

COMPILADORAS

Brinia Guaycochea - Dora Diana Luengo - Gabriela Rizzi

Desarrollo del lenguaje y prácticas discursivas



Desarrollo del lenguaje y prácticas discursivas

Universidad Nacional de San Luis

Rector: CPN Víctor A. Moríñigo

Vicerrector: Mg. Héctor Flores

Nueva Editorial Universitaria

Avda. Ejército de los Andes 950

Tel. (+54) 0266-4424027 Int. 5197 / 5110

www.unsneu@gmail.com

E mail: neu@unsl.edu.ar

Prohibida la reproducción total o parcial de este material sin permiso expreso de NEU



RED DE EDITORIALES
DE UNIVERSIDADES
NACIONALES



neu
nueva editorial universitaria



Universidad
Nacional de
San Luis

Compiladoras

Dra. Diana Luengo - Esp. Brinia Guaycochea - Esp. Gabriela Inés Rizzi

Desarrollo del lenguaje y prácticas discursivas

Listado de autoras/os de los artículos:

Diana Luengo	Rocío Escudero Rodríguez
María Eugenia Boyé	Liliana Mollo
Belén Gómez	Silvia Gioia
Sofía Romero	Ailín Quevedo
Cecilia Echegaray	Laura Escalante
Sandra Catalini	Lucía Zuppa
Ivana Hodara	Gabriela Cárdenas
Patricia Olguin	Nadia Cerizola
Verónica Gallo	Agustina Massi
Sandra Cvejanov	Beatriz Suriani
Brinia Guaycochea	Anuar Cichero
Emilce Toledo	Paola Figueroa
Belén López Gargiulo	Ana Britos Deluiggi
Fátima Aguilera	



Universidad
Nacional
de San Luis

Desarrollo del lenguaje y prácticas discursivas / Diana Luengo ...
[et al.]; compilación de Diana Luengo; Brinia Guaycochea; Gabriela
Inés Rizzi.- 1a ed. - San Luis: Nueva Editorial Universitaria - UNSL,
2022. Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-733-347-3

1. Práctica del Lenguaje. 2. Análisis del Discurso. I. Luengo,
Diana, comp. II. Guaycochea, Brinia, comp. III. Rizzi, Gabriela Inés,
comp. CDD 401.41

Nueva Editorial Universitaria

Directora:

Lic. Jaquelina Nanclares

Director Administrativo

Tec. Omar Quinteros

Dpto. de Impresiones:

Sr. Sandro Gil

Dpto. de Diseño:

Tec. Enrique Silvage

DG. Nora Aguirre Reyes

Administración:

Esp. Daniel Becerra

ISBN 978-987-733-347-3

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723

© 2023 Nueva Editorial Universitaria

Avda. Ejército de los Andes 950 - 5700 San Luis

Índice

Palabras iniciales

Parte1: Desarrollo del lenguaje

1- La prosodia y su importancia en la lectura y escritura
Luengo

2- Caracterización de la lengua oral y del sistema de escritura en niños que asisten a primer grado
Romero-Echegaray-Luengo

3- - Reciprocidad entre el juego y el lenguaje desde los 3 a los 6 años
Toledo

4- Una revisión teórica acerca de los procesos que intervienen en la comunicación oral, en un contexto cotidiano
Gómez

5- Principios cooperativos en la discapacidad intelectual: un aspecto pragmático del lenguaje Luengo-Boyé

6- La relación entre competencia gramatical y la construcción de la etapa presilábica en la discapacidad intelectual
Gallo-Cvejanov-Guaycochea

Parte 2: Prácticas discursivas

1- Asignación de roles temáticos metafóricos desde el uso de la preposición EN
Guaycochea-Rizzi-Luengo

2- La incidencia de propósitos extensivos ante el avance de la enunciación en el enunciado Guaycochea-López Gargiulo

3- Actos constatativos y realizativos en “La sirena y el capitán” de María Elena Walsh
Escudero Rodríguez-Guaycochea

4- Análisis comparativo de relatos populares de tradición oral latinoamericana y europea
Britos Deluiggi

5- Estereotipos femeninos en relatos sanluisños de tradición oral
Massi

6- Nuevas configuraciones de la otredad en La Virgen Cabeza, de Gabriela Cabezón Cámara
Cerizola- Rizzi

7- Sentido y posibilidad de una pedagogía narrativa para la formación docente
Catalini-Hodara-Olguin

8- La enseñanza de la comunicación oral en propuestas editoriales argentinas para segundo año de la Educación Secundaria
Rizzi-Cerizola-Aguilera

9- Las prácticas sociocomunitarias en lengua y literatura: marcos de referencia pedagógicos y disciplinares
Suriani-Cichero-Figueroa

Parte 3: Prácticas discursivas en contextos del Español como Lengua Extranjera (ELE)

1- ILen e internacionalización en la UNSL dos caras de una misma moneda
Gioia-Mollo-Zuppa

2- El espacio de las lenguas en la Universidad Nacional de San Luis: la creación del ILen y el Programa de Español como Lengua Segunda y Extranjera
Mollo-Escalante-Cárdenas-Quevedo

3- El uso del correo electrónico en el examen CELU
Guaycochea-Mollo

4- Las consignas en la enseñanza y aprendizaje de ELE
Massi

5- El tratamiento de contenidos culturales e interculturales en materiales didácticos de lenguas extranjeras

Palabras iniciales

En el marco del Proyecto Consolidado *Desarrollo léxico pragmático del lenguaje y el otro en las prácticas discursivas*, el eje fundamental trazado por el equipo de investigación ha sido la concreción de esta colección de trabajos, en función de la preservación y memoria de las investigaciones realizadas. Asimismo, la adhesión al Interaccionismo Socio – Discursivo (ISD) provisto por los trabajos de Bronckart (2010) realizados en la unidad de didáctica de las lenguas de la Université de Genève y los aportes producidos por Riestra (2008), nos permite consolidar nuestra visión sobre el papel decisivo del lenguaje en la constitución del pensamiento y el rol que asumen las prácticas discursivas en diversos escenarios de producción.

Esta publicación contempla tres capítulos que reúnen artículos agrupados según las diferentes líneas de indagación presentadas, es decir, las que se ubican a nivel del desarrollo del lenguaje y las situadas en las prácticas discursivas en español como lengua materna (L1) y como lengua extranjera (ELE). Por lo tanto, recorre aspectos que van desde la problemática de la interacción lingüística, hasta abordajes discursivos y consideraciones textuales en entornos pragmáticos específicos, en particular, aquellas cuya área de dominio es el ELE.

La primera sección del libro titulada “*Desarrollo del Lenguaje*”, incluye el papel facilitador que supone el proceso de enseñanza y aprendizaje y expone hipótesis explicativas sobre aspectos propios de las diversas etapas del lenguaje infantil. Así lo demuestran contribuciones tales como:

- La prosodia y su importancia en la lectura y escritura,
- Caracterización de la lengua oral y del sistema de escritura en niños que asisten a primer grado,
- Reciprocidad entre el juego y el lenguaje desde los 3 a los 6 años,
- Una revisión teórica acerca de los procesos que intervienen en la comunicación oral en un contexto cotidiano.

Las vías de acceso que profundizan el tratamiento de las relaciones entre pensamiento y lenguaje, aún en situaciones comunicativo-pragmáticas que requieren de la intervención profesional, se analizan en:

- Principios cooperativos en la discapacidad intelectual: un aspecto pragmático del lenguaje,
- La relación entre competencia gramatical y la construcción de la etapa presilábica en la discapacidad intelectual

El apartado “*Prácticas discursivas*” aborda temáticas que describen reconocimientos léxico-pragmáticos a partir de la consideración conceptual del texto como proceso; de los criterios de selección textual; del tratamiento de lo ficcional y de la representación de identidades reales y/o literarias. Esto se verifica en las sucesivas producciones:

- Asignación de roles temáticos metafóricos desde el uso de la preposición EN
- La incidencia de propósitos extensivos ante el avance de la enunciación en el enunciado,
- Actos constatativos y realizativos en “La sirena y el capitán” de María Elena Walsh,
- Análisis comparativo de relatos populares de tradición oral latinoamericana y europea,
- Estereotipos femeninos en relatos sanluisinos de tradición oral,
- Nuevas configuraciones de la otredad en La Virgen Cabeza, de Gabriela Cabezón Cámara.

También se plantean temáticas que dan cuenta de la importancia que otorga el ISD al lenguaje en las mediaciones sociales y en las intervenciones formativas, mediante las siguientes reconfiguraciones didácticas:

- Sentido y posibilidad de una pedagogía narrativa para la formación docente
- La enseñanza de la comunicación oral en propuestas editoriales argentinas para segundo año de la Educación Secundaria,
- Las prácticas sociocomunitarias en lengua y literatura: marcos de referencia pedagógicos y disciplinares

El espacio dedicado a las *“Prácticas discursivas en contextos de Español como Lengua Extranjera (ELE)”* considera cómo distintos actores y estamentos académicos de la Universidad Nacional de San Luis reconocen el protagonismo del español en su carácter de lengua nacional y su trascendencia en términos de políticas públicas en cuanto a educación, industrias culturales e internacionalización lingüística. Esta visión se reproduce en:

- ILen e internacionalización en la UNSL dos caras de una misma moneda
- El espacio de las lenguas en la Universidad Nacional de San Luis: la creación del ILen y el Programa de Español como Lengua Segunda y Extranjera.

Asimismo, un objeto de estudio tan específico como el ELE invita a la reflexión sobre las acciones de lenguaje insertas en los procesos de enseñanza-aprendizaje y a la mediación dialógica que incluye la interiorización de una lengua extranjera portadora de contenidos socioculturales ajenos al aprendiente. Las problemáticas asumidas en esta secuencia de trabajos recorren el andamiaje didáctico de las acciones lingüísticas comprendidas en las elecciones pedagógicas relacionadas con el ELE:

- El uso del correo electrónico en el examen CELU,
- Las consignas en la enseñanza y aprendizaje de ELE,
- El tratamiento de contenidos interculturales en materiales didácticos de lenguas extranjeras.

El desarrollo del lenguaje organizado en prácticas discursivas tiene la propiedad de fijar representaciones del mundo que estructuran la conciencia individual al llenarse de contenidos de naturaleza semiótica. En tal sentido, las editoras esperamos la apropiación crítica de este conjunto de colaboraciones en las que destacamos la participación de colegas y su compromiso frente a los temas expuestos desde la recreación bibliográfica del ISD.

San Luis, mayo 2023

Brinia Guaycochea, Dora Luengo y Gabriela Rizzi

***Desarrollo del
lenguaje y prácticas
discursivas***

Parte 1:

Desarrollo del

Lenguaje

La prosodia y su importancia en la lectura y escritura

Dra. Dora Diana luengo

Universidad Nacional de San Luis

Resumen

¿Por qué ligar la prosodia, un elemento propio del habla, al mundo de la escritura y la lectura? Ambos procesos requieren de un conocimiento claro de la estructura fonética de las palabras habladas, porque sin este conocimiento el niño puede presentar dificultades en confrontar símbolos gráficos y sonido.

Si la evaluación de los buenos o malos lectores, se lleva a cabo a partir de la lectura en voz alta, es decir durante la conversión de un código a otro, de lo escrito a lo oral, podríamos pensar que, durante el desarrollo de la escritura al producirse el fenómeno inverso, la prosodia también podría influir en dicho proceso. Investigaciones realizadas en Méjico, y otros países han demostrado la productividad del nivel suprasegmental a la hora de calcular, por ejemplo, porcentajes de diferencias entre la lectura de un niño y un adulto. Y si tenemos en cuenta el accionar simultáneo de lectura y escritura, estas mismas dificultades podrían aparecer también durante la adquisición de la escritura¹. Si tenemos en cuenta que la prosodia mantiene la coherencia de la señal acústica, brinda integridad perceptiva a las emisiones del habla, facilita el agrupamiento de palabras en unidades de sentido (procesamiento sintáctico) y controla los ciclos atencionales en el procesamiento del habla habría que considerar este aspecto del lenguaje al momento de la elaboración de estrategias de aprendizaje para niños en etapa de alfabetización inicial.

Introducción

El interés de este trabajo radica en explicar la importancia de la prosodia en la escritura, fundamentalmente durante el inicio de la alfabetización.

Cualquiera podría preguntarse por qué ligar la prosodia, un elemento propio del habla, al mundo de la escritura y la lectura. Sin embargo, se conoce que la evaluación de los buenos o malos lectores, se lleva a cabo a partir de la lectura en voz alta, es decir durante la conversión de un código a otro, de lo

¹ Cfr. Los trabajos de Fernández y Hachen (1996) y de Rivero (1996), y para reflexionar sobre la intrínseca relación entre habla y escritura, el trabajo de Signorini, García Jurado y Borzone (2000)

escrito a lo oral. Es así que cuando se analizan los trastornos de lectura realizados sobre la ruta de identificación de las grafías, resulta insuficiente en el sentido de no saber exactamente dónde ocurre el error.

En este sentido es que se cree que el nivel suprasegmental, que se relaciona con la acentuación de palabras, entonación de frases y pausas, no ha sido considerado, al momento de determinar alguna dificultad en la lectura y, sin embargo, trabajos realizados en Méjico, y otros países han demostrado la productividad de este nivel suprasegmental a la hora de calcular, por ejemplo, porcentajes de diferencias entre la lectura de un niño y un adulto. Y si tenemos en cuenta el accionar simultáneo de lectura y escritura, estas mismas dificultades podrían aparecer también durante la adquisición de la escritura.²

Fundamentos teóricos

Según Radford y otros (2000, p.76), la producción de palabras constituye algo más que la simple emisión y concatenación de sonidos individuales, algo más que segmentos, necesita de una organización suprasegmental.

García Jurado y Tripodi (2005, p. 134) en “La Fonética del español” sostienen que los rasgos suprasegmentales, constituyen propiedades del habla independientes que se extienden sobre un número de segmentos, identificándose en la señal física del habla por cambios en la frecuencia fundamental, duración de fonos, pausas e intensidad. Estos, son correlatos acústicos de los rasgos prosódicos y se corresponden perceptivamente con la altura tonal (agudo-grave), cantidad (largo-corto) y sonoridad (fuerte-débil).

Estos mecanismos, conocidos como fenómenos de prosodia pueden ocasionar cambios en el significado de una palabra. Para Álvarez Muro (2001, p.77) la prosodia o elemento suprasegmental es un mecanismo que permite organizar el hilo fónico, principio elemental de la organización de la lengua hablada. Dicho elemento va más allá del segmento, organiza el hilo de los sonidos que percibimos. De hecho, durante la comunicación todo oyente percibe

² Cfr. Los trabajos de Fernández y Hachen (1996) y de Rivero (1996), y para reflexionar sobre la intrínseca relación entre habla y escritura, el trabajo de Signorini, García Jurado y Borzone (2000)

segmentos sonoros que posee una serie de información que es de naturaleza prosódica con información referencial y con las características individuales de cada lengua.

Romero, Etxebarria, Gaminde y Garay (2015) en “El papel de la prosodia en la enseñanza de la L1” realizan una comparación entre la prosodia y la música, argumentando que:

“la primera comprende todas las «disciplinas musicales» de una lengua, entendiéndolo por disciplina musical a la melódica (entonación), a la rítmica (duración) y a la métrica (acentuación). En un plano metafórico podríamos aludir a la poesía porque ésta recrea la máxima expresión musical de una lengua; es en este plano comparativo donde podríamos equiparar la frase musical con el verso poético y ver entonces la relación entre música y prosodia” (p.67)

Desde un punto de vista lingüístico, constituye una disciplina que estudia los elementos suprasegmentales de una lengua, es decir, variaciones de la frecuencia fundamental, de la intensidad y de la duración. Elementos que colaboran en la transmisión del contenido de un mensaje, que nos aporta datos sobre la identidad del hablante, nos informa acerca del género, edad, procedencia y status social, como así también estado emocional y la actitud del hablante con respecto a un tema determinado, a una situación en concreto.

Existe diversidad de opiniones en cuanto a los elementos que conforman la prosodia, (Quilis, 1993; Obediente 1998, en Alvarez Muro). En general, consideran que percibimos el habla como una melodía por las variaciones de la frecuencia fundamental, pero al mismo tiempo sentimos ritmo, pausas, intensidad y otros elementos fónicos. Algunos consideran que la entonación está formada por todos estos elementos que suenan con el tono fundamental y que a su vez ésta es sólo uno de los elementos de la prosodia. León, y Mora, 1996 (en Alvarez Muro 2001) entre otros, denominan entonación al movimiento melódico, es decir a las variaciones de la frecuencia fundamental³.

³Se denomina tono fundamental al sonido producido por el ciclo vibratorio de las cuerdas vocales. Cfr. García Jurado (1982).

Así mismo, Álvarez Muro, se refiere a la entonación o melodía como la frecuencia fundamental componente de la prosodia, entendiendo que para percibir la entonación es necesario tomar en cuenta un conjunto de otros parámetros acústicos como duración y ritmo. La prosodia según esta autora estudia además de la entonación, el acento y el ritmo, timbre y velocidad de habla. Y agrega, citando a Di Cristo, 1994, que la prosodia es el estudio de los hechos fónicos no segmentales que participan en la organización del léxico y de la sintaxis y que juegan un papel determinante en la interpretación semántica de los enunciados y del discurso, además señala que la prosodia constituiría una rama de la Lingüística que analiza y representa aquellos elementos no verbales de la oralidad como el acento, tono, entonación, siendo la variación de la frecuencia fundamental, de duración y de intensidad su manifestación en la producción oral, es decir parámetros físicos que el oyente los percibe como cambios de altura o de melodía, de longitud y de volumen sonoro. Estas señales polisémicas transmiten no sólo información paralingüística sino también lingüística, fundamentales para la comprensión del enunciado y su interpretación pragmática. (Bertrand, 1999 en Álvarez Muro 2001)

Como elemento lingüístico la prosodia tiene dos estratos: una sustancia y una forma. La sustancia según Hjelmslev (1972,1984) está relacionada con el plano del contenido descrito por Saussure (1967) y la forma con el plano de la expresión y resulta claro que la sustancia depende de la forma, y no puede decirse que tenga existencia independiente. El término forma se reserva para la red relacional que define las unidades.⁴

Chomsky y Halle (1968) citados en “Sílaba y percepción” de García Jurado (1987, p.357) sostienen que, al recibir la señal acústica del habla, se formulan hipótesis acerca de la estructura sintáctica y semántica de cada emisión percibida a través de niveles superiores más la información prosódica, es decir que es un proceso activo y no una mera interpretación de fonemas independientes como lo postulaban modelos teóricos anteriores.

⁴Para Saussure las unidades son relacionales y lo que importa es la diferencia con las demás, así la lengua como sistema de oposiciones se vincula con el concepto de valor lingüístico.

La prosodia, entonces, compone la infraestructura rítmica de la lengua hablada, y favorece al hablante para la retención en la memoria de ciertos segmentos y cumple diversas funciones:

-función cohesiva o integradora para que el oyente pueda percibir el significado a partir de esta función, el hilo fónico se divide en parcelas, en unidades empaquetadas prosódicamente. Si se recibe la información en forma no modulada no se comprendería el mensaje ya que se necesita ordenar ese todo fónico en unidades de entonación. Para Quilis (1981, en Álvarez Muro 2001, p. 426) la palabra pronunciada tiene una forma gramatical y una entonación, ésta constituye el recurso más elemental del enunciado ya que pueden existir enunciados sin forma gramatical pero no sin entonación.

-función delimitadora o demarcativa consiste en la segmentación de un enunciado en unidades menores relacionadas con la estructura profunda. Por ejemplo: *“encontré el libro roto”* y *“encontré el libro, roto”* para Obediente (1998 en Álvarez Muro 2001) esta función tiene la tarea de agrupar el hilo fónico en segmentos informativos. Estas delimitaciones se llevan a cabo por las pausas y los cambios del tono fundamental.

Para el hablante, las unidades de información, las de entonación y las de sentido al estar tan vinculadas unas con otras no las percibe discriminadamente, (Halliday 1990) esto ocurre porque existe correspondencia entre el ritmo de una lengua, los grupos sintácticos y los grupos de sentido.

También existen otros mecanismos que pueden cambiar el sentido del enunciado, por ejemplo, cuando la frecuencia fundamental es descendente, esta entonación confiere un sentido completo a lo dicho o ascendente, que representa un enunciado con sentido incompleto, dependiendo del aumento o disminución de la vibración de las cuerdas vocales, esto constituye una tendencia universal, la entonación descendente es la no marcada, indica el término de una comunicación, mientras que la ascendente es marcada y no está terminada como es el caso de las preguntas siendo el interlocutor el encargado de terminar la comunicación.

La prosodia también cumple un papel muy importante en la pragmática, desde el punto de vista lingüístico es la prominencia tonal ya que es a través de ella que el hablante decide que va a tratar como información nueva y lo que considerará como dada.

Álvarez Muro, por su parte, señala el modo en que la prosodia cumple un papel importantísimo en la progresión de la información. Las unidades de entonación (comprendidas entre dos pausas) se corresponden a las unidades de información y cada unidad de información se basa en la unidad anterior y agrega una nueva. Halliday (1990) agrega que cada nuevo paso define el contexto situacional, y a su vez establece la distinción entre categorías gramaticales, semánticas y pragmáticas.

Volviendo una vez más a Quilis, se rescata su insistencia en que estamos frente a uno de los vehículos de expresión afectiva más importantes. En efecto, la entonación expresiva estaría superpuesta al significado gramatical, y existen diversos mecanismos que sirven para marcarla como desviación entre los puntos extremos del patrón melódico, el registro, el contorno, la intensidad, la duración del control melódico.

“La entonación es el vehículo lingüístico ideal para transmitir las más diversas informaciones, que, aunque en el proceso de la comunicación vayan tremendamente mezcladas, el oyente descodifica automáticamente, y sabe si su interlocutor pregunta o afirma, es de Chile o España, está enfadado o contento, pertenece a un estrato social o a otro, etc.” (Quilis, 1993, p. 425)

O como expresa Navarro Tomás

“Las inflexiones melódicas de la palabra sirven juntamente a la declaración del pensamiento, a la expresión de los movimientos del ánimo y a la manifestación de hábitos y maneras de decir de carácter local. Se puede considerar la entonación desde el punto de vista ideológico, emocional o idiomático, si bien no es nada fácil delimitar, sobre el fondo común en que estos hechos se producen, la proporción y medida que a cada uno de dichos aspectos corresponde.” (1963, p. 8):

Desde el punto de vista sociolingüístico Álvarez Muro (2001) dice que la prosodia comunica las características personales del hablante, como edad, sexo, temperamento, carácter, el grupo social al que pertenece y la situación comunicativa en la que se encuentra. Sostiene la autora que la prosodia además de toda la información que nos brinda nos permite identificar de qué región es el hablante.

Propiedades de la prosodia

En la actualidad y a partir de numerosas investigaciones realizadas en las últimas décadas, se habla de cuatro rasgos prosódicos: *acento*, *entonación*, *juntura* y *ritmo*.

-El acento: distinciones fónicas y clasificaciones

El acento cumple la función de realzar y atenuar las distintas unidades del discurso, constituye la mayor sonoridad de las ondas sonoras, dónde las sílabas acentuadas poseen mayor intensidad con respecto a las otras.

Actualmente diversos estudios y sobre todo el inicial de Bolinger (1958 en García Jurado y Tripodi 2005) han demostrado que la variación de la frecuencia fundamental (F0, entendida como la onda sonora simple de frecuencia más baja entre las que forman una onda sonora compleja) es el rasgo más importante para su identificación, es decir que no es el aumento de la altura tonal, sino la prominencia de F0 lo que es esencial para el acento.

Por ejemplo, Borzone de Manrique, Signorini y Massone (1982) a partir de un estudio espectrográfico sobre la variación de acento en palabras del tipo “límite-límite-limité”, mostraron que, en palabras aisladas, la vocal tónica es más intensa, tiene mayor frecuencia fundamental, mayor duración y el patrón de formantes es más cercano al target o patrón ideal de la vocal aislada. (García Jurado y Tripode, 2005)

Este rasgo prosódico posee cierta complejidad, Garding (1981 en García Jurado y Trípole 2005) se refiere a las variaciones de las lenguas basadas en la realización del acento tonal, esta investigadora sostiene que “todo enunciado se inscribe en una especie de red que representa la declinación natural de la frecuencia fundamental”. Dicha red estaría representada por sílabas acentuadas, sílabas no acentuadas como así también variaciones pragmáticas y relativas a la actitud del hablante (énfasis).

Existen tres tipos de acentos:

1. Acento de intensidad, de sonoridad, se obtiene produciendo un aumento de la intensidad en la unidad silábica acentuada, acústicamente se manifiesta como aumento de la onda.
2. Acento tónico, musical, de altura, melódico se logra produciendo un aumento en el tono de la unidad silábica que lo recibe.

3. Acento de cantidad o cuantitativo es de mayor duración de la sílaba acentuada frente a las no acentuadas.

La Real Academia Española menciona específicamente tres tipos básicos de acentos: el prosódico, el ortográfico y el diacrítico.

1. El acento ortográfico, es el tipo de acento más común y conocido, tilde o acento gráfico.

2. Por el contrario, aquellas sílabas acentuadas pero que no llevan tilde se las denomina con acento prosódico, es decir la sílaba sobre la cual recae este acento tiene una pronunciación más intensa que las demás.

3. El acento diacrítico o tilde diacrítica, se trata de un tipo de tilde que tiene una función muy especial: diferenciar palabras que se escriben con ortografía idéntica pero que, en verdad, encierran conceptos diferentes.

-Tono, entonación y juntura

El tono, como otro de los fenómenos prosódicos, es muy importante y todas las lenguas, aunque de diferentes formas, lo utilizan para comunicar algo. En el español se utiliza para el tercer fenómeno prosódico que es la entonación que no produce cambios en el significado, sino que cambia la actitud del hablante pasando de la simple afirmación (*yo*), al interrogante (*¿yo?*), a la afirmación contundente (*¡yo!*) a la incredulidad (*¡¿yo?!*), a la declaración (*yo*).

Según Navarro Tomás (1944) tiene una forma melódica particular, y es, unidad de sentido; ésta coincide con el grupo fónico segmento del discurso comprendido entre pausas o pseudopausas que puede dividirse en tres partes: la porción inicial, en la que la frecuencia fundamental sube hasta la primera sílaba acentuada; el cuerpo, que presenta estabilidad, y la porción final que se da a partir de la última sílaba acentuada y hasta el final de la emisión.

Sin embargo investigaciones llevadas a cabo por Borzone y Signorini (1984)⁵ no coinciden en su totalidad con los planteos de Navarro Tomás (1944). Los resultados de dicha investigación indicaron una tendencia general de declinación tanto en los picos (subidas) como en los valles, a medida que se desarrolla la emisión, la tendencia de la entonación española es la de una caída

⁵ Cfr. García Jurado y Tripodi (2005: sp) *La Fonética del Español*.

general de la frecuencia fundamental desde la primera sílaba acentuada hasta el final de emisión.

La juntura definida por Hocket, 1971, (en García Jurado y Trípodí 2005) como 'transición discontinua', consiste en una unidad fonológica que tiene una realización física muy variable. Cuando en español distinguimos entre "las alas" y "las salas", o entre "del lecho" y "del hecho"⁶ es porque usamos diferentes juntas que nos permiten diferenciar los constituyentes de grupos nominales análogos y con alta coincidencia entre sus constituyentes fonéticos.

El estudio sistemático del acento, entonación y juntura como sistemas autónomos que interactúan en el proceso de producción y comprensión del habla constituye el medio más eficaz para establecer las relaciones entre F0 y estructura lingüística. Signorini y col. (1989) sostienen que en algunos casos la juntura coincide con límites entre constituyentes sintácticos, pero no puede establecerse una correspondencia total entre las reglas del componente sintáctico y la asignación de marcas de juntura. Una juntura puede ocurrir en cualquier punto de la emisión y el límite sintáctico es donde suele ocurrir la división de la señal de habla.

Prosodia y niveles del lenguaje

Teira e Igoa (2007) señalan que el niño/a antes de nacer ya responde en el vientre materno a la voz humana, al poco tiempo de nacer logra localizarla y a la tercera semana ya discrimina sonidos, matices y tonalidades diferentes de la voz. Es aproximadamente a los 8 meses que se muestra capaz de diferenciar las propiedades físico-acústicas de los fonemas de la lengua en términos de altura, intensidad, duración y timbre, en relación con las emisiones lingüísticas de la madre. A través de las características suprasegmentales de los sonidos del habla el niño/a antes de producir sus primeras palabras, puede manifestar estados de ánimo como enojo, desagrado, rechazo, aceptación, simpatía, etc.

La prosodia es fundamental para la comunicación, tanto a nivel de producción como de recepción y que interactúa de forma significativa con otros componentes del lenguaje: léxico, sintáctico, semántico y pragmático, permite obtener claves para segmentar y agrupar constituyentes y para interpretar el

⁶Cfr. Crystal (1994)

significado del enunciado y la intención del hablante, además de suministrar información sociolingüística e indicios del estado emocional del hablante, como ya se mencionó en el apartado anterior.

Diversos autores afirman que en la actualidad no se cuenta con una definición única de la prosodia como componente del lenguaje (Shattuck-Hufnagel y Turk, 1996; Fox, 2000 en Teira, Igoa 2007)), aunque hay cada vez más acuerdo en que se trata de una estructura gramatical compleja que debe estudiarse de forma independiente (Beckman, 1996 en Teira, Igoa 2007).

Por ende, podemos afirmar que la prosodia constituye uno de los componentes más primitivos del lenguaje, como se expresara anteriormente, el infante en los inicios de su desarrollo percibe patrones de acento y entonación que ayudan en la comprensión del significado de las emisiones producidas por el hablante. Si establecemos un paralelismo con el inicio de la alfabetización, la prosodia es la que facilitaría la comprensión del habla para transformarla, a través de la conciencia fonémica y fonológica, en un código escrito, y serán los signos de puntuación los sustitutos de estos rasgos prosódicos. Para Borzone y Signorini, (2000, p. 95) la prosodia:

- Mantiene la coherencia de la señal acústica. Es la que brinda integridad perceptiva a las emisiones del habla.

- Facilita el agrupamiento de palabras en unidades de sentido, facilitando el procesamiento sintáctico.

- Controla los ciclos atencionales en el procesamiento del habla.

Las variaciones entonacionales permiten al oyente centrar su atención en el foco semántico y la que proporciona la interfaz entre la señal del habla y el sistema de escritura alfabético es la conciencia fonológica. (Borzone y cols. 2001-2002).

Tanto en el habla como en la lectura y escritura se activan procesos de entradas léxicas, función gramatical de los lexemas y sus relaciones permitiendo la organización y estructura del mensaje. En el caso de la lectura el niño/niña logra una mayor comprensión del texto cuanto más rápida sea ésta y menor cantidad de pausas realice, y en consecuencia constituye el perfil de un lector que lleva a cabo un uso sistemático de los rasgos prosódicos, tal como lo hace el lector adulto. (Borzone y Signorini, 2000).

En este sentido es importante tener en cuenta que cuando existe una dificultad en la lectura, con gran cantidad de pausas intra e interléxicas, dificultando las entradas léxicas por no contener rasgos prosódicos, estarían incidiendo negativamente en el logro de la comprensión lectora y en la dificultad de poder establecer relación entre los sonidos del habla y los grafemas. (Borzzone y Signorini 2000) ya que durante la etapa de alfabetización el niño/a deberá desarrollar la conciencia fonémica, fonológica y prosódica.

¿Por qué relacionar prosodia con escritura?

La lengua escrita presenta características muy particulares y diversas razones llevan a considerarla derivación de la lengua oral por ejemplo se enseña a leer y escribir después de haber adquirido la lengua hablada otorgando una gran importancia a la organización de los sonidos. La lectura y la escritura requieren de un conocimiento claro de la estructura fonética de las palabras habladas, porque sin este conocimiento el niño puede presentar dificultades en confrontar símbolos gráficos y sonido.

La escolaridad elemental inclina su objetivo principal a conservar el dominio del sistema grafemático y la consecuente reflexión sobre el principio ortográfico. Pero es sabido que el marco de descripción incluye el conocimiento suprasegmental porque permite constatar este fenómeno de simplificación en la escritura, con su tendencia en reducir la sílaba a una sola unidad fonemática.

Unas multiplicidades de trabajos han demostrado la importancia, para una lectura y escritura eficiente, de la conciencia fonémica como una de las habilidades fonológicas. Sin embargo, existe un gran interés en investigar y estudiar otro tipo de habilidad fonológica como es la prosodia, como un subsistema fonológico. (Wood, 2006 en Serrano et al s/a)

Del mismo modo, diversos estudios han demostrado el valor de la prosodia ya sea para conseguir una lectura fluida (Schwanenflugel, Hamilton, Kuhn, Wisenbaker y Stahl 2004) como para una adecuada comprensión lectora, (Miller y Schwanenflugel 2006) durante el proceso de adquisición de la lectura y escritura (Kitzen 2001 en Serrano et al).

Así mismo Fajardo y Moya, 1999 sostienen que durante el aprendizaje de la escritura los niños deben familiarizarse con la estructura de las oraciones y

con los patrones de entonación, es decir que este proceso desde el sentido del análisis lingüístico no solo debe suponer la construcción de conocimiento.

A partir de la conexión entre aspectos suprasegmentales y segmentales de la lengua, surgen datos útiles para el análisis de las escrituras infantiles durante el proceso de enseñanza-aprendizaje como por ejemplo el hecho de que existe una relación entre aspectos prosódicos y escritura evidenciando la estrecha relación entre la producción oral y la producción escrita.

Los resultados de una investigación realizada en el PROICO 04-0318 de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNSL, sobre la importancia del acento como uno de los elementos de la prosodia durante el proceso de alfabetización demostraron que el traslado del acento fonológicamente producido y percibido por los niños y niñas se da con mayor naturalidad de lo hipotéticamente esperado, pudiéndose interpretar en general cuál es el mecanismo metalingüístico realizado, observando que lo que migra de un código a otro es la acentuación y no lo segmental en su forma prototípica.

-Vinculación entre lengua oral y escritura

Ya se ha mencionado que el aprendizaje de la lectura y escritura demanda un conocimiento fonético de las palabras habladas, sin él el niño presentará, seguramente, dificultades en lograr la correspondencia grafía y sonido.

García Jurado, Trípodí y Arenas (2008) sostienen que:

Los caminos de ambos códigos, oral/escrito emergen juntos indicando un grado de dependencia alto sobre todo a la hora de enseñar a leer y escribir, que mediante el código de la escritura convertimos las secuencias temporales de fonemas en secuencias espaciales de grafemas y viceversa. (p.71)

El niño va elaborando diferentes estrategias durante este aprendizaje, que se basan en conocimientos que tiene sobre el nombre de las letras y sobre la relación fonema/grafema. Signorini, García Jurado y Borzone (2000) sostienen que para comprender los mecanismos psicológicos involucrados durante el aprendizaje de la lectura y escritura es importante tomar en cuenta el lenguaje oral, las formas ortográficas de representación del habla.

Estas investigadoras además concluyen:

“...el sistema ortográfico codifica la estructura fonológica, caracterizada por el pequeño número y la cualidad de las vocales y la estructura silábica simple. A una gran transparencia acústica-fonética corresponde una alta transparencia fonológica-ortográfica.”(p.70)

En este intento de correspondencia entre oralidad y escritura, el sujeto pone en juego su competencia lingüística y su grado de reflexión metalingüística, entendida como la capacidad para reflexionar sobre el lenguaje y para manipular los elementos que lo estructuran (fonemas, sílabas, palabras) considerando al lenguaje como un objeto de conocimiento. Durante este proceso identifica la estructura general de la palabra, atiende al número de sílabas y lo toma como eje de representación gráfica.

Esta segmentación también aparece en el plano prosódico/suprasegmental porque al continuo del habla se le aplican los pasos de análisis necesarios para medir todos los rasgos prosódicos (Quilis, 1981; García Jurado y Luchin, 2014; García Jurado, Renato y Borzi ,2013).

En este contexto de relación habla-escritura se rescata el concepto de conciencia silábica, fonémica y fonológica, es decir la habilidad para segmentar en sílabas y luego en fonemas reconociendo cada unidad. Este conocimiento no se observa hasta que los niños y niñas no han ingresado al sistema de alfabetización. La razón está en que, durante el lenguaje en uso, no se piensa ni en su estructura, ni en la cantidad de sílabas, ni en el número plural o singular de una palabra emitida, ni en su condición de acentuada e inacentuada, y ni siquiera en el género que puede atribuírsele como propiedad gramatical.

En la lengua oral se interpretan directamente las ideas o significados y se responde a ese significado sobre una estructura, pero sin actualizar mentalmente lo que sabemos que existe como competencia potencial.

Es necesario entonces, que los aprendices ingresen al sistema de alfabetización para que esta propiedad que todos tenemos para comunicarnos, al tornarse un objeto de interés y reflexión, permita el desarrollo de un proceso de adquisición y desarrollo del conocimiento metalingüístico o conciencia lingüística (Borzone, 2011).

Por lo tanto, es la escolaridad inicial que tiene como objetivo dotar al niño o niña de un conocimiento que les permita arribar al dominio del sistema

grafemático que funciona sobre la base del principio alfabético y del principio ortográfico. El primero depende de la alfabeticidad de la escritura y el segundo se configura en función de una serie de convenciones ortográficas unidas a elementos prosódicos como el acento, la entonación y el ritmo. Los aspectos prosódicos o suprasegmentales de la lengua son la base de lo que la escuela tradicionalmente denomina lectura expresiva, y que intervienen directamente en el logro de la comprensión profunda de un texto. (Desinano, 2006)

Reflexionemos en el hecho de que el sistema de escritura utiliza elementos gráficos como los signos de puntuación, separación de palabras, etc. para especificar propiedades sintácticas y semánticas del lenguaje, y también, que dentro de la correlación que necesariamente establece la prosodia entre oralidad y escritura, el habla es un continuo acústico en el que no se perciben las separaciones correspondientes a la segmentación de frases, palabras, sílabas. En cambio, en la lengua escrita se proyectan una serie de conocimientos explícitos sobre segmentos que existen en el código y conocimiento sobre cómo se pronuncian, es decir la conciencia fonológica y fonética, respectivamente. Esta última no es necesaria en el habla ya que todos los niños adquieren en forma espontánea el lenguaje oral, pero no ocurre lo mismo con la escritura, porque requiere de una enseñanza sistematizada.

En este sentido se puede afirmar la importancia que tiene la alfabetización emergente, inicial o temprana de un aprendizaje perceptivo. Aquella alfabetización que se da, antes del inicio escolar, donde el niño adquiere ciertos conocimientos, en cuanto a la correspondencia fonema-grafema, y a todos los aspectos prosódicos de la lengua oral. Vale decir, todos y cada una de las pautas relacionadas con las experiencias comunicativas, y que, en su etapa de adquisición, lo llevan a tener un dominio suficiente de su lengua, como para poder trasladar, luego ciertos aspectos a la escritura. (Luengo 2012)

Para concluir podríamos decir que, la prosodia podría retomar un lugar como instrumento de diagnóstico durante la alfabetización. Numerosos estudios han demostrado la importancia de la prosodia en la comprensión lectora y por ende en el desarrollo de la conciencia lingüística por lo que debemos otorgarle un lugar en el proceso de enseñanza y aprendizaje ya que estos componentes suprasegmentales, intervienen directamente en la transmisión e interpretación de un enunciado y sin embargo desde el punto de vista de la enseñanza, existen

sólo algunos recursos didácticos para la enseñanza de una L2 y no en el proceso de alfabetización.

En este sentido, existe un contraste, ya que adquiere gran importancia la prosodia en la lengua oral y los problemas que su baja competencia prosódica puede ocasionar, y sin embargo existe una baja incidencia de la didáctica de la prosodia en manuales y recursos curriculares para el aula. (Romero Andonegi, Etxebarria Lejarreta, Gaminde Terraza y Garay Ruíz. 2015). Esto se convierte en una gran paradoja: si es un elemento fundamental para la transmisión del mensaje, que puede incidir positivamente o negativamente en el éxito de la comunicación, ¿cómo puede ser que no se desarrollen recursos y estrategias específicas? Y, más aún, cuando estamos frente a niños y niñas con trastornos del lenguaje y/o dificultades de aprendizaje, en donde la prosodia es el aspecto del lenguaje que colabora en la producción e interpretación y que no sólo aluden a la información referencial, sino que también a la información dialectal, sociolingüística, emotiva, etc.

En este sentido autores como Carrretero y Sánchez (2006) consideran que las terapias y programas pedagógicos podrían orientarse a fortalecer los aspectos suprasegmentales, sin restar importancia a la conciencia fonológica, pero afirman que el enfoque suprasegmental es prometedor ya que la mayoría de los niños y niñas con problemas de aprendizaje presentan carencias en la integración acentual y entonacional.

El interés por investigar la influencia de otro tipo de habilidad fonológica en la adquisición del lenguaje escrito como es la prosodia va aumentando paulatinamente. Es así que, nuevas investigaciones relacionadas con los trastornos del desarrollo del lenguaje (TDL) (González y Calet, 2020) han demostrado que los niños y niñas que transitan este trastorno del neurodesarrollo, presentan algunas dificultades prosódicas, por lo que sería interesante en futuras investigaciones considerar estos estudios y observar su repercusión en los aprendizajes de estos niños y niñas con TDL (trastornos en el desarrollo del lenguaje) y que los docentes encargados de la alfabetización consideren en las adaptaciones curriculares no sólo aspectos semánticos, sintácticos, fonológicos y/pragmáticos sino también prosódicos.

Referencias Bibliográficas

- ALVAREZ MURO, A., *Análisis de la oralidad: una poética del habla cotidiana*. *Estudios de lingüística española*, 15, 2001, <http://elies.rediris.es/elies15>. [consultado el 03/04/2011]
- BORZONE A.M. y SIGNORINI, A., Estudio preliminar de los patrones de entonación del español. *III Congreso Nacional de Lingüística*. Morón, 1984.
- Lectura y prosodia: una vía para el estudio del procesamiento cognitivo. *Interdisciplinaria*, 2000, 17, 2, sin mes, p.95-117. Centro Interamericano de Investigaciones Psicológicas y Ciencias Afines. Argentina
- BORZONE, A... M., ROSEMBERG, C., DIUK, B., SILVESTRI, A., PLANA, D., *Niños y maestros por el camino de la alfabetización*, Módulo 5: *Descubrir el sistema de escritura*. Buenos Aires, Novedades Educativas, 2011, p.107-115.
- DESINANO, N. Conocimientos lingüístico-discursivo en la educación básica y media. En *Didáctica de las ciencias del lenguaje*. Rosario. Homo Sapiens, 2006.
- FAJARDO, L y MOYA, C., *Fundamentos neuropsicológicos del lenguaje*. Colombia: Ediciones Universidad Salamanca, 1999
- CARRETERO, F. Y SÁNCHEZ, J., Análisis fonológico de la ejecución de niños con trastornos de lectura. *Actas del 1º Congreso Nacional de Lingüística Clínica*, 2 .Eds. Gallardo, B., Hernández, C. y Moreno, V. Valencia, 2006.
- GARCÍA JURADO, M.A. Sílabas y percepción. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 1987, 19, 3, p. 353-366.

- GARCÍA JURADO, M. A. y TRIPODI, M., *La Fonética del Español. Análisis e investigación de los sonidos del habla*. Buenos Aires, Quorum/ UMSA, 2005.
- GARCÍA JURADO, M.A. y ARENAS, M., El encadenamiento de sonidos en el habla espontánea y en el laboratorio de análisis. *Fonoaudiológica* 2014, 61,1, p. 22-41.
- GARCÍA JURADO, M.A., TRÍPODI, M. y ARENAS, M., El arte de enseñar a hablar: antecedentes históricos y realidades actuales. *Conceptos*, 2008, 83, p. 71-81. UMSA
- GONZÁLEZ, A, B. y CALET, N., El papel de las habilidades prosódicas en el trastorno del desarrollo del lenguaje. Un estudio de caso. *Revista de Investigación en Logopedia*, 2021, 11, p. 63-76.
><https://dx.doi.org/10.5209/rlog.70609>> [consultado el 11/11/21]
- LUENGO, D.D., Acentuación y Procesos Fonológicos en el Aprendizaje de la Lectura y Escritura: La importancia de la transmisión del acento de la oralidad a la escritura. Tesis doctoral. UMSA, 2015.
- NAVARRO TOMÁS, T. *Manual de entonación española* (4a ed.). Madrid, Guadarrama, 1º edición, 1974 [1944], Digitalizado 14 May 2007.
- RADFORD, A. y ATKINSON, M. et al. (2000), *Introducción a la lingüística*. Madrid, Akal, Traducido de la versión inglesa de Cambridge University Press.
- ROMERO ANDONEGI, A., ETXEBARRIA LEJARRETA, A., GAMINDE TERRAZA, I. Y GARAY RUÍZ, U. (2015) El papel de la prosodia en la enseñanza de la L1. Un aporte didáctico para el aula de educación infantil y de educación primaria. *PHONICA*, vol. 11, Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea

- SERRANO, F., JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, G., DEFIOR, S. (2008), *Relación entre la habilidad prosódica y la adquisición de la lectura*. Presentado en el XXVI Congreso de la Asociación Española de Lingüística Aplicada (AESLA). Almería, Universidad de Almería, 3-5 de abril.
- SIGNORINI, A., DE MANRIQUE, BORZONE, A.M., MASSONE, M. I. (1982): "Los movimientos de F° como correlatos de juntura y acento", en: *Revue de phonétique appliquée* . 91 - 93, pp. 377 - 388
- SIGNORINI, A., BORZONE, A.M., DIUK, B. y, A. (2001-2002), Del conocimiento fonológico al conocimiento ortográfico: alcances y limitaciones de la perspectiva "fonocéntrica" en el procesamiento de las palabras escritas. *Lenguas modernas*. nº 28-29:7-28 Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=839294>
- TEIERA, C., IGOA, J.M. (2007), Relaciones entre la prosodia y la sintaxis en el procesamiento de oraciones. *Anuario de Psicología*, vol. 38, nº 1, pp.45-69. Facultat de Psicologia Universitat de Barcelona.

Caracterización de la lengua oral y del sistema de escritura en niños que asisten a primer grado ⁷

Lic. Sofía Marianella Romero

Lic. Sonia Cecilia Echegaray

Dra. Dora Diana Luengo

Universidad Nacional de San Luis

Resumen

En el presente trabajo se describen y se establecen relaciones entre el lenguaje oral en sus niveles fonológicos y léxico-semántico y el sistema de escritura, mediante un estudio cualitativo de tipo descriptivo. La muestra se conformó por veintidós estudiantes de primer grado de la escuela N° 6 Santa María Eufrasia, cuyas edades se encontraban entre los seis y ocho años de edad al momento de la investigación. En los resultados se observa en términos generales: escasez de recursos lingüísticos y nivel de desarrollo de la escritura inferior a la edad cronológica. En el nivel fonológico, más de la mitad de la muestra presentó procesos fonológicos de simplificación, los cuales de acuerdo a la edad cronológica no deberían persistir. En el nivel léxico- semántico se visualizan diferencias significativas en la calidad de las respuestas, la mayoría de los sujetos poseen discursos rudimentarios, con escasas etiquetas lingüísticas, limitados recursos para definir conceptos, uso de deícticos para señalar objetos (lo que supone una mayor dependencia del contexto y la referencia), y ausencia de elementos cohesivos. En el sistema de escritura, en un 50% de la muestra no hay correspondencia con la lengua oral. A pesar de no presentar procesos fonológicos de simplificación y de poseer un habla acorde a la edad cronológica el sistema de escritura se encuentra en niveles inferiores al nivel alfabético.

Introducción

El presente trabajo, que surgió de una investigación llevada a cabo en el marco del Proyecto de Investigación “Desarrollo léxico-pragmático del lenguaje y el otro en las prácticas discursivas”, intenta sintetizar y seleccionar los datos más representativos de la muestra y del análisis en dicha investigación.

Los enfoques teóricos que sustentan el presente trabajo son tomados de autores tales como Ingram (1983) en cuanto a los procesos de simplificación fonológica; Borzone, (2008) quien realiza valiosas conceptualizaciones en torno

⁷ Enmarcado en un Trabajo final para acceder al grado de Licenciatura en Fonoaudiología

al desarrollo de la conciencia fonológica; Hachen (1998) en relación a la clasificación que propone sobre las etapas del desarrollo de la escritura; Stampe, (1969) con su teoría de fonología natural; Sentis, (2009) y Nelson (1973), quienes realizan numerosos aportes en torno al desarrollo semántico, entre otros.

La educación formal exige que los niños/as aprendan nuevos y variados usos del lenguaje, que analicen y reflexionen sobre experiencias pasadas y futuras; que construyan eventos, historias y puedan resolver distintos problemas. Así, son fundamentales la cantidad y calidad de experiencias conversacionales y los espacios amplios de andamiaje que den lugar a la participación y desarrollo lingüístico. En este sentido, cualquier dificultad que se presente en la lengua oral podría repercutir en el aprendizaje de la lectura y la escritura.

A lo largo del trabajo se pone mayor énfasis en los niveles fonológico y léxico-semántico, no obstante, se pretende tener un conocimiento global del capital lingüístico que cada niño posee ya que este último le permitirá el uso apropiado de la lengua oral y escrita a partir de diversas estrategias y recursos cognitivos.

Pensemos que dos niños provenientes de medios socioculturales diferentes pueden encontrarse en desigualdad de condiciones al momento de aprender la lengua escrita. En este sentido, no será igual el proceso de aprendizaje para un niño perteneciente a una familia de sujetos alfabetizados, en el que las experiencias vinculadas con la escritura son cotidianas, que para otro niño cuyo entorno familiar sea analfabeto o con un grado de alfabetización rudimentario. Probablemente sea para el último niño un logro más difícil de alcanzar.

Así, es beneficioso que durante el proceso de adquisición de la escritura el niño se encuentre inmerso en un ambiente enriquecedor, en el que se lleve a cabo una enseñanza explícita, donde los padres y/o cuidadores le brinden acceso a la disponibilidad de materiales de lectura y escritura permitiéndoles reflexionar y usar el lenguaje escrito.

Estas acciones que se producen mayormente en el seno familiar son denominadas alfabetización emergente. Borzone (2007) define técnicamente a esta última como “los conocimientos y acciones de lectura y escritura que proceden y conducen a la alfabetización convencional” (p. 191). La autora

privilegia el uso del lenguaje como instrumento mediador para representar y resolver problemas, para aprender y evaluar lo que se ha aprendido.

Borzzone (2008) sostiene que existen tres conocimientos importantes durante el proceso de alfabetización, en principio, reconocer la *funcionalidad de la escritura* como instrumento social de comunicación y que es útil para desempeñarse en la vida diaria, poder reconocerla como lenguaje y poder diferenciarla del dibujo. “Es importante que los niños se den cuenta que la escritura, a diferencia del dibujo, es un medio que permite transmitir significados más variados y abstractos” (p.70). Así, se les debe proporcionar a los niños y niñas experiencias para que reconozcan que se lee y escribe con un propósito. El reconocer que la escritura tiene significado puede tener lugar alrededor de los tres años cuando comienzan a preguntar ¿qué dice acá? señalando el material escrito (Goodman, 1983, como se citó en Borzzone, 2017).

A medida que avanza el conocimiento sobre la escritura, esta puede hacerse más explícita, con menor sostén en el contexto y los niños y niñas adquieren estrategias que les permiten predecir, organizar y reflexionar sobre la información del texto, hacer inferencias y monitorear su propio proceso de comprensión.

Luego, se produce el conocimiento del *sistema de escritura*, que consiste en poder reconocer la relación grafema-fonema, lo que permitirá desarrollar la *conciencia fonológica*, habilidad metalingüística que permite analizar y sintetizar de manera consciente los segmentos de la lengua, como así también hacia otros niveles de mayor complejidad como es segmentar palabras, pronunciarlas omitiendo fonemas o agregando otros y comprender la segmentación de los elementos y su recombinación (Valdivieso, 2002, en Feld, 2018).

En un sistema de escritura alfabético como es el del español las letras representan los sonidos de la lengua. Cuando existen distorsiones durante el desarrollo de la escritura puede ser porque los niños no perciben los sonidos o no conocen las letras que los representan, esto influirá en la representación fonológica de las palabras en el léxico mental. Los niños que adquieren conciencia fonológica a temprana edad aprenden más fácilmente a leer y escribir, pudiendo inferir la relación entre sonidos y letras.

Mientras más grafías se omiten en la escritura menor es el conocimiento fonológico. En la lengua oral se percibe un todo, los hablantes perciben sonidos

y no necesitan ser conscientes de cada uno de ellos de un modo explícito. Por el contrario, en la lengua escrita, se debe llegar a una conciencia explícita, conciencia fonológica, lo que permitirá al niño deslindar los sonidos de las palabras, pudiendo así inferir la correspondencia entre sonidos y letras (grafema-fonema), como así también comprender la segmentación y recombinación de los elementos.

Ehri y Wilce (1980, en Borzone, 2007) consideran que para que la escritura sea arbitraria, deben además poder distinguir las letras de manera individual en las palabras escritas y procesar las letras como símbolos de los sonidos de su pronunciación.

El aprender las letras implica no solo aprender a diferenciarlas e identificarlas unas con otras, sino también aprender a trazarlas, reconocer su nombre y el sonido que las representa. En ambos casos necesitan estar en contacto con las letras y escribirlas; en su trazado entran en juego habilidades motrices y en su identificación habilidades perceptivas.

Por último, y durante la alfabetización formal es importante adquirir un estilo de *lenguaje escrito* en el que se utilice un léxico preciso que permita presentar la información de forma clara y explícita, siguiendo un orden canónico a la hora de organizar la información mediante el uso de mecanismos de coherencia y cohesión. Se debe aprender a integrar la información y relacionarla mediante el uso de conectores y preposiciones, a reconocer la separación entre palabras y/o los signos de puntuación. Para esto es importante que el adulto sea quien les señala a los niños y niñas estos aspectos cuando lee y en toda interacción verbal en el que la escritura esté presente. El lenguaje escrito contrario al lenguaje oral se considera descontextualizado en tiempo y espacio, por ello, quien escribe debe crear con las palabras el contexto del mensaje de manera que el lector pueda entenderlo y decodificarlo.

Estos tres conocimientos mencionados anteriormente se desarrollan en conjunto por lo que producen en forma simultánea y paralela, aunque algunos se adquieran más tardíamente, todos guardan entre ellos una relación muy compleja. Borzone (2007) afirma que no se puede establecer un orden específico en su adquisición, ya que son desarrollos que se superponen en el tiempo. El proceso se visualiza como una progresión en paralelo de diferentes conocimientos y acciones.

Los adultos alfabetizados cumplen un rol clave durante el proceso de aprendizaje, pues son quienes brindarán la estimulación y contexto apropiados. Cazden (1983, en Borzone 2007) describió dos conceptos importantes a través de los cuales los adultos le brindan apoyo a los niños/as como son: la *zona de desarrollo próximo* (Vygotsky, 1978) y el *andamiaje* (Bruner, 1978). Para Vygotsky el factor central es la colaboración tanto del adulto como del niño considerando las capacidades que el niño posee y cuáles son las próximas a adquirir, estructurando así las tareas y las interacciones para facilitar el aprendizaje. Siguiendo también los aportes de Bruner se considera importante crear un andamiaje, en el que el adulto actúa como modelo organizador y monitor hasta que el niño puede desempeñarse por sí solo. El modelo cumple la función de expandir y reelaborar las emisiones del niño para así responder a sus necesidades lingüísticas y comunicativas. Un ejemplo podrían ser los formatos, que suponen una interacción entre al menos dos partes actuantes en la cual la respuesta de cada miembro depende de una anterior respuesta del otro.

También los padres apoyan el aprendizaje a través de la *instrucción directa*, siendo más evidente en la enseñanza de convenciones sociales ofreciéndole claves para hacer posteriormente un uso espontáneo de las expresiones aprendidas. Por ejemplo: los niños/as adquieren el dialecto hablado en su comunidad, las normas de uso y la forma de organización de los discursos, habilidades y creencias propias de su cultura a partir de la interacción y participación en el entorno en el cual están inmersos.

Durante este proceso Borzone (2007) diferencia dos tipos de desarrollos: aquellos que se dan como parte de un *aprendizaje perceptivo*, como resultado de la exposición a la escritura o inmersión en un medio con materiales escritos. La percepción es un proceso activo y selectivo por el cual se obtiene información a partir de la estimulación producida por los objetos, lugares y eventos del mundo que nos rodea para poder incorporar la información relevante que determinan las características permanentes. Las letras del alfabeto están constituidas por una serie de rasgos que nos permite distinguir las entre sí, por lo que el proceso de aprendizaje perceptivo del niño consiste en diferenciar e identificar los contrastes percibidos entre las letras y palabras e ignorar la información irrelevante. Cuando los niños comienzan a copiar o escribir suelen cometer errores con letras que tienen la misma forma pero que difieren en la orientación; en este caso no se

trata de un problema de discriminación visual, sino que deben tratar de identificar los rasgos importantes como en este caso sería la orientación. Este progreso de discriminación de las letras continuará hasta aproximadamente los ocho años.

En segundo lugar, aquellos desarrollos en los que el *adulto* actúa como mediador *de los aprendizajes* y durante la adquisición de todos los otros conocimientos y competencias, incluso los relativos a los usos y estructuración discursiva del lenguaje oral.

A diferencia de lo que sucede con algunos aspectos del lenguaje que se aprenden sin necesidad de una enseñanza sistemática; para aprender a leer y escribir los niños/as requieren de una enseñanza explícita, de contextos de enseñanzas con personas alfabetizadas. Aprenden a escribir, a partir de la influencia de un contexto de enseñanza en el que se recrean situaciones significativas. Los adultos deben brindarles estrategias de apoyo donde puedan observar y aprender sobre el sistema de escritura, en interacción con lo impreso, hablando, escuchando y brindándoles respuestas positivas.

Durkin (1966, en Borzone, 2017) determina que este proceso de aprendizaje se inicia cuando el niño reconoce que la escritura tiene significado. Entre los tres y seis años se observa una progresión en los trazos que van desde garabatos no organizados, líneas en zigzag sin variación de la forma hasta estructuras más diferenciadas parecidas a las letras convencionales con ordenamiento lineal de los elementos y por último secuencias de letras al azar. Suelen observarse escrituras formadas por secuencias de letras que ya conocen, como por ejemplo las letras de su nombre; varían el orden de las mismas para así formar otras palabras.

Borzone (2011) plantea que los niños utilizan dos estrategias cuando están aprendiendo a escribir. La primera es *escribir de memoria* palabras familiares como su nombre, papá, mamá, porque con frecuencia algún adulto le ha dado el modelo para que realice la copia en diversas situaciones. Sólo podrán apartarse de la copia cuando logran el conocimiento de la forma fonológica, sumado a la representación mental. Cuando van descubriendo la relación entre el habla y la escritura recurren a una segunda estrategia que consiste en *analizar las palabras*, que les permite escribir palabras, aunque no las conozcan. Repite, analiza sonido por sonido, para así poder realizar la correspondencia fonografía y producir escrituras mediante el auto-dictado para poder realizar un

análisis fonológico de la palabra.

Borzone (2011) sostiene que en los casos en que el lenguaje se vuelve objeto de reflexión, tal como es el caso del aprendizaje de la escritura, los niños y niñas pueden adquirir conocimientos acerca de su estructura, es decir, *conocimiento metalingüístico o conciencia lingüística*. Esta última es la habilidad para atender al lenguaje y transformarlo en objeto de análisis; para lograrla se requiere conocimientos sobre el lenguaje, como, por ejemplo, saber que las palabras tienen un significado preciso y una forma correcta de escribirse; influye en el desarrollo de actividades metacognitivas y en el desarrollo de la conciencia fonológica (explicada anteriormente).

Hachén (1998) sostiene que el individuo que no tiene un conocimiento preciso sobre la sílaba, la concibe como una unidad fonológica y la representa en la escritura a través de una hipótesis silábica haciendo uso de un solo grafema, hasta incorporarse en la construcción de la escritura alfabética. Es así que, a partir de la reflexión consciente de la constitución interna de la palabra, esta hipótesis se irá transformando para dar lugar a otros niveles de escritura como el *silábico- alfabético* y el *alfabético*. De este modo el proceso de fonetización depende de un análisis sonoro más fino para lograr su representación gráfica, es decir, una vinculación directa entre el análisis sonoro (fonético) fonema a fonema y la disposición de las letras.

El proceso de hipotetización y de construcción de este conocimiento no finaliza con el logro del nivel de escritura alfabético inicial o medio. Durante estas etapas no solo falta manejar los rasgos de la convención ortográfica, sino que deben seguir poniendo en juego sus sistemas de hipótesis de cantidad, variedad y posición en el seno de las sílabas para lograr un verdadero nivel alfabético.

° En primer lugar la *hipótesis de cantidad*: Determina que para que una sílaba esté bien formada debe estar constituida por más de un elemento. Resalta la lógica binaria de oposición descrita por Jakobson (1974, en Hachén, 1998) que postula que la sílaba debe estar compuesta por al menos dos segmentos.

° En segundo lugar la *hipótesis de variedad*: La sílaba está compuesta por dos segmentos, los cuales deben ser cualitativamente diferentes, se conforma por una consonante y una vocal.

° En tercer lugar la *hipótesis de posición*: Si la sílaba está compuesta por dos segmentos (una consonante y una vocal) el orden en el que deberán

disponerse es el de CV que responde al esquema propuesto por Jakobson como sílaba universal.

La puesta en funcionamiento de estas hipótesis implicaría el pasaje del nivel silábico y silábico- alfabético a lo que el autor llama como nivel alfabético inicial. Si esto sucede y no se brinda un andamiaje necesario para el desarrollo de la reflexión metalingüística que permite acceder a otras realizaciones silábicas, se obstaculizará el proceso de construcción de un nivel alfabético de escritura. Por lo que se considera importante poder identificar si la omisión de determinados grafemas son producto de un error ortográfico o una incapacidad para establecer la correspondencia sonora con la oralidad o más bien una puesta en evidencia de la concepción acerca de la constitución de la sílaba que el niño maneja en esta etapa de la adquisición del conocimiento. Por lo tanto, hasta que el niño no construye el presupuesto de que las sílabas pueden tener diferentes realizaciones se puede observar en sus escrituras errores correspondientes al proceso de adquisición.

En síntesis, durante el proceso de construcción de la escritura alfabética, desde la conciencia silábica a la conciencia fonológica, el niño/niña o adulto puede pasar por diversos niveles los cuales fueron clasificados por Hachén (1998) de la siguiente manera:

° *Nivel presilábico*: En el eje cuantitativo los niños piensan que la escritura debe tener un mínimo de caracteres (dos o tres) para que diga algo. En el eje cualitativo cada producción debe tener cierta variedad interna, es decir, distintas grafías. Por ejemplo: AEOU por transporte.

° *Nivel silábico*: Implica la búsqueda de una correspondencia sonora entre la oralidad y la escritura tomando como eje de estructuración la sílaba, es decir, una grafía por sílaba. En este nivel la sílaba puede aparecer representada por cualquier letra fruto de una hipótesis silábica inicial, o bien una correspondencia sonora que responde a un nivel silábico estricto dando lugar a la representación de cada sílaba por la vocal o la consonante correspondiente. Por ejemplo: AOE por transporte.

° *Nivel silábico- alfabético*: Ponen en funcionamiento las hipótesis de cantidad, variedad y posición en por lo menos una de las sílabas. Por ejemplo: TAOE por transporte.

° *Nivel alfabético inicial*: Se consolida el esquema CV para todas las

sílabas. Por ejemplo: TAPOTE por transporte.

° *Nivel alfabético medio*: Se pone en juego la hipótesis de cantidad generando la posibilidad de otras realizaciones silábicas (CVC-CCV). Por ejemplo: TANPORTE por transporte.

° *Nivel alfabético*: Habilitan todos los espacios funcionales de la estructura general de la sílaba (CCVCC) y conceptualización de la existencia de diferentes realizaciones silábicas en una misma palabra. Por ejemplo: Escribe TRANSPORTE de forma correcta.

De acuerdo a lo explicado anteriormente se puede observar que la construcción de la escritura es dinámica y presenta una relación directa con la lógica de oposición binaria y con la jerarquización interna de los componentes de cada sílaba.

Borzzone (2011) resaltó situaciones que favorecen este reconocimiento tales como los juegos con sonidos, rimas, el reconocer que dos palabras comienzan o terminan con el mismo sonido, el darse cuenta de qué y cuántos sonidos componen una palabra, el darse cuenta qué palabra queda si se le quita una sílaba, entre otras.

Mientras más conciencia fonológica tiene un niño mayor será su habilidad para prolongar sonidos y hacer uso de la estrategia analítica para escribir palabras desconocidas. Y a medida que el proceso de análisis se va automatizando va desapareciendo el auto-dictado y comienza a realizar la escritura de forma rápida y con menor esfuerzo.

Algunos de los errores que aparecen durante este proceso de aprendizaje es que no logran identificar los sonidos que conforman las palabras lo que les impide realizar la correspondencia sonido-grafía y por lo tanto si no pueden identificar cada uno de los sonidos de la sílaba no podrán aprender a escribir y leer.

Es necesario que vean y conozcan la palabra bien escrita para que aprendan la forma correcta de escribirlas. Deben prestar atención a los sonidos que conforman las palabras ya que pueden presentarse de manera diferente. Cada vez que un niño encuentra una palabra nueva y la lee, comienza a formar una representación, un recuerdo de la forma ortográfica de esa palabra.

En los primeros años de la escuela primaria la enseñanza de la forma escrita de las palabras se realiza en forma incidental, asistemática, a medida que

las palabras van apareciendo cuando leen textos o en otras actividades. Pero a partir del tercer año, es importante que comiencen una enseñanza sistemática de las convenciones y normas ortográficas. (Borzzone, 2011, p. 154)

La autora considera que si escriben sólo una letra de cada sílaba será producto de que separan la palabra en sílabas no identificando cada uno de los sonidos que la conforman; por lo general escriben sólo las vocales porque estas se pueden percibir mejor que las consonantes en el continuo del habla. Y a medida que adquieren mayor conciencia de los sonidos omiten menos letras y van completando su escritura.

