

La adquisición y la enseñanza de lenguas

Reflexiones teóricas y propuestas didácticas

Lucía Brandani, Martín Califa y Cristina Magno (editores)

or lengua pa
ilanguage h
on qallu en

Colección Educación

a p
ng
ue

EDICIONES UNGS



Universidad
Nacional de
General
Sarmiento

LA ADQUISICIÓN Y LA ENSEÑANZA DE LENGUAS
REFLEXIONES TEÓRICAS Y PROPUESTAS DIDÁCTICAS

Lucía Brandani, Martín Califa
y Cristina Magno
(editores)

**La adquisición
y la enseñanza de lenguas**
Reflexiones teóricas
y propuestas didácticas

Teresa Acuña, Alicia Avellana, Vanina Barbero, Bettiana Andrea Blázquez,
Lucía Brandani, Martín Califa, Alejandra Eva Dabrowski, Horacio Dotti,
Clara Formichelli, Claudia Herczeg, Silvia Iummato, Mayra Juanatey,
Israel Ramiro Lagos y Cristina Magno

EDICIONES **UNGS**



Universidad
Nacional de
General
Sarmiento

La adquisición y la enseñanza de lenguas : reflexiones teóricas y propuestas didácticas / Teresa Acuña ... [et al.] ; editado por Lucía Brandani ; Martín Califa ; Cristina Magno. - 1a ed. - Los Polvorines : Universidad Nacional de General Sarmiento, 2020.

Libro digital, PDF - (Educación ; 31)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-630-496-2

1. Enseñanza de Lenguas Extranjeras. 2. Lenguas Extranjeras. 3. Didáctica. I. Acuña, Teresa. II. Brandani, Lucía, ed. III. Califa, Martín, ed. IV. Magno, Cristina, ed.

CDD 407.1

EDICIONES **UNGS**

© Universidad Nacional de General Sarmiento, 2020

J. M. Gutiérrez 1150, Los Polvorines (B1613GSX)

Prov. de Buenos Aires, Argentina

Tel.: (54 11) 4469-7507

ediciones@campus.ungs.edu.ar

ediciones.ungs.edu.ar

Diseño gráfico de la colección: Andrés Espinosa / Ediciones UNGS

Diseño de tapa: Daniel Vidable

Diagramación: Eleonora Silva

Corrección: Gustavo Castaño

Hecho el depósito que marca la Ley 11723

Prohibida su reproducción total o parcial.

Derechos reservados.



Libro
Universitario
Argentino

Índice

Prólogo.....	9
<i>Lucía Brandani, Martín Califa y Cristina Magno</i>	
La adquisición del lenguaje en contextos multilingües. Aportes para la reflexión sobre el contacto de las lenguas español y guaraní y su proyección en el ámbito escolar.....	15
<i>Alicia Avellana y Lucía Brandani</i>	
Lenguas indígenas como L2: reflexiones en torno a la confección de un material de clase en quichua santiagueño	41
<i>Mayra Juanatey</i>	
Comprensión oral en las clases de inglés y español como L2: una mirada desde la fonología	67
<i>Alejandra Eva Dabrowski, Bettiana Andrea Blázquez e Israel Ramiro Lagos</i>	
El rol de la morfología en la comprensión lectora en L2. El caso de los compuestos sintéticos del inglés	89
<i>Martín Califa</i>	
El problema del vocabulario: ¿es posible adquirir nuevas palabras a través de encuentros recurrentes en distintos textos?.....	113
<i>Vanina Barbero</i>	
Delimitaciones y resultados	127
<i>Silvia Iummato</i>	
Del texto a la palabra y de la palabra al texto	145
<i>Cristina Magno</i>	

Un estudio sobre la adquisición de elementos del discurso académico oral por estudiantes universitarios.....	167
<i>Claudia Herczeg y Teresa Acuña</i>	
Omisión de argumentos verbales en niños con trastorno específico del lenguaje: estudio piloto.....	193
<i>Horacio Dotti y Clara Formichelli</i>	
Autores y autoras.....	215

Prólogo

Lucía Brandani, Martín Califa y Cristina Magno

Todos los seres humanos tenemos la capacidad innata de adquirir una lengua materna. Dicho proceso se desarrolla de manera espontánea, es decir, a partir de los datos o el *input* lingüístico que recibimos por estar inmersos en una comunidad lingüística dada, en la que vamos adquiriendo las categorías gramaticales y las estructuras necesarias para construir la gramática de una lengua particular. La rapidez y consistencia con la que desarrollamos este conocimiento tan complejo ha sido una fuente de profundo interés para los estudiosos del lenguaje, cuya comprensión plena aún escapa a nuestros límites. En décadas recientes se ha postulado que la capacidad innata que habilita tal proceso se codifica bajo la forma de un conocimiento específico denominado gramática universal (GU). Así, la GU permite explicar que muchos aspectos de la lengua están determinados por el *input* que recibe el niño desde su nacimiento, pero, crucialmente, que muchos otros son innatos. Es decir, hay propiedades compartidas entre las lenguas que no se adquieren, sino que son parte de nuestra dotación genética.

Otro hecho de suma relevancia lingüística es que, además de adquirir una lengua materna, también somos capaces de *aprender* una segunda lengua. Como niños o adultos, en contextos informales o mediante instrucción explícita, es posible atravesar la experiencia de hacerse del léxico y las estructuras de una

lengua distinta de la materna. Esto implica un aprendizaje sistemático y prolongado en el que el hablante se enfrenta con fenómenos lingüísticos complejos y propiedades específicas de esa otra lengua, en claro contraste con la velocidad y la facilidad con las que se adquiere la lengua materna. Los retos que supone el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera (y las tareas que pueden implementarse para esto) constituyen un interrogante que anima gran parte de las preocupaciones sobre el lenguaje.

Entendemos que caracterizar los procesos que subyacen a la adquisición de la lengua materna permiten comprender más acabadamente los pasos que guían el aprendizaje de una lengua extranjera, y que esta vinculación propicia, a su vez, la reflexión sobre la tarea de la enseñanza de la lengua. En este sentido, el presente volumen recoge investigaciones originales sobre diferentes fenómenos relativos a la adquisición de la lengua materna y la enseñanza de las lenguas extranjeras. Si bien el foco está puesto predominantemente en la enseñanza en el nivel superior, muchas de las consideraciones e implicancias son también válidas para otros ámbitos o niveles. Estimamos especialmente importante que, además de la contribución investigativa original, cada capítulo hace una propuesta didáctica sobre la base de sus resultados y conclusiones. Esto se traduce, en algunos casos, en actividades que invitan a reflexionar sobre los temas discutidos, así como en la formulación de sugerencias concretas sobre cómo afrontar distintos desafíos que se plantean en el aula de lengua/s. En otros casos, se presentan, además, algunos recursos e insumos para la enseñanza o el abordaje en el aula de determinados contenidos que son objeto de discusión. De este modo, el presente libro resulta de interés no solo para los investigadores e investigadoras en lingüística y en enseñanza de lenguas extranjeras, sino también para docentes de lengua.

Los capítulos que componen esta publicación son resultado de investigaciones llevadas a cabo por especialistas de diversas áreas que centran su interés en distintos aspectos vinculados a la adquisición y el aprendizaje de las lenguas. Así, se abordan problemas de la fonología, la morfología, el léxico, la sintaxis y los géneros discursivos. Es pertinente observar que una parte de los trabajos resultan de la labor de las y los investigadores del área de Ciencias del Lenguaje del Instituto del Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento. En este punto es pertinente hacer algunas precisiones sobre cómo se implementa la enseñanza de lenguas extranjeras en esta institución. A tono con otras universidades, por un lado, la enseñanza del inglés como lengua extranjera es abordada con el foco puesto exclusivamente en el desarrollo de la

comprensión lectora en la asignatura Inglés Lectocomprensión (ILC). Esta es la oferta formativa para la mayoría de las carreras, que incluye profesorado y licenciaturas de un amplio abanico de disciplinas. Los retos que suponen estos cursos son diversos, y esto se ve reflejado en los aportes que buscan hacer los capítulos que se abocan a este tema. En paralelo con los cursos de ILC, en la universidad también se brinda formación en lenguas extranjeras para las cuatro habilidades comunicativas. Estos cursos son los de portugués como lengua extranjera y los de inglés orientados a las carreras de economía y a las ingenierías.

