

HUM

Facultad de Humanidades

# *CONFLUENCIAS*



**INFR**

**UNCA**  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE CATAMARCA

**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. Esta se trata de la tercera y última entrega correspondiente al número V. 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 el presente número encontraremos los siguientes trabajos:

En **Educación y Lenguas Extranjeras** “La autoestima como elemento facilitador del aprendizaje autónomo de los alumnos de inglés con fines específicos”, “Desarrollo del pensamiento crítico en la universidad: la clase de L2 (segunda lengua)”, y “El desarrollo de la competencia oral a través de poemas de Jorge Paolantonio”.

En **Literatura, análisis y reflexión**: “La mujer detrás de Macbeth”, “La enfermedad del poder en Macbeth”, e “Imágenes capitalistas en *El Mono Velludo* de O'Neill”.

En **Prácticas Docentes**: “Itinerario didáctico para el logro de aprendizajes significativos”.

En **Las TIC's en la enseñanza de Lenguas Extranjeras y en la Traducción**:

“What's app? Uso de aplicaciones móviles en el aula de inglés” y “Lectura en pantalla. Una estrategia conveniente como innovadora en interpretación de textos en L.E. inglés”

En **Lingüística y Comunicación**: “La polisemia de *Range*”.

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**

## LA AUTOESTIMA COMO ELEMENTO FACILITADOR DEL APRENDIZAJE AUTÓNOMO DE LOS ALUMNOS DE INGLÉS CON FINES ESPECÍFICOS

**Díaz**, Norma Yolanda - Idioma Moderno: Inglés - Departamento Inglés - Facultad de Humanidades. UNCa. - [licnormadiaz@yahoo.com.ar](mailto:licnormadiaz@yahoo.com.ar)

**Quiroga**, Elba Liliana - Psicología Educacional y del Aprendizaje - Departamento de Ciencias de la Educación - Facultad de Humanidades – UNCa. - [e\\_liliana\\_q@hotmail.com](mailto:e_liliana_q@hotmail.com)

**Gordillo**, Eugenia - Alumna de la carrera de Licenciatura en Inglés - Departamento Inglés - Facultad de Humanidades – UNCa, - [euge\\_g1501@hotmail.com](mailto:euge_g1501@hotmail.com)

**Eje Temático:** Educación y Lenguas Extranjeras

### Resumen

La importancia de guiar a los alumnos de una lengua extranjera hacia un aprendizaje más autónomo ha sido una de las temáticas más relevantes en la teoría y práctica de la enseñanza del inglés en estos últimos años. La autonomía del aprendizaje puede definirse como la capacidad de los alumnos de tomar control sobre su propio proceso de aprendizaje, y se concibe como un aspecto multidimensional. Esta investigación estima que existe una relación entre el nivel de autoestima de cada alumno y su capacidad para ser autónomos en el aprendizaje de inglés con Fines Específicos. El objetivo del trabajo es indagar sobre el grado de autonomía de los alumnos pertenecientes al Profesorado y Licenciatura en Filosofía y Ciencias de la Educación en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Catamarca en el proceso de aprendizaje y su relación con el nivel de autoestima, asumiendo que puede tratarse de una relación bidireccional. Se plantea como hipótesis que para alcanzar autonomía en el aprendizaje es necesario que el alumno sea dueño de una autoestima elevada, que potenciaría su capacidad para desarrollar sus habilidades y aumentaría el nivel de seguridad personal. La metodología que se utiliza es cualitativa a través de encuestas semi- estructuradas.

**Palabras clave:** Aprendizaje autónomo - Autoestima - Inglés con Fines Específicos

The importance of guiding students in a foreign language towards more autonomous learning has been one of the most relevant topics in the theory and practice of teaching English in recent years. Learning autonomy can be defined as the ability of students to take control over their own learning process, and is conceived as a multidimensional aspect. This research estimates that there is a relationship between the level of self-esteem of each student and their ability to be autonomous in learning English for Specific Purposes. The objective of the work is to inquire about the degree of autonomy of the students belonging to Profesorado and Licenciatura en Filosofía y Ciencias de la Educación belonging to Facultad de Humanidades of the National University of Catamarca in the learning process and its relationship with the level of self-esteem, assuming that it can be a bidirectional relationship. It is hypothesized that in order to achieve autonomy in learning it is necessary for the student to have high self-esteem, which would enhance their ability to develop their skills and increase the level of personal safety. The methodology used is qualitative through semi-structured surveys.

**Key Words:** Autonomous learning - English for Specific Purposes - Self-esteem

### Introducción

El presente estudio se desprende de un Proyecto de Investigación denominado “Incidencia de la autoestima y del autoconcepto en el desempeño académico de los alumnos de inglés con Fines Específicos”, en el cual se aborda la relación existente entre el desarrollo cognitivo y el desarrollo emocional, su influencia en la formación de la personalidad estudiantil y los logros académicos en la universidad.

El Inglés con Fines Específicos (IFE) es la rama del inglés que se pone en práctica en las carreras universitarias para dar respuesta a las demandas de los estudiantes que necesitan leer material actualizado escrito en inglés relacionado con sus áreas de especialización. Por ello el marco general de la investigación es el de la lecto-comprensión como objetivo principal en el proceso de adquisición de una lengua extranjera en el contexto de educación superior. La lectura de textos es una actividad concreta que involucra personas en una situación determinada. Por lo tanto, es necesario indagar sobre los factores personales y situaciones que favorecen o entorpecen esa actividad.

En concordancia con esta línea de investigación, se puede decir que la autoestima posee una vital importancia en estos procesos, porque el sentirse bien con uno mismo influye en lo que una persona siente, piensa, dice y hace. Numerosas investigaciones relacionadas con este concepto consideran que la autovaloración positiva, junto con el autoconocimiento y la autoconfianza, es significativa tanto en el trabajo como en el estudio y en las relaciones interpersonales.

La autoestima resulta especialmente relevante para aquellos alumnos que estudian idiomas; debido a que el aprendizaje de una lengua extranjera incrementa su vulnerabilidad frente a sus pares y docentes. Es aconsejable una autoestima elevada que le permita al alumno aumentar su nivel de seguridad personal y potenciar su capacidad para desarrollar sus habilidades. Esto le permitirá tomar control sobre su propio proceso de aprendizaje, convirtiéndose en un alumno autónomo.

Esta investigación intenta indagar sobre la existencia de una relación entre el nivel de autoestima de cada alumno y su capacidad para ser autónomos en el aprendizaje de inglés con Fines Específicos. El objetivo es investigar sobre el grado de autonomía de los alumnos de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Filosofía y Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Catamarca durante el aprendizaje de inglés y su relación con el nivel de autoestima asumiendo que puede tratarse de una relación bidireccional. Se plantea como hipótesis que para alcanzar autonomía en el aprendizaje es necesario que el alumno sea dueño de una autoestima elevada. La metodología que se utiliza es cuali-cuantitativa a través de encuestas semi- estructuradas y entrevistas.

## **Marco Teórico**

La educación es un proceso que se caracteriza por las relaciones interpersonales, las cuales se encuentran desbordadas por fenómenos emocionales. La dimensión emocional posee múltiples influencias en el proceso educativo y está presente, a su vez, tanto en el proceso de aprendizaje autónomo e individual como en uno de los grandes objetivos del ser humano, el autoconocimiento.

A pesar de que se han realizado estudios empíricos sobre la importancia de guiar a los alumnos de una lengua extranjera hacia un aprendizaje autónomo y en relación a la influencia de la autoestima en los logros académicos, poco se ha investigado sobre la incidencia de la autoestima en el desarrollo del aprendizaje autónomo en alumnos de Inglés con Fines Específicos.

La autoestima es uno de los aspectos que contribuyen a un aprendizaje autónomo. Para Francisco González (2004:8) es el motor del comportamiento, de las actitudes y de los pensamientos; es decir, la autoestima, que se define como la valoración que los alumnos

hacen de sí mismos, repercute en su comportamiento y sus pensamientos. Si esa valoración es positiva, según el mismo autor su autoestima también será positiva y los alumnos se comportarán y pensarán con seguridad y confianza en ellos mismos. Potenciará su capacidad para desarrollar habilidades y aumentará el nivel de seguridad personal. Si es negativa, enfocará a la persona hacia la derrota y el fracaso.

Siguiendo con los conceptos de Francisco González (2004:10), estos dos tipos básicos de autoestima permanecen con los seres humanos a lo largo de sus vidas; y es normal que todas las personas tengan en su personalidad aspectos de ambos niveles de autoestima. Lo importante que se debe evaluar es quizás el predominio de una sobre la otra, tratando de lograr siempre que la personalidad se mueva con una autoestima positiva en el predominio de esa ambivalencia.

De acuerdo con Quiles (2002), un alumno con autoestima positiva realiza su tarea con satisfacción e intenta aprender para superarse. Aprende con mayor facilidad y aborda las nuevas tareas con confianza y entusiasmo. Se comportará en forma agradable, será cooperador, responsable, rendirá mejor y facilitará el trabajo académico. Por su parte, un alumno con autoestima negativa ejecuta su trabajo con desconfianza en sus posibilidades, insatisfecho con los resultados. Se enfrenta a cada nueva tarea con temor y miedo al fracaso. Se pondrá agresivo, irritable, poco cooperador, poco responsable.

Krashen afirma que la falta de motivación, una pobre autoestima, una ansiedad excesiva o cualquier otro factor estresante pueden hacer que el filtro afectivo se active y produzca un bloqueo mental que impida el normal proceso de aprendizaje de la L2. También establece la necesidad de realizar el proceso de adquisición cuando se consigue un sentimiento de confianza y seguridad en sí mismo. Se trata de crear en el aula una situación libre de tensiones, en la que el alumno no se sienta presionado a producir resultados según un ritmo forzado. El alumno tiene necesidad de estímulos y de reconocimiento. A veces, son suficientes una palabra o una acción adecuadas en el momento oportuno, para permitir que un alumno avance venciendo los obstáculos y hacer que crezca su autoestima. (Andrés, 1999: 87)

En los ámbitos del aprendizaje, el término autonomía se encuentra actualmente en boga. Sin embargo, existen dificultades para proveer una definición globalizadora que contenga la multiplicidad de aspectos que contiene esta palabra. La gran mayoría de las definiciones del término autonomía parecen apuntar al cambio drástico producido en el campo del aprendizaje de lenguas, el cual, nos muestra una visión del aprendizaje completamente opuesta a la acostumbrada.

Anteriormente, Stanchina (en Navarro Coy: 2005: 151) manifiesta que la autonomía se basa en las decisiones para seleccionar los objetivos, el modo de aprendizaje, los materiales a utilizar y cuál va a ser el ritmo para ejecutar esas acciones. Esto supone un aprendizaje con un grado máximo de autodirección. Holec (en Navarro Coy: 2005: 151) propone a la autonomía como a la habilidad de hacerse cargo del propio aprendizaje. También Riley (en Navarro Coy: 2005: 151-152) ve la autonomía como una capacidad, y más concretamente como “la capacidad de iniciar y dirigir con éxito el propio programa de aprendizaje”. El concepto responsabilidad se destaca en esta definición, ya que se considera al aprendiz como el único responsable a la hora de tomar las decisiones a la planificación y puesta en práctica de su programa de aprendizaje. Esta perspectiva no difiere de la explicación provista por Trim (en Navarro Coy: 2005:152), quien define a la autonomía como “la disposición y la capacidad de actuar de forma independiente como individuo social responsable de hacerse cargo de las propias acciones y del propio aprendizaje al servicio de las propias necesidades”. Para Dam (en Navarro Coy: 2005: 152) la autonomía hace referencia a la disposición para hacerse cargo del propio aprendizaje, teniendo en cuenta las propias necesidades y objetivos. Se considera la capacidad de actuar de forma independiente. La palabra “disposición” es clave porque conlleva un alto grado de intervención del alumno.

Por su parte, Little (en Navarro Coy: 2005:152) propone su definición de autonomía asumiendo que esta es la capacidad de desprendimiento, toma de decisiones, reflexión crítica y acción independiente del individuo. Además, este concepto presupone que el estudiante desarrolla una relación psicológica particular con el proceso y el contenido de su aprendizaje. Asimismo, este autor con el objetivo de esclarecer las dudas sobre el término autonomía intenta clarificarlo desde la perspectiva de todo lo que la autonomía no es. “Autonomía no es sinónimo de ‘auto instrucción’” (en Navarro Coy: 2005: 152) ya que no se relaciona con la organización del aprendizaje, ni se trata de una metodología usada por los alumnos. El concepto de autonomía tampoco se puede considerar un comportamiento por manifestarse de diferentes formas, (en Navarro Coy: 2005: 152) ya que se puede dar que un alumno presente un mayor grado de autonomía en algunas áreas que en otras; y ese grado puede variar gradualmente.

Scharle y Szabó (2000), también manifiestan que para lograr cierto nivel de autonomía se debe desarrollar primero un sentido de la responsabilidad y por sobre todo alentar a los estudiantes a llevar a cabo una participación activa en las decisiones relacionadas a su propio aprendizaje. En otras palabras, para alcanzar un desempeño académico positivo, una actitud responsable y un nivel de autonomía son necesarios para un aprendizaje autodirigido o autorregulado que permita al estudiante ser consciente de sus propias capacidades.

Para este estudio en particular, se toma como eje la definición provista por Benson (2001:2), quien considera a la autonomía como la capacidad de la persona para controlar su propio aprendizaje. Las investigaciones sobre autonomía develan que para desarrollar esa capacidad de tomar control del aprendizaje, los estudiantes necesitan ser liberados de la dirección de otras personas. Al mismo tiempo, las investigaciones en el campo de la autonomía concluyen que aquellos alumnos que eligieron o fueron forzados por distintas circunstancias a estudiar un lenguaje, aislados de sus profesores y compañeros, no necesariamente desarrollaron esta capacidad. (Benson, 2001:14). En el curso de su evolución, el concepto de autonomía se ha convertido en parte del conjunto de investigaciones y de la práctica dentro del campo del lenguaje. Esto surgió por el éxito de los numerosos proyectos en relación a autonomía y los esfuerzos de aquellos que propusieron a la autonomía como un objetivo de la educación. (Benson, 2001:17)

Sin embargo, para que el aprendizaje autónomo sea incluido en los procesos formativos de estudiantes de Inglés con Fines Específicos se deben generar métodos válidos que posibiliten su evaluación teniéndolo en cuenta como concepto complejo no observable directamente. Los aspectos a analizar para la evaluación de un aprendizaje autónomo se resumen en cinco factores que inciden en la formación del mismo: a) la planificación del aprendizaje que incluye la organización y regulación de tiempos de estudio; b) el deseo de aprender, el cual refiere al aprendizaje de nuevos contenidos y al placer de aprender; c) la autoestima que apunta a aquellas características positivas que el individuo se otorga a sí mismo; d) la autogestión que sugiere la capacidad del estudiante para responsabilizarse por sus decisiones y reflexionar críticamente; e) la autoevaluación la cual alude a la disposición del alumno para analizar y juzgar su desempeño de acuerdo a sus propios criterios. (Fasce y Pérez, 2011:1432)

El vínculo de los términos autoestima y autonomía está dado en la relación directa entre los aspectos afectivos y cognitivos del alumno. Según García (2004:8) la satisfacción de una necesidad afectiva básica como la autoestima conlleva el buen desarrollo y favorece el aprendizaje de nuevas realidades y conocimientos. La autora manifiesta que la atención a los factores afectivos acarrea múltiples beneficios tanto académicos como personales. Es por ello que la incidencia de la autoestima trae como resultado que “el individuo como tal se convierta en el centro de todo el proceso educativo, siendo él mismo que tome las riendas de su propio aprendizaje, y haciéndolo de forma autónoma” (Ruiz de Zarobe, 1997:184)

Generalmente se dispone de un tiempo limitado destinado al estudio de un idioma, y se deben fijar los cambios necesarios para adaptar el aprendizaje a las exigencias particulares del alumno. Esto sucede también en el caso de los objetivos determinados que cada estudiante se propone a la hora de adquirir o estudiar una lengua. Es por ello que el aprendizaje debe focalizarse en los alumnos de forma individual, al ser éste el centro de atención (Ruiz de Zarobe, 1997: 185). Es en esta instancia donde los aspectos afectivos en la enseñanza, se fijan en el enfoque particular del alumno como individuo y por consiguiente a los factores individuales que se forjan desde la personalidad de este, tales como, autoestima, motivación, actitudes, creencias y estilos de aprendizaje, entre otros. Una vez más, es posible afirmar que el ser humano al hacer uso de sus facultades afectivas y cognitivas tiene mayores oportunidades de aprendizaje de un idioma de manera eficaz regulando sus emociones y utilizándolas como positivas y facilitadoras. (García, 2004:20)

## Metodología

La lógica en la que se basa la investigación es la lógica cualitativa-descriptiva. Al ser la autoestima una construcción personal de carácter general acudimos para su estudio a una encuesta semiestructurada lo que nos posibilita acercarnos a la personalidad del estudiante de Lengua dos y también observar su influencia como elemento facilitador del aprendizaje autónomo.

Los aspectos indagados se refieren a la competencia para el estudio, al establecimiento de relaciones en la clase, a la auto-descripción y motivación personal como estudiante, y por último a la autonomía para tomar decisiones respecto del aprendizaje.

La encuesta nos permite analizar y comprender aquellos aspectos de la personalidad estudiantil que involucran la autoestima de los alumnos y por medio de ella descubrir sentimientos y actitudes hacia el aprendizaje de parte de los jóvenes universitarios.

Los datos son recogidos en dos instancias de análisis, una para la Autonomía del Aprendizaje, y otra para la Autoestima; plasmadas a través de las expresiones escritas de los involucrados, 26 alumnos de la cátedra de Idioma Moderno: inglés.

A partir de los datos recolectados en la primera instancia de análisis para determinar la autonomía de aprendizaje, surge lo siguiente en el primer apartado:

- los alumnos responden que se sienten competentes en el estudio
- dicen que pueden tomar decisiones acerca de su futuro
- afirman que valoran la importancia que tiene para ellos las clases de Inglés con Fines Específicos
- declaran que pueden expresar sus opiniones sin temores,
- sostienen que sus inquietudes son tenidas en cuenta.

En el segundo apartado se solicita elegir de un grupo de frases las que coinciden con su pensamiento acerca de la Autonomía del Aprendizaje. Las seleccionadas por la mayoría de los alumnos son:

- Me siento recompensado con el aprendizaje de Inglés con Fines Específicos,
- Entendí lo que me pedían en el parcial y/o práctico.

Se observa en esta primera instancia que la responsabilidad, la conciencia y toma de decisiones se hacen presente como parte de su autonomía estudiantil.

Asimismo, de las respuestas dadas por los alumnos en la segunda instancia de análisis, se pueden extraer aquellas apreciaciones que se corresponden con la autoestima.

En este primer apartado se evidencia:

- sentimientos de seguridad al percibir que son importantes para el docente,
- empatía que pueden establecer con sus compañeros,

- trabajos que pueden realizarse indistintamente solos o en grupo según sus propósitos o necesidades,
- tranquilidad al compartir sus puntos de vista en el aula con docentes y compañeros.

En el segundo apartado de la segunda instancia, la mayoría de los alumnos optan por la siguiente frase: Disfruto cuando los docentes me explican. La autoestima se entiende en este caso relacionada a los afectos y a las relaciones positivas docente-alumnos y alumnos-alumnos.

Se puede agregar que se presenta en los alumnos un grado alto de motivación hacia el aprendizaje ya que coinciden en que “comprenden las clases de Inglés con Fines Específicos”, concuerdan que “les motiva estudiar” y opinan que “las clases de Inglés con fines específicos son importantes para su futuro”.

La motivación cobra importancia por la intencionalidad que mueve hacia la acción respecto de la adquisición del nuevo código lingüístico.

## Conclusiones

La autoestima adquiere gran relevancia durante el aprendizaje autónomo de los alumnos de Inglés con Fines Específicos porque el sentirse bien con uno mismo influye en lo que ellos sienten, piensan, dicen y hacen. Lo que se observa en los estudiantes encuestados es la confianza que sienten para emitir juicios y opiniones al defender sus principios y valores.

Una autoestima alta lleva a atribuir éxitos y logros educativos a factores internos y estables y a no deslindar el lugar de responsabilidad que le compete al joven estudiante durante su aprendizaje. Además los alumnos entienden que las tareas son más satisfactorias cuando sienten que pueden ser activos y partícipes del proceso educativo.

Los jóvenes universitarios indagados demuestran el grado de conciencia al tomar decisiones, fundamentar sus estudios de inglés y su responsabilidad al momento de llevar a cabo sus aprendizajes. Ellos perciben sus competencias para el estudio y para el logro de los mismos por medio del esfuerzo.

En consecuencia, podemos concluir que el elevado nivel de autoestima permite a los alumnos de las clases de Inglés con Fines Específicos tomar el control y lograr autonomía, lo que incide para que la misma sea un elemento facilitador de un aprendizaje más autónomo.

## Bibliografía

- Andrés De, V. (1999): “La autoestima en el aula o la metamorfosis de las mariposas” en Arnold, J. (ed.) *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press (trad. esp., 2000: *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Madrid: CUP).
- Benson, P. (2001) *Teaching and Researching* (2nd Ed). Routledge - Taylor and Francis Group: London
- Branden, N. (2013). *Los seis pilares de la autoestima*. Paidós. Buenos Aires. Argentina.
- González, F. (2004) “Mejora tu autoestima”. Edimat Libros: Madrid
- Dam, L. 1990. “Learner autonomy in practice.”. *Autonomy in language learning*. En Navarro Coy, M. (2005) *La Autonomía del Aprendizaje: El Problema Terminológico*. Odisea.
- De Luca, C. (2009). *Implicaciones de la Formación en la Autonomía del Estudiante Universitario*. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7, 901-922. Barinas. EOS.



- Elxepuru, I. (1994). *¿Cómo pueden los profesores favorecer el autoconcepto de sus alumnos dentro del aula?* Comunidad Educativa Nº 217.
- Fasce, E. y C. Perez (2011) *Estructura factorial y confiabilidad de la escala de aprendizaje autodirigido de Fisher, King & Tague en alumnos de medicina chilenos*. Revista Médica: Chile
- Freire, P. (1972). *Pedagogía de la Autonomía Saberes Necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI. Méjico. Méjico.
- Freire, P. (2003). *Pedagogía de la autonomía*. Méjico: Siglo XXI.
- García Bacete, F.y F. Domenech Betoret (2005). *Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar*. Revista Electrónica de Motivación y Emoción. Vol.1 Nº 0. Universidad Jaume I de Castellón.
- García, P (2004). *“Los espacios afectivos en el aula de Segundas Lenguas”*. En I. Ballano (Coord.) I Jornadas sobre Lenguas, Currículo y alumnado inmigrante, Bilbao, U. Deusto.
- Hawkins, D. (2014). *Dejar ir. El camino de la entrega*. El Grano de Mostaza. España.
- Holec, H. 1980. *“Learner training: Meeting needs in self-directed learning.”*. *Foreign language learning: Meeting individual needs*. Navarro Coy, M. (2005) *La Autonomía del Aprendizaje: El Problema Terminológico*. Odisea.
- Little D. 1990. *“Autonomy in language learning.”*. *Autonomy in language learning*. En Navarro Coy, M. (2005) *La Autonomía del Aprendizaje: El Problema Terminológico*. Odisea.
- Navarro Coy, M. (2005) *La Autonomía del Aprendizaje: El Problema Terminológico*. Odisea.
- Riley, P. 1987. *“From self-access to self-direction.”*. *The Advanced Language Learner*. En Navarro Coy, M. (2005) *La Autonomía del Aprendizaje: El Problema Terminológico*. Odisea.
- Stanchina, C. (1975). *“The logic of autonomy as a strategy for adult learners.”* En Navarro Coy, M. (2005) *La Autonomía del Aprendizaje: El Problema Terminológico*. Odisea.
- Trim, J.L.M. 1988. *“Preface.”*. *Autonomy and self-directed learning: Present fields of application*. Navarro Coy, M. (2005) *La Autonomía del Aprendizaje: El Problema Terminológico*. Odisea.
- Sadnez, R. (1991). *La educación. Su filosofía su psicología, su método*. México. Editorial Trillas, S.A.
- Scharle, A. Y A. Szabó (2000) *Learner Autonomy: A Guide to Developing Learner Responsibility*.Cambridge University Press: UK
- Underhill, A. (2000). *La facilitación en la enseñanza de idiomas*. En: Arnold, J. 2000. *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid, Cambridge University.

### Webgrafía

- Quiles, M. J. (2002) *“Taller de mejora de la autoestima”*. Capítulo 3. Disponible en <http://cpa.umh.es/files/2008/04/capitulo-3-taller-de-mejora-de-la-autoestima.pdf> Fecha de acceso: 20 Marzo 2015- 18hs

## DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA UNIVERSIDAD: LA CLASE DEL2 (SEGUNDA LENGUA)

**SAVIO, Carlos Fernando** - Idioma Moderno: Inglés - Facultad de Humanidades - UNCa.  
[cfsavio@yahoo.com](mailto:cfsavio@yahoo.com)

**GONZÁLEZ, José Ismael** – Estudiante - Facultad de Tecnología y Ciencias Aplicadas - UNCa.

**BARCONTY, Javier Antonio** – Estudiante - Facultad de Tecnología y Ciencias Aplicadas - UNCa.

**Eje temático:** Educación y Lenguas Extranjeras.

Enseñar una lengua extranjera constituye una excelente herramienta para educar a nuestros alumnos e insertarlos en la sociedad desde lo lingüístico y lo cognitivo. Al mismo tiempo acrecentamos su campo cultural, profesional y académico. Por su parte, el pensamiento crítico y su desarrollo constituyen un desafío para los estudiantes, ya que inciden en la autonomía con la cual analizan la información que los conduce a enfrentar problemas, buscando soluciones sobre las cuales aplican sus conocimientos. Este trabajo tiene como objeto abordar el pensamiento crítico y el aprendizaje de una segunda lengua (L2), en nuestro caso Inglés Específico en base a una perspectiva metodológica apoyada en el marco teórico correspondiente y en la práctica pedagógica de la clase. Logramos así una estrategia pedagógica orientada a favorecer habilidades de pensamiento en la clase de lectura. Consideramos que los resultados logrados contribuyen a establecer el accionar docente de modo preciso y concreto, en concordancia con la didáctica de la L2. Los estudiantes, por su parte, se transforman en personas informadas, con sentido crítico y responsabilidad social.

**Palabras clave:** aprendizaje de segunda lengua - competencia lectora - Inglés Específico - pensamiento crítico

Teaching a foreign language is an excellent tool to educate our students and integrate them into society from the linguistic and cognitive viewpoint, at the same time increasing their cultural, professional and academic field. In turn, critical thinking and its development constitute a challenge for students, as they influence the autonomy with which students analyse the information that leads them to face problems, seeking solutions on which they apply their knowledge. The objective of this work is to broach critical thinking and the learning of a second language (L2), in our case English for Specific Purposes on the basis of a methodological perspective supported by the corresponding theoretical framework and the pedagogical practice in the classroom. In this way we achieve a teaching strategy oriented to favour thinking skills in the reading class. We consider that the results achieved contribute to establish teachers' actions in a precise and concrete way, in accordance with L2 didactics. Students, on the other hand, become informed people, with a critical sense and social responsibility.

**Key words:** critical thinking - English for Specific Purposes - reading skills - second language teaching

## Introducción

En la actualidad, la lectura para el conocimiento y desarrollo del pensamiento en el nivel universitario asume nuevas prácticas y nuevas funciones (Cassany, 2006). Uno de los objetivos de la enseñanza universitaria es desarrollar el pensamiento crítico de los alumnos para acceder al conocimiento. Nuestro objetivo es reflexionar sobre los principios que configuran el pensamiento crítico y luego poder brindar al profesor de L2 alguna sugerencia que le ayude a proporcionar a sus alumnos un medio estimulante que les favorezca el autodescubrimiento de habilidades creativas y su expresión en la segunda lengua. El desarrollo del pensamiento crítico constituye un reto en la formación universitaria, ya que se manifiesta en la autonomía del alumno para pensar críticamente, además de evaluar contenidos y fuentes de información, diseñar soluciones, enfrentar problemas y aplicar conocimientos. El pensamiento crítico es un proceso complejo que incluye habilidades, sub-habilidades y componentes cognitivos que pueden ser desarrollados por medio de estrategias de comprensión lectora adecuadas. Tenemos la certeza de que la capacidad de pensar críticamente supone proyectar una mirada especial, libre; existe en cada uno de nosotros, es esencial e importante para aprender, leer y adquirir la L2.

Se puede descubrir esta capacidad, a la que vamos a nutrir, trabajar y estimular mediante estrategias específicas para mejorar la lectura a través de la cual adquirimos la L2 y nos informamos del conocimiento científico necesario para los estudios universitarios.

