Eje temático: Lingüística y comunicación

El presente trabajo se encuadra dentro de los estudios de la lingüística oracional con especial énfasis en los niveles morfológico y sintáctico. El concepto de género al que adherimos es el utilizado por Alcaráz Varó & Hughes (2002:a). Dentro de la traducción jurídica son varios los autores que resaltan la complejidad sintáctica como una característica distintiva de este tipo de lenguaje especializado; al tiempo que describen la sintaxis de los textos jurídicos como inaccesible al ciudadano lego (Alcaráz Varó & Hughes, 2002:b; Borja Albi, 2000). El género demanda ha sido poco estudiado por tratarse de textos usualmente muy extensos, híbridos y heterogéneos. El anacoluto entendido como la pérdida de rigor sintáctico o la incoherencia en la construcción de oraciones ha sido estudiado tanto en los manuales de retórica como en los tratados gramaticales. Los anacolutos generan dificultades para la comprensión de un texto jurídico y están relacionados con otros aspectos de la complejidad sintáctica tales como la macro-estructura textual y una puntuación exigua. El corpus de este estudio de más de 15.000 palabras está conformado por siete documentos auténticos de extensión variable. La metodología de trabajo consistió en detectar, clasificar y cuantificar sus tendencias de ocurrencia. Los hallazgos y sus implicaciones para el grado de comprensibilidad también sugieren aportes tanto a los estudios sintácticos de tipos textuales específicos así como a la gramática del uso basada en corpus.

Palabras clave: anacoluto – demandas – género – paralelismo - sintaxis.

Los textos jurídicos han sido caracterizados como sintácticamente complejos e inaccesibles al ciudadano lego, principal interesado en conocer las implicancias de un proceso judicial (Alcaráz Varó & Hughes, 2002:b; Borja Albi, 2000; Hernando Cuadrado, 2003). Esta complejidad que conlleva una inteligibilidad se origina en textos extensos con oraciones largas, gran cantidad de cláusulas subordinadas, una puntuación exigua y a veces inexistente así como por la presencia de construcciones carentes de todo rigor sintáctico.

El anacoluto ha sido definido por Alcaráz Varó (2002:a) como la pérdida del rigor sintáctico o la incoherencia en la construcción de las oraciones. Según el mismo autor puede considerarse una figura del lenguaje tal como lo presentan los manuales de retórica o un error en la construcción sintáctica de acuerdo a los libros de gramática. En el caso del lenguaje jurídico donde el lector pide precisión, inteligibilidad y congruencia no pareciera ser el contexto apropiado para el uso de este recurso. A pesar de todo lo dicho el anacoluto es muy frecuente en los textos de los juristas, y se detectan desde incongruencias en el régimen preposicional, deísmo y queísmo así como segmentos oracionales colgados en el aire sin asideras a otros elementos de la oración.

En este trabajo se analizó un corpus compuesto por 7 textos escritos correspondientes al género demanda civil. Los textos seleccionados son de extensión muy

variada, fueron producidos por diferentes profesionales del derecho argentinos y datan de los últimos 20 años.

Marco Teórico y caracterización del género demanda civil

Una primera aproximación al análisis de textos jurídicos nos permite observar que una gran cantidad de textos, que si bien pueden considerarse jurídicos, son muy disímiles en cuanto a estructura interna, léxico y función comunicativa. Esta característica hace que el análisis y posterior traducción de un texto jurídico amerite un estudio y enfoque diferente a otros tipos de traducción especializada como por ejemplo la traducción de textos médicos o informáticos. Es por esta razón que Borja Albi (2000:79) resalta la importancia que reviste para el traductor el dominio de la tipología textual de su campo de especialidad. Estos formatos o tipos textuales que cada profesión, especialidad científica o sector social usa en el intercambio de información es lo que modernamente se conoce como género (Alcaraz Varo & Hughes, 2002:a).

En el caso de la traducción de textos jurídicos y debido a todo lo dicho anteriormente, se hace imprescindible conocer las diferencias entre un contrato, una sentencia, un poder o una ley por solo mencionar unos pocos ejemplos de géneros dentro del discurso jurídico. Si a esto le sumamos que se trata de textos producidos por sistemas jurídicos diferentes, ese manejo de los géneros debe incluir conocimientos de la disciplina y los sistemas jurídico-administrativos donde esos textos son generados.

Caracterización del género demanda.