El conocer los distintos niveles e hipótesis que se dan a lo largo del proceso del sistema de escritura nos permite detectar y entender los errores que se producen a la hora de realizar correspondencias entre la oralidad y la escritura, se observa que ponen en juego su competencia lingüística y el grado de reflexión metalingüística alcanzado para dar lugar a la representación gráfica.

En este sentido, la experiencia didáctica evidencia que si el propósito es que los niños/as reflexionen sobre la lengua escrita para que avancen en sus conceptualizaciones, lo esencial será presentar este objeto cultural lo más tempranamente posible y sin distorsiones (Borzzone, 2007).

Se debe procurar que los niños/as puedan desde un principio traducir ideas y pensamientos propios al lenguaje, usando todos los recursos disponibles a su alcance hasta que logren ir reemplazando sus símbolos propios por los convencionales. Tal como sostiene Borzzone (2007) necesitarán estar inmersos en contextos de enseñanzas con personas alfabetizadas. Por este motivo es importante destacar el rol de las instituciones, ya que para muchos de ellos es el único ámbito de acceso a la alfabetización. Por ello se deberá facilitar el desarrollo y uso variado del lenguaje oral y el aprendizaje de la lectura y/o escritura mediante acciones y actividades compartidas con la finalidad de promover el desarrollo lingüístico, comunicativo y cognitivo.

En referencia al párrafo anterior se destaca lo expuesto por Borzzone (2007): Es un hecho reconocido que el niño que está aprendiendo a leer y escribir en una lengua, debe poseer un dominio suficiente de esa lengua. Los logros en lectura y escritura se relacionan con la competencia en el lenguaje hablado, que está en evolución y con el contexto de su desarrollo y uso. (p.19)

Metodología

El propósito de la investigación se centró en describir el lenguaje oral y el sistema de escritura en niños y niñas que asisten a primer grado de la escuela N° 6 Santa María Eufrasia. Para ello se propusieron tres objetivos específicos: describir el lenguaje oral en sus niveles fonológico y léxico-semántico; caracterizar el conocimiento inicial sobre el sistema de escritura; y establecer relaciones entre el lenguaje oral y el acceso inicial al sistema de escritura en sus niveles fonológico y léxico/semántico.

Respecto al diseño, se trató de un estudio cualitativo de tipo descriptivo y transversal según su alcance temporal. La muestra estuvo integrada por veintidós alumnos/as de primer grado, cuyas edades se encontraban entre los seis y ocho años de edad al momento de la investigación.

En relación al instrumento de recolección de datos, para describir tanto el lenguaje espontáneo como el elicitado se utilizó una imagen disparadora que representaba una situación de la vida diaria. Las preguntas que se realizaron tenían como finalidad conocer del nivel léxico-semántico: la presencia de vocabulario activo, la utilización de etiquetas, conceptos y categorías semánticas de uso cotidiano. Como así también, a partir de las respuestas, obtener información acerca del desarrollo fonológico y la presencia de procesos fonológicos de simplificación producidos durante su habla espontánea.

Para observar el desarrollo del sistema de escritura se le presentaron imágenes de objetos comunes y cotidianos, las cuales, luego de designarlas por su nombre debían escribir la palabra que representaba dicho objeto. Las producciones lingüísticas de los niños/as que formaron parte de la muestra fueron obtenidas de manera individual en un ambiente con pocos distractores auditivos y visuales y fueron grabadas para ser analizadas posteriormente.

Análisis

Se presentan a continuación, a modo de ejemplo, algunas de las palabras producidas por los niños de la muestra y su correspondiente análisis en relación al nivel fonológico. Se toman los aportes de Stampe (1969) e Ingram (1983). Se analiza que los procesos fonológicos de simplificación que se dan con mayor frecuencia son los relativos a la estructura de la sílaba, en segundo lugar, los de sustitución y en menor cantidad los concernientes a procesos de asimilación.

Tabla 1*Procesos de simplificación fonológica en habla espontánea*

Palabras producidas correctamente	Palabra emitida durante el habla espontánea	Procesos fonológicos de simplificación observados
ACUERDO	/akedo/	Supresión de consonantes finales. Sustitución: Adelantamiento
PARTE	/pate/	
ESTO	/eto/	
CONOZCO	/knok/	
SEÑORA	/señoda/	
BASURA	/basuda/	
KARINA	/klina/	Sustitución: Lateralización.
SEÑORITA	/señolita/	
HELADERA	/ladera/	Omisión de sílaba inicial.
VUELCA	/volk/	Sustitución de la vocal de la primera sílaba. También es la regularización de un verbo irregular, proceso por el cual todos los niños pasan hasta que aprenden las conjugaciones
MESA	/meta/	Sustitución: adelantamiento
CUATRO		Reducción de grupo consonántico
NEGRO	/kato/ /nenó/	
		Proceso de asimilación: nasalización

Investigadores como Ingram y Bosch (2004) coinciden en señalar que después de los cuatro años muchos de los procesos de simplificación desaparecen persistiendo algunos de tipo estructural como la simplificación de ciertos grupos consonánticos u omisión de codas silábicas y los de tipos sistémicos. Teniendo en cuenta lo señalado por los autores, en los niños y niñas de la muestra no deberían persistir los procesos fonológicos de simplificación encontrados.

Otro aspecto del lenguaje que se estudió durante esta investigación es el léxico-semántico. El análisis consistió en poder observar y caracterizar el vocabulario activo, el uso de etiquetas lingüísticas, los conceptos y categorías semánticas de uso cotidiano, y el uso de estrategias lingüísticas para evocar diferentes elementos y establecer relación entre ellos. Tal como se detalla en la metodología se utilizó, para evocar lenguaje elicitado una lámina que ilustra una situación de la vida cotidiana. La lámina era presentada a los niños con una serie de preguntas a modo de entrevista semiestructurada. A continuación, se presenta la imagen y una síntesis del análisis que deviene de cada una de las

preguntas realizadas:

Imagen 1



Pregunta Nº 1 *¿Qué ves en la imagen?*

Las respuestas de los niños ante esta pregunta fueron variadas y diversas. No obstante, se observó en la mayoría de ellos un discurso poco elaborado. A modo de ejemplo, cuatro niños se centran en un solo elemento de la imagen: *una señora cocinando; una señora*. Tres niños se centran en describir la escena principal (*señora cocinando*) y otro elemento como: *una señora cocinando, unos nenes pintando; un perro y una señora cocinando*. Siete niños mencionan dos o tres elementos de la imagen: *una mamá, una olla; un niño, una señora, un perro*. Dos niños mencionan cuatro elementos como: *una mamá, el nene, el peso (perro), comida*. Y sólo seis niños realizan una descripción de la imagen con cinco elementos o más: *un perro, una nena, un gato, un nene y una mamá cocinando; la mamá, los hijos, el perro, el gato, la taza, la fruta*. Y están *dibujando* (haciendo referencia a los niños).

Si bien las respuestas son acertadas, en los enunciados se observa escasas etiquetas lingüísticas como en los ejemplos anteriores, limitados elementos cohesivos para establecer relaciones en sus enunciados: *una mamá, una olla; un niño, una señora, un perro*. Además, el uso de deícticos en tres niños para señalar los objetos que estaban evocando, por ejemplo: *una señorita; una*

señoda (señora), *un conejito*, *un peyo* (perro), *un gatito*, *un hijo*, *una hija*. Tanto el uso de deícticos como las pausas observadas en sus discursos son estrategias que utilizan los niños para darle cohesión y gramaticalidad a sus enunciados

Pregunta N°2 **¿Qué está haciendo la señora?**

Todos los niños lograron responder de manera acertada la pregunta, a excepción de un niño que respondió: *“una señorita”*. Como una característica general de la mayoría de los niños se observan respuestas breves, tales como por ejemplo *“Sopa”*, *“cocinando”*, *“fideos”*, *“cocinando sopa”* se observa también de manera frecuente el uso de gerundios.

Pregunta N° 3 **¿Para qué sirve la heladera?**

El concepto de heladera es definido por la mayoría de los niños, por su funcionalidad. Algunas respuestas son relativamente acertadas, pero incompletas e imprecisas; puesto que la mayoría de ellos responde: *“sirve para guardar comida”*; ninguno hace mención a la función de la heladera de conservar los alimentos, mantenerlos fríos, evitar que se pudran o descompongan, o respuestas similares; excepto un niño que respondió *“para guardar la comida y para que se enfríe”*.

Algunos ejemplos de respuestas imprecisas que podrían denotar, o bien un concepto difuso del término; o, limitados recursos lingüísticos para vehicular el pensamiento; podrían ser: *“para poner cosas”* esta respuesta fue dada por ocho niños. Mientras que cuatro niños dan las mismas respuestas, pero de inmediato la amplían, por ej.: *“para poner cosas, comidas”*; o *“para poner cosas, zanahoria, papa”*.

Se considera que los limitados recursos lingüísticos en estos niños pueden influir en la utilización de términos y conceptos de manera adecuada. Una autocrítica que se realiza al instrumento es que se podría haber preguntado más en aquellos casos que solo responden *“sirve para poner cosas”* o *“sirven para guardar cosas”*. Como, por ejemplo: ¿qué cosas? o ¿cuál es la diferencia con la alacena?, para poder observar si el concepto que tienen es el correcto.

Pregunta N° 4 **¿Qué frutas conocés?**

La mayoría de los sujetos (catorce) no logra evocar más de tres elementos dentro de la categoría semántica “frutas”. Es decir, que las etiquetas lingüísticas de dicha categoría son escasas en este grupo de niños, aspecto que llama la atención en esta investigación ya que suele ser identificada y desarrollada por los niños a edades más tempranas. Uno de los niños no logró evocar ningún elemento. Asimismo, sólo 2 niños de la muestra logran evocar 6 elementos, el resto logró mencionar entre 4 y 5 frutas. A su vez las frutas más denominadas por los niños (de mayor a menor frecuencia).

fueron: manzana, banana, pera, naranja y mandarina. Un grupo reducido de niños menciona el limon, la frutilla, y la sandía.

Pregunta N° 5 **¿Qué son las mascotas?**

La mayoría de los niños responde a la pregunta a través de ejemplificaciones: “*son los perros y los gatos*”, “*los perros, el perro y el gato*”; ningún niño logra abstraer una definición certera del término, aparece el fenómeno de sobrerrestricción (reducción del campo semántico de mascotas) por ejemplo al responder que las mascotas son animales, o al decir que las mascotas son los perros; el niño establece así una analogía (entre los términos) que es incompleta, puesto que se centra en sólo un aspecto del concepto.

Pregunta N° 6 **¿En qué parte de la casa están?**

Salvo un niño que parece no comprender la pregunta y responde “*una vivienda*”, el resto logra dar respuestas acertadas. La mayoría de los niños (16) responde “en la cocina”, el resto responde “en el comedor”

Pregunta N° 7 **¿Qué está pasando ahí?**

A partir de la pregunta realizada, la mayoría de los sujetos responde con descripciones restringidas o relatos con escasos componentes gramaticales es que se decide completar (luego de un tiempo considerable) con una pregunta cerrada: **¿Por qué se está cayendo el agua?**

Esto se realiza, por un lado, para orientar a aquellos niños que no pudieron narrar lo que acontece en la imagen cuando se le hace la primera pregunta, y a los fines de observar la capacidad de los sujetos para argumentar acerca de una relación de causa- efecto.

Teniendo en cuenta la perspectiva socio- histórico- cultural donde se plantea la importante influencia no solo del lenguaje a la cognición, sino también de la cognición al lenguaje se tiene en cuenta los aportes de Borzone (2008) quien señala que el lenguaje tiene un importante rol al llevar al niño hacia nuevos niveles de operaciones cognitivas, hacia el procesamiento de narrativas y hacia la formación de conceptos y categorías vinculados con el componente semántico y los elementos (palabras) que cada niño utiliza para fundamentar su argumentación, forman parte del componente léxico.

La calidad de las respuestas por parte de los niños ante dichas preguntas es diversa.

En algunos casos las argumentaciones dependen del contexto, son más implícitas, como, por ejemplo: *“Hay agua. Se llenó de agua”, “Porque no se fijó”,* o *“Se voto (se volcó)”*, luego de dar la respuesta colocó sobre la imagen que estábamos utilizando una imagen que se encontraba a su alcance de una mancha blanca para indicar que era igual al agua que estaba en el piso; *Ta ahí (está ahí)*. Señaló el charco de agua del piso. *Se cayó*. Se observa la presencia de deícticos y el apoyo constante del discurso en la situación concreta.

En otros casos las respuestas son aún más imprecisas y si bien intentan una suerte de argumentación, carecen de elementos para lograrlo. Como, por ejemplo: *“Está goteando agua”, “Porque la dejaron abierta”; “Se llenó de agua”, “Se volcó. Está volcando”* o *“Agua. Hay mucha”, “Se llenó”*.

Por último, en escasos niños/as se observan respuestas más explícitas, con mayor descripción verbal de la relación causa-efecto como, por ejemplo: *“Se llenó de agua”, “Porque se llenó y cae el agua para abajo. Y no se da cuenta la señora, y todos los platos están abajo del agua”* o *“Se está cayendo el agua al piso”, “Porque la mamá dejó el agua ahí abierta y se cae el agua para el piso. Hay que cerrarla porque no va a caer más”*.

Es posible ver diferencias significativas en la calidad de las respuestas de los niños, por ejemplo, mientras que unos necesitan, para argumentar, valerse del contexto que brinda la imagen, otros logran realizar inferencias acerca de la relación de causa-efecto y verbalizarlas con un mayor nivel de abstracción.

En cuanto al nivel de desarrollo en el sistema de escritura se tomaron imágenes de referencia solicitando la escritura por parte de los niños/as y de esta forma poder establecer en qué etapa del desarrollo se encontraban. A

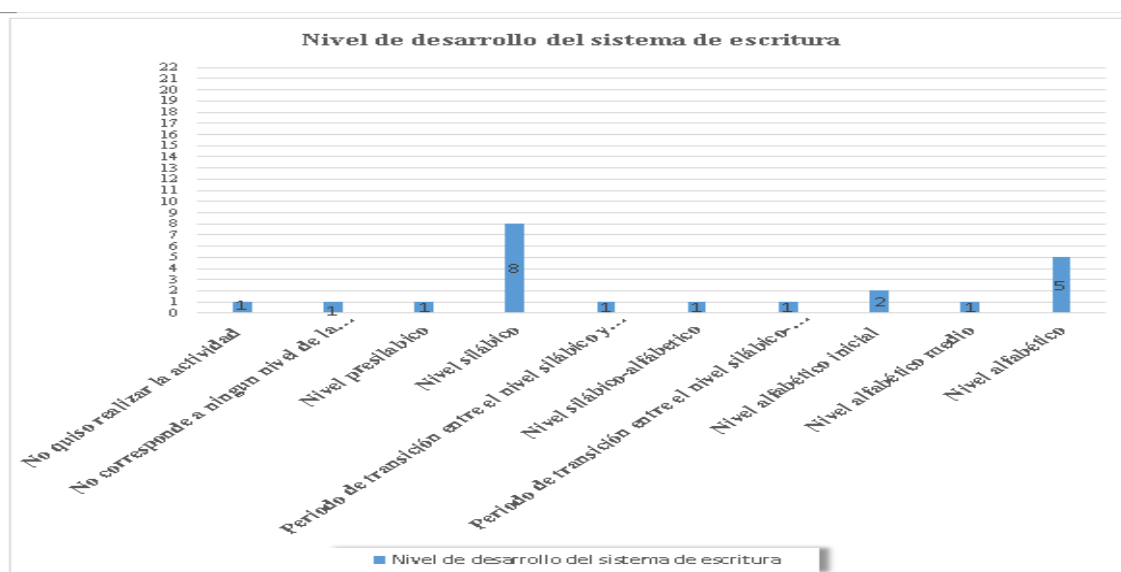
continuación, se transcriben a modo de ejemplo algunos de los resultados obtenidos y una gráfica en la que se puede visualizar el nivel de escritura del grupo estudiado.

Tabla 2

Nivel de desarrollo en las producciones escritas

Imagen de referencia	Producción oral del niño	Producción escrita del niño	Nivel de desarrollo del sistema de escritura
Hormiga Mariposa Cuaderno Banana	<i>/hormiga/</i> <i>/mariposa/</i> <i>/kadeno/</i> <i>/manana/</i>	OMIBA MAMIPOSA CADENO BATAFA	Nivel alfabético inicial
Hormiga Mariposa Banana Cama	<i>/ormiga/</i> <i>/mariposa/</i> <i>/βanana/</i> <i>/kma/</i>	ORMIGA MARIPOSA BANANA CAMA	Nivel alfabético
Hormiga Banana Lápiz Mariposa	<i>/hormiga/</i> <i>/βanana/</i> <i>/lápiz/</i> <i>/mariposa/</i>	OI B -- AI M	Nivel silábico con correspondencia sonora
Hormiga Banana Dientes Mariposa	<i>/hormiga/</i> <i>/βanana/</i> <i>/dientes/</i> <i>/mariposa/</i>	IOUA RA ITM STA	Nivel silábico sin correspondencia sonora.
Hormiga Banana Mariposa Cama	<i>/hormiga/</i> <i>/βanana/</i> <i>/mariposa/</i> <i>/kma/</i>	OIA PAAA MIOSA AMA	Nivel silábico- alfabético
Hormiga Banana Mariposa Cama	<i>/hormiga/</i> <i>/βanana/</i> <i>/mariposa/</i> <i>/kma/</i>	OMIGA VANE MARIPOSA CAMA	Periodo de transición entre el nivel silábico- alfabético y el nivel alfabético inicial
Hormiga Banana Mariposa Cama	<i>/hormiga/</i> <i>/βanana/</i> <i>/mariposa/</i> <i>/kma/</i>	ORMIGA VANANA MARIPOSA CAMA	Nivel alfabético medio.
Hormiga Banana Mariposa Cama	<i>/homiga/</i> <i>/βanana/</i> <i>/mariposa/</i> <i>/kama/</i>	BPIM PIEI IMHC PIMH	Nivel presilábico
Hormiga Banana Mariposa Cama	---- <i>/βanana/</i> <i>/tosa/</i> <i>/kma/</i>	---- 7 5 1	No responde a las hipótesis de cantidad, variedad y posición, por lo que no se puede incluir dentro de ningún nivel de acuerdo a la clasificación de Haché

Figura 1



De un total de veintidós sujetos, solamente cinco se encontraban en el nivel alfabético al momento de ser evaluados. Los demás sujetos, como se puede observar en la gráfica, en etapas inferiores.

De toda la muestra, dos sujetos no pudieron ser incluidos dentro de ninguna categoría debido a que uno de ellos no logró poner en práctica las hipótesis de cantidad, variedad y posición previas al nivel presilábico, y el otro sujeto se negó a realizar la actividad de escritura propuesta, argumentando que no sabía hacerlo.

Lengua oral y sistema de escritura

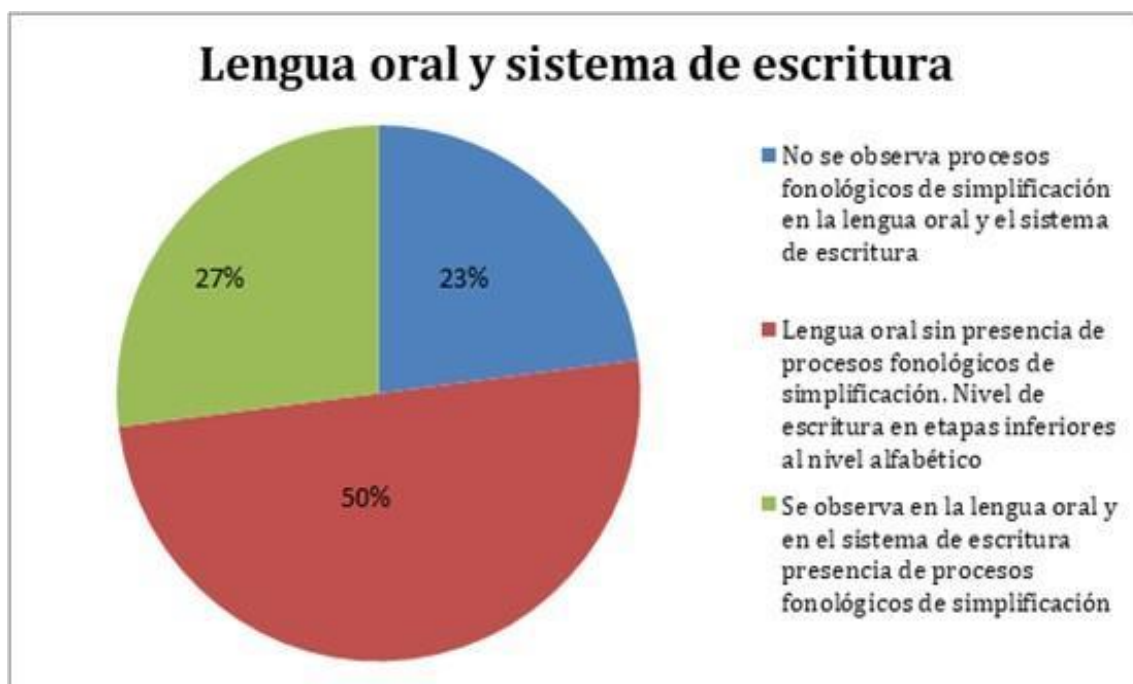
A nivel de lengua oral (aspecto fonológico), este estudio permitió establecer una relación entre ésta y el desarrollo de la conciencia fonológica en que se encontraban los niños de la muestra. Teniendo en cuenta que el lenguaje constituye la base de todo aprendizaje se detalla a continuación cómo se relacionan estos aspectos con el sistema de escritura a través de un gráfico, visualizando que, de un total de veintidós sujetos evaluados, el 50 % de la muestra, (once sujetos) se encuentran en niveles de escritura inferiores al alfabético, es decir, por debajo de lo esperable para su edad cronológica. Aún no logran el desarrollo de la conciencia fonológica y en relación al lenguaje oral no se evidencian procesos fonológicos de simplificación que estén influyendo en el desarrollo de la escritura.

El 23% de niños evaluados (seis sujetos) no presentan procesos fonológicos de simplificación en la oralidad y a su vez poseen un buen desarrollo de la conciencia fonológica evidenciado a partir de la etapa de escritura en la que se encuentran: nivel alfabético.

Asimismo, en un 27 % (cinco sujetos) se observan procesos fonológicos de simplificación en la lengua oral, que a su vez repercuten en el sistema de escritura. Si bien los recursos lingüísticos y comunicativos que los niños y niñas poseen pueden resultarles relativamente funcionales dentro de los entornos comunicativos en los que se desenvuelven, no son suficientes cuando ingresan a la educación formal.

Figura 2

Relación lengua oral – lengua escrita



A su vez, cada etapa de la escritura muestra el nivel de correspondencia entre la oralidad y escritura, entendiendo a la oralidad como soporte para el desarrollo de la escritura. En los casos observados en que no hay correspondencia, es decir que el desempeño de la oralidad se aleja del desempeño de la escritura o viceversa, surgen varios interrogantes como, por ejemplo, si los métodos de enseñanza del sistema de escritura son acertados, o si esas dificultades son producto de la falta de alfabetización emergente durante los primeros años de vida.

Estas preguntas se acentúan sobre todo cuando las características de la oralidad son bastante satisfactorias, sin embargo, el desarrollo del sistema de escritura se encuentra en estado inicial durante la transición del segundo semestre de primer grado. Es posible suponer que, al contar el niño con un buen desarrollo en la oralidad, sus dificultades en el aprendizaje de la escritura ya no serían de carácter intrínseco, sino más bien producto de sistemas de enseñanza que no apuntan hacia el desarrollo de la conciencia fonológica y/o de carencias relacionadas con la alfabetización emergente.

Conclusiones

Teniendo en cuenta los objetivos de esta investigación y las dos categorías de análisis, lengua oral y sistema de escritura, se arriba a las siguientes conclusiones:

Para Bosch (2004), el dominio articulatorio y los progresos en el desarrollo fonológico deben superarse entre los cuatro y siete años observándose un habla fluida e inteligible. Sin embargo, en esta investigación y en relación a la lengua oral, en el nivel fonológico, se observó que más de la mitad de los sujetos evaluados presentaron procesos fonológicos de simplificación, los cuales de acuerdo a la edad cronológica (entre seis y ocho años al momento de ser evaluados) no deberían persistir. Los errores observados después de esas edades según la autora, ponen de manifiesto la habilidad limitada del niño para planear y ejecutar una actividad motriz compleja, es decir, si una palabra adulta contiene un sonido o secuencia de sonidos que el niño no puede aún producir, evitará decir esa palabra o producirá alguna forma imperfecta de ella. Estas restricciones se van debilitando hasta que pueden producir cualquier secuencia de segmentos presentes en su lengua.

En el nivel léxico- semántico, si bien los niños/as respondieron a todas las preguntas se visualizaron diferencias significativas en la calidad de las respuestas, la mayoría de los sujetos de la muestra poseen al momento de la investigación, discursos rudimentarios o poco elaborados, con escasas etiquetas lingüísticas dentro de las categorías evaluadas, limitados recursos para poder definir los conceptos, uso de deícticos para señalar los objetos que estaban evocando (lo que supone una mayor dependencia del contexto y la referencia), y en algunos casos ausencia de elementos cohesivos.

Lo mencionado en el párrafo anterior podría deberse a la falta de experiencias lingüísticas dentro de su entorno tanto familiar como escolar. Por lo tanto, se considera fundamental la cantidad y calidad de experiencias conversacionales que los niños/as tengan durante su desarrollo a partir de intercambios que proporcionen espacios amplios de andamiaje que den lugar a la participación y desarrollo lingüístico. Esto último implica recrear situaciones en el que los niños, padres o cuidadores interactúen enfocando su atención hacia un mismo objeto o evento. Realizar actividades tales como la observación de imágenes o juegos en torno a un juguete específico que les permitirá dar lugar a la significación, distinción y utilización correcta de los diferentes significados que pueden tomar las palabras, oraciones y textos en relación al contexto y uso funcional.

Aunque los recursos lingüísticos y comunicativos de estos niños/as pueden resultarles funcionales dentro de los entornos en los cuales se desenvuelven en la cotidianidad, pensamos que estos no serían suficientes cuando ingresan en la educación formal. Por otro lado, es posible suponer que, en aquellos sujetos en los que se observaron procesos fonológicos de simplificación en la lengua oral, estos a su vez podrían repercutir en forma negativa en el aprendizaje del sistema de escritura.

En relación al sistema de escritura, en un 50% de la muestra (once sujetos), no hay correspondencia con la lengua oral, es decir que, a pesar de no presentar procesos fonológicos de simplificación y de poseer un habla acorde a la edad cronológica, (que podría ayudar en el desarrollo de la conciencia fonológica), su sistema de escritura se encuentra en niveles inferiores al nivel alfabético. Esto último podría deberse a una falta de estimulación durante los primeros años de vida (alfabetización emergente) donde el niño adquiere sus primeros conocimientos acerca de la relación fonema/grafema (conciencia fonológica) o a la metodología utilizada por las docentes, lo que se considera un aspecto relevante para ser ahondado e investigado con mayor profundidad en un futuro, el trabajar con estrategias más bien visuales llevaría a que los niños no puedan establecer una clara relación entre fonema y grafema.

Al respecto, si bien nuestro objetivo no estuvo centrado en analizar la metodología que utilizan las docentes, creemos que puede ayudar a entender cómo trabajan el aprendizaje de la escritura. Consideramos que la misma no se

rige por un principio que contemple el desarrollo de la conciencia fonológica (relación fonema/grafema) sino que apunta a una estrategia puramente visual, en donde se prioriza la conformación de la sílaba, centrándose en la constitución básica de consonante-vocal (CV), y dificultando la posibilidad de desarrollar la escritura según los parámetros de creatividad del lenguaje.

Lo expuesto hasta aquí, permite obtener una caracterización de la lengua oral y el desarrollo del sistema de escritura encontrado en los sujetos de la muestra, como así también describir las limitaciones y dificultades encontradas en los mismos.

Discusión

Lo reflejado en los resultados obtenidos, como, escasos recursos lingüísticos y un nivel de desarrollo de la escritura inferior a la edad cronológica, nos remiten a una reflexión para repensar las prácticas pedagógicas y/o terapéuticas.

¿Estas dificultades, podríamos asociarlas a la falta de exposición y estimulación durante los primeros años de vida? y/o a metodologías de enseñanza?

De acuerdo a lo relatado por las docentes de la institución educativa, nos encontramos con que algunos de los niños provienen de familias o padres analfabetos, motivo por el cual carecerían de saberes previos (alfabetización emergente). Esto conlleva a que la escuela sea la encargada de enriquecer la cantidad y calidad de experiencias durante la etapa de educación formal para favorecer los nuevos aprendizajes a partir de la recreación de situaciones que favorezcan tanto el desarrollo lingüístico como el desarrollo de la conciencia fonológica fundamental para el aprendizaje del sistema de escritura.

Por lo tanto, es fundamental repensar en propuestas didácticas y/o terapéuticas con la finalidad de realizar una reevaluación profunda de las metodologías utilizadas, brindar a los y las docentes las herramientas necesarias para utilizar en el aula teniendo en cuenta las características del grupo.

Informarles acerca de la importancia del rol del profesional fonoaudiológico en las escuelas para la detección y acompañamiento temprano de todos los niños y niñas que presenten dificultades en la adquisición de nuevos aprendizajes.

Sugerencias

A partir de los resultados obtenidos en esta investigación se sugiere:

- Realizar talleres con los padres de los niños evaluados para brindar herramientas que favorezcan el desarrollo lingüístico de los niños a partir de la recreación de juegos que den lugar a la atención conjunta. Informarles también acerca de la importancia de la alfabetización emergente durante los primeros años de vida a partir de la recreación de situaciones de: lectura de cuentos, la escucha de canciones, juegos de rima y explicar la relevancia que tienen durante la adquisición de nuevos aprendizajes como el aprendizaje del sistema de escritura durante la educación formal.

- Realizar un conversatorio con las maestras a los fines de informar acerca de los resultados de esta investigación para que puedan entender la importancia de la conciencia fonológica como medio para desarrollar el sistema de escritura.

- En conjunto con las maestras profundizar la evaluación del método de enseñanza utilizado remarcando la importancia de optar por una metodología que favorezca la conciencia fonológica.

- A los padres y a las docentes del establecimiento brindarles herramientas que permitan favorecer el desarrollo de la conciencia fonológica como: actividades o juegos con sonidos en donde, por ejemplo: deban darse cuenta que dos o más palabras riman, darse cuenta que dos o más palabras comienzan o terminan con el mismo sonido, darse cuenta cuántos sonidos conforman una palabra, darse cuenta de qué palabra resulta si se le quita el sonido inicial, entre otras.

- Repensar propuestas para llevar a cabo en forma conjunta con el establecimiento escolar y su entorno familiar concientizando acerca de la importancia de la intervención fonoaudiológica en el proceso de alfabetización.

Sugerencias a futuras investigadoras:

- Profundizar la evaluación del método de enseñanza utilizado por las docentes del colegio N°6 Santa María Eufrasia de la ciudad de San Luis.

- Realizar una valoración más profunda de los niveles del lenguaje de los niños evaluados en esta investigación.

Referencias Bibliográficas

- AIZPUN, A.; BOULLON, M.; DUDOK, M.; KIBRIK, L.; MAGGIO, M.; MALOCHI, A. Y VÁZQUEZ FERNÁNDEZ, P. *Enfoque neurolingüístico en los trastornos del lenguaje infantil*. Buenos Aires: Akadia. 2013
- BLANCHE BENVENISTE, C. *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa. 2005
- BORZONE, A. *Leer y escribir a los 5*. Buenos Aires: Aique. 2007
- BORZONE, A. Y ROSEMBERG, C. *¿Qué aprenden los niños cuando aprenden a hablar? El desarrollo lingüístico y cognitivo en los primeros años*. Buenos Aires: Aique. 2008
- BORZONE, A.; ROSEMBERG, C.; DIUK, B.; SILVESTRE, A. Y PLANA, D. *Niños y maestros por el camino de la alfabetización*. Buenos Aires: Novedades Educativas. 2011
- CLEMENTE ESTEBAN, R. *Desarrollo del lenguaje*. Barcelona: Ediciones Octaedro. 1995
- CALSAMIGLIA BLANCAFORT, H. Y TUSON VALLS, A. *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel. 1999
- DESINANO, N. Y AVENDAÑO, F. Los campos: lingüístico-discursivo, sociolingüístico y psicolingüístico (pp.29-59); Conocimientos lingüístico-discursivo en la educación básica y media (pp. 83-124) y Las acciones didácticas (pp.125-156). *Didáctica de las ciencias del lenguaje. Enseñar a enseñar ciencias del lenguaje*. Rosario: Homo Sapiens. 2006
- FELD, V.; JAMES, M. Y PIGHIN, M. *Conciencia fonológica. Aspectos neurofisiológicos y pedagógicos*. Buenos Aires: Lugar Editorial. 2018

GALCERAN BOSCH, L. *Evaluación fonológica del habla infantil*. Barcelona: Masson. 2004

LUENGO, D. *Acentuación y procesos fonológicos en el aprendizaje de la lectura y escritura. La importancia de la transmisión del acento de la oralidad a la escritura* [tesis de doctorado no publicada]. Buenos Aires. UMSA. 2018

Artículos online.

HACHEN, R. Conocimiento lingüístico y reflexión metalingüística. El rol de las conceptualizaciones en torno a la estructura de la sílaba en el proceso de alfabetización. *Lectura y vida*, 1998 p. 1-14. Recuperado de: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a23n2/23_02_Hachen.pdf

SENTIS, F., NUSSER, C., ACUÑA, X. El desarrollo semántico y el desarrollo de la referencia en la adquisición de la lengua materna. *Onomazein*, 20 (2), 2009 p.147-191. Recuperado de: http://onomazein.letras.uc.cl/Articulos/20/N1_Sentis.pdf

ZEGARRA, C. Y GARCÍA, J. (s.f). *Pensamiento y lenguaje: Piaget y Vygotsky*. Trabajo final del seminario sobre Piaget. Recuperado de: https://www.academia.edu/1370404/Pensamiento_y_Lenguaje_Piaget_y_Vygotsky

BARALO, M. (s.f). *Adquisición de palabras: redes semánticas y léxicas*. Universidad Antonio Nebrija. Recuperado de: http://www.cervantes-muenchen.de/es/05_lehrerfortb/Actas06-07/3MBaralo.pdf

Recíprocidad entre el juego y el lenguaje desde los 3 a los 6 años

Emilce Soledad Toledo

Universidad Nacional de San Luis

Resumen

El juego y el lenguaje son funciones inherentemente humanas que poseen un carácter formativo en los niños y se enriquecen mutuamente. Sin embargo, en estos tiempos el juego se ha transformado, mediante su tecnificación e individualización, en un elemento de consumo dejando de lado el factor social y relacional. Además, la preeminencia de lo visual sobre lo auditivo y la atención entrecortada sobre la sostenida, impacta en las dinámicas de la comunicación influyendo en las interacciones necesarias para el adecuado desarrollo del lenguaje. Por ello, se propuso una guía de intervención lúdico-lingüística y una guía de observación, basadas en los contextos paramétricos del desarrollo de ambas funciones, a los fines de propiciar el enriquecimiento recíproco entre el juego y el lenguaje en niños entre los 3 y los 6 años.

Introducción

El juego y el lenguaje son funciones inherentemente humanas y han sido ampliamente estudiadas. Sin duda alguna, las acciones que involucran tienen carácter formativo en el niño y se enriquecen mutuamente. Tal es así que la incidencia del juego es fundamental en el proceso de adquisición y desarrollo del lenguaje (Lamas, 2007, p.1) y, al mismo tiempo hay juegos que están constituidos por el lenguaje y sólo existen donde el lenguaje está presente (Bruner, 1990, p.46).

Es evidente en estos tiempos que la tecnología tiene un papel preponderante en la cotidianidad, y por ende ha cambiado el escenario donde se desarrolla el juego y el lenguaje. Por un lado, el juego se ha transformado, mediante su tecnificación e individualización, en un elemento de consumo dejando de lado el factor social y relacional (Vázquez Neira, 2011, p.26). Por otro lado, la preeminencia de lo visual sobre lo auditivo y de la atención entrecortada sobre la sostenida, impactan en las dinámicas de la comunicación influyendo en las interacciones necesarias para el adecuado desarrollo del lenguaje (Abraham y Berca, 2016, p.23-24).

Por este motivo, se pretende plantear el enriquecimiento recíproco entre ambas funciones durante el desarrollo en los niños y para tal fin se partirá

desde un racionalismo teórico, que propone contextos paramétricos asociados al conocimiento de la evolución de las funciones en cuestión, para llegar a un racionalismo más descriptivo y por ende práctico (Acosta Rodríguez, 2004, p. 22), propiciando un razonamiento pragmático que impacte la toma de decisiones, acciones y conductas lúdicas y lingüísticas, orientadas a favorecer la reciprocidad entre el desarrollo del juego y el lenguaje. El producto de este trabajo podría traducirse en una herramienta útil para todo profesional de la niñez que aborda estas funciones como fines en sí mismas o medios para alcanzar otra clase de objetivos.

Juego

Para Ferland (2005) el juego representa la actividad más importante de la infancia en la medida que es "...fuente de aprendizaje, objeto de placer y vía privilegiada para relacionarse con otros" (p.13). La autora, a partir de la etimología de la palabra "juego", que proviene del latín *jocus* (broma), afirma que jugar es dedicarse a una actividad para divertirse y por ello el único fin del juego es jugar. Por lo tanto, si los niños aprenden algo jugando lo hacen accidentalmente (p.17-18).

Sin embargo, Vygotsky (1989) expresa lo inadecuado de plantear al juego como una actividad meramente placentera debido a que hay actividades que le proporcionan al niño mayor placer que jugar, y al hecho de que hay juegos cuya actividad no es placentera en sí misma, salvo que el niño encuentre interesante el resultado, lo que suele ocurrir al final de la etapa preescolar y principio de la edad escolar. Por lo tanto, reducir como característica determinante del juego al placer, sin tener en cuenta que el juego completa las necesidades del niño provocaría una intelectualización improductiva (p.141).

En vista de lo expuesto, se considerará como incentivos de la actividad lúdica, tanto el placer intrínseco del juego como las necesidades internas del niño. Asimismo, se tendrá en cuenta que el juego es un recurso que permite adquirir aprendizajes significativos de manera voluntaria, espontánea y placentera (Vázquez Neira, 2011, p.30).

En términos generales, el juego es el escenario de descubrimientos y formas de realizaciones, mediante las cuales los niños aprenden reglas, costumbres y valores de su entorno que influyen en la organización y

construcción de sus conocimientos (Ferland, 2005, p. 18). En otras palabras, la actividad lúdica cumple un rol fundamental en la facilitación del desarrollo de habilidades y destrezas; en el conocimiento de sí mismos y la exploración del entorno, como así también en el desarrollo personal y social.

Actualmente no puede obviarse que el juego se ha transformado, mediante su tecnificación e individualización, en un elemento de consumo dejando de lado el factor social y relacional (Vázquez Neira, 2011, p.26). Motivo por el cual es sumamente importante restituir su función primaria mediante acciones concretas y para ello es fundamental conocer las características de esta actividad conforme a su desarrollo.

-Desarrollo del Juego

El presente trabajo se centra en el periodo de desarrollo del juego desde los 3 hasta los 6 años. Sin embargo, se mencionan brevemente los logros alcanzados a los 2 años a los efectos de contextualizar la evolución del juego durante el periodo mencionado. A los 3 años los niños, con desarrollo típico, ya han adquirido la capacidad de relacionar medios y fines, de reconocer turnos de habla, de organizar las experiencias y abstraer reglas (Bruner, 1990, p.117).

Según Piaget (1956, como se citó en Rodríguez Jácome, 2013), el juego forma parte de la inteligencia del niño. El psicólogo suizo relacionó el desarrollo de los estadios cognitivos con el desarrollo de la actividad lúdica, afirmando que el juego de ejercicio es propio del periodo sensoriomotor, el juego simbólico del estadio preoperacional y el juego reglado del estadio de operaciones concretas. Cabe destacar que cada etapa descrita es cualitativamente diferente, aun considerando que la transición de una etapa a otra se construye y se incorporan elementos de etapas anteriores.

A partir de los 3 años los niños transitan el juego simbólico, que según González Villavicencio et al. (2022) es "... la capacidad de simbolizar, es decir, crear situaciones mentales y combinar hechos imaginativos" (p.1817). En otras palabras, este tipo de juego se caracteriza por la simulación de situaciones, objetos y personajes que no están presentes en ese momento.

Según Pecci Garrido y Haba Panadero (2010), el juego simbólico favorece la comprensión del medio, el reconocimiento de los roles establecidos, el desarrollo del lenguaje y la expansión de la imaginación y de la creatividad (p. 33). Asimismo, Duchi (2015, como se citó en González Villavicencio, 2022)

afirma que este tipo de juego propicia el desarrollo del lenguaje al ayudar a descubrir y aprender nuevas palabras favoreciendo la comunicación de los niños.

Ahora bien, durante el juego simbólico se despliegan las primeras reglas, que conforme evoluciona dicho juego pasan de ser individuales a ser compartidas. Por tal motivo, se expondrán las características de las reglas que están presente antes y durante los 6 años.

La evolución del juego se abordará en función de lo postulado por Pecci Garrido & Haba Panadero (2010, p. 34-37), al considerarse que ofrece una descripción concisa y concreta del desarrollo lúdico, necesaria para los fines del presente trabajo.

-Secuenciación de Acción y Objetos Sustitutos: Desde los 2 Años y Medio a los 3 Años

Alrededor de los 2 años, en un primer inicio del juego simbólico (acción simbólica sobre objetos, por ejemplo, darle de comer a un muñeco), los niños si bien comparten el espacio lúdico no existe relación entre sus juegos, es decir presentan un juego paralelo. Obstante a esto, los niños observan el juego del otro y pueden realizar modificaciones a sus acciones lúdicas por imitación.

A partir de los 2 años y medio se produce una disminución de los juegos referidos a acciones cotidianas de la casa (por ejemplo, jugar a la “comidita”), que implican una versión simplificada de su realidad habitual, y se comienzan a incluir personajes de ficción en roles que poco tienen que ver con sus experiencias directas, por ejemplo, jugar a los “superhéroes”.

Cabe destacar que en los juegos donde se recrean situaciones habituales de la realidad, los niños sólo necesitan recordar los roles que han establecido entre ellos. Mientras que en los juegos donde se recrean situaciones alejadas a la experiencia directa, se requiere que los niños compartan el mundo de ficción que han establecido.

Aparecen secuencias de acciones de forma espontánea sin planificación previa, que son breves y aisladas, requieren objetos realistas y los roles cambian rápidamente.

Ya en el tercer año las secuencias son más amplias y detalladas dotadas de argumentos y los objetos se vuelven sustitutos por otros. Dado que los juegos se alejan cada vez más de situaciones cotidianas, los niños comienzan a

negociar con sus pares y colaboran por periodos menos extensos. También, definen y adoptan mejor los diferentes roles, explicitan la ficción de la situación y entienden mejor las intenciones de los otros dentro del juego de ficción. Todo ello es posible gracias a la mejora de las habilidades comunicativas (p.34).

-Sustitución plena de objetos y planificación a partir de los 4 años

Se observa un aumento progresivo de la complejidad de los temas y la relación con sus pares. Emplean el lenguaje para establecer las diferentes escenas del juego sin la necesidad del objeto presente. Los niños planifican el juego improvisando soluciones. Realizan guiones enteros en los que adoptan diversos roles. La interacción con otros permite la realización de juegos de ficción más complejos y largos donde los niños comprenden que pueden adoptar más de un rol adaptando un lenguaje y actitudes diferentes para cada uno de ellos. Los argumentos de las escenas, guiones y roles del juego son realizados por cada niño y a medida que el juego se repite se le asigna una etiqueta propia. Por ejemplo, "las princesas".

Acercándose al final del juego simbólico aparecen los escenarios complejos que se definen mediante el lenguaje y donde la interacción se convierte en juego cooperativo en el que se integran acciones y roles, juego compartido.

Es propicio evidenciar que el juego simbólico entre un niño y un adulto requiere menor coordinación que un juego establecido entre niños, dado que el adulto permite al niño el establecimiento del contexto y las reglas de la situación lúdica.

-Juego de reglas

Las primeras reglas aparecen durante la evolución del juego simbólico. En un principio la regla no es compartida, dando lugar a un juego paralelo, y posteriormente, una vez que se comparte, las reglas no son obligatorias sino más bien son una forma de jugar.

A partir de los 6 años los niños no sólo comparten las reglas del juego, sino que también las consideran obligatorias e inmodificables. La obligatoriedad de las reglas no surge del acuerdo de los jugadores, sino que son tomadas como verdades absolutas, sólo hay una forma de jugar y es la que ellos conocen.

El juego reglado es un elemento socializador que enseña a sus jugadores a ganar o perder, a respetar turnos y normas, como así también a tener en cuenta

las opiniones y las acciones de los otros. Al mismo tiempo favorece el lenguaje (que vehiculiza la regla), la atención y memoria, el razonamiento y la reflexión.

-Beneficios y fases del juego simbólico según Vygotsky

Vygotsky consideraba la importancia de la naturaleza social y cultural del juego simbólico para el desarrollo mental, en tanto que jugar con otros niños amplía la capacidad de comprender la realidad del entorno social, beneficiando así la "zona de desarrollo próximo". En otras palabras, las situaciones imaginarias creadas en el juego serían zonas de desarrollo próximo que operan como sistema de apoyo mental (Rodríguez Jácome, 2013, p. 19).

Vygotsky destaca dos fases en el desarrollo evolutivo del juego. La primera fase comprendería entre los 2 y 3 años, durante este tiempo los niños aprenden las funciones reales que tienen los objetos en su entorno socio-cultural y luego sustituyen simbólicamente las funciones de dichos objetos, otorgándoles la función de un objeto significativamente similar, de este modo liberan el pensamiento de los objetos concretos. La segunda fase, comprendida entre los 3 y 6 años aparecería el "juego dramático" que consistiría en la imitación del mundo adulto, superando el pensamiento egocéntrico al producirse intercambios de roles de carácter imitativo. Esto último permitiría visualizar las vivencias proporcionadas por las personas de su entorno próximo (Rodríguez Jácome, 2013, pp.19-20).

Lenguaje

-Adquisición del lenguaje

Para Bruner (1990) la adquisición del lenguaje comienza antes que el niño pueda emitir sus primeras palabras (p.21), y requiere un intercambio entre las partes, que no sería a modo de avalancha de lenguaje hablado, sino más bien a modo interactivo, implicando lo que el autor denomina *Sistema de Apoyo de la Adquisición del Lenguaje*. Este sistema estructura la entrada del lenguaje e interacción en el mecanismo de adquisición, en el marco de rutinas que les son familiares, permitiéndoles procesar la información de lo vivenciado (p.41-42).

En este sentido, antes de desarrollar completamente su capacidad lingüística, los niños pueden expresar intenciones usando el lenguaje en su relación cotidiana con el mundo social, comportándose como interlocutores válidos en los intercambios comunicativos.

El psicólogo estadounidense expresó que el juego “constituye una rica fuente de oportunidades para el aprendizaje y uso del lenguaje” (p.44), al ser el escenario donde se despliegan las interacciones triangulares entre el adulto, los niños y los objetos. En este marco, el juego sería un formato que es creado y recreado en el lenguaje (p.45-47).

-Desarrollo del lenguaje

El desarrollo del lenguaje, como el desarrollo de cualquier otra función, presenta patrones evolutivos predecibles, que requieren la oportunidad para su desarrollo y, aunque existan diferencias individuales (que amplían el rango de lo esperable) aparecen en determinados periodos etarios (Owen, 2003, p.68). En virtud del objetivo del trabajo, se describirá el desarrollo lingüístico comprendido entre los 3 y 6 años, abordando los logros del tercer año en función de lo alcanzado durante el segundo.

-Desarrollo del lenguaje a los 3 años

En cuanto al nivel pragmático, los niños a los 2 años mantienen pequeños diálogos durante unos pocos turnos sobre un tema determinado. Inician y cambian los tópicos conversacionales (aunque los mismo son limitados) y si bien han aprendido la adopción de turnos, no pueden mantener el tópico por más de 2 o 3 turnos. Se observa una disminución de los solapamientos, presencia de peticiones clarificación verbal y no verbal (gestos faciales) y poca efectividad a la hora de responder a tales peticiones (Owens et al., 2003, pp. 266-269). Maggio (2013) coincide que los niños a partir de los 2 años ya mantienen el tema de interacción con los adultos y añade que hacen aclaraciones, se adaptan al estilo de habla del interlocutor, usan algunas reglas de cortesía y responden a peticiones de información (p. 217).

A partir de los 3 años participan en diálogos relativamente más largos al mantener el tema y al reducirse el pasaje de un tópico conversacional a otro, presentan mayor consciencia de las presuposiciones que comparten con sus interlocutores y por ende utilizan respuestas en las que omiten información. Asimismo, pueden inferir información de una historia, comparten sentimientos y emociones, pueden responder con efectividad las peticiones de clarificación que son solicitadas explícitamente (no así a las solicitadas por medio de una expresión facial) (Owen et al., 2003, pp. 270-272).

En relación al desarrollo semántico alrededor de los dos años los niños presentan un vocabulario medio en torno a las 50 palabras, se incrementan notablemente las producciones infantiles que llegan a construir enunciados de varias palabras mediante distintas estrategias de relaciones semánticas. Se observa un aumento de la categoría verbal, lo que incrementa el número de relaciones semánticas en un mismo enunciado (Jiménez Rodríguez, 2010, p.115).

A partir de los tres años desaparecen los fenómenos de sobreextensión y sobre-restricción y comienzan a establecerse relaciones entre los significados de las palabras, apareciendo la sinonimia, antonimia y reciprocidad, así como la jerarquización de los significados. Cabe destacar que durante esta edad el significado de las palabras es claramente referencial (Jiménez Rodríguez, 2010; Clemente Estevan, 1996).

En función al desarrollo morfosintáctico, a los 18 meses aparecen las producciones de dos elementos y negaciones e interrogaciones primitivas en oraciones incompletas (por ejemplo: “no agua” por “no quiero agua”). Alrededor de los 24 meses produce secuencias de tres elementos y a los 30 meses se observa el uso del subjuntivo y complementos adverbiales, culminan el aprendizaje de las oraciones simples, se producen pocos errores de concordancia y se utilizan oraciones negativas e interrogativas simples (Jiménez Rodríguez, 2010, p.115).

Según Vázquez Fernández (2013) entre los dos años y medios y tres las frases comienzan a estructurarse con cuatro o más elementos, se incrementa el uso de preposiciones, artículos determinados, adverbios de espacio, tiempo y modo, pronombres personales y hay un mejor uso de marcadores de género y número. Comienzan a utilizar el subordinante *que, pero, porque, entonces* y ya utilizan el pronombre de primera persona para referirse a sí mismo reemplazando así el uso de la tercera persona (usan 1ra, 2da y 3ra persona). También, formulan preguntas empleando el *dónde* y el *cuándo*, usan el pretérito imperfecto y el indefinido por oposición para marcar el eje temporal, incluyen la forma adverbial *también*. Alrededor de los tres años y medio generan oraciones cada vez más extensas haciendo uso del fenómeno de recursividad que se da gracias al uso abusivo de los nexos (y, o). Se incluyen distintos pretéritos, el uso de adverbios

de negación e interrogatorios como la utilización de la mayoría de los pronombres personales es equiparable a las formas adultas (pp. 157-158).

Y en función del desarrollo fonológico a partir de los 3 años el repertorio fonemático se amplía reduciendo el uso de Procesos de Simplificación Fonológicos. A esta edad ya han adquirido los fonemas nasales, oclusivos, fricativos, líquidos. Aunque los grupos consonánticos formados con líquidas tienen una aparición más tardía. En cuanto a la estructura de la sílaba, los procesos más usuales son la reducción de grupos consonánticos, la reducción de diptongos y la ausencia de vibrante múltiple (Jiménez Rodríguez, 2010, p.114).

-Desarrollo del lenguaje a los 4 años

Los niños a los 4 años disfrutan de sus propios monólogos, los cuales les sirven para guiar su actividad. Manifiestan el doble de emisiones afectivas y una creciente conciencia de los papeles que adoptan en la conversación, lo que les permite adoptar diversos papeles durante el juego. El intercambio de información se convierte en la función más importante en esta edad y avanzan el uso de peticiones indirectas ofreciendo justificaciones y explicaciones de sus demandas (Owen et al., 2003, p. 266-268). También comienzan a inferir significados indirectos (Maggio, 2013, p. 217).

En relación a la adquisición léxica, la creciente capacidad de inferir favorece el crecimiento del léxico de los niños. Sin embargo, respecto a las sobreextensiones, cabe resaltar que, si bien a los niños a los 4 años son capaces de establecer similitudes de sustancia y forma, aun no pueden establecer similitudes por función como criterio para la extensión de nuevos nombres. Comienzan a mantener más estrictamente la asignación de las etiquetas a sus referentes, y gracias a que las conexiones entre las palabras y las categorías conceptuales son más sólidas se ve favorecida la activación de las palabras en menor tiempo (Sentis, et al., 2009, p. 169-179). También, empiezan a dominar los adverbios espaciales (delante-atrás), relaciones de parentesco (mamá, papá, hermano, tío, etc.) y pronombres reflexivos (me, se, te, etc.) (Owen et al., 2003, p. 283-287).

Los niños de 4 años hacen un buen uso de concordancia de género y número, aunque suelen presentar dificultades con el sufijo plural -es cuando deben aplicarlo a palabras no familiares (Owen et al., 2003, p.294). Son capaces

de emplear de adecuadamente adjetivos, adverbios, pronombres, proposiciones, como así también seleccionar tiempos verbales conforme a la temporalidad que pretenden expresar. Aún presenta dificultades en verbos irregulares. La producción de oraciones es de mayor complejidad: coordinadas y subordinadas (Vázquez Fernández, 2013, 158).

Dejan progresivamente el uso de procesos de simplificación fonológica, quedando algunas imprecisiones articulatorias, principalmente en sinfonos y en vibrante múltiple. Comienzan a evidenciarse una incipiente manifestación de la conciencia fonológica a través de la conciencia silábica e intersilábica (Owen et al., 2003, p. 355).

-Desarrollo del Lenguaje entre los 5 y 6 años

Los niños de 5 años recurren a repeticiones e imitaciones para confirmar, cohesionar y rellenar su propio turno. Sin embargo, los temas siguen cambiando a gran velocidad, por lo que pueden llegar a tratar alrededor de 50 temas diferentes en sólo 15 minutos. Entre los 5 y 6 años pueden hacer uso de verbos que presuponen que la cláusula siguiente es falsa (“me gustaría tener un caballo” se presume que le gustaría porque no lo tiene). Las intenciones comunicativas en el lenguaje de los niños entre los 5 y 6 años obedecen a prohibición, expresión de una intención, petición de permiso, sugerencia, justificación, oferta y petición indirecta. Asimismo, hacen uso de exclamaciones, acompañamiento verbal, llamadas, petición contingente y repetición interrogativa (Owen et al., 2003, p. 270-276). Maggio (2013) plantea que entre los 5 y los 7 años desarrollan historias con argumentos narrativos y, entre los 6 y los 7, habilidades metapragmáticas y uso de referencias anafóricas (p.217).

Es sabido que el vocabulario puede aumentar a lo largo de toda la vida. A los 5 años aparecen términos subordinados y supraordinados en relación a términos básicos (animal, perro, labrador), uso de verbos metalingüísticos y metacognitivos (ej. dijo que no sabía). A los 6 años los niños ya han adquirido un vocabulario entre quince y dieciocho mil palabras y comienzan a dominar el uso figurativo del lenguaje (ej. metáforas), ironías y mentiras (Aparicio Aznar & Igualada, 2019, p. 101-103).

Los logros gramaticales a partir de los cinco años dependen en cierta medida con la alfabetización formal acompañando el desarrollo cognitivo de los niños. Aparecen estructuras sintácticas complejas como oraciones

condicionales, las cuales requieren manejo de las nociones temporales y tiempos verbales. Comienza el uso de la voz pasiva y verbos irregulares.

El repertorio fonológico está completamente adquirido y sigue desarrollándose la conciencia fonológica (Owen et al., 2003, p.355).

Relación entre el juego y lenguaje

En cuanto a la relación entre juego y lenguaje, Vygotsky (1989) señala que en el juego se da el inicio del comportamiento conceptual ya que esta actividad transcurre fuera de la percepción directa, en una situación imaginaria, de esta manera el niño guía su conducta, no sólo por la percepción inmediata de objetos o por sus situaciones inmediatas, sino también por el significado de dichas situaciones.

En este mismo sentido, Bruner (1990, p.46) plantea, que el juego brinda el uso sistemático del lenguaje entre el niño y el adulto, visibilizando que las palabras consiguen acciones, lo que permitiría la disociación entre medios y fines.

Además, expone al juego como constitutivo y autónomo, en la medida que su fin está constituido por el juego mismo; virtualmente sintáctico, dado que su objeto es estar bien formado siguiendo un orden particular; y es convencional y no natural, al estar compuesto por elementos inventados, artificiales y vinculados por un conjunto de reglas ligeramente negociables. El juego tiene una estructura profunda y una superficial, tiene un fin que puede realizarse de diversas maneras; asigna papeles intercambiables en los turnos de diálogos; y requiere el uso de la atención sobre una secuencia ordenada de hechos. En este sentido el juego sería una protoconversación.

Por otro lado, para Belinchón et al. (2009), el lenguaje permite formas singulares de relación y acción sobre el medio social en el que se materializa, en formas sociales de conductas (p. 20).

Son evidentes los cambios culturales, que dan preponderancia a lo visual sobre lo auditivo y a la atención entrecortada sobre la sostenida, impacta en las dinámicas de la comunicación influyendo en las interacciones necesarias para el adecuado desarrollo del lenguaje (Abraham y Berca, 2016, p.23-24). Frente a este nuevo escenario es de importancia propiciar espacios concretos de

intercambios comunicativos que beneficien el desarrollo del lenguaje y por ende las funciones que éste sustenta.

Aplicación práctica

En términos generales y en virtud de todo lo anteriormente expuesto, es preciso considerar, por un lado, el interés y las necesidades lúdicas de los niños; y por otro, el control de las intervenciones lingüísticas del adulto, siempre en función de la edad cronológica del infante. Es importante brindar un espacio con diversos objetos y juguetes, que propicien el juego simbólico, como así también juegos que permitan el juego reglado. Asimismo, es de vital importancia prestar atención a las propuestas de juego que los niños plantean con el fin de lograr una genuina integración en el escenario lúdico del infante, de tal manera que se propicie la manifestación sus características lúdicas y lingüísticas.

Teniendo presente las recientes generalidades se propone primeramente una guía de intervención lúdica-lingüística, seguida de una guía de observación.

-Intervenciones lúdicas-lingüísticas

Considerando las particularidades tanto lúdicas como lingüísticas según las edades se propone una guía de intervención

-Intervención lúdica-lingüística con niños de 3 años

Características del juego a los 3 años

- Juegos referidos a acciones cotidianas de la casa, inclusión de personajes de ficción
- Secuencias breves y aisladas de acciones, secuencias más amplias y detalladas con argumentos
- Requieren objetos realistas/los objetos se vuelven sustitutos de otros
- Cambia los roles rápidamente/definen y adoptan mejor los diferentes roles
- Explicitan la ficción de la situación, entienden las intenciones de los otros dentro del juego de ficción
- Negocian con sus pares y colaboran
- Juego paralelo. Observa el juego del otro y modifica el suyo por imitación.

Lenguaje del adulto

- Enunciados de 4 elementos. Comprenden sintagma canónico S-V-O.
- Uso de palabras abiertas: sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios de lugar (aquí, allá, arriba, abajo) y tiempo (ahora, después).
- Uso de palabras cerradas: Pronombres personales (primera, segunda y tercera persona), pronombres demostrativos (este, eso), pronombres posesivos (mío, tuyo), nexos coordinantes: (y, pero).
- Relaciones temáticas: agente-acción (nena come), acción-objeto (come papa), agente-objeto (nena muñeca), acción-locación (come cocina), entidad-locación (mamá cocina), poseedor-posesión (nena vestido), entidad-atributo (nena linda), deixis-entidad (esa -señalando- muñeca). Siempre brindando modelo correcto.
- Referirse a entidades que no están perceptualmente disponibles
- Proponer un rol y un tópico en el juego
- Formular preguntas pidiendo información y confirmación
- Hacer pedidos de acciones, objeto y atención.

-Intervención lúdica-lingüística con niños de 4 y 5 años

Características del juego a los 4 años

- Aumento progresivo de la complejidad de los temas.
- Realización de juegos de ficción más complejos y largos.
- Adoptan más de un rol adaptando lenguaje y actitudes diferentes para cada uno de ellos.
- La interacción se convierte en juego cooperativo en el que se integran acciones y roles.
- Empleo del lenguaje para:

- Establecer las escenas del juego sin la necesidad del objeto presente.
- Planificación del juego improvisando soluciones.
- Realización de guiones enteros en los que adoptan diversos roles.

Lenguaje del adulto

- Uso de oraciones coordinadas y subordinadas.
- Nexos de concordancia: y/o, porque, más que, como que, aunque, cuando,
- Nexos de subordinación: porque, tan/ como, aunque, sí..,
- Concordancia de género y número
- Uso de Pronombres: Demostrativos (aquello),

Posesivos (nuestra)

- Uso de verbos irregulares
- Presentar relaciones temáticas
- Formular un guion que les deje inferir información.
- Modificar las acciones y el lenguaje conforme a los roles que se adopten

-Intervención lúdica-lingüística con niños de 6 años

Características del juego a los 5 y 6 años

Aparece el juego de reglas donde la norma es obligatoria e inmodificable.

- Las reglas son una forma de jugar
- Las reglas se consideran una verdad absoluta y los niños no pueden ver que surgen del acuerdo de los jugadores.
- Se socializan las reglas, respetando turnos, normas, opiniones y acciones de los otros.
- Juego caracterizado por el razonamiento y la reflexión.

Lenguaje del adulto

- Uso de todos los tiempos verbales
- Uso de voz pasiva

- Vocabulario más abstracto
- Toma de turnos más establecidos
- Uso de ironía y doble sentido
- Uso de argumentos narrativos

-Guías de observación del juego y del lenguaje

-Guía de observación del juego

En general:

- Manipulativo/Funcional/Simbólico/Reglado
- Solitario/Compartido
- Busca participación del otro/Lo ignora
- Acepta intervención y cambio/inflexibilidad
- Uso de los objetos
- Organiza el juego
- Verbaliza y autoregula sus acciones
- Disfruta

3 años

- Juegos referidos a acciones cotidianas de la casa / Inclusión de personajes de ficción
 - Secuencias breves y aisladas de acciones / secuencias más amplias y detalladas con argumentos
 - Requieren objetos realistas/los objetos se vuelven sustitutos de otros
 - Cambia los roles rápidamente/definen y adoptan mejor los diferentes roles
 - Explicitan la ficción de la situación / entienden las intenciones de los otros dentro del juego de ficción
 - Negocian con sus pares y colaboran

4-5 años

- Juegos de ficción complejos y largos
- Adoptan más de un rol /Adaptan lenguaje y actitudes diferentes para cada uno de los roles

- Juego cooperativo/ Integran acciones y roles del otro
- Empleo del lenguaje para:
 - Establecer las escenas del juego sin la necesidad del objeto presente
 - Planificación del juego improvisando soluciones
 - Realización de guiones enteros

5-6 años

- Sociabilización de las reglas
- Respetar los turnos y las normas
- Respetar las opiniones y acciones del otro
- Juego caracterizado por el razonamiento y la reflexión

-Guía de observación del lenguaje

- Lenguaje verbal (habla fluida-escasas vocalizaciones) / Lenguaje no verbal (gestos y expresiones)
- Mirada (contacto visual-sostén de la mirada-referencial)
- Inicia diálogo /Expresa emociones y sentimientos/ Comprende emociones y sentimientos del otro
- Formula preguntas (Información, confirmación, aclaración) / Hace pedidos (atención, acción, objetos)
- Responde (inmediatamente, con latencia) /No responde/ Responde sin coherencia
- Tópico Conversacional (Sostiene/ Cambia /Simultáneo/ Persevera)
- Turno (Respetar/ Ceder/ Interrumpe/Solapa/Silencio)
- Presencia de Procesos Fonológicos si ____ no____
- Responde al nombre/ Responde al “no”
- Subextensiones _____
- Sobregeneralizaciones_____
- Comprensión de:
 - Sintagma canónico (S-V-O): si ____ no____
 - Consignas: si ____ no____

- Preguntas (si y no- con encabezadores)
 - Órdenes de ejecución (simple-dual-múltiple)
 - Órdenes de selección (concreto-pictórico)
 - Hay que repetir la orden, la consigna o las preguntas
- si___ no___
- Representa entidades que no están perceptualmente disponibles: si ___no ___
 - Relaciones temáticas:
 - agente-acción ___ acción-objeto ___ agente-objeto ___
 - acción-locación ___ entidad-locación ___ poseedor-posesión ___
 - entidad-atributo ___ deixis-entidad ___
 - Ecolalias: Si: directas ___ indirectas ___
No___
 - Nociones Espaciales:
 - Arriba, abajo, adelante, atrás, al lado, adentro, afuera
 - En relación: a su cuerpo, a un objeto, entre objetos
 - Nociones Temporales (Día, noche, hoy, mañana ayer, ahora-después)
 - Definición (por similitud, por percepción, por función, por categoría)
 - Enunciados de _____ elementos/ Palabras sueltas
 - Pronombres 1ra ___ 2da ___ 3ra ___
 - Clases de palabras:
 - sustantivos ___ verbos ___ adjetivos ___ adverbios ___
 - artículos ___ preposiciones ___ pronombres ___
 - Oraciones coordinadas _____ Oraciones subordinadas___

Referencias Bibliográficas

- ABRAHAM, M. del V. y BERCA, R.M. *De los actos del habla a las destrezas narrativas. Método ICRA. Abordaje fonoaudiológico del aspecto pragmático del lenguaje*. Buenos Aires. Editorial Akadia, 2016.
- ACOSTA RODRÍGUEZ, V.M. *Las prácticas educativas ante las dificultades del lenguaje. Una propuesta desde la acción. La colaboración entre logopedas, psicopedagogos, profesores y padres*. Barcelona, Editorial Ars Médica, 2004
- APARICIO AZNAR, M., & IGUALADA, A. *El desarrollo del lenguaje y la comunicación en la infancia*. Editorial UOC, 2019.
- BELINCHÓN, M.; IGOA, J.M. & RIVIERE, A. *Psicología del lenguaje. Investigación y Teoría*, Madrid, Editorial Trotta, 2009.
- BRUNER, J. *El habla del niño. Aprendiendo a usar el lenguaje*, Barcelona, Ediciones Paidós, 1990.
- CLEMENTE ESTEVAN, R.A. *Desarrollo del lenguaje. Manual para profesionales de la intervención en ambientes educativos*. Barcelona, Ediciones Octaedros, 1995.
- FERLAND, F. *¿Jugamos? El juego con niñas y niños de 0 a 6 años*. Madrid, Editorial NARCEA S.A., 2005.
- GONZALEZ VILLAVICENCIO, J.L., VELE CAYMAYO, D.M., TAPIA BRITO, D.Y. & SALGADO OVIEDO, P.B. *El juego simbólico como estrategia para el desarrollo psicomotriz de los niños*. Manta, Revista Polo del Conocimiento (67)7, N°2, 2022, p.1815-1825 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8354953> [consultado el 27/05/2022].