Por supuesto que es necesario conocer las bases comunes de los procedimientos pedagógicos que estimulan el pensamiento crítico, porque demostrar su eficacia supone una garantía para abordar su aplicación en la clase. Constituye un constructo que debe ser profundizado en base a los recientes progresos en el ámbito de la didáctica. Es así, que desde este trabajo, nuestro objetivo es abordar al pensamiento crítico desde la perspectiva metodológica y procedimental durante el aprendizaje de la L2. A partir de un enfoque racionalista, y con un sustento teórico acompañado de la práctica de trabajo en el aula con lectura en inglés se ofrece un modelo estimulante para el proceso de lectura. Se espera que los resultados contribuyan a aportar coherencia al accionar del docente y al desarrollo de prácticas educativas de acuerdo con el estado del arte de la lingüística y su aplicación en clase. Además, se propone examinar desde una perspectiva sociocultural el significado de la práctica lectora, y cómo debe ser orientado su desarrollo en los estudiantes de educación superior.

El pensamiento crítico se definió en 1995 como un juicio autorregulatorio útil que redundaba en una interpretación, análisis, evaluación e inferencia, así como en la explicación de lo evidencial, conceptual, metodológico o contextual de las consideraciones sobre las cuales se basa el juicio (Spicer y Hanks, 1995). Para Delmastro y Balada el pensamiento crítico se fundamenta en enfoques basados en el constructivismo cognitivo, que busca desarrollar procesos y estrategias de pensamiento que se fundamentan en el análisis, la reflexión y el razonamiento (Delmastro y Balada, 2014). El desarrollo de la capacidad de pensamiento crítico constituye un paso obligado en el camino universitario, a través del cual el alumno adquiere autonomía y libertad de pensamiento con capacidad para valorar contenidos y fuentes de información. Está representado por la capacidad para identificar y analizar argumentos facilitando el razonamiento científico y la lógica analítica.

Es en este sentido que nuestro objetivo es abordar el pensamiento crítico desde la perspectiva metodológica y procedimental. No solo se exploran aspectos metodológicos y el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico para adquirir la L2 sino que se observa el trabajo en el aula.

## Aspectos teóricos

La pedagogía actual concede prioridad a los procesos cognitivos, metacognitivos y a las competencias estratégicas para la enseñanza de la L2, considerando al conocimiento como elemento de construcción y no de transmisión. Es decir que en el proceso de aprendizaje de la L2 se construye el sistema lingüístico pertinente. Este sistema se fundamenta en diferentes etapas en las cuales el estudiante parte de sus experiencias previas para elaborar y procesar cognitivamente las competencias que se adquieren durante la exposición a la L2 o lengua meta lo que provoca y genera cambios en los esquemas cognitivos, conceptuales, procedimentales y actitudinales. Durante todo el proceso es significativa la interacción que se establece en la clase, como también es importante el andamiaje aportado por el docente.

La adquisición de la L2 en el aula universitaria se caracteriza, en la actualidad, por las necesidades de los alumnos y sus variables cognitivas, además por la combinación de los componentes cognitivos, sociales y afectivos que, conjuntamente con el desarrollo de estrategias, permiten el empoderamiento de los alumnos, esto significa que los estudiantes controlan su propio aprendizaje aprendiendo a aprender. Es en este constructo que el pensamiento crítico es considerado por los profesores, que son quienes lo van a orientar de manera eficiente para lograr competencias en la L2, con alumnos autónomos capaces de evaluar críticamente su propio proceso de aprendizaje conjuntamente con los contenidos que van adquiriendo. El docente de L2 es el responsable de aportar el andamiaje requerido para concretar los procesos de aprendizaje y construcción del nuevo sistema de la L2 con los procesos cognitivos y metacognitivos que están involucrados en el pensamiento crítico. Luego de sus investigaciones, de Bono (2014) establece que la promoción de estrategias de pensamiento crítico no es una tarea fácil, ya que implica no solo el trabajo reflexivo del alumno, sino también la colaboración del profesor representada en inducción, y en apoyo constante. Es decir que el pensamiento crítico se desarrolla conjuntamente con la implementación de estrategias de comprensión lectora, correspondientes con una lectura crítica. Debido a esto es que se implementa en nuestra facultad, en cursos de Inglés Específico, como L2.

## Pensamiento crítico

El pensamiento crítico se fundamenta en estudios que comienzan con Habermas y la escuela de Frankfurt, hasta la pedagogía crítica y la educación liberadora de Paulo Freire (Muñoz, 2004). El pensamiento crítico se fundamenta en el racionalismo y la cognición. Se define como “el arte de pensar acerca de nuestro propio pensamiento, de manera que nuestro pensar sea mejor, más claro, más preciso y más defendible” (Paul y Elder, 1996: 316). Involucra procesos metacognitivos porque las personas muestran una actitud autorreflexiva acerca de su pensamiento, y además le permite enfrentar otras opiniones de manera objetiva.

Villalobos (2007), por su parte, caracteriza al pensamiento crítico por la presencia de valores como racionalidad, mentalidad abierta, disciplina y juicio. Los componentes del pensamiento crítico abarcan conjuntamente la percepción, los juicios, las emociones, el lenguaje, los argumentos y la resolución de problemas (Messina, 2010). Las capacidades y componentes combinan de forma compleja y operan simultáneamente, de esta manera se potencian los procesos de pensamiento, además del aprendizaje. Veamos el gráfico adaptado que resume lo expuesto:

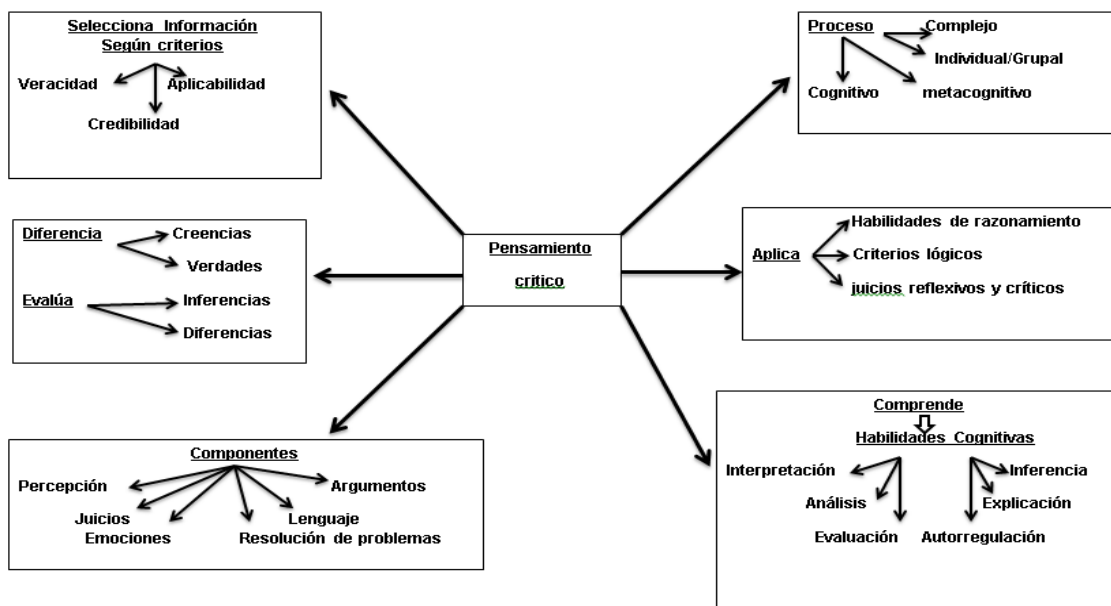


Gráfico 1: El pensamiento crítico

En la clase de Inglés Específico, como L2, se busca desarrollar capacidades de pensamiento para lograr no solo solucionar problemas sino valorar la información que se logra en el aula. Así se establece un vínculo entre el pensamiento crítico y la comprensión lectora, que posibilita ejercitar habilidades en ambas lenguas: lengua materna y lengua extranjera como una actividad reflexiva y valorativa. Esto nos permite observar que el pensamiento crítico se desarrolla a través del uso prolongado y continuo de estrategias y actividades de lectura adecuadas. La lectura en lengua extranjera constituye el elemento fundamental para que los estudiantes desarrollen la habilidad de pensar críticamente, el pensamiento crítico, así como la lectura crítica constituyen estadios diferentes; el pensamiento se relaciona con habilidades cognitivas, la lectura con destrezas de comprensión (Kurland, 2000).

### Convergencia entre el pensamiento y lectura crítica

La lectura, como destreza cognitiva compleja va más allá de las destrezas de comprensión del texto. Mientras la comprensión involucra la obtención de significados y realización de inferencias, la lectura crítica implica afirmaciones, generalizaciones, verificaciones y entendimiento del mensaje del autor. Al mismo tiempo, algunos autores como Villalobos (2007) establecen diferencias entre lectura crítica y pensamiento crítico, aún reconociendo que ambos convergen en una sola línea de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, conjuntamente con los conocimientos previos y las experiencias del estudiante. En la clase de L2 se deben desarrollar ambos aspectos.

No tenemos que olvidar que la lectura crítica es la técnica por la cual descubrimos la información del texto, sin la subjetividad del lector. Por su parte el pensamiento crítico es la estrategia cognitiva que logra la información del texto, reflexivamente, para poder validar la información y a la vez controlando la comprensión sobre lo leído y sobre la creación de nuevas ideas permitiendo emitir juicios propios.

Al mismo tiempo reconocemos que el pensamiento crítico está conformado por varios aspectos que incluyen objetivos, resolución de problemas, juicios, conceptos, información, implicación, inferencias y conclusiones. Para poder aplicar este modelo con

una buena metodología es necesario orientarlo detalladamente durante la adquisición de la L2 en la clase de lectura (Kurland, 2000).

Para nuestro trabajo consideramos un modelo presentado en el 2007 por Harmer que construyó tres etapas caracterizadas.

Primera etapa: Conformada por estrategias previas a la lectura que son las que motivan a los alumnos, activan su interés y expectativas. También permiten identificar el tema del texto con ideas principales y secundarias luego de una lectura rápida.

Segunda etapa: Conformada por la lectura crítica, cuyo objetivo es lograr la información presentada por el autor. Se concreta una lectura reflexiva y el análisis del texto.

Tercera etapa: Conformada por estrategias específicas del pensamiento crítico que guían a los alumnos a analizar y evaluar contenidos para emitir juicios, adquirir y transferir conocimientos. Luego aplicar y transferir lo aprendido.

Es observable que se cubren los aspectos que incluyen competencias lectoras, lingüísticas y de pensamiento, estas competencias se trasladan a las capacidades para leer y escribir. El autor mencionado grafica el procedimiento en este gráfico adaptado:

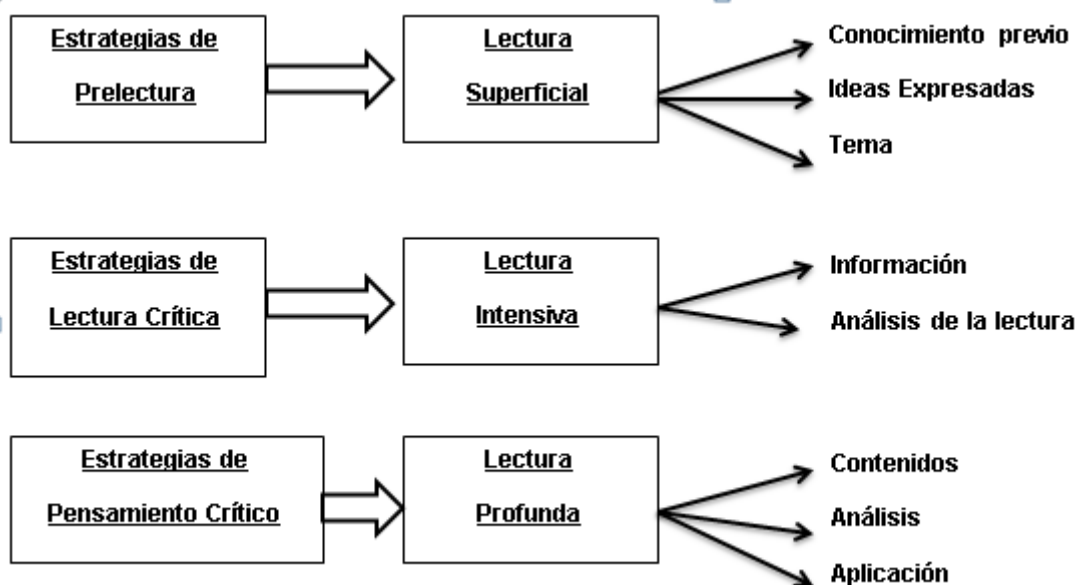


Gráfico 2: Etapas del pensamiento crítico

## Desarrollo del pensamiento crítico en la clase de L2

En el entorno educativo universitario se requiere activar o desarrollar habilidades cognitivas de pensamiento para formar alumnos con espíritu crítico para que puedan, a la vez, tomar conciencia, contribuir al desarrollo de la sociedad y capacitar a los estudiantes para enfrentar la vida (Ellis, 2003). Las competencias que se desarrollan en el aula para adquirir la L2 (Inglés Específico) a través de la lectura bajo la práctica pedagógica del pensamiento crítico necesitan de la guía del profesor. Es el docente quien organiza y programa las actividades de la clase con objetivos establecidos.

Las estrategias de trabajo incluyen: establecer hipótesis y objetivos identificando el objetivo del autor; predecir; establecer relaciones; identificar y organizar la información; comparar, contrastar y defender opiniones; argumentar; expresar sus ideas y concluir.

Para desarrollar la metodología en la clase es necesario observar numerosas propuestas que convergen en aportes diferenciados. Así podemos establecer las actividades que

marcan el desarrollo de este trabajo. Determinamos que el camino conduce al análisis, síntesis y evaluación de los argumentos. Presentar el objetivo de la lectura, predecir, elaborar trabajos, emitir juicios personales, intercambiar opiniones, integrar la prelectura con la poslectura, extraer y manejar la información. En base a todo lo expuesto, seleccionamos el material para que los alumnos trabajen, empleando como corresponde textos técnicos del área de Ingeniería en Informática. Planteamos entonces las actividades con los objetivos correspondientes, del siguiente modo:

- Unir columnas con información, con el objetivo no solo de lograr la información sino también buscar datos.
- Subrayar partes del texto, con el objetivo de establecer diferencias explícitas, reconocer ideas principales y secundarias, descubrir ejemplos.
- Ejercicio de pareo, con el objetivo de reconocer argumentos y expresar las causas y sus efectos.
- Confeccionar tablas, con el objetivo de establecer argumentos, comparaciones y opiniones.
- Formular preguntas o consignas de actividades, con el objetivo de que los estudiantes reflexionen sobre el texto.
- Configurar gráficos, diagramas y mapas conceptuales, con el objetivo de seleccionar y jerarquizar la información, organizar ideas y establecer comparaciones.
- Redactar textos, con el objetivo de establecer ideas, persuadir y reconocer la información importante, también poder expresar opiniones y puntos de vista.

Este trabajo conduce a que logremos establecer parámetros que nos ayudan a descubrir el manejo del pensamiento crítico por parte de los alumnos. Comprobamos entonces que los estudiantes pueden plantearse preguntas correspondientes al tema sobre el cual están leyendo, además de formular hipótesis pueden generar respuestas adecuadas al planteo de los hechos tratados. Los alumnos pueden emitir juicios personales con respecto al texto y lo pueden expresar con buenos fundamentos. Analizan lo que leen, establecen relaciones entre las ideas y pueden expresar su propio juicio de valores. En el desarrollo de los cursos de Inglés Específico (L2) los elementos básicos del pensamiento crítico se unen como parámetros para seleccionar estrategias y actividades de lectura.

### **Reflexiones finales**

Es conveniente abocarse al desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en la universidad, ya que constituye un aspecto importante del proceso de aprendizaje de la L2, compatible con las aproximaciones cognitivas de la actualidad. Enseñar a pensar para formar estudiantes con actitudes abiertas y flexibles, que sepan escuchar, y que aprendan a estudiar empleando todo el potencial que ofrece el razonamiento mental, permite desarrollar capacidades para un buen desempeño en la vida académica.

Esperamos que esta práctica pedagógica contribuya a conformar un marco procedimental que sirva de apoyo al profesor para que logre, en su clase, el desarrollo del pensamiento crítico; además induce a cambios procedimentales en la enseñanza de la L2: Inglés Específico.

Estrategias ejemplificadas en este trabajo contribuyen al desarrollo y evaluación del pensamiento crítico a través de la lectura. Esto es considerando que el pensamiento crítico es, sin duda, un proceso cognitivo de alto nivel que contribuye a que los alumnos desarrollen sus destrezas lingüísticas con el apoyo del docente, al mismo tiempo incrementan capacidades de análisis, razonamiento y solución de problemas. En este

sentido, el pensamiento crítico se reconoce como un proceso cognitivo que contribuye a desarrollar capacidades lingüísticas en la L2.

En cuanto a las prácticas pedagógicas en la clase de L2 (Inglés) las mismas están plasmadas en las tres etapas del proceso de lectura y comprensión, con sus respectivas actividades y lectura de textos científicos. El pensamiento crítico y la lectura crítica son procesos mutuamente dependientes, compatibles con los momentos de la clase, pero ambos definen alumnos pensantes y autónomos, con una serie de capacidades que definen altamente su desempeño en la universidad y en la vida.

## Bibliografía

- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona, España, Anagrama.
- De Bono, E. (2014). *El pensamiento creativo*. Barcelona, Paidós.
- Delmastro, A. y E. Balada, (2014). *Modelo y estrategias para la promoción del pensamiento crítico en el aula de lenguas extranjeras*. Venezuela, Ed. Universitaria
- Ellis, B. (2003). *Critical thinking movement*. Maracaibo, Ed. Luz.
- Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching*. England, Pearson-Longman.
- Kurland, D. (2000). *How the language really works*. England, Pearson-Longman.
- Messina, J. (2010). *What are the major components in critical thinking?* New York, Scholastic Professional Books.
- Muñoz, J. (2004). *El pensamiento crítico*. Barcelona, Octaedro.
- Paul, R. y L. Elder (1996). *Teaching and learning to think critically*. México, McGraw-Hill.
- Spicer, K. y W. Hanks, (1995). *Multiple measures of critical thinking skills and predisposition in assessment of critical thinking*. Paper presented at the Annual Meeting of the Speech Communication, San Antonio TX, Noviembre.
- Villalobos, J. (2007). *The role of critical thinking in the learning process*. Entre Lenguas, Vol. 5, N° 1, Merida, Universidad Los Andes. p 5-17



## EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA ORAL A TRAVÉS DE POEMAS DE JORGE PAOLANTONIO

**SILVA**, Claudia Elizabet, [claudia21\\_silva@hotmail.com](mailto:claudia21_silva@hotmail.com)

**TISSERA**, Ayelén Rosario, [ayutissera@hotmail.com](mailto:ayutissera@hotmail.com)

**ZAMORA**, Gabriela Lorena, [berlichus12@hotmail.com](mailto:berlichus12@hotmail.com)

Cátedras: JTP Gramática Inglesa I y Práctica Docente II y Residencia - Dpto. Inglés-UNCa Lengua Extranjera inglés Nivel Secundario - Instituto Superior Enrique Guillermo Hood

Gramática Inglesa I - Instituto Superior Enrique Guillermo Hood

Área temática: Educación y Lenguas Extranjeras

### Resumen

En la enseñanza de segundas lenguas el desarrollo de la competencia oral es un objetivo central para los profesores de idiomas. Sin embargo, lograr que los alumnos desarrollen esta competencia suele ser una tarea compleja, demandante y quizás frustrante tanto para docentes como alumnos. La introducción de poemas del autor catamarqueño como Jorge Paolantonio ofrece a los alumnos la oportunidad de apreciar su idiosincrasia y dialogar sobre ella en una segunda lengua. Es posible que la elección de la actividad que funciona como disparador del desarrollo de la competencia oral sea esencial debido a que ésta brinda el tema a ser desarrollado. El objetivo de este trabajo es diseñar una actividad que involucre el uso de un poema en lengua materna para que los alumnos reconozcan los temas de éste y puedan debatir sobre ellos en la segunda lengua. A tal efecto, se utiliza el enfoque indirecto que, conjuntamente con el uso de un poema de Jorge Paolantonio, favorece la conversación vista como una transacción de información a través del trabajo en grupo y el desarrollo de tareas.

**Palabras Clave:** Competencia oral - Jorge Paolantonio – Poesía

In the teaching of second languages, the development of oral competence is a central objective for language teachers. However, getting students to develop this competence is usually a complex, demanding and perhaps frustrating task for both teachers and students. The introduction of poems by the author Jorge Paolantonio offers students the opportunity to appreciate their idiosyncrasy and talk about it in a second language. It is possible that the choice of the activity that functions as a trigger for the development of oral competence is essential because it provides the theme to be developed. The objective of this work is to design an activity that involves the use of a poem in the mother tongue so that students recognize its themes and can discuss them in the second language. For this purpose, the indirect approach is used which, together with the use of a poem by Jorge Paolantonio, favors the conversation which is seen as an information transaction through group work and the development of tasks.

**Keywords:** Jorge Paolantonio - Oral competence - Poetry

El objetivo de este trabajo es compartir una propuesta en la que el uso de nuestra lengua española sea un disparador eficaz durante el desarrollo de la competencia oral de la lengua extranjera en el aula. En esta ocasión, y a modo de ejemplo, se hace uso de una fecha importante para el calendario escolar que atraviesa nuestra historia argentina y, a partir de allí, se diseñará una clase alusiva. Se propone como destinatarios a alumnos de 5<sup>to</sup> o 6<sup>to</sup> año del nivel secundario, quienes poseen una mayor variedad lingüística en

términos de la lengua extranjera si se considera que han aprendido el idioma en cuestión durante 4 o 5 años.

Esta propuesta nace a partir del análisis de la actividad cotidiana que el docente experimenta en el aula. Es una realidad que en las clases de inglés, en cualquier institución y/o nivel, las habilidades de lectura y escritura son las más utilizadas y explotadas por docentes y alumnos. La mayoría de los ejercicios son los que aparecen en los libros, tales como leer un texto, extracción de palabras o información clave, completar espacios en blanco con la palabra correcta, conjugar el verbo y escribirlo correctamente, decidir si la oración es verdadera o falsa, unir con flechas, ordenar palabras para formar oraciones o preguntas, convertir oraciones afirmativas en negativas, y demás actividades que apuntan sólo a desarrollar las habilidades de lectura y escritura. Por todo esto, en este trabajo se apunta hacia la destreza menos practicada y tal vez descuidada en el aula de inglés: la competencia oral.

La competencia oral ocupa gran parte de nuestra vida diaria, nos hace visibles, permite la expresión a través de diálogos, opiniones y finalmente nos hace parte de la vida social. Aprender una lengua extranjera es un gran desafío que abre muchas puertas a nuevas experiencias y oportunidades. Por este motivo, la mirada está puesta en la enseñanza y la práctica de la competencia oral en el aula. Los docentes deben batallar con las inhibiciones, ansiedades, miedo al error y posibles burlas que sus alumnos reciben al arriesgarse en la oralidad, como así también, los sentimientos de frustración que estos factores ocasionan. También no debe relegarse la personalidad que cada alumno trae consigo porque desempeña un rol importante al momento de aprender una lengua extranjera. El desarrollo de la competencia oral es uno de los objetivos principales en una clase de lengua extranjera. Sin embargo, es precisamente en estas circunstancias que los alumnos se abstienen de participar. Toman una actitud silenciosa ante estas situaciones riesgosas en las que se sienten inseguros. Y es allí donde yace la responsabilidad de los docentes de encontrar nuevas estrategias que permitan sobrellevar estas situaciones y lograr la superación de sus alumnos.

El lenguaje es un sistema de comunicación, y por esta razón es evidente que las habilidades lingüísticas para tal fin son de suma importancia en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera. Para llevar a cabo el acto de comunicación se deben tener en cuenta las cuatro habilidades: escucha, lectura, habla y escritura. Las dos primeras (escucha y lectura) son consideradas habilidades receptoras o actividades pasivas, mientras que las dos últimas (habla y escritura) son conocidas como habilidades productivas o actividades activas. En este trabajo se tomará en cuenta sólo la competencia oral en el aprendizaje de una lengua extranjera.

En concordancia con lo propuesto por Richards (2008), la metodología tradicional usualmente indicaba que se debía escuchar y repetir después del profesor, memorizar un diálogo o responder a repeticiones, esto hace referencia al “método audiolingual” y otros métodos similares que prevalecieron en los años 70. Posteriormente, en los años 80 hubo cambios en los contenidos y la manera de enseñar, muchos de los que, de alguna manera, permanecen hasta nuestros días. Los contenidos y temas a desarrollar fueron reemplazados por métodos contruidos en función de destrezas, habilidades y actividades no gramaticales. De esta manera, se prestó atención a la fluidez y al desarrollo de las herramientas necesarias para obtener una comunicación real, convirtiéndose éste, en el objetivo principal de los cursos y clases de lengua extranjera. Por esto, se consideró el estudio de estrategias que permitan involucrar a los alumnos en conversaciones reales y significativas, dándole, así, la importancia que le corresponde a la competencia oral.

Para propiciar la competencia oral en el aula es importante que el docente sea capaz de crear un ambiente donde cada estudiante pueda sentirse relajado y motivado para comunicarse oralmente con sus pares. Como establecen Lightbown y Spada (2003) la motivación es de gran importancia en el aula; ellos afirman que los docentes tienen

mucha influencia en la motivación de los alumnos ya que son ellos los que dominan la lección y la atmósfera de la clase. Trabajos de investigación han demostrado que si las actividades, los materiales y los trabajos varían dentro del ámbito áulico, el interés y la motivación de los educandos aumentarán considerablemente. También se ha demostrado que las actividades diseñadas para el trabajo grupal son más estimulantes y ayudan a crear un efecto positivo en la autoestima de los alumnos.

Es importante aquí hacer referencia a un interrogante que surge al plantear nuestra propuesta: ¿Por qué enfatizar la competencia oral? Se decide esto puesto que la competencia oral es trabajada y explotada en menor medida en el aula de inglés con relación a las demás habilidades. En general, los alumnos hacen preguntas, responden y hablan en las clases, pero lo hacen en su lengua materna. Este uso se puede comprobar en el monitoreo al trabajo en clase. Por otro lado, los libros de clase, nos limitan en cuanto al desarrollo de la competencia oral dado que contienen una gran cantidad de ejercicios destinados a la lectura, comprensión de texto y a la escritura.

Es por ello que lograr que los alumnos desarrollen la competencia oral sumergida en ejercicios de naturaleza mecánica suele ser una tarea compleja, demandante y quizás frustrante para docentes y alumnos de igual manera. El objetivo del docente es tratar que los alumnos se comuniquen y lo hagan en la lengua extranjera. Esta situación convierte a la práctica oral en una tarea compleja, ya que se debe lograr que en el aula de una lengua extranjera no haya miedo a equivocarse o vergüenza al hablar. En síntesis, se busca que ellos puedan expresarse libremente haciendo uso de todos los recursos que tienen a su alcance. Ahora bien, si la intención es lograr que los alumnos se comuniquen en la lengua extranjera, el docente debe pensar en la metodología a usar, en el ritmo y tono de la clase; debe pensar en una actividad extra, quizás una que se desprenda de alguna temática propuesta por el libro, o ya sea traer al aula un tema de actualidad. El docente debe invertir tiempo extra, fuera de su horario de trabajo para la búsqueda de material, la selección de imágenes, la edición de algún video, realizar una presentación en PowerPoint que resulte atractiva, entre otras. Todo esto en pos de la motivación para atraer la atención de los alumnos. Pero muchas veces, y, lamentablemente, después de haber invertido tiempo en la planificación de una clase con estas cualidades, al momento de ejecutarla, los alumnos no responden como se esperaba. El docente se siente frustrado al no lograr su objetivo. Asimismo, esta frustración se transmite al alumno porque siente que no posee los recursos o la práctica suficiente para expresarse como quisiera.

Durante décadas, uno de los temas principales que ha sido tema de debate entre los profesores de lengua extranjera es el uso de la lengua materna de los estudiantes (L1) en el aula de lenguas extranjeras (L2). Generalmente, son muy pocos los profesores que sienten que la lengua materna de los alumnos podría utilizarse de forma positiva en la enseñanza de un idioma extranjero. Sin embargo, hay una variedad de opiniones acerca del uso de L1 en clases de L2.

Cuando el enfoque comunicativo comenzó a emplearse para la enseñanza de idiomas extranjeros a partir de los años 70, la lengua materna del estudiante pasó a ser considerada solo una fuente de transferencia negativa o interferencia lingüística que desde ningún punto de vista ayudaría al estudiante a comunicarse en la lengua extranjera. Como lo expresa Crook (Cook, 2001<sup>a</sup>: 2). *“This anti-L1 attitude was clearly a mainstream element in twentieth century language teaching methodology”*, lo que produjo que un sinnúmero de educadores relegara el uso del idioma materno de sus alumnos por temor a que los estudiantes se acostumbren a usar L1 y pierdan el interés por entender y producir en L2.