A continuación hacemos una breve presentación de los capítulos que integran el volumen. A menudo, el proceso de adquisición se produce no solo a partir de la exposición a una única lengua, sino que puede darse en ámbitos donde convergen diferentes lenguas y variedades. En relación con esto, en el capítulo 1, Alicia Avellana y Lucía Brandani estudian la/s variedad/es de español que adquieren los hijos de migrantes paraguayos que se encuentran en un contexto multilingüe y multidialectal (contacto guaraní y español), y se centran en la incidencia que tiene un *input* no homogéneo en el proceso de adquisición. En cuanto a la propuesta didáctica, las autoras presentan distintas actividades con el fin de reflexionar sobre las variedades lingüísticas en el ámbito escolar. Avellana y Brandani entienden que tener un conocimiento más completo de las variedades de contacto, en cuanto sistema gramatical tan complejo como cualquier otro, permite adoptar nuevas perspectivas y proponer intervenciones didácticas relevantes, especialmente para contextos de enseñanza en los que conviven distintas lenguas y variedades lingüísticas.

Además del rol que las lenguas originarias tienen en la conformación de muchas de las variedades de contacto de nuestro país, en años recientes, el activismo lingüístico y el creciente interés por la diversidad lingüística han abierto espacios de enseñanza y aprendizaje de muchas de ellas como lenguas extranjeras. Así, en el capítulo 2, Mayra Juanatey aborda la enseñanza del quichua santiagueño como segunda lengua y argumenta a favor de una metodología basada en la comunicación y las funciones. Para ello, examina las complejidades que supone el dominio de los diversos géneros narrativos en la lengua, considerando sus propiedades funcionales y gramaticales, especialmente los tiempos verbales. La autora concluye su aporte con una propuesta concreta de material didáctico y lineamientos para su uso.

La enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras, sin embargo, han estado tradicionalmente ligados a las lenguas europeas, especialmente el inglés. De todos los aspectos del aprendizaje, la fonología es probablemente uno de los

que más retos supone y que menos atención suele recibir. Respondiendo a esta carencia, en el capítulo 3, Alejandra Dabrowski, Betiana Blázquez e Israel Lagos examinan la complejidad y los pormenores de tres rasgos suprasegmentales —el ritmo, los procesos fonológicos y la entonación— en el marco de la enseñanza del inglés y el español como lenguas extranjeras. Así, reflexionan sobre los problemas y desafíos que tales rasgos suponen para la comprensión del habla espontánea, haciendo un recorrido crítico por las posturas que se han tomado al respecto. Para ilustrar el modo en que estos contenidos pueden abordarse en el aula, los autores presentan, además, una serie de actividades organizadas en etapas y centradas en el contenido del discurso y el código lingüístico que usa material audiovisual auténtico.

Otro de los puntos fundamentales del aprendizaje de una lengua extranjera es su léxico. Su conocimiento y su uso suponen en gran parte el dominio de pautas morfológicas y procesos de formación de palabras. Atendiendo a esta cuestión, en el capítulo 4, Martín Califa aborda el desafío que representan los compuestos sintéticos del tipo N+V-*ed* (*court-ordered, student-controlled*) y N+V-*ing* (*report-writing, life-changing*) para la comprensión lectora por parte de hispanohablantes. Más específicamente, indaga sobre las diferencias de ambos tipos de construcciones teniendo en cuenta los patrones morfológicos de formación de palabras del español. Para ello, presenta una investigación original sobre la comprensión de dichos compuestos llevada a cabo por estudiantes de nivel superior, de cuyos resultados surgen conclusiones, recomendaciones e implicancias para la enseñanza del inglés como lengua extranjera. El capítulo concluye con una serie de ejercicios con sugerencias sobre cómo abordar la enseñanza de los contenidos trabajados.

Entre los aspectos cruciales del aprendizaje del léxico de una lengua extranjera se encuentran las circunstancias particulares en las que este aprendizaje se produce. Una de ellas, sin duda, tiene que ver con la cantidad de encuentros que es preciso propiciar para su enseñanza. En relación con este punto, en el capítulo 5, Vanina Barbero se pregunta cuál es la frecuencia necesaria —en términos de repeticiones de encuentros— para que un ítem sea efectivamente incorporado y consecuentemente reconocido en la comprensión de textos en inglés. Con el fin de explorar la cuestión, la autora presenta un estudio que examina la frecuencia de una muestra de ítems léxicos en las lecturas de un material didáctico y su aprendizaje por parte de los estudiantes. Por último, Barbero propone un conjunto de actividades que promueven el aprendizaje del vocabulario teniendo en cuenta su frecuencia de aparición.

Un punto de indiscutible contraste entre lenguas es su sintaxis, con notables implicancias para su enseñanza. Desde este ángulo, en el capítulo 6, Silvia Iummato indaga sobre las construcciones resultativas del inglés, delineando sus propiedades y características fundamentales. La autora, además, propone el reconocimiento de construcciones resultativas en español, que describe en contraste con las del inglés. De este ejercicio comparativo, Iummato extrae algunos lineamientos y formula una serie de actividades didácticas para abordar diferentes aspectos de estas construcciones.

Una de las destrezas fundamentales que hacen al aprendizaje de una lengua extranjera es la comprensión lectora. Para esto intervienen tanto factores léxicos y gramaticales como de índole discursiva. Así, en el capítulo 7, Cristina Magno describe cómo los estudiantes iniciales de Inglés Lectocomprensión se aproximan al texto auténtico escrito en inglés a partir de un enfoque que combina la lectura ascendente con la descendente. La autora explora las dificultades que puede conllevar la lectura en lengua extranjera a partir de los resultados de una encuesta que presupone la utilización de estrategias metacognitivas. La dinámica de trabajo de los cursos se sintetiza y ejemplifica a través de una propuesta didáctica que presenta un texto acompañado de una guía de lectura dividida en cuatro secciones.

Otra arista del conocimiento de una lengua extranjera es el dominio de los géneros discursivos que resultan más prominentes para los fines comunicativos a los que se propende. De este modo, en el capítulo 8, Claudia Herczeg y Teresa Acuña indagan acerca de los conocimientos y las destrezas necesarios para llevar a cabo presentaciones orales en inglés en nivel superior considerando sus rasgos genéricos. Para ello, las autoras exponen los resultados de una investigación basada en un corpus de presentaciones, a partir del cual diseñaron un material de enseñanza que luego fue puesto a prueba y evaluado con estudiantes. A partir de los resultados, las autoras formulan una serie de conclusiones y recomendaciones para el desarrollo de las presentaciones orales, que a su vez se ven plasmadas en la propuesta didáctica que ofrecen.

Finalmente, un aspecto adicional relativo al proceso de adquisición del lenguaje son los desarrollos atípicos. Esto se ve reflejado en algunos casos en trastornos del lenguaje que habilitan perspectivas sobre el proceso de adquisición. En esta dirección, en el capítulo 9, Horacio Dotti y Clara Formichelli ofrecen una mirada diferente sobre el proceso de adquisición y aprendizaje centrándose en los niños y las niñas con trastorno específico del lenguaje (TEL). Allí examinan la omisión de argumentos verbales obligatorios desde una perspectiva

psicolingüística y observan cómo varía el fenómeno en el habla espontánea de niños con y sin TEL. Sus conclusiones se articulan con evidencia de la omisión de argumentos en hablantes bilingües y aprendices de segundas lenguas con el fin de distinguir el fenómeno como síntoma de TEL o como un efecto de un proceso de adquisición o aprendizaje en curso.

En suma, es nuestra intención que las reflexiones que se exponen en los distintos capítulos del presente volumen puedan constituir un aporte interesante para el trabajo en el aula de los y las docentes de lenguas en general, y para la promoción de los aprendizajes de nuestros y nuestras estudiantes.

La adquisición del lenguaje en contextos multilingües. Aportes para la reflexión sobre el contacto de las lenguas español y guaraní y su proyección en el ámbito escolar

Alicia Avellana y Lucía Brandani

Introducción

En este capítulo nos proponemos describir la(s) variedad(es) de español que han adquirido los hijos de migrantes paraguayos que se encuentran inmersos en una situación de contacto entre el español y el guaraní en la Ciudad de Buenos Aires.

En particular, nos interesa estudiar en detalle el sistema gramatical de los niños que se hallan en este contexto, establecer vínculos con el tipo de *input* que reciben en su entorno y proponer algunas líneas para la reflexión sobre estas variedades de español dentro del ámbito escolar.