JIMÉNEZ RODRÍGUEZ, J. *Adquisición y Desarrollo del Lenguaje*. En MUÑOZ GARCÍA, A. (Ed.), *Psicología del desarrollo en la etapa de educación infantil*. Madrid, Editorial Pirámide, 2010, p. 101-120.

LAMAS, A. *Juego, pensamiento y acciones lingüísticas*. CABA. Instituto de Enseñanza Superior N° 1 Alicia Moreau de Justo, 2007, p.1-13
<http://www.fundlitterae.org.ar/images/archivos/7.%C2%AA%20PONENCIA%20%20LAMAS%20%20Jornadas%202007.pdf> [consultado el 15/04/2022]

MAGGIO, V. *Pragmática*. En AZPIÚN, A.M. (Ed.), *Enfoque neurolingüístico en los trastornos del lenguaje infantil. Semiología, evaluación y terapéutica aplicada*. Buenos Aires, Editorial Akadia, 2013, p. 205-230.

OWENS, R. E., CARRANZA CARNICERO, J. A., & ESCUDERO SANZ, A. J. *Desarrollo del lenguaje*. Madrid, Pearson Educación, 2003.

PECCI GARRIDO, M. C. & HABA PANADERO, M. A. *El juego infantil y su metodología*. Madrid, Editorial McGraw-Hill/Interamericana, 2010.

RODRÍGUEZ JÁCOME, M.J. *El Juego en la etapa de Educación Infantil (3- 6 años): El Juego Social*. [Tesis de Grado en Educación Infantil, Universidad de Valladolid, España], 2013.
<https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/3993/TFG-G%20365.pdf?sequence=1> [consultado 28/05/2022]

VÁZQUEZ FERNANDEZ, P. (2013). *Plano morfosintáctico*. En AZPIÚN, A.M. (Ed.), *Enfoque neurolingüístico en los trastornos del lenguaje infantil. Semiología, evaluación y terapéutica aplicada*. Editorial Akadia, 2013, (pp. 149-167).

VÁZQUEZ NEIRA, R. *El juego en la educación escolar*. 2011.
https://books.google.com.ar/books?id=5jl_AgAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=velazquez+neira+rodrigo+el+juego&hl=en&sa=X&ved=0ahUKEwj

[_h4OCurriAhWMKLkGHQ8SAMMQ6AEIKjAA#v=onepage&q&f=false](#)

[consultado 23/03/2022]

VYGOTSKY, L.S. *Desarrollo de los procesos psicológicos superiores*.
Barcelona, Editorial Grijalbo. 198

Una revisión teórica acerca de los procesos que intervienen en la comunicación oral, en un contexto cotidiano

Elisa Belén Gomez

Universidad Nacional de San Luis.

Resumen

Estudiar el proceso de la comunicación permite comprender la dinámica de las prácticas del lenguaje. Todas las actividades humanas involucran en mayor o menor medida a dicho proceso y, el lenguaje verbal, ocupa un lugar destacado en los intercambios comunicativos. El mismo, es una de las formas de interacción social más común y es en el marco del discurso que, mediante la lengua asumida por quienes hablan, se da la condición de intersubjetividad, única posibilidad de comunicación lingüística.

El lenguaje oral es una compleja función que precisa de una continua adaptación de acuerdo a los diferentes contextos en los que interactúa el ser humano. Así, tanto la codificación como la decodificación de los mensajes, precisan de una cierta flexibilidad para que el acto comunicativo logre ser eficaz.

En este sentido, con la revisión teórica realizada en el presente trabajo, se intentó analizar la comunicación oral entre dos interlocutores en una situación cotidiana, teniendo en cuenta que la mayoría de las interacciones sociales entre los seres humanos, se produce en ambientes con ruido como es el caso de una confitería.

A partir de este análisis realizado bajo el sustento teórico de diferentes autores, se lograron establecer las distintas habilidades comunicativas y auditivas que se ponen en juego en dicha interacción social bajo un contexto sonoro desfavorable, teniendo en cuenta que muchas actividades de la vida diaria exigen la escucha y el entendimiento de conversaciones en ambientes con ruido de fondo competitivo. Así, el ser humano emplea múltiples procesos para lograr comprender el lenguaje hablado, desde la detección de los aspectos acústicos de la señal hasta la comprensión e interpretación de su valor lingüístico.

Introducción

El presente trabajo pretende realizar una revisión teórica, acerca de aquellos procesos que se ponen en juego en la comunicación verbal cuando dos personas se encuentran hablando/conversando en un ambiente con ruido de fondo. Ésta es una de las formas más comunes de interacción social, en la que no sólo está involucrado el procesamiento auditivo, transformando la señal auditiva en información funcionalmente útil a partir del sistema nervioso auditivo central (SNAC), sino que, además, está involucrado el procesamiento del lenguaje, que permitirá acceder al significado de esa señal acústica a partir del reconocimiento del sistema de lenguaje.

Así, la comunicación oral que se intenta analizar, es poder pensar en una situación imaginaria que se desarrolla en una confitería, con el reencuentro de dos amigas que hace mucho tiempo no se ven. El contexto en el cual se desencadena dicha interacción, implica que la escucha o decodificación del

mensaje se dificulte debido a que se produce en un ambiente con ruido de fondo competitivo (gente hablando, ruido de vajilla, risas, música de fondo...)

La situación imaginaria descrita parece muy simple porque es una de las tantas que vivimos a diario; sin embargo, a pesar de su simpleza, implica en palabras de García Jurado, el funcionamiento de un complejo sistema de procesamiento de la información, que nos permite relacionar una forma acústica con un significado, un estímulo físico y concreto con una activación mental y abstracta correspondiente a una entrada léxica. Consecuentemente, surgen una serie de interrogantes que pueden orientar la presente revisión teórica: ¿cómo es que se produce el proceso de la comunicación oral entre estas dos personas? ¿Qué ocurre en la codificación y decodificación del mensaje bajo las mencionadas condiciones adversas a nivel auditivo? ¿Cómo funciona nuestro cerebro para captar lo que pasa alrededor? ¿Cómo funciona para comprender el lenguaje hablado? ¿Qué factores pueden interferir en el proceso de la comunicación oral? ¿Qué habilidades se ponen en juego para reconocer el mensaje en su totalidad y superar las interferencias?

Marco Textual

La comunicación oral es una compleja función que precisa de una continua adaptación de acuerdo a los diferentes contextos comunicativos, en la que la codificación y decodificación de los mensajes precisan de una flexibilización para que el acto comunicativo logre ser eficaz.

Es importante destacar aquí el concepto que Bronckart, 2008, p. 8 toma de Coseriu:

El lenguaje se presenta concretamente como una actividad humana específica y fácilmente reconocible, a saber, como *habla* o *discurso* (Coseriu, 1991). Esta actividad es además siempre *hablar a otro*, y en consecuencia, como afirma Coseriu, la esencia del lenguaje se da en el diálogo [...], es decir, que está íntimamente ligada a lo que los interlocutores tienen en común. (Coseriu, 1991: 15)

El hablar es siempre *hablar una lengua*, por lo cual el hablante se presenta en cada caso como perteneciente a una comunidad determinada históricamente o, al menos, como alguien que asume temporalmente la tradición idiomática de tal o cual comunidad. (Coseriu, 1991: 16)

En este sentido, siendo el lenguaje una capacidad de los seres humanos, posee una estructura que se manifiesta cada vez que nos expresamos a través de las palabras o cuando escuchamos un enunciado verbal. El lenguaje nos permite la interacción social a partir de una lengua determinada, pues somos *seres sociales*, y porque su finalidad primordial es la comunicación.

Lenguaje y comunicación son funcionales uno al otro y se complementan.

El hombre posee la capacidad para reflexionar sobre las formas del código lingüístico que utiliza, tanto acerca de su estructura (fonemas, lexemas, oraciones gramaticales), como en función de los usos que se le dé a dicha estructura, dependiendo del contexto y de los interlocutores (Rousseau M, 2018).

Se considera al lenguaje como una actividad que se produce dentro de un marco social y que su práctica se basa en el ejercicio de los diferentes géneros en uso. Así, la mencionada actividad social se realiza en textos (que pertenecen a un género) que pueden ser orales o escritos, y que se construyen con los recursos de una lengua natural dada. Es decir, el entorno humano no muestra los signos de forma aislada, sino en el marco de géneros de textos y tipos de discurso. El ejercicio del lenguaje consiste en una práctica de los distintos géneros en uso. De este modo, si hay intención comunicativa e interacción, estamos frente a un discurso (Navarro P, 2016).

Pero ¿qué es un discurso?

Algunos autores y analistas expresan que este término se aplica a una manera de usar el lenguaje, aunque sería necesario incluir ciertos elementos principales o aspectos funcionales para comprender aún más el concepto. Asimismo, pensar en *cómo se utiliza el lenguaje, quién lo hace, por qué y cuándo lo hace*, es pensar en un suceso de la comunicación. Dicho de un modo más explícito, las personas hacen uso del lenguaje para transmitir pensamientos o ideas, expresar emociones u opiniones, informar un acontecimiento, contar historias, y lo realizan como parte de hechos sociales más complejos, como son los encuentros entre amigos, un llamado telefónico, la exposición de una clase y un sinnúmero de sucesos comunicativos. Sin embargo, las personas involucradas en los mismos, *realizan algo* que va más allá del simple uso del lenguaje o de la comunicación de ideas o creencias; los hablantes *interactúan*.

Entonces, frente a este contexto, se puede considerar al discurso como una “interacción verbal” (Teun A, Van Dijk consultado 2022).

Es importante destacar aquí que, en todo acto comunicativo oral, teniendo en cuenta al modelo de procesamiento de la información, se pueden diferenciar dos procesos: el de *input* (de decodificación de los mensajes) y el de *output* (de codificación de los mensajes).

Dichos procesos se conocen desde las neurociencias como: *botton up* (refiriéndose a la comprensión o a la información ascendente) y *top down* (refiriéndose a la expresión o a la información descendente). Ambos actúan en conjunto y cada uno contribuye con un aporte significativo en el procesamiento del lenguaje (Rousseau M, 2018).

El proceso del input hace referencia a la forma en que la señal auditiva llega a la corteza desde el oído interno. Aquí no sólo se analizan las cualidades acústicas de los sonidos lingüísticos tales como la amplitud, frecuencia, orden temporal, sino que además se analizan las unidades lingüísticas (rasgos, fonemas, sílabas, palabras, frases, etc.) como así también, son analizados los estímulos extralingüísticos (sonidos, tonos, ruidos). Principalmente aquí es donde adquiere importancia el procesamiento auditivo, sin embargo, existen otros factores que también se ponen en juego y que influirán en el funcionamiento del lenguaje, a saber: el nivel cognitivo, especialmente los niveles de pensamiento no verbal; las funciones ejecutivas como la memoria, atención, autorregulación; y los factores motivacionales, como así también todas las competencias o habilidades necesarias entre interlocutores para la buena producción e interpretación de los mensajes (Kerbrat Orecchioni C, 1986).

Según Neustadt, 2018, p.77:

El Procesamiento Auditivo (PA) es el mecanismo del que dispone el sistema nervioso central para lidiar con las múltiples informaciones auditivas que recibe. En términos simples, hablar de PA es hablar de “qué hacemos con lo que escuchamos”, “qué hacemos para transformar la señal auditiva, en información funcionalmente útil” (Katz & Wilde, 1999).

En 1996 la *American Speech and Language Association* (ASHA, 1996) definió el Procesamiento Auditivo Central (PAC) como “el conjunto de mecanismos y procesos del sistema auditivo, responsables de los siguientes fenómenos comportamentales, a

saber: localización y lateralización sonora, discriminación auditiva, reconocimiento de patrones auditivos, aspectos temporales de la audición (que incluyen resolución temporal, enmascaramiento temporal, integración temporal y ordenamiento temporal), desempeño auditivo en presencia de señales acústicas competitivas y desempeño auditivo para señales acústicas degradadas”.

En relación a lo citado anteriormente, hablar de PA es referirse a la capacidad que tiene el cerebro de procesar las ondas sonoras que recibe, es decir, identifica los sonidos analizando sus particularidades físicas distintivas. Una vez terminado el análisis de dichas características físicas, el cerebro construye una imagen de esa señal auditiva, utilizando esos componentes para compararla con la suma almacenada de imágenes verbales y sus correspondientes conceptos. Si encuentra otra igual, entonces el interlocutor logra entender lo que le dicen o reconoce los sonidos que tienen significación en su vida.

Esta sencilla explicación simplifica los complejos y variados procesos que ocurren en el cerebro, teniendo en cuenta que también están involucradas, como ya se mencionó anteriormente, las funciones neurocognitivas, las funciones cerebrales superiores y los factores emocionales (Bianchi M, 2018).

El PA o PAC realiza la decodificación de las ondas sonoras desde que ingresan por el oído externo hasta que llegan al córtex auditivo. A lo largo de este camino, se van llevando a cabo diferentes habilidades auditivas que resultan imprescindibles, en edades precoces, para la adquisición del habla, lenguaje y comunicación y, consecuentemente para lograr un apropiado desarrollo a nivel social y emocional.

Los interlocutores, involucrados en el proceso de la comunicación humana, necesitan interpretar lo que oyen y para ello, al hablar de PA, se habla del desarrollo de un conjunto de habilidades auditivas que la persona ejecuta a través de las estructuras del SNAC como lo son, de acuerdo con Ferré (1997): *localización* (permite localizar de manera auditiva a la fuente sonora); *cierre auditivo* (permite percibir oraciones o una palabra entera cuando algunas partes son suprimidas u omitidas); *figura-fondo* (permite identificar un mensaje cuando los interlocutores se encuentran en un entorno sonoro desfavorable, es decir, en presencia de ruidos o sonidos competitivos); *síntesis o integración binaural*

(permite reconocer los estímulos que se presentan de manera simultánea o alternados en ambos oídos); *separación binaural* (permite la atención de un oído al mensaje enviado e ignorar el del oído contrario); *discriminación* (permite identificar dos sonidos distintos o dos iguales); *memoria* (permite archivar estímulos auditivos); *atención* (permite determinar una relación entre un sonido no lingüístico y su fuente sonora) (Neustadt N, 2018).

Análisis y Conclusión

Como se ha podido observar a lo largo de la lectura del presente trabajo, en el proceso de la comunicación oral, el procesamiento auditivo y el lingüístico se encuentran integrados en una unión compleja.

Estudiar el proceso de la comunicación permite comprender la dinámica de las prácticas del lenguaje. Todas las actividades humanas involucran en mayor o menor medida a la comunicación y, el lenguaje verbal, ocupa un lugar destacado en los intercambios comunicativos. Es en el marco del discurso que, mediante la lengua asumida por quienes hablan, se da la condición de intersubjetividad, única posibilidad de comunicación lingüística.

La comunicación requiere de ciertos elementos que conforman un modelo comunicativo: interlocutores; mensaje que se transmite a través de un canal; contexto que determinará la intencionalidad del mensaje y un código para poder transmitirlo. Sin embargo, en muchas ocasiones la comunicación no es exitosa, a pesar de que todos los elementos del modelo se encuentren presentes.

Es muy probable que si no existe una buena decodificación del mensaje, (que se logra con lo dicho acompañado de un contexto) éste se vea distorsionado por la gran variedad de construcciones de un mensaje, lo cual suele ocurrir por la diversidad cultural, por las experiencias pasadas, por el grado de escolaridad, entre otros, y es en este sentido que Catherine Kerbrat Orecchioni (1986) plantea una serie de competencias o habilidades, (paralingüísticas, ideológicas y culturales, psicológicas, discursivas) más allá de la competencia lingüística que deben compartir tanto emisor como receptor para que exista un buen modelo de producción y un buen modelo de interpretación. En este modelo de comunicación, entran en juego tanto las competencias de los participantes, como sus motivaciones personales y el contexto en el que se produce el intercambio (Kerbrat Orecchioni C, 1986).

Para comprender aún más lo que se intenta analizar, se retoma la situación imaginaria que se planteó al principio del presente trabajo, en la que dos amigas interactúan a partir del reencuentro en una confitería (contexto en el que la presencia del ruido de fondo enmascara o interfiere el mensaje), se pueden analizar diferentes factores que van a influir en el proceso de comprensión de un mensaje lingüístico. De este modo, los interlocutores involucrados en este proceso comunicativo oral, modifican sus patrones articulatorios para “paliar” el fondo competitivo en el que se desencadena la mencionada situación.

Es importante destacar lo que expresa García Jurado, consultado 2022, p.3 al respecto:

Lindblom (1990) mostró cómo puede variar la producción a lo largo de un continuo de *‘hiper e hipo speech’*, y hasta qué punto se usa la primera modalidad cuando el mandato social es asistir a un oyente inmerso en condiciones dificultosas de audición, y, en cambio, se recurre a la segunda (*‘hipo speech’*) cuando el hablante cree que una articulación menos precisa pueda ser bien *‘tolerada’* o percibida por el oyente. Y cualquiera sea el caso, individual o compartido, todo depende de las habilidades interpretativas del oyente para imprimir una especie de cadencia que implica segmentar el continuo acústico que va afectando su oído en forma constante.

El entorno sonoro desfavorable donde se produce la situación comunicativa, conforma uno de los factores que afectan la decodificación, y se ponen en juego tanto las habilidades comunicativas como las habilidades auditivas. A partir de ello, puede destacarse que de estas últimas, las que se ven involucradas de manera más destacada en esta interacción imaginaria son: **figura-fondo**, habilidad que permite identificar el mensaje en presencia de sonidos competitivos; **atención**, habilidad que permite seleccionar las señales relevantes de las irrelevantes en situaciones complejas; **síntesis o integración binaural**, habilidad que permite la detección de una señal en el ruido y en la unión; **cierre auditivo**, habilidad que permite completar partes distorsionadas o ausentes de la señal acústica (como es el contexto de la situación hipotética planteada en este texto) y poder reconocer el mensaje en su totalidad.

Asimismo, se pueden mencionar según Deborah Gunter (1994) las distintas funciones auditivas centrales que cumplen un papel primordial en el procesamiento del lenguaje y que permiten, de algún modo, terminar de explicar

la situación imaginaria que se plantea en el presente trabajo: **selección** (permite registrar y escuchar los estímulos acústicos y verbales; en esta función es muy importante contar con la atención); **discriminación** (permite la diferenciación, comparando y clasificando los estímulos acústicos); **estructuración** (permite el análisis y síntesis de la unidad lingüística como puede ser una palabra o frase); **figura/fondo** (permite captar la información relevante de los ruidos de fondo o competitivos); **secuencia** (permite percibir la serie en secuencias acústicas, de manera ordenada); **integración** (permite la asociación y coordinación de diferentes percepciones sensoriales y la interrelación temporal de los estímulos que son secuenciales) (Rousseau M, 2018).

No deben dejar de mencionarse otros factores que también inciden en el input o decodificación y en el output o codificación, a saber: la coarticulación y falta de segmentación del continuo acústico; la invariancia debido a que los rasgos acústicos varían de acuerdo al contexto en el cual están inmersos; la variabilidad de la señal según el interlocutor, la velocidad de emisión, entre otros. Todos estos factores suman complejidad al proceso de comprensión del mensaje lingüístico.

Cabe destacar aquí que, en el acto verbal presencial, como es el caso de las dos personas conversando en una confitería, es muy importante el papel que cumple la información visual, ya que ésta acompaña a las emisiones orales, es decir la información paralingüística y extralingüística recibida.

Referencias Bibliográficas

BIANCHI, M. A. Cap. I *Procesamiento Auditivo (Central). Desórdenes del procesamiento auditivo (Central) Una perspectiva desde la Neurociencia*. Editorial Librería Akadia. 2018. Pág. 1-14.

COSERIU, E. en BRONCKART, J P, *Actividad lingüística y construcción de conocimientos*. Revista Latinoamericana de lectura. Lectura y vida. Ensayos e investigaciones. Volumen 29 N° 2. Junio 2008. Pág. 6 -18.

GARCÍA JURADO, M. A. *Percepción de habla, reconocimiento de palabras y acceso al léxico* <https://adinarosario.com.ar/biblioteca/> [consultado el 10/05/2022]

KERBRAT ORECCHIONI, C. *La Enunciación. De la subjetividad del lenguaje*. Edicial. Buenos Aires (Argentina). 1986.

NAVARRO, P. Cap.6 *La enseñanza de la oralidad y de los géneros orales en el nivel secundario según los documentos oficiales* en RIESTRA, D, *Contribuciones a la didáctica de la lengua y la literatura. La investigación desde el interaccionismo sociodiscursivo*. Editorial UNRN. Argentina. 2016. Pág. 65-79.

NEUSTADT, N. Cap. VII *Desórdenes del Procesamiento Auditivo Central en niños-DPA (C)* en BIANCHI, M A, *Desórdenes del procesamiento auditivo (Central) Una perspectiva desde la Neurociencia*. Editorial Librería Akadia. 2018. Pág. 77-90.

ROUSSEAU, M. Cap. VI *Procesamiento del lenguaje* en BIANCHI, M A, *Desórdenes del procesamiento auditivo (Central) Una perspectiva desde la Neurociencia*. Editorial Librería Akadia. 2018. Pág. 65-75.

TEUN, A. VAN DIJK *El estudio del discurso* <https://1EstudioDiscurso.pdf> [consultado el 10/05/2022]

Principios cooperativos en la discapacidad intelectual: un aspecto pragmático del lenguaje

Dra. Dora Diana Luengo

Dra. María Eugenia Boyé

Universidad Nacional de San Luis.

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo analizar el lenguaje en el sujeto con discapacidad intelectual desde una perspectiva pragmática, asumiendo que una de las formas de aproximación a la comunicación durante la etapa infantil no es solo a través de la habilidad para manejar una lengua, sino también del uso que el niño hace de él durante la interacción con el adulto en diferentes situaciones comunicativas.

En este trabajo se analizan y describen características pragmáticas del lenguaje en base a los principios cooperativos de Grice (1975) para brindar un aporte a la práctica fonoaudiológica tanto para diagnóstico como para el tratamiento del lenguaje en el niño con discapacidad intelectual. Para caracterizar el aspecto pragmático, se parte de un determinado cuerpo de elicitaciones⁸ de niños diagnosticados con discapacidad intelectual leve.

Con este estudio se logra concluir que las interacciones comunicativas son relevantes y pertinentes con respecto al contexto comunicativo. En los enunciados se observa la cooperación de los hablantes manteniendo la temática interaccional. Sin embargo, es la máxima de cantidad la que en algunos casos se ve violada al observar que se aporta más información de la requerido. Es decir, se observa claramente que durante la interacción se admite un esfuerzo por colaborar con el interlocutor: los hablantes durante la conversación tienen, por lo general, un propósito, más o menos definido, y tienden a alcanzarlo.

Introducción

Para que el lenguaje se desarrolle es necesario, por un lado, el componente biológico que poseemos los seres humanos y por el otro, el componente ambiental, contextual que activa al primero y así es como comenzamos a hablar (Maggio, 2020, p. 23).

El lenguaje se da de manera incidental y no reflexiva, constituye la herramienta para poder acceder a innumerables habilidades tanto en el aspecto comunicacional, como cognitivo y emocional.

⁸ Extraídas de la Tesis de Licenciatura en Educación Especial: "Estudio sobre la relación entre competencia gramatical y construcción de la etapa presilábica en dos niños diagnosticados con déficit mental", Verónica N. Gallo. 2007

El lenguaje según la Asociación Americana de Lenguaje hablado y oído (Owens, 2003, p.7),

-Es un sistema complejo y dinámico de símbolos convencionales que se utilizan para el pensamiento y la comunicación.

-Evoluciona a través de la historia, cultura, etc.

-Se describe a través de los parámetros fonológico, semántico, sintáctico, morfológico y pragmático.

-El uso del lenguaje está determinado por factores biológicos, cognitivos, psicosociales y ambientales.

-El uso para la comunicación requiere de una comprensión de la interacción humana que incluye aspectos verbales, no verbales, motivacionales y socioculturales

Por lo tanto, y tal como lo expresa Maggio (2020) comunicación y lenguaje representan dos conceptos diferenciados y a la vez superpuestos. El lenguaje permite representar la realidad mediante signos y el intercambio de la realidad significada con una intencionalidad determinada de acuerdo a un contexto.

La comunicación, por su parte, requiere de interlocutores, de un mensaje que se transmite a través de un canal, de un contexto que determinará la intencionalidad del mensaje y de un código para poder transmitirlo.

Es muy probable que si no existe una buena decodificación del mensaje, (que se logra con lo dicho acompañado de un contexto) este se ve distorsionado por la gran variedad de construcciones de un mensaje, y esto suele ocurrir por la diversidad cultural, por las experiencias pasadas, por el grado de escolaridad, etc. y es en este sentido que Catherine Kerbrat Orecchioni (1986) plantea una serie de competencias o habilidades, (paralingüísticas, culturales, psicológicas, discursivas) más allá de la competencia lingüística que deben compartir tanto emisor como receptor para que exista un buen modelo de producción y un buen modelo de interpretación.

Es la pragmática la que se ocupa del estudio de aspectos sociales, mentalistas y paralingüísticos (Aizpun y otros, 2013 en Maggio, 2020). Este plano, el referido al uso del lenguaje, es el que guarda mayor relación con aspectos externos al código lingüístico. Para su estudio no sólo hay que referirse a los verbales sino también a los no verbales, a todas las habilidades

comunicativas incluyendo el desarrollo de las habilidades mentalistas como empatía y de la Teoría de la Mente (ToM).

En este sentido es que este trabajo se enfoca en el aspecto comunicacional de los niños/as con discapacidad intelectual y pretende analizar el lenguaje en el sujeto con discapacidad intelectual desde una perspectiva pragmática, asumiendo, como se ha mencionado al inicio de este trabajo, que una de las formas de aproximación a la comunicación durante la etapa infantil no es solo a través de la habilidad para manejar una lengua en términos de organización, sino también del uso que el niño hace de él durante la interacción con el adulto en diferentes situaciones comunicativas. Es decir, que el niño no adquiere sólo un conocimiento de la gramática de la lengua a la que está expuesto, sino que también debe aprender diferentes habilidades comunicativas. La comunicación, como lo expresa Maggio (2020) es mucho más que palabras.

La incorporación, a partir de los 90, de la pragmática al ámbito terapéutico del lenguaje permitió salvar ciertas limitaciones de una tradición gramaticalista, permitiendo un planteo mucho más amplio al incorporar al estudio del lenguaje aspectos sociales y cognitivos.

Las teorías pragmáticas se ocupan de estudiar: *a.* el enunciado (entendido como una oración en contexto) porque es este enunciado, el que posee una realidad significada, que va más allá de lo gramatical; *b.* el discurso en tanto modalidad del mismo con sus características canónicas y *c.* el contexto socio-cultural, es decir las características particulares de los interlocutores.

En este sentido se dice que el estudio del significado a partir de las teorías pragmáticas nos lleva a pensar en el uso que hacemos del lenguaje y en la posibilidad de ir más allá de los límites que impone el sistema gramatical. (Gil, 1999)

Teorías pragmáticas

El estudio del lenguaje desde la pragmática (Gil 1999) permite relacionar fuertemente el lenguaje y la vida social, esto es, el lenguaje con la conducta lingüística.

El lenguaje es funcional, sirve para influir, para que responda el interlocutor a partir de nuestros deseos, es decir, sirve a las necesidades

comunicativas y al entorno contextual, usamos el lenguaje para significar, para hacer y que el otro responda.

Durante las interacciones interpersonales el lenguaje se hace consensual (Montecinos, 2000) operando mediante reglas y principios, y es el conocimiento y aplicación de estas reglas lo que constituye la base de la competencia comunicativa. Es así, que, durante la interacción, tanto el hablante como el oyente creen que el otro está reaccionando o comprendiendo.

Se pueden distinguir tres niveles básicos: una pragmática enunciativa que atiende principalmente todo lo referente a los aspectos del emisor, una pragmática del enunciado o pragmática textual, centrada en los aspectos textuales y una pragmática centrada en el oyente; la pragmática del receptor o interactiva.

En la categoría de la pragmática enunciativa toma como unidad fundamental a los actos de habla, la implicatura conversacional (basada en las máximas que derivan del principio de cooperación) y la presuposición.

-Teoría de los Actos de Habla

Esta teoría de Austin (1962)⁹ trascendió los límites de la filosofía y se constituyó en el punto de partida de una tendencia de estudios lingüísticos pragmáticos. Tomada como referencia para tratar de explicar el desarrollo pragmático, por ejemplo, Bruner (1974) con sus trabajos defiende la existencia de intención comunicativa desde las primeras interacciones entre el niño y sus padres, por su parte Bates (1979) identifica y describe tres fases en el desarrollo de la comunicación intencional, en el siguiente orden de aparición: la fase perlocucionaria, la fase ilocucionaria, y la fase locucionaria.

-Teoría de las implicaturas conversacionales: El principio de cooperación y las máximas de Grice

Grice (1967)¹⁰ observa que los intercambios comunicativos corrientes no consisten en una sucesión de enunciaciones desconectadas, sino que están ligadas por leyes y formas de razonamiento que no pueden ser analizadas por la lógica.

Se trata de una serie de principios implícitamente aceptados por los participantes de una conversación y que a su vez permiten entender que la

⁹ José María GIL (1999 p.210) *Introducción a las teorías lingüísticas del siglo XX.*

¹⁰ Op. Cit.

conversación es un intercambio fluido en el que cada participante contribuye con sus enunciados.

Este concepto de implicatura conversacional es pragmático por excelencia ya que pone en foco la relación y la diferencia entre lo que los hablantes dicen y lo que lo que quieren decir.

Grice con su teoría intenta explicar la estrecha relación entre la representación semántica de las oraciones y el significado en uso que se expresa.

Lo que intenta explicar Grice con su teoría es que:

“... durante una conversación, las intervenciones llevadas a cabo por los participantes están previsiblemente relacionadas. Obedecen pues a un interés mutuo, a una orientación común. Lo cual significa que las intervenciones de los participantes siguen un esfuerzo cooperativo común. (Gil, 1999, pp.193)

Estos Principios Cooperativos funcionan por medio de un conjunto de normas que se llaman máximas conversacionales, que constituyen una orientación para el uso eficiente y efectivo del lenguaje en la conversación con fines cooperativos. Grice reconoce cuatro clases de máximas: de cantidad, de calidad, de modo y de relación.

La tabla presentada a continuación es extraída del libro *“Introducción a las teorías lingüísticas del siglo XX”* de José María Gil (1999, p. 199) en la que se detallan las máximas con ejemplos y su respectivo análisis.

Máximas conversacionales	Violación ostensible de las máximas	Implicaturas que generan las violaciones ostensibles
<p>1. Máxima de cantidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tu contribución debe ser tan informativa como se requiera. - Tu contribución no debe ser más informativa de lo requerido. 	<p><i>Ejemplo:</i> Decano: ¿Qué tal es X en lengua? Profesor: tiene buenos modales y ha faltado muy poco.</p> <p><i>Ejemplo:</i> Reportero: ¿Tenés idea de quién ganó el primer mundial de fútbol? Jefe de redacción: el primer mundial de fútbol se jugó en Montevideo en 1930 y lo jugaron 13 países. Sólo 3 europeos: Francia, Bélgica y Rumania porque los otros países hicieron boicot porque decían que Uruguay no tenía méritos para hacer el primer mundial y eso que Uruguay había ganado la</p>	<p>El profesor da menos información de la que se le pide cuando parece que puede darla. Por eso implica <i>X no es bueno en lengua.</i></p> <p>El jefe, para impresionar al reportero, comienza a contestarle dándole una cantidad de información ostensiblemente excesiva. En este caso el jefe de redacción implica que él no sólo “tiene idea” de quién ganó el primer mundial de fútbol sino que también sabe datos históricos mucho más precisos. El jefe</p>

	medalla de oro en las Olimpiadas de 1924 y 1928. Y encima Uruguay ganó el primer mundial. En la final le ganó 4 a 2 a Argentina.	de redacción implica que sabe mucho de fútbol.
Máximas conversacionales	Violación ostensible de las máximas	Implicaturas que generan las violaciones ostensibles
<p>2. Máxima de calidad:</p> <p>- Tratá de que tu contribución sea verdadera, para ello no digas lo que crees es falso.</p> <p>- No digas aquello que no podés probar.</p>	<p><i>Ejemplo:</i> (Ironía) El presidente Menem es un gran lector de Sócrates.</p> <p><i>Ejemplo:</i> (metáfora) Soy un árbol sin hojas y sin frutas.</p> <p><i>Ejemplo:</i> (meiosis) Mi viejo se enojó un poquito cuando se enteró de que me bocharon en inglés.</p> <p><i>Ejemplo:</i> (hipérbole) Las chicas lindas no se casan con hombres pobres.</p> <p><i>Ejemplo:</i> (Los ministros de cierto país americano charlan en confidencia) M.1:¿Cómo tarda!¿Dónde estará el Presidente? M.2:En el cuarto con dos morochas.</p>	<p>Prácticamente cualquier enunciado puede ser irónico de acuerdo con el contexto de situación. En este ejemplo, el hablante implica que el Presidente Menem no es un gran lector, porque Sócrates no dejó obra publicada.</p> <p>Aquí estamos frente a una falsedad categorial. Evidentemente, yo no soy un árbol sino una persona. El enunciado implica <i>no tengo un amor</i>, sobre el supuesto de que un amor es a las personas lo que las frutas y las hojas a los árboles.</p> <p>La implicatura es <i>Mi viejo se enfureció</i>. La meiosis consiste en una especie de exageración invertida.</p> <p>La hipérbole consiste en una exageración o generalización abiertamente falsa pero efectiva. Aquí se implica, por ejemplo, que <i>la belleza femenina puede ser un medio de ascenso socioeconómico</i>.</p> <p>Si bien el M.2 no puede saber con exactitud dónde está el Presidente en ese preciso momento, implica que el Presidente debe estar haciendo algo poco relacionado con las tareas protocolares porque tiene especial predilección por las mujeres morenas.</p>
Máximas conversacionales	Violación ostensible de las máximas	Implicaturas que generan las violaciones ostensibles
<p>3. Máxima de relación: (relevancia o pertinencia) Sé relevante (Decí algo que tenga que ver</p>	<p><i>Ejemplo:</i> Durante una nutrida reunión social se produce la siguiente interacción: Sr. Pérez: Ahí viene la señora X. Es una bruja. Me pregunto dónde habrá estacionado la escoba.</p>	<p>La Sra. de Pérez implica que la afirmación de su marido no debe discutirse y que ha cometido un error social que quizá le acarree problemas. En este sentido, parece que</p>

con lo que se está diciendo).	Sra. de Pérez: Vieron qué lindo día, ¿no?	un cambio brusco de tema supone una violación ostensible de la máxima de relación.
-------------------------------	--	--

Máximas conversacionales	Violación ostensible de las máximas	Implicaturas que generan las violaciones ostensibles
<p>4. Máxima de modo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sé claro, para ello: evitá la oscuridad y la vaguedad. - Evitá la ambigüedad. - Sé breve (evitá la formalidad excesiva, la verbosidad). - Sé ordenado. 	<p>(La mujer y su marido, con sus tres hijos pequeños, pasean por el shopping).</p> <p>Madre: compramos algo de comer a los chicos. Padre: Bueno, pero sin <i>ice-creams</i>.</p> <p><i>Ejemplo:</i> Empresario X: (refiriéndose al empresario Z): A ese señor le gustaría poseer <i>La Nación</i></p> <p><i>Ejemplo:</i> Crítico musical: La Señorita S emitió una serie de sonidos muy poderosos y enérgicos, curiosamente combinados con un tronar metálico y agudo que se correspondían -según el anuncio del programa- con la partitura de <i>Sólo le pido a Dios</i>.</p> <p><i>Ejemplo:</i> Cronista: En la nueva película de Barreda el Zorro cabalga toda la noche y después sube a su caballo.</p>	<p>Aquí el padre implica que <i>no digas la palabra helados y ellos no nos van a pedir helados</i>.</p> <p>Aquí, el empresario X juega intencionalmente con la ambigüedad de la expresión <i>La Nación</i> puede ser el tradicional diario porteño o el conjunto de bienes del estado argentino. El empresario X implica que Z <i>tiene una ambición inescrupulosa y desmedida</i>.</p> <p>En lugar de decir simplemente <i>La Señorita S cantó Sólo le pido a Dios</i>, el crítico es verboso porque implica que <i>la Señorita S cantó mal</i>.</p> <p>De acuerdo a nuestras expectativas, el orden de las acciones está invertido. El cronista implica que <i>la película es desordenada como su relato</i>.</p>

Este modelo de Grice se ha convertido en un clásico entre las teorías pragmáticas; constituye el punto de partida de muchos enfoques posteriores, que se dividen fundamentalmente en dos tendencias generales: simplificar el modelo reduciendo el número de máximas, como hacen Levinson o Sperber y Wilson, o bien establecer otros principios y máximas, como en las propuestas de Leech (Gil, 1999).

-La teoría de la relevancia de Sperber y Wilson¹¹

La teoría de la relevancia, formulada en varias obras, por Sperber y Wilson, pero de forma más completa en su obra de 1986 “Relevancia. Comunicación y cognición”, es una de las teorías pragmáticas que cuenta con mayor aceptación en la actualidad.

Sperber y Wilson suponen un principio universal, la relevancia, que rige toda interacción comunicativa que “se sostiene en la ostensión (el hecho de hacer manifiesta alguna cosa) y en la inferencia (los procesos cognitivos o mentales)” (Gil, 1999)

El principio de la relevancia trata de explicar que todo enunciado presupone ser el más apropiado que el hablante pudo haber producido, y por consiguiente la garantía de que el oyente a través de su procesamiento obtendrá un beneficio en términos informativos.

La teoría desarrollada por Grice constituye el punto de partida para el trabajo de Sperber y Wilson: un enunciado es relevante porque transmite información nueva que se relaciona de alguna manera con la información que ya posee el hablante y además comunica la intención de informar. Ese proceso ostensivo-inferencial hace posible que el oyente incremente su conocimiento del mundo y suponga que valga la pena tratar de entender lo que los otros le dicen.

-La teoría de la cortesía verbal (Brown y Levinson)

Brown y Levinson (1978)¹² sostienen que existe un principio universal que rige las interacciones comunicativas entre los hablantes, en este sentido, se relaciona estrechamente con la teoría de los actos de habla y la teoría de las implicaturas conversacionales.

Discapacidad intelectual

-Características del lenguaje en la Discapacidad Intelectual

Según la AAIDD, 2011 (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities), “... La discapacidad intelectual se caracteriza por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en la conducta adaptativa tal y como se ha manifestado en habilidades adaptativas

¹¹ En José María GIL (1999, p.235) *Introducción a las teorías lingüísticas del siglo XX*

¹² En José María GIL (1999, p.224) *Introducción a las teorías lingüísticas del siglo XX*

conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad se origina antes de los 18 años. (...) Un enfoque multidimensional en la comprensión de la discapacidad intelectual describe cómo el funcionamiento humano y la presencia de la discapacidad intelectual implican la interacción dinámica y recíproca entre habilidad intelectual, conducta adaptativa, salud, participación, contexto y apoyos individualizados...”.

Según los nuevos criterios diagnósticos vertidos en el DSM V (2013), la nomenclatura del Retraso Mental (denominación utilizada en el DSM IV) ha cambiado por la Discapacidad Intelectual coordinadamente con el diagnóstico de Desórdenes del Desarrollo Intelectual del ICD-11. Las discapacidades intelectuales se agrupan dentro de los trastornos del neurodesarrollo y que a su vez se subdividen en varios grupos:

Donde se incluyen 3 diagnósticos.

- a. Discapacidad Intelectual
- b. Retraso Global del Desarrollo
- c. Discapacidad Intelectual No Especificada

A los fines de este trabajo se tendrá en cuenta el primer diagnóstico:

a. Discapacidad intelectual: “...la Discapacidad Intelectual sería el equivalente al retraso mental del DSM-IV-TR. Se puede observar que sigue los planteamientos defendidos por la AAIDD (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities -Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo-), como el cambio de denominación de Retraso Mental por el de Discapacidad Intelectual, como la nueva conceptualización de habilidades adaptativas divididas en conceptuales, sociales y prácticas. Esta etiqueta diagnóstica engloba a todas las alteraciones cognitivas de inicio en la infancia, pero existen subcategorías que permiten definir con mayor exactitud los cuadros clínicos según la edad y características sindrómicas.

La nueva definición incluye los mismos tres criterios básicos:

a.1. Los déficits en el funcionamiento intelectual: déficits en el funcionamiento intelectual, tal como en razonamiento, solución de problemas, planificación, pensamiento abstracto, toma de decisiones, aprendizaje académico y aprendizajes a través de la propia experiencia, confirmado por evaluaciones clínicas a través de tests de inteligencia estandarizados aplicados individualmente.

a.2. Los déficits en el funcionamiento adaptativo: los déficits en el funcionamiento adaptativo que resultan en la no consecución de los estándares sociales y culturales para la independencia personal y la responsabilidad social. Sin el consiguiente apoyo, los déficits adaptativos limitan el funcionamiento en una o más actividades de la vida diaria, tales como la comunicación, la participación social, y la vida independiente, a través de múltiples entornos, tales como la casa, la escuela, el trabajo y la comunidad.

a.3. El de inicio en el período de desarrollo: aunque con una nueva formulación ya que anteriormente era inicio antes de los 18 años: Inicio de los déficits intelectuales y adaptativos durante el período de desarrollo.

El DSM-5 establece una serie de criterios en el área social, conceptual y práctica. Teniendo en cuenta que el nivel pragmático es necesario para el desarrollo social nos concentramos en especificar, de acuerdo al DSM-5 éste área de desarrollo.

Nivel de Gravedad	Área Social
Leve	Comparado con personas de su misma edad, los individuos son inmaduros en las interacciones sociales. Por ejemplo, pueden tener dificultades para percibir de una forma válida las claves de la interacción social con iguales. La comunicación, la conversación y el lenguaje es más concreto o inmaduro del esperado por su edad. Puede haber dificultades en la regulación de las emociones y la conducta apropiada para su edad, dichas dificultades se aprecian en las situaciones de interacción con iguales. Hay una comprensión limitada para situaciones de riesgo en situaciones sociales, el juicio social es inmaduro para su edad, y la persona corre el riesgo de ser manipulado por otras personas (inocencia, credulidad).

Nivel de Gravedad	Área Social
Moderado	<p>El individuo muestra una marcada diferencia con respecto a sus iguales en la conducta social y comunicativa. El lenguaje hablado es típicamente una herramienta primaria para la comunicación social, pero es mucho menos compleja que la de sus iguales. La capacidad para las relaciones es evidente en los lazos familiares y las amistades, y los individuos pueden tener éxito en crear amistades a lo largo de su vida e incluso a veces en establecer relaciones románticas en la vida adulta. Aunque, los individuos pueden no percibir o interpretar las claves sociales de una forma correcta. Los juicios sociales y las aptitudes para la toma de decisiones están limitada, y los cuidadores deben asistir a la persona en las decisiones de la vida diaria. Las amistades desarrolladas típicamente con iguales están a menudo afectadas por las limitaciones en la comunicación y sociales. Se necesita un apoyo significativo para el éxito en situaciones sociales o de comunicación.</p>

Nivel de Gravedad	Área Social
Grave	<p>El lenguaje hablado es bastante limitado en términos de vocabulario y gramática. El habla puede consistir en simples palabras o frases y puede ser complementada por estrategias aumentativas. El habla y la comunicación están centradas en el aquí y el ahora de los acontecimientos cotidianos. El lenguaje es utilizado para la comunicación social más que para dar explicaciones. Los individuos comprenden el habla sencilla y la comunicación gestual. Las relaciones con los miembros de la familia es una fuente de placer y ayuda.</p>

Nivel de Gravedad	Área Social
Profundo	<p>El individuo tiene muy limitada la comprensión de la comunicación simbólica mediante el habla o gestos. Pueden comprender instrucciones o gestos sencillos. El individuo expresa sus propios deseos y emociones a través de la comunicación no verbal, no simbólica. El individuo puede relacionarse con miembros de la familia, cuidadores y otros familiares bien conocidos, e iniciar y responder a las interacciones sociales a través de las claves gestuales y emocionales. Las deficiencias sensoriales y físicas pueden impedir muchas actividades sociales. El individuo tiene muy limitada la comprensión de la comunicación simbólica mediante el habla o gestos. Pueden comprender instrucciones o gestos sencillos. El individuo expresa sus propios deseos y emociones a través de la comunicación no verbal, no simbólica. El individuo puede relacionarse con miembros de la familia, cuidadores y otros familiares bien conocidos, e iniciar y responder a las interacciones sociales a través de las claves gestuales y emocionales. Las deficiencias sensoriales y físicas pueden impedir muchas actividades sociales.</p>

b. Retraso global del desarrollo

El segundo diagnóstico de este grupo es una novedad del DSM-5.

Criterios diagnósticos DSM-5 para el retraso global del desarrollo (APA, 2013)

Este diagnóstico está reservado para los individuos de menos de 5 años cuando el nivel de gravedad clínica no puede ser evaluado fiablemente durante la infancia. Esta categoría es diagnosticada cuando un individuo fracasa en alcanzar los hitos del desarrollo esperados en múltiples áreas del funcionamiento intelectual, y se aplica a los individuos cuando son incapaces de someterse a una evaluación sistemática del funcionamiento intelectual, incluyendo a los niños que son demasiado jóvenes para participar en una prueba estandarizada. Esta categoría requiere de una reevaluación después de un período de tiempo.

c. Discapacidad intelectual no especificada

Y el tercero de los diagnósticos es similar al Retraso Mental de gravedad No Especificado del DSM-IV-TR que se establece cuando existe clara presunción de retraso mental, pero la inteligencia del sujeto no puede ser evaluada.

Criterios diagnósticos DSM-5 para la discapacidad intelectual no especificada (APA, 2013)

Este diagnóstico está reservado para los individuos de más de 5 años cuando el grado de discapacidad intelectual (trastorno intelectual del desarrollo) es difícil o imposible de evaluar por un déficit sensorial o físico, como ceguera o debilidad prelingual; discapacidad locomotora, o presencia de problemas de conductas graves o la comorbilidad de un trastorno mental. Esta categoría debería ser usada sólo en circunstancias excepcionales y requiere de una reevaluación después de un período de tiempo.

-Características del lenguaje en el niño con discapacidad intelectual

Al hablar de lenguaje, si nos remitimos a Saussure, decimos que es un sistema de signos, formados por un significado y un significante, pero también, a partir de lo explicado por teorías de la comunicación, Jakobson, Kerbrat Orecchioni, constituye un instrumento, que permite la comunicación entre los seres humanos, en donde interviene un emisor y un receptor, con un mensaje que apunta a un referente y que se transmite por medio de un código a través de un canal. También el lenguaje, dice Chomsky, es producto de una facultad mental o un sistema de conocimiento, que permite aumentar la capacidad y desarrollar la creatividad humana.

El lenguaje, según Puyuelo (2007), de las personas con discapacidad intelectual suele ser menos propenso a situaciones conversacionales por la poca relevancia que conceden a las intenciones comunicativas de su entorno. Presentan dificultades para mantener los turnos conversacionales, y un habla perseverativa con escasa comprensión. Suelen estar afectadas todas las funciones pragmáticas, especialmente las más elaboradas, como la heurística (utilización del lenguaje como instrumento para investigar la realidad y aprender sobre las cosas) o la creativa. Además, tienden a hacer un uso menor de las claves contextuales para su comunicación lingüística y presentan pocas habilidades para entender frases hechas con sentido figurado.

Aizpun et.al (2013) mencionan que el desarrollo lingüístico de los sujetos con discapacidad intelectual se encuentra desfasado e incompleto con respecto al desarrollo típico, apareciendo regularmente un déficit (más allá de los desfases temporales) que afecta de forma distinta los diferentes componentes del sistema lingüístico debido a la variabilidad intersujetos.

Los estudios del lenguaje realizados para obtener referencias de comparación con respecto al lenguaje de los niños con desarrollo típico se llevaron a cabo en el Síndrome de Down, y quedan sin resolver ciertas características del lenguaje en las discapacidades intelectuales, especialmente las incluidas en nivel de gravedad leve y moderado, en cuanto a percepción del lenguaje, utilización de contornos entonativos en el contexto de la comunicación con su entorno, intenciones comunicativas, turnos de habla, etc.

Aspectos del lenguaje	Características en el niño/a con DI
Aspecto fonético-fonológico	<ul style="list-style-type: none"> -Similar en cuanto a estructuración no en cuanto a parámetros temporales. -Balbuceo limitado, la reduplicación silábica aparece a los 18 m. como el desarrollo típico. -Primeras palabras después de los 3 años. -Dificultades en las combinaciones de fonemas de difícil adquisición.

Aspecto léxico	-Puede nombrar como un niño con desarrollo típico aunque con grado menor de abstracción.
Aspecto sintáctico	-Dificultades morfológicas como concordancia. -Enunciados incompletos. -No aparecen coordinadas y subordinadas.
Aspecto pragmático	-No existen muchos estudios sobre este aspecto en niños con DI. -Funcionamiento lingüístico, comunicación, conversación es más inmaduro de acuerdo a la edad cronológica.

A partir de este vacío conceptual en cuanto a las características pragmáticas de los niños y niñas con discapacidad Intelectual es que el presente trabajo pretende dar una visión más detallada del fenómeno.

Objetivo de estudio

- Describir características pragmáticas del lenguaje en base a los principios cooperativos de Grice (1975) y brindar un aporte a la práctica Fonoaudiológica ya sea para el diagnóstico como para el tratamiento.

Para ello, partimos de un determinado cuerpo formado por diferentes interacciones discursivas de niños diagnosticados con discapacidad intelectual con nivel de gravedad leve. (Gallo 2007)

La pregunta que buscamos responder con el presente trabajo es la siguiente: ¿Los principios cooperativos en los niños con discapacidad intelectual leve están presentes en el acto comunicativo o se transgreden?

Metodología

Para llevar a cabo esta investigación se seleccionó parte de la muestra de la Tesis de Licenciatura en Educación Especial *“Estudio sobre la relación entre competencia gramatical y construcción de la etapa presilábica en dos niños diagnosticados con déficit mental”*.

El instrumento utilizado resultó factible de aplicar para observar si los intercambios comunicativos seleccionados consisten o no, en una sucesión de enunciaciones desconectadas, o si están ligadas a leyes o principios cooperativos que guían a los interlocutores en la conversación.

Dichos enunciados sirvieron para el análisis de las cuatro máximas o principios cooperativos implícitamente aceptados por los participantes de una conversación.: cantidad, cualidad, relación y manera o modo.

Análisis e interpretación de los datos

A continuación, se presentan algunos ejemplos del análisis de los datos teniendo, en cuenta estos principios postulados por Grice:

Interacciones adulto/niño-a	Análisis
<p><i>(V) ¿Tenés animales en tu casa Darío?</i> <i>(D) senio mirá Joaquín</i> <i>(V) ¿Tenés animales en tu casa Darío?</i> <i>(D) Eh?..</i> <i>(V) ¿tenés? (1)</i> <i>(D) si teno... teno...do perra</i> <i>(V) si</i> <i>(D) ???????(2)</i> <i>(V) ¿Y querés contarme algo que hacés con ellas? ¿Jugás? ¿Qué hacés con esas perras?</i> <i>(D) con la chiquita, esa la chiquita, no juego y el otro</i> <i>(el otro) no entiendo sale do y la luli la luli juega conmigo a la pelota (3)</i> <i>(V) ¿Vos se la tirás?</i> <i>(D) no jugamo a la marcadita, jugamo un partio y la luli me persigue en la ojota... y ahí la dejo a la orilla de la cancha y de ahí se va(4)</i></p>	<p>(1) Se transgrede el principio de la relevancia porque el sujeto no logra entender lo que dice el entrevistador o por una interferencia externa</p> <p>(2) Sigue sin comprender por lo tanto hay una interrupción momentánea del acto comunicativo, el principio de Modo está transgredido</p> <p>(3) Las dificultades en el aspecto fonológico y sintáctico podrían estar transgrediendo cierto principio de relevancia, sin embargo, el tópico continúa y se puede establecer la comunicación</p> <p>(4) Hay demasiada información, el principio de cantidad se ve afectado.</p>

Interacciones adulto/niño-a	Análisis
<p><i>(V) ¿Y cómo apareció en tu casa?</i> <i>(D) eh...</i></p>	<p>(5) Claramente puede observarse que los principios de cantidad y calidad se hallan transgredidos</p>

<p>(V) nació ahí, vino de la calle, alguien te la regaló. ¿Cómo apareció?</p> <p>(D) no, viste que ese señor, un señor viste que antes era papá de la luli, no esta ma porque se fueron viaje, se fueron lejo no sé para onde y todavía lo dieron la luli porque tenía mucho, porque comía mucho (5)</p> <p>(V) se fue de viaje y te la dejó</p> <p>(D) si</p>	
---	--

Interacciones adulto/niño-a	Análisis
<p>(V) ¿Te gusta jugar en los recreos?</p> <p>(D) si juega</p> <p>(V)? ¿A qué te gusta jugar?</p> <p>(D) No se a la pelota cualquie cosa</p> <p>(V) ¿Con quién?</p> <p>(D) con lo chico</p> <p>(V)¿Con qué chicos?</p> <p>(D) con uno amigo, con otros</p> <p>(V) ¿De otra sala?</p> <p>(D) si</p> <p>(V) ¿Y cómo se llaman?</p> <p>(D)... cuaquiera (6)</p>	<p>(6) Como podrá observarse en la siguiente interacción aparecen los principios perfectamente establecidos entre los interlocutores</p>

Interacciones adulto/niño-a	Análisis
<p>(V) ¿Sos arquero o qué? ¿Cómo juegan?</p> <p>(D) si, yo no soy arquero pero si atajo me la atajo toda (7)</p> <p>(V) si pero no me lo acuerdo bien el gol</p> <p>(D) ese lo metió de zurda, que cruzó toda el área, un golazo</p> <p>(V) buenísimo, pero no me lo acuerdo</p> <p>¿Contra quién fue?</p> <p>(D) con Alemania esa ve con las nueve (9)</p> <p>(V) Ah si que nos ganó Alemania por penales quedamos afuera</p> <p>(D) igual y Alemania también quedó ajuera, porte...porte... le jugó contra</p> <p>¿Cómo se llama este?... le jugó... (Piensa)</p> <p>(V) Le jugo a Francia</p>	<p>(7) Transgredido el principio de modo.</p> <p>(8) Todos los principios presentes.</p> <p>(9) Podría estar alterado el principio de calidad y cantidad en el sentido que no puede comprenderse la respuesta del sujeto, que tipo de información está dando.</p>

(D) si con Francia y Francia le ganó	
--------------------------------------	--

Conclusiones

Si retomamos lo expuesto por Puyuelo (2007), si bien las personas con discapacidad intelectual tienden a menos situaciones conversacionales no podríamos afirmar que no son relevantes, ya que a partir del análisis de las interacciones podemos concluir que en todas las interacciones comunicativas iniciadas por el investigador, se observa, por el contrario, que son **relevantes-pertinentes** en relación a la situación comunicativa y claramente podrá observarse en el ejemplo (1) que la transgresión o desviación del principio se relaciona con una interferencia ajena al acto comunicativos. Los hablantes, en todo momento cooperan manteniendo el tema de la conversación, las respuestas esperadas por parte de los niños/as están relacionadas con dicho tópico.

Asimismo, la máxima de **modo** no rompe el principio cooperativo. Sigue un orden y no es ambiguo. La diferencia entre “lo que se dice” (significación semántica) y “lo que se quiere decir con lo que se dice” (significación pragmática) ha permitido distinguir, el contenido del enunciado

Con respecto a la máxima de **calidad** no se podría aseverar la veracidad de los enunciados, pero claramente para los sujetos son verdaderos. Por último y con respecto a la máxima de **cantidad** en algunas interacciones se ve violada porque aporta más información de la requerida, específicamente durante la renarración.

El objetivo de la teoría pragmática desarrollada por Grice es demostrar que la lengua se rige por una lógica similar, a las propiedades de los conectores lógicos, pero exhibiendo además ciertas características significativas por la intervención de factores conversacionales, en relación con dicho principio y sus máximas. (...) en consecuencia, dilucidar el mecanismo pragmático que explique la diferencia entre la significación de la oración y los sentidos comunicados por el enunciado. (Sentis y Cordaro 2002)

A partir de este trabajo y teniendo en cuenta lo expuesto por Grice podemos decir que en las interacciones de niños con discapacidad intelectual se observan:

- a. los intercambios comunicativos son inconexos
- b. se observan esfuerzos de cooperación
- c. los interlocutores suponen que los principios y sus máximas son respetadas por el hablante

Otro aspecto relevante que se observó, aunque no fue motivo de análisis se relaciona con la noción de acto de habla que surge de la teoría de Searle (1975), en las interacciones estudiadas se han observado correspondencias entre la forma lingüística y la fuerza ilocutiva. Los hablantes hacen notoria su intención de manifestar algo; a su vez, por el mecanismo inferencial le permite al receptor descubrir la intención e interpretar correctamente el enunciado. De las máximas de Grice, retomamos lo que expresan Sperber y Wilson en su «Teoría de la relevancia», como principio universal, que rige toda interacción comunicativa que “se sostiene en la ostensión (el hecho de hacer manifiesta alguna cosa) y en la inferencia (los procesos cognitivos o mentales)” (Gil, 1999). cada enunciado que se emite comunica un contenido, porque la información provoca efectos contextuales, que pueden ser de reforzamiento, si la información nueva viene a reforzar un supuesto previo, o de contradicción, si la información nueva debilita o contradice los supuestos previos.

Referencias Bibliográficas

- AIZPÚN, A.M, BOULLÓN, M.; DUDOK, M.; KIBRIK, L.; MAGGIO, V.; MAIOCCHI, A.; VÁZQUEZ FERNÁNDEZ, P. *Enfoque Neurolingüístico en los trastornos del lenguaje infantil. Semiología, evaluación y terapéutica aplicada*. Buenos Aires. Akadia. 2013. Capítulo 7, Pragmática, p.205-225
- AUSTIN, J., *Cómo hacer cosas con palabras: Palabras y acciones*. (ed. original inglesa de 1962) Barcelona, Paidós, 1982.
- BELINCHON, M., Lenguaje no literal y aspectos pragmáticos de la comprensión. En M. de Vega y Cuetos, F. (Eds.), *Psicolingüística del español*, Madrid: Trotta, S. A., 1999, p. 307-373
- BATES, E., CAMAIONI, L. Y VOLTERRA, V., «The acquisition of performatives prior to speech», en Ochs, E. y Schieffelin, B. (eds.), *Developmental Pragmatics*, New York, Academic, 1979, p. 111-129.
- BRUNER, J., «From communication to language: A psychological perspective», *Cognition*, 1974, N° 3, p. 255-287
- GALLO, V., "Estudio sobre la relación entre competencia gramatical y construcción de la etapa presilábica en dos niños diagnosticados con déficit mental", Tesis de Licenciatura, FCH, UNSL, 2007.
- GARCIA, J.M., COBACHO, y J.P., BERRUEZO, P.P., *Discapacidad intelectual: desarrollo, comunicación e intervención*, Madrid, CEPE, 2002.
- GIL, J. M., *Introducción a las teorías lingüísticas del siglo XX*, Chile, Melusina Editorial, 1º edición 1999, 2º edición RIL 2001, Cap. 8, p.195-248
- HOLLAND, A L., " Pragmatic aspects of intervention in aphasia". *Journal of Neurolinguistics*, 1991, N°6, p. 197-211.

- KERBRAT ORECCHIONI, C., *La enunciación*. Buenos Aires. Hachette, 1986.
- MAGGIO, V., *Comunicación y lenguaje en la infancia*. Buenos Aires, Paidós, 2020.
- MORRIS, Ch., *Fundamentos de la teoría de los signos*, Barcelona, Paidós, 1985.
- OWENS JR, R., *Desarrollo del lenguaje*. Quinta edición, Madrid, Pearson Educación, 2003, p.
- PERALTA MONTECINOS, J., “Adquisición y desarrollo del lenguaje y la comunicación: una visión pragmática constructivista centrada en los contextos”. *Revista Límite*, Chile, Universidad de Tarapacá Arica, 2000 N° 7, p. 54-66.
- PUYUELO, M. *Evaluación del lenguaje: BLOC. Aplicación a poblaciones con necesidades educativas específicas*. Barcelona, Masson, 2007.
- SENTIS, F.; CORDARO, V., “El principio de cooperación y el oyente: Principio de alteralidad”. *Revista Onomázein*, Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile, 2002, N° 7, p. 11-34.
- “Dimensiones Pragmatica”. *Revista Onomázein*, núm. 7, pp. 11-34. Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago, *Onamazein*, 1999, V. 4, p. 33-51.

La relación entre competencia gramatical y la construcción de la etapa presilábica en la discapacidad intelectual

Verónica Gallo
Sandra Cvejanov
Brinia Guaycochea

Universidad Nacional de San Luis
Universidad Nacional del Comahue

Resumen

Se analiza la incidencia de la competencia gramatical en relación con la construcción de la etapa presilábica en dos niños diagnosticados con discapacidad intelectual. En este contexto, los fundamentos seleccionados ubican a los argumentos teóricos sobre desarrollo de la competencia gramatical y a las hipótesis que dan inicio a la escritura, para brindar explicaciones acordes con la temática. Asimismo, se concibe aquí que una adquisición gramatical incompleta no actuaría como obstáculo en el desarrollo de la etapa de la escritura denominada presilábica. El conocimiento gramatical se indaga mediante un registro de enunciados orales y, a su vez, se estudia la etapa de escritura por la que transitan ambos sujetos. Se concluye que el objetivo planteado posibilita reconocer las potencialidades de la alfabetización inicial en la educación especial.

Introducción

Se parte de la hipótesis de que una adquisición gramatical incompleta no actuaría como obstáculo en el desarrollo de la etapa presilábica en dos niños diagnosticados con discapacidad intelectual. Este planteo cuestiona la dependencia entre la adquisición de la competencia gramatical de otras operaciones cognitivas o, también, de las habilidades motoras involucradas en la escritura y, asimismo, da cuenta del acceso al conocimiento escrito posible en casos específicos.

Quien habla una lengua particular posee un sistema de conocimiento de gran complejidad, esa gramática mental del hablante opera con un léxico. Cada pieza léxica, o unidad básica de la sintaxis, contiene información fonológica, sintáctica y semántica. En este diccionario más o menos amplio incorporado durante el desarrollo se especifica qué significa cada ítem léxico, qué fonemas lo conforman y a qué categorías pertenecen dentro de las combinaciones de elementos posibles en español. Es decir, que los

hablantes llegan a conocer esos hechos en un tiempo relativamente breve a partir de un conjunto fragmentario, finito y frecuentemente degradado de datos lingüísticos y acontece como resultado de ningún proceso de entrenamiento o instrucción (Chomsky, 1980).

Es previsible que, en el caso de la persona con discapacidad intelectual, el desarrollo del lenguaje muestre alteraciones o retrasos que se verifican en la adquisición de la gramática al momento en que el sujeto se halla expuesto a la alfabetización inicial. De acuerdo con la perspectiva de Ferreiro y Teberosky (1988), el proceso de adquisición de la escritura inicial radica en comprender la naturaleza del objeto a conocer –el sistema de representación alfabético– y las hipótesis que el niño realiza sobre el mismo. Considera que la escritura en su inicio depende específicamente de la voluntad de apropiación del objeto, esto sucede en etapas evolutivas bien definidas en las que el sujeto establece correspondencias entre grafema - fonema. La clasificación de las escrituras en presilábica, silábica estricta sin o con valor sonoro convencional y alfabética, concede un intento de explicación sobre el acceso a la escritura en el sujeto de educación especial¹³. En tal sentido, el nivel presilábico muestra una ausencia de relación entre la escritura y los aspectos sonoros del habla. Aparecen escrituras sin control de cantidad con abundancia y variedad de grafías en las que emergen pseudoletas y repeticiones.

Los grafemas expresan al objeto a representar lo que implica que está presente la hipótesis del nombre, asimismo la construcción de la hipótesis de la cantidad y de la variedad se hace visible a través de la proliferación de grafías.