Sin embargo, y a pesar de las numerosas razones que le restan alguna utilidad a L1 en las clases de idiomas extranjeros, las actuales tendencias metodológicas postcomunicativas para la enseñanza de idiomas extranjeros, sugieren que recientemente muchos profesores, investigadores educativos y lingüistas como Atkinson,

1987, Cohen, 2002 y Cook, 2007, entre otros, han defendido la utilidad de la lengua materna en el aula y han reivindicado la necesidad de reincorporarla a la enseñanza de idiomas como una herramienta potenciadora del aprendizaje de una lengua extranjera que puede ser utilizada tanto por los profesores para maximizar sus posibilidades de llegada a sus estudiantes como así también por los propios estudiantes para potenciar su aprendizaje. (Gutiérrez)

Para contextualizar nuestro trabajo se tendrá en cuenta la enseñanza de idioma extranjero inglés L2 y consideraremos al español como L1. Primeramente es importante resaltar el hecho que tanto alumnos como profesores poseen la misma lengua materna. Por lo tanto, en la cotidianeidad de las clases de idioma extranjero sería imposible negar la presencia de la lengua materna. Cuando se hace énfasis en el uso de la lengua materna, nos referimos a los intercambios espontáneos y la expresión de sentimientos, entre otros. Sin embargo, tampoco se puede negar el uso de la lengua materna que emplean algunos profesores y/o alumnos para entender ciertos aspectos de la lengua meta. Por ello se hace necesario que consideremos a la lengua materna de los estudiantes y profesores en una clase de lengua extranjera como una realidad observable e innegable que nos llevará a reflexionar sobre su rol activo en ella. Es la impresión que lleva a David Barker (2003) a afirmar que “common sense dictates that L1 will always have a role to play in the language classroom”.

Seguidamente, se destacarán tres características relevantes para este trabajo, que han sido propuestas por distintos investigadores y que respaldan la reivindicación y reincorporación del español (L1) en la enseñanza del inglés (L2). Estas características son considerar al español como:

- ✓ Una transición natural de la L1 a la L2.
- ✓ Promotor de un entorno afectivo/ familiar para el aprendizaje.
- ✓ Un andamiaje.

En línea con lo presentado, uno de los autores más consultados al hablar del uso de la lengua materna en clases de idiomas extranjeros es David Atkinson quien defiende y apuesta por un uso apropiado y limitado de L1. Muchos otros autores sostienen también que la exclusión de la lengua materna podría considerarse como un signo de imperialismo lingüístico (Phillipson) y de un cierto abandono o rechazo de la cultura de los alumnos (Van der Walt; Prodromou, en Deller y Rinvulcri, 2002: 5). Las afirmaciones anteriores podrían generar actitudes negativas hacia el aprendizaje de una lengua extranjera (Stables y Wikeley) y podría privar a los alumnos de una valiosa herramienta en su aprendizaje.

Sería poco realista negar que el español coexista con el inglés en la clase de idioma extranjero debido a que tanto profesores como alumnos no son hablantes nativos de inglés; por consiguiente y especialmente si nos encontramos enseñando en un nivel básico o elemental, la lengua que se utiliza para comunicarse de forma natural y espontánea es el español. Sin embargo, éste fue y todavía es prohibido en las clases de inglés. Es más, el uso del español en las clases de inglés denota un nivel bajo de aprendizaje del inglés o la inoperancia del profesor.

Volviendo la mirada hacia las actuales tendencias metodológicas post comunicativas para la enseñanza de idiomas extranjeros, vemos que varios investigadores sostienen que la lengua materna del estudiante puede servir como vehículo de transición entre una lengua a la otra. En este sentido autores como Dickson sostienen que a veces se tiene en cuenta la cantidad de *input* como referente de en vez de la calidad de este, es decir, que la lengua materna en clase no influirá de forma negativa si el *input* es considerado por su calidad y no por su cantidad. Asimismo, se crearía en los alumnos una suerte de transición natural, sin imposición repentina ni prohibiciones ya que los alumnos podrían percibir, en un mundo descolonizador, evidencias imperialistas en la prohibición de su idioma materno para el aprendizaje de un idioma extranjero. Atendiendo a estas consideraciones la utilización de la lengua materna no podría considerarse un elemento

negativo en la clase de una lengua extranjera, por el contrario, brindaría apoyo a profesores y alumnos a la hora de adentrarse al nuevo idioma.

Otra forma de contribuir a la reivindicación y valoración de la lengua materna, se considera que el español, en este caso particular, promovería un entorno afectivo y /o familiar para el aprendizaje. Vinculado al concepto de familiaridad se pueden considerar los factores socioculturales que podrían facilitar la incorporación de experiencias de vida de los alumnos o relacionar y/o sentirse parte de su proceso de aprendizaje, relacionando elementos relevantes de su cultura, sociedad y vida a su aprendizaje. Asimismo, se reduciría la ansiedad que causa el enfrentarse a lo totalmente desconocido, facilitando de este modo un contexto educacional que no aleje al alumno sino que más bien lo incorpore.

Por último, haremos referencia a la teoría del andamiaje para valorizar el uso de la lengua materna como una estrategia/herramienta utilizada por profesores – y también por alumnos- que permita que los alumnos desarrollen su potencial. Por lo que el andamiaje, en este caso particular, permitiría que un niño, adolescente o adulto con bajo nivel de inglés pueda realizar una tarea en la lengua meta (L2) lo que facilitaría la explicación de términos complicados, la interpretación de consignas o simplemente incorporar ciertos tópicos de la propia cultura y sociedad de los alumnos que sirvan de disparador para la realización de actividades en la L2.

Por otra parte, estos investigadores sostienen que el uso de la lengua materna tiene su momento y sus limitaciones. Como se ha mencionado anteriormente, el uso de la lengua materna en el aula de lenguas extranjeras, debe tener un propósito y no debe anular el aprendizaje de la L2. En este sentido, el uso del español debe tomarse con responsabilidad y respetar los límites de su uso.

Para la realización de la propuesta presentada en este trabajo, la metodología a seguir será la creación de una clase alusiva que involucre la lectura y ejercicios de aplicación en torno a un poema del escritor catamarqueño Jorge Paolantonio.

La clase alusiva estará dedicada al Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia que se conmemora el 24 de marzo. En la misma se recuerda las muertes de civiles producidas durante la Dictadura Militar que gobernó nuestro país desde el año 1976.

En todas las instituciones escolares, esta parte de la historia argentina es trabajada y estudiada especialmente en los espacios de Historia, Formación Ética y Ciudadana, Lengua y Literatura, etc. Se consideró interesante para nuestra propuesta obtener beneficio de ésta temática tan utilizada en otros espacios curriculares y adaptar los contenidos para sumarnos a la conmemoración de esta fecha. De este modo, desde el área de lengua extranjera se aportaría al trabajo interdisciplinar y proyectos institucionales que se solicitan por los establecimientos educativos.

El poema “Pañuelo Blanco” del autor catamarqueño Jorge Paolantonio<sup>1</sup> nos brinda un gran abanico de actividades en su contenido, ofreciéndonos así, la posibilidad de estudiar el tema propuesto por el calendario escolar al mismo tiempo que se desarrolla la competencia oral, dándoles la oportunidad a los alumnos de expresarse acerca de este tema que atraviesa nuestra historia y sentimientos.

Como ya se ha mencionado antes, la clase alusiva estará enmarcada dentro de la semana por la Memoria, la Verdad y la Justicia y por ello los alumnos ya habrán estado desarrollando actividades al respecto en los diferentes espacios curriculares a saber Formación Ética y Ciudadana, Lengua y Literatura, entre otras. En espíritu de las políticas

---

<sup>1</sup> El autor, nacido en Catamarca un 30 de marzo de 1947, ha sido docente universitario, traductor literario y periodista con una buena colección de libros de poemas, novelas y obras teatrales. Egresado como profesor licenciado en lengua y literatura inglesa por la Universidad Nacional de Córdoba. Realizó posgrado en Literaturas Contemporáneas en Stockwell College, Kent, y cursó el doctorado en Lenguas Modernas en la Universidad del Salvador.

socioeducativas nacionales es que se pretende alcanzar un trabajo interdisciplinario reflexivo entre la lengua Extranjera y demás espacios curriculares.

Ya plantea el Consejo Federal de Educación en un documento aprobado en la Asamblea del año 2003 la necesidad de construir “una escuela que reafirme los valores de nuestra identidad histórica: la solidaridad, el respeto por las personas y las instituciones la paz y la justicia social” (4) y que además tenga presente que en su aula “hay una generación de niños y jóvenes argentinos que nacieron y crecieron en un clima democrático. En su conciencia social no hay lugar para atajos autoritarios o golpes de Estado” (3). Es por esto que con esta clase alusiva se busca aportar a la defensa y promoción de la libertad en democracia por medio del aprendizaje reflexivo de los alumnos.

A modo de actividad inicial de la clase, se harán una serie de preguntas a los alumnos sobre lo que han aprendido hasta ahora en cuanto a la temática de la democracia y el golpe de Estado en Argentina en el año 1976. Se les pide que compartan con el resto de la clase aquellos datos, eventos, historias y actividades que les hayan causado mayor impacto y las razones de las mismas. En concordancia al nivel de lengua de cada grupo de alumnos, el intercambio propuesto podrá desarrollarse tanto en la lengua materna como en la extranjera cuando sea posible. Justifica este intercambio en ambos idiomas la perspectiva plurilingüe y multicultural de los NAP nacionales de Lenguas Extranjeras para Primaria y Secundaria (Res. CFE N° 181/12), la cual apunta a “contribuir a que la enseñanza de lenguas en el contexto escolar reconozca el papel del español en tanto lengua de escolarización y sus distintas variedades (...)” (1)

Seguido de esto, se comenta a la clase que se ha de trabajar con un poema del escritor catamarqueño Jorge Paolantonio y se les presentará una biografía del mismo en la cual se resaltan y se hace hincapié en sus raíces provinciales, su carrera académica y trabajos más destacados. El objetivo que persigue esta presentación del autor mencionado es lograr que los jóvenes adviertan que están frente a la creación de un escritor que comparte sus mismas raíces, tradiciones, cultura y por sobre todo su misma lengua materna. Al mismo tiempo se busca que los alumnos logren apreciar toda la carga histórica y emocional que acarrea el poema con el cual se trabajará dado que es en español y que está enmarcado dentro de esta fecha trascendental para la historia argentina. Como explican Simons Castellanos, Doris, Capiro Reinoso Carmen y Sánchez García Celina (2000), en su proyecto Para Promover un Aprendizaje Desarrollador, “aprender significativamente implica aprender tratando de dar un sentido personal a lo que se aprende, tratando de interpretar y comprender. Esto solo es posible cuando se relacionan los nuevos contenidos con todo aquello que constituye la experiencia previa individual.” (45)

Al saber, por ejemplo, que Jorge Paolantonio es nacido en San Fernando del Valle de Catamarca genera en los alumnos una conexión particular para con el artista que quizás no se daría de igual manera con un poeta de origen inglés o norteamericano. Además se forja una suerte de complicidad natural entre ambos actores al reconocer que se comparte un mismo bagaje cultural e histórico y como consecuencia los alumnos reciben con otra predisposición lo que este autor pueda decir sobre un hecho histórico tan importante como lo fue la Dictadura Militar, que toca tan profundo al ser argentino.

Luego de haber realizado la presentación que le corresponde a un autor como lo es Jorge Paolantonio, el siguiente paso de la clase es dividir a los alumnos en grupos con un número recomendado de tres o cuatro miembros por cada uno. Esta metodología de trabajo está fundada en el trabajo cooperativo el cual es “aquella modalidad de organización social del aula en la que los/las estudiantes tienen que colaborar entre sí para conseguir realizar la tarea de aprendizaje” (Simons D., Capiro C., y Sánchez C. 63)

A cada conjunto se le entregará una copia del poema “Pañuelo Blanco” como se ve en la Imagen 1. En principio se hace una lectura del poema con toda la clase y lo que se pretende luego es que cada grupo, bajo el monitoreo constante del docente, lleve a cabo una segunda lectura más detenida del mismo. Con esta actividad los alumnos podrán

notar detalles tales como el título del poema, arriesguen ideas en cuanto a sus posibles significados y en cuanto al contenido del poema, identifiquen términos desconocidos y hagan uso del diccionario previamente suministrado por el docente; por último que reflexionen sobre quién es la persona de la cual se está hablando en el poema. Dicha reflexión dará dirección a los jóvenes hacia las posibles temáticas del poema por lo cual se revela de qué manera estos versos en español sirven al docente de la lengua extranjera como un poderoso disparador temático cuya función última es, en este caso, que los alumnos fortalezcan su habilidad oral en Inglés.

Estas actividades buscan alcanzar un aprendizaje significativo el cual, en este caso se da en forma de un “aprendizaje por descubrimiento más o menos guiado o autónomo (...) de manera tal que el contenido que se enseña deba ser descubierto por los propios estudiantes” (Simons D., Capiro C., y Sánchez C. 47)

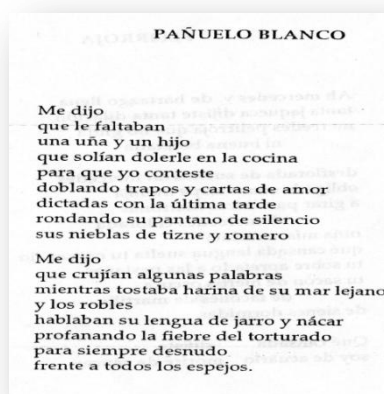


Imagen 1

Una vez finalizado el periodo de la clase en la cual los alumnos se sumergen en el poema, exploran su contenido e infieren sus posibles temáticas en correlación con la semana alusiva en la cual se está trabajando, se procede a hacer entrega de una segunda copia para cada grupo con una serie de actividades netamente en la lengua extranjera.

La primera de ellas es una actividad de unión de elementos (*matching activity*) como se puede visualizar en la Imagen 2. En dicho ejercicio se presentan cuatro columnas, que serán denominadas A, B, C y D con distintos elementos cada una. La columna A contiene términos en español referidos a la temática tratada mientras que la columna B posee sus correlativos en inglés; la columna C tiene imágenes representativas de las palabras consideradas y, por último, la columna D está conformada por las definiciones simples correspondientes a cada término. El objetivo de esta actividad es que cada grupo recorte y pegue en orden cada palabra en español con su relativo en el idioma extranjero, su respectiva imagen y la definición de la misma. Al mismo tiempo, los alumnos estarán trabajando de forma indirecta con el vocabulario necesario para completar el último ejercicio de la clase alusiva que es de naturaleza oral.






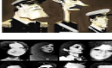


SPANISH	ENGLISH	IMAGE	DEFINITION
DICTADURA	HUMAN RIGHTS		The right to live, grow, education, etc.
DESAPARECIDOS	DEMOCRACY		A form of government where people vote their presidents, governors, etc.
TORTURA	MILITARY DICTATORSHIP		To be part of the military service
MEDIDAS REPRESIVAS	DISSAPEARED PERSONS		People who disappeared
DEMOCRACIA	COMPULSORY MILITARY SERVICE		A government ruled by military forces
DERECHOS HUMANOS	REPRESION		Prohibition of actions like going out at night, travelling, etc.
SERVICIO MILITAR	TORTURE		When you hurt a person physically or psychologically
REPRESIÓN	REPRESIVE MEASURES		To repress people from doing something

Imagen 2

Es importante resaltar que dicha actividad puede ajustarse a los objetivos de cada docente, al mismo tiempo que puede ser adaptada al nivel del grupo de alumnos con el cual se trabaje. A saber, las palabras elegidas pueden sustituirse por otras según el criterio del docente, las definiciones pueden complejizarse al nivel de lengua de la clase, o bien omitir del todo esa columna si es que los alumnos son niños o adolescentes jóvenes.

El objetivo final y cierre de esta clase alusiva consiste en un ejercicio oral en la lengua extranjera basado en un formato de preguntas y respuestas por parte de los alumnos. A modo de ejemplo, se toman en cuenta preguntas como: *What is the poem about?, Did you like the poem?, What did you feel? Did you feel happy, sad, worried, scared, afraid? What do you think about military dictatorships? Is it right? Is it wrong? Why? Can you name other countries with military dictatorships?* Se considera importante una vez más poner énfasis en la posibilidad de adaptación de esta actividad a los fines del profesor y al nivel de la clase en la cual será utilizada.

Puede apreciarse el hecho de que cada ejercicio planteado para esta clase alusiva correspondiente al 24 de Marzo está enmarcado dentro de las políticas socioeducativas dictadas a nivel nacional en el cual se aprecia el valor de la lengua materna como transmisora de significados y cultura en conjunción con la necesidad de promover la enseñanza de lenguas extranjeras enmarcadas en un contexto de respeto por la libertad y la democracia.

A su vez, dichas actividades siguen los lineamientos de un aprendizaje desarrollador significativo dado que son los alumnos los encargados de hacer sus propios descubrimientos y arribar a conclusiones comunes mientras que el rol del docente es solamente el de guía y facilitador del proceso. El conocimiento no se les otorga a los jóvenes sino que ellos son los productores del mismo. Junto con esto, es de vital importancia recalcar cómo el uso de un poema en español en una clase de lengua extranjera puede convertirse en un poderoso disparador y motivador para que nuestros alumnos produzcan y se expresen en otro idioma.

A modo de conclusión de esta propuesta, podemos decir que la selección de un poema está motivada en el hecho de que la literatura estimula las emociones y hace aflorar



sentimientos. Y más aún en un tema complicado, impactante y trágico como lo fue la Dictadura Militar en Argentina, el uso de un poema suaviza en cierta manera lo que un texto de tipo descriptivo pueda contener sobre la misma temática. A su vez, el poema elegido está en lengua española porque, como ya se ha mencionado anteriormente, para muchos investigadores la lengua materna funciona como una herramienta que facilita la apreciación y la comprensión del texto y su temática, contexto social y cultural e histórico. Finalmente, justificamos la decisión de darle prioridad en nuestra clase alusiva al desarrollo de la competencia oral ya que es la habilidad que los alumnos menos desarrollan en clase ya sea por falta de motivación, por falta de conocimiento de las estructuras a utilizar, por miedo a fallar en la pronunciación o por inhibiciones propias de la edad de los alumnos, entre otros. Los motivos pueden ser varios de acuerdo al grupo de alumnos que se tome en consideración. También podemos decir que es la habilidad que más cuesta trabajar en clase por parte del profesor, ya que la preparación de una clase cuyo objetivo es desarrollar la competencia oral es demandante, lleva tiempo en su preparación, insumos y demás. Tiempo que a veces la mayoría de los profesores no poseen. Es por ello que los docentes de lenguas extranjeras mayormente sólo trabajan con lecto-comprensión y ejercicios que deriven de ella.

## Bibliografía

- Atkinson, D. (1987): "The mother tongue in the classroom: a neglected resource?" *ELT Journal*, 41 (4), págs. 241 – 247.
- Baralo, M. y Estaire S. (2010) "*Tendencias Metodológicas Postcomunicativas*" en Abelló, Ehlers y. Quintana (eds) *Escenarios Bilingües: el Contacto de Lenguas en el Individuo y la Sociedad*.
- Consejo Federal de Educación – Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina. (2003) *Documento: Educación en la Democracia. Balance y Perspectivas*.
- Consejo Federal de Educación – Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina. (2012) *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios – Lenguas Extranjeras – Educación Primaria y Secundaria – Documento Aprobado por Resolución CFE N° 181/12*
- Cohen, E. G. (1994): "Restructuring the classroom: conditions for productive small groups", *Review of Educational Research*, 64. 1 – 35.
- Cook, V. (2001a): "Using the First Language in the Classroom", *Canadian Modern Language Review*, 57 (3), págs. 402 – 423.
- Deller, S. y Rinvolucrí, M. (2002): *Using the Mother Tongue: Making the Most of the Learner's Language*.
- Gutiérrez Eugenio E. *El uso de otras lenguas en el aula de ELE: Resultados de un Estudio Piloto. (n.d)*
- Lightbown, P. YSpada, N. (2003) *How Languages are Learned*.
- Paolantonio, J. (2003). *Ceniza de Orquídeas*.
- Richards, J. C. (2008) *Teaching Listening and Speaking - From Theory to Practice*.
- Schweers William C. JR. (1999) *Using L1 in the L2 Classroom*.
- Simons Castellanos, D., Capiro Reinoso C. Y Sánchez García C. *Para Promover un Aprendizaje Desarrollador. (ISPEJV)*

## Webgrafía

- Barker, D. (2003): "Why English Teachers in Japan need to learn Japanese", *The Language Teacher Online*. <http://www.jalt-publications.org/tlt/articles/2003/02/barker>. Julio 2015.

Stanley K. (ed.) en TESL-EJ vol. 5 No. 4 F1. (2002) *Using the First Language in Second Language Instruction: If, When, Why and How Much?* <http://tesl-ej.org/ej20/f1.html>. Abril 2015.

## LA MUJER DETRÁS DE MACBETH

**CENTENO, María Analía** - Profesora de inglés - Facultad de Humanidades –UNCa - [anamay22@hotmail.com](mailto:anamay22@hotmail.com)

**RIBAS DAUD, María de los Ángeles** - Profesora de inglés -Facultad de Humanidades – UNCa - [maria.ribas.d@gmail.com](mailto:maria.ribas.d@gmail.com)

**Eje temático:** Literatura, análisis y reflexión

### RESUMEN

Existe un dicho famoso que expresa “detrás de cada gran hombre hay una gran mujer”. Se cree que esta frase tiene su origen en los movimientos feministas de los años 60 y 70. Sin embargo, es posible llevarla a los tiempos del Renacimiento. Allí, la sociedad isabelina discriminaba a las mujeres por considerarlas el sexo débil no apto para tomar decisiones debido a su naturaleza femenina mientras que los hombres eran el sexo que representaba el coraje y la fortaleza. Si bien el sexo dominante era el masculino, existían algunas mujeres que influían enormemente en sus maridos. Lady Macbeth es un ejemplo de este tipo de mujeres. En la obra *Macbeth* podemos ver cómo Lady Macbeth asume un rol que trasciende su género. El propósito del presente trabajo reside en analizar las diferencias de género y el dominio del patriarcado en *Macbeth* y probar a través de pasajes efrásticos cómo al principio de la obra *Macbeth* presenta una falta de cualidades que definen su masculinidad mientras que Lady Macbeth las posee. Con el desarrollo de la obra el rol masculino de Macbeth y femenino de Lady Macbeth se restablecen. Se sigue la línea teórica de Webb.

**Palabras clave:** género- pasajes efrásticos- patriarcado- sociedad isabelina

### ABSTRACT

#### THE WOMAN BEHIND MACBETH

As the old saying goes, “behind every great man there is a great woman”. This phrase is believed to have its origin in the Women’s Movement of the 1960s/70s. However, it can be traced back to the Renaissance. At that time, the Elizabethan society discriminated women since they were the weak sex unable to make choices due to their feminine traits while men were the dominating sex because of their courage and physical strength. There were some women, nevertheless, who exercised great influence on their male counterparts. Lady Macbeth is an example of this type of women. In *Macbeth*, there can be seen how Lady Macbeth’s role transcends her feminine condition. This paper analyses differences in gender roles and patriarchy in *Macbeth* in order to prove by means of ekphrastic passages how at the beginning of the play *Macbeth* lacks the traits that define manhood while Lady Macbeth displays them. As the plot develops, the male and female roles of Macbeth and Lady Macbeth respectively are reestablished. The theoretical line of Webb is considered.

#### The Woman behind Macbeth

As the old saying goes, “behind every great man there is a great woman”. This phrase is believed to have its origin in the Women’s Movement of the 1960s/70s. However, it can be traced back to the Renaissance. At that time, the Elizabethan society discriminated women since they were the weak sex unable to make choices due to their feminine traits while men were the dominating sex because of their courage and physical strength. There were some women, nevertheless, who exercised great influence on their male counterparts. Lady Macbeth is an example of this type of women. In *Macbeth*, there can be seen how Lady Macbeth’s role transcends her feminine condition.

Some critics have given their opinions about the main characters in *Macbeth* regarding patriarchy and gender roles. Nicole Rogers (¶ 1,7) states that it is gender what determines

the role people are going to play in society; “Macbeth’s world is a masculine one in which the compassionate and life-giving elements of the feminine cannot exist ...; it seems everyone, man or woman, must deny any connection to the feminine sphere in order to survive.” Cristina Alfar (2003: 16) writes that “Several scholars claim that the transgressions of gender ... these women [Goneril, Regan, Lady Macbeth and Cleopatra] perform and the reactions of male characters against them serve as evidence for Shakespeare’s own misogyny for his own anxieties about female generations and power...”. In her opinion, “Lady Macbeth’s perceived transgression of the roles of hostess, wife and mother in her support of Macbeth’s desire for power constitutes her evil .... They become evil by behaving in masculine ways, transgressing orthodox notions of gender and power.” (25) In addition, for Carolyn Asp (1981: 153) “Lady Macbeth consciously attempts to reject her feminine sensibility and adopt a male mentality because she perceives that her society equates feminine qualities with weakness.” According to Shirley Garner and Madelon Sprengnether (1996: 109), “the killing of Duncan makes of Macbeth an emblem not of masculine authority, but of female vulnerability.” They also believe that “Macbeth imagines Lady Macbeth the mother to infants sharing her hardness, born in effect without vulnerability; in effect, he imagines her as male and then reconstitutes himself as the invulnerable male child of such a mother.” (Garner and Sprengnether 1996: 115)

This paper will be based on gender roles and patriarchy and will prove by means of ekphrastic passages the fact that after the witches’ prophecies, Macbeth lacks the traits that define men while Lady Macbeth displays them. As the plot moves on, the roles of Macbeth as being a man and Lady Macbeth as being a woman are reestablished. The theoretical line of Webb is considered.

Regarding plot, Macbeth is an important General of the Scottish King. One day, in the way back from the victory against the Norwegian army, Macbeth and his friend Banquo meet three witches. They foretell Macbeth that he will be thane of Cawdor and then king. They also foretell Banquo that he will be father of many kings. When the first prophecy is fulfilled and Macbeth becomes thane of Cawdor, his desires for the throne arise. Lady Macbeth, his wife, encourages him towards ambition. They murder King Duncan, who is guest at their castle in Inverness, while he is sleeping. The couple blames the king’s guards to whom they also kill. Duncan’s sons, Malcolm and Donalbain, escape and Macbeth is crowned king. Besides, Macbeth commands to murder Banquo and Macduff’s family. Finally, Lady Macbeth suffers from a mental breakdown and commits suicide and Macbeth dies victim of Macduff’s revenge.

It is important to start by considering ekphrasis. Ruth Webb (2009: p.1-2) mentions in the introduction of her book that ekphrasis is “a speech that brings the subject matter vividly before the eyes”. It “makes the listener ‘see’ the subject in their mind’s eye”. In this way, images are built by words in an effort to visualize what is being narrated. Indeed, Shakespeare in his plays exploits this technique literally and emotionally. Consequently, as readers or audience, we are allowed to enter a remote, but visually present gallery of an endless number of characters, places and events.

There are two elements of paramount importance in order to understand the characters’ situation in this play with the support of ekphrasis. One element is the Patriarchal society in which Shakespeare lives and in which the play takes place. Since Patriarchy was thought to be natural and God’s choice, it provides the perspective from which to analyse the play. Patriarchy defines the roles that the characters should have. Those roles consider females to be inferior to males since they are the “weak sex”. Their weakness is not only physical, but also emotional. That is the reason why in the past women were subjected to the care of a man: their father, brother or husband. Generally, the punishment for disobedience was the whipping stool where girls were beaten into submission. Furthermore, Elizabethan women were raised to believe that they were inferior to men. To start with, if they belonged to a wealthy and noble family, they were

sometimes allowed the privilege of an education taught by tutors at home. Besides, they could not attend University. They learnt how to become skilled in all housewifely duties and their education included preparation for marriage. The most important feature if women were married was to be good wives and mothers. In addition, women could not be heirs to their father's titles. All titles passed from father to son or from brother to brother. The only exception was the monarchy -as it was the case of Queen Elizabeth. Moreover, in the case of a wealthy single woman, she could look forward to being mistress of her estates and exceptionally wield the power in the community this would bring (<http://www.elizabethi.org/contents/women>). Consequently, women were raised to be obedient and passive, soft, sensitive, innocent, silent, submissive, affectionate, patient and constant in their work as wives and mothers. They were also doubtful and fearful. Conversely, patriarchy offered more advantages and freedom to men. They were expected to engage in public affairs (as soldiers, politicians, leaders). They were allowed to enter the professions -law, medicine, politics- and make decisions; they led lives which were duty-bound mostly to the state. Besides, a man was considered to be the head of a marriage, and he had the legal right to chastise his wife without being cruel or inflicting body harm. However, it did not mean that the husband was able to command his wife to do anything he pleased. If he did abuse his wife, then he could be prosecuted or prevented from living with her. He was expected to take care of her, make sure she had everything she needed, and most importantly to love her and be a good father to any children they had. There was no divorce and marriage generally lasted as long as the couple both lived. If a couple did want to separate, they needed to obtain an annulment, which, if granted, meant that their marriage had never been lawful –as Henry VIII did (<http://www.william-shakespeare.info>). Consequently, men were raised to be strong, ambitious, wise, risk taking, determined, courageous, rational, emotionally tough, aggressive, self-confident, honorable, trustworthy and independent.