Para esto, presentamos datos correspondientes a un corpus (CORPUS ARPARG Contact; Schmitt, Avellana y Brandani, en elaboración)¹ de hablantes que residen en una comunidad asentada en una villa de la Ciudad de Buenos Aires conocida como la “villa de los paraguayos” (Villa 21, Barracas, Ciudad de Buenos Aires).

¹ Los datos fueron recopilados en el marco de proyectos financiados por la National Science Foundation, SBE 1656133 y HARP-MSU, dirigidos por Cristina Schmitt y codirigidos por Alicia Avellana y Lucía Brandani. Agradecemos especialmente a los niños y los adultos que participaron de las entrevistas.

Consideramos que proporcionar una buena descripción del tipo de producciones que los hablantes efectivamente realizan y entender las peculiaridades de la variedad de contacto como un sistema tan gramatical como cualquier otro son pasos previos esenciales para reflexionar sobre posibles intervenciones pedagógicas en contextos de multilingüismo o multidialectalismo.

El capítulo se organiza en dos partes. En la primera parte, presentamos el marco teórico en el que se inscribe este trabajo, describimos la(s) variedad(es) de español que manejan los niños entrevistados y desarrollamos la discusión que se suscita a partir de los datos. En la segunda parte, proponemos distintas actividades para la reflexión docente sobre las variedades de contacto y su presencia en el ámbito escolar.

Parte I

Marco teórico

En cuanto al marco teórico, presuponemos un modelo que considera el lenguaje como un sistema de conocimiento y las lenguas que poseen los hablantes como gramáticas que pueden describirse de manera independiente de su función comunicativa (Chomsky, 1981, 1986). Dentro de este marco teórico, se ha prestado especial atención a la adquisición de la lengua, ya que, independientemente de las propiedades particulares de las distintas lenguas, los niños adquieren de manera rápida y sobre la base de evidencia positiva el sistema gramatical de la lengua a la que se hallan expuestos, a pesar de la ausencia de una enseñanza sistemática y de la pobreza de los datos disponibles. Es decir, los niños logran desarrollar la gramática de una lengua a partir de los datos lingüísticos que reciben (*input* lingüístico), que no siempre son informativos sobre todas las propiedades de la lengua.

En general, en el estudio del proceso de la adquisición del lenguaje se asume un *input* “ideal” u homogéneo. Sin embargo, los niños están expuestos, incluso dentro de una comunidad lingüística monolingüe, a distintas variedades lingüísticas. En este trabajo evaluamos, en particular, la incidencia que tiene un *input* altamente variable y, en ocasiones, ambiguo en el desarrollo de dicho proceso.

Con respecto a la variación entre las lenguas, entendemos que las diferencias existentes son formalizables y se deben a selecciones paramétricas que generan gramáticas distintas (sean estas lenguas distintas o variedades de una misma

lengua). En otras palabras, subyace a este trabajo una concepción formal de la gramática y debe entenderse de esta manera el análisis de los procesos de adquisición del lenguaje y de contacto lingüístico que proponemos aquí.

El español de los niños de la comunidad

El contexto sociolingüístico

En la Argentina, los paraguayos constituyen la primera minoría migratoria en cuanto al volumen poblacional.² En relación con las lenguas que hablan, son –en su mayoría– bilingües en español y guaraní (el 86,6% de la población paraguaya habla guaraní; Palacios Alcaine, 2008). En Paraguay y aun con más fuerza en la Argentina, estas lenguas se encuentran en una situación diglósica, en la que cada lengua se especializa para ciertos ámbitos; sin embargo, coexisten en muchos espacios y, en ocasiones, resultan tan entremezcladas que se vuelve difícil delimitarlas. En cuanto al guaraní, se utiliza una variedad que presenta ya una gran influencia del español: el *jopara*, nombre que significa “mezcla” y que refleja la naturaleza híbrida que tiene la lengua indígena en esta versión.

En este capítulo trabajamos en particular con paraguayos residentes en una villa de la Ciudad de Buenos Aires (la Villa 21 del barrio de Barracas), en la que la mayoría de los habitantes son migrantes de Paraguay y se constituyen como una comunidad. En el barrio, el uso de las dos lenguas sigue muy vigente entre los adultos, aunque el desplazamiento de las familias hacia la Argentina determina normalmente una menor frecuencia de uso del guaraní y, en algunos casos, un corte en la transmisión intergeneracional de la lengua.

En este contexto, la situación de los niños supone un desafío para su inclusión en el sistema escolar. El *input* al que se ven expuestos resulta sustancialmente más variado que el que reciben los niños hijos de padres argentinos, incluso dentro del mismo barrio. Los niños hijos de paraguayos escuchan en su casa español paraguayo (como lengua materna [L1] o como segunda lengua [L2]) y están expuestos, además, a la variedad del español rioplatense en el ámbito escolar y en el barrio. A esto hay que sumar la existencia, menos frecuente, de

² Según el Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas (2010), son 550.713 paraguayos en la Argentina, de los cuales el 85,9% se agrupa en Buenos Aires (ciudad y provincia). Esta proporción corresponde a un 8,54% de la población residente en Paraguay, lo que da una idea de la importancia de la migración paraguaya hacia la Argentina.

niños cuya primera lengua es el guaraní y que están adquiriendo el español como segunda lengua sin ningún tipo de enseñanza explícita. La situación se vuelve así mucho más compleja que la que enfrentan los niños en Paraguay, donde el contexto de bilingüismo es generalizado y la variedad de la escuela se corresponde de manera mucho más cercana con la variedad que se habla en el hogar.

La excepcionalidad del bilingüismo paraguayo ha concentrado el interés de las investigaciones desde un punto de vista sociolingüístico, pero son relativamente escasos los trabajos que describen en profundidad las variedades resultantes del contacto desde un punto de vista gramatical. Asimismo, consideramos que es necesario atender la situación específica de los paraguayos en la Argentina, en especial la de sus hijos, que ingresan a un sistema escolar en el que poco se sabe de su entorno lingüístico y de las variedades que hablan los niños. En esta dirección apunta nuestro trabajo, que persigue el objetivo fundamental de reflexionar sobre las gramáticas de contacto y su adquisición como punto de partida ineludible para lograr la inclusión en el ámbito escolar.

Metodología de recolección y análisis de datos

En este capítulo trabajamos con datos propios correspondientes a un corpus del español hablado por migrantes paraguayos que residen en la Argentina, que se encuentra en elaboración desde 2015 (Corpus ARPARG Contact; Schmitt, Avellana y Brandani).

El corpus está conformado por producción espontánea e inducida de hablantes adultos y de niños de 3 a 5 años paraguayos y argentinos (en el caso de los argentinos, como grupo de control).³ El corpus cuenta hasta el momento con la producción de 23 niños y 24 hablantes adultos, padres y docentes de la comunidad. Además, durante seis meses, hemos recolectado de manera longitudinal muestras de producción de una hablante y su hija, lo cual es especialmente relevante para establecer posibles etapas en el desarrollo del español en un contexto multidialectal. Para este trabajo analizamos muestras de distintos hablantes correspondientes al corpus y nos centramos específicamente en la producción infantil.

³ En el presente trabajo no consideramos las producciones espontáneas de los hablantes del grupo de control ni los resultados de las pruebas experimentales diseñadas con el objetivo de elicitar fenómenos gramaticales específicos.

Como primer paso en el acercamiento a la comunidad de estudio, hemos implementado un cuestionario sociolingüístico con distintas preguntas que permiten establecer el grado de bilingüismo de los entrevistados. El cuestionario contempla cuestiones relativas al tiempo de permanencia en Buenos Aires y en la Villa 21, a la situación laboral actual y previa a la migración, al nivel educativo alcanzado y, en particular, a las lenguas que se hablan en el hogar. En las preguntas se hace especial hincapié en la situación de los niños, con el objetivo de establecer qué lenguas reciben como *input* en la casa y en la escuela.

El cuestionario constituye en sí mismo una muestra de producción espontánea en la que los hablantes interactúan con el investigador. El resto de las muestras de habla espontánea registran a los niños hablando entre sí o con sus padres y a los adultos hablando con otro adulto. En estos casos, los hablantes mantienen una conversación sin ningún tema preestablecido.