Discapacidad Intelectual

Como ya se ha expresado se indaga la adquisición gramatical y la construcción de la etapa presilábica en dos niños diagnosticados con discapacidad intelectual. El diagnóstico escolar establece que ambos niños, de 11 años de edad cronológica, poseen una discapacidad intelectual que se caracteriza por mostrar importantes dificultades en su funcionamiento, como

¹³ En este trabajo las etapas de la escritura por las que atraviesa el niño, permiten dar cuenta de los aspectos evolutivos que las describen y explicar el alcance con que una de ellas aparece en los casos individuales presentados. Según Medina y otros (2009), tradicionalmente, desde la perspectiva pedagógica, el problema del aprendizaje de la lectura y escritura ha sido planteado como una cuestión de métodos.

concentrar la atención voluntaria en lo cognitivo, insuficiencia al enfrentar actividades de orientación y selección y carencias en el control y regulación de diversos procesos intelectuales.

La Organización Panamericana de la Salud (2019) promueve el desenvolvimiento inclusivo basado en la comunidad como medio para empoderar a las personas con discapacidad¹⁴. Asimismo, postula que la discapacidad intelectual es un trastorno definido por la presencia de un desarrollo mental incompleto o detenido, caracterizado principalmente por el deterioro de las funciones concretas correspondientes a cada período y que contribuyen al nivel global de inteligencia, tales como las funciones cognitivas, las del lenguaje, las motrices y las de socialización.

La determinación del grado de desarrollo del nivel intelectual debe basarse en toda la información disponible incluyendo las manifestaciones clínicas, el comportamiento adaptativo del medio cultural del individuo.

Parecería entonces prioritario, considerar a cada niño diagnosticado con discapacidad intelectual como un ser único, razón por la que la evaluación y el abordaje pedagógico deberían establecerse en cada caso en particular a fin de cimentar un programa único de intervención que considere todas las dimensiones del funcionamiento humano y los apoyos individualizados.

Encuadre metodológico

Mediante un registro de datos verbales de Darío y Joaquín se estudia el conocimiento gramatical y, a través de sus producciones escritas, las incorporaciones o reconocimientos de grafemas. Se plantea una exploración empírico – descriptiva que apela a la entrevista como cauce principal para dar cuenta del fenómeno a estudiar. Durante las entrevistas se implementó el uso de imágenes con el objetivo de indagar sobre el léxico que no aparece de manera espontánea, con el propósito de:

- Ampliar el corpus a partir del repertorio de los entrevistados.
- Evitar las respuestas telegráficas (monosilábicas).

¹⁴ La Organización Panamericana de la Salud proporciona liderazgo y cooperación técnica a los Estados Miembros en lo que respecta a la inclusión de las personas con discapacidad en los programas de salud pública.

- Lograr la elicitación de datos en concordancia con los distintos niveles gramaticales (fonológico, morfosintáctico y léxico).

En cuanto a las producciones escritas se obtuvieron de:

- Protocolos con imágenes y palabras de dos o más sílabas.
- Registros en los que ambos niños solicitan asistencia al docente.
- Recolección de materiales escritos: el texto producido y textos intermedios.

- Estrategias desplegadas durante la tarea en forma guiada e intencional, a partir de imágenes proporcionadas al momento de la realización de las mismas.

Referido a las producciones orales

Lo indagado a nivel de producciones lingüísticas de Darío conlleva a afirmar que un niño ha adquirido un rasgo/categoría gramatical cuando lo utiliza productivamente y de manera consistente (Múgica y Zolana, 1999). Darío posee una gramática bastante desarrollada, aunque aún le resta completar la adquisición de algunas categorías funcionales ya que, por ejemplo, omite en muchos casos preposiciones o marcas de función. Además, se observa que tampoco utiliza consistentemente cuantificadores y elementos léxicos que indican identidad o cantidad. Si bien en la mayoría de los casos los incluye cuando corresponden, en otros los omite. En cuanto a las categorías funcionales utiliza una gran variedad de pronombres, aunque les cambia su estatus gramatical (Por ejemplo: de objeto directo a indirecto) sin consecuencias semánticas. Con respecto al léxico, en general respeta la selección semántica, pero en ocasiones sustituye una preposición por otra, se contradice o realiza elecciones léxicas equivocadas que revelan un desconocimiento del significado de la palabra. A nivel fonológico aparecen simplificaciones silábicas y sustituciones de fonemas, sumados a las omisiones de diversas categorías gramaticales que, frecuentemente, provocan efectos negativos sobre la inteligibilidad de sus enunciados

...**lo** dieron la luli porque tenía mucho (perros)/

... (**Nos** dieron **a** la luli porque tenían muchos...)

Las producciones lingüísticas de Joaquín reflejan que posee una gramática incompleta, con acotada combinatoria de elementos. Omite en muchos casos preposiciones que son marca de función. No hace un buen uso de los determinantes y si bien en algunos casos los incluye cuando corresponden, en la mayoría los omite. En cuanto al uso de las formas pronominales en ocasiones lo hace inadecuadamente o los omite. Respecto del léxico aparecen omisiones del sintagma verbal (SV), de predicados plenos (adverbio + verbo), de constituyentes nominales, de palabras de función y de elementos que brindan información sintáctica. Además, el conocimiento del significado y el uso del léxico no es el óptimo porque se evidencian problemas de tipo léxico-semánticos, vinculados con el conocimiento del significado propiamente dicho, a tal punto que aparentemente dislocaría algunos significados que representan exactamente lo contrario. La inteligibilidad de los enunciados, es decir, el grado en el que sus enunciados pueden o no ser entendidos por el interlocutor manifiesta que los fenómenos de simplificación silábica y de transformación fonética, sumados a las omisiones o mal uso de diversas categorías gramaticales dañan la inteligibilidad de gran cantidad de ellos. Los

siguientes ejemplos son clara muestra de este epifenómeno:

nená ta ablano a cato chi cabacho cheinaa ma /

(La nena le está hablando al gato. Si el caballo (lenguaje ininteligible) más)

Chi, te pero: chichito, nane y oto; no, do pero: chichito y ma chichito/

(Si, tres perros: uno chiquito, uno grande y el otro. No, dos perros: el chiquito y el más chiquitito).

chi, ahí etá en chaca de mi abuelo, lo animale pachano que viene vamo a jugá./

(Si, están ahí en la chacra de mi abuelo, los animales, pasado que viene vamos a jugar)

Sobre las producciones escritas

Los niños observados han construido una diferenciación entre las palabras (marcas gráficas no icónicas) y las cosas que representan, principalmente el dibujo (marcas gráficas icónicas), ya que intentan transformar en grafías los nombres de los objetos o personas en posición estática,

agrupadas o realizando una acción en las ilustraciones exhibidas por la entrevistadora. La escritura se constituye como un objeto sustituto de lo representacional icónico, y comienza a ser considerada por el niño como un sistema de representación de la lengua.

Podemos afirmar que en simetría con los aspectos que definen a la etapa presilábica los niños han establecido las hipótesis del nombre, hipótesis de la variedad figural interna, hipótesis de la cantidad mínima de caracteres, y la referida a atribuir ciertas propiedades del referente a algunas propiedades de la palabra. Esto quiere decir que todavía no han desarrollado a nivel consciente la relación entre pensamiento y palabra escrita ni han establecido la correspondencia entre grafema y fonema, porque en esta etapa de la escritura están preocupados por construir pautas de diferenciación por medio de los criterios que se reflejan en las hipótesis del nombre, de cantidad y de variedad.

Las unidades a representar no son segmentables, esto hace deducir que los niños realizan una selección grafemática de cuáles son las partes que deben estar significadas en la escritura para que el texto pueda abarcarse en su totalidad. Asimismo, se observa una incipiente manifestación del conocimiento metalingüístico al establecer conceptualmente una relación directa entre las propiedades del referente como determinantes de algunas propiedades de la palabra. Por esta razón, los niños expresan la necesidad de utilizar más o menos grafías según el enunciado propuesto, así un enunciado de una palabra lleva menos grafías que un enunciado de más de una palabra; o bien interviene cuantitativamente el tamaño del objeto en la representación grafemática de enunciados de una palabra.

Relación entre competencia gramatical y etapa presilábica

Darío posee una gramática desarrollada, aunque aún le resta completar la adquisición de algunas categorías funcionales. No utiliza los determinantes consistentemente; muestra una gran variedad de pronombres si bien el uso no siempre es el adecuado y realiza elecciones léxicas equivocadas que revelan, a veces, un desconocimiento del significado de la palabra.

El conocimiento gramatical de Joaquín deja ver diferencias notables con respecto a la gramática de Darío pues si bien utiliza una gran variedad de pronombres registra mal uso de los mismos, limitada variedad de conjunciones

y dificultades para determinar los tiempos en que se desarrollan las acciones. Además, evidencia problemas relacionados con el orden y la estructura interna de los constituyentes generando agramaticalidad, demuestra posibles dificultades al establecer concordancia, utiliza estructuras simples y produce enunciados telegráficos de un solo miembro. O sea que, posee una gramática incompleta, con acotada combinatoria de los elementos y omisiones relevantes de marcas de función que afectan la inteligibilidad lo que perjudica la calidad de comprensión de sus enunciados por parte del interlocutor. Sin duda la presencia de dificultades en la adquisición gramatical no afecta a la adquisición de la etapa presilábica, al menos en la escolarización de Darío y Joaquín.

Esta comprobación puede explicarse con mayor naturalidad que aquellos argumentos que fuerzan una deliberada correlación entre problemas del lenguaje - problemas de aprendizaje. Desde esta perspectiva podríamos decir que en cada una de las adquisiciones, gramática por un lado y escritura por el otro, intervienen dos tipos distintos de conocimiento: el conocimiento por cognición, que responde a una capacidad cognitiva innata de la mente en lo gramatical; y el conocimiento reflexivo en la escritura que a diferencia del primero no es espontáneo, ni puede ser adquirido sin instrucción, sino que es el resultado de una enseñanza deliberada y se incrementa en el curso de la formación.

En el caso particular de la formulación explícita de hipótesis que principian la escritura indica que los sujetos pueden diferenciar la escritura de otros sistemas de representación, principalmente el dibujo. Esta distinción es acompañada por los docentes de educación especial y hace que Darío y Joaquín discriminen claramente que el dibujo sirve para mirar y el texto para leer. Podemos así, decir que han construido la diferencia entre marcas gráficas icónicas y marcas gráficas no icónicas, que son totalmente arbitrarias, pero convencionales.

Al menos en los niños observados la escritura adquiere el estatus de un sistema de representación independiente de las condiciones de su gramática mental. Así es que en este período la escritura se constituye como un objeto sustituto, expresa una idea y empieza a ser considerada como un sistema de representación. Ambos niños confieren significado a la cadena gráfica como totalidad, aunque aparentemente no haya una consideración del significado que tiene cada una de las diferentes grafías por separado en relación al conjunto. La

atención que se da a los elementos constituyentes de las cadenas gráficas es en tanto formadoras de totalidades, con las características que los sujetos le han impuesto de legibilidad y significación. Joaquín y Darío realizan interpretaciones globales sobre su propia escritura y centran la atención en lograr diferenciaciones en el interior del sistema gráfico.

La presunción de que si un niño demuestra óptimo desarrollo de su lateralización espacial; discriminación visual; discriminación auditiva; coordinación visomotriz; buena articulación fonológica y adecuado conocimiento gramatical, transfieren un éxito seguro al aprendizaje de la escritura es relativo. Ciertamente, este estudio confiere algunas certezas acerca de no confundir una correlación positiva con una relación causal entre los factores antes señalados y el progreso del aprendizaje de la escritura. Esto parecería tener sustento a la luz de los casos analizados y más aún en el contexto específico del período presilábico teniendo en cuenta que es una etapa no fonetizante en la que todavía no hay preocupación por establecer la correspondencia entre grafema y fonema. Además, la adquisición de la lengua escrita es una construcción compleja por lo que cabe preguntarse qué es lo que específicamente liga a estos factores con su aprendizaje. Concretamente, la simple existencia de factores que correlacionen positivamente con el rendimiento escolar en escritura, no implica necesariamente que el conocimiento de este objeto pueda explicarse mediante un mero listado de aptitudes verbales.

Derivaciones de la temática en la intervención docente en Educación Especial

Entendemos que, por un lado, el contexto educacional del niño con discapacidad constituye una preocupación educativa constante en momentos en que se cuestiona el diferencialismo, como inscripción de la disminución del otro. Por otro lado, la idea de integración/inclusión ha conducido a potenciar la necesidad de que las investigaciones impacten en las prácticas docentes cotidianas.

Darío y Joaquín inician su escolaridad con un conocimiento gramatical incompleto, sin embargo, ese bagaje de expresiones y significaciones representan la síntesis de las experiencias lingüísticas que han alcanzado hasta ese momento. El interés por la escritura comienza en edades muy tempranas y

el docente que guía el proceso de enseñanza y aprendizaje de la representación gráfica no debe soslayar el hecho de que una gramática incompleta no perjudica la construcción del período presilábico.

El interrogante sobre qué es lo que simboliza la escritura nos permitirá decidir cuáles son los elementos que entran en juego en la escritura y establecer las reglas de combinación entre ellos. En esta etapa los niños se encuentran en proceso de distinguir elementos gráficos, pero aparentemente no confieren significado a cada una de las diferentes grafías por separado ni a su relación con el conjunto. La atención que se da a los elementos constituyentes de las cadenas gráficas manifiesta la necesidad de atribuir un significado bajo criterios de legibilidad. Cuántas y cuáles grafías debe llevar una palabra escrita conduce al sujeto a centrar su atención en las partes que constituyen la totalidad y a construir hipótesis acerca del papel que tienen esas partes en la construcción de la representación escrita. Entiende que algunas propiedades del referente determinan algunas propiedades de la palabra escrita. Por ejemplo: Diego piensa que papá se escribe más largo que Diego porque su papá es más grande. No obstante, la focalización privilegiada en el significado no implica que haya disociación entre palabra y objeto referido. La incipiente aparición del conocimiento metalingüístico que el niño elabora por una reflexión deliberada acerca del objeto se concreta en juicios identificación, reparación y explicación e indica que está conociendo la escritura.

El docente puede realizar su acompañamiento utilizando la evidencia positiva de que aún en situaciones especiales se puede prever que el aprendizaje de la escritura respeta aspectos del desarrollo evolutivo. El hecho de que el conocimiento gramatical se asocie como diferente del conocimiento grafemático en la etapa presilábica adquiere relevancia, pues anula el obstáculo de minimizar las potencialidades del sujeto. El futuro de la alfabetización y sus posibilidades en niños con discapacidad intelectual puede ser promisorio si lo que prima en la intervención docente, es trabajar con el conocimiento posible. En el caso de los niños estudiados las maestras han acompañado el aprendizaje de Darío y Joaquín brindando apoyos desde las posibilidades intelectuales, respetando el tiempo que requieren para sus aprendizajes, tratando de hacer consciente los procesos cognitivos y de proveerles criterios más sistemáticos con relación con cuántas y cuáles letras debe llevar una palabra escrita. En este

contexto, la educación especial debe reconvertir transversalidad en recursos que posibiliten: evaluar el comportamiento de los niños en circunstancias comunicativas específicas; ofrecer el andamiaje en orden al desarrollo individual del proceso de escritura; visualizar la peculiaridad de un sujeto cuyos retrasos lingüísticos no le impiden estar atravesado por el lenguaje; considerar que cada ser humano posee una forma singular de apropiarse del conocimiento y reconocer en el aprendiente sus características únicas e individuales.

Referencias Bibliográficas

CHOMSKY N. *Reglas y representaciones*, México: Fondo de Cultura Económica, 1980

DI TULLIO, A. *Manual de gramática del español*, Buenos Aires: Isla Luna, 2005

FERREIRO, E. y TEBEROSKY, A. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, México: Siglo XXI, 1988

MEDINA J. ET ALTRII. "Psicogénesis de la lectoescritura: un acercamiento crítico" en *Revista de Artes y Humanidades UNICA* 10 N°3/ Universidad Católica Cecilio Acosta, disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/1701/170114929005.pdf>, 2009

MÚGICA N. y SOLANA Z., *Gramática y léxico*, Buenos Aires: Edicial, 1999

ORGANIZACIÓN PANAMERICANA DE LA SALUD, disponible en <https://www.paho.org/es/temas/discapacidad>, 2019

Parte 2:
Prácticas
Discursivas

Asignación de roles temáticos metafóricos desde el uso de la preposición EN

Brinia Guaycochea

Gabriela Rizzi

Dora D. Luengo

Universidad Nacional de San Luis

Resumen

El enfoque cognitivo prototípico sostiene que el lenguaje es una parte integrante de la matriz psicológica del ser humano, de modo que toda explicación lingüística debe articularse con el conocimiento de los procesos cognitivos en general. En este contexto, la metáfora tiene una presencia dominante en el uso del lenguaje y se manifiesta como un concepto que estructura lo que percibimos. Desde esta perspectiva se plantea el estudio de la preposición EN como núcleo de frase en usos metafóricos y, además, cómo esa posición asigna roles temáticos a su término o complemento. En tal sentido, el análisis de las construcciones escogidas refleja que la presencia de la preposición EN resulta determinante, desde un punto de vista gramatical y semántico, en la configuración de un conjunto de asociaciones sistemáticas en relación con la categorización de metáforas orientacionales y ontológicas tanto de sustancia como de recipiente.

Consideraciones preliminares sobre la metáfora

Las ideas nucleares de Lakoff y Johnson (1980)¹⁵ conforman una matriz teórica que muestra la centralidad del carácter cognitivo de la metáfora en nuestro sistema conceptual. Sobre la base de evidencias lingüísticas estos autores observan que la mayor parte de nuestro sistema conceptual ordinario es de naturaleza metafórica, por lo tanto, lo metafórico no constituiría una manifestación lingüística, sino una operación de naturaleza conceptual que tematiza sobre el tiempo; la causalidad; las emociones; la política y los valores. Esta visión cognitiva del pensamiento metafórico, más allá de concretarse en su aspecto formal a través del lenguaje, describe la posibilidad de estructurar

¹⁵ Cfr. Lakoff y Johnson, 1995, p. 157, 158. Los *dominios* son entidades cognitivas: experiencias mentales, espacios de representación o conceptos. Algunos conceptos presuponen otros y no pueden ser definidos sin estos conceptos previos (Por ejemplo, 'codo' no puede ser entendido sin considerar 'brazo'). Los *dominios básicos* son aquellos conceptos que no pueden ser reducidos o no dependen de otros conceptos y están en el nivel más bajo de una jerarquía conceptual compleja. Toda jerarquía se basa, directa o indirectamente, en los dominios básicos y forman complejas cadenas ordenadas jerárquicamente en niveles.

conceptos a partir de otros. Tal proceso se realiza desde la experiencia directa y personal con el mundo y su eje es la conciencia corporal, ya que el individuo estructura el tiempo en función del espacio y lo construye partiendo del eje central del cuerpo como presente, el futuro hacia delante y el pasado detrás.

El sistema conceptual interactúa con el sistema lingüístico y organiza el pensamiento en tanto que las relaciones con otras personas son comunicadas constantemente y es allí donde una serie de metáforas dan cuenta de una visión o de un modo de entender la realidad. Dado que su esencia admite comprender un tipo de cosa en términos de otra, las ideas están contenidas en la siguiente metáfora compleja:

- Las ideas (o significados) son objetos.
- Las expresiones lingüísticas son recipientes.
- La comunicación consiste en un envío.

El individuo expone ideas (objetos) a través de las palabras (recipientes) y las envía a un destinatario (comunicación) esto confirma, entonces, la forma en que cada concepto metafórico pudo haber surgido de nuestra experiencia.

Contextos metafóricos de la preposición EN

Se plantea el estudio de la preposición EN como núcleo de frase en usos metafóricos y, además, cómo esa posición le permitiría asignar roles temáticos a su término o complemento.

El enfoque cognitivo prototípico sostiene que el lenguaje es una parte integrante de la matriz psicológica del ser humano, de manera que toda explicación lingüística debe articularse con el conocimiento de los procesos cognitivos en general (Borzi, 2021 p. 3)¹⁶. En este contexto, la metáfora tiene una presencia dominante en el uso del lenguaje y se manifiesta como un concepto que estructura lo que percibimos, “como nos vemos en el mundo, la manera en la que nos relacionamos con otras personas” (Lakoff y Johnson, 1995, p. 39). De modo que se presenta como un mecanismo cognitivo en el cual interviene el pensamiento y el accionar e “impregna la vida cotidiana” y “nuestro sistema

¹⁶ Borzi reconoce que en el enfoque cognitivo prototípico hay principios externos al lenguaje que, sin embargo, lo condicionan, como el Objetivo Comunicativo que el hablante quiere lograr cuando usa un mensaje y ciertos Principios Psicológicos.

conceptual ordinario” (Lakoff y Johnson, 1995, p.37). Frecuentemente una diversidad de las metáforas que utilizamos pasan desapercibidas en el pensamiento y en las comunicaciones cotidianas ya que “la metáfora no está meramente en las palabras que usamos, está en nuestro concepto mismo de lo que sea que estemos hablando” (Lakoff y Johnson, 1995, p. 42). Retomando lo dicho los autores apelan a la necesidad de identificar estos conceptos con “la forma en que la gente entiende sus experiencias” y por lo tanto “en la manera en que los humanos captan el concepto” o sea “cómo lo entienden y funcionan con él” (Lakoff y Johnson, 1995, p.157).

Las metáforas designan dominios de la experiencia centrados en temas como amor, tiempo y discusiones/argumentos y estas experiencias se definen en términos de otros conceptos o dominios que conocemos mejor tales como viajes, dinero o guerra. Lakoff y Johnson (1995) definen al dominio como un todo estructurado dentro de nuestra experiencia, lo denominan ‘gestalt experiencial’ y estas gestalts experienciales forman estructuras multidimensionales, es decir, maneras de organizar experiencias en totalidades estructuradas. Lo expresado significa que tales estructuras multidimensionales permiten dar coherencia a aquello que es experimentado por el hablante y las dimensiones de la gestalt dan cuenta de que las cosas surgidas de un concepto se corresponden con las de otro, por ejemplo: “en la metáfora UNA DISCUSIÓN ES UNA GUERRA, la gestalt de CONVERSACIÓN se estructura en mayor medida por medio de las correspondencias con elementos seleccionados de la gestalt GUERRA.” (Lakoff y Johnson, 1995, p.121).

Roles temáticos en usos metafóricos de la preposición EN

Lo precedente permite introducirnos en el tema, no sin antes hacer referencia sobre lo que las gramáticas consignan acerca del uso de la preposición EN, entre otros los estudios descriptivos tales como la *Nueva gramática de la lengua española* (Real Academia Española, 2010) y el *Diccionario de uso del español* (María Moliner 1999). En tal sentido, el manual de la *Nueva gramática de la lengua española* editada en 2010 por la Real Academia Española y dirigida por Ignacio Bosque resume los significados de la preposición EN del siguiente modo:

- ubicación espacial o ubicación temporal (localiza un momento o un lapso, lo sitúa en

un punto): EN EL CAJÓN, EN VERANO, EN 2003

- término de movimiento: ENTRAR EN EL PUEBLO, PENETRAR EN LOS TEJIDOS

- resultado de un proceso: ACABAR EN DESASTRE, CONVERTIRSE EN POLVO

- estado: EN PERFECTAS CONDICIONES, EN PANTALONES

En el mismo manual también se especifica el uso de la preposición EN para introducir complementos de régimen verbal. Se utiliza principalmente con:

-verbos de movimiento hacia el interior: INTERNARSE EN, PROFUNDIZAR EN,

u otros verbos que no denotan movimiento físico: INFLUIR EN, INCURRIR EN,

ENTROMETERSE EN

-verbos de estado o cambios de estado, que designan una propiedad constitutiva:

CONSISTIR EN, CIFRARSE EN, RADICAR EN, o asignación de valor: CALCULAR EN, ESTIMAR EN, TASAR EN, o indican transformación: CONVERTIRSE EN, CRECER EN, MEJORAR EN

-verbos de acciones impetuosas: ESTALLAR EN, PRORRUMPIR EN

-verbos de pensamiento, de disposición o de semejanza/diferencia: PENSAR EN,

MEDITAR EN, COINCIDIR EN, PARECERSE EN, DIFERENCIARSE EN, ACORDAR EN. En este caso, el término de la preposición EN indica ámbito, especialidad o asunto al que se aplica la noción designada por el verbo.

En relación con el componente léxico de los verbos la Nueva *gramática de la lengua española* (2010) además da cuenta del uso de la preposición EN acompañada de grupo cuantificativo temporal con predicados que indican la orientación hacia un fin en un espacio de tiempo. Esto ocurre cuando se refieren a realizaciones que reúnen los rasgos de duración y logros. La duración incluye la delimitación y el dinamismo y designan situaciones que poseen un final o límite intrínseco.

En el *Diccionario de uso del español*, María Moliner (1999, p. 1090) consigna los significados en los usos de la preposición EN de la siguiente manera:

-lugar donde ocurre o está una cosa: EN EL BOLSILLO, EN UN PAPEL BLANCO

-medio o ambiente: EN LA OPULENCIA, EN LA OCIOSIDAD

-tiempo en que sucede algo o tiempo invertido en algo: EN PRIMAVERA, EN TRES DÍAS

-situación de tránsito: EN CAPULLO, EN PROYECTO, EN CIERNES

-situación de vestido: EN MANGAS DE CAMISA, EN ENAGUAS, EN CUEROS, EN TRAJE DE GALA

-en forma de: EN ESPIRAL, EN ÁNGULO

-medio o finalidad: EN UN BRINCO, EN UNA CORRIDA, EN FAVOR, EN OBSEQUIO

-modalidad: EN DOTE, EN VENTA, EN FLOR, EN DUDA, EN BROMA, EN VIDA, EN PODER DE

-materia: PAGAR EN BILLETES, ENTENDIDO EN MÚSICA, GANAR EN PESO,

DUCHO EN TRETAS.

Se podría inferir, de lo indicado anteriormente por Lakoff y Johnson (1995), que en la metáfora interviene la interacción entre un sistema lingüístico y un sistema conceptual. Se trataría entonces de una forma de conceptualización inherente al ser humano que supone la interpretación de una estructura conceptual en términos de otra y, en el caso específico de los enunciados aquí seleccionados regidos por la preposición EN, asignarían roles temáticos metafóricos a sus argumentos internos. Si retomamos la noción de dominio la conceptualización se asienta sobre la existencia de dominios básicos¹⁷ que, a su vez, se construyen en base a la experiencia humana en relación con: (a) el cuerpo (los cinco sentidos, capacidades motoras y mentales, carácter emocional, etc.); (b) la interacción con el ambiente físico (movimiento,

manipulación de objetos, comida, entre otros) y (c) la interacción social y cultural (educación, religión, grupo de pertenencia, diversión).

De la red conceptual de tipos de operaciones metafóricas elaboradas nos interesan las que se hallan involucradas por construcciones que incluyen la preposición EN como núcleo de frase, específicamente las “metáforas orientacionales” y las “metáforas de recipiente”.

Algunas de las estructuras en las que aparece EN pueden considerarse “metáforas orientacionales”, que otorgan a un concepto una orientación espacial, fundada en la experiencia física del cuerpo y del mundo y convierten en lugares a la felicidad y tristeza, conciencia e inconciencia, salud y vida, enfermedad y muerte, tener control y fuerza y estar sujeto a control y fuerza, lo bueno y lo malo, virtud y vicio. Las metáforas orientacionales se diferencian de las llamadas “estructurales” en que estas últimas presentan un concepto que se encuentra estructurado metafóricamente en términos de otro. En cambio, las metáforas orientacionales organizan un sistema global de conceptos con relación a otro y se estructuran con las categorías de la orientación espacial arriba-abajo, dentro-fuera, delante-detrás, superficial-profundo, central-periférico. Dentro de esta categorización aparecen los siguientes ejemplos, que toman la consideración del eje arriba-abajo, siendo arriba lo positivo, lo valioso, lo consciente, y abajo lo negativo, el disvalor, lo inconsciente:

SE HUNDIÓ EN UN PROFUNDO SUEÑO	Metáfora orientacional – eje superficial - profundo
CAYÓ EN UNA DEPRESIÓN	Metáfora orientacional – eje arriba-abajo
CAER EN LA POBREZA	Metáfora orientacional – eje arriba-abajo
LA BODA ESTÁ EN PROYECTO	Metáfora orientacional - eje delante- detrás

Otro tipo de metáforas relacionadas con la ocurrencia de la preposición EN son las que Lakoff y Johnson (1995) designan como “metáforas de recipiente”, una clase de “metáforas ontológicas” que convierten en recipientes las extensiones de tierra, el campo visual, los acontecimientos, acciones, actividades y estados. En los ejemplos considerados encontramos:

LOS JUGADORES ENTRARON EN LA CANCHA

Metáfora ontológica de recipiente referida a extensiones de tierra: la cancha es el recipiente delimitado por líneas demarcadoras y se conceptualiza con un interior y un exterior.

ESTAR EN EL CLARO DEL BOSQUE

Metáfora ontológica de recipiente referida a extensiones de tierra: el claro del bosque tiene un límite o frontera que permiten determinar un interior y un exterior al claro.

HAY UN ÁRBOL EN MEDIO DE LA RUTA

Metáfora ontológica de recipiente referida al campo visual: la ruta que tenemos delante ocupa nuestro campo visual y lo que aparece dentro de ese campo lo conceptualizamos dentro de ese recipiente.

ESTARÁS EN EL PROGRAMA DE TELEVISIÓN EL DOMINGO

Metáfora ontológica de recipiente referida a un evento o acontecimiento: el programa de televisión se configura como un recipiente que incluye un conjunto de actividades.

SE SUMERGIÓ EN EL ESTUDIO

Metáfora ontológica de recipiente referida a una actividad, en este caso, el estudio.

Generalmente, las actividades son conceptualizadas como sustancias recipientes, cuantificables, que incluyen otras acciones, energía, materiales y pueden derivar en otras acciones.

ESTÁ EN UN ERROR

LO ENCONTRAMOS EN PLENA EUFORIA

TENÍA UN PROYECTO EN CIERNES

LO DIJIMOS EN BROMA

PUSIERON EN DUDA SUS PALABRAS

EL NUEVO MUSEO SE HALLA EN CONSTRUCCIÓN

REPARTIÓ SU HERENCIA EN VIDA

Los ejemplos anteriores reflejarían metáforas ontológicas de recipiente referidas a un estado: el error, así como la euforia, la preparación del proyecto, la situación de broma y de duda, la etapa de construcción y la vida se conciben como recipientes.

La aparente diversidad de relaciones establecidas por EN que se observa en este conjunto de ejemplos ya había sido percibida por las gramáticas tradicionales y por perspectivas que aplican criterios interpretativos. Así, la clasificación lógica de las relaciones significadas por las preposiciones construida por Lenz (1944) establece, por ejemplo: relaciones locales, temporales y condicionales (en el sentido de los circunstanciales), dentro de las condicionales: causa, modo, fin y medio y observa que excepto causa y fin, todas estarían cubiertas por la preposición EN¹⁸.

Tratando de confirmar este amplísimo espectro de relaciones, Gili y Gaya (1969) propone la noción de relaciones estáticas, ya que en la preposición EN predomina la idea de reposo, por oposición a A, que involucra mayor dinamismo. El elemento inicial de la relación se lo distingue como incluido dentro de una realidad espacial, temporal o abstracta, sin traspasar sus límites y por ello señala participación en abstractos y colectivos:

NO LE GANA EN BONDAD
SABIO EN MATEMÁTICA
IGNORANTE EN TODO
ABUNDANTE EN FRUTA
VALIENTE EN LA MANADA
HÁBIL EN ENGAÑAR

A pesar del intento de generalización, la amplia categoría prevista por Gili y Gaya (1969, pp.222, 223) no llega a cubrir todas las relaciones estáticas; no obstante los ejemplos se encuadrarían también dentro del uso de EN, en casos de complementos régimen de materia mencionados por María Moliner (1999) y constituirían metáforas ontológicas de recipiente pues remiten a cualidades (la bondad), disciplinas (matemática, todo), actividades (el engaño) concebidas en términos cuantificables en tanto entidades con límites.

¹⁸ Cfr. Lenz, 1944, p. 513. Las preposiciones se clasifican de acuerdo con las relaciones que ellas significan, las que esencialmente son tres: las locales se refieren al lugar donde sucede algo y el lugar al cual se dirige la acción (“Un viaje a Santiago”; “Vienes de Concepción”; “Ella está en la estación”). Las temporales ubican un suceso en el tiempo (“Desde el año pasado asiste a las reuniones”; “En marzo visitaré España”). Las condicionales no tienen sentido local ni temporal y pueden expresar causa, que dan una vinculación de origen a resultado (“Murió por accidente”); modo, que indican la forma como se realiza una acción (“Esperar con ansias”); fin, que determinan una finalidad u objetivo (“Una cuchara para comer”), y medio, que expresan el medio por el cual se realiza o ha realizado una acción (“Habló por radio”).

En algunos casos se puede suponer que es el verbo y no la preposición el que asigna rol temático tal como lo indican estudios de Alarcos Llorach (1969, pp.64, 84, 88) quien afirma que el verbo ENTRAR rige EN, sin embargo, se trata aquí de esbozar algunas alternativas generales que de decidir sobre casos particulares.

Veamos ahora otro grupo de ejemplos:

LA PSICOLOGÍA COGNITIVA ESTÁ AÚN EN EMBRIÓN

Metáfora ontológica de sustancia o entidad: la teoría es conceptualizada como una entidad, en este caso, está empezando a desarrollarse.

EL IMPACTO QUE LA TENSIÓN PODRÍA TENER EN MI ORGANISMO
MALINTERPRETA LA EXPLICACIÓN DE LA VOLUNTAD EN KANT
MOSTRÓ FIRMEZA EN SUS IDEAS

Metáforas ontológicas de recipiente: el cuerpo, los escritos o la propuesta teórica de Kant y las ideas están vistas como recipientes.

Si de las metáforas de uso cotidiano la atención se desplaza hacia las metáforas encontradas en el discurso literario, puede observarse que el uso de EN puede ser catalogado como metáfora ontológica de recipiente en los siguientes ejemplos:

EL ALMACÉN ROSADO FLORECIÓ EN UN COMPADRE.

J. L. Borges

ECHAN TODA LA FRENTE EN SUS SALUTACIONES

César Vallejo

EL CAMPO MISMO SE HIZO ÁRBOL EN TI

Antonio Machado

Conclusiones

El desarrollo del presente trabajo refleja que la perspectiva cognitiva plantea otras posibilidades de análisis en relación con el valor semántico de las preposiciones, que las gramáticas tradicionales no han contemplado. Es pertinente entonces expresar que al sentido locativo o indicador propio de la preposición EN el hablante incorpora aspectos de la cultura en la que vive, hecho que puede ser interpretado desde la metáfora cognitiva. De ello surge que, los papeles temáticos de ciertos usos de la preposición EN se relacionan con dominios conceptuales que indican una dirección hacia *estar/ser un recipiente* o *estar/ser una entidad*.

Las multiplicidades semánticas incluidas en los usos presentados muestran que EN asigna roles temáticos metafóricos orientacionales y ontológicas tanto de sustancia como de recipiente más allá de indicar resultado de un proceso, estado, término de movimiento o ubicación espacial y temporal. Esto significa que el hablante entiende y experimenta un tipo de cosas en términos de otra, teniendo en cuenta que la operación de metaforización no sólo se manifiesta en áreas lingüísticas sino en áreas no lingüísticas; estéticas y no estéticas como el sueño, o los rituales (Suardiaz y Colavita, 1989, p.54).

Referencias Bibliográficas

ALARCOS LLORACH, E. *Gramática estructural*, Madrid: Gredos, 1969

BORZI, C. *Teorías lingüísticas: enfoque cognitivo prototípico - discurso y gramática*, 2021, disponible en <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.11938/pp.11938.pdf>

GILI Y GAYA, S. *Curso superior de sintaxis española*, Barcelona: Vox, 1964 [1961]

LAKOFF, G. y JOHNSON, M. *Metáforas de la vida cotidiana*, Madrid: Cátedra, 1995 [1980]

LENZ, R. *La oración y sus partes. Estudios de gramática general y castellana*. Santiago, Chile: Editorial Nacimiento, 1944

MOLINER, M. *Diccionario de uso del español*, Madrid: Gredos, 1999

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, *Nueva gramática de la lengua española. Manual*, Madrid: Espasa, 2010

SUARDIAZ, D. y COLAVITA, F. *Formas poéticas como formas lingüísticas creativas*, Congreso de Lingüística, Universidad Nacional del Sur: Bahía Blanca, 1989

La incidencia de propósitos extensivos ante el avance de la enunciación en el enunciado

Brinia Guaycochea

María Belén López Gargiulo

Universidad Nacional de San Luis

Resumen

Este trabajo se inscribe dentro de la Línea 2 del Proyecto de Investigación consolidado Desarrollo pragmático del lenguaje y el “otro” en las prácticas discursivas que aborda las prácticas discursivas contextualizadas, a partir del tratamiento del texto como proceso propio del interaccionismo social. Teniendo como marco lo antes señalado, se describe aquí la relación correferencial narrativa, a saber: narrador-personaje en el cuento "El Sur" de J. L. Borges para mostrar cómo la explícita manifestación de la conciencia narrativa se halla estrechamente unida a las reflexiones del protagonista. Se produce entonces un proceso de fusión que deriva en el avance de la enunciación sobre el enunciado. Esto significa que la forma pronominal “yo” no tiene existencia lingüística más allá del acto de habla en el que se enuncia. Se trata de una doble instancia conjugada: instancia de “yo” como referencia e instancia del discurso que contiene a “yo” como referido. Para demostrar lo planteado se postulan acciones en dos direcciones: el análisis de las categorías que definen las huellas de la subjetividad en el lenguaje, es decir, un propósito específico que engloba un grupo de tareas de comprensión relacionadas directamente con el tipo textual seleccionado. A la vez, se intenta indagar sobre el contexto de producción desde aquellos propósitos extensivos que propician el reconocimiento de variables que lo sitúan históricamente. Finalmente, como procedimiento de derivación se exploran los vínculos intertextuales y transdisciplinares anclados en el texto ficcional.

Consideraciones preliminares

Este trabajo se inscribe dentro del Proyecto de Investigación consolidado Desarrollo pragmático del lenguaje y el “otro” en las prácticas discursivas que da cuenta de diversas manifestaciones de la actividad lingüística. Plantea dos vías de indagación: la línea 1 que explora los procedimientos lingüísticos propios del desarrollo del lenguaje y la línea 2 que aborda las prácticas discursivas contextualizadas, a partir del tratamiento del texto como proceso propio del interaccionismo social. Teniendo como marco lo señalado, se describe aquí la relación correferencial narrativa, a saber: narrador-personaje en el relato "El Sur" de Borges (2002)¹⁹. Esta correferencialidad es entendida como el vínculo que se establece entre distintos elementos lingüísticos

¹⁹ En Ficciones de J.L. Borges. (2002, p. 218-229).

que comparten el mismo referente. Se trata de un tipo específico de referencia que alude a dos o más elementos que mantienen una relación de identidad. En el cuento, el plano de la enunciación, es decir, la relación de los agentes discursivos dentro del enunciado, se plasma en la conciencia del narrador y en las unidades narrativas estrechamente unidas a las reflexiones del protagonista. Esto origina un proceso de fusión que deriva en el avance de la enunciación sobre el enunciado (Guaycochea, 1993) y verifica que la forma pronominal “yo” no tiene existencia lingüística más allá del acto de habla en el que se enuncia²⁰. Se trata de una doble instancia conjugada: instancia de “yo” como referencia e instancia del discurso que contiene a “yo” como referido. De modo que, las categorías que definen las huellas de la subjetividad en el lenguaje se despliegan en el análisis del conjunto de condiciones lingüísticas y de sentido involucradas en la enunciación y el enunciado a través de las figuras del narrador-personaje en la tercera persona gramatical. A lo antes planteado se agrega la descripción de un propósito específico referido al tipo textual seleccionado. A la vez, el contexto de producción se halla representado en un propósito extensivo que propicia el reconocimiento de variables situacionales socio-históricas y, finalmente, un procedimiento de derivación que esboza los vínculos intertextuales anclados en el texto ficcional.

Enunciación y enunciado

Brevemente, el cuento “El Sur” de Borges cuenta un episodio en la vida de Juan Dahlmann, secretario bibliotecario de estirpe criolla y germánica, quien durante los últimos días del mes de febrero de 1939 se accidenta con la arista de una ventana en la biblioteca municipal donde trabaja. Este hecho le provoca un grave estado que lo conduce al hospital en el que es internado y operado. Luego viaja a su estancia del Sur para transitar su convalecencia. Después de descender del tren y de camino al lugar, se detiene en el antiguo almacén del paraje. Sentado junto a la ventana advierte que un hombre le ofrece una pelea a cuchillo y a cielo abierto. Al atravesar el umbral, Dahlmann enfrenta la muerte. En la narración existen cadenas correferenciales que atraviesan los enunciados.

²⁰ Categoría propuesta por Guaycochea (1993, p.30-37) en relación con el proceso de fusión que deriva en el avance de la enunciación sobre el enunciado.

En esa red de correferencias narrativas, la anáfora textual que sostiene a los personajes y a sus discursos marca la relación del narrador con los personajes; del autor con el narrador; del narrador con los narratarios y del autor con los lectores. Las formas pronominales son elementos privilegiados en la constitución de cadenas de correferencia, por lo tanto, los pronombres y los deícticos²¹ al igual que los nombres propios son designantes rígidos.²² A diferencia de estos últimos, los anteriores no dan ninguna información sobre los objetos que designan, es decir que la utilización de pronombres fija una referencia que solo existe en el contexto de su enunciación²³. La forma “yo” no tiene existencia lingüística más que en el acto de habla en que se enuncia. Este proceso entraña la doble instancia conjugada: instancia de “yo” como referente e instancia del discurso que contiene a “yo” como referido. La definición puede entonces precisarse así: “yo” es el individuo que enuncia la presente instancia del discurso que contiene a la instancia lingüística “yo”.²⁴ En el cuento, la correferencialidad entre el “yo” y el “él” establece la dificultad de caracterizar al discurso como del narrador o como del personaje. Es decir, que existe una correferencialidad en forma subyacente dada por la relación “yo” (sujeto de la enunciación) y el “yo” (sujeto del enunciado) que en forma manifiesta se explicita en los distintos niveles de organización del discurso ya sea en el plano de la enunciación o del enunciado. En este contexto se plantea un doble acercamiento, por un lado, la relación definida entre los protagonistas del discurso y, por otro, el de las unidades narrativas alrededor de la figura del personaje principal. Se puede afirmar que el discurso dominante en “El Sur” de J. L. Borges es el de un narrador omnisciente autorial caracterizado por la predominancia de las voces del autor implícito, que establece un circuito de comunicación interna en el discurso con el lector explícito, y un narrador omnisapiente, que goza de un punto de vista sin límites. La historia es contada en tercera persona y los acontecimientos de la historia son comentados de igual modo que las reacciones, ideas y emociones

²¹ N del A: la deixis constituye un tipo particular de referencia que depende fundamentalmente del tiempo y del espacio de enunciación y permite reflexionar acerca de los aspectos subjetivos de la acción locutiva e ilocutiva.

²² N del A: son designantes rígidos las expresiones que designan o refieren a una misma entidad en los diversos mundos posibles, es decir, que incluye al universo ficcional.

²³ Milner (1982, p.98-127) afirma que el segmento de realidad asociado a una secuencia, es su referencia actual; el conjunto de condiciones que caracterizan a una unidad lexical es su referencia virtual.

²⁴ Corresponde al planteo sobre la subjetividad del lenguaje propuesto por Benveniste (1999, p.179-187)

del personaje; asimismo, el narrador no es personaje del relato, pero el contenido refracta su propia conciencia (Martínez Bonati, 2001). Consecuentemente, la manifestación de la conciencia narrativa establece la fuerte presencia de un “yo” narrador que presiona sobre un “él” sujeto del enunciado y se manifiesta en distintos niveles del discurso. Los comentarios de orden filosófico remiten al sujeto de la enunciación e implican un juicio o una actitud particular de dicho sujeto: “Ciego a las culpas, el destino puede ser despiadado con las mínimas distracciones (...)”; “A la realidad le gustan las simetrías y los leves anacronismos (...)”. Ambas citas permiten dividir el acontecimiento en dos etapas específicas con características espaciales y temporales precisas. Una etapa se extiende desde el accidente con la “arista de un batiente” de una ventana hasta la estadía en un espacio cerrado: el sanatorio; la otra incluye la supuesta salida del nosocomio hasta el duelo final en un espacio abierto. Los rasgos modalizantes del discurso dados por las formas adverbiales “alguna vez”, “tal vez”, “acaso”, “quizás” y las construcciones verbales en potencial confieren ambigüedad y suspenden lo asertivo. Es decir, que la constante fluctuación entre realidad y su desrealización tiene un correlato discursivo en el abundante uso de construcciones adverbiales y verbales con indicación semántica sobre lo probable, lo cual impone, al menos, dos lecturas posibles y una doble interpretación de los hechos. La apreciación sobre el valor de certeza instaura una relación imprecisa entre lo dicho y su referencia:

“... (tal vez a impulso de la sangre germánica)...”

“Y de la larga casa rosada que alguna vez fue carmesí...”

“La arista de un batiente recién pintado le habría hecho esa herida.”

“... en los días y noches que siguieron a la operación pudo entender que había estado,

hasta entonces, en un arrabal del infierno.”

“Alguna vez durmió y en sus sueños estaba el ímpetu del tren.”

“La soledad era perfecta y tal vez hostil y Dahlmann pudo sospechar que viajaba al pasado y no solo al sur.”

“El almacén, alguna vez, había sido punzó, pero los años habían mitigado para su bien ese color violento.”

Los paréntesis intercalan un comentario, cortan la línea del relato, a la vez que son un llamado de atención al lector. El “yo” narrador interpela al lector sobre las posibilidades de una realidad compleja. La trasmisión de los pensamientos del personaje, que se suponen intransferibles, comprueba la presencia de la enunciación en el enunciado:

“... (Ese placer le había sido vedado en la clínica)...”

“... (Con el caldo servido en boles de metal reluciente, como en los ya remotos veraneos de la niñez)...”

“... (El hombre añadió una explicación que Dahlmann no trató de entender ni siquiera de oír porque el mecanismo de los hechos no le importaban).”

La falta de certeza entre el discurso del narrador y del personaje se refleja también en la frase “Un murciélago o un pájaro” y en la explicación “le habría hecho la herida” para indicar la naturaleza incierta de los hechos. La visión o punto de vista refiere a la relación entre narrador - universo representado y concierne al acto mismo de enunciación en correspondencia con lo enunciado. Esto confirma la fusión entre narrador - personaje y ofrece la dificultad de caracterizar el discurso como de uno o de otro. “El Sur”, entonces, muestra una doble perspectiva del punto de vista interno: presenta lo narrado desde fuera o desde dentro. La perspectiva interna de fuera exhibe la superioridad del conocimiento del narrador con respecto al del personaje y se evidencia con claridad en las siguientes anticipaciones:

“En los últimos días de febrero de 1939 algo le aconteció.”

“(...) Increíblemente el día prometido llegó.”

“(...) en ese punto algo imprevisible ocurrió.”

Por medio de la perspectiva interna de dentro el narrador logra describirnos el mundo percibido y se explicita a través de la conciencia subjetiva de la realidad. La pluralidad de percepciones surgidas como consecuencia del accidente profundiza el proceso de fusión del personaje (sujeto del enunciado) y del narrador (sujeto de la enunciación):

“Ocho días pasaron como ocho siglos.”

“...pensó que en una habitación que no fuera la suya podría, al fin, dormir.”

“Dahlmann la reconocía con felicidad y un principio de vértigo; unos segundos antes de que la registraran sus ojos, recordaba las esquinas, las carteleras, las modestas diferencias de Buenos Aires.”

“A los lados del tren, la ciudad se desgarraba en suburbios; esta visión y luego la de jardines y quintas demoraron el principio de lectura.”

“Ya se había hundido, pero un esplendor final exaltaba la viva y silenciosa llanura, antes de que la borrara la noche. Menos para no fatigarse que para hacer durar esas cosas, Dahlmann caminaba despacio, aspirando con grave felicidad el olor del trébol.”

La marcada indeterminación de los límites entre narrador y protagonista fragmenta lo individual y conlleva el ser al mismo tiempo dos hombres, el que es y el otro:

“...porque el hombre vive en el tiempo, en la sucesión, y el mágico animal en la actualidad, en la eternidad del instante...”.

“Y era como si a un tiempo fuera dos hombres, el que avanza por el día otoñal y por la geografía de la patria y el otro, encarcelado en un sanatorio sujeto a metódicas servidumbres.”

“Los muchos años lo habían reducido y pulido como las aguas a una piedra, o las generaciones de los hombres a una sentencia. Era chico, oscuro y reseco y estaba como fuera del tiempo en una eternidad.”

La conciencia narrativa determina el grado de certidumbre del narrador, sin embargo, esta fluctúa entre lo dubitativo y lo aclaratorio en un mundo que no ofrece una base firme por la pluralidad de percepciones, las marcadas recurrencias al pasado y el desdibujamiento de los contornos espacio-temporales. A nivel del enunciado el relato está centrado en la figura de Juan Dahlmann, los demás personajes funcionan como referentes o indicios de la realidad que a su vez determinan circunstancias específicas: así por ejemplo el rostro de horror de la mujer evidencia la herida en la frente. Los atributos del agente se hallan representados en el discurso del narrador, aunque verificamos la ausencia de una descripción física y de discurso directo del personaje²⁵. Frente

²⁵ Bajtín, M. (1999, p. 13-28) le atribuye al agente implicado en la acción un claro poder de voluntad, dado que los hablantes impregnan las palabras del otro con su propia intencionalidad.

a estas omisiones abundan descripciones sujetas a las sensaciones de un protagonista ensimismado que reflexiona sobre la realidad:

“Dahlmann, en el coche de plaza que lo llevo, pensó que en una habitación que no fuera la suya, podría, al fin, dormir.”

“Nadie ignora que El Sur comienza del otro lado de Rivadavia. Dahlmann solía repetir, que ello no es una convención y, que quien atraviesa esa calle entra en un mundo más antiguo y más firme.”

“... y pensó, mientras alisaba el negro pelaje, que ese contacto era ilusorio y que estaban como separados por un cristal.”

“Viajar con este libro, tan vinculado a la historia de su desdicha, era una afirmación de que esa desdicha había sido anulada y un desafío alegre y secreto a las frustradas fuerzas del mal...”

“...porque su directo conocimiento de la campaña era hartamente inferior a su conocimiento nostálgico y literario.”

“...y se dijo, rememorando inútiles discusiones con gente de los partidos del norte o con entrerrianos, que gauchos de éstos ya no quedaban en el Sur.”

“No hubieran permitido en el sanatorio que me pasaran estas cosas, pensó.”

El personaje manifiesta sensaciones corporales y espirituales las cuales son descritas por el narrador que, ante un número reducido de acciones exteriores, amplía el desarrollo de vivencias interiores:

“Dahlmann logró dormir, pero a la madrugada estaba despierto...”

“desde aquella noche el sabor de todas las cosas fue atroz.”

“Se sintió feliz y conversador.”

“Se despertó con náuseas, vendado, en una celda que tenía algo de pozo y en los días y noches que siguieron a la operación pudo entender que apenas había estado, hasta entonces en un arrabal del infierno. El hielo no dejaba en su boca el menor rastro de su frescura. En esos días Dahlmann minuciosamente se odia; odia su identidad, sus necesidades corporales, su humillación, la barba que le erizaba la cara. Sufrió con estoicismo las curaciones (...) se echó a llorar, condolido de su destino.”

Constantemente Dahlmann experimenta un ir y venir del pasado hacia el presente, o sea que el fluir de las horas es inverso y se identifica con el proceso mental de la memoria: “... una de las costumbres de su memoria era la imagen de los eucaliptus balsámicos.” “En la luz amarilla del nuevo día, todas las cosas regresaban a él.” La línea argumental mantiene un pasado reciente del que

Dahlmann gusta recordar y un pasado histórico que se relaciona con su identidad genealógica. De modo que, la situación presente de su vida se configura a partir del retorno constante de esos dos pasados: el reciente que se resuelve en la elección del pasado criollo a “impulso de la sangre germánica”; y el histórico que da cuenta de la dualidad de dos linajes: “En la discordia de sus dos linajes, Juan Dahlmann (tal vez a impulso de la sangre germánica) eligió el de ese antepasado romántico o de muerte romántica.”

Acerca de los propósitos

Para generar el acercamiento a una realidad discursiva compleja, se plantean propósitos que pueden brindar recursos y estrategias de comprensión en torno al cuento. La denominación de propósito específico engloba aspectos conceptuales acerca del tipo textual seleccionado y al proceso de interpretación de las relaciones de sentido²⁶. Teniendo en cuenta lo expresado resulta oportuno señalar que las formas narrativas están presentes en todas las culturas y esto se halla íntimamente conectado con el hecho de que la historia de la humanidad es una narración, primero oral y luego escrita. Giardinelli (1997-98) destaca la potencia de la trama narrativa, sostiene que el estatuto ficticio del cuento está dado por la invención literaria del narrador-autor y argumenta que es un género indefinible caracterizado por la brevedad, concisión, precisión, singularidad temática, tensión, e intensidad²⁷.

El cuento crea una realidad verbal autónoma de cuyo universo surgen diferentes mundos posibles en los que se ilustra la alusión, la connotación, la verosimilitud o lo fantástico, la sugerencia y la polisemia. El objetivo es producir impacto, para ese efecto el texto debe tener la capacidad de mostrar un espejo a través del cual el lector se observa en el reflejo mismo de su proyección. Esta práctica discursiva se caracteriza por mostrar economía de recursos ante la subordinación y disposición de sus elementos de composición conducentes hacia un estado final. En las líneas de acción cobra vida el personaje que disemina sus acciones en el acontecimiento para construir la atmósfera del relato. El espacio textual reúne posiciones estéticas, focalizaciones, puntos de

²⁶ Véase Guaycochea, B. y Solar, W. (2005, p. 107-115).

²⁷ Según Giardinelli, M. (1997-98) la ficcionalidad potencia desde el doble: narrador/autor, en sus distintos grados de abstracción, la invención literaria.

vista del narrador, sin embargo, la comprensión del texto literario se concreta a través de asociaciones formales y temáticas presentadas ya en el análisis sobre enunciación y enunciado. El propósito extensivo, en cambio, apunta a desarrollar aspectos que inciden en las condiciones de producción y en la investigación de la realidad extraverbal presente en el contexto. Se trata del reconocimiento de una época, movimientos, concepciones del mundo y del campo literario, teorías emergentes, diversidad de paradigmas y todo aquello que contribuya a la comprensión de la unidad comunicativa contenida en la relación entre el sujeto-lector y sujeto-narrador.

Tabla 1

Bidireccionalidad de los propósitos

SUBGÉNERO NARRATIVO (CUENTO)	
INTERTEXTUALIDAD	
PROPÓSITOS	
ESPECÍFICOS	EXTENSIVOS
COMPRENSIÓN TEXTUAL	COMPETENCIA CULTURAL
FORMA/CONTENIDO	RECONOCIMIENTO DE LA EPOCA MOVIMIENTOS LITERARIOS ESTÉTICAS /TEORÍAS/PARADIGMAS

La bidireccionalidad ilustrada en el cuadro anterior engloba, en el propósito específico, aspectos de la forma y del contenido que reconstruye el lector; así como en el propósito extensivo se circunscribe a los contactos culturales y la indagación que explica los cruces entre la ficción y la realidad. El lector transita la trama, las secuencias de acciones, los estados de conciencia atribuidos al personaje y de forma extensiva elabora valoraciones sobre los sucesos representados en cuanto al momento productivo del autor y su espacio biográfico históricamente situado. Por lo tanto, si tenemos en cuenta que la elección e ingreso del personaje al Sur para ir a convalecer puede también interpretarse como un sueño, encontramos una cadena de acontecimientos que sitúan al

relato en la subcategoría genérica de lo fantástico. En este punto, ambos propósitos apuntan a una visión específica de la ficción y a la materialización de un proceso característico de la experiencia estética para representar la finitud. En tal sentido, se manifiestan en el plano lingüístico y en el carácter metadiscursivo anclado en un contexto sociocultural: experiencia onírica y ficción literaria, y dentro de esa secuencia, la imposibilidad de diferenciar narrador – personaje. Es decir que, al continuum de infinitudes que conducen a la realidad vital de Borges bibliotecario - Borges internado por una septicemia en la navidad de 1938, se agregan las múltiples lecturas posibilitadas por la interconexión entre el universo verbal y extraverbal formulados en los propósitos extensivos y específicos.

Referencias Bibliográficas

BAJTÍN, M., *Estética de la creación verbal*, México: Siglo XXI, 1999

BENVENISTE, E., *Problemas de lingüística general II*, México: Siglo XXI, 1999

BORGES, J. L., *Ficciones*, Madrid: Alianza, 2002

GIARDINELLI, M.: "Prólogo" a *Héroes a medio tiempo*, disponible en <http://bdigital.binal.ac.pa/bdp/heroes1.pdf> [consultado 11/08/22]

GUAYCOCHEA, B., El avance de la enunciación en el enunciado en *Revista/Review Interamericana*, Vol. XXIII, 1993, Interamerican University of Puerto Rico

GUAYCOCHEA, B. y SOLAR W, La incidencia del cuento en el desarrollo de la competencia textual narrativa, *Metavoces*, Año 1/Nº1, NEU, 2005

MARTÍNEZ BONATI, F. *La ficción narrativa. Su lógica y ontología*. Santiago: LOM Ediciones, 2001

MILNER, J.C., *Ordre et raison de langue*, París: Le Seuil, 1982

Actos constataivos y realizativos en “La sirena y el capitán” de María Elena Walsh

Rocío Escudero Rodríguez²⁸

Brinia Guaycochea

Universidad Nacional de San Luis

Resumen

Este trabajo plantea un análisis léxico del cuento *La sirena y el capitán* de María Elena Walsh desde la presencia de actos de habla constataivos y realizativos en correspondencia con aspectos pragmáticos, surgidos de la relación entre lenguaje y contexto. En tal sentido, se proponen tópicos que especifican, a nivel semántico, la ubicación de estos actos de habla dentro de la intriga típica del cuento infantil de autor individual. Se tienen en cuenta tres categorías que, además de insertar a la obra dentro del corpus de la literatura latinoamericana, permiten establecer los reconocimientos siguientes: la utopía, el encuentro con el otro y el paraíso precolonial recuperado. Metodológicamente, se procede a elaborar una muestra que registra cómo se implican tópicos y categorías a partir de un tipo de selección léxica en enunciados referidos a las tres esferas temáticas mencionadas.

Consideraciones generales

Este trabajo plantea un análisis léxico del cuento *La sirena y el capitán* de María Elena Walsh (1992) desde la presencia de actos de habla constataivos y realizativos en correspondencia con aspectos pragmáticos, surgidos de la relación entre lenguaje y contexto. Austin (1962-2001 p.197), en la Conferencia I dictada en la Universidad de Harvard, establece la distinción entre enunciados constataivos y realizativos basada, respectivamente, en el valor descriptivo de uno y en el efecto performativo del otro

Los constataivos revisten interés declarativo, sin embargo, agrega, dan cuenta de una falacia descriptiva en cuanto a lo constatable en términos de verdad. Entiende que los realizativos, en cambio, no sólo usan la forma activa para interpelar al otro a hacer cosas, sino que describen situaciones, muestran lo que el hablante expresa y están sujetos a las condiciones de felicidad. Por consiguiente, a ambos tipos de enunciados les otorga una única condición interés filosófico centrado en relativos antagonismos: verdad / falsedad en los

²⁸ Trabajo colaborativo realizado en el marco de la dirección de la Beca de Iniciación a la Investigación de CyT 2017.

constatativos y felicidad / infelicidad en los realizativos. Por su parte, Levinson (1983, en Gil 2001 p. 195), entiende que las relaciones entre lenguaje y contexto inciden en la estructura lingüística e incluye a las implicaturas como tipos de inferencias que se originan según ciertas reglas generales. Se trata de una pragmática basada en los procesos inferenciales que los interlocutores deben realizar para poder reconocer e interpretar adecuadamente sus intenciones y sin ese reconocimiento no existe comunicación posible²⁹. En tal sentido, postular un análisis léxico con derivaciones pragmáticas supone la figura de un usuario quien, mediante sus actos de habla, genera situaciones que son codificadas desde el propio contenido proposicional y permite ir más allá de los límites que impone el sistema gramatical. A su vez, a nivel conversacional las implicaturas ofrecen información que el emisor trata de hacer manifiesta a su interlocutor sin ser expresada explícitamente. Visto de este modo, resultaría inaceptable pensar que las representaciones semánticas proporcionadas por un enunciado dejen de lado todos los significados que el mismo transmite (Sperber y Wilson, 1986 en Gil 2001, p. 201)

Lo expuesto anteriormente se verifica en el relato a nivel de lo que Domínguez Colavita (1992) designa como intriga típica o estructura constante en cuentos tradicionales infantiles y señala que: “cuando el esquema mínimo conflicto + equilibrio se amplía, el acontecimiento adquiere un desarrollo muy particular, el de la llamada “intriga típica”, y distingue tres momentos³⁰:

- Una situación inicial de equilibrio, de calma.
- Un momento de ruptura, en el que se introducen ciertos motivos dinámicos que quiebran el equilibrio inicial y ponen la intriga en movimiento.
- Una situación de reconciliación final o de recuperación de la calma.

De los tres momentos surgen categorías aludidas aquí como la utopía, el encuentro con el otro y el paraíso precolonial recuperado, que incluyen a la obra en el corpus de la literatura latinoamericana.

³⁰ Colavita (1992 p. 40-42) presenta la diferencia entre cuento tradicional infantil anónimo- sujeto a versiones interculturales- y el cuento infantil de autor individual.

Consideraciones textuales

La sirena y el capitán integra, junto a otros relatos, la colección titulada *El diablo inglés y otros cuentos* (1992), allí se narran las aventuras de una sirena americana llamada Alahí que, como los nativos antes del Descubrimiento de América, vive feliz en el Río Paraná y en total armonía con la naturaleza. Pero un día llega el conquistador en una embarcación con sus marineros y la toman prisionera. Los animalitos unidos liberan a la sirena y finalmente Alahí canta mientras el barco se aleja.

El texto puede integrar el corpus del denominado “boom” latinoamericano si consideramos que, dentro de esta producción literaria específica, el anclaje identitario de la misma refiere a la mutación en el plano discursivo, de lo verosímil hacia lo no verosímil y del realismo hacia lo maravilloso. Para Martínez Torres (1990) el fenómeno del “boom” puede explicarse desde un marco semiótico al reconocer una textualidad con características formales determinadas, se trata de una “textualidad canónica” cuyas “(...) formas retóricas parecen haber encontrado entre sus códigos la esencia discursiva del ser latinoamericano”. La otredad implica un punto de vista sobre la consideración del otro en la diversidad y, en ese proceso, es posible que los grupos excluyan a “otros”, los subordinen a sus valores o reaccionen desde el estigma del excluido³¹.

Metodología y análisis

A continuación, se elabora una muestra que registra cómo se implican tópicos y categorías a partir de un tipo de selección léxica en los enunciados. De modo que, la Tabla 1 sitúa estos componentes en el estado inicial de equilibrio, la Tabla 2 los componentes del nudo o conflicto y la Tabla 3 los componentes de la recuperación o calma final.

Tabla 1

Componentes del estado inicial

³¹ Según M. Torres (1990 p.13) el boom es un fenómeno de sustancia heterogénea. Tanto en el cuento como en la novela latinoamericana la percepción del otro ha sembrado la textualidad continental **de características particulares de escritura y ha** conformado a la otredad como un sistema de múltiples manifestaciones.

ESTADO INICIAL		
LA CALMA		
Enunciados Constatativos - Voz de narrador		
CATEGORIA	La utopía	
TÓPICOS	Espacio bucólico	<p>“Había una vez una sirena que vivía por el Río Paraná.” (p.1)</p> <p>“Tenía un ranchito de hojas en un camalote y allí pasaba los días peinando su largo pelo color de ébano.” (p.1)</p>
	Orden espacial-temporal diferente	<p>“(…) como era un poco maga sabía gobernar su camalote y remontarlo contra la corriente.” (p.1)</p> <p>“Hace muchos años de esto.” (p.2)</p> <p>“América todavía era india y no habían llegado los españoles con sus barbas y sus barcos.” (p.2)</p>
	Plenitud	<p>“(…) Ninguno (animales) le hacía daño.” (p.2)</p> <p>“Conversaba con los muchos amigos que tenía por el agua, el cielo y la tierra.” (.2)</p>
Léxico nominal: camalote-sirena-maga-oficio-canto-agua-cielo-tierra		
Acciones y derivaciones pragmáticas: vivir-gobernar-conversar		

El beneficio inicial representa un estado de bienestar experimentado por la heroína al comienzo de la intriga que no proviene de un momento de euforia, sino de una práctica ideológica. (Véase Tabla 1-Tópicos). La felicidad sugerida por el narrador se manifiesta en enunciados constatativos con valor de verdad, en tanto la sirena es políticamente independiente porque gobierna su camalote. Esta felicidad coincide con la época en que “América todavía era india y no habían llegado los españoles con sus barbas y barcos.” Mitológicamente a la sirena se le atribuye una irresistible voz melodiosa con la que atrae fatalmente a los marineros. Aquí simboliza todo aquello que hay de hermoso y amable en el río, una heroína emocional cuya entidad axiológica es siempre positiva, ya que a lo largo de toda la intriga se ubica en el mundo del bien y habita el orden temporal diferente e ideal de la utopía o “no-lugar”³². Se ingresa, entonces, a un

³² Las categorías de heroínas y de antagonistas siguen la clasificación de Domínguez Colavita 1992 p. 97.

escenario bucólico y telúrico, un paraje apacible del litoral en el que la plenitud asegura el atractivo de la vida natural, tranquila y encantada.