El género demanda tiene una estructura fija con secciones bien diferenciadas desde el punto de vista de su estructura textual, sin embargo en algunos textos dichas secciones aparecen explícitamente identificadas con subtítulos del tipo: Objeto, Competencia del Tribunal, Hechos, Derecho y Petitum mientras que en otros textos solo se identifica explícitamente el petitorio final. Otra característica distintiva de este género es que pueden ser textos de extensión muy variable dependiendo naturalmente de la complejidad del proceso en cuestión. Las demandas son documentos muy complejos no solo por su extensión sino también por ser textos híbridos ya que pueden versar sobre prácticamente cualquier campo. De allí que dependiendo de la naturaleza del proceso jurídico algunas demandas puedan contener secciones de contenido técnico-científico y que poco tienen que ver con el discurso jurídico. Representan por lo tanto un verdadero desafío para el traductor jurídico en cuanto a aspectos morfosintácticos y léxicos.

Siguiendo a Alcaráz Varó (2002:a) podemos decir que existen cinco convenciones formales y estilísticas que identifican un género. Ellas son a) Macro-estructura; b) Función comunicativa; c) Modalidad discursiva; d) Nivel léxico sintáctico y e) Convenciones socio-pragmáticas.

a) Por macro-estructura textual entendemos el gran marco organizador de las partes, las secciones y las subsecciones de un género profesional. En el caso particular de la demanda encontramos claramente identificadas las siguientes secciones: Introducción, Objeto, Hechos, Derecho, Documental y Petitorio. En la introducción se presentan las partes del pleito, es decir la parte demandante, la demandada, el apoderado legal y se constituyen los domicilios legales. En la sección Objeto se especifica la naturaleza de la demanda (por daños y perjuicios, divorcio, adopción, etc.) sin especificar qué se pide al tribunal. En la sección Hechos se relata de manera ordenada y cronológica el devenir de los

acontecimientos que desembocaron en la presente situación de conflicto legal o necesidad de intervención de la justicia. La sección Derecho alude al marco legal que sirve de sustento a la demanda, en otras palabras la ley, leyes, códigos etc. que se refieren al derecho del demandante presumiblemente afectado por el demandado. En algunos documentos esta misma sección incluye una subsección llamada “Competencia del Tribunal” ya que esta competencia puede estar dada por el asunto o tema o por el domicilio de las partes. En la sección Documental, o también llamada “Ofrece Pruebas” la actora detalla las pruebas ofrecidas que pueden ser de tipo documental o de otra naturaleza tales como confesional, testimonial, encuesta ambiental, informe pericial etc. La última sección “Petitorio” es probablemente la más importante porque detalla de manera precisa e inequívoca qué remedio jurídico se está solicitando al tribunal. En el género demanda normalmente aparecen fórmulas de cierre que son frases hechas del tipo “Proveer de Conformidad”, “Será Justicia” o combinaciones de ambas.

b) La función comunicativa de la demanda se expresa a través de verbos performativos del tipo *manifiesta, declara, dice, expone*; y en la última sección “el petitorio” con verbos tales como *pide o solicita*. La función comunicativa es por lo tanto solicitar a la autoridad judicial que intervenga ante la violación de un derecho alegado por el demandante y presuntamente responsabilidad del demandado. En las demandas no contenciosas como las de adopción y divorcio de común acuerdo las partes del litigio son únicamente dos: los solicitantes y el poder judicial.

c) La modalidad discursiva predominante del género demanda dependerá en gran medida del asunto en litigio, y existen marcadas diferencias entre las diversas secciones del texto. En general podemos hablar de un predominio del discurso exhortativo y narrativo. En la sección Hechos por ejemplo, predominan la modalidad narrativa y descriptiva, mientras que en el petitorio predomina la modalidad exhortativa y apelativa. En algunas demandas, en particular las de daños y perjuicios, se percibe una mixtura entre el discurso narrativo y descriptivo.

d) En el nivel léxico-sintáctico observamos por un lado una organización sintáctica muy característica con oraciones largas y subordinación múltiple. Los tiempos verbales más frecuentes son el Pretérito Perfecto Simple, El Pretérito Imperfecto y el Presente del Modo indicativo. El vocabulario también es muy recurrente con predominio de verbos performativos.

e) En cuanto a las convenciones socio-pragmáticas sobresale el uso de la cortesía lingüística en el tratamiento que reciben los jueces normalmente llamados V.S. (Vuestra Señoría) y el uso de frases fijas del tipo “como mejor proceda en derecho”, “se hará justicia” o “proveer de conformidad”. También es recurrente el uso de la tercera persona.