Asimismo, dentro de lo que consideramos como muestras de producción espontánea, se solicitó a niños y adultos que narraran una historia sobre la base de imágenes en las que se puede ver una rana que, escondida en el bolsillo de un niño, llega a un restaurante (*Frog goes to dinner*; Mayer, 1974). La historia permite elicitar un relato completo y, en general, muy similar entre los participantes.

Las grabaciones de producción espontánea entre padres, otros adultos y los niños se realizan a lo largo de seis encuentros, duran alrededor de 30 minutos cada una y se llevan a cabo en una sala en la que hay distintos tipos de juguetes y libros. Todas las grabaciones son transcritas en el programa CLAN de CHILDES (MacWhinney y Snow, 1985) para su posterior análisis.

Descripción del español hablado por los hijos de migrantes paraguayos

A partir de las preguntas del cuestionario sociolingüístico, hemos podido reconocer distintas situaciones en las que los niños entrevistados se ven expuestos al español y al guaraní. Los distintos tipos de *input* dependen en gran medida del lugar (urbano/rural) del cual han migrado sus padres desde Paraguay, así como otras características de las lenguas de los adultos que los rodean: el grado de bilingüismo que poseen, si manejan el español como lengua materna (L1) o como segunda lengua (L2), el nivel de escolarización alcanzado y el tiempo de permanencia en la Argentina.

En las producciones del corpus hemos registrado que la variedad de español que hablan los niños se corresponde en gran medida con las descripciones sobre el español paraguayo documentadas en la bibliografía (Avellana, 2012; Granda, 1988; Krivoshein y Corvalán, 1987; Melià, 1992; Palacios Alcaine, 2000; Velázquez Castillo, 2005; Usher de Herreros, 1976; entre otros).

En particular, hemos observado en el habla de los niños numerosas estructuras favorecidas por el prolongado contacto entre el guaraní y el español. En relación con los fenómenos que se vinculan de manera más evidente con el guaraní, los niños que dominan ambas lenguas hacen uso del cambio de código de diversas maneras. Así, en la interacción entre padres e hijos es posible que los padres hablen en español y los niños respondan en guaraní (1), o bien la situación inversa (2).⁴

(1) Madre: Va a venir otra vez la seño y te va a hacer la pregunta. (É)⁵

Niña: Ay, mamá, <i>che</i>	<i>ndaikuaái</i> (Lu 4; 8.11)
Ay, mamá,	PRON 1 ^a NEG-1 ^a -saber-NEG
“Ay, mamá, yo no sé”.	

(2) Niña: *Ipochy?* (“¿Está enojado?”) (L 4; 11.15)

Madre: Sí, está enojado. (S)

La alternancia entre las lenguas puede ocurrir incluso en el nivel de la oración, lo que da lugar a casos de mezcla de código, como en la emisión de la niña de (1) que comienza en español y sigue en guaraní.

La relación entre el cambio/mezcla de código y el guaraní es evidente, y tanto el hablante como su interlocutor deben manejar ambos códigos (o al menos comprenderlos). Por este motivo, en nuestro corpus aparece esta práctica fundamentalmente en la interacción con interlocutores que dominan el guaraní. Esto muestra que los hablantes son altamente conscientes de la alternancia de estos dos códigos y que adecúan su uso según el contexto y los interlocutores.

Otro fenómeno vinculado de manera directa con el guaraní que hemos registrado en el corpus son los préstamos de esta lengua en el español. Estos aparecen

⁴ No hemos registrado casos en los que los adultos cambien al guaraní al interactuar con los niños, aunque esto sí ocurre en la interacción con otros adultos.

⁵ Abreviaturas utilizadas en las glosas: 1^a/2^a/3^a: primera/segunda/tercera personas; BEN: benefactivo; CONJ: conjunción; DEM: demostrativo; DIM: diminutivo; ENF: elemento enfático; INT: interrogativo; NEG: negación; PRON: pronombre. En los ejemplos, las iniciales en mayúscula indican el nombre del entrevistado. En los datos correspondientes a los niños, se señala su edad de la siguiente manera: años; meses.días.

normalmente con palabras que conllevan una connotación especial en guaraní, o cuando designan referentes que no tienen equivalente en español, como los nombres de las comidas tradicionales paraguayas. En un ida y vuelta constante, se registran también préstamos del español en el guaraní, que poseen distintos grados de integración. Por ejemplo, en (3) se observan distintos préstamos de elementos léxicos del español (*pintar*, *perrito*, *corazón*) que reciben morfología del guaraní (2ª persona, interrogativo, diminutivo). El caso particular de *korasó* muestra un alto grado de incorporación, dado que ha adaptado su fonología a la nasalidad y la estructura silábica consonante-vocal del guaraní.

- (3) *Epintápa* perrito korasó 'i (Lu 4; 8.11)
 E-pinta-pa perrito korasó-'i
 2ª-pintar-INT perrito corazón-DIM
 ¿Pintás el corazoncito del perrito?

Con frecuencia, la incorporación de palabras del guaraní surge cuando los niños desconocen la palabra en español, lo que acerca este fenómeno más a una mezcla de códigos en el nivel de la palabra que a un verdadero préstamo extendido en la lengua de contacto, como se observa en (4).

- (4) a. Entrevistador: ¿Qué animal tenés ahí? [Señala el dibujo de un chanchito].
 Niña: *kure kure* (L 5; 2.18)
 b. *kygua kygua* (L 5; 2.18) [Señala el dibujo de un peine].

Los préstamos ejemplificados hasta el momento corresponden a elementos léxicos. En (5), por su parte, se observan también préstamos de elementos gramaticales.

- (5) a. *Jugángo* (L 4; 11.15)
 Jugá-ENF
 Jugá.
 b. *Vacarā* (L 4; 11.15)
 Vaca-PROSP
 Una vaca [para vos]

En (5a), *-ngo* (alomorfo de *niko/ningo*)⁶ es un elemento focalizador del guaraní, que señala cierto énfasis o contraste sobre un elemento previo, un valor

⁶ Para las palabras en guaraní mantenemos la grafía de esta lengua, esto es, las palabras que no llevan tilde corresponden de manera generalizada a palabras agudas.

sin-táctico-pragmático que no podemos expresar en español mediante morfemas gramaticales y que funciona en ocasiones como un expletivo en guaraní. De manera similar, *-nã* en (5b) es un préstamo de un elemento gramatical que en guaraní marca un aspecto prospectivo en el dominio nominal y que, en ocasiones, puede adoptar también un valor benefactivo. Así, *vacará* es “la que será una vaca” / “una vaca para vos”, como retomaremos más adelante.

En suma, en los ejemplos proporcionados se “mezclan” de manera visible las dos lenguas. En esta mezcla se pueden alternar las lenguas, respetando la gramática de cada una, pero también es posible seleccionar una lengua como base, que recibe *transferencias*⁷ de la otra. En los casos ejemplificados, la presencia del guaraní es innegable, dado que se toma material fonológico de esta lengua.

Sin embargo, existen fenómenos en los que no se toma prestado material fonológico del guaraní (esto es, no hay ninguna palabra o morfema que se incorpore de la otra lengua), sino que se calca una estructura gramatical particular. Este último tipo de transferencia, denominada, entre muchos otros rótulos, “calco estructural”, resulta muy interesante en las situaciones de contacto dado que, al no poseer material de la otra lengua visible fonológicamente, los hablantes no suelen vincularlo de manera tan clara con el guaraní (Penner, 2007; Zajícová, 2009). Muchos calcos estructurales están normalmente incorporados en la variedad de contacto y son compartidos incluso por hablantes monolingües de español.

Este tipo de fenómenos que reorganizan la gramática del español ha llevado en numerosas oportunidades a promover la hipótesis de que las gramáticas de contacto constituyen sistemas simplificados y empobrecidos. En el caso que analizamos, en efecto, para muchos fenómenos se observa que la inexistencia de un rasgo o una categoría en el guaraní genera una desgramaticalización de dicho rasgo en el español de contacto.

Tal es el caso de la falta de marcación del tiempo pasado en español, como se observa en los ejemplos de (6). En estos, los niños utilizan el verbo en presente con un valor de pasado, en contextos que exceden el uso del presente histórico del español “general”.

- (6) a. Yo no *pinto* este [= pinté]. (L 5; 2.18) [Contexto: conversación sobre un dibujo que ya estaba pintado].