Tabla 2

Componentes del conflicto

CONFLICTO – NUDO			
LA CONQUISTA			
Enunciados realizativos – Voces del antagonista y de la protagonista			
CATEGORÍA: Encuentro con el otro		CATEGORÍA: Encuentro con el otro	
Capitán (antagonista)		Sirena (protagonista)	
TÓPICOS		TÓPICOS	
Perplejidad y desconocimiento	<p>“¿Quién vive?” (p.4)</p> <p>“¡Alto allí!” (p.4)</p> <p>“¡Una sirena, vive Dios! ¿Estaré soñando? ¡Qué cosas se ven en estas embrujadas tierras!” (p.4)</p>	Asombro y avasallamiento	“Más raro es usted, señor.” (p.5)
Misoginia	<p>“¡Detente!” (p.5)</p> <p>“Haré un cofre y te encerraré para que no te escapes” (p.5)</p> <p>¡Alzad el ancla, levad amarras, izad las velas, huyamos de estas tierras de demonios!</p>	Emancipación	“No, señor, lo siento mucho pero no...” (p.5)
Invisibilidad	“Eres tan bella que paso por alto tu insolencia. Serás mi esposa y reina de los Ríos de España” (p.5)	Visibilidad	“Ay, tengo frío.” (p.6)
Léxico nominal: sirena-tierra-cofre-esposa- insolencia-reina-España- Acciones y derivaciones pragmáticas: embrujar - encerrar-escapar-sentir- Desposar-		Léxico nominal: raro-señor- frío- Acciones y derivaciones pragmáticas: asombrar-negar-sentir	

La desdicha o daño consiste en un estado de infelicidad, que es experimentado por la heroína al comienzo del segundo momento de la intriga o conflicto. Los factores que desencadenan este estado se producen cuando la sirena se ve privada de su libertad mediante la prisión física, el exilio y el matrimonio forzado, ya que el capitán la encierra y amenaza con llevarla a España y hacerla su esposa. A nivel de los enunciados realizativos, el mayor o menor grado de felicidad se halla dado por las voces de los personajes: la ahora

triste protagonista y su antagonista emocional axiológicamente negativo, ubicado en el mundo del mal, pretende privar de su estilo de vida a la sirena. El encuentro con el otro se concreta a través de un tipo de manifestación del doble que reproduce la dicotomía maniqueísta entre un yo angélico y un yo demoníaco (Fusillo,1998)³³. Ambos habitan en cuerpos diferentes, dos seres no empáticos que se interpelan mutuamente y, también, al lector desde un punto de vista simbólico: el capitán de la colonización española priva de su libertad a América junto con sus míticos ancestros. La perplejidad del capitán ante el desconocimiento de lo culturalmente ajeno provoca en él una actitud misógina frente deseo de emancipación de la heroína. Lo femenino de extraña belleza se vuelve un objeto que debe ser denigrado, discriminado e invisibilizado. Prontamente gracias a los amigos del reino animal llega el tan ansiado acto de ayuda, los personajes denominados auxiliares enfrentan al antagonista para restablecer el orden y superar la desdicha de la sirena.

Tabla 3

Componentes del estado final

ESTADO FINAL						
RECUPERACIÓN DE LA CALMA						
CATEGORÍA			Paraíso terrenal recuperado			
Enunciados constatativos (voz del narrador)			Enunciados realizativos (Voces de la protagonista y del antagonista)			
TÓPICO	Adán precolombino	“Amanecía cuando la sirena volvió a su camalote, escoltada por cielo y tierra por todos sus amigos.” (p.8) “Alahí tomó el rumbo contrario en su camalote y se alejó río arriba, hasta Paitití, el país de la leyenda, donde sigue viviendo libre y cantando siempre para quien sepa oírla”. (p.8)	TÓPICO	Memoria	Sirena (prot.)	Capitán (ant.)

³³ Fusillo, M. 1998 p.126

Léxico nominal: camalote-cielo-tierra-leyenda	Léxico nominal: regalo-libertad
Acciones y derivaciones pragmáticas: volver – alejar- cantar	Acciones y derivaciones pragmáticas: agradecer huir

Retorna la calma, el paraíso precolombino es recuperado, Alahi se aleja cantando al país de la leyenda y agradece ese regalo mientras el capitán huye de estas tierras endemoniadas. La memoria de lo que pudo ser sustraído se convierte en una estructura performativa que involucra no sólo imágenes y símbolos, sino actos. Decir es hacer frente a la experiencia traumática de perder el estado adánico. El camalote, espacio protector e híbrido, almaceno barro entre las raíces de sus plantas, navega por el río y la sirena viaja en su hábitat. Walsh recrea para América Latina el mito del buen salvaje en su paraíso terrenal y se aferra a la pureza de lo natural, ya que la vida allí discurre sin contratiempos.

Referencias Bibliográficas

AUSTIN, J. *Cómo hacer cosas con las palabras*, Barcelona: Paidós, 1962

DOMÍNGUEZ COLAVITA, F. *Teoría del cuento infantil*, Buenos Aires: Plus Ultra, 1990

FUSILLO, M. *L'altro e lo stesso. Teoria e storia del doppio*. Firenze: La nuova Italia, 1998

MARTÍNEZ TORRES, R. *Para una relectura del boom: Populismo y otredad*, Madrid: Pliegos, 1990

LEVINSON, S. *Pragmática*, Barcelona:Teide, 1983

SPERBER, D. y WILSON, D. (1986) en GIL, J.M. *Introducción a las teorías lingüísticas del siglo XX*, Buenos Aires: Ril editores, 2001

WALSH, M. E. "La sirena y el capitán" en *El diablo inglés y otros cuentos*, Buenos Aires, Sudamericana, 1992

Análisis comparativo de relatos populares de tradición oral latinoamericana y europea

Ana Cecilia Britos Deluiggi

Universidad Nacional de San Luis

Resumen

En el presente trabajo se aborda un análisis comparativo de tres relatos populares de tradición oral en dos versiones diferentes, una en la recopilación de la lingüista sanluiseña Berta Elena Vidal de Battini, y en la recopilación de los filólogos alemanes Wilhelm y Jacob Grimm. El desarrollo de este trabajo pretende analizar semejanzas y diferencias en los motivos que se manifiestan en los cuentos populares recuperados de la tradición europea y de la tradición latinoamericana, específicamente en San Luis, Argentina. El marco teórico que sustenta el análisis tiene su base en la metodología de análisis comparativo de Frenzel (1980) y Nunez e Ariz () y las categorías del formalismo ruso elaboradas por V. Propp (). Se concluye que, a pesar de la similitud y la reiteración de los motivos en ambas tradiciones, la riqueza de los textos cuyanos radica en la valoración de las formas del habla popular, de elementos de la cultura y de las particularidades del paisaje de la región de Cuyo.

Introducción

La comparación de los relatos populares de tradición oral posibilita la valoración del folklore autóctono argentino, a su vez, a través de ellos es posible observar cómo se construyen las voces narrativas de la oralidad, primordialmente en el territorio sanluiseño. Por otro lado, el análisis entre los relatos populares de origen europeo y de origen latinoamericano, facilita rastrear las similitudes, las diferencias y las particularidades de cada zona, tomando como punto de comparación los motivos, los cuales cooperan a la riqueza de los relatos de transmisión oral a lo largo de las generaciones, con sus modificaciones y sus elementos característicos regionales.

Por tal motivo, se recupera para éste análisis a la autora Berta Vidal de Battini³⁴ quien realiza un exhaustivo trabajo de investigación etnográfico y

³⁴ Elena VIDAL DE BATTINI (San Luis el 10 de Julio de 1900- 19 de mayo de 1984). Entre sus obras literarias se destacan: "Alas", 1924; "Mitos Sanluiseños", 1925; "Agua serrana", 1934; "Tierra puntana", 1937; "Campo y soledad", 1937; "Cuentos y leyendas populares de la Argentina", 1960; "La ciudad de

lingüístico, resaltando el léxico y las regiones de sus narradores. El material de investigación fue extraído de su obra de recopilación de relatos de la tradición oral, *Cuentos y leyendas populares de la Argentina*, con una producción de diez tomos, en los cuales se realizó a partir del tomo VI *Cuentos maravillosos o de magia*, un recorte para el análisis. La selección de los relatos populares son específicamente las versiones y las variantes extraídas de la provincia de San Luis, Argentina.

Bajo el título de *Blanca Nieves, Cuentos del 1161 al 1662*, Battini recopila dos versiones y variantes de San Luis, y también *Los hijos con el sol y la luna, Cuentos 1153-1160* con 8 versiones y variantes. Para el análisis comparativo se seleccionaron las variantes 1157-1159-1158, correspondientes también a la región de San Luis. Asimismo, este estudio pretende realizar una comparación con las recopilaciones de los relatos populares clásicos alemanes de los hermanos Grimm *Los tres pajaritos*³⁵ y *Blanca Nieves*.³⁶

Para la recopilación de los relatos populares de la Argentina, Vidal de Battini realizó ciento cincuenta viajes al interior del país, donde prevalecían las zonas rurales con acceso dificultoso “me empeñé en vencer las dificultades propias de cada una y pude recoger los cuentos, pocos o muchos, que conserva la tradición oral.” (Battini, 1980, p. 6) A su vez, aclara que sus narradores presentan ciertas particularidades, ya que entre sus narradores:

(...) figuran lugareños semicultos y cultos, personas de algún predicamento en el medio rural o comarcano, servidores del estado de distintas jerarquías y un buen número de maestros, maestros con vocación de narradores, que aprendieron los cuentos en la infancia o en los lugares en donde viven o enseñan. (Battini, 198. p.7)

Asimismo, el carácter del relato popular según la lingüista “se narra

San Luis", 1960. Como así también se incluyen en sus trabajos de investigación: "El habla rural de San Luis", 1949; " 1949; "La narrativa popular de la Argentina. Leyendas de plantas", 1972, entre otros.

³⁵ Wilhelm y Jacob GRIMM, “Los Tres Pajaritos” en Cuentos de hadas de los Hermanos Grimm en español, (s.f), extraído de: <https://www.cuentosdegrimm.com/107-lostrespajaritos.htm>

³⁶ Wilhelm y Jacob GRIMM, “Blanca Nieves” en Los mejores cuentos de los Hermanos Grimm. Madrid: Mesta Ediciones, 2017

siempre en un lenguaje vivo, directo, evocativo, de una simplicidad encantadora y transparente, de la más fácil comprensión.” (Battini, 1980, p. 12).

El trabajo de su investigación concluye con la elaboración de las obras narrativas *Cuentos y Leyendas populares de la Argentina*, un arduo trabajo de recopilación que incluye diez tomos³⁷. En este análisis comparativo, resultará valioso el tomo IV *Cuentos y leyendas populares de la Argentina* con la temática de cuentos maravillosos o de magia.

En el corpus seleccionado se incluyen animales representativos de cada región, personajes populares y los discursos aún persistentes en el imaginario social “por razones histórico-geográfico-políticas considero a cada provincia como una región folklórica con sus correspondientes subregiones; en ellas se marcan las áreas temáticas que también pueden extenderse sobre el territorio de las provincias vecinas.” (Battini, 1980, p. 17).

En cuanto a la metodología de análisis comparativo, se tendrán en cuenta los conceptos expuestos en el prólogo del libro “Diccionario de motivos de la literatura universal”³⁸ de Elisabeth Frenzel (1980). La autora destaca la importancia de diferenciar entre motivo, argumento y tema, conceptos claves para la interpretación y el análisis de obras folclóricas. El primero de los conceptos se define como el elemento más pequeño que está presente en la narración y cuya característica primordial es su perduración en la tradición (Frenzel, 1980). A su vez, el motivo posee dos aspectos esenciales: el formal y el interno del espíritu. En este sentido, el motivo se encuentra movilizado no solamente por lo intuitivo, sino también, por una tensión psíquico-espiritual que provoca tensión y que permite la ejecución de la acción (Frenzel, 1980).

Los motivos traspasaron las fronteras lingüísticas y geográficas, en ámbitos no rastreables imposibilitando su claridad y dotándolos de diferentes interpretaciones de acuerdo a la nacionalidad o de la región. En este sentido Frenzel (1980) rescatará que:

³⁷ Battini organiza los cuentos como los siguientes: *Tomo I Cuentos de animales. Cuentos de animales y hombres. Tomo II Cuentos de animales. Cuentos de animales y hombres. Tomo III Cuentos de animales. Cuentos de animales y hombres. Tomo IV Cuentos de magia o maravillosos. Tomo V Cuentos de magia o maravillosos. Tomo VI Leyendas. Tomo VII Leyendas. Tomo VIII Cuentos religiosos y humanos. Tomo IX Cuentos varios. Cuentos humorísticos. Tomo X Cuentos varios. La narrativa indígena.*

³⁸ Elisabeth FRENZEL, *Diccionario de motivos de la literatura universal*, Madrid: Gredos, 1980.

Uno no puede encontrarse con variantes del motivo que comportan rasgos nacionales muy específicos y no los abandonan tampoco en el extranjero, sino que hasta en los nombres se les puede reconocer y se entienden como productos de importación. (p.11)

El argumento, en cambio, se vincula a los nombres y los acontecimientos fijos, como así también desenlaces sin concluir para la reinterpretación de otros autores. En este sentido, se delimita una diferencia con el motivo, ya que éste señala un planteamiento de las acciones con posibilidades de desencadenarse de diversas maneras.

Al realizar un análisis comparativo entre los relatos populares propuestos, resulta relevante la metodología de análisis literario comparativo definida “como una ciencia gregaria de molde histórico-positivista, sometida al estudio eurocéntrico de las literaturas nacionales” (Nunes, Ariz, Parra, Rubi³⁹, citando a Gnisci, 2002, p. 2). La definición de literatura comparada sufrió grandes modificaciones en cuanto a su problematización, por tal motivo resulta difícil atribuirle una definición tajante, entendiéndose que la literatura comparada no es un producto acabado y toma varias disciplinas y aspectos, como explica René Martí (2005):

Es el estudio de las literaturas más allá de las fronteras de un país particular y el estudio de las relaciones entre literatura y otras áreas de conocimiento o de opinión, como las artes (i.e., pintura, escultura, arquitectura, música), la filosofía, la historia, las ciencias sociales (i.e., política, economía, sociología), las ciencias naturales, la religión, etc. En resumen, es la comparación de una literatura con otra u otras y la comparación de la literatura con otros ámbitos de la expresión humana. (p.2)

Por otro lado, se tendrán en cuenta las funciones propuestas por Vladimir Propp⁴⁰ desde la corriente estructuralista de la literatura. Dichas

³⁹ Concepto extraído de Ariz, Y. et al., *Literatura comparada: definiciones y alcances*, (s.f)

⁴⁰ Vladimir Propp, *Morfología del cuento*. España: Akal, 1988.

funciones posibilitan una descripción de los relatos según sus partes constitutivas, y una relación de esas partes entre sí y con el conjunto (Propp, 1971). El análisis de las partes y su relación entre sí, permite observar cómo difieren o cómo coinciden los relatos en su estructura, como así también los personajes, los espacios y el desarrollo de las historias narradas. A propósito de ello, Propp explica que “las funciones de los personajes representan, pues, las partes fundamentales del cuento, y son estas funciones las que en principio deberemos aislar.” (Propp: 1971, p.31)

Análisis

-La avaricia y la codicia en *Blanca Nieves*

Para las versiones de *Blanca Nieves*⁴¹ de Battini se proponen otros títulos según las variantes como *La madre envidiosa* –corresponde a la variante 1161-, y *La Huérfana* corresponde a la variante 1162-, ambas pertenecientes en las regiones de San Luis, se comparará con el relato popular alemán *Blanca Nieves* de los hermanos Grimm. Cabe destacar que el elemento central del desenlace de las versiones de *Blanca Nieves* en estos relatos es la belleza; todas las villanas desean ser más bellas que la niña, quien cumple la función del personaje principal. En este sentido, la codicia y la avaricia se generan por querer ser mucho más bella, llegando a perseguir a la joven hasta la muerte. Cada narrador incorporará en su discurso diferentes elementos para destacar esos motivos y dotar de originalidad cada enunciación.

Con respecto al relato de *La madre envidiosa* narrado por Margarita de Rivero⁴² incorpora en la trama elementos propios del habla rural y los modismos regionales como “y no vido”, “pa’ mi”, “no hay cosa pior”, “que se muera dí hambre”. La presencia de estos modismos marca una primera diferencia en cuanto a la categoría léxica del cuento, ya que, en comparación

⁴¹ Corresponden al libro Cuentos y leyendas populares de la Argentina. Tomo IV. Cuentos Maravillosos o de magia. (pp.293-300)

⁴² La narradora tiene 68 años. Cerros Largos. Pringles. San Luis. 1958. Nacida en la región. Dice que aprendió el cuento de la madre, que era más largo, pero que ha olvidado una parte. La localidad Cerros Largos se encuentra ubicada en el departamento Coronel Pringles, limita al norte con los departamentos de Ayacucho y San Martín, al este con los de Chacabuco y General Pedernera, al sur con el de Pedernera, y al oeste con los de Juan Martín de Pueyrredón y Belgrano.

con la narración europea, el léxico no se recupera al menos en la traducción en español del relato.⁴³ En *Blanca Nieves* de los hermanos Grimm los diálogos se manifiestan con un registro formal como el pronombre personal “usted”, “sois vos”, comúnmente pertenecientes al español peninsular. Dicha oralidad se diferencia en los registros usados en los relatos de Battini, donde prevalece el habla oral informal y se mantiene la oralidad del narrador con sus características y particularidades regionales.

Asimismo, en este relato se encuentran elementos de la cultura argentina, tal es el caso de la incorporación de los personajes de los veinticinco gauchos⁴⁴ en lugar de los siete enanitos que tradicionalmente se conocen en la versión de los Grimm. Los gauchos son descritos en la narración como ladrones y asaltadores. Estos cumplen la misma función de auxiliares que los siete enanitos en el relato de *Blanca Nieves*, es decir, que ayudan al personaje principal a cumplir el objetivo de escapar de su madre quien desea asesinarla. La protección de estos personajes con el personaje principal, llega al límite de ser caracterizada como una figura materna “esta chica va a ser nuestra madre, como nuestra madre, y la vamos a respetar como se respeta una madre. Si alguno le falta el respeto en el momento se le va la vida.” (Battini citando a De Rivero, 1980, p.294)

Otro elemento destacable en el relato anterior es la presencia de la religión judeocristiana. Dicha característica se diferencia a comparación del relato popular de los Grimm, donde en la traducción al español no hay registros de la religión del pueblo o del continente europeo. En esta variante regional del relato de Battini, se mantienen las creencias religiosas de los narradores desde el comienzo de la trama. Un ejemplo es cuando la madre de la niña regresa a su casa luego de una misa “cuando vino la señora de misa, que se había ido a misa cuando la niñita dentró al cuarto” (Battini citando De Rivero, 1980, p.294). Asimismo, la incorporación en la narración de personajes de la religión cristiana

⁴³ Se realiza esta aclaración ya que no se analizaron los cuentos de los hermanos Grimm desde su versión original en el idioma alemán.

⁴⁴ Personaje característico de la cultura gauchesca, cuyos saberes y caracterizaciones están relacionados con las labores del campo. El término resulta más complejo en la literatura argentina.

como los religiosos “un día vinieron unos religiosos a hacer oraciones en ese oratorio y se encuentran con la niña que parecía viva” (Battini citando De Rivero, 1980, p.295). Otro ejemplo sería cuando el capitán de los gauchos le pide “la bendición” ⁴⁵ a Blanca Nieves, la figura maternal del hogar de los gauchos. La bendición en este caso según la misma narradora era “la costumbre de antes, los hijos pedían la bendición de rodillas.” (Battini citando a de Rivero, 1980, p. 294). En este sentido, no solamente se encuentra la bendición de Dios por trasmisión de la figura maternal, sino también, las costumbres del pasado rastreables en el relato.

Battini también recopila otra versión del cuento *Blanca Nieves* narrado por Abelina Bastilla de Quiroga⁴⁶ renombrado *La Huérfana*. E mismo tiene la particularidad de ser similar en algunos aspectos a la versión europea de *Blanca Nieves* de los hermanos Grimm. En cuanto a los personajes, los auxiliares no son siete enanitos o los gauchos, sino son tres hermanos sin descripción detallada, a diferencia de los anteriores relatos donde se pueden observar las acciones de los personajes de manera más detallada. Por otro lado, la villana⁴⁷ en este relato es la madrastra quien también anhela matar a la protagonista por la avaricia y el deseo de ser más bella “la señora era muy linda y orgullosa, y no quería que nadie fuera mejor que ella” (Bastilla de Quiroga, 1948, p. 297). El destino de la villana en el relato es igual a la versión anteriormente analizada *La Madre envidiosa*, la madrastra es quemada por orden del Rey.

Del mismo modo que las demás narraciones está presente la abundancia del léxico regional del narrador como “qu’era di animal”, “l’había

⁴⁵ Las bendiciones tienen un papel destacado en las creencias judías y cristianas. En especial, tiene gran importancia la bendición que un padre o una madre dirige a sus hijos. En la Biblia, se cuenta cómo Jacob engaña a su padre ciego, Isaac, para obtener de él la bendición paterna, que Isaac deseaba dar al primogénito, Esaú. La bendición dice así: Dios te dé del rocío del cielo y de lo más preciado de la tierra: trigo y vino en abundancia. Que los pueblos te sirvan, y las naciones se postren ante ti. Sé señor de tus hermanos, y póstranse ante ti los hijos de tu madre. Sean malditos los que te maldigan, y benditos los que te bendigan (Génesis 27:28-29)”. (Mellado citando a la Biblia, 1851)

⁴⁶ La narradora es una campesina que tiene 48 años de Luján, San Luis. Buena narradora, variante del cuento tradicional. Luján es una localidad y municipio del departamento Ayacucho, en el norte de la provincia de San Luis, Argentina.

⁴⁷ Según Propp (1971) el villano es el personaje de la trama cuya función es la de interferir en la acción del héroe. Es el obstáculo y puede ser persona, situación o cosa.

muerto tenía que tráirle”, “choquito”⁴⁸, “así nadies en el mundo podía ser más bonita qu’ella”, “y dio la casualidá qui ha pasau por áhi el Rey”. En este sentido, con la incorporación de los modismos en el relato, nuevamente Battini destaca la importancia de mantener la oralidad regional de los narradores sin hacer modificación alguna, valorando y atesorando la voz de cada narrador. Dicho mecanismo de conservación se repite en todas las versiones y las variantes analizadas.

Con respecto a la presencia de la religión judeocristiana en este relato aparece mediado a través del personaje principal. Una situación de ejemplo sería cuando los hermanos⁴⁹ se marchan, y al regresar observan que todo se encontraba limpio, en consecuencia, uno de los hermanos compara aquella acción con un milagro y una figura maternal de la tradición católica “tiene que ser la Virgen”⁵⁰. Nuevamente en esa expresión se demuestra la importancia de la religión de los narradores y de la cultura argentina.

En cuanto al concepto y el desarrollo de los motivos, por un lado, en *La madre envidiosa* el motivo de la codicia y la avaricia aparecen en el comienzo de la narración cuando la madre le pregunta al espejo quién es la más linda “tu hija es más bonita que vos- le dijo el espejo. Salió la señora muy enojada, ciega de rabia” (Battini, 1980, p. 293). Aquí se puede detectar el inicio del motivo principal, la madre por codicia de querer una belleza superior a su hija, intenta asesinarla dejándola en el desierto. De igual modo, se repite la secuencia de este motivo en *La Huérfana*. En el relato, el villano –la madrastra- impulsa el desenlace por sus deseos de ser más más bonita que la *chica huérfana*. En este sentido, el motivo continúa siendo el mismo que *La Madre Envidiosa*, incluso con una particularidad similar en la narración como la incorporación de elementos regionales. En comparación con la narración europea *Blanca Nieves* de los hermanos Grimm, el motivo de la codicia y la avaricia se desarrollan bajo las mismas características y motivado por los mismos personajes. Esto quiere

⁴⁸ Perro pequeño.

⁴⁹ Cumplen la función de auxiliares en el relato, según Propp (1998) son aquellos personajes que favorecen la acción del héroe. Puede ser una situación u objeto de características mágicas.

⁵⁰ La figura de la Virgen es reiterativa en varios relatos populares de Battini. Según la religión católica es la madre del hijo del Dios cristiano, quien fue concebido manteniendo la pureza de María.

decir, que la madrastra por avaricia y por el deseo de ser más bella que su hijastra la ordena asesinar. En ambos relatos se pueden observar una similitud de los motivos que impulsan el desenlace de la trama.

-El honor femenino en *Los Tres Pajarillos*

En los relatos *Los hijos con sol y la Luna*⁵¹ pertenecientes a la zona de San Luis, titulados en sus variantes *Las Hermanas Malas; El sol y la Luna; Los hijos con el sol y la luna en la frente*, los tres presentan un motivo similar en comparación al cuento de los hermanos Grimm llamado *Los tres pajarillos*. El motivo que impulsa el desenlace del relato en las obras mencionadas es el honor femenino, el mismo es igual en todas las versiones y variantes presentadas, pero con diferentes personajes, espacios y funciones en su desenlace. El motivo del honor femenino en estas obras aparece como una venganza, como una rivalidad entre hermanas o mujeres que llega al extremo de raptos de herederos e incluso origina el castigo de la reina por parte del rey, y por defecto, el alejamiento de los protagonistas. En estas obras el honor femenino herido surge por la preferencia del rey hacia otra mujer, quien no solo tendrá hijos bellos, sino que también poseerá riquezas, siendo éste el principal motivo de las acciones malvadas de las villanas.

En el relato *Las hermanas malas* de Victoria Lucero de Luna ⁵², el motivo del honor femenino comienza con la venganza de las dos hermanas que cumplen en este texto la función de las villanas. Éstas aparecen caracterizadas como “las hermanas mayores, qu’eran muy envidiosas, pusieron al niño en un cajón y lo echaron al mar; a la hermana le dijeron que había tenía un perro.” (Lucero de Luna, 1949, p. 271).

A su vez, a lo largo de la narración, y desde el principio es posible encontrar la presencia de los modismos argentinos. Por un lado, la narradora caracteriza a los personajes principales como “niñas buérfanas” en vez de “huérfanas”. Esto marca un indicio de la transcripción fonética fiel del habla del

⁵¹ Corresponden al libro *Cuentos y leyendas populares de la Argentina*. Tomo IV. *Cuentos Maravillosos o de magia*. (pp.270-284)

⁵² La narradora tiene 22 años y es de Tilisarao, Chacabuco. San Luis, 1949. Campesina rústica. Buena narradora. Tilisarao es una localidad del departamento Chacabuco ubicado al noroeste de la provincia de San Luis, Argentina. (Battini, 1980)

narrador; expresiones como “bué... Ya estaban conversando, y el Rey muy contento”, estas cláusulas sintácticas son comúnmente propias de las enunciaciones orales, como las muletillas y las pausas en este caso. La autora mantiene estas particularidades⁵³, ya que permite la presencia de las voces de los narradores sin modificación alguna, sin adecuarlos al español estándar. Por el contrario, el narrador continúa enriqueciendo el relato con palabras como “jueron”, “di oro”, “la piona”, “el niño”, “la niña.”

En la variante *El sol y la luna* narrado por Juan Lucero⁵⁴ se presentan similitudes con el motivo del relato anterior. Las hermanas de la reina cumplen la misma función de villanas en la trama “las hermanas mayores le tomaron envidia a la menor. Claro, ella iba a ser la Reina y ellas pionas no más.” (Lucero, 1953, p. 275). Del mismo modo, realizan el rapto de los hijos de la reina y los sustituyen, al niño por un cachorro muerto y a la niña por un gatito muerto, mientras que los verdaderos niños secuestrados, ambos fueron lanzados en un canal.

Battini nuevamente demuestra la importancia de la permanencia de la oralidad regional del narrador como uno de los elementos característicos permitiendo detectar el lugar de procedencia rural del narrador. En este sentido, prevalecen expresiones, también mencionadas anteriormente, como la abreviación de palabras “tuvieron edá”, en vez de edad, “y que los habían hallau en el l’agua”, en vez de hallado en el agua, “¿pánde va, hijita?”, en vez de “para dónde va hijita”. También se pueden rastrear en el relato la presencia de elementos de la religión judeocristiana. La aparición de Dios y la Virgen como personajes auxiliares en la trama, es decir, que cooperan en la búsqueda de la identidad de la niña desaparecida “yo he venido para salvarlos. Dios los va ayudar ahora-y se desapareció la señora, que era la Virgen” (Battini citando a Ontiveros, 1980, p.280). La Virgen aparece asociada a un personaje milagroso, quien, a través de un milagro, los niños pueden encontrar a sus padres

⁵³ Si bien es un aspecto relevante e interesante en todas las obras propuestas para el análisis, no se pretende, al menos en este escrito, conceptualizar o indagar en elementos lingüísticos.

⁵⁴ El narrador tiene 68 años, vive en El Durazno. Pringles, San Luis. 1953. La localidad El Durazno se encuentra ubicada en el departamento Coronel Pringles, limita al norte con los departamentos de Ayacucho y San Martín, al este con los de Chacabuco y General Pedernera, al sur con el de Pedernera, y al oeste con los de Juan Martín de Pueyrredón y Belgrano.

biológicos.

En la última variante, narrado por Lorenzo Ontiveros⁵⁵ *Los hijos con el sol y la luna en la frente*, se encuentra de igual modo, el motivo del honor femenino. A diferencia de los anteriores relatos, la villana es la partera de la reina quien “tenía interés en que el Rey se casara con la hija de ella (...) cuando fue a desocuparse la señora del Rey vieja la traicionó” (Battini citando a Ontiveros, 1945, p. 282). En esta narración, no son las hermanas mayores las villanas, incluso no es posible detectar la presencia de ningún familiar de la reina. De manera semejante con las otras variantes “la vieja” también rapta a los hijos recién nacidos y los reemplaza por dos perritos que había parido recientemente una perra, y luego los tira en un cajoncito al “riyo”⁵⁶, se mantiene la oralidad del narrador, en cuanto que aparecen palabras como “ta’ seguro”, “y un diya”⁵⁷. La autora nuevamente no modifica la expresión de “riyo o diya” por rayo o día, por el contrario, lo mantiene como la esencia del relato. La incorporación de estas palabras genera una ruptura con el español estándar que se acostumbran a leer en los relatos populares traducidos al español de los hermanos Grimm, donde prevalece un trato formal en los diálogos entre los personajes. En cambio, en los relatos de esta variante y versión de Vidal de Battini, se dirigen hacia las mujeres y los hombres como “la vieja” y el viejo”, entendido no en un aspecto negativo y despectivo, sino un sinónimo de la palabra formal para hacer referencia a “señor” y “señora”, un trato formal que sí es recurrente en los relatos de los hermanos Grimm. En cuanto, al espacio las acciones principales se realizan en el campo, un elemento particular a diferencia de los demás relatos, ya que no se caracterizan los espacios en donde se desenvuelven los personajes. El narrador incluso incorpora elementos propios de la zona rural presentes alrededor de los personajes como el horno de fierro o los potros.

⁵⁵ El narrador tiene 53 años, vive en Merlo, San Luis. 1945. Merlo se encuentra ubicada en el valle de Conlara, parte baja de las Sierras de los Comechingones. La distancia desde la Ciudad de Buenos Aires es de 780 kilómetros, en tanto que está a 450 km de la ciudad de Mendoza, a 250 km de la ciudad de Córdoba y a 190 km de la capital provincial, la ciudad de San Luis.

⁵⁶ Transcripción fonética de la palabra “río”.

⁵⁷ La abreviación de palabras y la presencia del yeísmo en el habla del narrador es una particularidad presente en todas las variantes y versiones de los relatos analizados.

Conclusiones

La recopilación de los relatos de Berta Vidal de Battini demuestra la riqueza de un trabajo detallado y completo del folklore literario argentino. En las lecturas y en el análisis de los cuentos seleccionados se pudo observar la intencionalidad de la autora en rescatar el habla propia de la zona regional sanluiseña. Asimismo, en las tramas se pudo no solamente rastrear elementos a partir de un análisis comparativo, sino, también la presencia de elementos propios de la cultura rural como es el habla, las figuras patrióticas tradicionales como el gaucho, incluso también la presencia de la religión judeo-cristiana, a través de la figura de Dios y de la Virgen María. Dichos elementos se pueden rastrear en el desarrollo de las lecturas, enriqueciendo aún más el contenido de cada una de ellas.

Por otro lado, los motivos como el honor femenino y la codicia, avaricia, se pudieron observar en los cuentos comparados, tanto en las versiones y variantes de Berta Vidal de Battini y en los cuentos de los hermanos Grimm. Los motivos contribuyeron a la estructuración del argumento en las obras, y por consiguiente, a un análisis comparativo entre las literaturas. En el mismo se pudo visualizar las coincidencias entre los motivos, los personajes y las funciones de planteamiento, desenlace y nudo, y variaciones en las descripciones de los espacios y la incorporación de los diálogos regionales aportados por los narradores. En cuanto a los personajes, los villanos son los mismos, pero con diferentes nombres y caracterizaciones, según las diferentes variantes y versiones, lo mismo ocurre con personajes principales y auxiliares.

La diversidad de relatores en diferentes zonas de San Luis también aportó una riqueza en el análisis, en cuanto que Berta Vidal de Battini en su prólogo explicaba la necesidad de incluir todas las voces de una región, sin discriminar ancianos, jóvenes, adolescentes, adultos con o sin estudios superiores, y también la inclusión de analfabetos cuya labor en la vida fue ser campesinos. Esto demuestra que la oralidad de los cuentos rompe fronteras, incluso que las comparaciones entre las literaturas resulten un análisis necesario para observar cómo se construye a partir de relatos orales, las diversas localidades sanluiseñas y en diferentes generaciones. A pesar de la escasez de las descripciones físicas y espaciales de los narradores en los relatos, se pudo rescatar la presencia de lo regional a partir de pequeños elementos como los

personajes y los diálogos, en estos últimos se percibió la intencionalidad de la autora en mantener la esencia del habla regional.

En la transcripción de los relatos orales muchas veces se ocultan los modismos y los léxicos que no se adecuan a la formalidad de la escritura, pero gracias a la recopiladora sanluisense Berta Vidal de Battini, se pudo recuperar la voz de los narradores en la oralidad de los relatos, permitiéndoles narrar una historia según sus experiencias y su imaginario social.

Referencias Bibliográficas

ARIZ, Y. ET AL. *Literatura comparada: definiciones y alcances*, s.f., disponible en [http:// www2.udec.cl/docliter/mecesup/articulos](http://www2.udec.cl/docliter/mecesup/articulos)

BATTINI, B. E. “Introducción” y “Los hijos con el sol y la luna” y “Blancanieves” en *Cuentos y leyendas populares en Argentina. Tomo I y IV*, Buenos Aires: Ediciones culturales argentinas, 1980

FRENZEL, E. *Diccionario de motivos de la literatura universal*, Madrid: Gredos, 1980

GRIMM, J. y GRIMM, W. “Los Tres Pajaritos” en *Cuentos de hadas de los Hermanos Grimm en español*, s.f., extraído de: <https://www.cuentosdegrimm.com/107-lostrespajaritos.htm>

GRIMM, J. y GRIMM, W. “Blanca Nieves” en *Los mejores cuentos de los Hermanos Grimm.*, Madrid: Mesta Ediciones, 2017

MELLADO, F. *Enciclopedia moderna: Diccionario universal de literatura, ciencias, artes, agricultura, industria y comercio 4*, p. 1011-1017. Nabu Press, 1851

PROPP, V. J. *Morfología del cuento*, España: Akal, 1971

Estereotipos femeninos en relatos sanluseños de tradición oral

Agustina Tamara Massi⁵⁸

Facultad de Ciencias Humanas

Universidad Nacional de San Luis

Resumen

La presente investigación, inscrita en la línea 2 del Proyecto Consolidado (PROICO) *Desarrollo léxico-pragmático del lenguaje y el otro en las prácticas discursivas*, explora la manifestación de diversos estereotipos femeninos en textos sanluseños de tradición oral recopilados por Berta Vidal de Battini. Sobre la base de un corpus de diez relatos situados geográficamente en el interior de la provincia de San Luis, se analizó cómo es designado lo femenino a nivel de personajes principales y auxiliares desde el léxico utilizado en la enunciación de las/los narradoras/es en versiones que muestran la convergencia de lenguajes regionales con identidad propia. Se utilizaron las categorías y subcategorías de análisis sobre el sexismo en la lengua española para guiar el proceso de recolección de datos y muestreo, a partir de palabras o expresiones que describen al estereotipo femenino. Tales categorías aluden a la deshumanización, dependencia, subestimación, misoginia, pasividad, vulnerabilidad e invisibilidad. Teniendo en cuenta que los textos son constituyentes de los contextos en los que aparecen, se indagó también sobre el ámbito en el que surgieron no sólo por el valor contextual, sino por la carga subjetiva reflejada en los usos metafóricos a través de los cuales es percibida la propia realidad. Asimismo, las leyes épicas del cuento en relación con la estructura de este tipo de narración subrayan aspectos recurrentes como la frecuencia de las repeticiones de diálogos, acciones y personajes; la referencia a un ritmo ternario; la posibilidad de solo dos en escena; la polarización entre: bien/mal, lindo/feo, joven/viejo; el desempeño del mismo rol en distintos personajes y la importancia de la posición inicial y final. Se concluye que las categorías más recurrentes en orden de frecuencia de aparición en los diez cuentos refieren a: Deshumanización (32.2%), Subordinación (21.1%), Misoginia (18.9%), Menosprecio (16.7%) e Invisibilidad (11.1%). De los diez relatos, seis son narrados por mujeres prevaleciendo en primer y segundo lugar las categorías de deshumanización y subordinación mientras que en los cuatro restantes predominan las de deshumanización y menosprecio. Si bien la categoría de deshumanización emerge como dominante, en textos narrados por mujeres las protagonistas femeninas participan desde la trasgresión y ruptura del estereotipo de la pasividad.

Introducción

El presente trabajo explora la manifestación de diversos estereotipos femeninos en textos sanluseños de tradición oral recopilados por Vidal de Battini

⁵⁸ El trabajo se corresponde con una investigación mayor realizada en el marco del otorgamiento de la Beca de Estímulo a las Vocaciones Científicas (convocatoria 2020) otorgada por el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), titulada: Estereotipos femeninos en relatos sanluseños de tradición oral en el contexto del interaccionismo sociodiscursivo.

(1983)⁵⁹. Sobre la base de un corpus de diez relatos situados geográficamente en el interior de la provincia de San Luis, se analiza cómo es designado lo femenino a nivel de personajes principales y auxiliares desde la enunciación de los narradores. Los cuentos seleccionados forman parte de una extensa investigación llevada a cabo por la autora con el objetivo de recuperar y documentar las diversas versiones y variantes del cuento popular argentino que le han sido narradas⁶⁰. Según su tesis en ellas se recrea y enriquece la herencia del cuento popular español y revive la tradición oral oriental, pero dotada de características distintivas e idiosincráticas de la comunidad. Las narraciones elegidas están conformadas por leyendas y cuentos tanto maravillosos como de índole moral y/o humorística. En ellos, se encuentran personajes femeninos que asumen:

- roles pasivos sin ningún tipo de participación ni voz;
- prejuicios masculinos sobre la mujer;
- representación de la inocencia, malicia y/o envidia;
- figura tradicional de Blancanieves adaptada al contexto en el que emerge;
- justificación de la violencia física y verbal por parte de la figura masculina;
- rol activo cuando es protagonista de su historia narrada;
- educación de la mujer desde la perspectiva masculina.

La construcción y reproducción del estereotipo femenino a nivel sociocultural como parte del repertorio común de una cultura en la voz de los narradores, en ocasiones sin acceso a la educación formal, refleja un conocimiento de los mitos y leyendas populares. La fiel transcripción llevada a cabo por Battini (Ibid), desde el habla del informante como procedimiento para la documentación de su investigación de campo, visibiliza la presencia de

⁵⁹ Berta Vidal de Battini (1983) doctora en Filología y Letras e investigadora oriunda de la Ciudad de San Luis. Desde su especialidad en Filología Hispánica y Folklore Argentino recolectó cuentos de tradición oral en todo el territorio argentino, como así también registró el habla regional. Patrocinada por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y posteriormente por el CONICET la colección fue publicada en 1980 bajo el nombre *Cuentos y leyendas populares de la Argentina* (1980), dividido en 10 tomos en los que se recogen más de tres mil versiones de diversos cuentos con sus variantes provenientes de la tradición oral.

⁶⁰ Las variantes son también el eje de la oralidad folklórica, el romancero hispánico así lo registra al admitir que el cuento folklórico pervive en sus variantes y define la versión como “cada realización de un cuento”.

estereotipos a nivel de las huellas enunciativas de los narradores. Además, en los motivos universales de la literatura tales como los objetos mágicos; el héroe salvador; Blancanieves y la madrastra malvada, entre otros, renace el rito del relato oral occidental.

Para el análisis se utilizan las categorías y subcategorías propuestas por Suardíaz (2001) en su libro *El sexismo en la lengua española*. En tal sentido, el proceso de recolección de datos y muestreo parte del uso de palabras o construcciones lingüísticas que describen el estereotipo femenino en cuanto a: deshumanización, dependencia, subestimación, misoginia, pasividad, vulnerabilidad e invisibilidad. Además, se retoman los conceptos propuestos por Lyons (1981) sobre el lenguaje, el significado y el contexto para abordar el análisis de estos relatos, debido a que los textos son constituyentes de los contextos en los que aparecen, porque se producen en determinadas situaciones y continuamente se van transformando y remodelando.

El lenguaje con su capacidad metafórica permite la conformación y expresión de conceptos sobre la percepción de la realidad presentes en el cuento folclórico de tradición oral. Hernández Fernández (2006, ps. 371-391) propone diferentes criterios de clasificación de cuentos folclóricos como: los procedimientos de contextualización, los rasgos formales y las leyes épicas del cuento de tradición oral⁶¹.

El término *cuento* genéricamente nombra a diferentes manifestaciones narrativas, ya que la característica multiforme de sus versiones y variantes presenta con frecuencia dificultades para ser catalogado en grupos totalmente homogéneos. Según Vidal de Battini (Ibid), el cuento, como toda expresión folklórica, es tradición e innovación: la literatura de tradición oral forma parte del repertorio común de una cultura o de una comunidad y propone recurrencias temáticas de orden intertextual de variada procedencia. Kovacci (2000, p.14) señala que comprende varios tipos de relatos: la leyenda y sus subdivisiones, el cuentecillo humorístico, la anécdota, el caso o sucedido, anécdotas, adivinanzas y proverbios.

⁶¹ Las leyes épicas del cuento subrayan aspectos recurrentes como la apertura y el cierre; la frecuencia de las repeticiones de diálogos, acciones y personajes; la referencia a un ritmo ternario; la posibilidad de solo dos en escena; la polarización del bien/mal, lindo/feo, joven/viejo y la importancia de la posición inicial y final.

Metodología

Para llevar a cabo la exploración sobre los diversos estereotipos femeninos en textos sanluiseños de tradición oral se seleccionan diez cuentos de la subregión noroeste-centro de la obra *Cuentos y leyendas populares de la Argentina* de Vidal de Battini (Ibid). Se utilizan los Tomos VI y IX para elaborar el corpus cuya temática agrupa en términos generales la visión de la figura femenina. El tomo VI contiene cuentos maravillosos o de magia y alterna la realidad con elementos sobrenaturales y/o de encantamientos: reminiscencias de mitos, creencias, ritos y/o costumbres de pueblos primitivos. El tomo IX se caracteriza por la diversidad temática e incluye relatos en los que la moral constituye el modo en que se enfrentan los actos.

Cuentos seleccionados:

1. *La vieja que vendía cazuelas*; 2. *Blanca Flor*; 3. *El hombre que sabía el lenguaje de los animales*; 4. *La madre envidiosa*; 5. *La huérfana*; 6. *El mozo orgulloso*; 7. *La niña calumniada*; 8. *La planta de albahaca*; 9. *El marido que aprende a confiar en su mujer*; 10. *Si Dios quiere*.

En general, los personajes femeninos asumen roles pasivos, las narraciones giran en torno a la figura del narrador/a y/o a la visión de personajes masculinos, en los que:

- las mujeres no tienen ningún tipo de participación ni voz;
- la figura masculina sufre los perjuicios de las mujeres, quienes muchas veces traen consigo desgracias;
- las figuras femeninas representan desde la inocencia hasta la malicia y envidia, ubicándolas en una constante dualidad entre la bondad y la maldad;
- la conducta deseable/indeseable en una mujer es delineada en base a hombres activos vs mujeres pasivas;
- las asociaciones con lo femenino involucran la función que cumplen en el cuento, por ejemplo, una niña siempre será símbolo y sinónimo de inocencia;
- aparecen motivos universales de la literatura tales como la figura tradicional de Blancanieves, la madrastra malvada, capacidades sobrenaturales que son “herramientas” con las que cuenta el “héroe” de la historia, entre otros motivos, que se adaptan al contexto en el que ha surgido;

- se encuentran hechos de violencia física y verbal por parte del varón hacia la mujer con el fin de educarla;

- en algunos relatos la figura femenina asume un rol más activo y se erige como protagonista, sin embargo, la dependencia con respecto al hombre es necesaria para la continuidad de su existencia.

Para llevar a cabo la indagación se opta por la lógica cualitativa con el propósito de generar unidades de análisis a través de palabras y expresiones lingüísticas que a nivel léxico-pragmático responden a una selección de categorías y subcategorías propuestas por Suardiaz (Ibid) para dar cuenta del sexismo lingüístico, dado que la mujer adopta posiciones de subordinación.

a. *Invisibilidad*: lo masculino como no marcado⁶²

a. 1 *La mujer invisible*: los héroes son más frecuentes que las heroínas; se habla y/o decide por los personajes femeninos sin que se encuentren presentes.

b. *Deshumanización*: las mujeres como objetos sexuales

b. 1 *Las mujeres como objetos*: las mujeres como diferentes del hombre o como medio de satisfacción masculina.

b. 2 *El doble patrón*: la mujer es juzgada por su comportamiento sexual.

b. 3 *La pasividad femenina*: asimetría en el vocabulario referido a la capacidad de cada sexo; generalmente el personaje femenino no es sujeto de la acción que determina el curso de los acontecimientos.

b. 4 *La puerilidad de la mujer*: se contempla a la mujer como niña en lugar de adulta. Se utilizan diminutivos para establecer diferencias léxico-pragmáticas en los vínculos.

c. *Subordinación*: las mujeres como propiedad de los varones

c.1 *La infancia*: aprender a ser dependiente del hombre, no le resulta posible ser dueña de su propia existencia.

c.2 *El matrimonio*: la consecución de la dependencia, deben casarse para poder ser reconocidas como mujeres.

⁶² En función de los conceptos lingüísticos marcado-no marcado lo masculino corresponde al valor genérico prototípico.

c. 3 *El amor o la subordinación garantizada*: la mujer depende del varón para la asignación de su posición social; las mujeres siempre son amadas por alguien.

d. *Menosprecio*

d.1 *Los varones son superiores*: una mujer valiente constituye casi un concepto contradictorio en sí mismo, por lo que para referirse a una idea tal es preciso recurrir a los atributos masculinos.

d. 2 *El ámbito doméstico*: las heroínas se ocupan de las tareas domésticas, mientras que los héroes cabalgan, luchan y triunfan.

e. *Misoginia*: las mujeres como objetivo del odio masculino

e. 1 *Insultos*: los insultos inciden en las cualidades negativas del estereotipo femenino.

Para contextualizar de qué modo cada categoría puede encontrarse en los relatos elegidos, se elabora un breve argumento de cada uno de ellos. Asimismo, se distribuye en cuadros de doble entrada lo correspondiente a categorías, frecuencia, léxico, estructura enunciativa y acción pragmática.

1. *La vieja que vendía cazuelas*: Un joven escapa de su casa por temor al enojo de su madre. Como poseía una virtud, tenía mucho dinero. Se casa con una niña pobre, cuya madre busca una bruja para matarlo. Él se entera y las castiga a golpes para enseñarles a ser buenas mujeres. Narrador: Luis Jerónimo Lucero. Localidad: Nogolí. Fecha: 1944

Tabla 1

Categorías	Frecuencias	Léxico	Estructura enunciativa	Acción pragmática
2. Deshumanización: 2.1 Mujeres como objetos 2.3 Pasividad 2.4 Puerilidad	1 1 2	Enojada, interesada, vieja, bruja, mujer, (términos despectivos, C. 5)	"Había una vieja que tenía tres hijos varones, tres muchachos." (p. 50) "Con gran sorpresa vio que el cuero tapaba una especie de cueva, medio oscura, y que al fondo había una niña muy hermosa, desnuda." (p. 52)	Diferenciar la forma de referencia entre el masculino y el femenino. Niña como símbolo de belleza
3. Subordinación 3.2 Matrimonio 3.3 Amor subordinado	1 1	Hombre, muchachos, joven (Diferencia sexual léxica, C. 2.1)	"El joven conoció a la niña, después la trató	Joven y niña como

superiores 4.2 Ámbito doméstico 5. Misoginia: insultos	4	Viejito (diminutivo afectuoso, C. 4.1)	y se pusieron de novios, y pronto se casaron con una gran fiesta.” (p. 53).	sinónimos de inocencia
	3			
	5	Niña muy hermosa (C. 2.4) Arrepentida, buena, cariñosa (C. 2.3) Castigara, paliza, pegó (C. 4.1)	“Un día la viejita consultó con una bruja para hacer matar al joven.” (p. 53) “Agarró a la que era la mujer y le dio una paliza hasta que le hizo vomitar los bofes (...) y arrepentida le pidió perdón y le prometió que ya iba a ser con él buena y cariñosa. Agarró a la suegra, le pegó por pícara y le dio otro higo blanco.” (p. 55)	Las mujeres son traidoras. La violencia corrige las conductas.

2. *Blanca Flor*. Una niña huérfana es criada por los reyes junto con los hijos de éstos. Al crecer, se vuelve muy hermosa. Cuando sus hermanos descubren que no es hermana de sangre, comienza una competencia para desposarla. Narrador: Julián Aguilera. Localidad: El Saladillo. Año: 1948

Tabla 2

Categorías	Frecuencias	Léxico	Estructura enunciativa	Acción pragmática
1. Invisibilidad	6	Rey, hijos, hombres, mozos, hermanos (Referencias masculinas)	“–Ché, fijate cómo Blanca Flor no ha sido hermana de nosotros. Así que los podemos casar con ella. Mirá, le vamos a decir a nuestro padre, y al que quiera darselá para que se case, se casará.” (p. 56)	Decidir casarse con Blanca Flor sin consultarle su opinión
2.1 Mujeres como objetos	1			
2.3 Pasividad	5			
2.4 Puerilidad	3			
3. Subordinación	1	Niña, chica, moza, linda (Referencias a los personajes femeninos)	“Entonces les dijo el padre que cómo se iban casar los tres y para que queden conformes los tres, se van a ir a otras provincias, y van a traer una cosa de lo que no haiga acá, y el que traiga una cosa más estraña, ése se va a casar con	Invisibilidad: los personajes femeninos deciden por Blanca Flor Competencia para ver quién se casa con la joven Blanca Flor como objeto de
3.1 Infancia	1			
3.2 Matrimonio	1			
3.3 Amor subordinado	1			
4.2 Ámbito doméstico				

			Blanca Flor.” (p. 57) “–No, hijo, ¿cómo se la puedo dar a Blanca Flor, si ya se la he dado a su hermano mayor? (p. 58)	satisfacción masculina para el matrimonio
--	--	--	---	---

3. *El hombre que sabía el lenguaje de los animales*: un hombre que tenía el don de Dios de entender el lenguaje de los animales, pero si lo revelaba moriría. Su mujer le suplica que le cuente su secreto y él decide educarla a golpes para que ella no insista. Narrador: Nicolás López. Localidad: Rio Quinto. Año: 1925

Tabla 3

Categorías	Frecuencias	Léxico	Estructura enunciativa	Acción pragmática
2. Deshumanización 2.1 Mujeres como objetos	1	Mujer (término despectivo, C.5)	“La pena de él vino de que la mujer era tan curiosa, que en un día u otro se lo tenía que sacar al secreto” Y él en esos días había tenía el anuncio de que iba a morir por culpa de la mujer.” (p. 202)	Las mujeres son las que causan las desgracias
4. Menosprecio 4.1 Varones superiores	3	Marido, patrón, hombre (Diferencia connotativa léxica, C. 4.1)	“La mujer lo enloqueció para que le dijera por qué se había sonreído.” (p. 202)	Justificación del elemento mágico para golpear a la mujer con el fin de gobernarla
5. Misoginia	5	Curiosa, culpa, gobernar, paliza (deshumanización, C. 2.1)	“–A mí no me vas a hacer lo que le hace la mujer al patrón. Si la aporriara bien, no se vería en el apuro que se ve. Ahora se va a morir por no saber gobernar a la mujer. Lo que tiene que hacer el patrón es darle una güena	Se utiliza la violencia para que la mujer aprenda a respetar al hombre. Moraleja de la historia.

			paliza.” (p. 203) “Pensó, y agarró a la mujer y le dio una paliza, pero bien dada, en vez de decirle el secreto. Y ella le pedía por favor que no le pegue más, que ya no le iba a preguntar nunca de sus secretos. Y así se salvo este hombre y la mujer aprendió a respetar a su marido.” (p. 203)	
--	--	--	---	--

4. *La madre envidiosa*: Una madre, celosa de la belleza de su hija, obliga a su marido a abandonarla en el desierto. La niña termina viviendo con un grupo de gauchos, siendo una figura materna para ellos. Su madre, al descubrir que estaba viva, manda a una bruja para que la mate. La joven desfallece, pero no muere. El Rey la lleva a su palacio para desposarla si ella despierta. Relato basado en el cuento folklórico de Blancanieves. Narradora: Margarita de Rivero. Localidad: Cerros Largos. Año: 1958

Tabla 4

Categorías	Frecuencias	Léxico	Estructura enunciativa	Acción pragmática
2. Deshumanización: 2.1 Mujeres como objetos 2.4 Puerilidad	1 1	Señora, hija, madre, niñita, niña, chica (referencias femeninas)	“El marido no quería, pero al fin lo hizo –que lo gobernaba la mujer. No hay cosa peor que la mujer gobierne al marido.” (p. 294)	Desprecio hacia una mujer que lidera una relación
3. Subordinación 3.2 Matrimonio 3.3 Amor subordinado	1 2	Linda, bonita, enojada, inocente, tranquila (adjetivos calificativos femeninos)	“–No– dijo el capitán de los gauchos, para ninguno es, ni para mí tampoco. Ella les conversó lo que le pasaba. Esta chica va a ser nuestra madre, como nuestra madre, y la vamos a respetar como se respeta a una madre. Si alguno le falta	La niña es convertida en el arquetipo materno, símbolo que deriva en respeto
4. Menosprecio 4.2 Ámbito doméstico 5. Misoginia	1 1	Bruja, brujerías (C. 5)		

			<p>el respecto en el momento se le va la vida.” (p. 294)</p> <p>“Y la bruja, como le pagaba muy bien la madre, se puso con sus brujerías y supo ande ‘taba la niña.” (p. 295)</p> <p>“–Si esa niña vive, yo me caso con ella, palabra de rey no puede fallar.” (p. 295)</p>	<p>La envidia de las mujeres por la belleza las lleva a cometer actos atroces</p> <p>La mujer no tiene poder de decisión activa</p>
--	--	--	---	---

5. *La huérfana*: Una señora cría a una niña huérfana que al crecer se vuelve más hermosa que ella por lo que manda a matarla, pero su asesino la deja vivir. Luego de vagar por el bosque, llega a una casa en la que vivían tres hermanos y se queda a vivir con ellos. Nuevamente, la señora manda a una bruja para matarla. Ella y sus hermanos caen profundamente dormidos. El Rey se lleva a todos al palacio, allí reviven y ambos se casan. Relato basado en el cuento folklórico de Blancanieves. Narradora: Abelina Bastilla de Quiroga. Lugar: Luján. Fecha: 1948.

Tabla 5

Categorías	Frecuencias	Léxico	Estructura enunciativa	Acción pragmática
1. Invisibilidad	1	Señora, chica, niña (referencias femeninas)	“Un día el mensual, en chiste, dijo que la niña era más bonita que la señora. La señora s’enojó muchísimo y lo mandó al mensual para que la fuera a matar a la chica, y en prueba de que l’había muerto tenía que tráirle el corazón.” (p. 297)	La envidia por la belleza es justificación para mandar a matar a su propia hija.
2. Deshumanización:				
2.1 Mujeres como objetos	1	Bonita, linda, orgullosa, pobrecita		
2.3 Pasividad	1	(adjetivos calificativos femeninos)		
2.4 Puerilidad	2			
3. Subordinación				
3.2 Matrimonio	1	Brujas, bruja	“Ellos le prometen respetarla y cuidarla como una hermanita.”	Convertir a la niña en un símbolo familiar es una forma de
3.3 Amor subordinado	1	(término despectivo,		

4. Menosprecio		mujeres que hacen el mal)	(p. 298)	cuidar su integridad.
4.1 Varones superiores	1			Sin un personaje masculino la chica no tiene autoridad para existir.
4.2 Ámbito doméstico	1		“–No puedo señora– le contesta la chica–, yo no me gobierno sola, estoy esperando a mis hermanos y no puedo atenderla más.” (p.298)	
5. Misoginia	3		“Y dio la casualidad que ha pasado por ahí el Rey, que era soltero y ha visto a la niña como dormida y a los mozos. Y ahí ha determinado hacerlos llevar al palacio y ha dicho que si la niña vive se casa con ella.” (p. 299)	La niña se convierte en objeto; un hombre decide sobre su matrimonio.

6. *El mozo orgulloso*: Una joven sufre una calumnia por parte del amigo de su esposo. Desterrada por su marido, emprende la hazaña de volver a casa. Para ello, se disfraza de hombre, se vuelve guerrero y confidente del Rey. Finalmente, encuentra a su esposo, le revela la verdad y vuelven a ser felices. Narradora: Crescencia A. de Lucero. Lugar: Estación Fortuna. Fecha:1929.

Tabla 6

Categorías	Frecuencias	Léxico	Estructura enunciativa	Acción pragmática
2.1 Mujeres como objetos	1	Mozo, amigo, joven	“Un día el amigo vino a visitarlo y a pagarle la visita. En las conversaciones que tienen, el amigo que lo visita al otro, dice que esas muchachas así, de gente tan poco educada, son poco fieles, que él tenía que haberse casado con una mujer de su clase. El otro dice que él confía en la fidelidad de su esposa hasta la	Rebajar y estereotipar a la mujer por provenir de un contexto social bajo
2.2 Doble patrón	1	(referencias masculinas)		
2.4 Puerilidad	2	niña, pobre (puerilidad, referencia socioeconómica)		
3. Subordinación	1			
3.2 Matrimonio	1	Viejita, madre (referencias positivas femeninas)		
3.3 Amor subordinado	1			Lo que le pase

<p>4. Menosprecio 4.1 Varones superiores 5. Misoginia</p>	<p>1</p>	<p>Vieja (referencia despectiva) Preciosa, pobre (calificativos)</p>	<p>muerte. Entonce hacen una apuesta.” (p. 308) “No tenía buenos sentimientos este mozo y no le importaba levantar una calumnia a la pobre niña.” (p. 309) “Esta niña vestida de paisano empieza a andar por ese lugar y a hacer algunos trabajos para ganar la vida.” (p. 310) “El Rey se quedó tan encantado de la voz del mozo que lo hizo quedar en su palacio, a su servicio.” (p. 310) “En la guerra este mozo se portó con muy mucho valor y el Rey ganó la guerra y un gran reino nuevo. Entonce lo puso de Rey a este mozo tan valiente y tan vivo.” “Todos quedaron muy admirados de haber tenido de Rey a una niña y que hubiera sido tan valiente.” (p. 310) “Entonces lo pusieron de Rey al esposo, al joven orgulloso, y la señora le ayudaba en todo.” (p. 311)</p>	<p>a la mujer no es relevante. La mujer solo puede sobrevivir si se convierte en un hombre. La mujer, vestida de hombre, consigue el reconocimiento del Rey. Solo se puede ser valiente y accionar en la vida si se es hombre. La valentía no se asocia a las mujeres, solo a los hombres. Solo un hombre puede gobernar.</p>
---	----------	---	--	--

7. *La niña calumniada*: La hija de un Rey sufre una calumnia tras ser acusada de promiscua por parte de un cura que quiso pretenderla. El Rey manda a matarla por su comportamiento, pero sus asesinos la dejan vivir. Un Rey la encuentra, se enamora de ella y se casan, aunque vuelve a sufrir otra calumnia por parte del Duque. Escapa, se disfraza de hombre para sobrevivir y se casa con la hija de otro Rey. Luego, tras una revolución de Reinos, vuelve a encontrarse con su padre y su esposo, revelándoles que había sufrido injurias. Narradora: Margarita de Abregó.

Lugar: La Botija. Fecha: 1951.

Tabla 7

Categorías	Frecuencias	Léxico	Estructura enunciativa	Acción pragmática
1. Invisibilidad	1	Niña, señorita, señora (referencias femeninas) Inocente (adjetivo calificativo, C. 2.4)	“(…) le levantó el cura una calumnia a la niña. Escribió una carta a los padres, y les decía que él ya dejaba a la niña, porque no era vida la que pasaba. Que la niña tenía relaciones íntimas con tantos mozos, que los tropeles que se iban y venían, no lo dejaban ni dormir. El Rey, al recibir la noticia se enojó tanto con la hija, que mandó quitarle la vida.” (p. 312)	La palabra de la mujer no vale, se la manda a matar por promiscuidad sin siquiera consultar si es cierto.
2.1 Mujeres como objetos	1			
2.2 Doble patrón	1			
2.4 Puerilidad	1			
3. Subordinación	1			
3.2 Matrimonio	1			
3.3 Amor subordinado	1			
4. Menosprecio	1			
4.1 Varones superiores	1			
5. Misoginia	1			
			“En el palacio, el Rey se enamoró de ella, se casó y la coronó reina.” (p. 313)	La mujer siempre es objeto del enamoramiento masculino.
			“El Rey no hallaba qué hacer para dejar la señora. Buscó un Duque para que el Rey créiba que era muy serio, y lo dejó para que la cuidara. Pero éste jué peor que el cura.” (p. 313)	La mujer es objeto de la necesidad masculina. Se la trata como una cosa.
			“Entonce ella cuando vió que este hombre era muy peligroso, resolvió huirse.” (p. 313)	La mujer finalmente toma acción sobre su vida.
			“Entonce le decían <i>El señor Verde</i> .” (p. 314)	Solo se puede sobrevivir si se es hombre.
			“A los pocos días, varios reyes le hicieron revolución, y jué el Señor de Verde a la	Convertida de hombre, se dirige a un plano de acción masculina: la lucha.
				La mujer solo pudo contar su versión y ser escuchada mientras estaba disfrazada de

			lucha.”	hombre.
			“El Señor de Verde contó toda su vida. Al último, ya comenzó a nombrarlos a todos, como ser, ese Rey qu’era mi padre, ese Rey qu’era mi esposo, ese joven qu’era mi hermano, ese joven qu’era mi criado.” (p. 314)	

8. *La planta de albahaca*: Un Rey pasaba por el jardín de una familia pobre y saluda a las hijas mayores que no le devuelven la conversación, pero la hija menor sí le contesta. El Rey queda intrigado con la niña y comienza a visitarla más seguido. La niña le sigue el juego, contestándole de forma intrépida. El Rey decide casarse con ella. Narradora: María Adolfinia Díaz. Lugar: El Porvenir. Fecha: 1940.

Tabla 8

Categorías	Frecuencias	Léxico	Estructura enunciativa	Acción pragmática
2. Deshumanización: 2.4 Puerilidad	1	Niña, niñas, hijas (referencias masculinas)	“Al otro día pasó el Rey, por la mañana, como de costumbre, y le dice a la niña menor que le tocaba regar el jardín: –Adiós, niña de la plata de albahaca, ¿no me puede decir cuántas hojas tiene la mata? Y la niña le dijo: –Adiós, Rey de tierras y cielos, ¿cuántas estrellas hay en el cielo? El Rey no supo responder, no supo darle ningún contesto.” (p. 36)	La niña toma un rol protagónico y le contesta de forma directa al Rey.
3. Subordinación 3.2 Matrimonio 3.3 Amor subordinado	1	Atrevimiento, callada (adjetivos calificativos hacia la niña)		
	1	Niña inocente (puerilidad)		
		Viejo, viejito, pobre, mugriento, roto, pitiñoso (adjetivos asociados a la		El Rey, acostumbrado a la pasividad de las mujeres, queda descolocado ante

		vejez)	<p>“Como el Rey había quedau enojau por las contestaciones de la niña, lo mandó a llamar al padre y le ordenó que en un plazo de quince días, tenía que venir con sus tres hijas.” (p. 38)</p> <p>“–¡Causa tuya! –le dice a la menor— porque nunca te supistes quedar callada.” (p.39)</p> <p>“Le dice el Rey agora a la niña, que palabra de rey no podía faltar, qu’él se iba a casar con ella. Le dice la niña que ‘staba bien, si el padre quería, pero que ella, en el primer disgusto que tuvieran y que quisiera él separarse de ella, que ella saldría del palacio y se llevaría la mejor toronja que hubiera en la casa.” (p 40)</p>	<p>una niña que le habla directamente.</p> <p>El personaje femenino siempre ha tenido autoridad.</p> <p>Si bien hay una categoría de amor subordinado, pues el Rey decide casarse con ella, la niña demuestra un rol protagónico al imponer las condiciones para el matrimonio, por lo que no abandona su carácter firme.</p>
--	--	--------	---	---

9. *El marido que aprende a confiar en su mujer*: Era un matrimonio muy pobre. El hombre decide pedir dinero a sus amigos ricos, pero lo esconde de su mujer porque dice que las mujeres son engañosas. Sin embargo, termina perdiéndolo todo por ocultar el dinero a su mujer. Narradora: Tomasa Muñoz de Leonti. Lugar: El Durazno. Año: 1948.