The other key element to delve into is gender and its implications. According to the psychologist Will Meek, gender role is generally defined as a set of attitudes, behaviors, and self-presentation methods ascribed to members of a certain biological sex (<http://www.psychologyofmen.org/male-gender-role>). Therefore, as there are certain ways of acting this implies that there are also certain ways in which not to act and attitudes which should not be held since they are not proper according to gender. In this essay, gender will be considered as a cultural construction of a particular time in history which determines certain attitudes and ways of behaving for individuals so as to be accepted as members of a society. In the same way, it cannot be denied the fact that all cultures have gender roles and each society exerts invisible pressure on its members regarding how to act. All cultures have and have always had expectations on women and men's ways of being, dressing, speaking and thinking. Shakespeare plays with these expectations in order to create a masterpiece.

In *Macbeth*, contrary to society, roles are inverted in the marriage. The play begins by portraying an image of Macbeth as being brave after his victory in the battle against the Norwegians,

For brave Macbeth (well he deserves that name)  
 Disdaining Fortune, with his brandish'd steel,  
 Which smok'd with bloody execution,  
 Like Valour's minion carv'd out his passage,  
 Till he fac'd the slave;  
 Which ne'er shook hands, nor bade farewell to him  
 Till he unseam'd him from the nave to th'chops  
 And fix'd his head upon our battlements. (I, ii, 16-23)

It is a Captain who is describing to King Duncan Macbeth's bravery in the battle. It is possible to "see" Macbeth courageously fighting and killing in a violent manner an enemy

with the sword “brandish’d steel” thrusting from the enemy’s guts to his neck without hesitation neither at the beginning of using it, nor at the end. Finally, Macbeth exposes his head on the battlefield.

Nonetheless, the ramification of the feminine trait of fear emerges in Macbeth after the witches’ prophecies. He will experiment doubts, hallucinations and guilt. While doubts and hallucinations are revealed before committing the crime, the feeling of guilt appears once the murder has taken place.

First, Macbeth’s fears are presented in the form of doubts about killing king Duncan. In fact, this proves to be emotionally tough and challenging for him,

I am Thane of Cawdor.  
 If good, why do I yield to that suggestion  
 Whose horrid image doth unfix my hair,  
 And make my seated heart knock at my ribs,  
 .....  
 My thought, whose murder yet is but fantastical,  
 Shakes so my single state of man,  
 That function is smoother’d in surmise. (I, iii, 132-140)

His words assert himself of his manhood, courage and “Thane of Cawdor” condition. Since men were allowed to go to war, the cruelty of killing and being violent were associated to them, not to women. Nevertheless, he doubts about carrying out the horrible action of killing the King. It seems that he lacks the emotional strength that such a cruel task implies. Owing to the imagery used in the ekphrastic passage, we can see and feel as his hairs stand on end and his heart beats in a different manner. These are the physical effects doubts have in him. Nevertheless, Macbeth can be seen ambitious at some points, as he himself acknowledges that,

I have no spur  
 To prick the sides of my intent, but only  
 Vaulting ambition, which o’erleaps itself  
 And falls on th’other. (I,vii, 25-28)

By the ekphrasis the audience can see a reflective and absorbed Macbeth who is torn between two courses of actions: following his newly born ambition or following his duty as an honourable subject of the king,

He’s here in double trust:  
 First, as I am his kinsman and his subject,  
 Strong both against the deed; then, as his host,  
 Who should against his murderer shut the door,  
 Not bear the knife myself. (I,vii,12-16)

Being a General of the king implies behaving as a noble host and protecting his extraordinary visitor. Hence, he doubts about continuing with the killing. These lingering doubts emphasise his feminine side,

Besides, this Duncan  
 Hath borne his faculties so meek, (...) that his virtues  
 Will plead like angels, trumpet-tongu’d against  
 The deep damnation of his taking-off. (I, vii, 17-20)

These doubts about killing or not derives from both the fact that he is about to commit a crime against an honourable and virtuous human being and from the fear of eternal damnation associated to this kind of act. In fact, murdering a king was considered a sacrilege. Here it can be seen with the “eye of the mind” how Duncan’s virtues are

personified as angels. The audience can “see” angels flying around Macbeth asking him for mercy and compassion. Finally, Macbeth seems to have reached a decision when he affirms: “We will proceed no further in this business” (I, vii, 31). Nevertheless, he is still in doubt since his final decision is not preventing the murder, but carrying it out.

Second, Macbeth’s fears result in hallucinations. Due to the fact that the couple is playing to be God, when the murder approaches Macbeth is delirious,

Is this a dagger, which I see before me,  
The handle toward my hand? Come, let me clutch thee!  
I have thee not, and yet I see thee still. (II, i, 33-35)

The ekphrasis makes the audience engage in Macbeth’s vision of the imminent event. Macbeth emphasises that he sees a dagger and that he feels it to be near. However, he cannot touch it yet. This proximity to the dagger in his vision symbolises the proximity to the crime. The vision makes him uncertain about what is real and what is not. He perceives it could be a “false creation” resulting from his real oppressed brain due to fear,

Art thou not, fatal vision, sensible  
To feeling, as to sight? Or art thou but  
A dagger of the mind, a false creation,  
Proceeding from the heat- oppressed brain? (II, i, 36-39)

This vivid description is powerful enough so as to make the listener see what Macbeth is hallucinating and feel his desperation and confusion. He recognizes that his eyes are playing with him and showing elements that are real only in his imagination. He can see the path he follows towards the scene of the murder. In fact, he sees not only the dagger and the path, but also the blood on its product of deaths,

I see thee yet, in form as palpable  
As this which now I draw.  
Thou marshall’st me the way that I was going,  
And such an instrument I was to use.  
Mine eyes are made the fools o’th’other senses,  
Or else worth all the rest. –I see thee still;  
And on thy blade, and dudgeon, gouts of blood,  
Which was not so before. (II, i, 39-46)

He blames his eyes to be fool, since his other senses are not involved in this vision. He can neither hold the dagger, nor listen to its death sounds as he kills the victims.

Third, Macbeth’s fears take the form of guilt after the murder has been committed. In fact, he considers the murder a sin and fears the consequence of it: eternal damnation. In other words, his guilt springs from the fact that he is unable to conciliate what is real -the murder- from what is possible -eternal damnation. Fear and guilt paralises him. This is the reason why he denies his wife’s request of placing the dagger he used in the killing next to the dead guards and putting some blood on it expressing: “I’ll go no more./ I am afraid to think what I have done/ Look on’t again I dare not” (II, ii, 50-53). Thus, Macbeth is seen as the weak sex since he exhibits an absence of mental courage to overcome the act he has just done. Furthermore, he would like the knocks of the door to wake Duncan up: “To know my deed, ‘twere best not know myself. / Wake Duncan with thy knocking!” (II, ii, 74-75). Indeed, he tries to hide his hands because they are the visible sign of complicity: “What hands are here? Ha! –they pluck out mine eyes!” (II, ii, 59) His mind is playing with him and he cannot prevent these guilty thoughts from recurring.

On the other hand, Lady Macbeth experiments masculine traits. She is determined to make her husband king. She is ambitious, self-confident and has the emotional strength to call evil spirits to take her feminine nature away.

Lady Macbeth has the determination that her husband lacks. She resolves to be the words -tongue- and the brain behind Macbeth to achieve their shared ends. While telling her plans to him, Lady Macbeth demands: “But screw your courage to the sticking place, / And we'll not fail” (I, vii, 60-61). Her determination is in fact a reflection of her strong personality which she employs to brief her husband on her actions and thoughts. At all times she is careful about details. For instance, after the murder she urges Macbeth to wash his hands in order to avoid suspicion: “Go, get some water/ And wash this filthy witness from your hand” (II, ii, 46-47). Apart from commands, she gives him confidence to calm him down assuring that “A little water clears us of this deed; / How easy is it then!” (II, ii, 66-67). What is more, she realises that he is carrying the daggers and exclaims: “Infirm of purpose! / Give me the daggers” (II, ii, 54-55) when Macbeth completely afraid refuses to place them in the scene of the crime. Fortunately, she is there to fill this gap. Besides, when she hears a knocking at the door, she instructs Macbeth in detail what to do due to his conspicuous feminine weakness, displaying the resourcefulness and serenity her husband lacks. Thus, she commands to go to their chambers: “I hear a knocking/ At the south entry. / Retire we to our chamber” (II, ii, 64-65). In addition, she scolds him because she feels he is not completely focused and tells him: “Your constancy hath left you unattended” (II, ii, 68). She continues delivering commands so as not to fail in what she has planned due to Macbeth’s fear and guilt: “Get on your nightgown, lest occasion call us,/ And show us to be watchers. Be not lost/ So poorly in your thoughts.” (II, ii, 69-71) Different from Macbeth, it is Lady Macbeth’s determination and concentration on the final objective that makes them successful in the enterprise.

Lady Macbeth is ambitious for the crown as well as fearless and self-confident to manipulate her husband into the killing. In other words, it is the feminine character of the play who is determined to kill, but is unable to act because of the implicit norms ruling the Elizabethan society. Her ambition is implicitly revealed when she expresses: “Glamis thou art, and Cawdor; and shalt be/ What thou art promised” (I, v, 11-12). She wants her husband to be king so as she could be queen, but they manipulate the natural succession of events. She feeds Macbeth’s ambition by telling him the titles he already has and the other he could possess. As a result, her determination, ambition and self-confidence will lead her husband to a fiendish plan which shows the interchange of roles in the couple. However, she explicitly acknowledges his weak nature,

Yet do I fear thy nature;  
It is too full o' the milk of human kindness  
To catch the nearest way: thou wouldst be  
great;  
Art not without ambition, but without  
The illness should attend it. (I, v. 11-16)

By means of the visual image of milk associated to human kindness she emphasises her husband’s weakness: fears and lack of determination. This ekphrastic image of purity and natural gift is associated to babies, who do not bear malice. Indeed, women are the biological sex that produces milk to feed the newborns. Therefore, she is telling her husband that his nature is the same as women’ nature since he lacks the hatred and malice, “the illness”, to cope with his ambition. Likewise, Lady Macbeth believes that taking the crown, “the golden round”, will require effort and actions of evil nature on their part. At the same time, Lady Macbeth openly admits that her husband has ambition, but he is afraid: “And that which rather thou dost fear to do” (I, v, 20) to act in consequence if his endeavours are contrary to virtue. In other words, Macbeth wants to be king but without altering the natural order of events -playing false-: “What thou wouldst highly, / That wouldst thou holily; wouldst not play false, / And yet wouldst wrongly win” (I, v, 16-18). Moreover, Lady Macbeth while reading a letter from his husband urges him in her



thoughts to come back soon so as she can discharge her words in his ears and fill him with the confidence and courage he lacks,

Hie thee hither,  
That I may pour my spirits in thine ear;  
And chastise with the valour of my tongue  
All that impedes thee from the golden round. (I, v, 17-26)

This descriptive passage can be seen by the audience using their 'mind's eye'. It is possible to visually imagine Lady Macbeth whispering to her husband's ear. She is aware of the fact that she is the general in this battle. Moreover, the audience can also 'see' the characters' gestures during this conversation.

Lady Macbeth resorts to evil spirits to transform the remaining of her feminine nature. She considers her body and her husband's feminine fragility as an obstacle she must overcome to become queen. The expression "unsex me" reveals the strength of her wish. In addition, she calls evil spirits to accomplish this desire and take away the feminine qualities she has been born with, but do not want. They are an impediment to the battle she is determined to fight. She proposes to transform her human kindness associated to mothers into coarseness associated to men in order to achieve her purposes. Being a man she could do what she wants without feeling remorse. In this way, gender limits her actions, thoughts and feelings and she wants to get rid of them,

Come, you spirits  
That tend on mortal thoughts, unsex me here,  
And fill me, from the crown to the toe, top-full  
Of direst cruelty! Make thick my blood,  
Stop up th' access and passage to remorse. (I, v, 38-42)

Ekphrasis is the means by which Shakespeare shows the masculine traits of Lady Macbeth. Although she is determined, ambitious and self-confident, she is asking for more malice and coldness since the womanhood present in her body makes her weak. She wants the "milk" of her "breasts" to be turned into "gall". As a matter of fact, she is brave enough so as to deal with "evil ministers" to completely free her of her body and human traits that enslave her. She asks for an entire conversion from woman to man which is explicit and murderous. Needless to say, the audience becomes eyewitness of a 'live' sexual transformation which is built on the basis of the classical models of gender roles,

That no compunctious visitings of Nature  
Shake my fell purpose, nor keep peace between  
Th' effect and it! Come to my woman's breasts,  
And take my milk for gall, you murth'ring ministers. (I, v, 42-48)

Lady Macbeth is emotionally tough. Contrary to her husband, she does not shudder even for a second. Behind Macbeth's doubts and remorse, his wife continues utterly resolute making him astoundingly pronounce these words in virtue of the visible lady's manly courage and strength: "Bring forth men-children only!/ For thy undaunted meetle should compose/ Nothing but males" (I, vii, 73-75). Lady Macbeth is not troubled at all. She is the shoulder where Macbeth cries his agitation. "Consider it not so deeply" (II, ii, 30) she commands, "These deeds must not be thought/ After these ways; so, it will make us mad" (II, ii 34-35) and then she inquires: "Why, worthy Thane,/ You do unbend your noble strength, to think/ So brainsickly of things." (II, ii, 43-44) In her opinion, thinking makes

him ill. Consequently, she is constantly encouraging and supporting her husband's lack of confidence being focused on their endeavours to obtain the crown.

As the plot develops, the main characters' roles are restored in a gradual manner. Macbeth recovers his self-confidence. To start with, Macbeth firmly explains to Banquo's murderers how to proceed. Then, Lady Macbeth inquires: "What's to be done?" and Macbeth responds assertively: "Be innocent of the knowledge, dearest chuck, / Till you applaud the deed." (III, ii, 46-47) Macbeth's words express his self-control when he answers to her wife that she would not like to know his plans at that moment, but she will want to celebrate its triumph later. Beyond this answer, now it is Macbeth who asks for the night to come so he can act. This act he refers to involves more secret murders "bloody and invisible hands" to maintain the crown. Nevertheless, he admits that there is a "bond" that "makes him pale" and prevents him from acting freely as he would want,

Come, seeling night,  
Scarf up the tender eye of pitiful day,  
And, with thy bloody and invisible hand,  
Cancel, and tear to pieces, that great bond  
Which keeps me pale! (III, ii, 46-50)

The visual images of the crow, the wood, the night's black agents and prays symbolize death. These are the "bad things" which come to replace the "good things" associated to the life and brightness of daylight. This obscurity starts to rise in Macbeth's thoughts showing a gradual transition in his character,

Light thickens,  
And the crow makes wings to th' rooky wood;  
Good things of day begin to droop and drowse,  
Whiles night's black agents to their preys do rouse.  
Thou marvell'st at my words; but hold thee still,  
Things bad begun make strong themselves by ill. (III, ii, 46-56)

In spite of thinking this, Macbeth still fears Banquo's ghost. He gains complete self-control after Banquo's ghost second apparition: "Why, so; being gone, / I am a man again" (III, iv, 105-106). In contrast, Lady Macbeth remains firm and stable during these apparitions and Macbeth delineates the fact that she keeps "the natural ruby of our cheeks, / When mine is bland'd with fear" (III, iv, 114-115).

It is not only Macbeth who experiences a transformation in character after the second apparition of Banquo's spirit, but also Lady Macbeth. Her femininity becomes apparent in her feeling of guilt and in her fragility to fight against her mental state in her next appearance on stage after the banquet. Indeed, though she summons evil spirits to completely eradicate her womanhood, she fails in doing so. Thus, even during Duncan's murder Lady Macbeth needs to encourage herself with the wine she uses to get the guards drunk minutes before the murder: "That which hath made them drunk hath made me bold/ What hath quench'd them hath given me fire." (II, ii, 1-2) Besides, she is unable to kill the King because he reminds her of her father: "I laid their daggers ready... Had he not resembled/ My father as he slept, I had done't." (II, ii, 11-13) As a result, this repressed femininity explodes unconsciously in her sleepwalking. It exacerbates and Lady Macbeth is unable to cope with her mind. The wish made to evil spirits to unsex her could only repress, but no eliminate what is feminine in her. The ekphrasis allows the audience/readers to visualize the internal turmoil of Lady Macbeth that comes to the surface as she is in her room accompanied by her nurse and a doctor,

Out, damned spot! Out, I say! –One: two: why then, 'tis time to do 't. –Hell is murky! –  
Fie, my lord, fie! A soldier and afeard? –What need we fear who knows it, when none

can call our power to account? –Yet who would have thought the old man to have had so much blood in him? (V, i, 31-36)

Lady Macbeth's inability to relinquish the chain of thoughts as they appear in her mind makes her feel guilty and vulnerable to them. These thoughts remind her of the sin she has planned, encouraged and witnessed. She revives the moment previous to the murder, Macbeth's fear, the king's blood and the spots of blood in the couple's hands. The nurse explains the doctor how Lady Macbeth is constantly gesturing as if she is washing her hands. This unconscious mental distress drives her to a conscious act. She commits suicide in an attempt to escape from a reality that is beyond her will.

At the same time, Macbeth becomes determined and confident after ascending to the throne. In virtue of Macduff and Malcolm's rapid advance, he rejects all signs of weakness: "The mind I sway by and the heart I bear, / Shall never sag with doubt, nor shake with fear" (V, iii, 9-10). Furthermore, in front of the doctor Macbeth uses a forthright, brisk and aggressive tone to command him to "throw his physic to the dogs" in case he cannot cure his wife. Moreover, before being given the news of his wife's death, he states that "direness, familiar to my slaughterous thoughts, cannot once start me" (V, v, 14-15). He implicitly confesses that fear was familiar to him in the past, but now he has overcome that mental state. Here the transformation in accordance to his male sex is explicit.

Taking everything into account, conceiving a feminine figure within a broad and noticeable male background entails allotting weakness and inferiority to women. In Shakespearean times, this imbalance between the genres implies an ordinary practice of inequality in society which recognises men almost as omnipotent figures in relation to their female counterparts. Nevertheless, *Macbeth* portrays an inversion of roles which blatantly contravene the implicit cultural rules of the time. It is through ekphrasis that Shakespeare portrays how the couple transgresses the patriarchal system and utilizes the transposition of roles in order to fulfill their aspirations to finally ascend in society according to the accepted gender roles. On the one hand, Macbeth infringes his manhood with a vivid portrait made of fear as his weakness and its repercussions: doubts, hallucinations and guilt. On the other hand, Lady Macbeth deliberately exploits her male essence of determination, ambition, self-confidence and emotional courage and scatters them on everything that represents an obstacle to her plans. In this manner, the inversion of roles and the consequent breach of patriarchy allow to 'see with the mind's eye' a vivid, eloquent and extraordinary play. It is transgression and later restoration of roles the causes that lead Macbeth and Lady Macbeth to their own tragedy. Unfortunately, it is too late for the couple to enjoy the reestablishment of their female and male roles respectively as the Elizabethan tragedy dictates since their own death is the ultimate consequence of their marital enterprise.

## Bibliography

Alfar, C. *Fantasies of Female Evil: The Dynamics of Gender and Power in Shakespearean Tragedy*. United States: University of Delaware Press and Associated University Press, 2003.

Asp, C. *Be Bloody, Bold and Resolute: Tragic Action and Sexual Stereotyping in Macbeth*. United States: University of Carolina Press, 1981.

Conejero, A. Talens, J. (ed). *Macbeth*. Madrid: Cátedra S.A Letras Universales, 1998.

Garner, S. Sprengnether, Madelon (ed). *Shakespearean Tragedy and Gender*. United States: Indiana University Press, 1996.

Webb, R. *Ekphrasis, Imagination and Persuasion in Ancient Rhetorical Theory and Practice*. Great Britain: Ashgate, 2009.

## Webgraphy

- Alchin, L. (2015), "William Shakespeare The Complete Works". <http://www.william-shakespeare.info/elizabethan-women.htm>. (Consulted March, 2015)
- Meek, W. "Male Gender Role". <http://www.psychologyofmen.org/male-gender-role/>. (Consulted March, 2015)
- "Planned Parenthood". <http://www.plannedparenthood.org/learn/sexual-orientation-gender/gender-gender-identity>. (consulted March, 2015)
- Rogers, N. "Mutuality and Patriarchy in the Renaissance Family and Shakespeare's Macbeth". <http://web.uvic.ca/~mbest1/ISShakespeare/Resources/Women/mutuality.html> 1996. (consulted October, 2015)
- Sharnete, H. "Elizabethan Women". <http://www.elizabethi.org/contents/women/>. (Consulted March, 2015).

## LA ENFERMEDAD DEL PODER EN MACBETH

**FEDELI, Erica Gemina** – Profesora de Inglés - [ericaf\\_2@hotmail.com](mailto:ericaf_2@hotmail.com)

**LIMINA SUTIN, María Valeria** –Profesora de Inglés - [mavalisu@hotmail.com](mailto:mavalisu@hotmail.com)

**TISSERA, Ayelén Rosario** –Profesora de Inglés - [ayutissera@hotmail.com](mailto:ayutissera@hotmail.com)

**Eje temático:** Literatura, análisis y reflexión.

El poder no se posee ni se comparte, se ejerce y sus efectos no son atribuibles a una apropiación sino a ciertos dispositivos que le permiten funcionar a cabalidad (Foucault, 2001) El hilo común que vincula estos elementos es el síndrome llamado *Hubris* o *Hybris*, un concepto griego que hace referencia a lo desmedido, desmesurado, exagerado y el cual es considerado como un trastorno de la posesión del poder (Owen, 2006). El tema de *Hubris* o *Hybris*, ofrece la oportunidad de explorar el carácter humano dentro de una acción altamente dramática. Es por ello, que el objetivo de este trabajo es demostrar cuales son las particularidades, los efectos y consecuencias del síndrome de *Hubris* o *Hybris*, a través del análisis discursivo del personaje principal de la obra literaria de William Shakespeare, *Macbeth* (1606), quien desarrolla características típicas de este síndrome.

**Palabras clave:** Macbeth – Poder- Síndrome de *Hubris* / *Hybris*

Power is not owned or shared, it is exercised and its effects are not attributable to an appropriation but to certain devices that allow it to function fully (Foucault, 2001). The common thread that links these elements is the syndrome called *Hubris* or *Hybris*, a Greek concept that refers to what is excessive, exaggerated and which is considered as a disorder of the possession of power (Owen, 2006). The *Hubris* or *Hybris* theme offers the opportunity to explore human character within a highly dramatic action. That is why the objective of this work is to demonstrate what are the particularities, effects and consequences of the *Hubris* or *Hybris* syndrome, through the discursive analysis of the main character of the literary work of William Shakespeare, *Macbeth* (1606), who develops typical characteristics of this syndrome.

**Keywords:** *Hubris* / *Hybris* syndrome - Macbeth - Power

Cuando se analiza el poder lo importante es determinar cuáles son sus mecanismos, sus implicaciones, sus relaciones y sus consecuencias que se reflejan en todos los niveles de la sociedad. Es importante acuñar una noción de poder que no haga exclusiva referencia a lo gubernamental, sino que contenga la multiplicidad de poderes que se ejercen en la esfera social.

El término poder proviene del latín *possum* – *potes* – *potuí* – *posse*, que de manera general significa ser capaz, tener fuerza para algo, o lo que es lo mismo ser potente para lograr el dominio o posesión de un objeto físico o concreto, o para el desarrollo de tipo moral, político o científico. Usado de esta manera, el mencionado verbo se identifica con el vocablo *potestas* que traduce potestad, potencia, poderío el cual se utiliza como homólogo de *facultas* que significa posibilidad, capacidad, virtud, talento. El término *possum* recoge la idea de ser potente o capaz pero también alude a tener influencia imponerse, ser eficaz, entre otras interpretaciones. Además, se hallan los conceptos de *imperium* (el mando supremo de la autoridad), de *arbitrium* (la voluntad o albedrío propios en el ejercicio del poder), de *potentia* (fuerza, poderío o eficacia de alguien) y de *auctoritas* (autoridad o influencia moral) (Mayz – Vallenilla, 1982: 22-23)

El pensamiento de Foucault exploró los modelos cambiantes del poder dentro de la sociedad y cómo el poder se relaciona con el sujeto. No existe un solo poder; en la sociedad se dan múltiples relaciones de autoridad situadas en distintos niveles apoyándose mutuamente y manifestándose de manera sutil.

El poder actúa por medio de mecanismos de represión e ideología, manifiesta que ambas no son más que estrategias extremas del poder que en modo alguno se contenta con excluir o impedir, o hacer creer y ocultar. En cambio, sostiene que “el poder produce a través de una transformación técnica de los individuos (...) el poder produce lo real” (Foucault, 2001: 11)

Desde una perspectiva jurídica, el poder es un derecho que uno posee como un bien y que puede transferir o enajenar, de manera total o parcial. El poder es lo que todo individuo posee y que puede ceder total o parcialmente para constituir un poder o soberanía política. El poder no se cede ni se intercambia sino que se ejerce y solo existe en acto; el poder no es mantenimiento y continuación de relaciones sino básicamente una relación de fuerza en sí mismo. El poder es esencialmente lo que reprime, es lo que reprime a la naturaleza, a los instintos, a una clase, a los individuos.

También, nuestro pensador se dedicó a estudiar el poder desde la óptica de los “operadores de dominación”. Se estudia la relación de dominación en lo que tiene de factico, de efectivo y de ver cómo ella misma es la que determina los elementos sobre los cuales recae.

Para ilustrar esta perspectiva de Foucault en la obra literaria de William Shakespeare, *Macbeth* (2013), encontramos una característica particular, que es cuando el poder es transferido como un bien. Ross se encuentra con Macbeth y le dice que el rey ante su victoria en la batalla le otorga el título de barón de Cawdor, ya que el actual barón pierde el título por traición (I, iii, 89-101): “\_ Y como un alto honor de su parte, me ha encargado que te nombre barón de Cawdor. ¡Así que, salud por tan digno título, barón de Cawdor! (I, iii, 89-91)

Desde otra óptica, desde el punto de vista político del poder, por lo general se entiende el poder como algo que hace referencia al poder del Estado. En ese sentido, el poder es vertical y descendente; el poder no es algo que se posee, sino algo que ejercen los demás. Foucault plantea que existe una multiplicidad de poderes que se ejercen en la esfera social. No existe un poder, en la sociedad se dan múltiples relaciones de autoridad situados en distintos núcleos apoyándose mutuamente y manifestándose de manera sutil. Sin embargo, a Foucault no le interesa estudiar el poder en sí mismo, sino el cómo se ejerce dicho poder, ya que es en el ejercicio del poder donde se construye el sujeto.

Para Foucault, el poder no es algo que posee solo la clase dominante; postula que no es una propiedad, sino que es una estrategia. Es decir, el poder no se posee, se ejerce. En tal sentido, sus efectos no son atribuibles a una apropiación sino a ciertos dispositivos que le permiten funcionar plenamente. (Foucault, 2001: 225) en base a esto, es bueno plantearse dos preguntas: ¿qué debemos entender por poder? y ¿cómo actúa el poder? Poder es la posibilidad de modificar con acciones las acciones presentes o posibles de otros; el poder se parece a un juego de ajedrez, nadie tiene el juego en la mente al iniciar; siempre se desarrolla sobre la marcha, dependiendo de las decisiones y reacciones del oponente.