⁷ Adoptaremos aquí de modo general la noción de *transferencia* para dar cuenta de distintos fenómenos de influencia de una lengua sobre otra.

b. Entrevistador: ¿Le decimos a mamá que ya terminamos?

Niña: No *termino* yo [= terminé]. (L 5; 2.18)

c. *Viene* la araña y pegó [= vino]. (L 5; 1.17) [Contexto: relato de un sueño].

El anclaje en el pasado puede darse en el contexto discursivo (por ejemplo, en una oración previa dentro de una narración), mediante adverbios u otros indicadores temporales, o bien gramaticalizado en una primera ocurrencia verbal. En los niños, muchas veces el uso del presente es respuesta a un estímulo del padre con las mismas características (7), aunque esto no es necesariamente así (8).

(7) Madre: ¿Qué (*es*)*tá* haciendo en el jardín? [Contexto: la madre le pregunta por el jardín de infantes, al que había ido a la mañana].

Niña: Nada, *estoy* estud(i)ando, estoy comiendo. (L 5; 1.17)

(8) Madre: ¿En el jardín qué hiciste?

Niña: *Estoy* jugando con la casita. (L 5; 1.17)

Si bien no puede atribuirse de manera exclusiva a la coexistencia de la lengua guaraní, la distribución del presente con valor de pasado se ve, sin dudas, favorecida por la similitud con propiedades de esta lengua, que no posee flexión temporal y es, como la definen algunos autores, una lengua sin tiempo gramatical (Tonhauser, 2006 y trabajos posteriores).

Algo similar sucede en la marcación del género y el número; el género es una categoría que no existe en guaraní, y el número, por su parte, se señala de manera contextual y discursiva, pero no de manera gramaticalizada. Esto favorece fluctuaciones en la concordancia en ambas categorías gramaticales en el español de contacto, como se observa en (9).

(9) a. *un* casita / Una casita vamos a hacer. (L 4; 11.8)

b. *el* panza (L 5; 1.17)

c. Tiene que ir *el* p(r)incesa en camión. (L 5; 1.17)

Los niños producen con frecuencia construcciones en las que no hay concordancia en género entre el nombre y el determinante o el adjetivo, dentro de un contexto de gran variabilidad. Así, como se observa en (9a), pueden producir en la misma sesión la construcción con y sin concordancia, como es frecuente en el español paraguayo.

Algo muy interesante en relación con el género es que, si bien el guaraní es una lengua que carece de esta categoría gramatical, ha incorporado el artículo

la del español como determinante para todos los nombres en singular, sin distinción de género (y la forma *lo* como artículo plural). Esto podría explicar la aparición del determinante femenino (forma marcada en el español general) en ejemplos como los siguientes:

- (10) a. una rana, una tortuga, *una* perro (L 4; 11.15)
- b. *La* bolsillo hay un sapo. (L 4; 8.11)
- c. *La* nene llevó al sapo. (Lu 4; 8.11)
- d. Llevó una nena *la* sapo. (Lu 4; 8.11)

La misma fluctuación entre formas con y sin concordancia se observa en relación con el número, tanto en el dominio nominal (11) como en el verbal (12).

- (11) a. ¿*el* tigres? (L 5; 1.17)
- b. *un* puentes (L 5; 1.17)
- c. *una* flore (L 5; 2.18)
- (12) a. ¡Se *fuero(n)* la picesa [= princesa]! (L 4; 11.8)
- b. Lo(s) caballito se *caiga*. (L 4; 11.8)
- c. Lo(s) elefante(s) y lo(s) monito(s) se *quenia* [= querían] ir con la nena. (S 4; 7.13)
- d. Y acá *vino* los pajaritos. (S 4; 7.13)

Cabe señalar que el patrón de discordancia que hemos registrado en los niños difiere de lo usualmente registrado para los hablantes adultos de español paraguayo coloquial. En el dominio nominal, es muy frecuente en los adultos la omisión de la marca de número sobre el nombre cuando la pluralidad se indica mediante un numeral.⁸ Sin embargo, en los niños aparece el patrón inverso, esto es, la marca de plural sobre el nombre y no sobre el determinante, como se observa en (11). Si bien no hemos llevado a cabo un análisis cuantitativo y aún no contamos con datos suficientes como para proponer una generalización sobre este fenómeno, es interesante señalar que el mismo patrón se observa en la adquisición del español como lengua materna, aunque a edades más tempranas (Brandani, 2013).

Es importante señalar que estas simplificaciones se dan sobre los elementos formales, es decir, sobre aquellos que no tienen un valor semántico asociado. Así,

⁸ Cabe remarcar que no se trata de una mera aspiración fonológica de la *s*, como es frecuente en esta variedad y en las producciones analizadas, sino de la omisión de un morfema de número, como ocurre, por ejemplo, en los siguientes casos: *Tres auto* (É) / *Ya tiene los pantalón* (É).

las marcas de tiempo, género y número se mantienen normalmente cuando son indicativas de tiempo, sexo y cantidad y, en consecuencia, son indispensables para la interpretación, pero pueden eliminarse cuando son meras marcas formales de correlación temporal, de concordancia o cuando la información puede recuperarse del contexto, como han observado distintos autores para el español paraguayo coloquial (Krivoshein y Corvalán, 1987; Usher de Herreros, 1976).

Hemos observado, a su vez, que las omisiones se extienden más allá de lo morfológico, a determinantes y pronombres objeto. Así, determinados rasgos de definitud que deben manifestarse de manera obligatoria en español pueden permanecer implícitos en el español de contacto. Es lo que sucede en ocasiones con la realización de los determinantes definidos (13) y de manera generalizada con los objetos definidos/específicos (14), como ocurre en guaraní.

- (13) a. Y yo quiero ___ corona. (Lu 4; 8.11)
 b. Yo quiero ___ sombrero. (Lu 4; 8.11)
 c. Yo quiero ___ autito hacer. (L 4; 11.15)
- (14) a. Entrevistador: ¿Qué pasó con el libro?
 Niña: ___ tiró. (L 5; 1.17)
 b. Acá tenés que esconder _____. (S 4; 7.13)
 c. La pelota estaba acá y ___ nene quería agarrar _____. (S 4; 7.13)

Como se observa en los ejemplos del ítem (14), en el español coloquial paraguayo es posible omitir los objetos directos que pueden recuperarse del contexto, aun cuando realicen una referencia definida/específica, lo cual no resulta admisible en el español rioplatense. De esta manera, se genera un sistema de marcación de objetos que pierde los rasgos de género y caso, pero es sensible a la animacidad en la selección de los pronombres: se utiliza “le” como forma única para los objetos animados (variedad leísta) (15) y la forma nula para los inanimados (con algunas excepciones en la aparición de *lol la*).

- (15) a. Mami (.) mi Señor *le* va a alzar a él. (S 4; 7.13)
 b. Y la señora *le* miró al sapo. (S 4; 7.13)
 c. Él (.) *le* besó a él. (S 4; 7.13)
 d. El sapo *le* miló [= miró] al señor. (W 4; 7.10)

En suma, los fenómenos analizados hasta el momento –que constituyen solo una muestra del total de las construcciones registradas– “reducen” de alguna manera la gramática del español, dado que llevan a un sistema con fluctuación u omisiones en la realización de determinadas categorías funcionales. Sin em-

bargo, esta simplificación resulta superficial, ya que, si bien se percibe como una omisión, la gramática estaría funcionando, en muchos casos, como un sistema “orientado al discurso” (Tsao, 1977), en el que los elementos vacíos toman su referencia a partir del contexto. De este modo, más que tratarse de gramáticas simplificadas, podría hablarse de un cambio en la tipología de las gramáticas de contacto.

Por otra parte, hemos registrado también algunos fenómenos que no constituyen omisiones, sino que introducen variantes respecto del español rioplatense. Tal es el caso de los distintos órdenes de palabras (16), ciertos cambios en las preposiciones (17) (fundamentalmente el verbo *ir* + *en*) o la acumulación de determinantes/cuantificadores (18).