Análisis de datos

1.- Falta de paralelismo sintáctico.

Se entiende por paralelismo sintáctico a la semejanza estructural de dos o más secuencias de forma que se produce una correspondencia casi exacta entre sus constituyentes sintácticos. En el caso particular del género demanda encontramos secciones del texto conectadas entre sí por elementos cohesivos de tipo léxico y sintáctico como verbos transitivos cuyos complementos aparecen en párrafo aparte. Estos verbos del tipo “digo”, “expongo”, “solicito”, “pido”, van seguidos de oraciones subordinadas sustantivas

introducidas por el subordinante “que” o de construcciones no flexivas ya sea infinitivos o gerundios. Se detectaron casos de falta de paralelismo entre los verbos rectores de la sección introductoria: “digo”, “expongo” etc. y sus correspondientes complementos distribuidos a lo largo del texto. También se encontraron casos similares de falta de paralelismo sintáctico entre el verbo rector de la sección Petitorio: “solicito” y “pido” y cada uno de los elementos peticionados en la demanda.

- Caso N°1: Petitum: Por lo expuesto a V.S. solicito:

- a) **Por solicitada la conversión** de separación personal en divorcio vincular
- b) Dicte V.S. sin más trámite resolución haciendo lugar...(Documento N° 2).

Se observa un caso de falta de congruencia sintáctica entre el verbo rector “solicito” y la primera de las dos construcciones que le siguen en función de objeto directo. Se detecta un caso de elipsis “tenga usted por solicitada”, al menos es lo que los profesionales del derecho inmediatamente evocan en este contexto. Esto que aparentemente no ocasiona dificultad alguna a un jurista resulta inteligible al ciudadano lego.

- Caso N° 2: Petitum: Por lo expuesto, de V.S. **solicitamos** lo siguiente:

- a) Por presentados, por partes, y con el domicilio constituido en forma legal.
- b) **Se tenga** por iniciado el juicio de divorcio...
- c) **Se fije** día y hora para la primera audiencia prevista...
- d) Por acompañado el inventario y convenio de disolución y liquidación de la sociedad...
- e) Oportunamente, y previo los trámites de ley, **dicte** sentencia de divorcio...(Documento N°3, Corpus Demandas)

El fenómeno aquí detectado es similar al caso N°1; sin embargo se observa alternancia entre construcciones elípticas y subordinadas sustantivas finitas.

- Caso N° 3 Petitum: Por lo tanto a V.S. **solicito**:

- a) Que lo tenga por presentado, por parte y con el domicilio constituido.
- b) Que tenga por promovida la presente demanda ordinaria por daños y perjuicios...
- c) Que se tenga por acompañado el respectivo presupuesto...
- d) Que **se acompañe** en este acto el título del automotor...
- e) Se cite a los demandados Sres. XX y XX a estar a derecho...
- f) Se exhorte...
- g) ...se haga lugar (Doc. N°6)

En este caso también se observa una incongruencia sintáctica y semántica en la sección “Petitum” entre el verbo “**solicito**” y el petitorio d). Se observa que el verbo rector “solicito” está conjugado en primera persona cuando todos los restantes verbos del texto están en tercera persona. Pareciera ser que es en este caso el abogado – redactor de la demanda – el que aparece en escena casi al final de la demanda. No se detectan casos de elipsis.

- Caso N° 4 Petitum. Por lo expuesto a V.S. **solicito**:

- a) Me tenga por presentado...
- b) **Por deducida la presente demanda...**

- c) Imprima a la presente causa el trámite...
- d) Por ofrecida la prueba que antecede**
- e) ...haga lugar a esta demanda condenando...(Doc. N°7)

Encontramos aquí un caso de anacoluto por falta de paralelismo entre el verbo “solicito” y los petitorios de la demanda. Vemos que el abogado intercala oraciones elípticas con otras que no lo son a) y d) con subordinadas sustantivas finitas.

De los 7 documentos analizados se detectaron 4 casos de este tipo de anacoluto en la sección Petitem del género demanda. En los 3 documentos restantes la estructura textual es idéntica solo que el redactor del texto prefirió evitar la elipsis y dejar todo explícito, lo cual contribuye a hacer más inteligible el texto.