En *Macbeth* (2013), el poder como estrategia se ve reflejado cuando Macbeth decide realizar un banquete por su nuevo título de rey de Escocia y basándose en las predicciones de las brujas, resuelve eliminar a los posibles sucesores del trono, siendo Banquo en este caso el más próximo. Es por eso que se junta previamente con asesinos y los engaña relatándoles los detalles de la muerte del rey Duncan, y convenciéndolos que “todo ha sido obra de Banquo” (III, i ,71-72), como así también que “ya saben que Banquo es su enemigo...” (III,i, 101). Además, les pide que sean ellos (los asesinos) quienes lo deben matar por las amistades en común que tienen ambos, Macbeth y Banquo ya que no sería digno de un rey quien luego llorara su muerte (Banquo) y por consiguiente quedar expuesto ante tal situación:

(...) y es tal el odio que nos separa que cada minuto de su existencia es una puñalada en el corazón de mi vida. Y si bien podría barrerlo de mi vista sólo con mi autoridad soberana, no quiero hacerlo por respeto a ciertos amigos suyos que son

también los míos, cuyo afecto no quiero perder y ante lo que deberé llorar al que derrumbo. Por eso, recurrí a ustedes para ocultar el hecho ante la gente por estas razones. (III,i, 103-110)

Por otro lado, trataremos el concepto de *Hybris* o *Hubris*. (Espasa 2003: 9) nos menciona en sus estudios al término *Hybris* o *Hubris* como “un tipo de comportamiento humano que implica una falta, que se caracteriza por la transgresión de un límite. Este límite puede ser el del ser humano en tanto que tal que se traspasa al jugar a ser Dios pero también el que pone un frontera al rol que debe desempeñar un individuo, como por ejemplo el rol de madre, jefe militar o gobernante.” A pesar de que este sea un concepto resbaladizo y sobre el cual pesan no pocos tópicos, su ámbito semántico está más o menos definido: insolencia, desmesura, soberbia, orgullo, osadía violencia, insulto, prepotencia. (Espasa,:1)

Como se puede divisar, “el *Hybris* no es todavía un término médico. Su significado más básico se desarrolló en la Antigua Grecia simplemente como descripción de un acto: un acto de *Hybris* era aquel en el cual un personaje poderoso, hinchado de desmesurado orgullo y confianza en sí mismo, trataba a los demás con insolencia y desprecio.” (Owen, 2009: 26)

Cuando este comportamiento se torna recurrente y muestra ciertos síntomas se lo puede catalogar como un síndrome. Un síndrome le puede sobrevenir a cualquiera, es cosa de la naturaleza, una serie de rasgos, ya sean signos o síntomas, que tienen una mayor oportunidad de aparecer juntos que de forma independiente (Owen, 2009: 28) Siguiendo esta línea de pensamiento, se considera que el Síndrome de *Hubris* se desarrolla cuando el poder ha sido mantenido por un periodo de tiempo, y por lo tanto se manifiesta a cualquier edad. En otras palabras, el síndrome de *Hubris* tiene la singularidad de que no debe ser considerado como un síndrome de personalidad sino como algo que se manifiesta en cualquier líder, pero solamente cuando está en el poder y después es muy posible que se debilite cuando lo va perdiendo. (Owen – Davis, 2009: 2)

El escritor William Shakespeare nos ha legado un testimonio acerca de cómo enferma el poder. En la obra objeto de este análisis *Macbeth*, se pueden visualizar algunos de los siguientes síntomas propios del Síndrome de *Hubris* como una desproporcionada preocupación por la imagen y la presentación, pérdida de contacto con la realidad, inquietud, imprudencia e impulsividad. Además, presenta hasta donde llega la desmesura del poder ya que quien lo tiene va escalando posiciones poniéndose primero por encima de sus subordinados, luego se acerca a transformarse en un Dios.

En primer lugar, uno de los síntomas de este síndrome, según presenta el personaje principal, *Macbeth*, es una desproporcionada preocupación por la imagen y la presentación. Por ejemplo, en la segunda escena del acto III, *Lady Macbeth* llama a su esposo y le pregunta “... ¿Por qué andas siempre solo, con pensamientos sombríos y abrumado por ideas que debieron morir con aquellos que las engendraron?... (III, ii, 10-12), por eso, ella le pide: “Dulce esposo mío, desarruga el ceño y muéstrate esta noche, jovial y chispeante ante nuestros invitados” (III, ii, 27-28), ya que él siendo rey debe mantener una buena presencia ante sus súbditos. *Macbeth* accede y le pide lo mismo:

Lo haré, amor mío, y te ruego lo hagas tu también.  
Que tus atenciones se dirijan a Banquo.  
Lisonjéale con tus palabras y gestos.  
¡Triste menester que lavar, por prudencia,  
nuestros honores en los torrentes de la adulación y ponernos en los rostros,  
máscaras de nuestros corazones que oculten la verdad! (III, ii, 29-34)

En segundo lugar, otro de los síntomas de este síndrome que ocurre con más frecuencia en *Macbeth* es la pérdida de contacto con la realidad. Uno de los ejemplos más visibles de esta característica es cuando el personaje principal en la primera escena del acto II,

ve una daga ensangrentada y habla con ella; esta situación ocurre previamente al acto de asesinar al rey Duncan:

¿Es una daga lo que veo ante mí con el mango hacia mi mano?  
 ¡Ven, deja que te tome! ¡No te tengo y, sin embargo, te veo todavía!...  
 ¿No eres, visión fatal, sensible al sentido, como a la vista?  
 ¿O acaso eres sólo un puñal del pensamiento, falsa figura de una mente confusa? Te veo bajo una forma visible, tan real como éste que, ahora, desenvaino...! Me guías al rumbo y el arma que debo utilizar! ¡Mis ojos son juguetes de los otros sentidos o valen por todos ellos!  
 ¡Te veo y hay en tu mango y en tu hoja, sangre que, antes, no veía!  
 ¡Pero no existe semejante cosa...!  
 ¡Es mi proyecto criminal que se presenta ante mi vista!... (II, i, 36-47)

Luego, mientras transcurre el banquete, Macbeth se entera que Banquo fue asesinado y empieza a ver un espectro que aparece en una silla y que solo él (Macbeth) lo puede ver, se asusta y se siente confundido:

¡Por favor, ve hasta allí y mira...!  
 ¡Mira, mira! ¿Qué me dices ahora?  
 ¡Qué! ¿Debe o no importarme? ¡Si estas en condiciones de mover la cabeza, habla también...!  
 ¡Si los camposantos y sus tumbas devuelven a los que son enterrados, nuestros sepulcros serán los estómagos de los buitres! (III, iv, 74-79)

Más adelante en la misma escena, Macbeth le pide a ese espectro que se vaya y una vez que este desaparece, Macbeth siente que vuelve a tener un contacto con la realidad: "... ¡Fuera de mi vista, sombra horrible...! ¡Fuera, torpe fantasma! Bien... se fue... Vuelvo a ser de nuevo un hombre. Tomen asiento." (III, iv, 114-117)

En tercer lugar podemos apreciar durante el dialogo entre Malcom y Macduff, otra característica propia de este síndrome que es la incompetencia para ejecutar una política que podría denominarse incompetencia propia de la *Hybris*. Durante este dialogo se pueden observar la situación actual de Escocia y sus ciudadanos: "¡Sangra, sangra, pobre patria! ¡Tiranía poderosa, sostente en tu base ya que la virtud no quiere combatirte! ¡Sigue con tus errores, patria, porque el derecho legítimo siente miedo! (IV, iii, 33-36)

Y podemos observar también, la incompetencia de Macbeth como rey: "Creo que nuestro país sucumbe bajo el yugo; llora, sangra, y cada día le añade una llaga más a sus heridas." (IV, iii, 40-42) "¡Oh, nación miserable, sometida al poder sanguinario de un tirano usurpador!" (IV, iii, 101-103)

Finalmente, la tendencia de hablar de sí mismos en tercera persona, es una característica típica de este síndrome: "... ¡Rebelión, no levantes la cabeza hasta que marche el bosque de Birnam, y nuestro encumbrado Macbeth vivirá el plazo que le fije la Naturaleza, ...!" (IV, i, 102-105)

Al decir de Owen, es necesario que una persona presente más de tres o cuatro de aproximadamente catorce síntomas para que se pueda considerar un diagnóstico de este síndrome. (2009:28) Es por esto que podemos concluir por medio de este análisis que el personaje principal de esta magnífica obra lo padecía. En la obra, el personaje de Macbeth comienza como un hombre valiente y de ninguna manera malvado, pero termina siendo la típica figura del tirano aterrador, odiado y temido por todos, rodeado de espías, asesinos y sicofantes, que viven en permanente temor a la traición y la rebelión. Su situación lo obliga a ser cada vez más cruel a medida que pasa el tiempo; no es una maldad congénita lo que lo impulsa a cometer un crimen tras otro, sino algo que le parece una necesidad insoslayable fruto del poder recientemente adquirido, algo que se ve en las personas que padecen el Síndrome de *Hubris*. Desde una mirada específica, toda la obra es un tratado sobre la ambición humana desmedida y criminal.



## **Bibliografía**

- Ávila – Fuenmayor, F. (2006) El Concepto de Poder en Michel Foucault.  
Espasa, J. (2003) Hybris: La Idea Griega de Transgresión a partir del Teatro de Sófocles.  
Owen, D. (2009) En el Poder y en la Enfermedad – Enfermedades de Jefes de Estado y de Gobierno en los Últimos 100 Años.  
Shakespeare, W. (2013) *Macbeth*.

## IMÁGENES CAPITALISTAS PRESENTES EN *EL MONO VELLUDO DE O'NEILL*

**MANCILLA, L. Emiliano** – Alumno – Departamento de Inglés -Facultad de Humanidades – UNCa. [emi.mancilla@hotmail.com](mailto:emi.mancilla@hotmail.com)

Eje temático: Literatura, análisis y reflexión

### Resumen

Desesperanza, pobreza, muerte, hambruna fueron algunas de las imágenes que se pudieron observar alrededor del mundo luego de la Primera Guerra Mundial, especialmente en los países involucrados en la Gran Guerra. En el caso de Estados Unidos estas imágenes se transformaron en el pensamiento de una generación que experimentó el sufrimiento de su pueblo y además fue testigo de cómo la elite norteamericana, inmune al dolor, ignoró toda realidad que no incluía disfrutar el momento. Teniendo en cuenta el contexto de la época y basándonos en la obra de teatro *El mono velludo* escrita por Eugene O'Neill, el propósito de este ensayo es analizar a Yank, personaje principal de la obra, compararlo y contrastarlo con otros personajes. Sin embargo, antes de empezar con el análisis es preciso realizar un breve recorrido por el movimiento literario al que pertenece y caracterizarlo un poco.

**Palabras clave:** capitalista- elite – identidad

Hopelessness, poverty, death, famine were some of the images that could be observed around the world after the First World War, especially in the countries involved in the Great War. In the case of the United States, these images were transformed into the thinking of a generation that experienced the suffering of its people and also witnessed how the American elite, immune to pain, ignored any reality that did not include enjoying the moment.

Taking into account the context of the time and based on the play *The Hairy Monkey* written by Eugene O'Neill, the purpose of this essay is to analyze Yank, the main character of the play, compare it and contrast it with other characters. However, before beginning the analysis it is necessary to take a brief tour of the literary movement to which it belongs and characterize it a bit.

**Keywords:** Capitalist - Elite - Identity

### Introducción: Movimiento expresionista - Eugene O'Neill

El Expresionismo surge a principios del siglo XX en Alemania. En la literatura fue introducida por Johan August Strindberg como una forma de representar los estados mentales de la gente. El expresionismo renuncia a la imitación del mundo exterior y pretende reflejar la esencia de las cosas, a través de una visión subjetiva e idealizada del ser humano.

Una de las características del expresionismo es que los personajes carecen de una identidad propia llevando siempre nombres generales. Esto puede ser comprobado al ver el nombre de los personajes, la mayoría son el guardia, el segundo ingeniero, el secretario de la organización, etc. Inclusive las acotaciones denotan esta falta de identidad. "The men themselves should resemble those pictures in which the appearance of Neanderthal Man is guessed at. All are hairy-chested, with long arms of tremendous power, and low, receding brows above their small, resentful eyes." (Scene 1 – p 6)

Sin embargo, la excepción a esta regla la lleva, sin dudarlo, el personaje principal, Yank, y otros personajes como Mildred Douglas o Long, su amigo y compañero de trabajo. No obstante esto, Yank carece de identidad, no de nombre, pero si una identidad ya que su verdadero nombre es Robert Smith pero al no ser llamado por ese nombre comúnmente

no recuerda que su nombre no es Yank. Lo cual se conecta con uno de los temas de la obra: la búsqueda de identidad y un lugar de pertenencia.

Otra de las características de las obras expresionistas es que enfatizaban el capitalismo y la idea de que una reforma era casi imposible. Mostrando así no tan sólo la falta de esperanza sino también la desilusión de la gente luego de los resultados de la Gran Guerra.

Uno de los mayores exponentes del expresionismo norteamericano fue el dramaturgo Eugene O'Neill, autor de *El Emperador Jones*, *El Mono Velludo*, *Días sin fin*, entre otras. O'Neill nace en 1888 en Nueva York. Su padre fue irlandés que emigró a los Estados Unidos, donde llegó a ser bastante popular como actor y director teatral. En 1906 se matriculó en la Universidad de Princeton, pero un año después abandonó la universidad para ir a trabajar a Nueva York.

Luego decidió unirse a una expedición de buscadores de oro que se dirigía a Honduras, pero la expedición fracasó y O'Neill, de vuelta en EEUU, se convirtió en subdirector de una compañía dramática que recorría los Estados Unidos. Un tiempo después se enroló en un velero noruego que zarpaba de Boston para Buenos Aires. Es en Buenos Aires donde tuvo diversos empleos; pero pronto volvió a embarcar, como un simple marinero, en un barco inglés que hacía la ruta Buenos Aires-Durban y regresó. El tercer viaje lo condujo de Buenos Aires a Nueva York, donde entró como tripulante en un transatlántico de la línea Nueva York-Southampton.

Luego de pasar un tiempo bajo tratamiento para curarse de tuberculosis, O'Neill decide escribir obras de teatro. Es así que en la atmósfera del Greenwich Village de Nueva York, compuso las primeras obras dramáticas las cuales serían representadas por un grupo de actores en Provincetown, Massachusetts.

En su etapa inicial como dramaturgo, O'Neill publicó obras como *La luna de los Caribes*, *Ruta al Este hacia Cardiff* y *El largo viaje de regreso* en las que utiliza su experiencia como marinero. En 1920, el escritor es ovacionado debido al gran éxito de sus obras en los teatros de Broadway; y es en el mismo año en el que empieza a experimentar con el expresionismo alemán, notablemente en obras como *El emperador Jones* y *El mono velludo* (1922). Es así que en durante toda su carrera las obras tendrán una fuerte impronta expresionista y experimental.

Más adelante, en 1936 O'Neill fue galardonado con el Premio Nobel de Literatura, convirtiéndose así en el único dramaturgo estadounidense merecedor de tal honor. O'Neill murió en Boston, el 27 de noviembre de 1953

### **Yank y su concepción del mundo**

Desde el momento que conocemos a Yank podemos notar que su apariencia (y la de sus compañeros) es similar a la de un neandertal. Esto se ve acentuado por el hecho de trabajar en el cuarto de calderas de un transatlántico, lo que lo lleva a siempre estar encorvado debido a la altura de la habitación y sucio. Además, su percepción de la realidad en la que vive es cegada y al mismo tiempo negada por su creencia de que es él quien hace mover al mundo gracias a su trabajo. Esta creencia está tan enraizada en su identidad que es él quien se encarga de convencer a sus amigos y compañeros de trabajo de que todos pertenecen al mismo lugar y que es gracias a ellos que el mundo funciona:

“I’m de ting in coal dat makes it boin; I’m steam and oil for de engines; I’m de ting in noise dat makes yuh hear it; I’m smoke and express trains and steamers and factory whistles; I’m de ting in gold dat makes it money! And I’m what makes iron into steel! Steel, dat stands for de whole ting! And I’m steel – steel – steel! I’m the muscles in steel, de punch behind it!” (scene 1 - p17)

Esta creencia no es errada. Es gracias a la clase trabajadora que el mundo funciona. Es gracias a su labor diaria que la burguesía aumenta su capital y sus bienes. Pero también

es verdad que la clase trabajadora se empobrece cada vez más y las horas de trabajo aumentan. Esto es lo que Yank no logra ver y sus compañeros de trabajo sí:

“ ‘Er old man’s a bleedin’ millionaire, a bloody Capitalist! ‘E’s got enuf bloody gold to sink this bleedin’ ship! ‘E makes arf the bloody steel in the world! ‘E owns this bloody boar! And you and me, comrades, we’re ‘is slaves!! (Scene 4 – page 36)

A diferencia de sus compañeros de trabajo, Yank piensa que son los otros, los miembros de la elite, quienes no pertenecen a la concepción del mundo que él propone y en la que inocentemente vive. Esto es más evidente luego de la visita de Mildred al cuarto de calderas, momento en el que ella se asusta al ver a Yank quien se encontraba con el torso desnudo, sucio, encorvado y enfurecido por el silbato de uno de los ingenieros que la escoltaban. Es justamente luego de la visita de Mildred que Yank se cuestiona no tan sólo su lugar en el mundo capitalista, sino también el de los otros “I belong and she don’t, see! I move and she’s dead! Twenty-five knots a hour, dats me! Dat carries her, but I make dat. She’s on’y baggage.”(Scene 4 - p 41). Sin embargo, su cuestionamiento y creencia se ve atravesada no tan sólo por la presencia de Mildred sino también por la de sus camaradas Long y Paddy, quienes representan el pasado y el presente de la sociedad capitalista norteamericana.

### **Long y Paddy como productos de la sociedad capitalista**

Long es el compañero de trabajo de Yank. A diferencia de Yank, Long es más realista, detesta el sistema capitalista y no vive en la misma ilusión en la que su compañero, representando así al hombre moderno de post-guerra cuya concepción del mundo es que debería ser socialista. Es Long el encargado de mostrarle a Yank, y a sus compañeros también, que el mundo no es tan inofensivo como parece y que todo gira alrededor de los empresarios multimillonarios:

“All men is born free and eal. That’s in the bleedin’ Bible, maties. But what d’they care for the Bible – them lazy, bloated swine what travels first cabin? Them’s the ones. They dragged us down till we’re on’y wage slaves in the bowels of a bloody ship, sweatin’, burnin’ up, eatin’ coal-dust! Hit’s them’s ter blame – the damned capitalist clarss!” (Scene 1 – p 11)

Tal es así que es él quien lleva a Yank a la quinta avenida para que vea la elite a la que pertenece Mildred y que se dé cuenta de que no es él quien es poderoso. “I wants to convince yer she was on’y a representative of ‘er clarss. I want to awaken yer bloody clarss consciousness. Then yer’ll see it’s ‘er clarss yer’ve got to fight, not ‘er alone. There’s a ‘ole mob of ‘em like ‘er, Gawd blind ‘em! (Scene 5, p 47).

Paddy es el más viejo de la tripulación que trabaja en el cuarto de calderas. El representa un pasado que fue mejor y el cual añora. Debido a que sus años laborales transcurrieron en el barco, Paddy funciona como un conector entre el pasado y el presente.

“Oh, there was fine beautiful ships them days – clippers wid tall masts touching the sky– fine strong men in them – men that was sons of the sea as if ‘twas the mother that bore them. Oh the clean skins of them, and the clear eyes, the straight backs and full chests of them! Brave men there was, and bold men surely! ... ‘Twas them days men belonged to ships, not now. ‘Twas them days a ship was part of the sea, and a man was part of a ship, and the sea joined all together and made it one.” (Scene 1 – p15)

Paddy no solo pudo ver cómo los años transcurrieron durante el barco sino también la evolución y el cambio. Cambios en el mundo, cambios de maquinaria, cambio de tripulación. Estos cambios permitieron que Paddy pueda ver los cambios en la sociedad y como la gente común caía en la gran mentira del capitalismo, como lo hizo Yank. A pesar de que Paddy es considerado por Yank como alguien viejo que no tiene conocimiento del mundo, es Paddy quien ayuda a Yank a darse cuenta de que lo que él creía que era verdad, que sin él el mundo no iba a funcionar, no es de esa manera.

## El papel de Mildred en la historia

Mildred es descrita como "... a girl of twenty, slender, delicate, with a pale, pretty face marred by a self-conscious expression of disdainful superiority. She looks fretful, nervous and discontented, bored by her own anemia." El hecho de padecer anemia y ser blanca, mejor dicho pálida, no tan sólo nos brinda una imagen de pureza, sino que también nos lleva a relacionar esta pureza e inexperiencia a que nunca ha tenido que trabajar, ensuciarse las manos, o preocuparse por ganar el pan de cada día. Además, como una forma de mantenerse ocupada se ha propuesto como trabajo hacer tareas de investigación similar a una trabajadora social. Es por esta razón por la cual se embarca, junto con su tía en el transatlántico. Sin embargo, la tía misma es consciente de que todo lo que Mildred hace, no es por una cuestión de realización personal sino por el hecho de sentirse ocupada y bien con ella misma aunque Mildred lo niegue. "After exhausting the morbid thrills of social service work on New York's East Side – how must they have hated your, by the way, the poor that you made so much poorer in their own eyes! – you are now bent on making your slumming international." (*Scene 2 – p 22*)

La visita de Mildred, no sólo genera cambios y rupturas en las estructuras de pensamiento sino que también genera molestia a algunos miembros del personal del cuarto de calderas, en especial a Long quien ve con desapruebo el hecho de que la hayan dejado bajar al cuarto de calderas, que no tan sólo es su lugar de trabajo sino que también su intimidad, un lugar olvidado del barco donde nadie los ve y nadie puede juzgarlos por la forma de actuar o de hablar, "What right 'as they got to be exhibitin' us 's if we was bleedin' monkeys in a menagerie? Did we sign for hinsults to our dignity as 'onest workers? Is that in the ships articles? You kin bloody well bet it ain't!(*Scene 4 – p 36*)

El hecho de que ella sea la heredera de la fortuna de su padre y que quiera generar un cambio en la vida de las personas no la hace distinta a la gente de la elite. Por más que su intención sea otra, su postura frente a la realidad siempre va a ser la misma. Mildred siempre pertenecerá a la clase más poderosa.

## Yank y su crisis

Luego de su visita a Nueva York y su estadía en la cárcel, Yank se da cuenta que su lugar de pertenencia, el lugar al cual él creyó siempre pertenecer, no existe y que no es él quien hace funcionar al mundo. Su forma de ver el mundo se encuentra destruida, no tan sólo por la llegada de Mildred y la clase elitista a su cosmovisión sino también al darse cuenta de que se encontraba solo en lo que él creía era el mundo. Sus amigos y compañeros no compartían su manera de pensar y fuera de su entorno de trabajo, el mundo no lo comprendía: Steel was me, and I owned de woild. Now I ain't stell, and de woild owns me. Aw, hell! I can't see – it's all dark, get me? It's all wrong.(*Scene 7, p 72*)

Es por eso que en su momento de cuestionarse sobre el rumbo de su vida entra en crisis. Esta crisis agarra a Yank por sorpresa porque a pesar de que ya se venía percibiendo, para Yank fue algo inesperado y que no podía controlar. Aferrándose al nombre "mono velludo" el cual adopta de Paddy, va en busca de una nueva identidad. Primero, logra hacerse miembro de un sindicato llamado Industrial Workers of the World. Sin embargo este sindicato no es el adecuado para él y los mismos miembros se lo hacen notar. Este rechazo por parte de un grupo de personas cuya ideología es similar a la suya genera que nuestro personaje entre en un crisis más profunda cuestionándose si verdaderamente el pertenece al mundo o si en todo caso no pertenece al mundo de los monos, ya que tiene en común varias características, aparentemente.

Es por eso que al final de la obra nos encontramos con un Yank devastado y superado por su realidad. Una realidad que nunca esperó ni imaginó vivir. Como último recurso

Yank decide ir al zoológico, donde él imagina que podría pertenecer al ser llamado "mono velludo". Sin embargo, se da cuenta que la realidad del zoo es distinta a la suya y que por más que él piense que puede pertenecer, no lo hace.

### Conclusión

A manera de conclusión, podemos decir que la realidad de Yank es la misma realidad en la que vivimos nosotros. Cada uno de nosotros vive en un pequeño mundo el cual no permite que tomemos conciencia de la verdadera realidad del mundo. Todos somos Yanks cuyas creencias son destruidas por la sociedad capitalista. Asimismo, siempre hay una persona que se encuentra por arriba nuestro y que se beneficia de nuestro trabajo y nuestra falta de resistencia al poder. Sin embargo, estamos conscientes de que no somos nosotros los dueños del mundo. Somos quienes lo hacemos funcionar, pero si no tomamos conciencia de esto, nos encontraremos perdidos en nuestro mundo utópico y entraremos en una crisis, tal como Yank.

### Bibliografía

- Bloom, S. (2007), *Student Companion to Eugene O'Neill*, Greenwood Press, London
- Coyle, M; Garside; Malcolm; Peck, *Encyclopedia of Literature and Criticism*, Routledge, London
- Espejo Romero, R (2001), *Naturalismo y Expresionismo en "The Hairy Ape" de Eugene O'Neill* encontrado en Babel A.F.I.A.L N° 10, Servicio de Publicaciones, Universidad de Vigo, España. Disponible en: <http://babelafial.webs.uvigo.es/revistas/babel10.pdf>
- Gascoigne, B (1967), *Twentieth-Century Drama*, Hutchinson University Library, London [1962]
- Heiney, Donald & Downs, L. (1973) *Recent American Literature to 1930 Volume 3*, Barron's Educational series, INC., New York
- O'Neill, E (1973), *The Hairy Ape*, Jonathan Cape LTD, London [1923]

## ITINERARIO DIDACTICO PARA EL LOGRO DE APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS

**CROOK, Patricia** - Licenciada en Francés - Cátedra Vida e Instituciones de Francia - Dpto. Francés -Facultad de Humanidades - U.N.Ca. - [patriciacrook@hotmail.com](mailto:patriciacrook@hotmail.com)

**FERREYRA, Mabel Graciela del Valle** - Lic. En Francés. Cátedra Metodología y Práctica de la Enseñanza - Dpto. Francés - Facultad de Humanidades - U.N.Ca. - [mabelgf-u@hotmail.com.ar](mailto:mabelgf-u@hotmail.com.ar)

### **Eje temático:** Prácticas docentes

Hasta hace algunas décadas la intervención femenina en las luchas sociales y políticas no era motivo de estudio en la escuela secundaria, pese a la destacada participación que tuvieron las mujeres en los principales acontecimientos de la historia. En este contexto, nos hemos abocado al estudio del género para rescatar la participación y el compromiso de algunas mujeres de Francia del siglo XVIII y XIX, cuyos movimientos influyeron en el pensamiento de mujeres argentinas y catamarqueñas. Se organizó la información en un cuaderno didáctico para la enseñanza del idioma francés, que se presenta como una propuesta innovadora de desarrollo curricular, globalizadora e interdisciplinar entre las áreas de historia e idioma extranjero francés. Partiendo de esta relación, se creó un itinerario didáctico con un enfoque integrador para el logro de aprendizajes significativos, tanto lingüísticos como culturales. Se trata de una propuesta pedagógica, teórico-práctica para la enseñanza del francés o cuaderno didáctico, mediante el cual los alumnos abordaran una nueva forma de comunicación en lengua extranjera, apropiándose de nuevos saberes significativos. La actividad de referencia será una excelente vía de reflexión, de pensamiento y de acción; favorecerá la vinculación entre lo aprendido en el aula y el entorno sociocultural. Para los docentes involucrados en este proyecto, es una práctica educativa renovadora en la que confluye también parte de la comunidad educativa, propendiendo a una mejor formación de la persona humana.

**Palabras clave:** Francés lengua extranjera - Itinerario didáctico - Mujeres de la historia

Until a few decades ago female intervention in social and political struggles was not a subject of study in high school, despite the outstanding participation that women had in the main events of history. In this context, we have focused on the study of gender to rescue the participation and commitment of some women of France of the eighteenth and nineteenth centuries, whose movements influenced the thinking of Argentine and Catalan women. The information was organized in a didactic notebook for the teaching of the French language, which is presented as an innovative proposal of curricular, globalizing and interdisciplinary development between the areas of history and French foreign language. Based on this relationship, a didactic itinerary was created with an integrative approach to achieve significant learning, both linguistic and cultural. It is a pedagogical, theoretical-practical proposal for the teaching of French or teaching notebook, through which students will approach a new form of communication in a foreign language, appropriating significant new knowledge. The reference activity will be an excellent way of reflection, thought and action; it will favor the link between what has been learned in the classroom and the socio-cultural environment. For the teachers involved in this project, it is a renovating educational practice in which part of the educational community also converges, tending to a better formation of the human person.

**Key Words:** Didactic itinerary – French as a foreign language- Women of history

### **Introducción**

Se entiende por itinerarios a una serie de actividades didácticas articuladas para que el estudiante se apropie de uno o algunos saberes o conocimientos. Son propuestas “experimentales” que involucran al estudiante en situaciones de exploración, observación, audición y apreciación subjetiva. Presentan actividades o propuestas relacionadas entre sí. Buscan el acercamiento con aspectos de la cultura y de la realidad, a la vez que ofrecen la posibilidad de volver a transitar la misma propuesta o actividad varias veces. Estas “idas y vueltas” o repeticiones de una misma experiencia antes de pasar a la siguiente, permiten que los estudiantes se familiaricen con las actividades y los conocimientos propuestos.