Tabla 9

Categorías	Frecuencias	Léxico	Estructura enunciativa	Acción pragmática
------------	-------------	--------	------------------------	-------------------

1. Invisibilidad	2	Señora, señoras, mujer, hija (referencias femeninas)	“–No le voy a dar a mi señora, porque las señoras son muy embelesqueras.” (p. 368)	Menosprecio y misoginia
4. Menosprecio	1			Invisibilidad, el marido no hace partícipe de la economía a la mujer.
4.1 Varones superiores	1	Embelesqueras (C. 5)	“Y le prestó otros mil pesos. Entonce él, lo qu’hizo cuando le preguntó la señora si le había prestau mucha plata, le dijo que no, que muy poca.” (p. 369)	Arrepentimiento.
4.2 Ámbito doméstico	1	Hombre (referencias masculinas)	“–Eso le pasa a los hombres desconfiados de las mujeres de ellos.” (p. 369)	El hombre aprende la lección sobre su prejuicio a las mujeres y el dinero.
5. Misoginia		Pobre, rico, dinero (referencias socioeconómicas)	“Y ya el marido con lo que li había pasado l’hizo caso.” (p. 371)	Moraleja de la historia.
			“–Pa que viás —le dice— qu’el hombre si hace rico con poca plata, y que hay que confiar en la mujer.”	

10. *Si Dios quiere*: Una mujer disfrutaba mucho de ir a fiestas, pero por no encomendarse a Dios sufre un accidente. Desde entonces, se encomienda a Dios siempre. Narrador: Juan Lucero. Lugar: El Durazno. Fecha: 1956.

Tabla 10

Categorías	Frecuencias	Léxico	Estructura enunciativa	Acción pragmática
2. Deshumanización 2.2 Doble patrón	1	Mujer (referencia femenina despectiva, C.5) Divertida (adjetivo calificativo de la mujer)	“Dice que había una mujer divertida, que le gustaban las fiestas sobre manera (...) Y no hacía otra cosa que pensar en la fiesta.” (p. 546) “–Me voy a divertir	Doble patrón: se trata de un personaje femenino para la moraleja de la historia. Se hace hincapié en el comportamiento

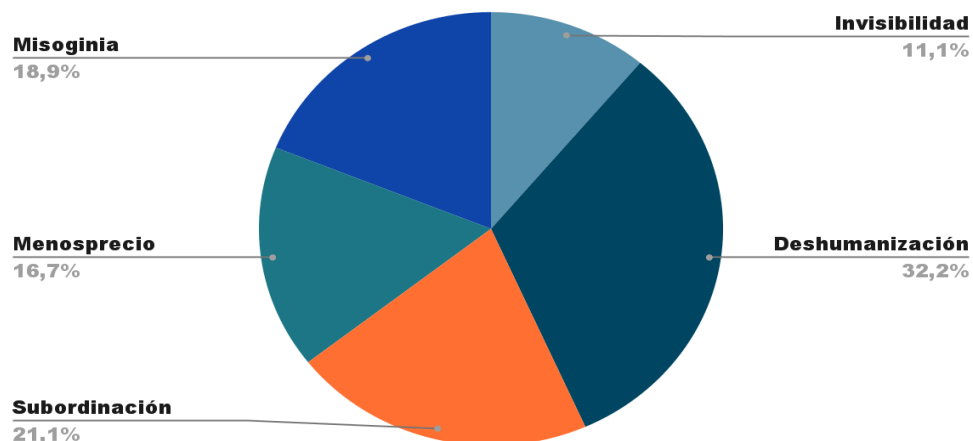
		<p>Comadre (personaje femenino bueno)</p> <p>Pobre (sinónimo de inocencia)</p> <p>Dios (Entidad superior)</p> <p>Bailes, chupadinas, fiestas, carreras (lugares a los que frecuentaba la mujer)</p>	<p>de lo lindo. Una semana voy a bailar y voy a jaranar hasta que me llene. En un solo galope voy a hacer el viaje.” (p. 546)</p> <p>“–Quera Dios u no quera me voy a las carreras y me voy a tirar una cana al aire.” (p. 547)</p> <p>“Y esta mujer nu hacía otra cosa que pedir a Dios que la perdonara y para todo decía, Si Dios quere, y así decía: Voy a comer, si Dios quere, alcanzame ese palo si Dios quere, que voy a sentar aquí si Dios quere, ponele carne a l’olla si Dios quere, y todo era lo mismo. Y así se curó al ponerse al amparo de Dios.” (p. 547)</p>	<p>desvergonzado de la mujer.</p> <p>Sus intenciones son divertirse a toda costa.</p> <p>Moraleja de la historia: por no encomendarse a Dios sufre un accidente y eso la “cura” de pedirle permiso a Dios de ahora en adelante.</p>
--	--	---	---	---

Análisis

Los relatos sanluiseños orales, fuertemente anclados en su contexto sociocultural, muestran con mayor recurrencia las siguientes categorías:

Gráfico 1

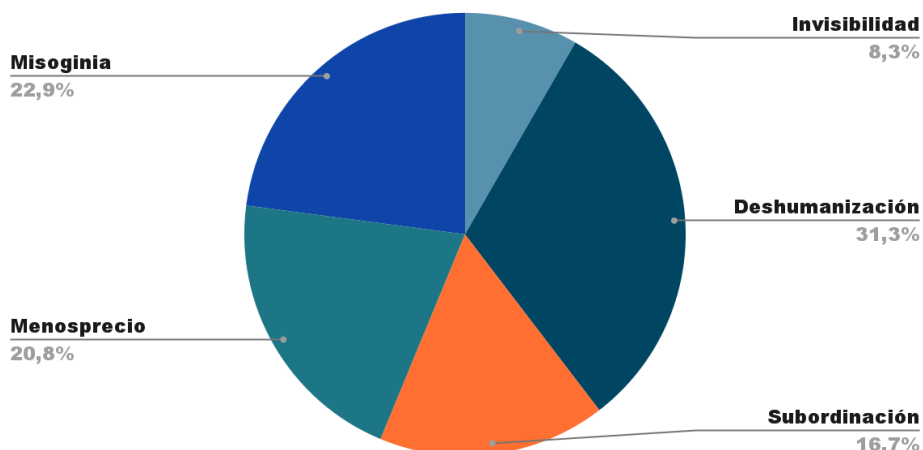
Categorías analíticas sexistas en los relatos



La mayor a menor frecuencia en todos los relatos expresa este orden: deshumanización, subordinación, misoginia, menosprecio e invisibilidad, lo cual conlleva a dos conclusiones significativas. En primer lugar, en los relatos cuyos narradores se identifican bajo el género masculino, dominan los estereotipos de invisibilidad; pasividad; subordinación; deshumanización; menosprecio y misoginia. En segundo lugar, los cuentos narrados por mujeres poseen protagonistas femeninas que toman un rol activo a la vez que ingresa la rivalidad femenina en cuanto a un modelo de belleza y juventud. Los relatos narrados por hombres son cuatro: *La vieja que vendía cazuelas*, *Blanca flor*, *El hombre que sabía el lenguaje de los animales* y *Si Dios quiere* y las categorías predominantes son:

Gráfico 2

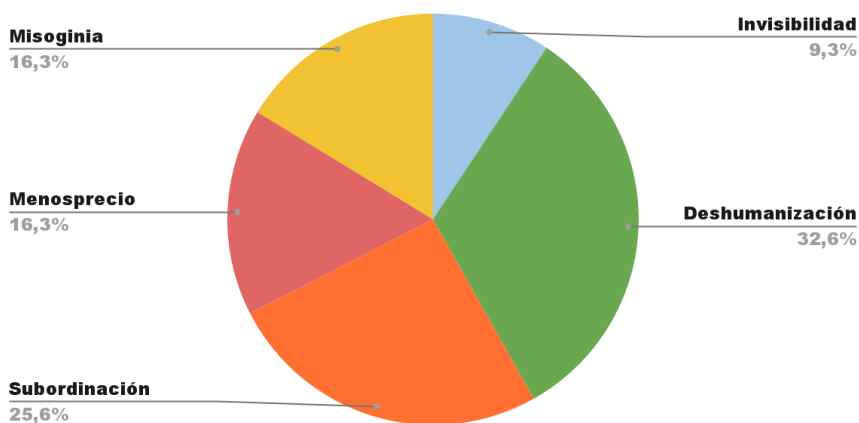
Relatos narrados por hombres



Corresponden a narradoras mujeres los seis restantes: *La madre envidiosa*, *La huérfana*, *El mozo orgulloso*, *La niña calumniada*, *La planta de albahaca* y *El marido que aprende a confiar en su mujer*. La dominancia categorial se presenta del siguiente modo:

Gráfico 3

Relatos narrados por mujeres



Conclusiones

Si bien el género de los narradores no representa una variable de indagación, en los cuentos narrados por hombres abundan situaciones en las que las protagonistas femeninas son despojadas de su humanidad, desvalorizadas, rebajadas e incluso humilladas. Por su parte, los relatos cuyas narradoras son mujeres verifican una recurrencia análoga con respecto a lo expresado anteriormente, sin embargo, se comprueba que las protagonistas

femeninas dejan de acompañar al héroe, tienen capacidad de decisión y adoptan su identidad a través de su propia voz narrativa. En *El mozo orgulloso* y *La niña calumniada* las protagonistas se disfrazan de hombres para poder sobrevivir y probar su inocencia viviendo aventuras y guerras; siendo figuras importantes en las cortes de los Reyes e invalidando calumnias e injurias. En *La planta de albahaca* la protagonista es una niña pícaro que tiene el atrevimiento de asumir la palabra, responderle directamente al rey y casarse con él por decisión propia. En *El hombre que aprende a confiar en su mujer*, en cambio, curiosamente pervive el menosprecio al aceptar que las mujeres son codiciosas y/o no saben administrar el dinero.

La voz narrativa masculina incluye violencia física y verbal y la palabra de la mujer es silenciada: en *La vieja que vendía cazuelas* y *El hombre que sabía el lenguaje de los animales* se infiere que para disciplinar a la mujer es necesario castigarla físicamente, ocupa el rol de objeto de compañía y representan una molestia y/o una carga; en *Blanca Flor*, un ejemplo de invisibilidad absoluta, la “protagonista” no aparece en ninguna escena: solo es nombrada por el narrador y por los personajes masculinos quienes compiten entre sí para desposarla sin conocer cuál es su opinión y en *Si Dios quiere* el castigo es una demostración de la omnipotencia del varón.

Como sostiene Lyons (1981 p. 34) la intencionalidad es un sobreagregado semántico en el discurso y los rasgos no verbales comentados por Battini e incluyen también la presunción de dominio y sometimiento y los sitúa en un entorno enunciativo propicio en relación con valores culturales que los avalan. Las tramas cuyos motivos argumentales son de índole violenta, refuerzan el estereotipo de subordinación y deshumanización con el objetivo pedagógico de educar a la comunidad y asegurar la cohesión social. Los textos, tanto orales como escritos, son constituyentes de los contextos en que aparecen y se adaptan en espacio y tiempo a las necesidades socioculturales de la época. Interesa el movimiento para asegurar el interés y la atención de la audiencia que necesariamente se identifica con la realidad regional propia del entorno sanluisense mediante breves referencias a lugares, a figuras arquetípicas, a la reproducción de estereotipos femeninos y a la idea de que las mujeres necesitan del matrimonio y el amor subordinado para conseguir la inclusión en la escala social.

En los diez relatos analizados los personajes carecen de mundo interior, lo paisajístico ambiental revela que no hay diferencias nítidas entre personas, animales y objetos; desempeñan roles diversos y se mueven en un microcosmos en el que se borran los contornos entre lo cotidiano y lo maravilloso. En el reversionado de una misma historia en *El mozo orgulloso* y *La niña calumniada*, se manifiesta cómo la parcial transgresión de la pasividad de la mujer es anulada en el desenlace de las dos historias. Finalmente es oportuno agregar que, si el origen de los cuentos remite al folclore tradicional universal, cada narrador y/o narradora reelabora sus versiones de acuerdo con el motivo enunciativo que le da sustento en un espacio de producción específico (Palleiro, 2013 p.9).

Referencias Bibliográficas

- BATTINI, B. V. (1980). *Cuentos y leyendas populares de la Argentina*. Tomo I. Ministerio de Cultura y Educación: Ediciones Culturales Argentinas, Secretaría de Estado de Cultura.
- BATTINI, B. V. (1980). *Cuentos y leyendas populares de la Argentina*. Tomo 6. Ministerio de Cultura y Educación: Ediciones Culturales Argentinas, Secretaría de Estado de Cultura.
- BATTINI, B. V. (1980). *Cuentos y leyendas populares de la Argentina*. Tomo 9. Ministerio de Cultura y Educación: Ediciones Culturales Argentinas, Secretaría de Estado de Cultura.
- HERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, A. (2005). Hacia una poética del cuento folclórico. *Revista de Literaturas Populares*, VI (2).
- KOVACCI, O. (2000). *Berta Elena Vidal de Battini y sus estudios de la lengua y el folklore*. Boletín de la Academia Argentina de Letras, Vol. 65, Nº 257-258, p. 327-344.
- LYONS, J. (1981). *Lenguaje, significado y contexto*. Barcelona - Buenos Aires: Ediciones Paidós.
- PALLEIRO, M. (2013) Cuento folklórico y narrativa oral: versiones, variantes y estudios de génesis, disponible en <https://journals.openedition.org/lirico/1120>
- SUARDIAZ, Delia (2002) El sexismo en la lengua española. Zaragoza: Pórtico.

Nuevas configuraciones de la otredad en *La Virgen Cabeza*, de Gabriela Cabezón Cámara⁶³

Nadia Soledad Cerizola

Gabriela Inés Rizzi

Universidad Nacional de San Luis - Argentina

Resumen

El presente trabajo se propone abordar el estudio de la visión del otro como motivo literario en la novela *La Virgen Cabeza*, de Gabriela Cabezón Cámara, escritora destacada dentro de la nueva narrativa argentina del S XXI, y pretende dar cuenta de las categorías y subcategorías que constituyen la otredad en ese microuniverso de ficción. Este estudio forma parte del PROICO 040318 de la UNSL, sustentado en la teoría del interaccionismo discursivo, que considera a los signos y a los discursos en los cuales éstos se organizan como productos de la interacción social e incluye en sus hipótesis de estudio la perspectiva temática del otro como construcción social y como motivo literario. Se analiza el rol que asumen las prácticas discursivas en diferentes contextos desde la perspectiva del agente social en tanto 'otro'. Sumado a ello, se toman como referencia las categorías provistas por Renato Martínez Torres en *Para una relectura del boom: populismo y otredad* (1990) en el estudio semiótico de la otredad en un corpus de escritores latinoamericanos. Los resultados obtenidos intentan aportar conocimiento sobre la acción de lenguaje de la literatura en tanto práctica discursiva estética, mediante el estudio de las operaciones discursivas que configuran al 'otro' en la novela.

Introducción

Existen numerosos estudios que dan sustento a las categorizaciones del otro, entre los que rescatamos el de Tzvetan Todorov con *The Conquest of America* (1984)⁶⁴, y los de Erving Goffman con *Forms of Talk* (1983) y *Estigma* (2006)⁶⁵,

⁶³1 Nació en Buenos Aires en 1968. Estudió Letras en la Universidad de Buenos Aires (UBA). En 2013 fue becada como Resident Writer en la Universidad de Berkeley, California y, en mayo de este año, recibió la beca de la Literarisches Colloquium Berlin también como escritora residente. Es escritora argentina y periodista cultural. Sus artículos fueron publicados en distintos medios como *Página12*, *Le monde diplomatique*, *Anfibia*, *Revista Ñ* y revista *Crisis*. Trabajó como editora de Cultura del diario *Clarín* y actualmente se desempeña como docente en carrera de Artes de la Escritura de la Universidad Nacional de las Artes e imparte talleres en diversas instituciones. Publicó, entre otros libros, *La virgen cabeza*, *Le viste la cara a Dios* y *Romance de la Negra Rubia*. Su última novela, *China Iron* fue elegida entre los libros del año en la edición en español del New York Times y de El País de España.

⁶⁴ Tzvetan TODOROV, *The Conquest of America*, New York: Harper & Row Publishers, 1984.

⁶⁵ Erving GOFFMAN, *Forms of Talk* (1era ed. 1981) Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1983 y *Estigma: la identidad deteriorada* (1era ed. 1963) 10ª ed., Buenos Aires: Amorrortu, 2006.

constituyendo un campo teórico productivo que puede dar respuesta al análisis que aquí se pretende. Una importante aportación en el estudio del otro para enfocar el análisis que nos proponemos son las categorías provistas por Renato Martínez Torres en *Para una relectura del boom: populismo y otredad* (1990)⁶⁶, quien se centra en un corpus, los cuentos del boom latinoamericano, ligando la otredad al fenómeno del populismo. La otredad resulta un sistema de lo excluido en oposición a un principio de orden. Es un sistema semiótico de signos interrelacionados, un s-code que se conforma entre un código del referente y un código del otro.

En la ficción literaria, desde una perspectiva semiótica del lenguaje, para reconocer la construcción del otro y su universo es preciso analizar los elementos y estrategias del discurso del referente y el del otro, sus campos de significación y las instancias desde las cuales se comunican y son codificados. Esto hace referencia al conjunto de ideologías, valores y códigos a través de los cuales es posible percibir la realidad y oscurecer o aclarar los vínculos con el otro. Dentro de este marco se construye un planteo de corte temático y hermenéutico que engarza con los postulados del interaccionismo, analizando la literatura como práctica discursiva estética, cuyas estrategias lingüístico-discursivas crean un sistema de unidades culturales que delinear a la otredad. Lo que pretende este trabajo es estudiar la configuración de dichas unidades en la novela de Gabriela Cabezón Cámara.

El trabajo está organizado del siguiente modo: en primer lugar, se presentan sintéticamente las categorías utilizadas por Martínez Torres en su estudio semiótico del 'otro', pues son el punto de partida teórico y metodológico de nuestro análisis. Luego se analizan actores y escenarios en la novela *La Virgen Cabeza*⁶⁷, se determinan las unidades de la otredad y su organización, para culminar con la presentación de conclusiones provisionarias.

El *otro* es una noción que ha sido objeto de reflexión a lo largo del siglo XX, tomado por la filosofía, el psicoanálisis, la antropología, la lingüística, la semiótica, la teoría literaria. Renato Martínez Torres, en su libro *Para una*

⁶⁶ Renato MARTÍNEZ TORRES, *Para una relectura del boom: populismo y otredad*, Madrid: Editorial Pliegos, 1990.

⁶⁷ Gabriela CABEZÓN CÁMARA, *La Virgen Cabeza*, Buenos Aires: Eterna Cadencia, 2009.

*relectura del boom: populismo y otredad*⁶⁸, lleva a cabo un análisis de la noción de otredad en un conjunto de cuentos pertenecientes a los comienzos del fenómeno del boom latinoamericano. El enfoque elegido para su trabajo se enmarca en los estudios semióticos, sin embargo, la densidad semántica del concepto vuelve inevitable el aporte interdisciplinario para abordar el tema. Utiliza tres conceptos que permiten enfocar aspectos diferentes del 'otro'. El primero es la otredad como código cultural, el segundo es el 'otro' como signo polisémico y, finalmente, el 'otro' como locus donde se opera un efecto-sustancia.

Se entiende por otredad un sistema de signos, un s-code. Los signos de este sistema pueden no hallarse claramente definidos, pues a veces están delineados sutilmente; son lo que Umberto Eco llama unidades culturales y define en términos de Schneider: "a unit... is simply anything that is culturally defined and distinguished as an entity. It may be a person, place, thing, feeling, state of affairs, sense of foreboding, fantasy, hallucination, hope or ideas."⁶⁹ En tanto conjunto de unidades, la otredad opera como un sistema y ofrece coherencia interna y propiedades combinatorias particulares.

La otredad conforma lo que puede denominarse el sistema de lo excluido, es decir, todo aquello que se define por oposición o contraste a un logos, entendido como origen o principio, el bien inicial, lo aceptable, bueno y admisible, surgido en momentos históricos concretos y discursos específicos. En el corpus estudiado por Martínez Torres, los signos o unidades culturales de la otredad más frecuentes son: caos, pobreza, pasión, lo popular, lo femenino, lo mestizo o étnicamente impuro, anarquía, locura, irracionalidad, animalidad, cosificación. Y este sistema encuentra su referencia en el sistema de lo aceptado, pero con signo negativo: (--) orden establecido, (--) cordura y racionalidad, (--) mesura, (-) hegemonía de lo masculino, (--) humano, (--) pureza de raza. En los textos de los comienzos del boom estas unidades de la otredad se reordenan y reagrupan de tal modo que, por ejemplo, en el caso de los personajes, resultan seres fabricados, animalescos o monstruosos. Deformación y devaluación mediante

⁶⁸ Renato MARTÍNEZ TORRES, *op. cit.*

⁶⁹ Umberto ECO, *A Theory of Semiotics*. Bloomington: Indiana University Press 1979, p. 67.

metáfora y metonimia llevan a la construcción del otro en el extremo de una polaridad culturalmente negativa.

En las consideraciones metodológicas, Torres hace referencia brevemente a las principales categorías que utiliza en el análisis y explicita algunas provistas por la teoría literaria, la primera es el nivel actancial, en particular los actantes Sujeto y Objeto. Recupera además los aportes de Todorov y Foucault. Tzvetan Todorov en *The Conquest of America*⁷⁰ plantea el encuentro de la textualidad medieval, imbuida en la leyenda y el mito, con el texto de América, cuyos códigos son desconocidos para el siglo XV europeo. La imagen del indio queda estancada en una zona entre dos discursos antagónicos, de muy difícil articulación, lo que da por resultado una imagen desdoblada: los aborígenes son en ciertos textos, los nobles salvajes (Bartolomé de las Casas), y en otros son perros cochinos (Ginés de Sepúlveda). Michel Foucault en su estudio sobre la locura en la sociedad europea de los siglos XVII y XVIII (1973)⁷¹ establece un sistema de lo excluido en torno a la insanía mental, que abarca no solamente al demente sino al criminal, al vagabundo, al mendigo, a los campesinos sacados de la tierra y, en general, a todos aquellos que alteran la imagen que el burgués en ascenso tiene de sí mismo y de su sociedad. La respuesta de la sociedad frente a la crisis económica del S XVII es el confinamiento de la otredad, concebida bajo los signos de locura y pobreza. Ubicados ya en el S XX, la otredad deja de ser un cuerpo extraño, confinable o extirpable: con los avances del psicoanálisis, la irracionalidad, la locura y la pasión están instaladas en el inconsciente del hombre, es decir, se han internalizado pues la mente humana contiene tanto el principio de placer como el de realidad, tanto el impulso de vida como el de muerte. Al 'otro' externo del racionalismo, contenido en el hospicio o la cárcel, se suma un 'otro' interno, anunciado por el romanticismo y expuesto por la teoría freudiana. La otredad en la textualidad del boom muestra una síntesis de las dos concepciones. En Latinoamérica, el discurso de la pasión, la locura y la pobreza intersecta con la condición del mestizaje, articulado culturalmente por las oposiciones europeo-aborigen y cultura-naturaleza. En el nivel actancial, Martínez Torres concluye que la visión negativa del 'otro'

⁷⁰ Tzvetan TODOROV, *op cit.*

⁷¹ Michel FOUCAULT, *Madness and Civilisation* (1era ed. 1961) New York: Vintage Books, 1973.

aborigen como ser imperfecto, débil, con vicios, falta de inteligencia, una asociación raza-clase tan directa, en la literatura temprana del boom comienza a transformarse y se manifiesta una otredad en transición, lo popular deja de presentarse meramente como lo otro, ya que eso otro es también objeto de deseo.

El principio estructurante de la otredad excede la organización de los personajes en sistemas duales y la conciencia del narrador, para llegar a aspectos del argumento y los escenarios. Para el análisis de los espacios, Martínez Torres apela a dos nociones: en primer lugar, la noción de cronotopo, definida como la conectividad intrínseca de relaciones temporales y espaciales artísticamente expresada en la literatura. Pueden establecerse relaciones entre lo que ocurre y el espacio que tolera esa ocurrencia. En segundo lugar, toma el marco de participación propuesto por Erwing Goffman en *Forms of Talk*, definido como escenario donde se despliegan aquellos que están al alcance de percibir una expresión comunicativa y que participan en ella. Incluye los códigos, especificaciones de la participación de cada personaje y los elementos del paisaje narrativo (pág. 3). En los textos del boom la otredad es cronotópica, por ejemplo las relaciones casa – calle son cronotopos del referente y la otredad, respectivamente. En cuanto al aspecto argumental, la esencia de la narración tiene como centro el antagonismo o la dificultad del actante principal en un espacio que puede ser del otro. Lotman propone que si la esencia del héroe-agente coincide con el campo semántico que lo rodea, el argumento es imposible, pues el héroe es indiferenciable de su ambiente. La función del héroe es cruzar el campo semántico y el borde de este campo concentra dificultades que han de ser vencidas por él. El agente se define por el campo donde emerge y por su accionar en otro campo adonde se traslada. Se define por la naturaleza de las contradicciones entre un espacio y otro⁷².

Análisis de la novela

-Composición

⁷² Iuri LOTMAN, *The Structure of Artistic Text*, Ann Harbor: The University of Michigan Press, 1977.

La Virgen Cabeza a nivel formal está compuesta por 25 capítulos y un epílogo, repartidos en no más de 160 páginas, cuya extensión oscila entre 2 y 11 páginas.

Si consideramos la perspectiva narrativa encontramos dos puntos de vista desde los que se narra la historia: la voz de Cleo y la voz de Qüity quien es la protagonista principal, narran en primera persona, en forma alternada, a medida que avanzan los capítulos de tal modo que se observa una estructura contrapuntística en las voces narrativas. A lo largo de los distintos capítulos se van alternando las voces de las narradoras las cuales se encuentran introducidas en el título de cada capítulo. Es decir que en cada uno de ellos, sabemos quién nos va a contar la historia de ese momento de la historia en particular.

La historia de *La Virgen Cabeza* gira en torno a dos personajes centrales: Cleo y Qüity. Esta última es una periodista de clase media que vive en Palermo y que conoce a Cleopatra, una travesti de la Villa 'El Poso', a través de unas cámaras de seguridad que rodean la villa. Qüity se dedica al periodismo de investigación, por lo que entre sus contactos más cercanos y amigos figuran Daniel, un funcionario de la SIDE aficionado a tomar fotografías. Qüity queda fascinada con Cleo y piensa que ha encontrado la historia de su vida, ya que la travesti tiene conexiones con la Virgen, dice hablar con ella. La periodista fija su mirada en ella para ganar un concurso periodístico con mucha plata de por medio, ya que la historia le resulta fascinante:

“Cuando Daniel me contó algo de la historia de Cleopatra, pensé que había encontrado el tema para hacer el libro que me permitiría postular a los cien mil dólares que la Fundación de Novoperiodismo adelantaba para financiar las crónicas que le interesaban. Y una travesti que organiza una villa gracias a su comunicación con la madre celestial [...] les tenía que interesar”⁷³.

Sin embargo, en su entrada a la Villa, Qüity se siente incluida por los villeros y se identifica como una de ellos. En su viaje, la protagonista no solo se vuelve una villera, sino que se enamora de Cleo, formando luego una familia: “No sabíamos que ese camino era como una curva o un pasaje a otra dimensión, el

⁷³ G. CABEZÓN CÁMARA, op.cit. p. 22

cambio de pantalla más importante de nuestras vidas. O por lo menos de la mía”⁷⁴.

En ese sentido, un hecho que marca a Qüity y que la transforma en villera, es el suceso cuando mata de un tiro de gracia a una muchacha que intentó escapar de la trata de blancas. El proxeneta se entera que estaba intentado escapar y la prende fuego:

“Alguien le dio un tiro de gracia, me dijo Luis, el jefe de los forenses, y me dejó un poco más tranquila aunque nunca pude volver al otro lado del mundo, al de los que viven fuera de los pequeños Auschwitz que tiene Buenos Aires cada dos cuadras. Evelyn fue mi ticket to go, mi entrada a la villa. Yo la maté y ella me hizo villera”⁷⁵.

La estructura de la historia no es lineal sino que comienza de manera retrospectiva y avanza conforme se van hilvanando las diferentes historias que rodean ese encuentro fortuito entre Qüity y Cleo, porque después de todo, se trata de una historia de amor. El primer capítulo comienza con ellas dos en una isla del Paraná. Las protagonistas están tristes, aisladas, vagando entre recuerdos de su vida pasada en la Villa. Y a medida que avanzan los capítulos sabemos que, en el tiempo presente de la historia, ambas se encuentran junto a su hija Cleopatrira en Miami, un espacio que representa el exilio y el lugar donde pudieron reconstruir su vida. Más adelante, asistimos al encuentro entre ambas protagonistas y el ordenamiento de la Villa ‘El Poso’, misión de Cleopatra encomendada por la virgen.

Cleo busca principalmente ordenar el espacio en donde vive, junto a una banda de “pibes” que se encuentran perdidos en la droga y la delincuencia, amontonados unos sobre otros. La villa es eso, un montón de casas apiladas, todas encima una de otra, que configuran un paisaje monstruoso visible desde la autopista central de la Ciudad de Buenos Aires, “una pequeña Auschwitz”. Ese orden que Cleo consigue para “El Poso” dura apenas unos meses, porque hacia el final de la novela, la villa es destruida con el objetivo de mudar a su gente a La Matanza, despejando ese espacio para una empresa constructora que busca construir un country. Los villeros son sacados por la fuerza, sin piedad, la policía

⁷⁴ G. CABEZÓN CÁMARA, op. cit. p. 20

⁷⁵ G. CABEZÓN CÁMARA, op. cit. p. 33

'limpia' el lugar y con ello caen mujeres, niños, hombres y adolescentes. Uno de los afectados por esa "limpieza" es Kevin, un nene de apenas 3 años que se encariña con Qüity y que despierta en ella un profundo sentimiento de maternidad y pertenencia a la villa. Kevin es un personaje clave ya que funciona como un nexo primordial para que Qüity se construye subjetivamente, primero empatizando con la gente que vive en la villa y luego, poco a poco, identificándose y sintiéndose parte de ellos.

Por otra parte, la historia de amor entre las dos protagonistas surge luego de esa destrucción de la villa, cuando Cleo perdida en la desesperanza y la amargura, busca a Qüity como forma de consuelo. En ese trance, Cleo vuelve a hablar con la Virgen, con quien se había enojado por no protegerlos del inminente ataque y descubre su amor por Qüity, mencionando que se trata de un milagro. Ambas sucumben a la pasión de ese amor inentendible en un principio, pero necesario al final. Cleo se asume como lesbiana porque nunca antes había estado con una mujer y Qüity se cuestiona su sexualidad. Ese amor las lleva a emigrar a Miami porque ambas están convencidas de que aquellos que destruyeron la Villa, las siguen buscando para aniquilarlas. Ese espacio es vivido como el lugar que les permitió volver a vivir y formar una familia, con dinero y rodeadas de lujos. Sin embargo, los momentos de añoranza de esa vida pasada convierten a Miami en el exilio.

En cuanto al personaje de la virgen, encontramos la particularidad de que su objeto es darle voz y una oportunidad a las diferentes formas de marginación social como son los travestis y villeros. Como personaje religioso buscar mejorar su vida, sacarlos de la miseria, ordenar la villa, sacar a los pibes de la prostitución, de la exclusión, de la marginalidad del propio sistema. Asimismo, Cleo adopta a la Virgen Cabeza como una virgen villera, protectora de la villa 'El Poso', que nada tiene que ver con los santos que se encuentran por fuera de la marginalidad, aquellos que encontramos en las Iglesias llenas de lujos y fieles de clase media, "A la Virgen le gustamos los negros, Qüity, y las negras también le gustamos y las negras travestis para mí que le gustamos más"⁷⁶.

⁷⁶ G. CABEZÓN CÁMARA, op. cit p. 98

-Relación entre actores

La relación que vertebra tanto el nivel argumental de la historia como el nivel discursivo del relato es la que une a Qüity y Cleo. Dicha relación va evolucionando a medida que avanza la historia. En un principio esa relación es por conveniencia, sobre todo para Qüity que buscaba en Cleo material para escribir, y hacia el final de la historia conocemos cómo se enamoraron las dos, formando una familia en Miami. Esta experiencia es vivida como un milagro por Cleo, quien asegura que la Virgen bendice su amor y entonces decide dedicarse a la vida familiar. En ese principio, para Qüity, Cleo representa un *otro* desde la fascinación. Capta su atención no solo que habla con la Virgen, sino que es una travesti villera de un metro noventa, que usa peluca rubia y ropa ajustada. Esa fascinación por Cleo va cambiando conforme avanza la historia. Qüity se transforma en villera y va dejando sus prejuicios de lado. Para Cleo, Qüity también representa un *otro*, pero es alguien ajeno, foráneo, que viene a irrumpir en su realidad, a mirarlos con extrañeza y burlarse de sus creencias sobre la Virgen. La define como una “cheta” que entra a la villa a buscar merca o no se sabe qué. Esos pensamientos se van agotando cuando entre las dos surge una relación amistosa y Qüity decide quedarse con ellos abandonando su proyecto inicial de contar esta historia para ganar un premio. En ambos personajes la extrañeza, la fascinación y los prejuicios están presentes desde el inicio. Sin embargo, es interesante que ambas evolucionan en su subjetividad, sin pretender cambiar o modificar algo de la otra, ya que el *otro* para continuar siendo *otro* debe permanecer en su *otredad* porque una vez que se asimila, que se hace cada vez más parecido a uno mismo, se pierde⁷⁷. Por lo que ellas permanecen en su otredad variando fundamentalmente, aquello que las relaciona con el afuera. La mirada externa prejuiciosa está latente en toda la historia. Esa extrañeza que producen los villeros no cambia aun cuando logran asimilarse más al sistema, a la norma. Esto se patentiza en el accionar de las fuerzas de seguridad, pues arremeten contra la gente de la villa sin piedad. Lejos del discurso de protección, las fuerzas encarnadas por la policía, reprimen, matan y violan a pibes y pibas en una búsqueda milagrosa de exterminio.

⁷⁷ Emanuel LEVINAS, *Entre nosotros: ensayos para pensar en otro*, Valencia: Editorial Pre-textos 2000

Por otro lado, se destaca la relación de Qüity con Daniel, su amigo de la SIDE⁷⁸. Daniel es la persona que la acompaña a entrar en la Villa, la socorre y la ayuda en los peores momentos, por ejemplo cuando Qüity le da el tiro de gracia a la muchacha que había querido escapar de la trata. Además, él saca a Cleo y a Qüity de Buenos Aires y las lleva a la isla del Paraná, donde pasan una temporada antes de emigrar a Miami. Asimismo, juega un papel clave hacia el final de la historia ya que es quien mata al Jefe, el personaje que ordena que “limpien” la Villa para proseguir con la construcción: “yo sabía que nos había matado para hacer negocios pero me resistía a creer que Kevin se había muerto para eso”⁷⁹.

Otra relación importante es la de Qüity con Kevin, ya que es quien le da un sentido de pertenencia a la Villa y despierta en ella un profundo sentimiento de maternidad. Cuando Kevin es asesinado, Qüity nunca vuelve a ser la misma:

“Me duele en la carne me cambia el ritmo cardíaco, algo se me rompió en el corazón con la muerte de Kevin y no estoy hablando pelotudeces, no hay metáfora en esto: desde que arrasaron con la villa y asesinaron a mi nenito el corazón me empezó a sonar como una máquina descompuesta perdió el ritmo”⁸⁰.

La relación entre Cleo y la Virgen Cabeza es también central, ya que la Virgen es quien le pide, a través de un mensaje celestial que traiga orden a la villa “El Poso”. La Virgen la elige como su portavoz y la salva de la prostitución ya que la bautiza ‘hermana Cleo’. Su voz en la villa es tan importante que los y las pibas que la habitan la siguen en todas sus ocurrencias. Esto lo logra con la construcción de un estanque con carpas robadas del Jardín Japonés, para paliar el hambre que sufre la villa: “El caos villero se ordenó como si los años de miseria y precariedad, los pasillitos llenos de mierda, los pedazos de chapa, los ladrillos de diferentes clases y tamaños, las paredes en falsa escuadra, los pibes desahorados, todo se hubiera originado en la falta de un estanque”⁸¹.

⁷⁸ SIDE: Secretaría de Inteligencia del Estado.

⁷⁹ G. CABEZÓN CÁMARA, op. cit p. 114

⁸⁰ G. CABEZÓN CÁMARA, op. cit p. 93

⁸¹ G. CABEZÓN CÁMARA, op. cit p. 64

Al analizar la dinámica establecida entre los personajes y tomando a la protagonista Qüity como referente, los semas encontrados en la configuración del otro son los siguientes:

[+ travestismo], [-no travestismo]

[+ lesbianismo], [- heterosexualidad]

[+ fe], [- agnosticismo]

En el caso de la transformación en la identidad de género de Qüity, la aceptación del lesbianismo la lleva a una situación de [+ felicidad], [+ amor], [+ familia], aunque no se transforma en creyente, como su pareja.

2.3 Escenarios, espacios y otredad

El espacio central en la historia es la villa El Poso, en la ciudad de Buenos Aires, donde suceden las transformaciones de los dos personajes principales. Contrapuesta a esta ciudad se encuentra Miami, donde Qüity y Cleo rehacen su vida luego de la destrucción de la villa, movidas por una “mezcla de miedo y asco y ganas de seguir viviendo”⁸². Entre las dos ciudades se plantea un espacio de transición, la casa en el Delta del Paraná, allí transcurre el embarazo de Qüity, antes de viajar a EEUU. Por otra parte, a lo largo de la historia aparecen diversos espacios como el cementerio de Boulogne _donde yacen los cuerpos de algunas personas de la villa cercanas a Qüity y Cleo_ y el loft de Qüity, donde descubre su amor por Cleo.

En Buenos Aires se plantea la oposición de la villa - ciudad ordenada. El espacio de la villa es descrito como un centro abigarrado y oscuro, con una mugrosa muralla, un amontonamiento de vida y muerte. En la villa conviven pibes y pibas que consumen paco, viven nerviosos y con hambre. Su ubicación geográfica corresponde a la parte de abajo de la autopista que atraviesa la ciudad de Buenos Aires. La primera parte de la villa rodea esa autopista y, desde arriba, desde fuera, se pueden ver los techos de los ranchos colgados del tendido eléctrico, en total oscuridad. El contraste es fuerte, por un lado las luces vigorosas y amarillas de la ciudad de Buenos Aires y la villa debajo de todo eso,

⁸² G. CABEZÓN CÁMARA, op. cit p. 63

en completa oscuridad y miseria. La villa representa la limitación, inclusive en el tiempo vital, nadie vive más de 50 años. En su suelo yacen restos de huesos por decenas y hasta miles: “entonces sí empezaron a aparecer cosas de todos los tiempos, sobre todo huesos, huesos de muertos, claro, “será por esto que la fertilidad de la pampa nunca se acaba”⁸³. Por otro lado, en la ciudad ordenada se encuentra el loft de Qüity, un departamento ubicado en Palermo donde la protagonista se refugia luego de situaciones adversas. Funciona como refugio, como cuando le dispara a la muchacha en llamas e inmediatamente huyó por la autopista iluminada, se baña y se resguarda allí durante días, a la espera de la salvación. Asimismo, ese espacio del loft es donde Qüity y Cleo consuman su amor luego de la destrucción de la villa. Tras varios días desaparecida, Cleo acude al departamento de Qüity y sucumbe al amor de la protagonista y a partir de allí arman su nueva vida.

El Poso sufre una transformación a lo largo de la historia, aunque nunca pierde su característica de otredad. La villa y los villeros son siempre los otros, a quien nadie puede asimilar, son los que permanecen por fuera del sistema y en ese intento de parecerse más al afuera, al orden, a la normalidad, el sistema los corrompe y los termina por destruir. En el inicio ese escenario es un lugar oscuro, desordenado y anónimo. A medida que Cleo va adquiriendo más notoriedad por sus conversaciones con la Virgen, la villa comienza a visibilizarse y a ordenarse, se torna un espacio feliz, donde todos conviven en armonía, lejos del hambre (por la creación del estanque) y la miseria. Esa notoriedad, inevitablemente se conoce en el afuera y algunos estudiantes universitarios utilizan al Poso como insumo para realizar sus papers como un espacio fuera de lo común, como un escenario recuperado por el milagro. La otredad que ahora forma parte del sistema, que parece haberse asimilado, resulta primero una fascinación. Ese reconocimiento público pone a la villa en el foco de atención, pero ello deviene desgraciadamente, por intereses económicos, en su inminente destrucción. La justificación del aniquilamiento es ‘salvar’ a los villeros del espacio amontonado en el cual viven, porque se merecen algo mejor:

⁸³ G. CABEZÓN CÁMARA, op. cit p. 54

lba a su casa, vio la villa desde arriba, vio las casillas con los techos florecidos de malvones, el hacinamiento, vio las vírgenes y a los santos, vio la vecindad con las mansiones de sus socios y pensó que los villeros no merecían vivir así y que esos terrenos merecían una buena renta y quiso ser la punta de la ola inmobiliaria”⁸⁴.

Hagan lo que hagan, la villa y sus residentes parece ser que siempre permanecerán como esos extraños que son mirados desde arriba. Dentro de la villa, con la contención de sus muros, todo pasa desapercibido. Los villeros viven así hace décadas. La irrupción del afuera en ese espacio supone una inminente colonización y destrucción porque el afuera nunca termina de aceptar su otredad, ya que lo que busca es asimilarlos a su realidad y en el tránsito de la simulación, los aniquila.

En el caso del espacio de Miami, Cleo y Qüity logran encauzar su vida. En el escenario estadounidense añoran las viejas épocas en la villa y el tiempo que pasó. A pesar de ello, aunque Miami es un espacio de otredad, pues no es su tierra, les devuelve la vida y las ganas de vivir a ambas. Es el exilio sí, pero la vida allí es diferente, mejor, llena de lujos y riquezas. Miami es la ‘normalidad’, lo ‘bueno’, lo que ‘está bien’. Se trata de una otredad que fascina.

En suma, los semas de otredad que presenta el Poso son:

[+ marginalidad], [- desarrollo]

[+ caos], [- civilización],

[+ pobreza], [+ escasez], [- abundancia]

[+ drogadicción], [- salud}

[+ delincuencia], [- ley]

[+ prostitución], [- integridad]

En tanto que Miami representa [+ abundancia], [+ familia], [+ logro], [+ fama], de modo tal que se contraponen por completo.

1. Configuración del otro. Conclusiones

⁸⁴ G. CABEZÓN CÁMARA, op. cit p. 113

En la novela *La Virgen Cabeza* la noción de *otro* aparece muy marcada y arraigada en el personaje principal de Cleo y en el espacio de la villa. En el caso de Cleo, es una travesti que causa extrañeza no tanto por su condición de travesti sino porque es la elegida de la Virgen para llevar a cabo sus milagros. La Virgen es quien la salva y le da voz. En ese sentido, no es casual que haya elegido a una travesti, teniendo en cuenta de que se trata de una minoría social e históricamente oprimida y excluida. En varios capítulos de la novela Cleo denuncia las condiciones precarias en la que se encuentra la comunidad travesti y la falta de reconocimiento por parte de la sociedad, como personas capaces de trabajar y llevar adelante una vida normal posible, como el resto de los seres humanos.

Podemos pensar también que la Virgen no es cualquier virgen, es la Virgen Cabeza, villera, para, por y de los villeros. La denominación 'Cabeza' hace alusión a los adjetivos descalificativos utilizados sobre los villeros como 'cabecitas negras' o 'los negros cabezas'. De allí que tampoco es casual que la virgen haya elegido a una travesti villera para ser su portavoz. Porque Cleo no solo es travesti, sino también villera, pobre, condicionada y marginada por su pertenencia a todas esas minorías. Asimismo, ella es *otro* sobre todo para el afuera y para las fuerzas policiales, en quienes causa repulsión y extrañeza; pero no lo es para Qüity y su gente de la villa, quienes la respetan y admiran.

El uso de la voz que hace Cleo, voz dada por la Virgen y por Qüity que es quien cuenta la historia, pone de manifiesto la necesidad de la comunidad travesti de salir de la clandestinidad y de la prostitución. Actividades a las que se dedican a la fuerza, expulsadas por un sistema que no las reconoce como 'lo normal'.

Para finalizar, si consideramos el proyecto de investigación en cuyo seno se inserta este análisis, estudiando las configuraciones del *otro* en la literatura argentina actual, observamos que al comparar las unidades de la otredad de la narrativa actual con la de comienzos del boom, constatamos que se mantienen algunas líneas. Martínez Torres comenta que en el corpus estudiado por él se manifiestan un *otro como fascinación* y un *otro como amenaza al orden*. En *La Virgen Cabeza* ambas formas de otredad aparecen representadas en el

personaje de Cleo y sobre todo en el espacio de la villa que representa una amenaza al orden, pero que finalmente es anulada. En ese sentido, la novela denuncia situaciones con las que convivimos día a día pero que hemos internalizado y normalizado. Hay un fuerte componente político que critica fuertemente al aparato estatal y su desidia, su falta de intervención con políticas públicas que garanticen una buena calidad de vida de todos y todas la ciudadanas. La realidad de la villa El Poso no es muy lejana a los asentamientos y villas que permanecen en las grandes ciudades argentinas. Vemos, entonces, que lo que Cabezón Cámara plantea es algo nuestro, de nuestra realidad cotidiana, que yace allí, a la espera de un milagro.

Referencias bibliográficas

- ARÁN, P. (comp), *Nuevo diccionario de la teoría de Mijaíl Bajtín*, Córdoba: Ferreyra Editor, 2006
- CABEZÓN CÁMARA, G., *La Virgen Cabeza*, Buenos Aires: Eterna Cadencia Editora, 2009
- ECO, U., *A Theory of Semiotics*, Bloomington: Indiana University Press, 1979
- FLOCH, J. M. (s/d) *El recorrido generativo de la significación*, Trad T. Mozejko. Inédito
- GOFFMAN, E., *Estigma: la identidad deteriorada*, Buenos Aires: Amorrortu, 2006
----- *Forms of Talk*, Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1983
- LÉVINAS, E., *Entre nosotros: ensayos para pensar en otro*, Valencia: Editorial Pre-textos 2000
- LOTMAN, I., *The Structure of Artistic Text*, Ann Harbor: The University of Michigan Press, 1984
- MARTÍNEZ TORRES, R., *Para una relectura del boom: populismo y otredad*, Madrid: Editorial Pliegos, 1990
- TODOROV, T., *La conquista de América: el problema del otro*, México: Siglo XXI Editores, 1998

Sentido y posibilidad de una pedagogía narrativa para la formación docente

CATALINI, Sandra Cecilia

HODARA, Ivana Edith

OLGUIN, Patricia Teresa

Universidad Nacional de San Luis

Resumen

La Pedagogía Narrativa plantea la necesidad de trabajar y pensar conceptos tales como la identidad, la memoria, el olvido, el perdón, la ética, en un mundo en que los acontecimientos (y el sentido de ellos) deben ser comprendidos a partir de las experiencias de los sujetos. Tal es el fundamento de la opción práctica desarrollada en la asignatura Pedagogía a partir de los años 2000, que apunta al análisis de las posibilidades de una formación anamnética en ciencias humanas y que derivó en la formulación de propuestas específicas para las diferentes carreras de formación docente: profesorado en educación inicial, educación especial y ciencias de la educación. Las ciencias sociales en general y la Pedagogía en particular se están viendo afectadas por distintos desarrollos teóricos que articulan campos disciplinares diversos como la Hermenéutica, Lingüística, Teoría Crítica, entre otros, en la fundamentación e intervención pedagógica de este tiempo.

Asistimos desde hace ya algunas décadas a una serie de transformaciones políticas, económicas, culturales, tecnológicas, sociales, que afectan de modo directo al campo de lo educativo: sus prácticas, sus sentidos, sus instituciones se ven cuestionados, se percibe que es necesario cambiar de acuerdo con lo que el contexto demanda; la pedagogía está requiriendo arribar a nuevas comprensiones de los fenómenos educativos, y una vez más encuentra en otros campos disciplinares los interrogantes, argumentos y categorías conceptuales que le permitirán re-pensarse.

El fin del siglo XX se caracterizó por discursos que anunciaban la muerte de las utopías, el fin de la historia, la crisis de los grandes relatos modernos, el fluir líquido de todos los puntos estables de la experiencia humana: el tiempo, el espacio, las identidades, etc.

La teoría, especialmente la teoría posmoderna en sus múltiples versiones, instrumentó conceptualmente a las ciencias sociales y humanas para mostrar las razones que movían a los sujetos de fin de siglo a configurar determinadas maneras de estar en el mundo; no obstante, ya transitadas las dos

primeras décadas del siglo XXI se han acrecentado los desarrollos teóricos que pretenden superarlo, cuestionando sus diferentes vertientes y reconociendo algunas de las articulaciones posibles con el campo pedagógico.

Como integrantes de los equipos docentes de las asignaturas Pedagogía de las carreras de formación docente (Facultad de Ciencias Humanas, UNSL) nos sentimos siempre motivadas a indagar en algunas propuestas de las Ciencias Sociales, tales como la Hermenéutica, la Lingüística, la Teoría Crítica, para hallar en ellas los aportes que permitan fundamentar la teoría y la intervención pedagógica en este tiempo. Así fue como iniciamos un camino de sucesivas aproximaciones, desde diversas disciplinas y enfoques, recorrido cuya descripción excedería los límites de este trabajo.

Lo que hoy queremos compartir en estas páginas es nuestro abordaje de la Pedagogía Narrativa, como consecuencia de aquella búsqueda; tanto sus análisis teóricos como las propuestas metodológicas que de allí se derivan nos permitieron ver que se abría un espacio posibilitador de la reflexión en torno a la producción de relatos y a la interpretación de sus significados.

Paul Ricoeur nos habla de la narración y la función narrativa en la atribución de sentido a la existencia humana y desde allí nos plantea la necesidad y posibilidad de una educación anamnética. Concepto que hemos querido trasladar a propuestas de prácticas educativas en las diferentes carreras de formación docente en las que nos desempeñamos.

Algunos desarrollos teóricos en torno a lo narrativo en pedagogía

La narrativa nos ofrece la posibilidad de reflexionar en torno a la producción de relatos y a la interpretación de sus significados. Al privilegiar la voz de los sujetos, nos conduce a una “democratización de los saberes como una nueva jerarquía otorgada al ámbito de la subjetividad” (Arfuch, 2002).

El uso de lo narrativo en pedagogía parte de la necesidad de trabajar y pensar conceptos tales como la identidad, la memoria, el olvido, el perdón, la ética, en un mundo en que los acontecimientos deben ser comprendidos a partir de las experiencias de los sujetos.

Recobrar el pasado individual y el pasado colectivo es un desafío pensado a partir de la narración de un relato que otorgue sentido a la existencia del hombre y a la vez le brinde una proyección para un futuro posible, mejor, la

utopía que nos mueve y el anhelo de “vivir bien” como esperanza por lo que aún no ha sido realizado.

El porqué de una formación anamnética en ciencias humanas encuentra su basamento en el hecho de que la memoria necesita quedar inscrita en un tiempo; tiempo edificado sobre las propias experiencias y las de aquellos que comparten un mismo lugar y un momento, una historia en común. Surge una noción de identidad como algo contingente, en proceso permanente de construcción que articula un tiempo físico y un tiempo vivido para dar lugar al “tiempo humano”, socialmente construido y apoyado en el lenguaje.

A partir de la oralidad se da cuenta de las prácticas sociales cotidianas como mediadoras entre las situaciones vividas y la realidad histórica, cultural, que son interpretadas por medio de la explicación y la comprensión, lo que Ricoeur llama “teoría textual de la interpretación” (Ricoeur, 2000). Este fenomenólogo de la memoria plantea que la misma se estructura en torno a dos preguntas: ¿de qué hay recuerdo?, y ¿de quién es la memoria? Va a decir: “somos lo que recordamos”; personas hechas de pasado, y el conocimiento de ese pasado se realiza a través de la memoria (individual y colectiva); la memoria se constituye en una especie de puente temporal a la vez que interpretativo y reflexivo, dirigida siempre hacia una realidad anterior, a un pasado.

Es interesante oponer a estas consideraciones los planteos de otros autores contemporáneos, como Byung-Chul Han, quien señala los efectos de la digitalización sobre el mundo: lo descorporeiza y desmaterializa, y con ello suprime los recuerdos. La información falsea los acontecimientos, sostiene Han. Así como desde la perspectiva de Ricoeur, la memoria produce una continuidad narrativa que dará contexto y significado a la vida humana, en su historia; hoy la prevalencia de la información, produce la fragmentación de la vida, a partir de unidades discontinuas, superpuestas y contradictorias de breve actualidad, datos que se pueden contar -en sentido aditivo- pero no narrarse. Un panorama controvertido se abre para la educación, ya que la experiencia y el conocimiento parecieran no tener lugar frente a la vorágine de la información: “almacenamos grandes cantidades de datos sin recuerdos que conservar” (Byung-Chul Han, 2021:20).

Nos interesa enfatizar que el recuerdo deviene en imágenes y se configura en ellas; por tal razón, nos planteamos la necesidad de articular pasado

y presente con nuestros alumnos: las distintas temporalidades y espacialidades, devenidas en recuerdos pueden actuar como nexo para una mejor comprensión del universo social desde donde provenimos, a la vez que son expresión de un pensamiento actuado, vivificado.

Desde las corrientes narrativas se entiende el acontecimiento como un intercambio subjetivo con un “sí mismo” y con un “otro”, en una relación dialéctica con el sentido que un acontecimiento tiene para el sujeto: acontecimientos externos vividos desde una interioridad del sujeto (emociones y representaciones mentales) y el sentido dado por el universo social y cultural de su entorno. Sentido individual y colectivo que cobra significación en un discurso que emerge en un contexto determinado.

La necesidad de pensar la formación a partir de un mundo narrado y de explicar las posibles relaciones entre narratividad y educación se ven acompañadas en los últimos tiempos por una tendencia social y cultural que se inclina a la auto comprensión narrativa como resultado de la crisis de los grandes relatos. Esta conciencia postmoderna introduce la idea de abandonar las grandes narrativas y asumir otras más locales y personales, lo que algunos filósofos de la narratividad llaman “comunidades de memoria” (Ricoeur, 2000).

Otros fundamentos que explicarían esta relación entre la educación y el discurso narrativo sería, por ejemplo: la crítica al racionalismo y al positivismo, el valor de la palabra de los protagonistas de la educación (educadores y educandos) con una especial valoración de los componentes afectivos, emocionales y biográficos del vínculo que se establece entre ellos. Siguiendo a Delory-Momberger, consideramos que: “en educación y pedagogía, la investigación narrativa y autobiográfica produce conocimiento sobre los sujetos en formación, sus relaciones con los territorios y tiempos del aprendizaje y sus modos de ser, hacer y biografiar resistencias y pertenencias” (Delory-Momberger; 2009, p.7).

Existiría además un argumento antropológico que afianza esta relación, afirmando que la vida humana es esencialmente histórica, es decir, una historia narrada en un tiempo que se convierte en un proyecto biográfico. El hecho de concebir la vida humana como biografía es poder pensarla como relato, lo que significaría que el sujeto humano, es un novelista y un lector de sí mismo. Según Delory-Momberger, Dilthey colocó la reflexividad autobiográfica en el

centro del paradigma comprensivo de las Ciencias Humanas y Sociales, e hizo de la autobiografía un modelo hermenéutico para la comprensión del mundo humano, lo cual resulta inherente al campo de la educación.

Por su parte, Paul Ricoeur propone la consideración de tres ámbitos relacionados con la memoria: la memoria de la historia y la conformación de instituciones y culturas; la memoria de la literatura; y la memoria de la propia identidad narrativa (Ricoeur, 2000). Estas ideas son las que organizaron nuestro trabajo.

Memoria, historia, culturas, instituciones y pedagogía

La memoria de la historia forja identidades culturales e institucionales. En el ámbito de la educación especial se trabajó a partir de dicha noción, con el objetivo de recuperar historias profesionales; historias de vida de docentes, directivos, personal administrativo y de maestranza; historias de la comunidad educativa, en la convicción de que, al analizar y comprender aquellas historias individuales, se llegaría a la comprensión o a una interpretación de la particular conformación de los espacios educativos especiales. El trabajo con los alumnos apuntaba a:

- Rescatar la memoria de los protagonistas de la educación a través de la metodología de la historia, relato o narrativa de vida, a fin de comprender las culturas institucionales de los ámbitos de la educación especial.

- Ofrecer una visión social, cultural, histórica de algunos hechos educativos a partir de testimonios individuales o grupales, contextualizados en un marco amplio que les otorgue sentido.

- Poder apropiarse de la narrativa como práctica educativa para la investigación y el análisis de distintos procesos humanos y sociales, como forma de conocimiento.

Memoria, literatura y pedagogía

La memoria de la literatura nos permite vivenciar el pasado, la historia como presente y la necesidad de pensarnos como personajes que actúan en un momento de esa historia. En el Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación el abordaje de lo narrativo encuentra su articulación con la literatura en autores como García Marquez, Wells, Bradbury, Huxley, Moro, Rousseau,

Unamuno; cuyos textos y sus análisis han formado parte de la propuesta a lo largo del tiempo.

Desde el año 1974 se introduce en la asignatura la problemática de la educación en el planteo de la literatura, cuya finalidad era -y sigue siéndolo- tender a un abordaje complejo de la formación pedagógica. Así literatura y pedagogía se nutren en una relación que es coherente con un concepto amplio de educación. “La literatura compromete la dimensión estética del ser humano y lo enfrenta con diversos dilemas que ponen en juego sus opciones éticas” (Sosa Gazari y Olguín, 2004).

La lectura de obras literarias es considerada una experiencia de formación, un acto de creación y un ejercicio de libertad.

La acción humana y especialmente la acción educativa se debe entender como una “acción susceptible de ser narrada”. En este sentido, desde el punto de vista de la reflexión educativa, existe una capacidad humana para la autocomprensión que debe pasar necesariamente por el acceso a la cultura, a un conjunto de mediaciones simbólicas: “nos educamos en un mundo que nos es narrado”; la acción educativa es una acción mediada textualmente.

Ricouer sostiene que las identidades se construyen narrativamente con el apoyo de lecturas históricas y de ficción, cada quien va configurando su propio personaje; el texto que sirve para esta construcción es el mundo, el mundo real y el mundo en los textos.

Siguiendo a Jorge Larrosa, uno de los replanteos en el saber pedagógico, sería partir de una lectura pedagógica de la literatura donde se modifique el lenguaje mismo de la pedagogía, de sus temas y de sus problemas, y poder explorar hasta qué punto la experiencia de la literatura puede cuestionar a la pedagogía misma (Larrosa, 1996).

Como formadores creemos que las historias de formación que cada estudiante ha tenido, influyen significativamente en el modo en que cada uno vivencia y da sentido a los trayectos de formación.

Los propósitos que se persiguen en el trabajo con los alumnos de la carrera de Ciencias de la Educación, a partir de la lectura de obras literarias, apuntan a que los mismos reconozcan la importancia del lenguaje en la edificación de las identidades individuales y colectivas; posean una comprensión de la humanidad a partir de reconstruir historias y memorias; y necesariamente

adquieran la conciencia que toda obra literaria puede ser leída en clave pedagógica.

La propuesta es ofrecer a la lectura diversas obras opcionales. Algunas constituyen formas narrativas que muestran un ejercicio creativo de prospectiva del autor, que lo lleva a comparar una realidad presente (topía) con una imaginaria. Según el tinte de ese futuro imaginado, se las califica como “utopía” a las obras que plantean una superación de las contradicciones y conflictos de la sociedad conocida; y “distopía” –también llamada utopía negra o negativa- a la literatura que augura tiempos difíciles y plantea al autor y a sus contemporáneos un desafío para evitarlos.

Otra posibilidad afín a esta línea de trabajo se encuentra en la literatura de tesis: novelas pedagógicas, históricas y autobiográficas se agrupan bajo esta denominación. En estos textos el autor busca probar alguna tesis, ilustrar una corriente de pensamiento, exponer ideas o criticar una teoría.

En relación con todas ellas, es válida la formulación que tomamos de Larrosa:

“hay novelas con rasgos pedagógicos más enfáticos y las hay que nadie diría que son pedagógicas, pero que admiten una lectura en términos de alguna enseñanza de la que son portadoras. Lo pedagógico sería una modalidad de lectura aplicable a cualquier texto y lo pedagógico de la novela pedagógica no estaría tanto en la novela como en el modo de leerla. El elemento pedagógico de un texto es esencialmente un efecto de la lectura”. (Larrosa 1996).

Las diferencias entre historia y ficción están dadas por la naturaleza de los hechos involucrados, en tanto verdaderamente ocurridos o producto de la invención. Silvia Molloy citada por Leonor Arfuch destaca la importancia de la obra literaria, que opera al mismo tiempo como testimonio, archivo, documento, tanto para la historia individual como de la época y hace referencia a diversas autobiografías hispanoamericanas de los siglos XIX y XX como muestra de la articulación entre historia individual y la constitución de las identidades nacionales, regionales (Arfuch, 2002).

En relación con el sentido de la ética en las narrativas, la articulación entre narración y experiencia humana alejan los planteos narrativos de espacios neutros y sin una temporalidad definida. Lo que da sentido al acontecimiento de una historia es su posición enunciativa singular, espacio-temporal y afectiva, que

la orienta éticamente, involucra un tú y conduce a la instancia de la lectura: necesaria articulación entre el “mundo del texto” y el “mundo del lector”. La conjunción de ambos mundos y su trascendencia conducen hacia un horizonte de “acción efectiva”. La literatura deviene en espacio figurativo para la aprehensión de un personaje; así, el texto puede servir para comprender la trascendencia de una vida ilustre, o simplemente para recrear personajes, lograr identificaciones, autocreación de imágenes, mundos posibles, formas de ser y estar en esos mundos posibles (Arfuch 2002).

Estas consideraciones se ven enriquecidas por enfoques críticos, que consideran que las experiencias al ser narradas son problematizadas y “proporcionan la base para explorar la interacción establecida entre las propias vidas y las limitaciones y posibilidades planteadas por el orden social” (Mc Laren, 1997:61). De este modo también se potencia el develamiento de la concepción dominante de conocimiento y su forma de producción e imposición, este camino conduciría un posicionamiento político ante la educación y la vida social.

La memoria de la propia vida

La memoria de la identidad narrativa, es decir, el relato de la propia vida (o de una parte de ella) ha sido pensada como el eje para trabajar con estudiantes del Profesorado de Educación Inicial. El relato de su infancia vivida, rememorado y vinculado con el texto histórico que le dé sentido.

La propuesta es partir del testimonio personal sobre la propia infancia para llegar a un conocimiento ampliado que permita problematizar los significados construidos en torno a las infancias y a los niños como sujetos de la educación inicial. Este objetivo es central como modo de desmitificar la etapa del jardín de infantes como un momento ideal que concuerda con la niñez “rosada” (Harf y otras, 1996:78).

Una observación hacia las salas de los jardines de infantes nos permite corroborar la existencia de esta idea que se materializa en las decoraciones y diversas expresiones plásticas que transportan al mundo del niño estereotipado.

El mito de la niñez feliz se asocia con otras ideas como aquella de que todos los niños son iguales, que constituyen un colectivo social y culturalmente homogéneo y, por lo tanto, toda dificultad en sus conductas se debe a alguna situación traumática o patológica. Se hace necesario contrastar las creencias de

la infancia feliz con las infancias reales a fin de propiciar una comprensión de la niñez partiendo de la heterogeneidad socio-cultural.

Para ello, proponemos como punto de partida hablar de la propia infancia; mirarse, escucharse, interpretarse y compararse en un ejercicio reflexivo con “otro” que es “mi par”, entre quienes han sido niños en un mismo tiempo histórico y posiblemente también en un mismo espacio geográfico.

Para la contextualización de las infancias narradas tomamos como referencia a Sandra Carli, quien desarrolla una serie de hipótesis y figuras de la infancia a través de las cuales se puede “constatar que el tránsito de la infancia como un tiempo construido socialmente asume hoy otro tipo de experiencias respecto de generaciones anteriores y da lugar a nuevos procesos y modos de configuración de las identidades” (Carli, 2006).

Poder pensar la propia historia y adscribirla a un contexto social, político, económico nos conduce a proveer marcos explicativos críticos que rompen con la tendencia mítica o ingenua de la que hablábamos antes. La coexistencia del niño de la calle y el niño consumidor, la tensión entre lo local y lo global, las imágenes mediáticas del niño “peligroso” y el niño “víctima”, las figuras del alumno entre el derecho privado familiar y la esfera pública, el niño invocado en el discurso político entre el carenciado y los chicos del pueblo, son algunas de las dimensiones que la autora expone en su texto y que demuestran la “coexistencia conflictiva de temporalidades, concepciones y horizontes de expectativas de distintos ciclos históricos.”(Carli, 2006).

Creemos que este tipo de práctica aporta nuevas formas de leer el pasado y el presente en el afán de construir –en nuestro caso desde la formación de docentes de nivel inicial- otras figuras de infancia que sean a la vez portadoras del sentido de la heterogeneidad de las experiencias de los niños y proyecten un horizonte más justo para la niñez.

La propuesta se fundamenta en la narración como modo de develar las notas singulares de cada vida y así iniciar un proceso de comprensión de la subjetividad, ineludible en toda acción educativa. Nos interesa trabajar en la doble perspectiva del sujeto “agente, personaje o actor” –en la denominación de Hannah Arendt-, así como desde la del “autor, o narrador.” “El agente de la acción –el actor- muestra quién es porque existen otros que lo nombran y relatan su historia. (...) El actor no es capaz de alcanzar el pleno sentido de su acción,

el narrador sí lo es. Otro narra mi acción y yo narro la acción de otro. Aunque las historias son los resultados inevitables de la acción, no es el actor, sino el narrador, quien capta y hace la historia". (Barcena y Mélich, 2000: 81).