- Caso N°1 Petitem: Por lo expuesto a V.S. **pedimos:**
 - a) Nos tenga por presentados, por partes y con el domicilio legal constituido.
 - b) Designe día y hora a las audiencias previstas...
 - c) ...declare nuestro divorcio vincular...(Doc. N°1)

- Caso N°2 Petitem: Que..., a V. S. respetuosamente **pedimos:**
 - a) Nos tenga por presentados, por parte y por constituido el domicilio.
 - b) Se agregue la documental...
 - c) Se dé intervención al Ministerio Fiscal...
 - d) ...se nos otorgue la adopción plena...(Doc. N°4)

- Caso N°3 Petitorio: Por lo expuesto a V.S. **pido:**
 - a) Me tenga por presentada...
 - b) Tenga por acompañada la documentación que adjunto...
 - c) Imprima a la presente el trámite...
 - d) Tenga por ofrecida en tiempo y forma la prueba...
 - e) ...se haga lugar a mi petición y se fije...(Doc. N°5)

Puntuación y regímenes preposicionales

Son diversos los factores que inciden en la complejidad del discurso jurídico en general independientemente del género. Los casos de subordinación múltiple, que en muchos casos configuran oraciones párrafos, y los casos de falta de paralelismo por elipsis verbal demandan de parte del lector un esfuerzo de mayor decodificación. Es decir la complejidad sintáctica deriva en inteligibilidad. Los rasgos característicos de la puntuación en este tipo de textos, si bien no son determinantes a la hora de causar incomprensibilidad, pueden contribuir a complejizar o facilitar la comprensión por parte del lector lego. Llama la atención tanto el uso no normativo de algunos signos de puntuación, como la escasa presencia de los mismos en otros textos. Los casos de regímenes preposicionales no normativos, queísmo y dequeísmo detectados no parecen incidir en la comprensibilidad del texto.

Alcaráz Varó (2002:9) sostiene que el uso de la mayúscula tiene más valor reverencial que gramatical y puede decirse que es un signo psicológico. Del análisis del corpus se desprende que no existe uniformidad en el uso de la mayúscula tanto al inicio de ciertas palabras como la inclusión de construcciones de cualquier tipo enteramente en

mayúscula. Se detectaron casos de construcciones enteramente en mayúscula en los subtítulos que identifican cada una de las secciones de la demanda en la totalidad de los textos analizados. También detectamos uniformidad en el uso de frases fijas al final del texto las cuales aparecen enteramente en mayúscula en la totalidad de los textos del corpus. No encontramos un uso uniforme de mayúsculas en los nombres de personas – normalmente en la sección introductoria -accidentes geográficos, identificación del tipo de demanda ya sea al principio o en la sección objeto ni tampoco en las referencias a cifras o números donde se detecta una total anarquía.

Se detectaron casos de puntuación no normativa como ser oraciones relativas con antecedente oracional. Como bien sabemos solo las relativas no restrictivas admiten antecedentes oracionales y van por lo tanto entre comas.

- ...debí afrontar desde muy corta edad todas las obligaciones paterno filiales que implicaron su crianza. Lo que hice siempre con la ayuda de mi señora madre...(Documento N°5).

En el mismo documento (N°5) encontramos un caso típico de enumeración donde cada uno de los elementos mencionados va seguido de una “coma” salvo los dos últimos donde el signo de puntuación elegido es el “punto y seguido”.

- En caso afirmativo, detalle carácter, modalidad, costo del curso. Formación y concepto que merece el mismo (Documento N°5).

En el siguiente caso observado la subordinada sustantiva en cursiva funciona como objeto directo del verbo transitivo “explica” que tiene dos objetos directos, primero un sintagma nominal y el segundo una subordinada sustantiva. Esta última va separada de su antecedente por un punto.

- ...de otro modo no se explica la presencia ni del señor González ni del señor Rodríguez. *Y menos aún que este último haya ofrecido transportar agua en camiones...*(Documento N°7).

En el ejemplo que sigue la oración en cursiva es desde el punto de vista funcional una subordinada sustantiva ya que funciona como objeto directo de los verbos “decir” y “reiterar”, aún cuando esté separada de la oración principal por un punto. De otro modo no se explica que esté introducida por la construcción comparativa “como que”, la cual equivale a “al igual que”.