Cuando un docente presenta una actividad y la vuelve a exponer en días consecutivos, le permite al joven observar, examinar, volver a mirar y explorar nuevamente, respetando los tiempos y los procesos de cada uno. Los itinerarios o secuencias didácticas se planifican y se llevan a cabo por los docentes con la intención de acompañar al estudiante en su desarrollo, aprendizaje y adquisición de la cultura. En este sentido hemos seleccionado un tema que generalmente no es motivo de estudio en la escuela secundaria y nos hemos abocado al “tratamiento del género” para rescatar la participación y el compromiso de algunas mujeres de Francia del siglo XVIII y XIX, cuyos movimientos influyeron en el pensamiento de mujeres argentinas y catamarqueñas. Se diseñó un cuaderno didáctico que integra las áreas Historia y Francés idioma extranjero, presentándose como una propuesta innovadora de desarrollo curricular, globalizadora e interdisciplinar. Partiendo de esta relación, se creó el itinerario didáctico, organizando la información con un enfoque integrador para el logro de aprendizajes significativos, tanto lingüísticos como culturales

## Desarrollo

La realización de itinerarios didácticos es un tema con enormes posibilidades, más cuando es aplicado a un campo tan diverso como las Ciencias Sociales, por lo que el objetivo de esta presentación es hacer una aproximación a esta herramienta desde una perspectiva interdisciplinar innovadora. Siempre son señalados como una herramienta poderosísima en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje. En nuestro caso, se ha centrado el interés en las clases de Francés de la Enseñanza Secundaria, cursada por alumnos de entre 16 y 18 años y, a partir de allí, trazamos un camino hacia algunos sectores de la Historia Moderna.

Al momento de programar un itinerario, hay que tener muy en claro los objetivos, los contenidos, los procedimientos y las actividades que se deben realizar y también las actitudes que puedan observar los alumnos que participen en el itinerario didáctico. Para ello hay que seleccionar bien los temas y desarrollar una serie de actividades previas y posteriores a la actividad, que permitan convertir todo el proceso en una herramienta eficiente para con la enseñanza, en nuestro caso del francés. Es de importancia capital que todo itinerario plantee sus principios metodológicos desde el primer momento, es decir, el plan de trabajo que nos lleve a cumplir los objetivos planteados. Si estos no se hacen explícitos la herramienta pierde consistencia. En ese sentido, es fundamental que el itinerario didáctico pase por el tamiz del aprendizaje significativo.

A la hora de elaborar una metodología de trabajo hay que tener en cuenta el contexto en el que se va a desarrollar: el aula, el entorno educativo y todo el medio donde está inserto el estudiante, en los cuales intervienen una serie de variables que siempre producen resultados determinados en el desarrollo y perfeccionamiento de la estructura cognitiva afectiva y de conducta del alumno. Se debe poner especial atención en la interacción de los procesos de motivación, atención, asimilación, organización, recuperación y claridad



de los contenidos. Además de los aspectos citados se considera al espacio geográfico de la institución y especialmente a la historia del entorno en que vive el estudiante, para lograr un aprendizaje espontáneo.

Finalmente hay que preguntarse ¿Qué clase de actividades se pueden desarrollar? Cada itinerario debe tener sus propias actividades, pero todas se deben mover en el denominador común de tratar de que el alumno desarrolle las competencias básicas, razone y adquiera conocimientos que complementen o amplíen el temario relativo al curso en el que se esté trabajando y a la asignatura que permitió este proyecto. También hay que recordar que se parte de varios presupuestos ya mencionados, como el aprendizaje por descubrimiento y la interdisciplinariedad, lo cual da claras pistas de hacia dónde deben enfocarse estas actividades.

En nuestro caso, las actividades programadas, a partir de los textos de lectura, pueden realizarse en grupo o individualmente. Luego de la lectura de un texto y del debate que pudiera generarse, los alumnos descubren estructuras gramaticales y lingüísticas nuevas en francés, las relacionan, las ordenan, completan, responden, inducen y deducen hasta lograr los objetivos culturales y lingüísticos planteados en la consigna.

Autores como Vigotsky (1984) y Bruner (1988), rescatan el valor de la cultura y el contexto social como guía en los aprendizajes, en el desarrollo de los procesos mentales. Señalan también que el lenguaje es un recurso fuerte en el aprendizaje; específicamente sus propuestas son para el aula. Sin embargo, es un desafío provocar una asimilación creativa de la cultura pública en el estudiante y hacer del aula un contexto de comunicación, un espacio de conocimiento compartido. Sus premisas son “pensamiento, lenguajes, memoria y juego”. En este sentido y como un gran desafío, en esta comunicación presentamos nuestra propuesta pedagógica, teórico-práctica para la enseñanza del idioma francés, basada en contenidos interculturales relacionados con la participación de mujeres en hechos históricos de gran importancia. Mujeres trabajadoras que, en épocas y espacios diferentes, desafiaron las ideas preconcebidas y los límites culturales, conquistando sus derechos, no solamente como parte integrante de la parcela social mayoritaria explotada y oprimida, sino también derechos específicos, o como actualmente se definen, sus derechos de género.

En la propuesta objeto de estudio, se pone énfasis tanto en la enseñanza del idioma francés como asimilación y transmisión de una lengua y una cultura extranjera, como también en nuestra cultura nacional y local. A partir de allí se diseñó este itinerario didáctico denominado **“cuaderno didáctico interdisciplinar para la enseñanza del idioma francés”**. La idea surge del proyecto de investigación interdisciplinario *“La mujer francesa de los siglos XVIII y XIX: Luchas sociales por la reivindicación del género. Trascendencia e influencias en la mujer argentina y catamarqueña”*, cuyo objetivo final es la transferencia de estos nuevos aprendizajes significativos (Ausubel ;1976) en los jóvenes de la escuela media, proporcionando una riqueza de información que acerca al estudiante al conocimiento de una realidad desconocida para él. A esto se le agrega la motivación que implica el cambio del contexto que rompe con la monotonía habitual, por la combinación interdisciplinaria, en donde los aportes de la historia lo llevan a completar los saberes científicos, siendo necesaria su transposición didáctica, para lograr así una educación integral en los jóvenes.

Partiendo del Proyecto de Investigación que mencionamos y en virtud de procurar transferir en la Escuela Media la temática de la invisibilidad de la mujer revolucionaria en los libros de textos escolares, diseñamos este itinerario didáctico integrador de culturas, determinando claramente los alcances del proyecto (objetivos), qué queríamos que los alumnos aprendan en su recorrido (contenidos), cómo íbamos a programar las clases y las actividades (metodología) y finalmente analizamos el impacto del mismo en los alumnos y otros docentes intervinientes. De esta manera, iniciamos nuestras investigaciones sobre mujeres francesas del siglo XVIII, como también argentinas y

catamarqueñas del siglo XIX, que intervinieron heroicamente en diferentes procesos revolucionarios. Redactamos los textos de lectura, creamos las actividades de comprensión lectora y las gramaticales en idioma francés - acordes al nivel del curso - y lo pusimos en práctica en una institución escolar. El cuaderno consta de 75 páginas, completamente en colores, con fotografías que ilustran y competen la información. Durante su aplicación experimental, los alumnos de 6to Año de la Escuela Secundaria N° 48, "Ramón Rosa Olmos" abordaron una nueva forma de comunicación en lengua extranjera, apropiándose de nuevos saberes significativos.

La riqueza del trazado de estos itinerarios interdisciplinarios en la Escuela Media reside principalmente en la motivación intrínseca y extrínseca, en el aprendizaje de contenidos significativos, en los procesos de discusión que el tema puede generar, el desarrollo de la capacidad crítica y de valores éticos. Es un aprendizaje constructivo en el que se aprende una lengua, una gramática y una fonética a través de la lecto-comprensión de textos argumentativos auténticos. En la actualidad los psicólogos educativos estudian intensamente el tema de la motivación intrínseca pues está asociada con altos logros educativos y con el disfrute de los aprendizajes. Esta se evidencia cuando el alumno realiza una actividad por el simple placer de realizarla sin que nadie de manera obvia le de algún incentivo externo; en cambio, la motivación extrínseca, proviene del exterior, aparece cuando lo que le atrae al alumno, es lo que recibe a cambio de la actividad realizada, por ejemplo, la evaluación o la nota. Al respecto consideramos que ambos tipos de motivación se combinaron en la producción de este itinerario didáctico, en pos de un mejor rendimiento en los alumnos en el aprendizaje de la lengua extranjera y de saberes culturales propios.

## Conclusión

Desarrollar estrategias metodológicas como los Itinerarios Didácticos para la enseñanza de lenguas extranjeras en colaboración con otras disciplinas, en nuestro caso con la historia, permitió a los alumnos descubrir una parte de ella, aprehenderla, valorarla y estudiar o asimilar el idioma extranjero con una perspectiva intercultural diferente. El itinerario didáctico interdisciplinar aplicado al aprendizaje de la lengua francesa, permitió prestar atención en su recorrido, de los diferentes aspectos de una realidad que muchas veces en el trayecto habitual no se estudia ni se observa, por lo tanto no se conoce, al tiempo que favoreció la apropiación de una gramática francesa rica expresiones lingüísticas comunicacionales.

La actividad de referencia resultó ser una excelente vía de reflexión, de pensamiento y de acción; favoreció la vinculación entre lo aprendido en el aula y el entorno sociocultural. Para los docentes involucrados en este proyecto, fue una práctica educativa renovadora en la que confluyó también parte de la comunidad educativa, propendiendo a una mejor formación de la persona humana.

## 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.
- Díaz-Bariga, F. Y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. McGrawHill, México.
- González, D. (1995). *Teoría de la motivación y práctica profesional*. Editorial Pueblo y Educación. Madrid.
- Guzmán, 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.
- 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), *Educar 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) 261272. 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.

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE CATAMARCA  
SECRETARÍA DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA**

**PROYECTO DE INVESTIGACIÓN INTERDISCIPLINAR  
DEPARTAMENTOS DE FRANCÉS Y DE HISTORIA  
FACULTAD DE HUMANIDADES**

***“La mujer francesa en los siglos XVIII y XIX: luchas sociales por la reivindicación del género. Trascendencia e influencias en la mujer argentina y catamarqueña”***



**CUADERNO DIDACTICO INTERDISCIPLINAR PARA LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA  
FRANCÉS**

**Patricia Crook - Mabel Graciela Ferreyra**

## WHAT'S APP?USO DE APLICACIONES MOVILES EN EL AULA DE INGLÉS

**LUNA VILLANUEVA**, Edith Elizabeth -Magister en Educación – Facultad de Humanidades – UNCa.

**Eje Temático:** TIC's en la enseñanza de lenguas extranjeras y en la traducción

### Resumen

La presente ponencia corresponde a la relatoría de la experiencia del taller realizado en el marco de las V Jornadas Disciplinarias de Lenguas Extranjeras. Este propuso, a diferencia de la costumbre áulica, posibilitar el uso del celular en la clase– en lugar de prohibirlo- pero en esta ocasión, como herramienta pedagógica. En primer lugar, se presentaron diversas experiencias de uso. Asimismo, para su experimentación, se mostraron aplicaciones para *smartphones* factibles de ser usadas en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera. Por último, se propuso la anticipación de situaciones que pueden afectar la accesibilidad o conectividad y la elaboración de pequeñas secuencias didácticas mixtas –*b-learning*- que incluyan posibles formas de sortear dichas limitaciones y restricciones. Con este taller se intentó llevar a los docentes a la reflexión sobre la necesidad de romper con la gramática escolar y convertirnos en docentes- mediadores digitales, adaptando las prácticas a la nueva generación de alumnos de la era digital, incorporando recursos que le son familiares y de uso corriente en su cotidiano, tal como lo son los celulares inteligentes y su potencialidad aplicativa.

**Palabras Clave:** Aprendizaje de inglés - Aplicaciones de *smartphones* - Docentes 2.0

This paper corresponds to the report of the experience of the workshop held within the framework of the V Disciplinary Conference on Foreign Languages. This proposed, unlike the classroom custom, to allow the use of the cell phone in the class - instead of forbidding it - but this time, as a pedagogical tool. First, various experiences of use were presented. Also, for its experimentation, applications were shown for smartphones that could be used in learning English as a foreign language. Finally, the anticipation of situations that may affect accessibility or connectivity and the development of small mixed didactic sequences –*b-learning*- that include possible ways to circumvent these limitations and restrictions were proposed. With this workshop, we tried to take teachers to reflect on the need to break with school grammar and become digital teachers-mediators, adapting the practices to the new generation of students of the digital age, incorporating resources that are familiar and commonly used in their daily lives, such as smart cell phones and their application potential.

**Keywords:** English learning - Smartphone applications - Teachers 2.0

### Introducción

La tecnología hace tiempo que ha llegado para quedarse. Frase trillada pero real, a partir de que esta colonización asistida por nosotros –detractores incluidos- la ha convertido en prótesis, asistente, moda, divertimento y hasta vicio. Será tal vez el temor a esta última faceta de la tecnología, lo que ha provocado que implementos tecnológicos de uso común, tales como los celulares inteligentes (*smartphones*) sean prohibidos en el aula de clase.

Varios motivos hay para que los docentes no acepten el uso del celular en el aula: principalmente, estos distraen, tanto al propietario del implemento, en este caso el móvil, como a sus “vecinos”, sus compañeros, sin importar cuán avanzado sea el modelo o las aplicaciones que contenga. Y cómo no distraer, si el celular es el contraste más evidente

con las menos entretenidas clases, estrategias de enseñanza tradicionales y dinámicas de trabajo.

Los docentes pueden negarse a su uso, y los alumnos pueden aceptar – aunque no entender- esta negación. Sin embargo, detrás de la aceptación y obediencia de normas de conducta, si preguntamos a los alumnos, encontraremos internamente, pensamientos con un lenguaje muy simple – desde la perspectiva de un niño o adolescente- que critican, a su modo, la educación tradicional, la gramática escolar de las clases entre cuatro paredes, con tiza y pizarrón: “no me gusta la escuela”, “la clase/la seño/ la profe es aburrida”.

El taller desarrollado en el marco de la V Jornadas Disciplinarias de Lenguas Extranjeras tuvo como objetivo principal explorar las posibilidades didácticas del uso de *smartphones*, con el propósito de motivar a los docentes de inglés a aplicarlos como una herramienta pedagógica más.

La incorporación del celular en la clase no es una novedad, al menos en el contexto internacional. El aprendizaje móvil, *Mobile learning*, que comprende tanto el uso de los celulares como de las tabletas, las *netbooks* y las *notebooks*, ha actualizado la educación a distancia - en particular el aprendizaje electrónico- donde no existen demarcadores, ni mucho menos, barreras, a los límites del espacio áulico, como metáfora de lo ilimitado del conocimiento y su acceso.

En los países más desarrollados, la presencialidad ha dejado de ser una prerrogativa para el proceso de enseñanza- aprendizaje, y en casos donde fuere necesaria la interacción en tiempo real, la sincronización de momentos para el encuentro en línea, mediante el uso de aplicaciones sincrónicas tales como los dispositivos para teleconferencia o el chat, suplen dicha necesidad.

El aprendizaje móvil se caracteriza por ser portátil, colaborativo e interactivo, y los implementos tecnológicos que se usan pueden reemplazar a otros recursos (en el caso de clases a distancia) o pueden apoyar la tarea docente a partir del acceso en línea.

### **Primer momento: el aprendizaje móvil**

En un primer momento del taller, se analizaron los beneficios y desafíos del aprendizaje móvil, según Corbeil y Valdes Corbeil (2007). Estos autores, al considerar dos perspectivas positivas de una misma problemática (en lugar de hablar de pros y contras), al tiempo que manifiestan su posición, apoyando la aplicación de la educación móvil, motivan a la incorporación de la misma en el contexto áulico.

Entre los beneficios destacados de la *m- learning*, mencionamos los siguientes:

- Permite el acceso a contenidos, actividades y recursos en cualquier lugar, en cualquier momento
- Fomenta la interacción entre alumnos y entre alumnos y docentes
- Posibilita la práctica y la revisión de contenidos de manera inmediata, emergente de la necesidad de un momento, situación o temática en particular.
- Favorece el aprendizaje centrado en el alumno
- Resulta atractivo a alumnos más tecnológicos gracias a ser parte de un contexto multimedial
- Reduce las barreras culturales y comunicacionales entre docentes y estudiantes mediante el uso de canales de comunicación atractivos a los alumnos
- Facilita la colaboración a través de la comunicación sincrónica y asincrónica

Mucho parece propiciar la incorporación de la tecnología móvil en el aula, al menos desde la teoría y de las experiencias de aplicación en contextos más desarrollados, tecnológicamente hablando. Dichas experiencias, en algunos casos son el resultado de

procedimientos, proyectos o actividades mediadas por los docentes (por ejemplo, alumnos determinando la latitud y longitud de un lugar mediante el uso de Google Maps; la colaboración entre alumnos y docentes en grupos de WhatsApp, por mencionar algunas), mientras que en otros casos, son producto de la transferencia automática que los mismos usuarios hacen de sus habilidades con la tecnología móvil al ámbito educativo.

Es así que vemos alumnos, especialmente en la educación superior:

- tomando apuntes, sea con aplicaciones para tomar notas, como con cámaras –el simple hecho de sacar una fotografía al pizarrón o a apuntes de compañeros- o grabando una clase, conferencia o encuentro;
- consultando temas, desde buscadores, en grupos de redes sociales, en aulas virtuales,
- resolviendo dudas, o a través del chat o la mensajería instantánea;
- socializando o compartiendo sus producciones, sus resultados de búsqueda, sus dudas, sus conclusiones;
- y hasta iniciando un debate, sea en un foro, en una red social, una wiki o un blog.

Pensarse iniciándose en el uso los *smartphones* en clase es viable. No obstante, precisa en primer lugar, de la consideración de los desafíos y, en segundo, del conocimiento de las aplicaciones que estos celulares ofrecen.

Me remito nuevamente a Corbeil y Valdes Corbeil (2007), que hablan de una educación móvil desafiante puesto que los dispositivos móviles pueden:

- facilitar hacer trampa en el momento de la evaluación;
- favorecer a los alumnos tecnológicos, dándoles ventaja sobre los no tecnológicos;
- crear un sentimiento de aislamiento o de ser ignorantes en los alumnos tecnológicamente analfabetos;
- hacer que contenido importante se desactualice debido a la rapidez de las actualizaciones;
- requerir conocimiento adicional tanto de alumnos no tecnológicos como de docentes;
- ser usado como un paquete de nueva tecnología de punta para los mismos contenidos viejos y aburridos.

Las clases como las conocemos (y por qué no decirlo, como las damos), por más intentos de actualizarlas, siguen pareciéndose a las clases tradicionales. Por ello, es que a partir de la autocrítica de nuestras prácticas docentes, de aceptar que estas no motivan ni admiten el uso de los celulares inteligentes, se propuso como primer desafío, amigarse con la tecnología en el aula.

A tal fin, se discutieron aquellas cuestiones que limitan y restringen esta innovación, utilizando los términos *constraints* y *restraints* en inglés, diferenciando el primero como limitaciones y restricciones provocadas por agentes o condiciones externas, mientras que el segundo, siendo más de origen interno es lo que hace que alguien se contenga, inmovilice y hasta vuelva atrás en la decisión de realizar una acción, es decir los factores internos o propios a la persona, que impiden la innovación tecnológica en el aula.

Como disparadores, se plantearon las siguientes preguntas para discusión y posterior puesta en común:

1. ¿Qué impide que uses la tecnología en tus clases? Considera factores externos e internos.
2. Si las condiciones estuvieran dadas, ¿qué podría prevenir su implementación en un futuro?

3. Si pudieras usar aplicaciones del celular para ayudar el aprendizaje, ¿esto cambiaría tu posición frente a la adopción del aprendizaje móvil en tu propia práctica?

Entre las respuestas, destacaremos las siguientes:

- No se aplica la tecnología en clase por no disponer de las mismas.
- Cuando hay elementos tecnológicos, no se dispone con la conectividad necesaria.
- En muchas ocasiones, son los docentes quienes no cuentan con la suficiente capacitación, conocimiento o habilidad para usarlo.
- Si las condiciones fueran propicias para su aplicación, los docentes, en gran mayoría, desconocen qué aplicaciones o programas pueden apoyar el aprendizaje de inglés.
- En su mayoría, los docentes dudan de adoptar el aprendizaje móvil en clase, puesto que existe el temor a no poder controlar el trabajo en clase porque cada alumno trabaja en su propio celular o dispositivo tecnológico.
- Por otra parte, varios de los asistentes suponen que sentirán inseguridad al momento de usar la tecnología móvil en clase, dado que los alumnos son mucho más tecnológicos que ellos.

### **Segundo momento: las aplicaciones móviles, Apps**

El aprendizaje móvil en su estado puro, puede ser un sueño, aún lejano, en nuestro contexto. Sin embargo, imaginarnos, primero aceptando el uso del *Smartphone* en el aula, y luego utilizándolo con propósitos académicos, puede ser un proyecto alcanzable, que requiere del conocimiento de la herramienta a usar: el celular inteligente, sus funciones y aplicaciones.

Los celulares inteligentes son teléfonos con mayor capacidad de almacenaje y velocidad de conexión, lo que permite la descarga de programas con usos específicos, denominados aplicaciones (en inglés, *apps*), las que posibilitan realizar actividades que emulan a las de una computadora.

Contando con la casi totalidad de los asistentes propietarios de móviles con conexión a Internet, y habiendo admitido, la gran mayoría, que jamás habían buscado aplicaciones para el aprendizaje de inglés (en *Google Play Store*), la siguiente actividad consistió en la búsqueda misma y la comparación de resultados, en pares.

El resultado fue el mismo en todos los casos: existen innumerables aplicaciones. Y si habremos de usarlas, deberemos descargarlas y luego probarlas una a una, lo que significaría largas horas de conexión, incontables ensayos y la constante saturación de la memoria del celular, llevando a un continuo instalar y desinstalar aplicaciones. Todo esto, consumiendo tiempo que el docente normalmente adolece e implicando, no solo conocimiento sino habilidad en el uso de los *Smartphones*.

Dado que los alumnos son aquellos que mejor manejan aplicaciones, ¿por qué no encargarles a ellos que realicen la prueba de una en particular y exploren el objetivo funcionamiento, ventajas y desventajas de la misma? Obviamente, con el asesoramiento del docente, que puede desconocer o carecer de la capacidad que si tienen los alumnos en el manejo del móvil, pero que si saben de objetivos, niveles de la lengua, componentes lingüísticos, niveles de dominio del inglés, entre otros aspectos que hacen a la tarea docente, y a la selección de recursos y herramientas para la clase.

Sugerir aplicaciones de una lista interminable será poco productivo, por lo que señalamos propuestas de entusiastas y eruditos en el tema. En primer lugar, se consideraron cinco aplicaciones de las diez presentadas por Miley Wils (2013): ***Grammar Up, Grammaropolis, Wordflex, SpeakingPal, Socrative.***



Posterior a que los asistentes al taller realizaran la búsqueda de estas aplicaciones en sus celulares, conjuntamente se describieron las mismas, advirtiendo que tres de ellas se enfocan en la gramática, una en la comprensión y producción oral, y la última está especialmente ideada para la evaluación y seguimiento de los alumnos.

Asimismo, se evaluaron algunas aplicaciones popularizadas en eventos relacionados a las prácticas docentes con TIC, y otras sugeridas por algunos asistentes, tales como: (1) las aplicaciones del Consejo Británico (**British Council Apps**), entre las que contamos podcasts, videos, audio, gramática, para niños, para IELTS; (2) **Memorise**, para el aprendizaje de vocabulario; (3) **Busuu** y **Duolingo**, con actividades para el aprendizaje de idiomas; y (4) **FluentU**, con uso de videos producidos por nativos del idioma.

La popularidad o el reconocimiento del creador de una aplicación puede ser un criterio primario para optar por una determinada *app*, cuando se trata de iniciarse en su uso. No obstante, si se trata de permitirnos incluir al celular en la clase, Caroline Moore (2011) y Nik Peachey (2013), por separado, sugieren dos criterios significativos para la selección de aplicaciones.

Caroline Moore apela al aprendizaje integral y al desarrollo de competencias otras, además de las relacionadas al aprendizaje de una lengua extranjera, denominadas por ella misma como “aplicaciones para la productividad”. En su presentación para Online Educa Berlin (2011) las resume en:

1. Aplicaciones para practicar
2. Aplicaciones para referirse a un tema, contenido, fuente
3. Aplicaciones para compartir
4. Aplicaciones para leer: Kindle, Read later
5. Aplicaciones para mirar y escuchar: Learn English Audio and Video
6. Aplicaciones para hacer presentaciones: Microsoft Powerpoint, Keynote
7. Aplicaciones para grabar: Cámara
8. Aplicaciones para torbellino de ideas: Brainstorm Train your brain
9. Aplicaciones para mapas conceptuales: Mindly, Simple Mind
10. Aplicaciones para estudiar y tomar notas: EverNote, LectureNotes.

Por otra parte, Nik Peachey (2013) en su blog, en el desafío de elegir aplicaciones, menciona cuatro criterios de selección:

1. El criterio técnico: que las aplicaciones sean de fácil acceso desde cualquier plataforma y equipamiento; amigables con el usuario, es decir de fácil uso; sin necesidad de registrarse o con registro para su uso simplificado; y que cumpla con normas de seguridad para el tratamiento responsable y confidencial de la información.
2. El criterio financiero o económico: que sean gratis o de un costo accesible.
3. El criterio motivacional: que permitan el desarrollo de la competencia digital; que tengan un propósito auténtico, que haría que un hablante nativo la usara; y que fomenten la personalización de las respuestas y la creatividad.
4. El criterio pedagógico: que tengan un objetivo de aprendizaje; que apoyen la interacción, la comunicación y la colaboración entre los usuarios; que, a través de su uso prolongado, se pueda alcanzar el objetivo de la aplicación; que lo que se realiza pueda ser evaluado por el docente; que sean aplicables en contextos diversos, por ejemplo, como tarea para el hogar o como actividad para la clase; que habiliten su uso con diferentes propósitos; y que permitan el trabajo autónomo.

### **Tercer momento: las aplicaciones que usamos y las que podríamos usar**

En ocasiones, y no por motivación académica, nos hemos visto en la necesidad de usar aplicaciones, muchas de ellas ya instaladas en el celular. Porque aunque parezca lo contrario, no solo usamos el celular para llamadas, mensajes de texto y sacar fotos. Con el propósito de explorar otros usos de las aplicaciones o funciones que los *smartphones* ya poseen, los asistentes debieron completar el siguiente cuadro, preguntando a sus compañeros cercanos para luego compartir resultados, en grupos pequeños y con el resto de los presentes.

**¿Qué aplicaciones o herramientas web generalmente usas /puede usarse para...**

Compartir?	Leer?	Ver videos o escuchar?	Hacer presentaciones?	Grabar?	Otras actividades?	¿Es usted profesor o alumno?

En la puesta en común, se advirtieron vacíos, falta de respuesta, salvo excepciones tales como el uso de la cámara incluida para grabar, el lector de PDF para leer y Twitter, Facebook e Instagram para compartir desde fotos hasta información de estados o datos de interés (además de poder compartir archivos como mensaje privado en Facebook, ejemplos citados por los más jóvenes).

Por tal motivo, a continuación, se pidió la división de los grupos, de modo que algunos completaran el cuadro con aplicaciones presentadas y exploradas hasta ese momento en el taller, mientras que otros usaban el buscador de Play Store para aportar otras aplicaciones que mejoraran el cuadro, agregando otras posibilidades, entre las que se cuentan: **Drive** para compartir, **Prezi** y **Animoto** para presentaciones, **Retrica** para edición de fotografías, **Spotify** para acceder a música – aplicable para audición comprensiva.

La propia actividad de búsqueda de aplicaciones habría de constituir el ejercicio inicial en la experiencia de utilización de aplicaciones móviles, y una muestra de una actividad factible de ser aplicada en clase, asignándose dicha tarea de búsqueda (y prueba de las aplicaciones) a los mismos alumnos.

En ocasión del taller, esta actividad junto con los momentos previos tuvieron la intención de permitir la reducción de algunas de las limitaciones que los asistentes consideraban factores internos: el propio desconocimiento, la inseguridad, la inhibición frente a quienes mejor dominan el manejo del celular.

Conocer aplicaciones o estar prestos a buscarlas no es suficiente para iniciarnos en el uso de tecnología inteligente móvil, puesto que la accesibilidad a los mismos y su conectividad pueden verse afectadas, sea por una reducida disponibilidad de estos elementos tecnológicos en clase, o por no tener acceso a Internet Wi-fi o a la red móvil cuando estas aplicaciones lo requieran, por lo que se deberá considerar otras alternativas al uso de aplicaciones en clase, tales como asignar la actividad como tarea fuera del aula, en espacios donde sí hay Wi-fi, o con tecnologías no móviles (tales como computadoras de escritorio en ciber cafés) que reemplacen a los *smartphones* para el mismo propósito.