Tomamos pues, como apoyo, las reflexiones precedentes para enmarcar el trabajo en las propuestas narrativas para el Profesorado de Nivel Inicial.

Comprender que existen múltiples infancias, con problemáticas y necesidades singulares en cada contexto constituye un punto central para iniciar la formación de quienes optaron por ser docentes. Para aproximarnos al logro de tal objetivo se pensó en comenzar un recorrido que va desde la evocación y reflexión sobre la propia infancia, pasando por su puesta en lenguaje al contarle a otro ese tramo de "mi vida" y luego obtener el relato de su historia a partir de la interpretación que otro hace de los hechos que yo he protagonizado. Así, queremos propiciar la experiencia de narrar la historia de otro o de relatar la propia historia.

Una metodología acorde con la Pedagogía Narrativa: las historias de vida

Las historias orales, historias de vida, relatos de vida, método biográfico, son instrumentos para el conocimiento social a partir de testimonios o narraciones personales. Se entiende la historia oral/narrativa como posibilidad de recuperar el entramado social en su historicidad a través de la recuperación de la memoria individual o grupal. Los relatos de vida son un medio de rescatar la memoria; sirven para darle "la voz" a personas que han permanecido "calladas", sobre sucesos importantes y significativos de una época en el que fueron testigos o participantes activos: "Es una historia narrada en forma inducida para proveer la memoria de hechos individuales que han tenido relación con la historia colectiva" (Senkman, 1999).

Esta metodología favorece la construcción y reconstrucción de memorias individuales que tienen puntos tangenciales con la historia colectiva. Se apoya en la experiencia de lo que el sujeto ha vivido, es decir, la subjetividad se convierte en fuente de conocimiento. Se trata de indagar a partir de una narración inducida (por un entrevistador) distintos procesos o momentos de constitución de la identidad de una persona y poder significarlo a la luz de procesos sociales "macro" que lo contextualicen. Los hechos de la vida cotidiana

son los que dan contenido para el análisis, a través del cual es posible acceder a los modos en que los sujetos, en tanto agentes sociales elaboran e incorporan biográficamente los acontecimientos y las experiencias a lo largo de la vida (Delory-Momberger, 2009).

Una narración o relato de vida requiere reunir algunas características ineludibles:

- ser experiencial: es la historia de un sujeto. A partir de aquí se construye y reconstruye su identidad. Es un texto único, subjetivo.

- ser un relato: tener una estructura narrativa dada por el narrador. Las palabras son escogidas de la memoria del narrador y contadas con una secuencia que le pertenece. Lo que se dice es tan importante como la forma en que se dice.

- ser significativo socialmente: “traducción de lo íntimo a formas compartidas socialmente por medio del lenguaje” (Lindón, 2005)

El recurso más propicio, aunque no el único, para reconstruir experiencias humanas, es la entrevista. Paul Ricoeur, nos dice que sólo se pueden transmitir experiencias por medio del lenguaje y ser así traducidas a un contexto sociocultural (Ricoeur, 2000).

La entrevista debe ser elaborada a partir de algunos núcleos que van pautando el ciclo vital del informante. Las preguntas focalizarán un tramo de la vida, el que se desea conocer. El protocolo o cuestionario incluirá un esquema con los tramos más importantes de la vida de la persona, llamados núcleos. Algunos ejemplos podrían ser:

Núcleo 1: el mundo de la infancia (identidad familiar)

Núcleo 2: el mundo de la educación y la escuela (identidad escolar)

Núcleo 3: el mundo del trabajo (identidad laboral)

Núcleo 4: el mundo político o público (identidad cívica)

Luego de realizada la entrevista, se pasa a la etapa de sistematización de la información; esto implica reconocer para cada uno de los núcleos algunos temas o focos de interés que surgirán de la lectura; identificar relaciones entre los momentos personales más significativos (hitos) y el contexto socio histórico en el que tienen lugar; diferenciar en los dichos del narrador aquellos que respondan a la categoría de hechos y las que sean representaciones subjetivas del narrador (comentarios a propósito del hecho o suceso, sentido de valor

atribuido por el narrador); y por último, referenciar algunos fragmentos del relato a los contenidos desarrollados en la asignatura.

La última instancia consiste en la elaboración del informe que, además del contenido del trabajo, reunirá información sobre el entrevistado y la entrevista: datos biográficos a manera de presentación del narrador, el porqué de su elección y una breve descripción de las circunstancias en las que tuvo lugar la entrevista.

El esquema general referido hasta aquí es reformulado de acuerdo con los objetivos que se persiguen puntualmente en el trabajo con cada una de las carreras.

Tomemos, a modo de ejemplo, el caso del Profesorado en Educación Inicial. La consigna de trabajo parte de la dupla “actor”-“narrador”, inherente a toda trama narrativa; luego de la lectura de la bibliografía propuesta, trabajarán en parejas para lograr la realización de un texto biográfico acerca de la infancia vivida. Un integrante será tomado como actor (personaje, protagonista) y el otro será el narrador.

Una vez establecidos los roles entre ambas estudiantes, tendrán que acordar una entrevista cuyo protocolo será abierto y se centrará exclusivamente en el mundo de la infancia. Es importante disponer de un tiempo apto para que el “personaje biografiable” pueda evocar todo lo que pueda formar parte de los recuerdos de la infancia (calles, vecinos, mudanzas, escuela, maestros, compañeros, juegos, fiestas escolares, vestimenta, recreos, sanciones, la ida a la escuela, los útiles, cómo y qué se estudiaba, los dibujos animados, la música, el cine, todo aquello que sea considerado importante y que muestre “mi infancia”).

El testimonio será grabado. Posteriormente, el “narrador” procesará la información obtenida y la plasmará en una “Ficha biográfica”, que constará de diversos apartados de acuerdo con la estructura que surja de la interpretación del relato y que contemple aspectos personales y contextuales, junto con aquellos rasgos que remitan a la importancia de la educación en la formación de esa identidad.

Ambos integrantes realizarán el análisis e interpretación de la biografía obtenida a la luz de algunas categorías seleccionadas de la bibliografía dada para esta actividad.

Algunas reflexiones finales

¿Cuántos rasgos de nuestra identidad se fueron imprimiendo en nuestro paso por las singulares trayectorias escolares, formativas? ¿Cuántas marcas dejamos, con plena conciencia de ello o de modo involuntario, en nuestras alumnas y alumnos? ¿Cómo inciden esas subjetividades que interactúan y recíprocamente se modifican y moldean en las sociedades que vamos construyendo?

La narrativa nos acerca a nuevas identidades políticas, étnicas, culturales, religiosas, de género, sexuales, nuevos modelos de vida cuya manifestación a la luz de lo público suponen la pugna y el conflicto.

El desafío es justamente el hallazgo de una voz autobiográfica en sus acentos colectivos, que pueda dar razón de unas condiciones de existencia, con especial referencia a lo latinoamericano. Sería tarea de una pedagogía narrativa recuperar testimonios que apunten a la reconstrucción de dimensiones históricas, sobre todo en una época donde se hacen necesarios los balances y retornos ante el debilitamiento de los valores de universalismo y fragmentación política, cultural e identitaria de la escena contemporánea; así, la narratividad permitiría una mayor muestra de comprensión de los seres humanos incluidos en un nosotros y, por lo tanto, susceptibles de despertar nuestra solidaridad.

Referencias Bibliográficas

- ARFUCH, L., *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*, Argentina, Fondo de cultura económica, 2002.
- BARCENA, F. y MÉLICH, J., *La Educación como acontecimiento ético. Natalidad. narración y hospitalidad*, Barcelona, Paidós, 2000.
- CARLI, S. (Comp.) *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*, Argentina, Paidós, 2006.
- DELORY-MOMBERGER, C. *Biografía y educación. Figuras del individuo-proyecto*. Buenos Aires, CLACSO coediciones, 2009.
- HAN, B., *No-cosas. Quiebres del mundo de hoy*, CABA, Taurus, 2021.
- HARF, R. y otras, *Nivel inicial. Aportes para una didáctica*, Buenos Aires, El Ateneo, 1996.
- LARROSA, J., *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*, Barcelona, Leartes, 1996.
- LINDON, A. Economía, sociedad y territorio. Julio-Diciembre Volumen II N° 6, pp 295-310, Colegio Mexiquense, AC, Toluca, México. 1999. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11100601> (visitado en abril de 2021).
- MC LAREN, P., *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición a la era posmoderna*. Buenos Aires, Paidos. 1997.
- RICOEUR, P., *La memoria, la historia, el olvido*, Buenos Aires, Fondo de cultura económica, 2000.
- SENKMAN; L. Mimeo. S/f. 1999

SOSA GAZARI, L. y OLGUIN, P. En Poster: "La literatura en la formación pedagógica. Una experiencia en la Universidad Nacional de San Luis".
Presentado en las Jornadas Arte y Educación. UNSL. San Luis. 2004.

La enseñanza de la comunicación oral en propuestas editoriales argentinas para segundo año de la Educación Secundaria

Gabriela Rizzi

Nadia Cerizola

Fátima Aguilera

Universidad Nacional de San Luis

Resumen

El propósito del presente trabajo es indagar características de la enseñanza de la comunicación oral en manuales de editoriales argentinas para la asignatura Lengua y Literatura en el segundo año de la Educación Secundaria. Este estudio se articula dentro del proyecto de investigación “Desarrollo léxico-pragmático del lenguaje y ‘el otro’ en las prácticas discursivas” que se lleva a cabo en la UNSL, cuyo fundamento teórico es el interaccionismo sociodiscursivo. El corpus del análisis está constituido por seis manuales de Lengua y literatura de circulación masiva en Argentina, y se analizaron en ellos las propuestas para la enseñanza de la comunicación oral, teniendo como referencia los NAP de Lengua elaborados por el Ministerio de Educación de la Nación para el segundo año de Educación Secundaria y partiendo de la hipótesis del escaso tratamiento de la oralidad en textos escolares, con la consecuente deficiencia en la práctica de los géneros orales. La metodología utilizada es cualitativa, de análisis documental: a partir de dos categorías emergentes del corpus _oralidad como contenido conceptual y oralidad como actividad_ se analiza la manifestación de las mismas en los manuales. Esta exposición comienza con una síntesis de conceptos del interaccionismo discursivo acerca de la actividad verbal y su incidencia en el desarrollo de la persona, en particular, la función de los géneros textuales. Luego puntualiza los lineamientos de los NAP para la comunicación oral en segundo año y se analiza comparativamente el modo como se plantea la didáctica de la oralidad en diversos manuales, para culminar en la presentación de conclusiones e hipótesis provisionarias en relación con el tema.

Introducción

El punto de partida teórico en el que nos basamos es el interaccionismo sociodiscursivo esbozado por Jean-Paul Bronckart. Esta teoría se basa en los aportes del interaccionismo social planteados por Vygotski (1996) y Leontiev (1983), y tiene como objeto de estudio las actividades humanas en contextos sociales y culturales determinados, haciendo foco en los géneros textuales involucrados en dichas actividades y los saberes sociales vehiculizados por los diversos géneros, la importancia de la mediación formativa y el desarrollo de capacidades de acción y conocimientos adquiridos por los alumnos. El interaccionismo sociodiscursivo estudia el papel de las prácticas verbales en la enseñanza y su consecuente incidencia en el desarrollo de las personas. En la vida cotidiana, los sujetos se encuentran involucrados

permanentemente en interacciones desarrolladas dentro de estructuras colaborativas; este actuar en la sociedad, es decir, las actividades colectivas presentan dos características fundamentales: constituyen la base del desarrollo de la persona y están mediatizadas por el lenguaje. En otras palabras, son las actividades verbales las que proveen el entendimiento necesario tanto para la interacción como para la formación de la persona. De ahí la relevancia de su estudio.

El primer concepto que tomaremos de Bronckart es el de persona. El autor sostiene que la persona es una estructura psíquica y comportamental que resulta de las experiencias de aprendizaje. La persona no es solamente un estado sino también un marco de recepción. Dentro de su singularidad lleva a cabo una semantización particular de los preestructos que le proveen la cultura y la lengua. No se opera una mera reproducción de preestructos, también hay margen para evaluarlos y hasta para combatirlos. El desarrollo combina dos procesos que en cierto modo se contraponen: socialización e individuación. Los hablantes disponen de lo preexistente pero con flexibilidad para adecuarlo a la situación en que se ven involucrados o para cambiarlo, de ser necesario. Otro aspecto fundamental para esta teoría es la concepción del lenguaje. Con respecto a ello, Bronckart toma de Coseriu dos nociones: en primer lugar, el lenguaje como actividad creadora y libre, y en segundo lugar, que la función primordial del lenguaje es significar, formar unidades de cognición, elaborar conocimiento. El lenguaje no es mera designación del mundo, ni exteriorización del pensamiento, ni herramienta para la comunicación. Su magnitud es mayor ya que se pone el acento en su capacidad de significación, de creación de las unidades de cognición.

Los hablantes, al apropiarse de los signos verbales e interiorizarlos, en su mente constituyen las unidades de pensamiento y de noesis, delimitando primero unidades representativas y organizándolas luego en sistemas de pensamiento consciente. Los signos lingüísticos, por su carácter inmotivado, le confieren al funcionamiento psíquico una real autonomía respecto de los parámetros del medio; por su carácter arbitrario, los signos someten las representaciones individuales a una reorganización basada en la convención, en el uso social; y por su carácter discreto, la interiorización de los significantes discontinuos asociados a significados posibilita la formación de unidades

delimitadas y relativamente estables. Ello permite el desarrollo del pensamiento consciente, que funciona en base a implicación de significaciones. Al interactuar lingüísticamente, los hablantes organizan _gracias al uso de las formas socioverbales o signos lingüísticos_ las representaciones individuales sobre el mundo. Las formas socioverbales ya contienen un conjunto de representaciones sociales acerca del mundo, a las que se suman las individuales.

Actividad verbal y géneros textuales

A medida que la sociedad y la cultura fueron diversificándose, generaron junto a nuevas esferas de actividad humana, formaciones discursivas variadas. Bronckart coincide con lo postulado por Voloshinov acerca del origen social y dialógico de los signos y las ideas: su génesis se encuentra en la interacción social. En la actividad lingüística, el marco obligado al que recurre el hablante para producir son los géneros textuales pues proveen, en su multiplicidad, posibles configuraciones de mecanismos estructurantes de textos. Ante una situación dada, el hablante selecciona un modelo y lo adapta: los géneros son evaluados e indexados, es decir, clasificados. Se considera, por ejemplo, para qué actividad puede utilizarse un género de texto, cuándo es pertinente o no, el valor social de dominar un género. Ese actuar en relación con un individuo o varios se denomina acción verbal y se materializa en textos, correspondientes empírico-lingüísticos de una acción verbal.

El interaccionismo discursivo sostiene que la práctica de los géneros es la ocasión para los aprendizajes sociales, al adaptar el actuar lingüístico a las diversas formas del actuar en sociedad. Cuando un hablante produce un texto pone en marcha distintas clases de razonamiento (práctico, cronológico, causal, lógico y semilógico), conocimiento de estructuras temporales y de distribución de las voces o posiciones sociales para cada situación. Ello implica buscar formatos textuales, seleccionar estrategias, evaluar los posibles efectos de los componentes del texto, elaborarlo y transmitirlo.

Bronckart propone el trabajo con secuencias didácticas que tomen como eje un género textual, elaborando proyectos que incluyen análisis, producción y reflexión sobre el lenguaje. A partir de un corpus de textos de un mismo género, los estudiantes primero analizan cuáles son sus usos, a qué prácticas sociales está asociado ese tipo de texto, en qué situaciones es

pertinente y se propone una primera actividad de producción textual. En un segundo momento se trabaja en talleres la estructuración de ese tipo de texto, ejercitando el dominio técnico en relación con secuencias, mecanismos de cohesión, estrategias discursivas. El proyecto culmina en una segunda producción de un texto del género tratado.

La comunicación oral como objeto de enseñanza

La comunicación oral abarca una cantidad considerable de géneros discursivos con distintos grados de formalidad: conversación, entrevista, consulta, debate, examen, clase, conferencia, exposición, sermón, discurso, presentación, mesa redonda, entre otros. Se trata de una modalidad de comunicación multicanal, ya que abarca diferentes códigos: lo no verbal incluye lo kinésico y lo proxémico: gestos, mímica, mirada, postura corporal, distancia, y lo paraverbal incluye tono, entonación, pausas, ritmo, intensidad, silencios, dicción de la voz. A diferencia de la lengua escrita, el uso oral de la lengua no requiere de un aprendizaje formal: los niños aprenden a hablar durante el proceso de socialización. Dado que están expuestos a una variedad de situaciones de comunicación, comienzan a participar en forma más o menos activa en interacciones orales y al mismo tiempo van adquiriendo las normas que las regulan. Hablar una lengua, es decir, usarla, es lo que permite a los sujetos participar de la vida social, y a la vez, construirla (Calsamiglia y Tusón, 2001). La habilidad para interactuar apelando a la lengua forma parte de las actividades cotidianas, por ende, el conocimiento de convenciones no sólo lingüísticas sino comunicativas es necesario para desenvolverse fluidamente en la vida en sociedad. Por otro lado, las interacciones orales contribuyen buena medida a construir la imagen de uno mismo debido a los mecanismos de exhibición y de protección puestos en juego en las mismas, mecanismos que es necesario saber regular. Como lo afirma Élisabeth Nonnon en una investigación sobre artículos referidos a la didáctica de la oralidad, la enseñanza de la comunicación oral es la entrada progresiva en el discurso oral público y posibilita estructurar la experiencia y elaborar conocimientos y juicios. Sin embargo, teniendo en cuenta que el entorno sociocultural es un espacio decisivo en la adquisición de las convenciones lingüístico-comunicativas, es evidente que existe un acceso desigual a los bienes culturales para el conjunto de los hablantes de diferentes

grupos sociales, según hayan experimentado interacciones en ámbitos más restringidos, tal como el familiar y el barrial, o en ámbitos más variados, más formales, relacionados con la vida pública.

En tanto objeto de enseñanza se presenta como paradójico dado que desde los discursos de diferentes disciplinas de las ciencias humanas se sostiene la importancia de la oralidad, pero en las prácticas escolares se soslaya su abordaje. Así, en los lineamientos educativos oficiales la oralidad es uno de los cuatro ejes que deben abordarse en Lengua y Literatura, y a pesar de eso la práctica docente cotidiana lo ha venido dejando de lado, debido a una serie de factores que serán presentados más adelante. Es esa condición de marginalidad la que motivó el presente análisis.

En esta línea de investigación se analizó de qué manera se presenta la comunicación oral en manuales para segundo año de la Enseñanza Secundaria. El corpus se constituyó con 6 manuales de segundo año de Lengua y Literatura de las siguientes editoriales: Aique, Estrada, Tinta fresca, Edelvives, Santillana y S.M. Las ediciones son posteriores a 2010 y se trata de volúmenes que se encuentran en las bibliotecas de las escuelas públicas de San Luis o bien las editoriales trabajadas con asiduidad en los colegios.

A los fines de considerar los contenidos y actividades que la escuela debería ofrecer a un estudiante de primer año de Secundaria se tomaron como parámetro los lineamientos de los NAP. Los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) establecidos por el Ministerio de Educación para el espacio curricular Lengua se organizan en torno a cuatro ejes: comprensión y producción oral, lectura y producción escrita, literatura y reflexión sobre la lengua y los textos. En relación con el eje de la comprensión y la producción en lengua oral para el 2º año de Educación Secundaria (o 1º año, según la jurisdicción), los NAP contemplan tres tipos de actividades:

- la participación en conversaciones y discusiones sobre temas variados, a partir de diversas fuentes, apelando a recursos paraverbales y no verbales adecuados,
- la escucha comprensiva y crítica de narraciones, exposiciones y argumentaciones provenientes de enunciadores escolares o de los medios de comunicación y la cultura,
- la producción de textos orales referidos a temas estudiados

y de interés general, por ejemplo, narraciones, exposiciones y argumentaciones.

Cada uno de los núcleos de este eje supone distinguir lo que entienden y no entienden y solicitar información adicional (aclaraciones y ampliaciones); utilizar un léxico acorde con el tema; reconocer y emplear expresiones que manifiesten opiniones, como también cambiar de tema, justificar lo dicho y reflexionar, conjuntamente con el docente y sus pares, acerca del proceso llevado a cabo. En este año los alumnos deberían tomar conciencia de convenciones, reglas, códigos no lingüísticos que atañen a los intercambios como el diálogo, la narración oral, la exposición oral, la entrevista y, en menor medida, el debate.

Análisis del corpus

Para el análisis se decidió considerar dos categorías: la oralidad en tanto contenido conceptual y la oralidad como actividad áulica. En primer lugar, se verificó en cada libro si los **géneros orales** se presentaban como **tema** central o secundario de una unidad didáctica, y en segundo lugar se relevaron todas las consignas planteadas en cada manual que involucrasen la interacción oral, en tanto **actividad**. De la sistematización del material investigado derivamos las conclusiones que se presentan a continuación.

En primer lugar, la oralidad está presentada en tanto contenido conceptual en cinco manuales de los seis analizados. Este dato puede esquematizarse en el siguiente cuadro:

Tabla 1

Oralidad como contenido conceptual

Géneros orales

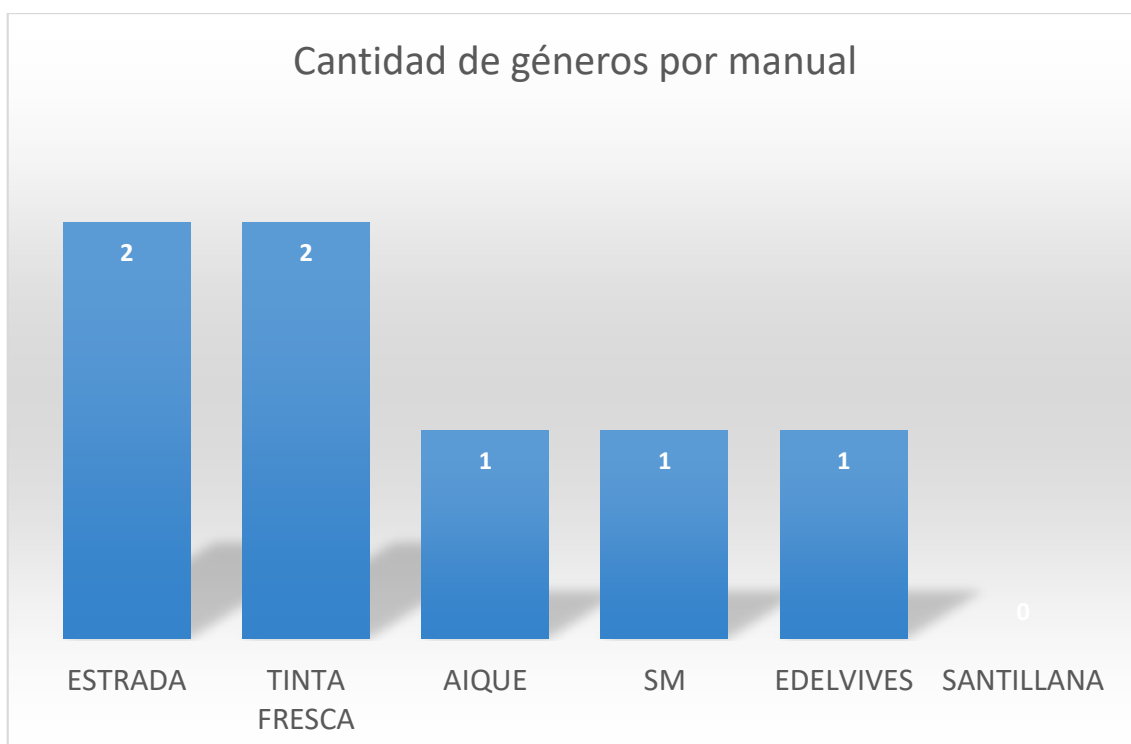
Manuales

EXPOSICIÓN ORAL		TINTA FRESCA		SM	
DEBATE		TINTA FRESCA			
ENTREVISTA	ESTRADA		AIQUE		EDELVI VES
CONVERSACIÓN	ESTRADA				

Los libros que ofrecen la mayor cantidad de géneros orales tomados como tema son Estrada y Tinta Fresca, cada uno toma dos géneros, aunque difieren en lo siguiente: Estrada focaliza la entrevista y la conversación como contenido conceptual, mientras Tinta Fresca toma la exposición oral y el debate. Por otra parte, Aique y Edelvives proponen la entrevista como tema, y S.M., la exposición oral. Observamos un claro *predominio de la entrevista*: es el género más elegido pues aparece en el 50% de los manuales, mientras la exposición se ofrece en el 33% del corpus; conversación y debate son tratados en el 17% del total del corpus. Así, en relación con la presencia de los géneros orales, puede observarse que éstos *se manifiestan en la mayoría de los manuales, aunque no en su totalidad* (83% del total). En cuanto a la selección de los géneros, se observa *falta de uniformidad*, ya que cada editorial privilegia distintos tipos textuales de la oralidad.

Figura 1

Oralidad como contenido conceptual. Cantidad de géneros por manual



En Santillana no se trata como contenido ningún género de la oralidad.

Ésta aparece escuetamente en la socialización de algún texto que los alumnos escriban. Los enunciados de actividades para analizar textos comienzan con “Respondé” pero no aclara si es por escrito u oralmente. No se observa un tratamiento sistemático de la oralidad, dada la ausencia de interacción oral en los ejercicios.

Edelvives propone como tema la entrevista, con preparación y realización del texto, y plantea muchas consignas para realizar en grupos, dinámica que insta a conversar, intercambiar puntos de vista, discutir, todas acciones involucradas en las interacciones orales. Se observa gran cantidad de actividades que van más allá de conversar y comentar, tales como leer en grupo, crear escenas, elaborar conclusiones, entrevistar, discutir, reflexionar con los compañeros. Por ello, consideramos que en Edelvives hay adecuación a los NAP postulados para este año de estudio.

En Aique la oralidad aparece como tema con la entrevista, con una propuesta de lectura y análisis de una entrevista escrita. Además, cada unidad comienza con consignas para recuperar saberes previos que involucran leer, comentar, discutir, compartir en grupos. El manual plantea variedad de actividades para realizar en grupo, dinámica que insta a los alumnos a conversar, a intercambiar puntos de vista, a discutir, acciones propiciadoras del intercambio oral. Entre las más solicitadas se encuentran: conversar con los compañeros, comentar oralmente, debatir, compartir, justificar, leer en voz alta y exponer. En este libro observamos adecuación a los NAP.

En el libro de la Editorial SM se trata como contenido conceptual la exposición oral, guiando al estudiante en aspectos importantes para desarrollar la habilidad de exponer. Al comenzar cada unidad se propone una sección “Para conversar antes de empezar”, donde se trabajan el escuchar, el leer en voz alta y el conversar, recuperando saberes previos en forma oral. Es el manual que con mayor asiduidad trabaja la lectura en voz alta, posibilitando la práctica de la oratoria. Además, se promueven comentar, compartir, discutir/pensar en grupo, exponer, relatar en voz alta y se propician los aportes en forma oral cuando se socializan los trabajos.

Estrada presenta como contenido dos géneros orales: la entrevista y la conversación, con lectura y análisis de esos textos. Las unidades comienzan

con un “Foro abierto” para conversar grupalmente y culminan con una sección “Ver para escribir”, que contiene consignas de resolución grupal, propiciando el intercambio oral. Conversar, discutir, interpretar entre todos, debatir, relevar o elegir en grupos propenden a una dinámica de trabajo que exige la práctica de la oralidad. También en la sección dedicada a gramática y ortografía se pide justificar o explicar oralmente. Se observa buena adecuación a los NAP.

Otro manual que trata como temas dos géneros orales es Tinta fresca, pero, a diferencia de Estrada, toma otros: la exposición oral y el debate. Es importante destacar que el estudiante es guiado paso a paso en la elaboración de textos de esos géneros, es decir, que propone una tarea de producción con actividades detalladas de planificación y elaboración. Al comenzar cada unidad se propicia el conversar en grupos y después de las actividades, pide compartir con el resto de la clase las conclusiones o producciones. Las actividades que más se trabajan son: comentar, compartir, conversar entre todos, justificar, exponer y describir oralmente. Presenta muy buena adecuación a los NAP.

Conclusiones provisionarias

Del análisis anterior se desprende que, exceptuando a Santillana, en el 83% de los libros analizados se incluye a la oralidad en tanto actividad, pues ofrecen una amplitud de propuestas para conversar, comentar, narrar oralmente, exponer, justificar, explicar, debatir, intercambiar, leer en voz alta, elaborar u organizar en grupo una tarea, favoreciendo la práctica de las habilidades de la comunicación oral. Puntualmente, la actividad de producir textos orales, siguiendo una guía detallada o pautas pormenorizadas para la producción, está contemplada en el 50% de los manuales: la entrevista y la exposición oral son los géneros más trabajados (S.M., Edelvives y Tinta fresca), y en menor medida, el debate (Tinta fresca). La narración ha sido incluida porque en el 83% de los manuales se solicita en consignas narrar historias o contar anécdotas.

En el cuadro que sigue se esquematiza, a modo de síntesis, la relación entre el tratamiento de la oralidad en las editoriales del corpus y su adecuación a los NAP.

Tabla 2*Adecuación a los NAP del tratamiento de la oralidad en el corpus*

Manual	ESTRAD A	EDEL VIVES	SM	TINTA FRESCA	AIQUE	SANTI LLANA
Actividad						
CONVERSAR , DISCUTIR	X	X	X	X	X	
ESCUCHAR	X	X	X	X	X	
PRODUCIR TEXTOS ORALES	narración	entrevista	exposición entrevista narración	exposición narración debate	narración	narración

Como conclusión general, se observa en el corpus analizado una buena adecuación a las sugerencias de los núcleos de aprendizaje prioritarios. En primer lugar, la *participación en conversaciones y discusiones* sobre temas variados, a partir de diversas fuentes, está ampliamente contemplado, excepto en el caso de Santillana, donde hay muchas consignas en las que no se explicita si son orales o escritas. En el resto de los manuales, si bien hay un predominio de las actividades escritas por sobre la actividad oral, las interacciones orales están presentes en las consignas cuando se trabaja el conversar, comentar, leer en voz alta, intercambiar. En segundo lugar, *la escucha comprensiva y crítica de textos* aparece como consigna puntual en el libro de S.M. y en ningún otro, pero creemos que el escuchar está implícito en el desarrollo de los diferentes ejercicios que incluyen compartir lo producido, conversar, debatir, hacer sugerencias, reflexionar, intercambiar con los otros. Y por último, *la producción de textos orales* es el aprendizaje que menos se trabaja (manifiesto sólo en la mitad del corpus). De todas maneras, tanto las actividades como la elección de los géneros resultan pertinentes para el nivel de desarrollo lingüístico de un estudiante de 13 o 14 años.

Además de las propuestas editoriales, es importante considerar un conjunto de condiciones que confluyen complejizando esta modalidad y que operarían como obstáculos para la enseñanza de la oralidad. Uno de ellos consiste en que su práctica en la clase se encuentra restringida por la constricción del tiempo, pues el trabajo en la interacción oral entre alumnos y docente y entre alumnos entre sí se circunscribe a la duración de los módulos horarios de 80 minutos, o de 40 minutos en el caso de disponer de medio módulo. Otra condición desfavorable en el segundo año de Educación Secundaria es la gran cantidad de alumnos que generalmente reúnen los cursos de 2º año o 1º año, según la jurisdicción, lo que genera de modo casi inevitable inequidad en la posibilidad de participación de la totalidad del alumnado en la toma de la palabra. A ello se suma que el grado de involucramiento de los niños en las actividades es muy variable, es decir, debido a las características particulares de cada alumno, las participaciones en un ejercicio común serán desiguales. En consecuencia, si se pretende un aprendizaje sostenido de las interacciones orales, al docente se le plantea, en primer lugar, la dificultad de la administración del tiempo para desarrollar actividades que pudieran permitir a cada estudiante avances auténticos en relación con la competencia lingüística oral. Además, la medición del progreso en las interacciones orales no parece ser tarea muy sencilla: con qué instrumentos cuenta el profesor para evaluar el desempeño de los estudiantes. Aquí es necesario señalar que por parte de los docentes no hay gran claridad en cuanto a la norma en la comunicación oral que oriente la enseñanza, el abordaje de los géneros orales obedece en muchos casos al conocimiento originado en el uso cotidiano.

El otro aspecto que debe tomarse en cuenta es que no tenemos certeza acerca del uso de los manuales por parte de cada docente; es decir, no es posible asegurar que un maestro o profesor de segundo año al elegir una de las editoriales estudiadas incluya en sus clases todo lo que ofrece ese libro, o que siga las actividades del libro de modo completo.

Para concluir, citando a Paula Navarro sostenemos que la enseñanza de la oralidad es una asignatura pendiente para la educación secundaria. Desde nuestra función de formadores de profesionales docentes de Letras y retomando la base teórica de esta investigación, si la práctica de los géneros orales es la ocasión para aprendizajes sociales, ya que la actividad lingüística oral es parte

constitutiva de las diversas formas del actuar en sociedad, es imperioso revisar el estudio de la modalidad oral y su didáctica, incluso desde la formación docente misma. Desarrollar competencia comunicativa oral es fundamental para el desenvolvimiento exitoso de los sujetos en su vida en sociedad, entonces ¿no deberíamos cuestionarnos si la escuela está preparando adecuadamente a los adolescentes para ser personas activas capaces de participar en cualquier tipo de interacción lingüística y social?

Referencias Bibliográficas

CALSAMIGLIA BLANCAFORT; H. y TUSÓN VALLS, A., *Las cosas del decir*
Barcelona: Ariel, 2001

CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN, *Núcleos de Aprendizaje prioritarios:
Lengua*, Buenos Aires: Ministerio de Educación de la República Argentina,
2011

BRONCKART, J., “Actividad lingüística y construcción de conocimientos” en
Lectura y vida, Revista latinoamericana de lectura, Año 29 N° 2, La Plata:
FaHCE, UNLP, 2008

----- *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*, Buenos Aires: Miño
y Dávila, 2007

NAVARRO, P., “La transposición didáctica de la modalidad oral, una asignatura
pendiente” en Castel, V. y Cubo de Severino, *La renovación de la palabra
en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística*,
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo, 2010

NONNON, E., «40 ans de discours sur l’enseignement de l’oral: la didactique
face à ses questions », *Pratiques* [en línea], 169-170 | 2016, disponible
en: <http://pratiques.revues.org/3115> . Consulta febrero 2017.

RIESTRA, D., Entrevista a Jean-Paul Bronckart “Problemas de la didáctica de
las lenguas. Un enfoque desde el interaccionismo discursivo” en
Novedades educativas N° 211, 2008, disponible en
http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a29n2/29_02_Bronckart.pdf. Consulta julio 2016.

Las prácticas sociocomunitarias en lengua y literatura: marcos de referencia pedagógicos y disciplinares

Beatriz María Suriani

Anuar Cichero

Paola Figueroa

Universidad Nacional de San Luis

Resumen

El presente trabajo pretende constituirse en un aporte para la reflexión en torno a las prácticas sociocomunitarias en lengua y literatura, concebidas como marcos de acción en diálogo y tensión con la comunidad, sus haceres y sentires. Se trata de una propuesta cuya contribución más significativa radica en la posibilidad de empezar a trabajar las prácticas docentes a través de la articulación de dos sectores o bien dos planos de la realidad que han estado fuertemente escindidos: universidad y sociedad.

En primer lugar, se desarrollan los marcos pedagógicos conceptuales —con sus correspondientes categorías— que apelan a vincular las prácticas formativas propias de la academia y las de la comunidad, esto es, las voces de los saberes legitimados y dominantes y las de los saberes populares que han sido tradicionalmente excluidos de la gramática institucional.

La segunda parte del artículo se aboca al tratamiento de las prácticas del lenguaje a través de intervenciones en territorio realizadas durante 2018 por las cátedras Taller de la Práctica Docente I y II del Profesorado Universitario en Letras de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, en el marco de creación de los Proyectos de Extensión y Docencia (PED), con el subsidio de la Secretaría de Extensión.

Finalmente, se sintetiza la importancia de la experiencia como forma de propiciar prácticas transformadoras de la realidad, en pos de una universidad abierta a las múltiples demandas y posibilidades de los sujetos de contextos que han permanecido en los márgenes de la academia y lo institucionalmente reglado.

Introducción

En la década del 70, la Universidad Nacional de San Luis, bajo la gestión del rector Mauricio López, llevó a cabo políticas de formación con el fin de dar respuesta a una idea de universidad abierta a la sociedad y partícipe de políticas sociocomunitarias. Si bien la dictadura cívico-militar obstaculizó este ideario, actualmente ha resurgido con nuevas propuestas y miradas en la Facultad de Ciencias Humanas de la UNSL.

Durante 2016, se creó el Centro de Prácticas Pedagógicas Sociocomunitarias —en adelante CPPS— que tiene como finalidad trabajar con los sectores populares y dejar de lado esa concepción mercantilista, tan

fuertemente arraigada en los contextos institucionales, que reivindica los vínculos de la universidad con las empresas.

Una de las líneas de trabajo del CPPS propone pensar y diseñar la curricularización de las prácticas sociocomunitarias, y en ese marco se sostienen las asignaturas asociadas, que son espacios de formación integral de los estudiantes en diálogo permanente con las necesidades de la comunidad y de la formación académica-profesional. Taller de la Práctica Docente I y Taller de la Práctica Docente II se constituyen como asignaturas asociadas al CPPS con el propósito de pensar una formación en territorio sostenida en la confluencia de múltiples saberes. Estos espacios de intervención dialógica con los sectores populares tienen cinco años de historia y, a partir de 2018, se inscriben en la línea de Proyectos de Extensión y Docencia —en adelante, PED— que avala la Secretaría de Extensión de la UNSL para fomentar el desarrollo regional y la mejora en la calidad de vida de la población. Este proyecto se inscribe en una nueva normativa (Ord. CS N° 29/17, 7 de septiembre de 2017) que legisla la extensión dentro de un marco curricular atravesado por múltiples y complejas variables sociales que atienden a la diversidad de actores, problemáticas, requerimientos y posibilidades. Fundamentalmente, y tal como se enuncia en la normativa, se atiende a generar espacios interdisciplinarios de comunicación que tienen que ver con la identificación de necesidades propias del medio para la generación de proyectos de intervención desde una metodología participativa de los distintos actores sociales involucrados en las instancias de formación, concreción y evaluación de cada proyecto.

En el caso particular de los PED, tienen como finalidad la articulación de la docencia y las prácticas extensionistas y, por ende, con la investigación, puesto que consideran que la reflexión en torno a las prácticas contribuye a la construcción y sistematización de saberes en relación con el amplio abanico que abarca la comunidad y la universidad.

Aquí se presentan los marcos conceptuales referenciales, epistémicos, políticos y metodológicos que contextualizan el Proyecto de extensión "Literatura en comunidad". Aprendiendo a ser docente en los territorios" y se estudian, como caso, las prácticas extensionistas llevadas a cabo en el PED durante 2018, año en el que fueron curricularizadas por primera vez mediante la evaluación, subvención y protocolización por resolución del Consejo Superior (RCS N° 1-

47/20, 10 de junio de 2020) de los proyectos aprobados, lo que permitió que los equipos docentes contaran con el aval de la Secretaría de Extensión Universitaria —fondos económicos, seguros estudiantiles para la movilidad, entre otros— requerida para encauzar una labor de *praxis* e indagación en torno a esta y sus implicancias.

En suma, se traza un recorrido que marca las rupturas de la gramática universitaria y las tensiones —posibilidades y limitaciones— suscitadas en los cruces entre la universidad y la comunidad desde espacios formativos de las carreras de grado.

Un punto de partida necesario: marcos conceptuales referenciales

Desde el punto de vista de la formación de los estudiantes en la práctica profesional docente, se propone un modelo alternativo que aúna docencia, extensión e investigación desde un posicionamiento implicacionista que deja de lado la escisión entre teoría y práctica para dar paso a un abordaje integral de las intervenciones docentes. Específicamente, se trata de una posición crítica que apela a la preparación de educadores/as en diferentes contextos con distintos grados de formalidad y propuestas de intervención didáctica sostenidas en prácticas del lenguaje sociocomunitarias. Aquí subyace un abordaje dialéctico que da continuidad a la lectura y la escritura de las propias trayectorias educativas de los sujetos en formación.

Un enfoque de este tipo se sostiene en una didáctica situada en un proceso de comprensión crítica de las multideterminaciones de las prácticas docentes. Identifica los problemas y las necesidades que se desprenden de la realidad educativa y la enseñanza junto a los saberes y sentires de los/as estudiantes. En tal sentido, se apela a reconocer las prácticas docentes desde un modelo de intervención de la realidad que supone un enseñar situado y un situarse en el enseñar. Así, el sujeto de la enseñanza es protagonista y a la vez crítico, capaz de leer las problemáticas del contexto, de los sujetos y de los saberes que estos portan.

La práctica docente es una construcción sociohistórica situacional, que piensa el trabajo del educador desde una complejidad que comprende más que el acto de enseñar, en tanto su tarea presenta atravesamientos sociales, políticos e institucionales que van configurando la práctica de enseñanza a partir

de marcos más amplios. Esta compleja trama da lugar a una práctica docente única y particular, lo que explicaría por qué se prefiere hablar de prácticas docentes y no de práctica docente.

El equipo de las cátedras de Taller de la Práctica Docente I y II viene construyendo un camino que intenta sistematizar las prácticas formativas con la comunidad. En esta historia se han tomado decisiones en torno a cómo nombrar las prácticas, vinculadas a modos de posicionarse frente a los vínculos con la comunidad, a las perspectivas epistemológicas en relación con los conocimientos en general y los de la lengua y la literatura en particular, sumado a cuestiones metodológicas referentes a enseñar y aprender. Si bien las asignaturas se enmarcan en proyectos de extensión y docencia, en sus programas no se menciona la palabra extensión, sino que se prefiere el término “prácticas sociocomunitarias”. Esta decisión no es menor, pues va más allá de cuestiones terminológicas, porque determina espacios de definiciones conceptuales. De acuerdo con el diccionario de la RAE, la palabra “extensión” proviene del latín *extensio*, que significa “acción y efecto de extender o extenderse” (Real Academia Española, s. f., definición 1). Al respecto, ya desde la Reforma de 1918 la universidad tiene como una de sus funciones esenciales la extensión, en el sentido de abrirse hacia la sociedad, ir hacia ella, para llevar conocimientos científicos.

Freire (2004) se oponía a la idea de la extensión universitaria porque sostenía que era un modo de colonizar a los sectores populares con el conocimiento de la universidad, sin reconocer que estos tienen ciertos saberes que les permiten operar sobre la realidad e interpretarla. Al respecto, una posición verticalista y unidireccional de abordar el conocimiento implica cierta concepción monologuista, en la que prima la imposición del pretendido “saber sabio” por encima de los saberes populares y cotidianos de la comunidad, frente a una concepción que pretende la co-construcción del conocimiento desde el diálogo de saberes. Sin embargo, hoy se vislumbra un intento de superar esa concepción de extensión tan sesgada y algunos/as partícipes de la comunidad universitaria comienzan a adoptar terminologías vinculadas a la llamada “extensión crítica” o “extensión dialógica”, tratando de reconceptualizar el término. En este caso, como equipo de cátedra, y en sintonía con las discusiones colectivas, desde el CPPS se alude a estas prácticas como “prácticas

pedagógicas sociocomunitarias”. Sustenta esta denominación el intento de superar los vestigios originarios de ese modo de nombrar y refundar esta tarea que emprende la universidad desde nuevos significantes y significados, de transitar caminos dialógicos entre los sectores populares y la universidad. En segundo lugar, esta nueva concepción alude a que estas intervenciones, con sus problemáticas y variantes, no sean exclusivamente un tema universitario, sino de apertura a espacios que aborden críticamente la gramática universitaria y los territorios con los que se trabaja, en pos de la construcción de nuevos y particulares códigos. Por ello, las PPSC, en el marco de la formación, trabajan desde cinco grandes principios que guían la práctica (Figuroa y Cichero, 2021).

-Diálogo de saberes y sentires

Se funda en una cierta concepción del conocimiento y sus respectivos criterios de validación. Esos saberes populares y científicos no son jerárquicos, más o menos válidos, sino que permiten leer, comprender y experimentar realidades desde lógicas diferentes. Ambos deben estar atravesados por un criterio determinado por lo que ese saber produce en la realidad, en tanto tienen la potencialidad de transformarla desde las apropiaciones que los sujetos hacen de esos saberes para intervenir en ella; esto es, a partir de las lecturas críticas que desentrañan las tramas de poder como los modos de construir resistencias frente a lo hegemónico, legitimado y dominante. Esto supone habitar una epistemología pragmática y hermenéutica (Sousa Santos, 2010) que valore el saber en vinculación con otras prácticas, otros sujetos y conocimientos. De esta relación emerge un diálogo entre sujetos epistémicos con una trama de saberes que portan experiencias y significaciones propicias para habilitar la escucha, la indagación y la comprensión dejando de lado lo netamente monologuista. Desde esta perspectiva, no es posible concebir al saber como una operación netamente intelectual, porque, en esos modos de “leer historias y realidades”, los sentimientos, lo emotivo y subjetivo, juegan un papel central. Desconocerlos implicaría sesgar las lecturas de esas experiencias y significaciones de las prácticas que llevan a cabo los sujetos. Entonces hasta aquí habría tres elementos claves en el diálogo de saberes y sentires: el reconocimiento de que todos/as ingresan en la categoría de sujetos epistémicos, la apertura al diálogo y al abordaje de significaciones de las tramas de experiencias donde los saberes

y sentires se vinculan, se entran para determinados sujetos en un momento y espacio particular. Pero esas experiencias, lejos de estar descontextualizadas, se asientan en territorios que también ofrecen elementos para el diálogo. Aquí se concibe el territorio no solo como espacio geográfico natural, sino también como espacio social y simbólico. Ello implica mapear los ámbitos, y esta es una herramienta que posibilita, gráficamente, comprender las tramas de significaciones y experiencias que los sujetos emprenden en un lugar determinado, y los sentires que esto despierta (Ares y Risler, 2013).

Las PPSC deben promover espacios-tiempos formativos en los que los/as estudiantes puedan conceptualizar, junto a los sectores populares, esas claves dialógicas de saberes emancipadores. Estas experiencias deberían habilitarlos/as para comprender los diferentes modos de participar desde el oficio en el que se están iniciando y transformar el mundo en un lugar más habitable y justo, donde saberes y sentires puedan ser herramientas para construirlo sin colonizar al otro. Así, la etapa de entrar al territorio para lograr la sensibilización y reconocimiento de tramas es fundamental, y, como herramienta, el mapeo social colectivo ha sido una metodología clave para comenzar a construir y fortalecer diálogos.

-Co-construcción del conocimiento

Pensar la construcción colectiva en el marco de las PSC supone una doble dimensión: por un lado, la co-construcción de conocimiento entre los sectores populares y la universidad, y, por otro, entre los estudiantes y docentes que ejecutan las experiencias formativas. Respecto de la co-construcción de saberes entre la universidad y los sectores populares, la horizontalidad y la simetría saber/poder son claves, como así también los posicionamientos respecto de la epistemología pragmática y hermenéutica frente a los conocimientos en general y los específicos disciplinares de la lengua y la literatura en particular. La co-construcción de conocimiento colectivo entre docentes y estudiantes que se realizan en las PPSC es otro eje central de ruptura con la gramática universitaria tradicional, donde ha primado el recorrido formativo a modo de “carrera” y el trabajo individual. Sin embargo, las PPSC implican poder relevar los pensamientos, saberes y sentimientos que transitan los/as estudiantes. A partir de las prácticas de revisión y reflexión de lo trabajado, se deben construir colectivamente lecturas que ayuden a pensar su complejidad

y sus contradicciones, como así también a planificar estrategias que permitan un abordaje desde la multiplicidad de miradas, haceres y sentires.

-Organización popular

El aula universitaria y el territorio como aula social ampliada generan espacios para reflexionar en torno a la experiencia colectiva desde las particularidades de cada grupo como un colectivo que se reconoce en el saber, hacer y poder. Experienciar y educar de forma horizontal, a partir de ejes transversales y en consonancia con la comunidad, son desafíos que posibilitan participar en los modos de organización propios de los sectores populares para constituirse como “sujetos de resistencia”. Desde este lugar, las PPSC permiten que los estudiantes lean y comprendan aquellas estrategias donde se pone en juego la construcción del poder/saber/hacer popular.

-Resistencia

Mapear los territorios implica que los/as estudiantes y sujetos de sectores populares grafiquen las problemáticas y necesidades vinculadas a la vulneración de derechos que estos sectores tienen en sus vidas cotidianas, pero también sus potencialidades. En este caso, la “racionalidad indolente”, mediante la cual los sujetos reconocen sus limitaciones, aunque no generan mecanismos de acción y defensa para salir de ese estado (Suárez, 2011), se ubica frente a la “racionalidad alternativa”, que es pensar, desde el diálogo de saberes y sentires, caminos para transformar esa realidad. Para ello, los espacios de PPSC deben promover experiencias que posibiliten la constitución de “subjetividades rebeldes”, como propone Zenelman (1989). Es decir, subjetividades políticas ligadas a construcciones de sentido, que se opongan a la idea de dominación en pos de acciones transformadoras desde una perspectiva de poder. Esas clases de subjetividades no se construyen en soledad, sino en lo colectivo, en la práctica social de los sujetos involucrados.

-Vínculo entre los saberes pedagógicos, disciplinares y populares

En relación con los lineamientos teóricos de las prácticas docentes, interesa trabajar con concepciones de lengua y literatura que difieren de las perspectivas hegemónicas. En este sentido, se asume la formación en estas áreas como un derecho, desde la democratización de la lectura y la escritura para el empoderamiento de todos aquellos sujetos que han sido silenciados por la lengua dominante. Al respecto, dado el valor simbólico que adquieren las

lenguas, la idea que los hablantes se hacen de ellas presenta muchas veces connotaciones carentes de sustento científico que reflejan actitudes, a través de expresiones tales como “lengua clara”, “lengua bella”, “lengua rudimentaria”, entre otros. En esta misma dirección, diversos estudios sociolingüísticos dan cuenta de que las variedades no estándar presentan una estructura y normativa tan compleja como la variedad estándar, y también resultan adecuadas para la producción de argumentos lógicos: “Ningún dialecto es inferior a otro; todos son igualmente aptos para su principal función: ser el instrumento de comunicación de una comunidad” (Raiter, 1995, p. 10). No obstante, en el ámbito educativo formal, dichas variedades lingüísticas no suelen ser contempladas en las propuestas pedagógicas. La lengua legítima autoriza voces y calla otras, determina quién puede decir qué y quién no. Uno de los dispositivos mediante los cuales se normaliza la lengua es la escuela en íntima vinculación con el Estado que asegura las condiciones para su reconocimiento universal, la pretendida integración a una comunidad lingüística. De tal forma, esconde lo que, en realidad, serían relaciones de dominación lingüística y la consolidación de un mundo social determinado por el lenguaje.

Por otra parte, en lo que atañe a la literatura, frente a las concepciones de élite que la abordan desde una perspectiva predominantemente historiográfica y cánones preestablecidos, la perspectiva de la cátedra adoptada en las prácticas intenta trascender estas posturas. Al respecto, se busca una mirada crítica, abarcativa y plural que permita dar lugar a otras formas de abordaje de las obras literarias como espacio de diálogo, encuentro e invención. Aquí se incluyen también todas aquellas producciones que toman las voces marginadas por la historia oficial y ponen en cuestión las tradiciones de la enseñanza literaria.

En oposición al enfoque lingüístico–inmanentista de los formalistas, Bajtín (1985) aporta un tratamiento sociológico al análisis del hecho literario entendido como producción y no como producto: la literatura deja de ser autónoma y se la considera como una práctica social discursiva que tiene relación directa con las circunstancias en que se produce. Este autor atribuye una gran importancia a la categoría de género en la historia de la literatura, por considerarlo como portavoz de las tendencias más estables del desarrollo literario y como motor principal de los destinos del lenguaje. Los géneros pueden

ser primarios —simples— o secundarios —complejos—. Estos últimos toman y reelaboran diversos géneros primarios —que son los que se constituyen en la comunicación discursiva inmediata— y surgen en una comunicación cultural más compleja y organizada, a la vez que permiten una libre y creativa estructuración: artística, científica, sociopolítica, entre otros. En este mismo sentido, desde una orientación pragmática, van Dijk (1987) concibe al discurso literario como un “acto de habla ritual”, en tanto no persigue una función práctica —satisfacer condiciones de verdad, obtener conocimiento, modificar los intereses—, sino que lo que busca el autor es que al lector le “guste” el texto. De allí que un discurso literario esté determinado por la evaluación de los lectores. Esto da cuenta de que la literatura no es un concepto estático, universal y permanente, sino que adquiere diferentes significaciones en períodos y culturas diversos, según las condiciones sociohistóricas y las convenciones culturales y literarias propias del discurso ficcional de una época.

En relación con el panorama descrito, si bien se ha observado una proliferación de los géneros que han ingresado a la currícula —que es una forma del canon establecida en el ámbito escolar—, hay una predominancia de la literatura escrita por sobre la oral. El libro, en tanto capital simbólico objetivado (Bourdieu, 1984), conserva su predominancia como material didáctico. Consecuentemente, son las obras de autores consolidados en el campo las que forman parte de las propuestas. Esto se da, además, como producto de un complejo entramado de determinaciones: lo que la academia establece como objeto legítimo de estudio, los lineamientos curriculares oficiales, los proyectos institucionales y las ofertas del mercado editorial, entre otros. Ante dicho escenario, se requiere plantear propuestas que tomen en cuenta los saberes de los sujetos destinatarios en general y de los sectores populares en particular, como así también sus sentidos de pertenencia y construcciones identitarias en un desarrollo dialógico.

Hasta aquí, se han esbozado los marcos políticos conceptuales para el abordaje de las prácticas, a los fines de esclarecer el punto de partida epistemológico desde un enfoque implicacionista que presupone el diálogo entre la academia y los sectores populares y en íntima relación con la llamada “alfabetización intercultural” (Borzzone, Rosemberg, Diuk, y Silvestri, 2011).

En tal sentido, se exceden los diseños gubernamentales, y sus consecuentes políticos de consumo de textos puestos al servicio de los organismos oficiales, para dar lugar a prácticas pedagógicas sociocomunitarias que articulen la formación integral del/la estudiante.

En suma, a partir del posicionamiento adoptado sobresale la idea de una conciencia lingüística regional, esto es, un repertorio de conocimientos y creencias que va más allá de la tradicional concepción de norma para reglar el lenguaje: como fruto de la variación lingüística inherente a cada comunidad, ya no hay una única norma, sino que las creencias, convicciones y actitudes valorativas oficinan de control social y, por ende, de norma. Esto se relaciona con el hecho de que la lengua es social, porque aunque hable un sujeto individual depende de convenciones propias de una cultura o subcultura particular, lo que supone concebir al lenguaje como un medio por el cual se produce la transmisión y acumulación cultural: “Debido al ser histórico y sociocultural de las lenguas históricas, la existencia de aspectos variables e invariables en una lengua no constituye ninguna contradicción, sino que es una propiedad esencial del funcionamiento de la misma” (Renwick, 2007, p. 310). Esto además abre el juego y se extiende a la concepción de las prácticas del lenguaje adoptada, en este caso a lo que atañe al trabajo con la literatura, entendida como un campo de la comunicación discursiva que atiende a sus propias leyes e intencionalidades, y cuyas fronteras son permeables y difusas, en tanto también lo son las condiciones sociopolíticas e históricas de una época.

En torno a la experiencia en el campo de las prácticas: el diálogo entre universidad y comunidad

En función de los marcos conceptuales esbozados, que son a la vez marcos políticos pedagógicos, se trabaja desde una práctica implicacionista y dialógica con un núcleo duro de contenidos que operan como herramientas para intervenir en la realidad. A su vez, la realidad otorga claves para leer los núcleos conceptuales y los lineamientos teóricos de referencia. De este modo, las prácticas son interpeladas por los contenidos y viceversa. Las asignaturas Taller I y II del Profesorado Universitario en Letras se inscriben en el campo de las prácticas profesionales y, por disposición del Plan de Estudios (Ord N° 007/13, CD-FCH, 8 de noviembre de 2013, Modif. Ord. N° 002/19 CD-FCH, 18 de marzo

de 2019), se prevén como espacios de intervención en ámbitos formales y no formales. En función de ello el equipo de cátedra ha construido y perfeccionado cada año un dispositivo pedagógico sostenido en el diálogo entre universidad y comunidad, teniendo en cuenta la preparación y el perfil del egresado/a. Este consta de cuatro espacios de formación que solo a los fines didácticos se describen en este artículo de forma fragmentada, pero se trata de momentos recursivos que, lejos de ser compartimentos estancos, se actualizan, relacionan y revisan constantemente mientras se realiza la práctica (Figueroa y Cichero, 2021).

-Leyendo y sintiendo textos y contextos

Este momento se caracteriza como el de sensibilización para los/as estudiantes. Se realiza en el aula universitaria y aborda cuestiones relativas al trabajo con los sectores populares, las prácticas del lenguaje y los marcos ideológicos políticos del quehacer docente. Primeramente, se estudian teorías y marcos conceptuales de referencia que aborda la asignatura con apoyo del material bibliográfico y audiovisual de fuerte implicancia local, construido por niños/as, jóvenes y adultos/as de sectores populares, tales como revistas y murales literarios, realizados en prácticas previas de la asignatura. A partir de allí, los sujetos de sectores populares, desde su lugar de referentes (murgueros/as, cocineras/os de comedores comunitarios, agentes sanitarios, docentes de escuelas periféricas, entre otros), se constituyen en co-formadores en las aulas universitarias y ofrecen clases donde ponen en diálogo ejes de abordaje territorial, conceptualizando ámbitos de pertenencia, contextos y estrategias que tienen los sectores populares frente a la vulneración de derechos. De este modo, la comunidad ingresa a la universidad y ofrece espacios para compartir saberes que portan con los/as estudiantes y las cátedras.

-Dibujando socialmente territorios

El equipo docente, los/as estudiantes universitarios y referentes del barrio organizan un mapeo social colectivo del lugar donde se realizarán las prácticas, con el fin de trazar socialmente el territorio y reconocer los significantes y significados que lo caracterizan. Ello supone graficar el lugar, en tanto organización urbanística, problemáticas sociales y educativas; describir a los sujetos desde las necesidades, pero también desde sus potencialidades;

reconocer los saberes que se ponen en juego en las cotidianidades, entre otros. A partir de este mapeo, se trabaja, dialógicamente con la comunidad, cuáles serán las temáticas de los talleres de lectura y escritura y sus modos de abordarlos.

-Intervenciones: cuando el contexto se vuelve texto

A partir del mapa de situación construido, los/as estudiantes, constituidos en grupos, planifican talleres y espacios de lectura y escritura situados teniendo en cuenta las claves territoriales, con el objeto de ofrecer experiencias que habiliten a los sujetos el acceso al saber, a apropiarse de la lengua —en sus manifestaciones orales y escritas—, afianzar sus identidades, y, por tanto, que promuevan filiaciones con lo social y la toma de la palabra como espacio de autoría de la propia vida, como rasgo de identidad y modo de afianzar las macrohabilidades lingüísticas —hablar, escuchar, leer, escribir— con un sentido fuertemente político y social. Así se apela a recuperar los saberes que portan y vincularlos con otros saberes socialmente reconocidos y valorados. Desde esta perspectiva, se han realizado talleres de lectura, juegos y títeres en salas de espera de centros de salud, talleres de literatura y música en un salón de un centro vecinal, talleres de lectura y escritura en una escuela de sectores populares y en un comedor comunitario. En esos ámbitos se leen autores e historias que resuenan en las propias vidas de los sujetos y provocan producciones propias que los convierten en autores de recetas tradicionales del lugar, libros que grafican las leyendas urbanas de los territorios que habitan, microrrelatos que denuncian las más diversas realidades que viven los sujetos, pero también los mundos por construir. Las producciones realizadas se transforman en objetos culturales para ser presentados socialmente mediante muestras, exposiciones, conversatorios, entre otros.

-Evaluación y comunicabilidad de la experiencia

Si bien a lo largo del proceso de trabajo conjunto, desde los diálogos cotidianos y espontáneos, se va evaluando la experiencia, se planifican al final de las prácticas dos espacios-tiempos particulares. Por un lado, se prevé un espacio de presentación en sociedad de las producciones que realizaron los sujetos de los sectores populares con los estudiantes de la asignatura, a través de una muestra de revistas, libros, murales literarios, audiovisuales en la universidad y en diversos centros culturales de la ciudad. Por otra parte, se

genera un espacio de evaluación del trabajo realizado por los distintos actores para que los/as estudiantes universitarios y sujetos de la comunidad dialoguen en torno a las prácticas —sus aciertos y dificultades—, las resonancias formativas para los estudiantes, equipo docente y actores de la barriada y los desafíos para seguir construyendo. Esta actividad adquiere distintos formatos en relación con las características de las instituciones o los espacios de intervención.

Es importante destacar que este momento evaluativo funciona como un cierre pero a la vez como una apertura de nuevas prácticas y encuentros, en un movimiento dialéctico del saber. Es parte de la construcción colectiva del conocimiento que las experiencias, saberes y sentires de los actores involucrados en el proceso funcionen como reflexión e incluso reestructuración de los contenidos curriculares. Hay demandas, tanto en el estudiantado como en la comunidad, que sirven para que la práctica docente sea efectivamente una práctica situada, conforme a las dimensiones subjetivas, socioculturales y políticas que la atraviesan.

En suma, y tal como se ha venido planteando, la implementación de este dispositivo implica ciertas rupturas con la gramática universitaria a la vez que suscita tensiones en las propias prácticas, en consistencia con los marcos teóricos conceptuales desde donde se posiciona el equipo docente. Esto redundará en una mirada más abierta y flexible que favorece la reflexión sostenida y crítica —sistematización, integración y síntesis— en torno a otras posibles miradas, mundos, experiencias y saberes que no pueden desconocerse por parte de quienes están convencidos de que la universidad debe ser parte activa de la transformación sociocultural.

Conclusión

Lo expuesto en este trabajo reivindica un enfoque que polemiza con el modelo hegemónico de la formación docente en la Educación Superior, para que los estudiantes se piensen como sujetos activos, críticos y comprometidos con la sociedad en general y con los sectores populares en particular, según un determinado contexto sociohistórico. Se atiende así a las voces de los saberes populares, esto es, los no autorizados por la academia, los que están más allá del saber legitimado y dominante, y se proponen diálogos que fortalecen el

encuentro entre ambos “mundos”, el de los centros de estudio y el de las organizaciones barriales.

Se trata de una propuesta cuya contribución más significativa radica en la posibilidad de empezar a trabajar en torno a la articulación de dos sectores que han estado fuertemente desvinculados. Aquí entran en juego la alfabetización popular, que favorece el acceso al saber de los sujetos populares en torno a su propia realidad; la alfabetización académico-científica, que atañe a lo disciplinar propiamente dicho; la alfabetización política, que aporta instrumentos para analizar el mundo y pensar en las posibles transformaciones y/o alternativas de interacción e intervención; y la alfabetización intercultural, que contempla múltiples variedades lingüísticas relacionadas con diferentes modos de conocer y aprehender la realidad. En este camino se abre la posibilidad de promover instancias de acción, diálogo y reflexión que efectivamente propicien prácticas comprometidas con la realidad sociocomunitaria y sus atravesamientos políticos, históricos y culturales.

Referencias Bibliográficas

ARES, P. y RISLER, J., *Manual de mapeo colectivo. Recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa*, Buenos Aires: Tinta Limón, 2013

BAJTÍN, M., *Estética de la creación verbal*, México: Siglo XXI, 1985

BORZONE, A., ROSEMBERG, C., DIUK, B., y SILVESTRI, A., *Niños y maestros por el camino de la alfabetización*, Buenos Aires: Novedades Educativas, 2011

BOURDIEU, P., *Sociología y cultura*, México: Grijalbo, 1984

VAN DIJK, T., *Estructura y funciones del discurso*, México: Siglo XXI, 1987

FIGUEROA, P., y CICHERO, A. «Letras en territorio o territorios de letras: Experiencias de formación en territorio en el Profesorado Universitario en Letras», en *4° Jornadas de Sociología de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNCuyo, Agrietar al neoliberalismo en Nuestra América*, Mendoza, 2012 disponible en <https://bdigital.uncu.edu.ar/fichas.php?idobjeto=17169>

FREIRE, P., *La importancia de leer y el proceso de liberación*, México: Siglo XXI, 1994

ORD. 007/13 CS-UNSL, 2013, *Creación del Profesorado Universitario en Letras*, disponible en http://digesto.unsl.edu.ar/docs/201609/20160929091117_6592.pdf

ORD. 29/17 CS-UNSL, 2017, disponible en http://digesto.unsl.edu.ar/docs/201709/20170912105003_20782.pdf

MOD. ORD. 002/19 CS-UNSL, 2019, disponible en http://digesto.unsl.edu.ar/docs/201903/20190319115520_5270.pdf

RAITER, A. *Lenguaje en uso. Enfoque sociolingüístico*, Buenos Aires: A-Z, 1995

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, *Diccionario de la lengua española*, disponible en <https://dle.rae.es/extensi%C3%B3n?m=form>>

RENWICK, R., Norma, variación y enseñanza de la lengua. Una aproximación al tema desde la lingüística de la variación en *Revista de Lingüística y Literatura*, 31(1/2), 2007

RES. 1-47/20 CS-UNSL, 2020, disponible en http://digesto.unsl.edu.ar/docs/202009/20200901125506_18648.pdf>

SOUSA SANTOS, B. de, *Descolonizar el saber. Reinventar el poder*, Montevideo: Trilce, 2010

SUÁREZ, D., Indagación pedagógica del mundo escolar y formación docente. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas como estrategia de investigación-formación-acción en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Mendoza: Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo, 30, 2011

ZENELMAN, H., *De la historia a la política: La experiencia de América Latina*, México: Siglo XXI, 1989

Parte 3:

Prácticas

discursivas en

contextos del

Español como

Lengua Extranjera

(ELE)

ILen e internacionalización en la UNSL dos caras de una misma moneda

Gioia, Silvia

Mollo, Liliana

Zuppa, Lucia

Universidad Nacional de San Luis

Resumen

Esta propuesta tiene como objetivo principal desarrollar un plan de trabajo que promueva la integración entre las líneas de trabajo del Instituto de Lenguas (ILen) de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL) y el fortalecimiento de la proyección y cooperación internacional enunciado dentro de los objetivos de cooperación e internacionalización del Plan de Desarrollo Institucional de la UNSL como área estratégica de gobierno y gestión. El ILen desarrolla sus actividades involucrando a todos los actores de la comunidad universitaria de manera transversal e integral, y sus objetivos principales son: fomentar el plurilingüismo, brindar servicios de enseñanza, acreditación, traducción, interpretación y asesoramiento en el área de las lenguas. Asimismo, colabora con otras dependencias de la UNSL en la organización de acciones relacionadas con estos objetivos, lo que hace natural el trabajo conjunto con el área de cooperación internacional de la universidad. Esta área tiene como misión propiciar la vinculación interinstitucional local, nacional e internacional desarrollando políticas, a través de programas y proyectos asociativos, para cuyas acciones las lenguas son una herramienta fundamental.