- (16) a. Yo quiero autito hacer. (L 4; 11.15)
 b. Llevó una nena la sapo.⁹ (Lu 4; 8.11)
 c. ¿Adónde vo(s) dormi(r)? (L 4; 11.15)
- (17) a. Y un caballo se fue en el agua. (S 4; 7.13)
 b. Y un león se jue [= fue] en la calle. (S 4; 7.13)
 c. ¿Vo(s) por qué no te vas en la calle? (S 4; 7.13)
- (18) a. Y otro mi caballo. (L 4; 11.15)
 b. Otro tu tía tené(s). (L 4; 11.15)
 c. Hay otra la cuchara. (W 4; 7.10)

Resulta interesante señalar que existe un conjunto de fenómenos que se encuentran de manera sistemática en el español coloquial paraguayo que hablan los adultos, pero que, sin embargo, casi no hemos registrado en las muestras de habla de los niños examinadas hasta el momento. Se trata de fenómenos que tienden a la incorporación de rasgos gramaticales que el español general no posee, es decir, fenómenos que “enriquecen” la variedad de contacto.

Tal es, por ejemplo, el empleo del pretérito pluscuamperfecto —específicamente, de la forma fosilizada *había sido (que)*— para señalar un valor evidencial. En el ejemplo del ítem (19), correspondiente a un hablante adulto, *había sido (que)* expresa que el hablante tuvo conocimiento del hecho que relata de manera posterior a su efectiva ocurrencia.

⁹ Si bien algunos de estos órdenes son posibles en español, entendemos que las interpretaciones que poseen estos ejemplos no coinciden con las estructuras temáticamente marcadas que tendrían en español “general”.

- (19) Porque *había sido* que le dio de comer y después tenía que acostar los chicos a descansar. (M)

Este valor evidencial/mirativo, que manifiesta sorpresa frente a un evento percibido posteriormente, constituye un valor innovador que en español solo puede expresarse de manera léxica o mediante distintos recursos no gramaticalizados, como, por ejemplo: **Resultó ser que le dio de comer y después tenía que acostar los chicos a descansar.**¹⁰

Si bien no aparecen de manera generalizada en las producciones infantiles fenómenos de este mismo tipo, es decir, que introducen rasgos no gramaticalizados en el español, hemos registrado en los niños, aunque con un grado bajo de frecuencia, el uso de *todo* como marca de valor aspectual completivo, como ocurre en el español paraguayo coloquial:

- (20) Biberón comí yo *todo*. (L 5; 2.18)

En estos ejemplos, *todo* puede parafrasearse como *completamente* o mediante el verbo *terminar*: “Ya terminé de comer el biberón”. En otros contextos, *todo* puede ser convergente con los usos estándares del español, o bien puede indicar que todos los participantes están implicados en el evento (ver Velázquez Castillo, 2005).

De manera similar, encontramos en las producciones infantiles algunos casos de uso de la preposición *para* con el fin de señalar un aspecto prospectivo en el dominio nominal (que sería la variante española del morfema *nã* ejemplificado en [5b]). Así, mientras que en el español rioplatense el futuro/aspecto prospectivo se expresa sobre el verbo, en el español paraguayo puede aplicarse también sobre un nombre mediante la resignificación de la preposición *para*.¹¹ Los niños hacen uso de esta forma en los ejemplos del ítem (21), que podrían parafrasearse como “eso será mi (futura) comida/puente/timón”, o bien con un valor benefactivo (“una comida/puente/timón para mí/él”).

- (21) a. Ese *para* mi comida. (L 4; 11.15)
b. Eh... *para* un puente. (L 4; 11.15)
c. ¿Y *para* su timón? (W 4; 7.10)

¹⁰ Aunque en otras zonas hispanoparlantes se registra un uso aproximado de este tiempo verbal, en la zona guaraníca adopta características diferenciadas. Para un análisis más detallado de esta estructura, ver Avellana (2013).

¹¹ Para un análisis de este fenómeno, ver Avellana (2014) y Velázquez Castillo y Hudgens (2013).

Si bien una generalización sobre la baja frecuencia de estos fenómenos en los niños exigiría un trabajo más detallado y el análisis de una mayor cantidad de muestras del corpus, creemos que al menos dos factores podrían favorecer su escasa aparición: por un lado, el hecho de que son fenómenos de alcance más amplio en la oración que los que se registran con mayor frecuencia (muchos tienen, de hecho, alcance oracional o presuponen estructuras más complejas que las que los niños efectivamente producen). Por otro lado, se trata de fenómenos marcados en el español (en el sentido de que son estructuras “disruptivas” de la gramática) porque incorporan rasgos nuevos no gramaticalizados en esta lengua y, a su vez, porque no se corresponden con estructuras posibles en alguna etapa del desarrollo de la adquisición. En este sentido, son fenómenos menos “naturales” para el español y posiblemente tiendan a perderse ante la presencia de otra variedad, como sucede incluso en las producciones de los hablantes paraguayos adultos que han residido en Buenos Aires por un tiempo prolongado.

Discusión y conclusiones

En este trabajo hemos propuesto un recorrido por distintos fenómenos que aparecen en las gramáticas de los niños hijos de migrantes paraguayos que residen en la Ciudad de Buenos Aires. Así, hemos descripto un *continuum* de fenómenos más o menos vinculados con el guaraní que van desde el cambio o mezcla de código y los préstamos, a fenómenos que pueden vincularse de manera más indirecta con la presencia del guaraní. Entre estos últimos, hemos encontrado diversas estructuras en las que los niños tienden a omitir morfología flexiva en español (como la morfología de tiempo, género y número, por ejemplo), en coincidencia con ciertas propiedades del guaraní, o a reemplazar ciertos elementos por otros (como es el caso de las preposiciones, entre otros).

A pesar de la aparente simplificación de las gramáticas descriptas, hemos observado cómo el contacto genera nuevos sistemas que, lejos de empobrecer las gramáticas de contacto, originan variedades tipológicamente novedosas, una posibilidad que ya ha sido propuesta por autores como Aikhenvald y Dixon (2006) o Thomason y Kaufman (1988), desde otras perspectivas teóricas.

Asimismo, partiendo de análisis anteriores (Avellana, 2012; Avellana y Kornfeld, 2009), hemos asumido que la influencia del guaraní puede dar lugar a variaciones en las que la gramática de contacto se modifica para dar cuenta de la expresión de rasgos formales que no existen o que se manifiestan de una

forma distinta en español. En este sentido, adoptamos teóricamente la idea de que es posible la transferencia de rasgos sintácticos abstractos e incluso la transferencia de la manera en que dichos rasgos se organizan entre sí en cada ítem léxico (Lardiere, 2008; Sánchez, 2003 y trabajos posteriores).

No obstante, hemos observado que los fenómenos que tienden a incorporar rasgos que el español general no codifica gramaticalmente son los menos frecuentes en los datos de los niños considerados. Si bien hemos presentado algunas causas que permitirían explicar este hecho, dejamos abierto el análisis para futuros trabajos en los que indagaremos sobre el tipo de fenómeno que tiende a subsistir en las siguientes generaciones en una situación de contacto multidialectal.

En suma, en este trabajo hemos observado fenómenos que pueden vincularse tanto con la coexistencia del español con la lengua guaraní como con la presencia de un *input* altamente variable. Esto último puede generar –como hemos observado aquí– que los niños se detengan en las distintas etapas del proceso de adquisición durante más tiempo que un niño que adquiere el español con un *input* más homogéneo.

Por otra parte, a la complejidad descrita debe sumarse la aparición de fenómenos propios de la adquisición de segundas lenguas por la que atraviesan algunos de los niños entrevistados. Los niños monolingües en guaraní (y que no habían asistido a la escuela en su lugar de origen) se ven obligados a adquirir rápidamente el español para poder interactuar con sus pares y sus maestros. Esto genera en los niños la aparición de características propias de estadios iniciales de adquisición y de fenómenos propios de la adquisición de segundas lenguas, ya que cuentan con una lengua previa completamente adquirida (para ejemplos, ver Avellana y Brandani, 2016).

A partir del análisis realizado, se suscitan cuestiones que hemos comenzado a desarrollar en trabajos previos (Avellana *et al.*, 2016, 2017) y que deberán ser profundizadas en trabajos futuros: ¿qué variedad están adquiriendo los niños?, ¿todos los fenómenos actúan de manera similar o existen fenómenos que se comportan de manera distinta ya sea por el tipo de elemento gramatical de que se trate o bien por la interacción entre las propiedades del español y las del guaraní?