Posterior a conocer qué usar, un último paso es necesario: pensar en cómo y cuándo hacerlo, elaborar pequeñas secuencias didácticas mixtas –*blended learning*- que incluyan actividades típicas de la clase de inglés y actividades con el celular; momentos en que los alumnos trabajen individualmente con sus *smartphones*, y momentos interactivos y colaborativos conectados a través del celular pero socializando en y con la clase; ejercicios clásicos - en formato papel, videos, libros de textos, etc.- comunes para todos

los alumnos, y otros personalizados, en base a necesidades, diferencias en nivel de desarrollo del idioma, habilidades e intereses, tomados del universo digital de *Google Play Store* o *App Store*, tiendas de aplicaciones móviles en línea, disponibles según el sistema operativo del celular.

Un taller como este no marcará un antes y un después en la inclusión de celulares inteligentes en el aula de inglés pero al menos aportará al *aggiornamiento* de las clases a las nuevas generaciones, que si bien pueden no ser totalmente nativas digitales en un sentido estricto, si tendrán alta afinidad con la tecnología, esa misma tecnología que los envuelve, los atrapa y los posiciona – al menos relativamente - como críticos de la educación tradicional que parece no envolver, no atrapar ni posicionar.

Si, como mínimo, dicho aporte se ve reflejado en la duda respecto de prohibir o no el uso del celular en clase, habremos conseguido dar un paso, uno de tantos, para cruzar la barrera que nos separa del mundo “tecnologizado” del alumno. Pero será el paso más importante, porque por muchos que sean, este será el primero.

### Webgrafía

Corbeil, J. R. y Valdes-Corbeil, M. E. (2007), Are you ready for mobile learning? En *Educause Quaterly* 2, <http://er.educause.edu/articles/2007/1/are-you-ready-for-mobile-learning>, ultimo acceso el 28 de julio de 2015, 14.30 hs

Moore, C. (2012) Presentación en el Simposio sobre E- learning en la Universidad de Southampton [http://www.slideshare.net/LearnAhead/southampton-elearning-2012?qid=abeae33f-dd61-4be8-a113-173b1a1efeb4&v=default&b=&from\\_search=17](http://www.slideshare.net/LearnAhead/southampton-elearning-2012?qid=abeae33f-dd61-4be8-a113-173b1a1efeb4&v=default&b=&from_search=17), ultimo acceso el 12 de julio de 2015, 18,15 hs

Peachey, N. (2013) <http://nikpeachey.blogspot.com.ar/2013/09/evaluating-authentic-mobile-apps-for.html>, ultimo acceso el 28 de julio de 2015, 15.40 hs

Wils, M. (2013), Top 10 Apps for learning English en English Club <https://edition.englishclub.com/articles/top-10-apps-for-learning-english/>, ultimo acceso el 15 de julio de 2015, 10,12 hs

## LECTURA EN PANTALLA. UNA ESTRATEGIA CONVENIENTE COMO INNOVADORA EN INTERPRETACIÓN DE TEXTOS EN LE INGLÉS

**VERGARA AIBAR, María de los Ángeles** Inglés Técnico, Profesorado de Matemática, ISFD Albino Sánchez Barros, Educación y TIC en Lenguas Extranjeras, [meryvergaraaibar@yahoo.com.ar](mailto:meryvergaraaibar@yahoo.com.ar).

**Eje Temático:** TIC's en la enseñanza de lenguas extranjeras y en la traducción

La experiencia de cátedra sobre la lectura de textos en Lengua Extranjera Inglés en pantalla en el Profesorado de Matemática ha significado un gran reto a las tradicionales formas de lectura. Una de las características más significativas de los nuevos entornos tecnológicos es la proliferación de pantallas por lo que la lectura está sufriendo cambios significativos. Investigaciones previas señalan que se logra mayor comprensión al leer en papel que en pantalla. En nuestra investigación, y como anticipación de sentido, se sostuvo que la lectura en pantalla advierte más ventajas que los posibles inconvenientes que pudiera generar. Nuestro objetivo es indagar exploratoriamente este proceso, focalizando en los beneficios e inconvenientes que pudieran advertirse, mediante una investigación teórica-empírica de corto plazo con alumnos/as del Profesorado de Matemática, ciclo 2014. En cuanto a lo metodológico, se realizaron registros en diarios docentes, observación participante, conversaciones-reflexivas con participantes, análisis de documentos de clase, triangulados con las teorías. Luego de analizada la información obtenida se concluye que, para este estudio y en el contexto de indagación planteado, los beneficios de leer en pantalla son más efectivos que la lectura en papel, aunque los inconvenientes observados contribuyen a la redefinición de la propuesta áulica.

**Palabras clave:** Lengua Extranjera Inglés – Lectura en pantalla – Beneficios e inconvenientes

The experience of the chair on reading texts in English as a Foreign Language on screen in the Mathematics Faculty has been a great challenge to the traditional ways of reading. One of the most significant characteristics of the new technological environments is the proliferation of screens, so reading is undergoing significant changes. Previous research indicates that greater understanding is achieved by reading on paper than on screen. In our investigation, and as an anticipation of meaning, it was argued that the on-screen reading has more advantages than the possible inconveniences it could generate. Our objective is to explore this process, focusing on the benefits and inconveniences that could be noticed, through a short-term theoretical-empirical investigation with students of the Mathematics Faculty, 2014 cycle. As for the methodological aspect, records were made in teachers' diaries, participant observation, reflective conversations with participants, analysis of class documents, triangulated with theories. After analyzing the information obtained, it is concluded that, for this study and in the context of the proposed inquiry, the benefits of reading on the screen are more effective than reading on paper, although the inconveniences observed contribute to the redefinition of the classroom proposal.

**Keywords:** Benefits and disadvantages – English as a Foreign Language - On-screen reading

Presentar una investigación a partir de una experiencia de cátedra sobre la lectura y comprensión de textos en Lengua Extranjera Inglés en pantalla en el Profesorado de Matemática ha significado un gran reto a las tradicionales formas de lectura e interpretación de textos en lenguas extranjeras. La temática de las lecturas se refiere a

indagaciones sobre la didáctica de la matemática que luego podrán poner en práctica en su vida profesional. Este proyecto se inició en 2013 de manera informal a modo de pruebas piloto en varios cursos de interpretación de textos en inglés.

La lectura de textos en inglés es entendida como un proceso no solo cognitivo, sino que además promueve el desarrollo de competencias lingüísticas, metacognitivas, sociales, interculturales. En el proceso de lectura, se establece un diálogo, una relación activa entre el lector y el texto. Como proceso en la lectura de textos propuesto se establecen tres etapas: prelectura (activación de conocimientos previos, predicción, relación de conceptos); la lectura (con estrategias de comprensión, búsqueda de vocabulario específico, resaltado de expresiones idiomáticas); y la pos lectura (reflexión de lo leído, relación con los contextos áulicos reales, discusión).

Una de las características más significativas de los nuevos entornos tecnológicos es la proliferación de pantallas en todos los contextos. A consecuencia de ello, la lectura está sufriendo cambios significativos dado que las TIC nos ofrecen nuevas y alternativas formas de leer y escribir mediante nuevas formas de alfabetización.

Por otro lado, en investigaciones sobre la lectura los resultados señalan que se logra mayor comprensión al leer en papel que utilizando medios digitales. Alegan que es más satisfactorio, que da seguridad y confianza y que se logra mayor concentración.

En nuestra investigación, y como anticipación de sentido, se sostuvo que la lectura de artículos científicos sobre la didáctica de la matemática, en medios tecnológicos (netbooks, notebooks, tablets, celulares inteligentes) advierte más ventajas y beneficios que los posibles inconvenientes que pudiera generar. De allí, que nuestro objetivo de investigación es indagar exploratoriamente el proceso de lectura en pantalla propuesto, focalizando en los beneficios e inconvenientes que pudieran advertirse en su implementación, mediante una investigación teórica-empírica de corto plazo (seis meses) con alumnos/as de nivel terciario del Profesorado de Matemática del ciclo 2014.

En cuanto a lo metodológico, se realizaron registros en diarios docentes, observación participante, conversaciones-reflexivas con participantes, análisis de documentos de clase, triangulados con la teoría sobre lectura de textos en pantalla y en Lengua Extranjera.

Los resultados parciales abren nuevos interrogantes respecto a los beneficios y desventajas de la lectura en pantalla. Surgieron categorías analíticas que abarcan aspectos como facilidad de trabajo, concentración, recursos concentrados, trabajo colaborativo, auto aprendizaje. Luego de analizada la información obtenida se concluye que, para este estudio y en el contexto de indagación planteado, los beneficios de leer en pantalla son más significativos y más efectivos que la lectura en papel, aunque los inconvenientes observados contribuyen a la redefinición de la propuesta áulica desde lo didáctico.

### **Raconto de una experiencia de cátedra**

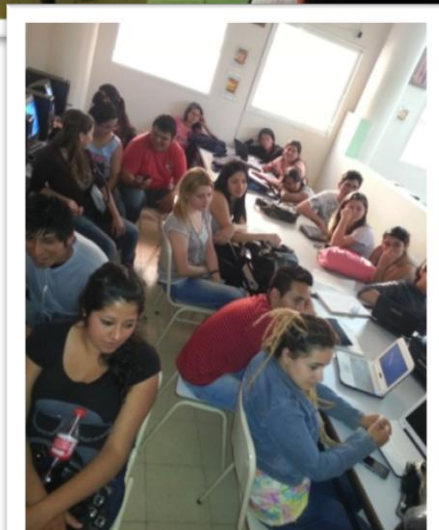
En el taller de inglés del segundo año del Profesorado de Matemática del ISFD Albino Sánchez Barros se inició, en el ciclo 2014, una indagación de la práctica profesional con continuidad en el ciclo 2015 con otro grupo de alumnos/as. En el taller de inglés se propone la lectura de investigaciones publicadas en Revistas Científicas sobre la Didáctica de la Matemática en idioma inglés ya que el contexto de enseñanza es el de la formación docente por lo que se considera que toda temática propuesta debe estar dirigida a la formación de formadores.

El taller es de modalidad cuatrimestral consistente en una clase semanal de tres horas reloj. En el ciclo 2014, se contó con un grupo de treinta alumnos y alumnas aproximadamente de edades diversas, los que aprobaron el taller por promoción directa

con una nota de ocho o superior. Los alumnos y alumnas que no lograron acreditar el taller son aquellos que por alguna razón tuvieron que abandonar.

Las estrategias de interpretación de textos en inglés están basadas en la adquisición o actualización de competencias lingüísticas, cognitivas, metacognitivas, sociales, Interculturales y pragmáticas como parte de su futuro desarrollo profesional.

La experiencia de los talleres es muy gratificante ya que se trabaja colaborativamente en ambientes propicios para la lectura, interacción y puesta en común de las interpretaciones. En la primera hora de clase se trabaja en el aula, repasando y proponiendo un artículo a leer y comprender. Luego, se trabaja en el aula virtual que está acondicionada para el trabajo en línea por la utilización de los diccionarios online como *Google translator*.



La motivación de los alumnos y alumnas es evidente en su preocupación por traer sus notebooks al aula todas las clases, por compartir aplicaciones que son más fáciles de utilizar y que agilizan la lectura de textos en inglés. Se envían reportes o sugerencias por las redes sociales que son compartidas por el grupo logrando aprender colaborativamente no solo lo propuesto como “aprendizaje” sino como “adquisición” (acquisition and learning hypothesis, Krashen and Terrell, 1995). Esta información

consiste en técnicas y consejos sobre lo tecnológico, modos de escritura, edición de textos, comentarios, archivos compartidos y otras acciones emergentes.

En cada clase se proponen actividades de repaso, presentación de un nuevo contenido relacionado con lo revisado, la práctica en los artículos científicos propuestos, la discusión conjunta, la metareflexión sobre las propuestas didácticas analizadas de los textos y la asignación de tareas para la próxima clase.

En el segundo año los alumnos y alumnas ya cuentan, en su mayoría, con las netbooks del Programa Conectar-Igualdad. Es por eso que en el taller se trabaja exclusivamente en los entornos virtuales. Esta decisión metodológica muy apropiada para el taller de inglés, ha significado un gran cambio en la organización, planificación y puesta en práctica del mismo.

### **Problema de investigación y objetivos**

El problema central de investigación planteado en el taller fue: ¿Qué beneficios e inconvenientes existen en la aplicación de estrategias de lectura en pantalla de artículos científicos sobre la enseñanza de la Matemática en Lengua Extranjera Inglés?

Otras preguntas, sin embargo, emergen como parte de la iniciativa de inclusión de las estrategias de lectura en pantalla: ¿Qué competencias cognitivas, metacognitivas, sociales, culturales se ponen en juego en la manipulación de documentos científicos digitales? ¿Puede la lectura en pantalla de los artículos científicos en inglés sobre la enseñanza de la matemática lograr una mejor comprensión e interpretación de los textos? ¿Influyen en la lectura en pantalla las diferencias generacionales percibidas en alumnos jóvenes y los más adultos? ¿Qué nivel de distracción o falta de concentración se percibe en la lectura en pantalla?

En concordancia con la pregunta, el objetivo general que se planteó fue:

Indagar, como parte de una experiencia de cátedra del taller de inglés del segundo año de la carrera del Profesorado de Matemática del ISFD Albino Sánchez Barros, en los beneficios y los posibles inconvenientes de la aplicación de la estrategia de lectura en pantalla de artículos científicos en inglés sobre la enseñanza de la Matemática.

Los objetivos subsidiarios del general son:

- Observar aquellos aspectos o habilidades cognitivas, metacognitivas, sociales e interculturales que se ven desarrolladas con la aplicación de esta estrategia de enseñanza.
- Identificar las dificultades que en general presentan los alumnos y alumnas, tanto con el hardware o el software al leer en la pantalla, para lograr comprender los textos.
- Poner a prueba varios programas virtuales de lectura de archivos pdf, rtf y Word que facilitan la tarea de lectura e interpretación de textos en inglés.

Como anticipación de sentido, y basados en la experiencia docente en interpretación de textos en Lengua Extranjera Inglés, creemos que, en este contexto de aprendizaje, la lectura en pantalla es una estrategia compleja, aunque conveniente y, enriquecedora, que permite integrar habilidades cognitivas y pragmáticas, en un ambiente colaborativo y motivador, propicio para la discusión de contenidos, relacionando lo aprendido con la realidad de las aulas en la enseñanza de la matemática.

## Estado del arte en lectura en pantalla vs lectura en papel

En investigaciones sobre la lectura los resultados señalan que se logra mayor comprensión al leer en papel que utilizando medios digitales (Mangen, 2013).

Albarello (2011) en su libro analiza dos tipos de lectura a partir de tres ejes: Calidez/Frialdad; Comodidad/Incomodidad y Concentración/Dispersión.

- Calidez/Frialdad: la calidez refiere a la lectura de libros impresos como objetos de placer y de una sensación envolvente. La frialdad, refiere a la lectura en pantalla. Es una lectura realizada por necesidad. Incita la lectura veloz, superficial, utilitaria.
- Comodidad/Incomodidad: La comodidad de los libros por su portabilidad o la práctica ritual que incluye al ambiente en la lectura. La comodidad de la lectura en pantalla se relaciona a la edición y el traslado de los textos. La incomodidad, colocada del lado de la lectura en pantalla, refiere a la disposición del texto en la pantalla que lo hace más difícil de manipular, así como de controlar el acto mismo de lectura. Nunca estamos frente al texto completo, frente a un volumen acabado.
- Concentración/Dispersión: El papel pareciera favorecer más la concentración ya que no hay otros elementos que dispersen como en la pantalla, aunque admite que no se pueden reemplazar estos medios de lectura ya que pueden complementarse.

Para Albarello (2011), la lectura en pantalla se caracteriza por ser:

- un pantallazo o vistazo para decidir si se lee o no un texto.
- una lectura provisional o transitoria, evaluativa, una “lectura en fuga” constante
- una lectura lineal o “lectura focalizada” (texto impreso) y una lectura no lineal (no estructurada, mezclada, disparatada, incoherente) para lectura rápida.

Concluye Albarello (Id.) que la lectura en pantalla tiene el carácter “metamedium” por la multiplicidad de estímulos y atractivos que propone y que difieren de la lectura tradicional. Sostiene que ambos tipos de soporte son complementarios según las estrategias lectoras que se apliquen. Por ello, ningún método es mejor que el otro o podría reemplazarlo.

Por su parte, Nemoirovsky (2004), investigando sobre la lectura y escritura en soportes informáticos en los primeros años de escuela, afirma que “El empleo de los soportes informáticos afecta a los modos de producir y de interpretar textos, tal como lo han hecho siempre los cambios tecnológicos a lo largo de la historia” (Comentarios Finales, párrafo 1). Sostiene que, aunque estas prácticas no significan una revolución copernicana, promueven en los alumnos y alumnas el acceso a formas “peculiares” de realizar estos procesos, generando más alternativas de aprendizaje. Para Nemoirovsky (Id.), “Ellos notan que su aula es una ventana al mundo, y que la forma en la que trabajan a diario es enriquecedora y respetuosa de sus posibilidades, además de ser coherente con el momento histórico en el que viven” (Comentarios Finales, Párrafo 2).

## Proliferación de pantallas y su implicancia en la lectura comprensiva en LE

Uno de los fenómenos más significativos devenidos de los avances tecnológicos es la proliferación de las pantallas. Este hecho no es solo una alternativa, sino que ha logrado trasvasar las expectativas convirtiéndose en un “hecho tecnológico” presente y real. Un ejemplo de la influencia poderosa de las pantallas la observamos en los mass media cuando nos muestran acontecimientos relevantes en todas partes del mundo en tiempo real. Aún más, las pantallas no solo aparecen en artefactos que podemos adquirir según nuestra voluntad como un televisor, un celular o una Tablet, sino que lograron instalarse como un fenómeno común y hasta inadvertido en todos los contextos y situaciones actuales que van desde un aviso publicitario, un cronograma de vuelos o de salida/



llegada de transporte público hasta encontrarlos en un ascensor, una fotocopiadora o los cajeros automáticos como único medio para realizar transacciones bancarias o económicas. ¿Cuántos de nosotros nos hemos enfrentado con una pantalla sin otra opción que utilizarla?

La escuela y las actividades escolares no son la excepción. Aún en los contextos más desfavorables nos encontramos inmersos en un mundo tecnologizado y sobre todo con la presencia de las infaltables pantallas.

Los estudiantes son quienes, en mayor o menor medida, poseen dispositivos tecnológicos que son manipulados mediante opciones en pantallas. La rapidez de sus manos, sus dedos y los recursos de acceso más agilizados son las prácticas que día a día observamos los docentes en las escuelas.

Las clases, sin embargo, siguen refiriendo a formas tradicionales de enseñanza sin incorporación activa de los recursos tecnológicos que hoy nos rodean. Todos los hemos presenciado, todos advertimos la necesidad de actualización docente y de actualización institucional a los nuevos entornos virtuales y tecnológicos.

El reto es grande para quienes hemos transitado la escuela en tiempos “analógicos”. Actualizarnos implica un sinfín de alternativas que no parecieran tener fin. ¿Qué hacer? ¿Cómo estar a la altura de los cambios? ¿Qué hacer con la disponibilidad de recursos en nuestras instituciones? ¿Hay equitativas posibilidades de acceso a las nuevas tecnologías para todas y todos los estudiantes?

### **Brechas generacionales**

En este punto, cobran relevancia las denominaciones de *nativos* e *inmigrantes digitales* (para otros *colonos digitales* ya que compartimos el mismo espacio) y el de *brecha generacional*. Los más jóvenes encuentran en las pantallas de una netbook, de la ‘playstation’, de un DVD, de un celular, un ambiente conocido y manipulable. El miedo y la resistencia no son parte de su acercamiento a los avanzados y complejos dispositivos tecnológicos que los rodean desde su nacimiento. Piscitelli (2006), nos advierte que las nuevas generaciones están relacionadas con los medios como la cultura, el mundo, la subjetividad mediante un dispositivo digital y no en soporte de papel o por medio de la imprenta.

### **Diseño de la Investigación**

Para el diseño se pensó en una metodología de corte cualitativa que pudiera considerar las opiniones de los participantes para la elaboración de categorías de análisis que fueron trabajadas y redefinidas en el proceso de indagación.

Entre las estrategias de obtención de datos se propusieron:

- Observación participante. Registrando lo acontecido en las actividades de aprendizaje planificadas.
- La escritura de un diario docente con reflexiones y apreciaciones de las clases de acuerdo a los objetivos del estudio.
- Conversaciones reflexivas de los progresos con los alumnos y alumnas durante el proceso de aprendizaje.
- Informes de evaluación del taller y calificaciones de los alumnos y alumnas.

El análisis de los datos y documentos se realizó de acuerdo a la metodología de comparación constante de conceptos emergentes de las voces de los participantes.

En las conversaciones reflexivas, los participantes han centrado su mirada en la rapidez, comodidad, seguridad, niveles de comprensión de los textos, manipulación de los programas de lectura en pantalla, problemas tecnológicos, y otros.

No hubo diferencias en cuanto a la edad de los alumnos y alumnas, todos trabajaron colaborativamente, lográndose un progreso sostenido y enriquecedor por los perfiles y capacidades múltiples del grupo.

### Hallazgos parciales de la indagación

Si bien aún se continúa con la experiencia de indagación, los hallazgos a los que se ha arribado proporcionan un marco conceptual inicial a partir del cual emergieron categorías de análisis enraizada en los datos obtenidos.

Los conceptos recurrentes en los participantes fueron agrupados y sintetizados en las siguientes categorías:

- Facilidad de trabajo
- Concentración
- Recursos concentrados
- Trabajo colaborativo
- Auto aprendizaje

**Facilidad de trabajo.** Al contrario de lo planteado en las investigaciones presentadas, en la lectura de pantalla para las clases de inglés en el Profesorado de Matemática, la utilización de las netbooks y la estrategia de la lectura de los artículos científicos en pantalla, ofrece muchas facilidades de trabajo ya que se cuenta con todo lo necesario para su lectura e interpretación. Los archivos pueden ser leídos con varios programas como *Foxit reader* o *Adobe reader*, con la posibilidad de resaltar la información importante, de comentar sobre lo leído y compartir con el resto del grupo las anotaciones. Hay facilidad para la búsqueda de vocabulario ya que se puede saltar de un programa a otro o a un sitio web como los diccionarios y los traductores online. El lector se mueve en el documento de una manera diferente dependiendo del medio en el que lee. En los medios electrónicos contamos con varias técnicas de muestra del documento a leer. Una es la de subir y bajar en un texto y la otra pasar de una hoja a la siguiente.

**Concentración.** Mientras en investigaciones recientes se asegura que hay más concentración en la lectura en papel por contar con menos distractores, la estrategia utilizada en esta experiencia de cátedra nos muestra que, en el ambiente de la clase con las consignas presentadas, la concentración es posible, las discusiones entabladas parten de las lecturas de los artículos. Cuando se trabaja con vocabulario en diccionarios online, se apela al hábito de saltar entre páginas en la pantalla para dar más rapidez y lograr disminuir la distracción. La concentración es un factor de gran importancia sobre todo en la lectura de textos en inglés ya que se trata de una lengua extranjera que no todos estudiaron anteriormente.

**Recursos concentrados.** En lo tecnológico, la disposición de los recursos tanto de hardware (notebooks, celulares, tablets) como de software (programas, aplicaciones) es de gran relevancia. Los participantes coinciden en afirmar que cuentan con lo necesario para realizar búsquedas de vocabulario en los traductores online, realizar comentarios en los documentos, pasar a un archivo de texto para las conclusiones a las que se arriba, contar con conexión a Internet en el Aula Virtual. Para las presentaciones se utilizaron proyector y sistema de sonido, punteros digitales. Tener todo al alcance aumenta la capacidad de concentración, disminuye la pérdida de tiempo de recurrir a la biblioteca por diccionarios, de copiar en cuadernos la información para luego digitalizarla.

**Trabajo colaborativo.** Todas las actividades con las TIC implican el reto de aprender constantemente nuevas aplicaciones, versiones más actualizadas de un programa conocido que no todos conocen. Al trabajar en la clase en grupos de dos o tres alumnos y alumnas se aprende colaborativamente. Se comparten no solo conocimiento de las temáticas trabajadas sino se prueban nuevas alternativas de trabajo en diferentes programas. Todos y todas aprenden algo nuevo cada clase y eso vuelve la tarea muy gratificante. Los avances en lo tecnológico no desaniman a los participantes, sino que los motiva a aprender y aplicar lo nuevo siendo críticos de su uso y pertinencia a las problemáticas de la lectura e interpretación de textos en inglés.

**Auto aprendizaje.** Los alumnos y alumnas, sobre todo los más jóvenes, adquieren y ponen en práctica, estrategias de auto aprendizaje e indagación de los nuevos avances tecnológicos que descubren por propia iniciativa y voluntad. Conocen sus potenciales como sus limitaciones, aunque de acuerdo al objetivo para el que se lo use. No se exploran todas las capacidades y limitaciones sino las que hacen más fácil la resolución de las problemáticas de aprendizaje con las que se enfrentan.

**Inconvenientes.** En la lectura en pantalla surgen inconvenientes que tienen que ver con lo tecnológico o los procesos de lectura o los conocimientos del idioma inglés que los alumnos y alumnas posean. En lo tecnológico, como no contar con conexión todo el tiempo (solo en aula virtual), tener que instalar aplicaciones que lleva un tiempo considerable, no contar con todos los recursos (solo netbook o solo celular). Un factor determinante fueron los programas de lectura gratis como Foxit reader y Adobe reader que no son muy versátiles para la manipulación de datos. Ofrecen escasas opciones de manipulación del texto.

En cuanto a los procesos de lectura, y de acuerdo a las observaciones realizadas, se advierte que los alumnos y alumnas se cansan luego de las actividades ya que el taller es de tres horas continuas. La demanda de concentración y los procesos de interpretación de un idioma extranjero es intensa. Se realizan uno o dos recreos, aunque luego de concluidas las actividades parciales presentadas. Se realizaron ajustes a la dinámica de la clase como, lectura en voz alta compartida con todo el grupo, discusiones grupales, inferencias colaborativas con la docente de lo que se lee y acciones afines desde lo didáctico.

## En conclusión

La experiencia presentada es motivante, aunque compleja ya que implica no solo procesos de lectura, sino que se realiza con textos académicos con su estructura específica, en un idioma extranjero como el inglés y realizados en contextos tecnológicos como las netbooks, tablets y hasta en celulares inteligentes. Sin embargo, los retos que implica como temática necesaria de ser investigada contrapesan las dificultades. Es imprescindible fortalecer la indagación en temáticas en las que la inclusión de las TIC se complejiza con lo didáctico, con modos tradicionales de hacer las actividades. Es necesario centrarnos en los grupos de participantes y sus contextos específicos para poder proponer alternativas de enseñanza. Por lo tanto, los hallazgos arribados son contexto-dependientes aunque pueden tomarse como referencia para otras investigaciones que aporten nuevas categorías a considerar, que abran nuevos interrogantes y que propongan sustanciales modificaciones en los procesos educativos, actualizándolos con los cambios tecnológicos, sociales y culturales actuales.

Podemos concluir entonces, que para este contexto de indagación, la lectura de los textos en inglés en pantalla, ofrece más beneficios que inconvenientes para las acciones planteadas.

## Bibliografía

- Albarello, F. (2011). "Capítulo 4: Comparaciones entre lectura en papel y en pantalla". En *Leer/Navegar en Internet. Las formas de lectura en la computadora*. Buenos Aires: La Crujía.
- Dillon, A., Richardson, J. y Mcknight, C. (1990b) The effect of display size and paragraph splitting on reading lengthy text from screen. *Behaviour and Information Technology* 9 (3) 215-227
- Gould, J.D., Alfaro, L., Finn, R., Haupt, B. y Minuto, A. (1987) Reading from CRT displays can be as fast as reading from paper. *Human Factors* 29(5), 497-517.
- Kak, A. V. (1981) Relationships between readability of printed and CRT-displayed text. *Proceedings of Human Factors Society - 25th Annual Meeting*, 137 - 140.
- Krashen and Terrell (1995). *The Natural Approach. Language acquisition in the classroom*. Great Britain: Phoenix ELT.
- Mangen, A. et.al (2013). Reading linear texts on paper versus computer screen: Effects on reading comprehension. En *International Journal of Educational Research, Volume 58*, Pages 61–68.
- Neal, A. y Darnell, M. (1984) Text editing performance with partial line, partial page and full page displays. *Human Factors* 26(4), 431-441.
- Nemirovsky, M. (2004). La enseñanza de la lectura y de la escritura y el uso de soportes informáticos. En *OEI- Revista Ibero-americana de educación*, N° 36.
- Piscitelli, A. (2006). Nativos e inmigrantes digitales. ¿Brecha generacional, brecha cognitiva, o las dos juntas y más aún? *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 2006, 11 (28)
- Osborne, D. y Holton, D. (1988) Reading from screen versus paper: there is no difference. *International Journal of Man-Machine Studies*, 28, 1,1-9.
- Wright, P. y Lickorish, A. (1983). "Proof-reading texts on screen and paper". *Behaviour and Information Technology*, 2, (3), 227-235.