- ...hemos dicho y lo reiteramos en este capítulo que el Señor González cultiva pastos de forraje de hacienda en su campo; a tal punto que adquirió una valiosa máquina para enrollar el pasto que posee su propiedad. *Como que las pasturas que produce le sirven para alimento de su propia hacienda...*

De acuerdo con la GDLE (1999) de la RAE se entiende por “dequeísmo” el empleo de la preposición “de” delante de la conjunción subordinante “que” cuando aquella es superflua en el contexto en el que aparece, es decir cuando ningún elemento de la oración en que se encuentra la exige. “Queísmo” en cambio, implica la supresión de dicha preposición “de” delante de la conjunción subordinante “que” cuando aquella es exigida por algún elemento de la oración (verbo, sustantivo, adjetivo, etc.). En el corpus objeto de este estudio solo se detectaron 8 casos de queísmo que a continuación se detallan:

- M.A. se compromete a mantener en perfectas condiciones otra acequia de aproximadamente dos kilómetros que corre paralela a la servidumbre para el **caso que** fuere dañada con motivo de la obra.
- Asimismo deberá realizar los trabajos necesarios para el **caso de que** alguna acequia fuera cortada. Este ejemplo y el anterior aparecen en la misma página lo que evidencia la falta de uniformidad en el uso de los regímenes preposicionales.
- ...llegamos a **la conclusión que** cada hectárea produce por año...
- ...dejó **constancia que** en esa misma fecha...
- ...**sin perjuicio a** las normas de cita, cabe destacar...
- La demandada estaba **notificada que** ...

Conclusiones

Del análisis de los datos podemos concluir que la complejidad sintáctica y morfológica no siempre deriva en inteligibilidad. Entendida ésta como la dificultad para entender el texto por parte del ciudadano lego y no así de los operadores del derecho. Entre los lectores legos encontramos a los traductores públicos quienes tienen sobre sus hombros la responsabilidad de comprender con total precisión el texto para luego poder traducirlo. Debido a la naturaleza de las cuestiones sobre las que estos textos versan y a las implicancias para las partes involucradas en el proceso judicial, el grado de precisión en la comprensión del texto y su posterior traducción es sumamente alto.

El concepto de género y los estudios de géneros específicos adquieren una relevancia significativa para el traductor jurídico ya que le permite emprender su labor dentro de un marco previo de expectativas léxicas, sintácticas y de organización discursiva entre las más importantes. Tal como lo sostiene Alcaráz Varo (2002a) es frecuente achacar la incomprensión del contenido de un texto y la labor defectuosa del traductor a un pobre conocimiento del vocabulario técnico, cuando en realidad esto se debe a un desconocimiento de la macro-estructura del género al que pertenece. Debido a la multiplicidad de géneros y subgéneros del discurso jurídico, estudios de este tipo, de otros géneros y su posterior contraste entre lenguas pueden contribuir a facilitar la labor del traductor jurídico. No son menos importantes los potenciales aportes tanto a los estudios sintácticos de tipos textuales específicos así como a la gramática del uso basada en corpus.

Bibliografía

- ALCARAZ VARÓ, E. (2002a). *El español jurídico*. Barcelona: Ariel.
- ALCARAZ VARÓ, E. (2002b). *Legal Translation Explained*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- BATHIA, V. (1993) *Analyzing Genre: Language Use in Professional Settings*. Longman: UK.
- BORJA, A. (2002). *El texto jurídico inglés y su traducción al español*. Barcelona: Ariel.
- BORJA, A. (2004): "La investigación en traducción jurídica". En García Peinado y Arjonilla (Eds.) *Panorama actual de la investigación en traducción e interpretación*. Granada: Atrio
- BOSQUE, I. et al (1999). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.

- CHARROW, R.P. et al. (1979). "Making legal language understandable: a psycholinguistic study of jury instructions". En: *Columbia LawReview* Vol.79. Págs. 1306-74.
- DI TULLIO, A. (2007). *Manual de Gramática del Español*. Buenos Aires: La Isla de la luna.
- FERNÁNDEZ LEBORANS, M. J. (1995). "Sobre construcciones absolutas". *Revista Española de Lingüística* 25:365-395.
- HERNANDO CUADRADO, L. (2003). *El Lenguaje Jurídico*. Madrid: Verbum.
- PARODI, G. (Ed.) (2007). *Working with Spanish Corpora*. Londres: Continuum
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA(2009). *Nueva gramática de la lengua española*, Madrid: Espasa-Calpe.
- SWALES, J. (2007). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ZAGONA, K. (2002). *The Syntax of Spanish*, Cambridge: Cambridge University Press.



Universidad Nacional de Catamarca
Secretaría de Ciencia y Tecnología
Av. Belgrano 300
Pab. Variante I - Planta Alta
Predio Universitario
Tel: 00 54 0383 - 4437997
www.editorial.unca.edu.ar
San Fernando del Valle de Catamarca
Catamarca - República Argentina