Para concluir, consideramos que la reflexión metalingüística que proponemos sobre la variedad que hablan los niños hijos de migrantes paraguayos es el punto de partida necesario para desarrollar estrategias de aprendizaje y enseñanza valiosas en el ámbito escolar. Las propiedades que contrastan con el español

rioplatense y la gran variación que es típica de las situaciones de contacto y del proceso de adquisición producen, en ocasiones, la estigmatización en contextos escolares, en los que muchas veces se toman los fenómenos descriptos como dificultades en el desarrollo del lenguaje. Estas visiones erróneas desconocen el hecho de que estos niños no han completado aún el proceso de adquisición del español (y, de hecho, en muchos casos, se encuentran en estadios iniciales), que reciben un *input* inconsistente que dificulta aún más la tarea¹² y que poseen una lengua materna previa que interfiere en las hipótesis que realizan en el proceso de adquisición de una segunda lengua (o de una segunda variedad de español).¹³

Esperamos que el presente trabajo constituya un aporte, desde los estudios formales, al conocimiento de las gramáticas de niños y adultos en entornos bilingües y bidialectales y que permita reflexionar sobre las representaciones que poseen hablantes y académicos sobre las gramáticas de contacto y su tratamiento en ámbitos escolares. En especial, aspiramos a promover un cambio en las representaciones sobre las variedades de contacto y contribuir, así, al desarrollo de políticas lingüísticas que contemplen estas variedades como sistemas complejos y no como “simplificaciones” o “desviaciones” casuales.

Parte II

Propuesta didáctica

De lo desarrollado en este capítulo se desprende que, para su inclusión en el ámbito educativo, es fundamental contar con descripciones gramaticales detalladas de las gramáticas de contacto y establecer si las variaciones respecto de la variedad estándar (elegida como *norma*) tienen su causa en el contacto de lenguas (es decir, es relevante conocer el origen de las diferencias).

¹² En este sentido, los niños que adquieren el lenguaje en contextos multidialectales y multilingüísticos se enfrentan al desafío de seleccionar y desarrollar –de manera inconsciente– la gramática a adquirir y reconocer los parámetros que corresponden a las distintas gramáticas a las que se hallan expuestos, lo cual puede generar que los parámetros se fijen más tardíamente.

¹³ Una de las posturas en adquisición de segundas lenguas más aceptadas dentro del marco formal en el que se desarrolla este trabajo asume actualmente que el punto de partida para la adquisición de la L2 son las fijaciones paramétricas de la L1 (Schwartz y Sprouse, 1994). Podemos suponer, entonces, que aun cuando los niños no produzcan elementos visibles del guaraní, pueden estar aplicando parámetros correspondientes a la gramática de su lengua materna.

Como hemos mostrado, la situación de contacto genera variedades tipológicamente novedosas con propiedades que son sistematizables. El conocimiento de estas variedades y su sistema permitirán prever las construcciones que aparecerán en las producciones infantiles en las primeras etapas escolares, fundamentales para el proceso de alfabetización.

Asimismo, un mayor conocimiento de las gramáticas involucradas permitirá desterrar la idea errónea de que las construcciones lingüísticas producidas por los niños que hemos descripto aquí son el resultado de dificultades en el desarrollo normal del lenguaje y/o predictoras de bajo rendimiento académico. Como se dijo antes, se desconoce si los niños no han completado aún el proceso de adquisición de la nueva lengua (en los casos de niños con L1 guaraní), si la lengua materna previa puede interferir en las hipótesis que realizan en el proceso de adquisición de una segunda lengua o de una segunda variedad, y si los niños reciben un *input* ambiguo que puede incidir en el modo en que se da la adquisición del español.

A partir de lo expuesto, consideramos que es relevante reflexionar sobre la dificultad que implica para los niños bilingües o expuestos a un *input* ambiguo (de distintas variedades en contextos multidialectales y multilingüísticos) partir en la escuela de una variedad que está alejada de la norma. A continuación, proponemos un conjunto de actividades destinadas a los docentes –de nivel inicial, de primaria y de la escuela media– que procura guiar esta reflexión.

Actividades

La diversidad lingüística y cultural en el aula. Experiencias y representaciones docentes

1. Lea los siguientes fragmentos que relatan experiencias sobre la variedad lingüística en el aula y, luego, resuelva las consignas.

I) Con la reforma educativa comencé a trabajar con una población escolar que tenía particularidades desconocidas para mí. Desde 1986, enseñaba Lengua y Literatura en primer y segundo año del secundario en la E. E. M. “Provincia de Salta”, de Ciudad Evita (La Matanza); once años después, me encontraba en la EGB N° 150, con alumnos que me parecían totalmente diferentes de los que había recibido hasta entonces y con los que debía “trabajar”. Durante tres años me sentí absolutamente desconcertada. Yo,

profesora de Lengua y Literatura, con más de diez años de experiencia en la docencia, no me sentía capaz de ayudar en sus aprendizajes a alumnos que no habían adquirido, desde mi punto de vista, conocimientos previos básicos, en especial en la producción de textos escritos (organización en párrafos, sistematización del uso de mayúsculas, ni hablar de la ortografía) y en la comprensión de textos (por aparentes deficiencias en su vocabulario) (Lucas, 2004).

II) Cabe señalar que el desplazamiento de las lenguas originarias, en muchos casos, ha generado variedades sociodialectales del castellano en las que es posible identificar rasgos lingüísticos propios de aquellas lenguas. Son estas variedades de la lengua dominante las que frecuentemente son asumidas como rasgos identitarios [...]. Huellas de las lenguas desplazadas perviven, más allá de las estructuras lingüísticas, también en las prácticas comunicativas de pueblos que actualmente tienen como única lengua el castellano (Gualdieri, 2004).

III) En las experiencias, generalmente los diagnósticos y las observaciones sobre el comportamiento de los alumnos omiten la consideración de normas comunicativas, en muchos casos radicalmente diferentes, entre las lenguas que coexisten en la comunidad y el aula. Así, se habla de carencias comunicativas, parquedad, timidez, pasividad, basándose en el comportamiento verbal. [...] Especialmente, es necesario aproximarse a una variable cultural importante como es el uso del silencio: en las experiencias se observa la tendencia a interpretar el silencio como una expresión de déficit lingüístico y/o cognitivo, cuando cabría preguntarse si no se relaciona más con una manera de comunicación distinta, que puede conllevar diferentes significados sociales (ídem).

- ¿Reconoce en las experiencias narradas por los docentes situaciones propias del aula de Lengua? ¿Cuáles?
- Explique si ha tenido alguna experiencia con otras situaciones de diversidad lingüística/cultural en el aula.

2. Resuelva las consignas a partir de las siguientes opiniones de algunos docentes en contextos de contacto español-guaraní (fragmentos seleccionados por Arias, 2016).

I) Tengo nenas que deben hablar con la madre en guaraní y eso es lo que me juega en contra a mí.

II) Pero muchos con problemas así, de pronunciación, muchos tienen problema de eso. Se le deben mezclar [el español y el guaraní].

III) Pero como te digo, hablan bastante mal, bastante mal, no todos.

IV) Tenemos que ser claros, concisos y un vocabulario llano. No palabras extrañas porque no te entienden, más coloquial.

V) No son expresivos, ese es el problema, no son expresivos en absoluto. No son de decir lo que sienten.

- Explique a qué “problemas” hacen referencia los docentes en esta situación.
- ¿Considera que estas representaciones pueden influir en el desempeño escolar de los niños? ¿Por qué?

Las variedades en contacto y el bilingüismo: las representaciones sociales de los padres

3. Lea las siguientes citas tomadas de las entrevistas realizadas a los padres y, luego, reflexione a partir de las preguntas (fragmentos seleccionados por Baranger, 2016).

I) Cuando habla en guaraní [en la escuela] se reta a los niños para que hable argentino, como idioma de ellos.

II) Sí, yo hablo en guaraní con mi marido pero con mi hijo yo intenté hablar en castellano porque se va al jardín y le cuesta mucho.

III) Y con mis hijos me llevo en castellano. A ellos en castellano porque no entienden [...]. Mi hija M sí habla, ella habla bien en castellano. En guaraní no, no habla nada [...]. Le tengo que decir qué significa, o si no, le decís una cosa y se empieza a reír, se ríe a carcajada.

IV) Le dije que cuando aprendamos bien bien castellano vamos ir a visitar la abuela, y le vamos a hablar en castellano.