## LA POLISEMIA DE *RANGE*

**LÓPEZ GARCÍA, María Delfina** - Cátedra de Inglés - Departamento de Ciencias Básicas - Facultad de Ciencias Naturales e Instituto Miguel Lillo - UNT - [marideloga@yahoo.com.ar](mailto:marideloga@yahoo.com.ar)

**PINO, Norma Beatriz** - Cátedra de Inglés - Departamento de Ciencias Básicas - Facultad de Ciencias Naturales e Instituto Miguel Lillo - UNT- [bettypino64@hotmail.com](mailto:bettypino64@hotmail.com)

**CARO, Mariana Patricia** - Cátedra de Inglés - Departamento de Ciencias Básicas - Facultad de Ciencias Naturales e Instituto Miguel Lillo - UNT- [lananni@hotmail.com](mailto:lananni@hotmail.com)

**Eje temático:** Lingüística y Comunicación

El objetivo de este trabajo es presentar una muestra ejemplar de textos en los que se observa la polisemia de *range*, vocablo de alta frecuencia, en textos especializados en distintos campos del conocimiento. En el lenguaje especializado - sistema semiótico complejo -, están implicados los principios de limitación, restricción, selección y simplificación. Sin embargo, cabe destacar que – a pesar de la precisión y concisión que caracterizan al discurso especializado -, existen unidades léxicas de alta frecuencia que evidencian ambigüedad debido a la polisemia, fenómeno semántico que hace referencia a la multiplicidad de significados. Dentro de este escenario de la Lingüística Aplicada, el contexto desempeña un papel esencial en la construcción de una representación cognitiva y mental y en la elección de estrategias lingüístico-cognitivas implicadas en la asignación del significado. Diversas disciplinas destacan la necesidad de “situar” la producción lingüística para evitar la ambigüedad e incomprendibilidad.

**Palabras clave:** Contexto - Polisemia - *Range*.

The aim of this work is to present an array of exemplary texts upon which we can study the polysemy of *range*, a term that appears quite frequently in specialized texts of different domains. There are principles involved within the complex semiotic system of specialized language, *i.e.* principles of limitation, restriction, selection and simplification. However, it is noteworthy that irrespective of the precision and concision typical of specialized language, there are highly frequented lexical units that render ambiguity due to polysemy, a semantic phenomenon linked to the multiplicity of meanings. Within an Applied Linguistics scenario, context plays an essential role in the construction of a cognitive and mental representation, and, in the choice of linguistic-cognitive strategies involved in the allocation of meaning. Several disciplines highlight the need to “place” linguistic production to avoid ambiguity and incomprehensibility.

**Key words:** context - polysemy - *range*

Como docentes de ESP, la motivación que nos llevó a realizar esta investigación se originó en la observación de la alta frecuencia del vocablo *range* y de su multiplicidad de significados en textos especializados en los diversos campos del conocimiento.

A pesar de que el discurso especializado se caracteriza por la precisión y concisión, existen unidades léxicas que evidencian ambigüedad debido a su polisemia.

Nuestro propósito es enfocar la polisemia de *range* como sustantivo y en palabras compuestas en las que dicho vocablo funcione como sustantivo. Sin embargo, se consideraron además algunos casos significativos en los que dicho vocablo funciona como adjetivo o en frases preposicionales/adverbiales.

Se hace necesario comenzar con un análisis de la palabra polisemia, su etimología, definición, fuentes, evolución histórica, y algunos enfoques que trataron de explicar este fenómeno semántico.

El primer paso antes de analizar el significado del término polisemia es determinar cuál es su etimología. El vocablo polisemia tiene sus orígenes en Grecia y está compuesto por tres partes: el prefijo *poly-* que puede traducirse como “muchos”, el núcleo *sema* que equivale a “señal, “signo” o significado” y el sufijo *-ia* que se define como “cualidad”. Por lo tanto, partiendo de la traducción de cada uno de los componentes que forman este “triángulo”, polisemia puede definirse como la cualidad que tiene un término que cuenta con muchos significados o que se le atribuyen a los signos lingüísticos.

El concepto también hace referencia a la multiplicidad de acepciones que tiene una frase o expresión más allá de las particularidades de sus signos.

Un aspecto del fenómeno polisémico en el que se ha detenido particularmente un lingüista pre-estructuralista (Ullmann: 1972) es el de las fuentes de la polisemia. Su análisis, frente al de las fuentes de la homonimia, viene a corroborar la idea de que ambos fenómenos son, al menos para los autores encuadrados en este enfoque semántico, diferentes desde sus orígenes hasta sus consecuencias.

Ullmann señala cinco fuentes de polisemia:

**1. Cambios de aplicación o deslizamientos del significado.** Si atendemos a esta fuente, nos encontramos con que las palabras no se actualizan de forma aislada sino siempre en un contexto. Y dependiendo del contexto en que son usadas y de aquellas otras palabras a las que acompañan, adquieren cierto número de aspectos diferentes que pueden desarrollarse hasta consolidarse en significados distintos en cada uno de esos contextos.

**2. Especialización de un medio social.** En este caso, ciertos vocablos que en la lengua común tienen un significado general, son empleados en distintos ámbitos especializados (profesiones, grupos sociales, etc.) con otro más restringido. Una palabra puede poseer varios significados pero generalmente, en cada contexto determinado, siempre se le asignará el mismo significado.

**3. Lenguaje figurado.** Cualquier palabra puede recibir uno o más sentidos figurados sin perder su significado original: ambos significados, el existente y el nuevo pueden convivir en la medida en que no se anulen el uno al otro y no generen confusión. El vocabulario figurado produce polisemia por medio de las metáforas y las metonimias.

La metáfora o “transposición de significados/designaciones basada en las similitudes de aspecto externo, función y uso, mediante la comparación implícita o interrelación de las connotaciones”, constituye, además de un fenómeno inherente e inseparable de la lengua, uno de los mecanismos más fructíferos de revitalización del léxico.

La metonimia, por su parte, es una transposición consistente en la designación de un objeto con el nombre de otro objeto con el que el primero mantiene, en razón de su significado, una relación no interna o lingüística, como ocurre con la metáfora, sino puramente externa o referencial.

De este modo, la relación de contigüidad que se establece con la metonimia es externa, referencial y contextual, mientras que la relación de similitud, que caracteriza a la metáfora, es interna y sémica, como lo señalan R. Jakobson (1971: 72-96) y M. Le Guern (1973: 14-15 y 24-28). Además, según Le Guern, en la metonimia lo que se produce es un deslizamiento de la referencia, no una modificación de la organización sémica.

**4. Homónimos reinterpretados.** Este tipo de polisemia está relacionado con la etimología de las palabras. Puede suceder que dos palabras sean idénticas en cuanto a su sonido y que posean significados no del todo diferentes. Ullmann

señala que los homónimos reinterpretados deben su existencia al amplio intercambio que se produce entre polisemia y homonimia.

**5. Influencia extranjera.** Una lengua puede influir en otra cambiando el significado de una palabra existente. Puede que el significado nuevo elimine al anterior o que el antiguo sobreviva junto con el nuevo, dando así ocasión a un estado de polisemia.

## Evolución histórica de la polisemia

Las raíces del estudio de las relaciones complejas entre palabras y significados se encuentran en la filosofía griega.

El primero que usó el término polisemia en un sentido relativamente moderno fue Dante, quien escribió sobre el carácter polisémico de un poema.

Al pensar en el significado, la lengua y su relación con el mundo real y figurado evolucionaron, en gran medida, en el siglo XVIII con el estudio de los neologismos, de los sinónimos y de los tropos (lenguaje figurado).

La investigación concreta sobre la multiplicidad de significados comenzó en el siglo XVIII y fue continuada en el siglo XIX por los lingüistas interesados en el significado desde el punto de vista de la etimología, la lexicografía histórica o la semántica histórica (Nerlich & Clarke 1997:351). En efecto, el origen del término polisemia usado en lingüística se remonta a 1897 cuando Michel Bréal (1897:145) lo introdujo en su *Essai de Sémantique: science des significations (Ensayo de Semántica: ciencia de las significaciones)*. El uso de la palabra variará entre un sentido básico y un sentido metafórico, un sentido restringido y un sentido extendido y entre un sentido abstracto y un sentido concreto.

En el mundo anglo-norteamericano, la polisemia fue redescubierta con el advenimiento de la semántica cognitiva en la década de 1980. Los lingüistas cognitivos comenzaron a reconectar la investigación sincrónica y diacrónica con el significado; argumentaban que los significados de las palabras polisémicas estaban relacionados de una manera sistemática y natural que forman categorías radiales donde uno o más sentidos son más prototípicos (nucleares/centrales) mientras que otros son menos prototípicos (periféricos). En el curso del siglo XX la atención o foco de los estudios lingüísticos en general cambió desde una perspectiva diacrónica a una perspectiva sincrónica. Sin embargo, la polisemia desempeñó sólo un papel secundario en la tradición estructuralista. En la teoría de la semántica desarrollada por Katz & Fodor (1963) y Katz (1972), la cuestión de la polisemia no recibió mucha atención. Katz (1972) no hacía una distinción entre polisemia y homonimia: él tomó el enfoque de “una forma-un significado” (Cuyckens & Zawada 2001: xii). La polisemia era, en gran parte, considerada como el caso inusual, siendo la norma la monosemia y la homonimia.

Luego siguió un período de latencia polisémica después del advenimiento de la gramática generativa transformacional con su foco en la sintaxis y posteriormente en los rasgos semánticos.

En los enfoques tradicionales se dieron varios criterios para distinguir entre homonimia y polisemia (Lipka 1992: 135-39, Lyons 1981: 43-47, Lyons 1977: 550-552, Lyons 1995: 54-60 y Jackson y Amwela 2007:68-71). A saber:

- 1- Identidad formal o diferenciación.
- 2- Etimología
- 3- Relación semántica cercana.

La creatividad metafórica es parte de la competencia lingüística del hablante. Sin embargo, las personas, generalmente, no son conscientes de la relación entre los significados primarios y los secundarios de las palabras polisémicas.

Los lingüistas tradicionales (Lipka 1992: 139, Lyons 1977:551-552, 1982:45 y Leech 1981: 227), generalmente, aceptan los criterios psicológicos, es decir, que las asociaciones subjetivas están también implicadas al determinar la relación semántica en la polisemia.

Sin embargo, como señalaron dichos lingüistas ninguno de estos criterios parece ser satisfactorio para distinguir entre polisemia y homonimia.

Estos problemas condujeron a los lingüistas tradicionales a concluir que la razón por la cual no es, a menudo, fácil distinguir claramente entre homonimia y polisemia se debe al hecho de que no son opuestos absolutos y que hay diversos grados de unidad formal y semántica. De este modo, deben ser considerados como “dos puntos extremos de una escala con un *continuum* entre ellos” (Lipka 1992:139).

Como Ullmann (1959:118) lo expresa: “La polisemia es un recurso indispensable de economía de la lengua. Sería imposible tener términos separados para cada referente”. Es, sin duda, un tópico de interés en el estudio y descripción de las lenguas naturales y presenta problemas especiales tanto en la teoría semántica como en sus aplicaciones, tales como la lexicografía o la traducción. No obstante, raras veces, resulta ser un problema de comunicación entre las personas. En efecto, los usuarios de la lengua seleccionan los sentidos apropiados de las palabras polisémicas “sin esfuerzo e inconscientemente” (Ravin & Leacock 2000:1).

Una mirada a las entradas de palabras polisémicas en diferentes diccionarios muestra que la polisemia presenta un desafío para los lexicógrafos. La práctica lexicográfica tradicional es enlistar en el diccionario los múltiples sentidos de las palabras polisémicas y agrupar aquellas relacionadas como subsentidos. Sin embargo, los diccionarios difieren en el número de sentidos que definen para cada palabra, en el agrupamiento en subsentidos y en el contenido de las definiciones. Parece que hay poco acuerdo entre los lexicógrafos con respecto al grado de polisemia y a la manera en la cual se organizan los diferentes sentidos (Hollósy 2008:209). Una dificultad al usar el diccionario es distinguir los sentidos principales y secundarios debido a que la mayoría de los diccionarios trata todos los sentidos como de igual importancia, lo cual es evidentemente desorientador.

Al ser muy complejo, el concepto de polisemia presenta asimismo un desafío para los semantistas léxicos. Como lo señaló Jackson & Amwela (2007:69), este desafío implica un cierto número de problemas, tales como el número de significados, transferencia de significados y dificultad para reconocer la polisemia en contraposición con la homonimia.

No obstante, la pregunta más confusa que enfrentan tanto los lexicógrafos como los semantistas léxicos es cómo distinguir la polisemia de la homonimia. Como generalmente se la define en semántica (Leech 1981:227-229, Lyons 1981:43-47, Lyons 1995:54-60), la homonimia se refiere a palabras etimológicamente no relacionadas que tienen la misma pronunciación y/u ortografía. Por el contrario, los polisemas están etimológica y semánticamente relacionados y se originan típicamente del uso metafórico/metonímico. Empero, la distinción no es siempre puntual, especialmente debido a que las palabras que están etimológicamente relacionadas pueden, con el tiempo, apartarse tan significativamente que la relación semántica original ya no es más reconocible, como por ejemplo *pupil* - alumno (en una escuela) y *pupil* –pupila del ojo.

La homonimia y la polisemia a menudo originan ambigüedad, y el contexto es muy importante para desambiguar el significado de las expresiones. Lyons (1977:235) observa que el contexto desempeña un rol primordial en la resolución de problemas de traducción que surgen como resultado de la homonimia o de la polisemia. Por otra parte, el contexto no lo es todo, ya que hay otros factores que intervienen en la desambiguación del significado, tales como el conocimiento del mundo, las experiencias personales, etc.

Otro aspecto importante a considerar es el grupo sociocultural que hace referencia al hecho de que la lengua usada por un grupo sociocultural está estrechamente conectada con sus valores, actitudes y creencias.



La influencia del contexto es bastante variable, ya que difiere de una palabra a otra y de una lengua a otra, aunque – a su vez- ayuda a fijar un determinado significado en aquellos casos en los que la ambigüedad es muy marcada.

La frecuencia de la polisemia en diferentes lenguas es una variable que depende de diversos factores. Las lenguas en las que la derivación y composición se usan escasamente tienden a llenar las brechas en el vocabulario, agregando nuevos significados a los términos existentes.

La polisemia ocurre con mayor frecuencia en las palabras genéricas que en los términos específicos cuyos significados están menos sujetos a variación.

El problema de la polisemia puede ser enfocado desde dos ángulos diferentes. Si se la considera desde el punto de vista diacrónico, se la entiende como el desarrollo y evolución o, en general, como un cambio en la estructura semántica de la palabra.

La polisemia, en términos diacrónicos, implica que una palabra puede retener su significado originario y, al mismo tiempo, adquirir uno o varios significados nuevos. Bréal (1904) reconocía que, diacrónicamente, la polisemia se origina en el hecho de que los nuevos significados o valores que las palabras adquieren en uso no eliminan automáticamente a los anteriores – la polisemia es, por lo tanto, el resultado de la innovación semántica.

Y, sin embargo, sincrónicamente, o en el uso de la lengua, la polisemia realmente no existe – la selección de sentido en el proceso de comprensión no es un problema en absoluto. En el contexto del discurso, una palabra tiene *un* significado – excepto en los chistes y juegos de palabras. El factor más importante que origina la multiplicación de significados diacrónicamente y ayuda a “reducir” la multiplicación de significados sincrónicamente es el *contexto del discurso*.

Podemos decir que, como la estructura semántica nunca es estática, la relación entre la evaluación diacrónica y sincrónica de los significados individuales de la misma palabra puede ser diferente en los diferentes períodos de la evolución histórica de la lengua.

Un criterio más objetivo del valor comparativo de los significados individuales parecer ser la frecuencia de su ocurrencia en el discurso. Hay una tendencia en la lingüística moderna a interpretar el concepto del significado central en términos de la frecuencia de aparición de este significado.

Para marcar la diferencia entre polisemia y ambigüedad los lingüistas generalmente definen las palabras polisémicas como aquellas que tienen diferentes *sentidos*, mientras que hacen referencia a las palabras ambiguas como aquellas que tienen diferentes *significados* (Klein & Murphy, 2001).

Para comprender mejor el concepto de polisemia, es apropiado apoyarse en la distinción entre *sentido* y *significado*. El filósofo alemán Gottlob Frege expresa que al “pensar en un signo, sea éste un sustantivo, una unión de varias palabras o una simple letra, tenemos que conectarlo con dos cosas: no sólo con el objeto designado que se llamará significado de ese signo, sino también con el sentido del signo que denota la manera en que se nos ofrece el objeto”. Por lo tanto, según la teoría de Frege, el significado es la referencia a una entidad u objeto denotado mientras que el sentido es el modo en el cual el significado es presentado. Así, a un mismo significado pueden atribuírsele diferentes sentidos.

Esta distinción entre sentido y significado puede asemejarse al concepto de intensión/extensión propuesto por Lakoff. El significado de un término se refiere a la intensión, a su estructura conceptual y es una cuestión interna de la lengua; la extensión corresponde a las entidades a las cuales puede aplicarse el término, a la relación entre la lengua y el mundo extralingüístico. (Lepschy, 2006).

Habiendo enfatizado las relaciones semánticas entre los diferentes sentidos de una palabra y los principios semánticos que rigen las palabras polisémicas, un interrogante es cómo la polisemia está representada en el léxico mental. En este sentido, contamos con dos enfoques diferentes (Clark & Gerrig, 1983): según algunos investigadores las palabras polisémicas pueden tener una sola entrada léxica y su significado puede

adaptarse a los diferentes contextos de aparición (Nunberg, 1979; Caramazza & Grober, 1976), mientras que, para otros, cada significado de una palabra polisémica tiene un lema diferente representado en el lexicon.

El lingüista Nunberg (1979) argumentaba que no todos los posibles sentidos de una palabra polisémica son almacenados en el lexicon mental, sino sólo el significado nuclear. Las posibles extensiones del significado se obtienen implementando un razonamiento pragmático según el contexto en el cual la palabra esté inserta. Por ejemplo, en el caso de *range* el significado almacenado en el lexicon mental es el de *rango*.

Como se mencionó previamente, según algunas teorías cada sentido de una palabra polisémica está representado por una entrada separada en el lexicon mental. En lingüística, los modelos que postulan que en el lexicon mental están representados todos los posibles significados de una palabra se llaman Lexicones de Enumeración de Sentidos y se basan en el supuesto de que el significado apropiado es seleccionado entre aquellos almacenados. Estos modelos, sin embargo, tienen muchas limitaciones, la más evidente de las cuales es que no incluyen el uso creativo de las palabras que continuamente adquieren nuevos significados en nuevos contextos. Además, al proveer una entrada en el lexicon mental para cada sentido, estos modelos violan el principio de economía cognitiva (Klepousniotou, 2002).

Con todo, el estudio de la polisemia representa un importante desafío. Tiene consecuencias debido no sólo a su relación con el sistema de la lengua, sino a su relación con el sistema conceptual y, como consecuencia, con la representación del mundo que tiene cada individuo.

Como vimos anteriormente, la polisemia regular (también tratada por diversos autores bajo los rótulos de polisemia sistemática, extensión de sentido, reglas de transferencia semántica, reglas de implicación léxica o reglas léxicas; cf. Kilgarriff 1995: 319) corresponde a "el fenómeno en el que una unidad léxica con una representación semántica adquiere otra representación semántica que difiere de la primera de un modo previsible" (Leacock y Ravin 2000: 9). Su regularidad se encuentra definida por la previsibilidad de la relación entre los sentidos. Apresjan (1974; cit. en Leacock y Ravin 2000:10) considera que basta con que existan al menos dos unidades léxicas involucradas para considerar que hay previsibilidad. Cruse, por su parte, señala simplemente que la polisemia es sistemática si muestra recurrencia dentro de un "rango de ítems léxicos" (Cruse 2004: 111).

Las redes semánticas en que se estructura el contenido de las unidades léxicas polisémicas corresponden a categorías radiales, con sentidos centrales o prototípicos a partir de los cuales se organizan los demás sentidos.

Los elementos relacionados en una palabra compuesta forman una unidad de sentido nuevo, cuya significación excede la significación de los elementos tomados aisladamente. En efecto, la interpretación de las palabras compuestas en inglés depende de la categoría, de la naturaleza semántica de los constituyentes y de la sintaxis.

Luego de la exposición del marco teórico, pasaremos al análisis del vocablo *range*, sus orígenes, su polisemia y su aplicación en distintos campos del conocimiento.

El vocablo *range* tiene su origen en lo que inglés se denomina *Middle English*, alrededor del 1300 de nuestra era. En ese entonces, significaba hilera o fila de personas y hacía referencia, especialmente, a cazadores o soldados. En francés antiguo, *range*, *renge*, tenía el significado de rango o categoría y provenía de *rangier* como "ubicar/se en una fila".

Cronológicamente ordenaremos diversos significados.

1375 se registró por primera vez con la función verbal de "disponer en fila".

1446 artefacto para cocinar (cocina).

1477 trasladarse en áreas amplias.

1591 distancia a la cual un arma de fuego puede enviar un proyectil (alcance).

- 1626 área en la cual los animales buscan alimento (pastura).
- 1666 ámbito, alcance, mira, extensión.
- 1705 cordillera o cadena montañosa.
- 1785 en Estados Unidos: serie de municipios de 6 millas de ancho.
- 1862 lugar usado para práctica de tiro (campo de tiro).

## Ejemplos con **RANGE**

### Agricultura

- Cows prefer to eat grass on the **range** instead of in the barn.  
(Las vacas prefieren comer hierbas en la **pastura** en lugar de en el granero).

### Arqueología/ Balística

- A model of a Roman ballista was made to test its **range** and speed of working.  
(Se fabricó un modelo de ballesta romana para verificar su **alcance** y velocidad de funcionamiento).

### Biología

- There are areas with comparatively high densities of individuals where the **home ranges** overlap.  
(Hay áreas con densidades comparativamente altas de individuos donde los **territorios** se superponen).

### Edad

- "What's the **age range** of the students in that class?"  
(¿Cuál es el **rango etario** de los alumnos en esa clase?).

### Economía

- Core inflation remains in the upper half of the **target range**.  
(La inflación básica se mantiene en la mitad superior de la **banda meta**).

### Estadística

- The **range** of acceptable values is from three to nine.  
(El **rango** de valores aceptables se encuentra entre tres y nueve).

### Fotografía

- **Focus ranges** are based upon each lens design.  
(Los **rangos de enfoque** se basan en el diseño de cada lente).

### Geología

- **Mountain ranges** are usually segmented by highlands or mountain passes and valleys.  
(Las **cordilleras montañosas** están normalmente divididas por tierras altas o desfiladeros y valles).

- The **tidal range** is the vertical difference between the high tide and the succeeding low tide.  
(La **amplitud mareal** es la diferencia vertical entre la marea alta y la marea baja subsiguiente).

### Golf

- Most **driving ranges** sell balls of varying sizes and prices.  
(La mayoría de los **campos de práctica** venden pelotas de diversos tamaños y precios).

### Música

- The opera singer's voice had a **range** of three octaves.  
(La voz de la cantante de ópera tenía un **registro** de tres octavas).

### Oftalmología

- Inside the hiding place, he had a limited **range of vision**.  
(Dentro del escondite, él tenía un **campo visual** limitado).

### Telefonía

- It seems that our mobile phones are **out of range** of the nearest radio tower.  
(Parece que nuestros teléfonos celulares están **fuera del radio de cobertura** de la torre más cercana).

### Pintura

- Have a look at our complete **colour range** brochure with over 170 swatches to choose from.  
(Vea nuestro folleto completo de **gama de colores** con más de 170 muestras para elegir).

### Gama

- Our **Green Range** product family was developed in response to customers' demand involved in environmentally preferable green product purchasing.  
(Nuestra familia de productos **Gama Verde** fue desarrollada en respuesta a la demanda de clientes comprometidos en la compra de productos verdes, preferibles desde el punto de vista ambiental).

### Matiz

- As leaves lose their chlorophyll, the more persistent carotenoids give them the pleasant red, yellow and orange **ranges** of the autumn foliage.  
(A medida que las hojas pierden su clorofila, los carotenoides más persistentes les otorgan los agradables **matices** del rojo, amarillo y naranja del follaje otoñal).

### Variedad

- There is a wide **range** of experimental approaches to measuring absorption spectra.  
(Hay una amplia **variedad** de enfoques experimentales para medir los espectros de absorción).

## RANGE en función adjetiva

### Agricultura

- **Free-range** eggs generally cost more (are generally more expensive).  
(Los huevos **caseros** son generalmente más costosos).

### Medios de transporte

- **Long-range** jets can fly non-stop across the Pacific.  
(Los jets/aviones con **autonomía** pueden volar a través del Pacífico sin escalas).

## Conclusión

Como conclusión, nos parece importante destacar que, desde la perspectiva didáctica que nos guía, estas consideraciones de orden léxico pueden aportar elementos de reflexión y análisis que permitirían redefinir o re-centrar la discusión sobre el rol del léxico en la lectura de textos en lengua extranjera.

Un aspecto importante al enseñar vocabulario es fomentar la autonomía en el alumno de manera que sea capaz de manejar el léxico nuevo y ampliar su vocabulario aún una vez que haya finalizado el cursado de la asignatura. Es por ello, que el descubrimiento guiado, la inferencia contextual y el uso de diccionarios deberían ser los procedimientos principales para abordar el descubrimiento del significado.

Por otro lado, el conocimiento previo en relación con el tema, en particular, y el conocimiento enciclopédico, en general, son ayudas insoslayables para mejorar la comprensión del léxico en un texto de especialidad.

Debido a que el léxico pertenece a una “clase abierta” en una lengua, siempre será perfectible nuestro “diccionario mental”. La lectura y la memoria cumplen un rol primordial a la hora de incrementarlo.

## Bibliografía

- Apresjan, J. (1974). *Regular polysemy* - Linguistics, 142, pp. 5–32.
- Bréal, M. (1904). *Ensayo de semántica: ciencia de las significaciones*. Editorial España Moderna.
- Caramazza, A., & Grober, E. (1976). *Polysemy and the structure of the subjective lexicon* - In C. Rameh (Ed.), Georgetown University roundtable on languages and linguistics. Semantics: Theory and application (pp. 181–206). Washington, DC: Georgetown University Press.
- Clark, H., & Gerrig, R. (1983). *Understanding old words with new meanings* - Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 22, 591–608.
- Croft, W. & Cruse, D. (2004). *Cognitive linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cruse, A. (1986): *Lexical Semantics*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Kilgarrif, A. (1995). *Inheriting polysemy*. En Patrick Saint-Dizier y Evelyne Viegas (eds.). Computational lexical semantics, pp. 319-335. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leacock, C. & Ravin, Y. (2000). *Polysemy: An Overview*. En Yael Ravin y Claudia Leacock (eds.). *Polysemy. Theoretical and computational approaches*, pp. 1-29. Oxford: Oxford University Press.
- Klein, D. & Murphy, G. (2001). *The representation of polysemous words* - Journal of Memory and Language, 45, 259–282.
- Klepousniotou, E. (2002). *The Processing of Lexical Ambiguity: Homonymy and Polysemy in the Mental Lexicon*. - Brain and Language 81: 205-223.
- Lyons, J. (1977). *Semantics*. Volumes I and II - Cambridge University Press, Cambridge.
- Lyons, J. (1995). *Linguistic Semantics*. — Cambridge University Press. 376p.
- Nerlich, B., Todd, Z. *Trends in modern linguistics. Polysemy*. — Berlin, 2003. 272p.
- Nunberg, G. (1979). *The non-uniqueness of semantic solutions: Polysemy* - Linguistics and Philosophy, 3, 143–184.
- Ravin, Y. & Leacock, C. (2000): *Polysemy, Theoretical and Computational Approaches*, Nueva York, O.U.P.p.105.
- Ullman, S. (1972). *Semántica. Introducción a la ciencia del significado*. Editorial Aguilar. 320p.

## Diccionarios

Diccionario Politécnico de las Lenguas Española e Inglesa. 3ª ed. Tomo I. Inglés-Español. Ediciones Castilla, S.A. Madrid, 1965.

Hornby, A.S., Gatenby, E.V., Wakefield, H. The Advanced Learner's Dictionary of Current English. 2<sup>nd</sup>. Ed. London, Oxford University Press, 1963.

Simon & Schuster's International Dictionary. English-Spanish/Spanish-English, 1998. Prentice Hall

## Webgrafía

[www.britannica.com](http://www.britannica.com)

[www.diccionarios.com](http://www.diccionarios.com)

[www.dictionary.cambridge.org](http://www.dictionary.cambridge.org)

[www.longmandictionariesonline.com](http://www.longmandictionariesonline.com)

[www.merriam-webster.com](http://www.merriam-webster.com)

[www.oxforddictionaries.com](http://www.oxforddictionaries.com)

[www.wikipedia.org](http://www.wikipedia.org)

[www.wordreference.com](http://www.wordreference.com)

## Textos

Textos auténticos de especialidad.