Introducción

La Universidad Nacional de San Luis (UNSL) inicia en 2017 un proceso de elaboración del Proyecto de Desarrollo Institucional (PDI) que tiene como misión el fortalecimiento de las áreas relacionadas al desarrollo institucional y que abarca el período 2019-2030. Este Proyecto busca promover acciones que actualicen las líneas prioritarias propuestas, las ajusten a la realidad de la Universidad en su contexto actual, y permitan definir y planificar pasos concretos para la ejecución y seguimiento del plan. El PDI 2019-2030 establece las líneas directrices, trazadas mediante mecanismos de debate y participación, que guiarán la gestión y crecimiento de la universidad para los próximos años y que la comunidad universitaria considera pertinentes y factibles de realizar en el pleno ejercicio de su autonomía.

Se parte del reconocimiento de un contexto global, en creciente desarrollo y con desafíos complejos y dinámicos, y se plantea que las

instituciones de educación superior deben adaptarse y transformar sus modelos de generación de conocimientos y transferencia a la comunidad, de innovación y desarrollo, y deben ser generadoras de conciencia democrática. Así, el PDI de la UNSL recupera algunos aspectos clave de la Declaración Final de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior de 2009, entre los que se destacan la responsabilidad de las universidades en “acortar la brecha de desarrollo, incrementando la transferencia de conocimiento a través de las fronteras” y una concepción de cooperación internacional basada en “la solidaridad, el respeto mutuo, la promoción de los valores del humanismo y el diálogo intercultural” (UNESCO, 2009, pp. 4-5).

En el PDI mencionado el área estratégica transversal de Gobierno y Gestión se focaliza en las capacidades y recursos institucionales que potencian el proyecto universitario y delimitan la universidad que se desea a futuro. En este marco, la universidad requiere la puesta en marcha de una política integral de cooperación e internacionalización que contribuya a generar condiciones y oportunidades de desarrollo en contextos complejos, diversos y cambiantes. En este sentido, la subárea de Cooperación e Internacionalización se distingue como una capacidad del área transversal de Gobierno y Gestión.

En línea con lo postulado en la Agenda 2030 de Naciones Unidas y las Metas de Desarrollo Sostenible, el PDI reconoce la cooperación internacional como un pilar para el desarrollo humano y para el abordaje de problemáticas locales y globales, a partir de la colaboración conjunta y consensuada entre organismos locales, nacionales e internacionales (United Nations Human Rights - Office of the High Commissioner, 2016). Específicamente en el ámbito de la educación superior, la internacionalización ha sido definida como “un proceso para integrar la dimensión internacional e intercultural a las funciones de enseñanza, investigación y servicio de la institución” (Knight, 2003, p. 2). En esta concepción, Sticchi Damiani (2014) propone que la internacionalización no debe ser entendida como un objetivo en sí mismo sino más bien como una vía para mejorar la calidad de la educación y de la investigación y su contribución a la sociedad.⁸⁵

⁸⁵ Traducción de las autoras

En este sentido, las universidades públicas se constituyen como actores fundamentales en promover una visión de internacionalización que incluya la dimensión intercultural tanto hacia el interior de las instituciones como hacia el exterior. En nuestra universidad, se plantea entonces la necesidad de implementar estrategias concretas que favorezcan la inclusión de la internacionalización en el currículum y en las prácticas de enseñanza, aprendizaje e investigación como una competencia clave.

En este contexto de desarrollo institucional de la UNSL, el Instituto de Lenguas (ILen) se constituye en un recurso que contribuye al desarrollo de las capacidades de Cooperación e Internacionalización y al logro de los tres objetivos establecidos en el PDI para estas capacidades:

1. Profundizar la proyección internacional de la UNSL.
2. Consolidar la formación multicultural y la visión global de los actores institucionales.
3. Fortalecer la cooperación internacional.

El Instituto de Lenguas (ILen)

El ILen, con dependencia administrativa de la Facultad de Ciencias Humanas, desarrolla sus actividades involucrando a todos los actores de la comunidad universitaria de manera transversal e integral, y sus objetivos principales son: fomentar el plurilingüismo como forma de abordaje e integración de la diversidad cultural, y brindar servicios de enseñanza, acreditación, traducción, interpretación y asesoramiento en el área de las lenguas, destinados tanto a la comunidad universitaria como extrauniversitaria. Asimismo, colabora con otras dependencias de la UNSL en la organización de acciones relacionadas con estos objetivos, lo que hace natural el trabajo conjunto con el área de cooperación internacional de la Universidad, cuya misión es propiciar la vinculación interinstitucional local, nacional e internacional desarrollando políticas, a través de programas y proyectos asociativos, para cuyas acciones las lenguas son una herramienta fundamental.

Nuestra propuesta tiene como objetivo principal desarrollar un plan de actividades que promueva la integración entre las líneas de trabajo del Instituto de Lenguas y el fortalecimiento de la proyección y cooperación internacional enunciado dentro de los objetivos de cooperación e internacionalización del PDI.

Enseñanza de lenguas en el ILen

En el Instituto de Lenguas se desarrolla un Proyecto de Enseñanza Extracurricular de inglés, francés, portugués e italiano, llamados actualmente Cursos Libres, destinados a personal docente, personal administrativo y alumnos de pregrado, grado y posgrado de la UNSL, cualquiera sea su carrera o Facultad de pertenencia. Estos cursos tienen como objetivo ayudar a los participantes a desarrollar progresivamente habilidades y estrategias que les permitan comunicarse en el idioma elegido a través de la práctica de las cuatro macrohabilidades de la lengua.

Por otra parte, la mayor parte de los docentes que participan como estudiantes de estos cursos son además investigadores que necesitan incorporarse a la comunidad académico-científica internacional ya sea a través de la publicación de sus trabajos de investigación, la realización de pasantías y/o estancias de investigación en el exterior, y becas de posgrado a nivel internacional, entre otras posibilidades. También los estudiantes, docentes y personal administrativo de esta Universidad tienen en la actualidad la posibilidad de solicitar diversos tipos de Becas por medio de los programas Erasmus, Comisión Fulbright, Fundación Carolina, Campus France, y otros, para realizar estadías cortas de investigación, cursar materias de sus carreras y desarrollar programas de pasantías, programas doctorales y/o postdoctorales.

La UNSL forma parte, desde 2007, del Consorcio Interuniversitario ELSE (Español como Lengua Segunda y Extranjera) para la Enseñanza, Evaluación y Certificación del Español como Lengua Segunda y Extranjera, actualmente incorporado al CIN (Consejo Interuniversitario Nacional). A partir de la creación del Instituto de Lenguas, el Programa ELSE de la UNSL pasa a esta dependencia, desde la cual se dictan cursos de español para estudiantes de intercambio de nuestra universidad y de otras instituciones educativas, investigadores temporarios de la UNSL y de CONICET y ciudadanos no hispanohablantes de nuestra ciudad. Además, la UNSL, a través del ILen, es sede examinadora del Certificado de Español Lengua y uso (CELU), que se ofrece dos veces al año.

En este mismo sentido, se reciben en la universidad grupos de brasileños para tomar cursos intensivos de español, que surgen del interés

demostrado por el Instituto Federal de Maranhao (IFMA). En la actualidad se está trabajando en la posibilidad de un convenio con el Instituto Federal de Educación Ciencia y Tecnología del Sudeste de Minas Gerais (IFSUDESTEMG) con el mismo objetivo.

Por otra parte, en el contexto de la creciente vinculación con las prácticas socioculturales del mundo entero, las lenguas y culturas orientales resultan atractivas a la mirada occidental. Recientemente, el ILen ha logrado inaugurar y sostener un espacio para la formación en japonés para toda la comunidad, que cuenta con un número importante de participantes. Esta formación, cada vez más demandada, se inscribe en un escenario donde, por un lado, encuentra postulantes interesados en las distintas movilidades académicas ofrecidas por el gobierno de Japón, como así también el interés de muchos por concretar pasantías laborales o simplemente pensar experiencias turísticas, y por otro lado, la UNSL está inscripta en una política de internacionalización de la Educación Superior que habilita, proyecta y sostiene estas proyecciones y demandas. También la universidad ha firmado un acuerdo de cooperación con el Instituto Confucio con sede en la Universidad Nacional de La Plata y desde septiembre de 2019, a través del Instituto se ofrece un curso de idioma chino online abierto a la comunidad en general, que contribuirá además a la creación y apertura de un espacio de intercambio y conocimiento de la cultura china.

El idioma alemán será incorporado en el ciclo lectivo 2020 con una propuesta de cursos destinados a la comunidad. Cabe destacar que la propuesta se genera a partir de la coordinación de la Maestría en Diseño de Sistemas Electrónicos Aplicados a la Agronomía, una maestría binacional que se desarrolla entre la Facultad de Ciencias Físico Matemáticas y Naturales de la UNSL y la Universidad de Ciencias Aplicadas de Bonn-Rhein-Sieg, Bonn, Alemania.

Integración ILen - cooperación internacional

Tal como se mencionara anteriormente, en este contexto de desarrollo institucional de la universidad, el Instituto de Lenguas se constituye en un recurso que contribuye al desarrollo de los objetivos establecidos para las capacidades de la subárea estratégica de Cooperación e Internacionalización determinadas en el PDI.

El primero de estos objetivos es *profundizar la proyección internacional de la UNSL* en pos de mejorar su posicionamiento en los procesos de reconocimiento institucional en el ámbito internacional.

En este sentido el ILen, como recurso, participa con sus distintas líneas de trabajo en la implementación de algunas de las estrategias establecidas en el PDI, entre ellas:

- *fomento y sostenimiento de políticas de participación internacional en los procesos de integración de la Educación superior en el mundo* a través de la implementación de los cursos libres destinados a la comunidad universitaria y la acreditación de conocimientos de idiomas.
- *participación en proyectos o programas internacionales, redes y convocatorias diversas* a través de la implementación de los cursos libres destinados a la comunidad universitaria y la acreditación de conocimientos de idiomas.
- *desarrollo de estrategias de comunicación y difusión en ámbitos internacionales de las actividades de la universidad* a través del servicio de traducción, y de la participación del Instituto en las diferentes ediciones de la Feria Internacional de Educación Superior Argentina (FIESA) y eventos similares.

El segundo objetivo es *consolidar la formación multicultural y la visión global de los actores institucionales* a fin de que la universidad pueda acceder a la diversidad multicultural para enriquecer su propuesta en las funciones sustantivas que desarrolla.

El ILen, a través de sus líneas de trabajo, contribuye activamente en la ejecución de la estrategia de *apoyo a la movilidad y el intercambio de la comunidad universitaria* ya sea al recibir estudiantes, docentes, y/o administrativos de universidades extranjeras o al enviar estudiantes, docentes y/o administrativos a otras universidades. El instituto ofrece a los estudiantes extranjeros no hispanohablantes la posibilidad de realizar cursos de Español como Lengua Extranjera y certificar los conocimientos a través del examen CELU. En el caso de los estudiantes, docentes o administrativos de la universidad que aplican a becas o intercambios en universidades extranjeras, el instituto les ofrece los cursos libres y la acreditación en los idiomas requeridos.

El tercer objetivo de la subárea estratégica Cooperación e Internacionalización es *fortalecer la cooperación internacional* a través del desarrollo de acciones específicas para que la cooperación se incorpore en los procesos de todas las funciones sustantivas de la institución.

En este contexto, el Instituto de Lenguas como recurso participa con sus distintas líneas de trabajo en la implementación de una de las estrategias de este objetivo que es el *fomento de la incorporación en redes disciplinares o genéricas*. La contribución del Instituto para el logro del objetivo se plasma a través de la oferta de cursos libres de inglés, francés, portugués e italiano, la acreditación en los idiomas requeridos y el servicio de traducción.

Consideraciones finales

El ILen trabaja de forma colaborativa con los distintos ámbitos de la UNSL entendiendo que la cooperación internacional, para ser cada vez más efectiva e integrada en la vida institucional, debe ponerse en práctica a través de la implementación de actividades concretas, accesibles a la comunidad de la Universidad y con extensión, en tanto sea posible, a la sociedad. Tal como reconoce el Programa Erasmus+ de la Comisión Europea, las competencias en lenguas no son sólo una herramienta valiosa para la inserción laboral sino también para la promoción de la “unidad en la diversidad” (Comisión Europea, 2019, p. 9) y la falta de estas herramientas puede ser una de las principales barreras en el acceso a oportunidades en el contexto internacional, ya sean movilidades, trabajos o proyectos que incluyan colaboración internacional.

Desde el ILen, se busca garantizar y fortalecer la participación de los miembros de la UNSL en la comunidad internacional, entendiendo que esto no implica necesariamente participar individualmente en algún programa de movilidad, sino que también se apunta a promover la dimensión internacional e intercultural en las distintas acciones de la Universidad.

El desafío del ILen es profundizar sus líneas de trabajo: los cursos libres y los cursos destinados a la comunidad, el programa de Español como Lengua Segunda y Extranjera, la acreditación de idiomas y el servicio de traducción como recurso del área de cooperación internacional. Se apunta también a incorporar nuevas propuestas en esta dirección como lo son la continuidad en la participación en Ferias Internacionales de Educación Superior

y la organización de actividades de internacionalización como lo será la escuela de verano-invierno PELSE (Portugués Español Lengua Segunda y Extranjera) de AUGM 2020.

Referencias bibliográficas

COMISIÓN EUROPEA, *Guía del Programa Erasmus+* [Versión 2], 2019, disponible en https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/resources/documents/erasmus-programme-guide-2019_es

KNIGHT, J. Updating the definition of internationalization en *International Higher Education*, 33, 2003

STICCHI DAMIANI, M. *The Internationalization of Higher Education Institutions*. [Conferencia]. Semana de capacitación de las Oficinas Internacionales: International Staff Week, Roma: Universidad Sapienza de Roma, 2019

UNESCO, *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y desarrollo* [Comunicado]. Paris, 2009, disponible en http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf

UNITED NATIONS HUMAN RIGHTS - OFFICE OF THE HIGH COMMISSIONER, *Declaration on the Right to Development and International Cooperation* [Information Note], 2016, disponible en <https://www.ohchr.org/EN/Issues/Development/Pages/InformationMaterials.aspx>,

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS, *Plan de Desarrollo Institucional de la Universidad Nacional de San Luis 2019-2030*, [Ord. 58/18 CS-UNSL], 2018, disponible en http://acreditacion.unsl.edu.ar/PDI/docs/OCS_58.pdf

El espacio de las lenguas en la Universidad Nacional de San Luis: la creación del ILen y el Programa de Español como Lengua Segunda y Extranjera

Liliana Mollo

María Laura Escalante

Gabriela Cárdenas

Ailín Quevedo

Universidad Nacional de San Luis

Resumen

Esta publicación detalla los principales procesos y reglamentaciones que dieron lugar al actual Instituto de Lenguas (ILen) de la Universidad Nacional de San Luis y la necesidad de incorporar el Programa de Español como Lengua Segunda y Extranjera (ELSE) en sus líneas de trabajo. El objetivo de este artículo es explicitar las vías de configuración del ILen y el traspaso del Programa ELSE de la Secretaría de Relaciones Interinstitucionales al ILen, describir el presente de este Programa en relación con los cambios y adaptaciones del mundo de la educación pospandemia y mencionar los proyectos abiertos a la comunidad universitaria.

De Centro de Lenguas Extranjeras a Instituto de Lenguas

La enseñanza de lenguas en el ámbito de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL) inició con la creación del Centro de Lenguas Extranjeras (CELEX), en el año 1989 por Ordenanza 32/89 CS-UNSL, con el objetivo de distribuir y desarrollar de manera más eficiente las actividades relativas a las funciones de docencia, investigación y servicios en el área de lenguas de la UNSL.

Con el pasar de los años y el advenimiento de las tecnologías de información y comunicación y las nuevas posibilidades de participación en el escenario global, el Centro se vio en la necesidad de redefinir y actualizar sus funciones, estructura y denominación, en tanto que

Los procesos de globalización y de integración regional, frente a las últimas corrientes inmigratorias, a la incidencia de nuevas fuerzas de mercado y del crecimiento tecnológico que afecta el uso lingüístico, la configuración idiomática en la Argentina conoce nuevas tendencias y otros desafíos. Así, el lugar en los medios del llamado “castellano neutro”, las modificaciones que la gente va introduciendo en el lenguaje — tanto en la oralidad como en la escritura—, el espacio que ocupa el portugués en el

ámbito educativo, la presencia del inglés, el reconocimiento y la protección de las lenguas de los pueblos originarios, entre otros, son temas de debate no solo para los sociolingüistas sino también para los propios hablantes y para los encargados de llevar adelante políticas públicas. (Bein, 2015)

Ante ese nuevo panorama–nacional e internacional- que plantea Bein y en consonancia con las políticas lingüísticas de promoción de una cultura plurilingüe y de defensa de las identidades lingüísticas, planteadas por el Centro, se elevó un proyecto para reestructurar el CELEX.

En esa oportunidad se planteó el cambio de la figura de “Centro” por la de “Instituto”, ya que era más apropiada a los objetivos y actividades planteadas en el anteproyecto. Luego, la redefinición de “lenguas extranjeras” por “lenguas”, resultó una denominación de carácter más inclusivo, al expresar la consideración de la diversidad plurilingüe. Este posicionamiento lingüístico-político fue el resultado de la reflexión e investigación llevadas a cabo por los integrantes del área de lenguas extranjeras de la UNSL. Cabe mencionar al respecto que en la base de ese proceso está la concepción de lengua e identidad como dos constructos íntimamente relacionados. En este sentido,

Bruno Ollivier (2007:77) resalta la importancia de las lenguas en la construcción de identidades: La lengua es el primer medio de comunicación entre los hombres y el más universal. Por esa condición juega un papel particular en la construcción de identidades, y eso en múltiples niveles. A través de la lengua se forma la memoria que sostiene los sistemas identitarios y se transmiten los contenidos narrativos que son los fundamentos de las identidades. Es la lengua la que estructura, a través de sus palabras, las representaciones y los estereotipos que van a vehiculizar las identidades. Ella constituye el primer medio, en la historia de los individuos como en la de los grupos, de distinguir el *nosotros* (aquellos que comprendo, que hablan la misma lengua) de los *otros* (aquellos que no hablan una misma lengua y que por lo tanto son diferentes) (Arnoux, 2010, p. 19)

Esta relación entre lengua e identidad y su papel en la vida de los sujetos y las comunidades están en la base de las reflexiones que impulsaron el cambio. Así, entre las motivaciones que originaron esa reconfiguración de identidad del centro, podemos citar: la exigencia de dar respuesta a las crecientes demandas en torno al área de las lenguas provenientes tanto desde la comunidad

universitaria como de la comunidad en general, las nuevas opciones de movilidad docente y estudiantil, la presencia de estudiantes y docentes de otros países como resultado de los procesos de internacionalización y, en el ámbito profesional y laboral, las oportunidades de contacto e intercambio con hablantes de otras lenguas generadas por el uso de las tecnologías de comunicación global.

De ello resulta, en el año 2017, la creación del Instituto de Lenguas (ILen) y la aprobación de su reglamento mediante la Ordenanza 26/17 CS-UNSL, que lo define como un espacio destinado a gestionar y llevar a cabo servicios en el campo de las lenguas, dirigido a la comunidad universitaria y a la comunidad en general, en el ámbito de la UNSL, con dependencia, tanto académica como administrativa, en la Facultad de Ciencias Humanas, definiendo, además, como parte de su identidad:

- su función: gestionar saberes y llevar a cabo conocimientos, actividades de formación, investigación, asesoramiento, servicios y transferencia en el campo de las lenguas dirigidos a la comunidad universitaria y comunidad en general;
- su misión: convertirse en una unidad de excelencia, avalada por la formación y experiencia de sus miembros naturales y albergar la mayor diversidad de lenguas posibles, en consonancia con la filosofía que inspira las políticas lingüísticas de promoción de una cultura plurilingüe y de la defensa de las identidades lingüísticas.
- sus objetivos:
 - Promover la generación y difusión del conocimiento en el área de las lenguas, tanto en el ámbito universitario como no universitario.
 - Fomentar el plurilingüismo, como forma de abordaje e integración de la diversidad cultural
 - Brindar servicios de enseñanza, acreditación, traducción, interpretación y asesoramiento en el área de lenguas, destinados tanto a la comunidad universitaria como extrauniversitaria.

- Establecer vínculos con la comunidad extrauniversitaria, a fin de detectar necesidades en el ámbito de las lenguas e implementar acciones para cubrirlas.
- Constituirse en un ámbito de Formación Docente, Investigativo y Profesional

De este modo el ILen se constituye en una pieza fundamental para la universidad, en la medida en que colabora con los procesos de internacionalización, crecimiento y desarrollo de conocimientos académicos al poner en contacto a docentes, alumnos y comunidad universitaria en general, con el resto del mundo.

En el Instituto de Lenguas se desarrolla un Proyecto de Enseñanza Extracurricular de inglés, francés, portugués e italiano, llamados actualmente Cursos Libres, destinados a personal docente, personal administrativo y alumnos de pregrado, grado y posgrado de la UNSL, cualquiera sea su carrera o Facultad de pertenencia. Estos cursos tienen como objetivo ayudar a los participantes a desarrollar progresivamente habilidades y estrategias que les permitan comunicarse en el idioma elegido a través de la práctica de las cuatro macrohabilidades de la lengua. (Gioia et al.,2019)

El Programa de Español como Lengua Segunda y Extranjera en la UNSL

Específicamente en la perspectiva de internacionalización, la UNSL reconoce el imperativo de atender las necesidades lingüísticas de quienes realizan intercambios o estadías en ella y no tienen el español como lengua materna. Surge así el planteamiento de incorporar la enseñanza de lengua española como segunda lengua.

El programa de Español como Lengua Segunda y Extranjera (ELSE) se creó por Ordenanza Rectoral 10/08, en el ámbito de la Secretaría de Relaciones Interinstitucionales de la UNSL, para hacer frente a los desafíos de una sociedad abierta a la inclusión de extranjeros. Cabe destacar que la creación del programa significó también un nuevo impulso a las acciones que desde años anteriores se venían realizando para integrar a la UNSL dentro del Consorcio ELSE, formado por un importante grupo de Universidades Nacionales y al que la UNSL se incorporó en el año 2007.

Traspaso del Programa ELSE de la Secretaría de Asuntos Interinstitucionales al ILen

En el año 2017 la Prof. Liliana Mollo, en su carácter de Subsecretaria de Relaciones Interinstitucionales, solicitó el traspaso de dicho programa al ILen, basando la propuesta en la consideración del instituto como el ámbito pertinente para llevar a cabo los objetivos y líneas de acción que se planteaban desde el programa ELSE; lo que se concretó, finalmente, a través de la Ord. 7/17, que especifica que la Subsecretaría de Relaciones Interinstitucionales actúa de manera coordinada con el ILEN en las actividades relacionadas con la participación de la UNSL, junto a otras universidades Nacionales, en el Consorcio ELSE, siendo el rector de la universidad quien, con orientación de los integrantes del ILEN, designa a los representantes de las comisiones y al representante de la UNSL en la comisión directiva del mencionado consorcio, conforme surge de los artículos 2° y 3°.

En este marco, el ILEN incorpora a su estructura la sede de toma de exámenes CELU (Certificado de Español Lengua y Uso), ya existente en la UNSL desde 2008. De este modo, los interesados en obtener la certificación pertinente, disponen de dos fechas durante el año para rendir, además de contar con cursos preparatorios ofrecidos desde el mismo instituto.

Esta certificación forma parte de los requisitos de las ofertas de movilidad estudiantil en vistas a garantizar la comprensión y evaluación de los conocimientos de español de los interesados no hispanohablantes, conforme se estableció en la reglamentación de movilidad estudiantil por Ord. 11/17 CS-UNSL, artículos 21° y 22°.

El ILen en el marco de la internacionalización y la pospandemia

En el presente, las actividades del ILen relativas a la internacionalización están en permanente expansión y actualización a fin de que la UNSL se encuentre a la altura de los desafíos que plantea la globalización.

Además del servicio de traducción, el ILen ofrece cursos libres en pos de la formación en las cuatro macrohabilidades para la acreditación y certificación de la lengua, según los niveles establecidos por el Marco Común de Referencia, en su amplio abanico de opciones: inglés, francés, portugués, italiano y español como L2. Asimismo, responde a las necesidades de la

comunidad por medio de la búsqueda constante en innovación educativa, perfeccionamiento docente y el uso de material auténtico, que permite a los estudiantes no solo aprender sino vivenciar la nueva lengua como parte de un entorno cultural determinado.

Por otra parte, cabe destacar el importante reto que significó la pandemia Covid-19, que, a pesar de las dificultades que generó en todos los ámbitos, fue la oportunidad propicia para insertar las actividades del instituto en el mundo virtual, por ejemplo, con el dictado de los cursos libres en modalidad híbrida (combinando los encuentros presenciales y virtuales).

Consideraciones finales

Históricamente el ILen procuró desarrollar propuestas educativas que colaboraran con el compromiso asumido por la UNSL de ampliar y profundizar los proyectos vinculados al ámbito de las lenguas, específicamente en relación con la internacionalización. En este sentido las líneas de trabajo adoptadas por el instituto reflejan el interés de propiciar la capacitación y la integración cultural de la comunidad universitaria al mundo.

En consonancia con lo expuesto, los integrantes del ILen participan de diferentes capacitaciones, ya sea en calidad de asistentes como de expositores, realizan un constante perfeccionamiento profesional y efectúan colaboraciones con otras instituciones, además de compartir diversas experiencias formativas en los espacios académicos tales como ferias internacionales de Educación Superior, congresos, simposios, participación en becas y cursos de posgrado. Por otra parte, el instituto se encuentra trabajando actualmente en la elaboración de un proyecto destinado para la carrera de Letras, con la intención de acercar a la comunidad universitaria, autores y textos representantes de las lenguas que son enseñadas en él.

En conclusión, en el contexto de permanente globalización de las relaciones sociales en todos los ámbitos, el ILen es una herramienta de gran valor con la que la UNSL da una respuesta concreta a las necesidades comunicacionales _actuales y potenciales_ de la comunidad en general.

Referencias Bibliográficas

ARNOUX, E. "Representaciones sociolingüísticas y construcción de identidades colectivas en el Mercosur" en CELADA, M. ET ALTRII (orgs.) *Lenguas en un espacio de integración. Acontecimientos, acciones, representaciones*, Buenos Aires: Biblos, 2010

----- (dir.) *Proyecto UBACyT 2011-2017 "El derecho a la palabra: perspectiva glotopolítica de las desigualdades/diferencias"*, disponible en: <https://docplayer.es/17612376-Legislacion-sobre-lenguas-en-la-argentina.html>

BEIN, R, ET ALTRII *Legislación sobre lenguas en la Argentina. Manual para docentes*, 2015

GIOIA, S.; MOLLO, L. Y ZUPPA, L. *Ilen e internacionalización en la UNSL, dos caras de una misma moneda*. Instituto de Lenguas, Universidad Nacional de San Luis, 2019

ORD. 10/08 CS-UNSL, Creación del Programa de Español como Lengua Segunda y Extranjera (ELSE) en la UNSL, 2008

ORD. 26/17 CS-UNSL, Creación del Instituto de Lenguas (ILen), 2017

ORD. 7/17 CS-UNSL, Traspaso del Programa de Español como Lengua Segunda y Extranjera al Instituto de Lenguas (ILen), 2017

ORD. 11/17 CS-UNSL, Reglamentación de la Movilidad Estudiantil en UNSL, 2017

El uso del correo electrónico en el examen CELU

Brinia Guaycochea

Liliana Mollo

Universidad Nacional de San Luis

Resumen

En el marco del examen que otorga el Certificado de Español Lengua y Uso (CELU), este trabajo se propone realizar un análisis del uso del correo electrónico (CE) como género discursivo con el propósito de estudiar su aplicación a nivel de proceso de producción escrita por parte de los examinados. A tal efecto, se construye una muestra aleatoria simple con el objeto de formar un corpus de diez (10) exámenes CELU de estudiantes brasileños que responden a la consigna: *Lea un artículo periodístico y escriba un correo electrónico*. El CE en tanto género emergente adopta una serie de rasgos comunes, por lo tanto, es posible dar cuenta de la conveniencia de su incorporación como facilitador discursivo focalizado en una tipología textual que permite reconocer un propósito determinado para evaluar las macrohabilidades de comprensión y composición escrita.

Introducción

En el marco del examen que otorga el Certificado de Español lengua y uso (CELU), este trabajo se propone realizar un análisis del uso del correo electrónico (CE) como género discursivo con la intención de estudiar su aplicación a nivel del proceso de producción escrita por parte de los examinados⁸⁶.

La noción de género discursivo de acuerdo con Bajtín (1982) alude a una serie de enunciados del lenguaje agrupados por ciertas similitudes en su contenido temático, su estilo verbal, y su composición. En el contexto de la evaluación para acreditar niveles de español como lengua extranjera (ELE) este concepto permite considerar tanto lo gramatical (estilo, sintaxis, léxico) como lo discursivo (estructura, registro), lo pragmático (interlocutores, propósito, contexto) y lo sociocultural (historia y organización social). No obstante, es

⁸⁶El CELU es el único examen reconocido oficialmente por el Ministerio de Educación y el Ministerio de Relaciones Exteriores y Culto de la República Argentina que consiste en una prueba en la que el estudiante extranjero lee, escucha y escribe textos de distintos géneros. (Véase www.celu.edu.ar)

necesario tener en cuenta que los géneros discursivos varían según la esfera de actividad, la comunidad y las situaciones específicas. Estos motivos dan cuenta de la complejidad del CE con respecto a la elaboración de una única clasificación hipertextual que lo defina, en tanto escrito que circula en la Red de Internet como medio de comunicación de mensajes acompañados o no de archivos adjuntos en formato digital diferido en tiempo y espacio.

Los géneros delimitan comunidades discursivas con sus normas, conocimientos y prácticas; pueden ser adscritos a un lugar geográfico o a un ámbito cultural y reproducen esquemas sociales⁸⁷. Se parte del concepto de competencia discursiva, es decir la capacidad de una persona para desenvolverse de manera eficaz en una lengua, combinando formas gramaticales y significado para lograr un texto coherente, en diferentes situaciones de comunicación. Por lo tanto, lo anterior incluye el dominio de las habilidades y estrategias que permiten a los interlocutores producir e interpretar textos, así como diferenciar los rasgos propios de los distintos géneros discursivos de la comunidad de habla en que el aprendiente se desenvuelve.

El CE como práctica textual social muestra ciertos estándares a partir del objetivo comunicacional, el beneficiario y el tipo de dispositivo con el que se lee el mensaje. Técnicamente, constituye un sistema de envíos de archivos entre usuarios que disponen de un buzón electrónico en el que se aceptan y almacenan los mensajes enviados a diversos tipos de destinatarios. Según López Alonso y Seré (2003), desde un enfoque tipológico, el correo electrónico puede definirse como una correspondencia virtual individual o colectiva de intercambio de textos digitalizados con una forma, función, contenido, estructura, lengua y estilo propios. Esta identidad textual implica un entorno específico de comunicación, una determinada relación entre enunciador/enunciario y una modalidad respecto a la forma de transmitir correspondencia.

El CE se encuadra dentro del género epistolar, es decir, aquellos textos que buscan establecer una comunicación por escrito con un destinatario ausente, el cual aparece identificado en el texto a través del encabezamiento. Puede tratarse de un individuo o un conjunto de individuos designados en forma colectiva. Su estructura se refleja claramente en la organización espacial, cuyos

⁸⁷ Según Gutiérrez Vidrio (2006) hacer uso del lenguaje para objetivar y anclar los sucesos y las cosas que quieren comunicar, los sujetos sociales generan discursos que derivan en textos concretos.

componentes son: el encabezamiento, que consigna el lugar y el tiempo de la producción, los datos del destinatario y la forma de tratamiento empleada para instaurar el contacto; el cuerpo o porción del texto en el que se desarrolla el mensaje, la despedida que incluye el saludo y la firma a través de la cual se introduce el autor en el texto y, además, la incorporación o no de contenido adjunto. El grado de familiaridad existente entre emisor y destinatario es el principio que orienta la elección del estilo, si el texto va dirigido a un familiar o un amigo, se opta por un estilo informal; caso contrario, si es desconocido u ocupa un nivel superior, dicha relación asimétrica impone el estilo formal.

Teniendo en cuenta que el CE adopta una tipología dentro del género epistolar, Sanz Álava (2001) ha clasificado esta herramienta según la relación entre emisor - receptor y el objeto del mensaje:

- a) el correo electrónico personal y afectivo,
- b) el correo electrónico profesional (formal),
- c) el correo electrónico profesional con rasgos propios de la relación o del saber compartido entre amigos o colegas (informal).

Los rasgos del primero (a) vienen dados por la relación establecida entre ambos polos del circuito comunicativo, se caracteriza por el deslizamiento de rasgos del lenguaje oral dado por la proximidad en la relación de los interlocutores. En el segundo (b) existe comunicación en tanto hay una relación de pertenencia a alguna organización o de trabajo, la cual se detiene cuando las partes han finalizado los propósitos que motivan la interacción. El CE profesional informal (c) se produce en el ámbito de trabajo, pero, debido a un saber compartido, prescinde de rasgos formales y añade otros recursos verbales cotidianos propios del correo electrónico personal y afectivo.

Esta clasificación demuestra que el CE posee una serie de rasgos comunes, es decir, una misma función comunicativa, un esquema organizativo similar, y una modalidad discursiva de semejanzas de composición según se trate de la manifestación personal, formal o híbrida.

Consideraciones metodológicas

Para la realización del análisis del uso del CE como tipología textual definida como relativa al género discursivo epistolar, se realiza una muestra surgida de un conjunto de evaluaciones que garantiza que todos los elementos

muestrales tienen a priori la misma probabilidad de ser seleccionados. Lo anterior se acota a un corpus de diez (10) exámenes de estudiantes brasileños pertenecientes a la misma toma del CELU y circunscrita a la Actividad 2, cuyas consignas ubicadas al inicio y al final del texto base solicitan:

en primer lugar: *Lea un artículo periodístico y escriba un correo electrónico;*

en segundo lugar: *Usted fue uno de los estudiantes que participó en la Competencia Interuniversitaria mencionada en el artículo. Escríbale un correo electrónico a un amigo para comentarle los beneficios de su experiencia y entusiasmarlo a participar de la competencia del año próximo.*

Seguidamente se elabora un cuadro que vincula a los sujetos evaluados en ELE con la clasificación de Sanz Álava (íbid) de este género epistolar electrónico de acuerdo con la relación entre emisor - receptor y objeto del mensaje; con las dos habilidades cognitivas (comprensión y producción) desplegadas en el contexto de una consigna organizada en cuatro instancias:

-Lea un artículo periodístico.

-Parte A: Escriba un correo electrónico a un amigo.

-Parte B: Comente los beneficios de su experiencia

-Parte B2: Entusiásmelo a participar de la competencia del año próximo.

Tabla 1

Sujeto	CLASIFICACION DEL CORREO ELECTRÓNICO			CONSIGNA		
	A)	B)	C)	Parte A	Parte B1	Parte B2
5001	X(FE)			SI	SI	
6004	X(FE)			SI	SI	SI
6005	X(FE)			NO	NO	NO
6010	X(FE)			SI	SI	SI
6012	X (CE)			SI	SI	SI
6013	X(FE)			SI	SI	SI
6015			X(FE)	SI	SI	SI
7002	X(FE)			SI	SI	NO
7008	X(FE)			NO	NO	NO
18-003	X(FE)			NO	SI	SI

Referencias

Clasificación del correo electrónico:

A: personal y afectivo B: profesional (formal) C: profesional (informal)

1) Consigna:

Parte A: comprensión

Parte B1: producción 1º parte

Parte B2: producción 2º parte

2) FE: formato epistolar

CE: formato correo electrónico

De la muestra se infiere que, si bien solo un sujeto elabora el formato CE y cumple con parte A, B1 y B2 de la consigna, todos los sujetos restantes adecuan su mensaje al género epistolar. Lo solicitado en la consigna muestra que la comprensión textual no siempre se refleja en la producción y, a su vez, que la doble modalidad argumentativa de referir los beneficios y luego entusiasmar al otro a participar de la experiencia verifica cierta complejidad, por lo que sólo cinco de los 10 sujetos realizan los dos momentos de la actividad, en tanto que un sujeto más se agrega a los anteriores con la particularidad de que en la resolución de lo requerido no se comprueba comprensión del texto base a nivel de proceso textual.

El análisis desde la clasificación propuesta en la introducción resulta operativa y posibilita reconocer que la consigna ha sido adecuadamente planteada en cuanto a la relación entre emisor - receptor y objeto de modo que la totalidad de los sujetos ha comprendido la consigna siguiendo el registro informal.

Conclusiones

Según los lineamientos del CELU “los textos propuestos son auténticos y comprensibles como lengua general” y teniendo en cuenta lo solicitado en la consigna, dentro del género epistolar, el CE contiene una serie de rasgos comunes, es decir, una misma función comunicativa, un esquema organizativo o macroestructura similar, y una modalidad discursiva semejante. Desde esta perspectiva es posible dar cuenta de la conveniencia de la incorporación del

correo electrónico, en tanto género emergente para verificar la capacidad que tiene un usuario de ELE para desempeñarse por escrito en situaciones sociales.

Asimismo, resulta beneficioso utilizar un facilitador discursivo epistolar circunscrito al CE, sin embargo, observamos como un obstaculizador poner de manifiesto dos habilidades de naturaleza diferente lectura/comprensión y escritura/producción. El éxito de la escritura focalizada en un género específico está dado porque el sujeto sabe que escribe para un lector con propósito determinado.

Referencias Bibliográficas

BAJTÍN, M. "El problema de los géneros discursivos" en *Estética de la creación verbal*, Argentina: Siglo XXI Editores, 1982

CONSORCIO ELSE, *Certificado de Español lengua y uso CELU*, disponible en:
www.celu.edu.ar

GUAYCOCHEA, B. y HODARA, I. *Comunicación escrita*. San Luis: Editorial Universitaria, 2000

LÓPEZ ALONSO, C y SERÉ, A. *Nuevos géneros discursivos: los textos electrónicos*. Madrid: Nueva Biblioteca, 2003

SANZ ÁLAVA, I. [El estilo del correo electrónico: su oralidad](#) en IV Congrés Internacional sobre Llengües per a Finalitats Específiques. Actas. Barcelona: Publicaciones de la Universidad de Barcelona, 236-242, 2001

GUTIÉRREZ VIDRIO, S. *Las representaciones sociales desde una perspectiva discursiva* en Revista digital Cultura y Discurso 237-246, 2006, disponible en
https://moarquech.files.wordpress.com/2019/08/02_representaciones_sociales.pdf

Las consignas en la enseñanza y aprendizaje de ELE

Agustina Massi⁸⁸

Universidad Nacional de San Luis

Resumen

Este trabajo plantea un estudio sobre las consignas para el aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE) en la Unidad I del libro *Maratón ELE. Curso intensivo de español para extranjeros A1 a B1* (2016). Las estrategias de enseñanza-aprendizaje del texto, lo consideran como un proceso en el que se verifica la presencia de criterios de composición lingüístico-didácticos en cuanto a trama, función, interacción, contenidos y metas de oralidad, lectura y escritura en contextos de ELE. Asimismo, el enfoque interaccionista socio-discursivo provisto por Riestra (2008) reconoce esquemas de enseñanza en la exposición de las tareas de lengua a realizar y señala su visión del lenguaje como una acción que media otras actividades humanas. Metodológicamente, se utiliza la técnica documental cualitativa que, a partir del material escogido, recolecta datos con el fin de interactuar con la información y procesar resultados. Estos se hallan sistematizados en cuadros en los que cada entrada visualiza la categoría de análisis correspondiente a las manifestaciones lingüísticas buscadas en las actividades e identifica las formas de intervención didáctica según el objetivo de enseñanza de la tarea.

Introducción

Este trabajo plantea un estudio sobre las consignas para el aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE) en la Unidad I de *Maratón ELE. Curso intensivo de español para extranjeros A1 a B1* (2017). El libro propone una inmersión idiomática destinada a estudiantes extranjeros que desean alcanzar el nivel intermedio de ELE en un solo curso, por lo tanto, según las autoras, durante el desarrollo de las 10 unidades se cubren los contenidos correspondientes a los niveles A1, A2 y B1+ del Marco Común de Referencia Europeo de las Lenguas⁸⁹.

La explícita adhesión al enfoque orientado a la acción y al aprendizaje colaborativo permite enmarcar la indagación dentro de la perspectiva del interaccionismo socio-discursivo provista por Riestra (2008: 127), quien

⁸⁸ Alumna Avanzada del Profesorado Universitario en Letras. Becaria de Iniciación a la Investigación en el Proyecto Desarrollo léxico pragmático del lenguaje y el otro en las prácticas discursivas.

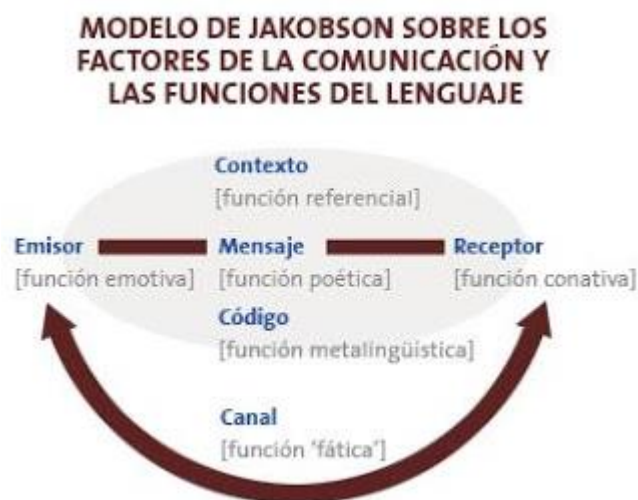
⁸⁹ El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (2002:23-43) establece una escala de seis niveles comunes de referencia para la organización del aprendizaje de lenguas, se agrupan en tres bloques que responden a la división clásica de nivel básico, intermedio y avanzado y subdivisiones situadas por encima o por debajo de ellos.

reconoce esquemas de enseñanza en la exposición de las tareas de lengua y describe al lenguaje como una actividad que media en diferentes situaciones de interacción en las que el hablante se halla involucrado. Las consignas y su reelaboración funcionan como encuadre para la comprensión de la tarea indicada y le permiten al docente organizar el andamiaje que quiere proporcionar a sus estudiantes. Se trata, entonces, de favorecer no sólo los contenidos de enseñanza, sino las acciones comunicativas de lenguaje realizadas a través de la producción, en este caso, de textos escritos propiciados por el enseñante. De modo que la consigna es percibida como la asignación de una tarea que pone en funcionamiento aspectos cognitivos y conceptuales para interiorizar de manera efectiva la lengua extranjera. Esto implica una puesta en escena del ELE en ámbitos específicos para lograr un mayor alcance de lo que se pretende enseñar y para que el sujeto establezca, con el otro, cadenas de interacción.

La enseñanza de la composición textual consiste en un proceso que verifica la presencia de criterios lingüístico-didácticos en los que es preciso identificar una función. Las funciones del lenguaje (Jakobson, 1974:347-395) indican distintas finalidades, es decir, diversos propósitos comunicativos. Según el énfasis puesto en cada elemento de la comunicación, las funciones se manifiestan del siguiente modo:

Gráfico 1

Funciones del lenguaje según Roman Jakobson



El esquema anterior señala que la función informativa o referencial contiene datos proporcionados por el contexto; la apelativa incide en el oyente para el logro de

una acción; la metalingüística reflexiona sobre los hechos del lenguaje; la emotiva muestra el estado de ánimo del emisor y la fática busca establecer o detener la comunicación con el otro.

Para Marín (2008:113) el texto es un entretreído de significaciones que puede reducirse a una idea global, ya que tratamos de transmitir significados completos lo más coherentes posible para ser comprendidos por los otros. Conjuntamente, las funciones del lenguaje se entrelazan con las tramas para dar sentido y coherencia entre las ideas relacionadas y la posibilidad del destinatario de reconstruir esa relación. Paralelamente, la cohesión marca vínculos entre sus oraciones y párrafos mediante elementos gramaticales y léxicos, es decir, que las tramas constituyen la forma en que se organiza la información en el texto. La trama primaria es la conversacional de estilo directo presente en un intercambio lingüístico entre dos o más participantes de una situación comunicativa. Como tramas secundarias, se nombran aquí la descriptiva, que presenta caracterizaciones de personajes, objetos, escenarios o procesos; la narrativa, que postula un narrador para contar acontecimientos y la expositiva, que da cuenta de la información centrada en un contenido específico a desarrollar.

Metodología

Metodológicamente, se utiliza la técnica documental cualitativa que, a partir del material escogido, recolecta datos con el fin de interactuar con la información y procesar resultados. Como se dijo al inicio el estudio se centra en la Unidad 1 del manual: *Maratón ELE. Curso intensivo de español para extranjeros A1 a B1* (2016:10-15). La unidad se llama “En contacto” que, como en las nueve unidades restantes, enuncia las funciones comunicativas, el contenido gramatical, el léxico y la tarea final que demanda cada una de ellas (Ibid:6).

Tabla 1

Contenidos Maratón ELE - Unidad 1: “En contacto”

Unidad 1	Funciones	Gramática	Léxico	Tarea
En contacto	-Presentarnos -Saludar y despedirnos -Dar y pedir información personal	-Presente del modo indicativo: formas regulares e irregulares - Verbos ser, estar, tener e ir	-Saludos -Números (1- 31) -Fechas -Nacionalidades -Ocupaciones y lugares de trabajo	-Desarrollar un blog acerca de tu vida actual

	-Consultar datos de un evento -Hablar de hábitos y costumbres -Describir personas y situaciones -Hablar de nuestra familia y de personas que conocemos -Dar opiniones en forma simple	-Verbos reflexivos y pronominales -Posesivos -Construcciones relativas con que: uso en la identificación de personas -Estar+gerundio -Estar + participio -Se recíproco -Fórmulas interrogativas	-Rutina -Familia -Características físicas y de personalidad -Expresiones de opinión	
--	---	---	--	--

A través de un organizador gráfico se sistematizan en cuadros los datos consignados, cada entrada visualiza la categoría de análisis correspondiente a las manifestaciones lingüísticas buscadas en las actividades e identifica los criterios de intervención didáctica según el objetivo de enseñanza de la tarea:

Tabla 2

Unidad 1: Sistematización según criterios de análisis

Objetivo de enseñanza	Tarea	Nociones teóricas		Nociones didácticas
		Léxico	Gramática	
Presentación: saludo y despedida p.10	-Presentación a la clase: 1. nombre 2. lugar 3. por qué estudia español -Actividades de reconocimiento del trato interpersonal	Saludos	-Presente del modo indicativo: formas regulares e irregulares. Verbos: ser, estar, tener e ir	-Uso de un saludo/despedida formal/informal de acuerdo al contexto y a la relación interpersonal con el otro hablante
Dar y pedir información p.11-12	-Pedir información personal -Completar cuadros de datos en el libro -Verbalizar con la clase -Escuchar conversaciones (audios)	-Expresiones de frecuencia -Números -Fechas/meses -Nacionalidades	-Género y número en nacionalidades -números ordinales -adverbios -conjugación del verbo en flexión género y número: "somos cubanos y bailamos salsa"	-Orientar al hablante para que pueda ubicarse dentro del lugar socio-cultural en el que se encuentra inmerso solicitando datos
	-Responder un	-Actividades	-Presente	Se pretende

Consultar datos de un evento p.13	email con la información de un evento -Idear con un compañero una actividad para enseñar	recreativas -Eventos -Vocabulario	simple -Oraciones afirmativas -Posesivos -Fórmulas -	que los hablantes puedan hacer uso de elementos que denoten comprensión e interiorización lingüística de las actividades
Espacios y trabajos p.14	-Mencionar profesiones y ubicarlas en el lugar de trabajo correspondiente -Elegir una ocupación, imaginar una rutina; la clase debe adivinar de qué se trata	-Profesiones -Trabajos -Ocupaciones -Rutinas	-Verbos en infinitivo -Verbos regulares -	Insertar al hablante en relación a contextos de la vida cotidiana y laborales para que puedan diferenciar las diferentes profesiones
Hablar de hábitos y costumbres p.15	-Opinión de los domingos comparada con una actividad del libro -Reconocer actividades que se hacen al aire libre -Explicar las actividades realizadas diarias -Escribir tres preguntas relacionadas con la rutina -Comentar con la clase respuestas similares	-Orden de las acciones -Rutinas -Actividades -Pasatiempos	-Verbos de decir -Verbos reflexivos y pronominales -Posesivos -Circunstancial + infinitivo/sustantivo/verbo conjugado -Pronombres -	Uso de vocabulario referido a los hábitos y costumbres para poder emplear y opinar siendo consciente de rutinas propias
Describir personas y situaciones Hablar de	-Unir frases relacionadas a expresiones de familia -Contextualizar y ubicar mediante imágenes miembros de	-Características físicas y de personalidad -Familia -Acciones recíprocas -Expresiones de familia	-Verbos copulativos -Verbos recíprocos -Se recíproco -Construcciones relativas con <i>que</i> : uso en la identificación de	Se pretende que los hablantes, ya en este periodo del aprendizaje, puedan armar frases de expresiones, descripciones y

nuestra familia y de las personas que conocemos p.16-17	familia -Ejercicios con audio -Colocar posesivos faltantes -Buscar en el texto situaciones -Contar y escribir sobre la propia familia -Elegir opciones según la forma de interactuar personal		personas -Adjetivos -Sustantivos -Verbos copulativos - Circunstanciales -estar + participio -estar + gerundio -Oraciones afirmativas/negativas	caracterizaciones del entorno en el cual se desarrolla su vida personal
Dar opiniones en forma simple p.18-19	-Relacionar respuestas con su pregunta -Responder preguntas de opinión -Identificar afirmaciones verdaderas y corregir las falsas -Actividades de interacción mediante consignas	-Expresiones de opinión	-Fórmulas interrogativas -	Por último, se espera que luego de todo lo aprendido anteriormente, los estudiantes pongan a prueba su conocimiento lingüístico para elaborar oraciones que refleje su opinión.

Análisis y conclusiones

La meta final de esta unidad propone que los estudiantes elaboren su blog personal en español. Para ello, deben seguir cuatro consignas básicas:

1. Hacer la descripción del perfil: esto implica realizar una descripción incluyendo datos como información personal, intereses o creencias y alguna información interesante.
2. Escribir una entrada en el blog: deben contar alguna actividad específica que desarrollan en el presente, como que hacen, con qué frecuencia y el por qué.

3. Redactar preguntas: para dar el cierre a la entrada, deben incluir una o más preguntas. Por ejemplo: *“El almuerzo al aire libre, ¿es una buena idea? ¡Escucho sus comentarios!”*

4. Crear y recibir comentarios: se pretende que entre compañeros lean los blogs para contestar las preguntas que allí se encuentran y dar cuenta de la presencia de actividades similares a la propia.

Teniendo como marco la visión de entretrejo textual, la función predominante en el material de estudio es la apelativa, en tanto acciones verbales ejercidas sobre el aprendiente, entre otras, dando consejos para el adecuado uso del lenguaje, ordenando el seguimiento de actividades y/o solicitando un pedido, para elicitación de actos de habla que reflejen el desempeño de ELE. Como funciones secundarias aparecen: la informativa para desplegar nociones sobre la temática de la unidad o de otra índole; la metalingüística para corroborar que el objeto de conocimiento (ELE) sea interiorizado por los destinatarios; la emotiva, cuando el estudiante es interpelado en sus estados de ánimo o pensamientos para contextualizar el uso de ELE y la fátiga situada en el empleo de fórmulas específicas para en el establecimiento de relaciones interpersonales a partir del uso de ELE.

La tarea de composición textual consiste en diseñar un blog personal en ELE cuyas instancias previas demandan el frecuente uso de las tramas: dialogal en actividades que involucran reconocer elementos lingüísticos en un diálogo escrito o en la transcripción de audios utilizados para actividades de escucha; descriptiva en observaciones sobre elementos gramaticales y léxicos de ELE, en el armado de fórmulas y frases para introducir u obtener la conversación que va a tener lugar a continuación y en el interés por solicitar el relato de características físicas o de personalidad; la narrativa para incentivar a contar historias o rutinas familiares y la expositiva para añadir las informaciones nuevas que se incorporan al blog centradas en un contenido con lenguaje claro y directo.

En este ámbito las consignas, como herramienta eficaz para la adquisición progresiva del lenguaje, fortalecen procesos de pensamiento que ayudan a la contextualización de situaciones comunicativas a través de guías,

folletos o emails. Reúnen dos vías claras de concreción, en primer lugar, sientan sus bases en el enfoque interaccionista socio-discursivo, cuyo énfasis está puesto en la interacción social del lenguaje. En segundo lugar, en lo relativo a gramática y léxico, retoman lo visto anteriormente en aprendizajes nuevos aplicados a circunstancias diferentes y resaltan los aspectos comunicativos del lenguaje desde un acercamiento intensivo de ELE en orden de complejidad creciente.

Referencias Bibliográficas

CONSEJO DE EUROPA, *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, 2002, disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

DE SOUSA, J. ET AL. *Maratón ELE. Curso intensivo de español para extranjeros A1 a B1*, Buenos Aires: EUDEBA, 2016

JAKOBSON, R. *Ensayos de lingüística general*. Barcelona: Seix Barral 1974

MARÍN, M. *Lingüística y enseñanza de la lengua* Buenos Aires: Aique, 2008

RIESTRA, D. *Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo socio – discursivo*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2008

El tratamiento de contenidos culturales e interculturales en materiales didácticos de lenguas extranjeras

Brinia Guaycochea
Liliana Mollo

Facultad de Ciencias Humanas
Universidad Nacional de San Luis

Resumen

Se describe la inclusión de contenidos dedicados a la cultura en dos propuestas de materiales didácticos para la enseñanza de una lengua extranjera (LE): Horizonte ELE en el caso del Español como Lengua Extranjera (ELE) y Chiaro para el tratamiento del Italiano como Lengua extranjera (ILE), de los cuales se seleccionan niveles equiparables de formación en cada idioma: Nivel 2-preintermedio- para el primero y Nivel B1 para el segundo. La presentación de dichos contenidos en ambos manuales apela al desarrollo de la competencia intercultural con el fin de activar reflexiones sobre una realidad situada en la regionalidad social, geográfica e histórica de la lengua meta, es decir, la lengua que constituye el objeto de aprendizaje. Sin embargo, el tratamiento de las simbolizaciones culturales y los íconos propios de la cultura difiere en nombre, ubicación y modalidad didáctica.

Introducción

Una didáctica de la lengua extranjera (DLE) incluye el conjunto de saberes elaborados acerca de conceptos y procedimientos orientados hacia la promoción y facilitación de aprendizajes. A su vez, las elecciones metodológico - didácticas deben abocarse al logro de un determinado nivel de lengua extranjera (LE) y a ubicar al aprendiz en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje. En tal sentido, textos, estrategias y tareas están relacionados con el uso de la lengua meta⁹⁰ a partir de las macrohabilidades de hablar, leer, escuchar, escribir e interactuar.

Este marco didáctico se define como un espacio de intersección transversal de disciplinas reunidas dentro de las ciencias del lenguaje y de las ciencias de la educación. Ambos campos articulan espacios de contigüidad y complementariedad, a partir de conceptos y procedimientos orientados al dominio de la LE. En tal sentido, la función interpersonal⁹¹ establece una vinculación entre el sujeto y el objeto a conocer para mantener y expresar

⁹⁰ Referido a la lengua que se constituye como objeto de aprendizaje.

⁹¹ Halliday (1975:148) integra el componente sociocultural al lenguaje e incorpora la función interpersonal cuyo aspecto interactivo permite que utilicemos el lenguaje para relacionarnos y expresar actitudes.

los roles sociales y los papeles comunicativos. Sin embargo, se advierte que el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER, 2002) señala que el componente lingüístico es sólo un aspecto de lo requerido y que las estrategias pueden conducir a que el aprendiz de una LE lleve a cabo tareas sin recurrir a una acción de lenguaje⁹².

El proceso de enseñanza–aprendizaje de una LE supone:

- elaboración de materiales de enseñanza en función de un sujeto inmerso en un espacio de aprendizaje intercultural,
- recuperación de saberes que el sujeto posee de su lengua materna (L1),
- implementación de recursos que permiten la toma de iniciativas y la oportunidad de ser usuario de una LE,
- experimentación de aprendizajes formales y no formales sobre la cultura que subyace a la lengua meta,
- delimitación de los conocimientos estrictamente lingüísticos para otorgar importancia a la actuación y puesta en práctica de la LE,
- comprensión de las identidades cognitivas, psico-afectivas y culturales en el aula de LE durante en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

De acuerdo con lo expuesto en los dos materiales didácticos seleccionados destinados a docentes y alumnos se describe el tratamiento de contenidos culturales e interculturales desde la lógica didáctica, por un lado, de Horizonte ELE Nivel 2 -Preintermedio - (2014) y, por otro de Chiaro B1 (___). Esta última dimensión ha despertado interés, ya que aprender una LE implica relacionarse con la realidad de otros universos significativos. Por lo tanto, se visualizan diferencias sustanciales en la forma de presentar los contenidos interculturales en las propuestas didácticas.

Cada unidad mantiene la siguiente estructura de contenidos en orden de complejidad creciente según los niveles de reflexión lingüística que se proponen:

⁹² El Marco común europeo de referencia para las lenguas (2002) refiere al proceso aprendizaje – enseñanza, la inversión de los términos implica la reflexión sostenida sobre el proceso realizado por un sujeto que aprende y comprende desde sus conocimientos previos.

Horizonte ELE	Chiaro
-Situación comunicativa -Objetivos -Competencia pragmática -Competencia lingüística -Contenidos Lingüísticos Léxicos Morfosintácticos Fonéticos -Contenidos socioculturales	-Situación Comunicativa -Objetivos -Competencia pragmática -Competencia lingüística -Cultura en contraste

En los dos manuales el énfasis está puesto en desarrollar habilidades y conocimientos comunicativos mediante ítems que delimitan, en el caso de Horizonte ELE con mayor detalle, la importancia a la actuación y puesta en práctica de los conocimientos lingüísticos y su adecuación pragmática.

En cuanto a los contenidos culturales si tomamos como ejemplo la Unidad I, aunque se reitera en las demás unidades el mismo repertorio de temas, se designan y especifican de este modo:

Horizonte ELE	Chiaro
Contenidos socioculturales	Cultura en contraste
-La geografía política de Argentina: Países limítrofes. -Costumbres Argentinas Rituales en torno de la gastronomía: el mate, el asado y las pastas. Familias tradicionales y modernas: monoparentales, ensambladas.	-L'italiano nel mondo

Una actividad se compone de una necesidad; un motivo; una finalidad y, además, su concreción resulta de la intervención del profesor; del alumno y del espacio de interacción en el que se desarrollan las instancias de enseñanza y aprendizaje. La elección de las actividades, en los materiales descritos, responden a la importancia de

la inclusión de temáticas socioculturales e interculturales en el aprendizaje de la lengua meta y procuran el desempeño de habilidades verbales y actitudinales en instancias de comunicación grupal e interpersonal para adquirir competencias pragmáticas y lingüísticas. Una referencia acotada refleja, en el cuadro posterior, que dichas actividades se orientan a potenciar las capacidades de los sujetos para distinguir la manera más adecuada de aplicarlas en contextos diversos:

Horizonte ELE	Chiaro
Contenidos socioculturales	Cultura en contraste
Referencias sobre las actividades	
<p>Elaboración de textos mediante apelaciones al carácter representacional y simbólico del lenguaje a partir de imágenes.</p> <p>Asociación de audios con imágenes que aportan referencia y repositorio de información.</p> <p>Indicación de rituales gastronómicos.</p> <p>Promoción de lecturas de textos expositivos sobre el mate como infusión propia de Argentina.</p> <p>El aprendiz es aludido para relatar cómo son los ritos de su país de origen.</p> <p>Construcción de la interculturalidad desde los objetos culturales propios de la lengua meta.</p>	<p>Introducción de íconos «made in italy» a partir de imágenes que interpelan desde el carácter representacional y simbólico del lenguaje.</p> <p>Presentación de imágenes que cumplen el rol de referencia y de información.</p> <p>Exposición de íconos propios de la cultura del aprendiz y simbolizaciones culturales.</p> <p>Promoción de lecturas de textos expositivos como referencia y repositorio de información del italiano y el tiempo libre.</p> <p>Alusión al aprendiz de ELE es aludido para relatar los tipos de entretenimientos del país de origen.</p> <p>Construcción de la interculturalidad desde el contraste con la cultura del país de origen del aprendiz.</p>

En Horizonte ELE la sección Contenidos socioculturales manifiesta una apelación al espacio de la interculturalidad a través de instancias de comunicación que interpelan deliberadamente al aprendiz a conocer sobre la realidad del país en que se inserta. Los recursos que posibilitan el abordaje de los contenidos culturales a partir de una DLE se enfocan en un sujeto que se halla inmerso en una sociedad ajena a la suya que demanda tareas decisorias frente circunstancias generadas, ya sea en un espacio áulico multicultural o en un ámbito de acción interpersonal. Situado en Argentina el aprendiz se enfrenta

al qué contar en un determinado contexto sociohistórico de su geografía y a cómo ese hábitat regional le propone significados y sentidos.

En Chiaro el apartado “Culturas en contraste” despliega un punto de vista formativo meritorio para dar cuenta de la enseñanza del componente cultural. Esto se manifiesta en los lineamientos didácticos de integración entre lengua y cultura entendidos como aspectos insoslayables de la vida humana. A través de actividades que introducen al estudiante en la cultura italiana en correspondencia con la de origen busca individualizar similitudes y diferencias. Por lo tanto, las autoras apelan a demostrar que las coincidencias y las semejanzas permiten al estudiante remitirse a tradiciones recíprocas y a moverse con mayor desenvoltura en Italia.

Conclusiones

Consideramos que incidir en el mejoramiento de la enseñanza - aprendizaje de contenidos lingüístico-culturales requiere del uso de materiales didácticos que contemplan al sujeto en el interior del proceso educativo⁹³. De modo que, una herramienta de instrumentación práctica prevé la apropiación y comprensión de conocimientos comunicativos de ineludible manejo en los niveles de LE antes señalados. Por lo tanto, que la cultura tenga un lugar destacado es un indicio de que lengua y cultura deben estar integradas, efectivamente, los volúmenes descritos intentan promover la interculturalidad dentro de un enfoque interactivo y procesual en contextos de socialización. Asimismo, logran incidir en la capacidad de comunicarse en culturas diferentes, ver la alteridad como una fuente de enriquecimiento personal y de reflexionar sobre su propia cultura sin necesidad de renunciar a su identidad.

Si bien no se debe ignorar la dificultad que entraña su tratamiento en la elaboración de materiales, sin dudas la cultura es considerada como una herramienta discursiva fundamental para la resolución de tareas. Cada texto conduce al estudiante, tanto desde el ELE o el ILE, a la autonomía y a la capacidad del sujeto de involucrarse responsablemente con una LE a partir de las relaciones establecidas con los aprendizajes culturales. Para Mezzadri

⁹³ Véase Zanón (1990) acerca del enfoque por tareas en ELE.

(2004) la inserción social de un sujeto en entornos diversos conlleva a permitir la puesta en común de experiencias para reflexionar sobre sus prácticas en LE e individualizar las más adecuadas. Visto de este modo, los manuales han interpretado que una DLE debe concretar aprendizajes que cobren sentido en la acción comunicativa de situaciones auténticas. La asignación de tareas de costumbres culturales estimula la autoestima del aprendiente frente a la cooperación, a la movilidad y a la vida fuera de la clase. Así planteado el aprendiente como “actor social” se observa a “sí mismo” y al “otro” dentro de una nueva cultura que lo define en su formación identitaria, cognitiva y psico-afectiva.

Referencias bibliográficas

CORDERA ALBERTI, C. SAVORGNANI, G. (2014) Chiaro! A2 corso di italiano. Alma-Italia.

GUAYCOCHEA, B. – MOLLO, L. (2011) “*El sujeto de aprendizaje en materiales didácticos de Español como Lengua Extranjera en Argentina*”. *Hacia el plurilingüismo: políticas, didácticas e investigación*. ISBN 978-987-1595-99-0 FCH. UNSL.

Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación. (2002). Disponible en:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/

MEZZADRI, M. (2004). *Il Quadro comune europeo a disposizione della classe. Un percorso verso l'eccellenza*. Perugia: Edizioni Guerra.Soleil.

ZANÓN, J. (1999): *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid, Edinumen.

VALLES, V. Y GEBAUER; V. coordinado por Fanny Bierbrauer. (2014) *Horizonte Ele2. Nivel preintermedio*. Editorial UNCba.