V) [En mi pueblo] se habla guaraní, pero ese guaraní jopará como se dice, que la mitad guaraní, la mitad castellano. Y guaraní guaraní ni yo

sé todo [...] son guarangos los paraguayos pero ni la mitad del guaraní ellos no hablan.

VI) Yo no quiero que se olviden su guaraní, las dos cosas yo quiero que hablen. Ese es el idioma de nosotros. Es nuestra raíz.

VII) Es como nuestra tradición digamos, nuestro idioma, ¿qué vamos a hacer? No puedo hacer nada, es lo que nos tocó y tenemos que bancar con eso.

VIII) Porque yo quiero que aprenda nomás ahora, o sea que entienda guaraní, pero no quiero que hable guaraní, es muy difícil después para que empiece otra [lengua].

IX) Yo quiero que hablen castellano, castellano cerrado.

X) Pero por ellos, para que no tengan problema en la escuela, yo trato de hablar [español] pero a mi marido le cuesta mucho, siempre nos acostumbramos a hablar en guaraní [...], eso es nuestro trauma, que por eso le cuesta mucho a los niños.

- ¿Qué representaciones se asocian a las variedades en contacto y al bilingüismo de los niños?
- ¿En qué medida estas representaciones podrían colaborar o entorpecer el desarrollo lingüístico de los niños en este contexto?
- ¿Cómo considera que podrían modificarse las representaciones negativas sobre la(s) lengua(s)?

La diversidad lingüística: la variedad de contacto en el aula

4. Resuelva las consignas a partir de los siguientes datos, correspondientes a hablantes de una variedad de contacto español-guaraní (datos tomados del Corpus ARPAN Contact; Schmitt, Avellana y Brandani, en elaboración):

I) Miramos la caracol.

II) Y ese la camiona así.

III) una rana, una tortuga, una perro

- IV) Tengo tres nieto.
- V) Los caballito(s) se caiga.
- VI) Siempre lo paraguayos se van y vuelve otra vez.
- VII) Está la bolsillo.
- VIII) Yo te lo muestro y vos vas a hacer. [Referencia: un dibujo].
- IX) El señor atrapó la rana y quería tirar. [Referencia: la rana].
- X) Ella es kurepi, tenemos que hablar en castellano porque ella no entiende.
- XI) Y ese mitai aprende todo en guaraní.
- XII) Hace poco niko con mi hija yo aprendí el guaraní.
- XIII) Después a la tarde vine para arreglar todo mi sábana [= terminar de arreglar mi sábana].
- XIV) ¿Mañana vamos a comprar para mi blusa, o el domingo? [= la que será mi blusa].
- XV) Mi mamá se levantaba temprano y nosotros tenemos que levantar también.
- Identifique fenómenos de la variedad de contacto descripta en la primera parte del capítulo.
 - Explique en qué se apartan estos fenómenos de la norma y cuál podría ser su origen.
 - Piense en posibles intervenciones didácticas que permitan a los alumnos hablantes de esta variedad reflexionar sobre su lengua.

La diversidad lingüística y el rol de la escuela

5. Lea los siguientes fragmentos y, luego, responda las preguntas.

I) La gramática normativa resulta sumamente importante en la escuela. Puesto que la función esencial de esta es brindar iguales oportunidades a todos los ciudadanos. En la medida en que la lengua puede convertirse en fuente de discriminación, es importante que todos los estudiantes sepan emplear la forma prestigiosa; en caso contrario, no estarán en las mismas condiciones de ejercer sus derechos. Desde este punto de vista, la normativa forma parte de la educación lingüística en el terreno sociolingüístico, ya que proporciona la norma estándar, que incluye la ortografía, la ortología (la pronunciación correcta), las estructuras gramaticales consideradas correctas y el léxico adecuado a los diferentes registros (Di Tullio, 2000: 13).

II) En el ámbito escolar, la situación de contacto de lenguas es desconocida o negada, no se tiene en cuenta porque se concibe nuestro país como comunidad monolingüe. Este concepto de monolingüismo es desafortunado, ya que olvida los cruces de lenguas tan comunes en el conurbano bonaerense (Lucas, 2004).

III) En todos los casos existe una relación asimétrica entre el castellano y las lenguas originarias. Esta situación diglósica involucra, en cada caso, las relaciones entre el castellano escolar (idealmente estándar), el castellano regional (que constituye el medio en el que están inmersos y con el que establecen diversos tipos de relaciones los pueblos mencionados) y la lengua originaria. Cabe señalar que la inclusión de las lenguas aborígenes en el ámbito escolar involucra un esfuerzo por constituir, para tales lenguas, una variedad estándar que trasciende las diferencias dialectales y cuyas funciones se vinculan específicamente con los usos escolares y, más puntualmente, con la dotación y la práctica de la escritura, lo que agregaría un cuarto código lingüístico en el proceso escolar (Gualdieri, 2004).

- ¿Cuál entiende que es el rol de la escuela en relación con la lengua estándar y con las distintas variedades que pueden hablar los alumnos?
- ¿Cuál considera que sería la relevancia de conocer las propiedades gramaticales de cada lengua o variedad hablada por sus estudiantes?
- ¿Qué estrategias podrían implementarse para que docentes y alumnos reconozcan esas formas que no pertenecen a la variedad estándar?
- ¿Cómo deberían evaluarse las producciones de los estudiantes que hablan una variedad de contacto?

- ¿Considera que los desvíos de la norma azarosos y los desvíos de la norma sistemáticos deben ser corregidos o señalados de la misma manera? ¿Por qué?
6. a. ¿Escuchó hablar de la educación intercultural bilingüe (EIB)? ¿Qué sabe sobre ella?
- b. Lea el siguiente fragmento que caracteriza este concepto y responda las preguntas que se formulan a continuación.

La educación intercultural y bilingüe se constituye como estrategia de equidad educativa porque estriba en el postulado de la plena participación de las lenguas y de las culturas indígenas al proceso de enseñanza y aprendizaje y reconoce la diversidad sociocultural como atributo positivo de una sociedad, promoviendo el desarrollo de tradiciones culturales ricas y variadas. Pone de manifiesto las ventajas pedagógicas de la utilización de las lenguas aborígenes como recursos de aprendizaje y de enseñanza en todas las áreas del currículum y particularmente en lo referente al aprendizaje del español (VV. AA., 2004).

- ¿De qué manera podría incluirse en el aula la variedad que hablan los niños y compatibilizarla con la variedad que se espera en la escuela? ¿Cuáles serían las ventajas de hacerlo?
- ¿En qué sentido sería útil que los docentes tuvieran conocimiento de lenguas originarias?
- ¿Cuáles serían las diferencias que existen entre la situación de los niños migrantes paraguayos en Buenos Aires y los niños de comunidades aborígenes originarias de la Argentina?

Referencias bibliográficas

- Aikhenvald, A. y Dixon, R. M. W. (eds.) (2006). *Grammars in Contact. A Cross Linguistic Typology*. Nueva York: Oxford University Press.
- Arias, J. J. (2016). “Representaciones docentes sobre el guaraní y el español paraguayo en un contexto de contacto lingüístico”. Ponencia presentada en el panel “Español y guaraní en Buenos Aires: contacto de lenguas, adquisición del lenguaje y representaciones lingüísticas en un contexto bilingüe y

- bidialectal”, en el XV Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística, del 11 al 14 de mayo. Bahía Blanca: Universidad Nacional del Sur.
- Avellana, A. (2014). “El español en contacto con el guaraní: valores aspectuales en el dominio nominal y clausal”, en *Revista Española de Lingüística*, 43, 2, pp. 5-36.
- (2013). “Fenómenos de transferencia entre lenguas: evidencialidad en el español en contacto con el guaraní y el quechua”, en *Estudios de Lingüística, Universidad de Alicante (ELUA)*, 27, pp. 31-60.
- (2012). *El español de la Argentina en contacto con lenguas indígenas: un análisis de las categorías de tiempo, aspecto y modo en el español en contacto con el guaraní, el toba (qom) y el quechua en la Argentina*. Múnich: LINCOM, Studies in Romance Linguistics, 71.
- Avellana, A. y Brandani, L. (2016). “Contacto de lenguas y migración: español y guaraní en una villa de Buenos Aires”, en *Lengua y Migración*, 8, 2, pp. 79-103.
- Avellana, A.; Brandani, L.; Forsythe, H. y Schmitt, C. (2017). “How to be faithful to the input in a situation of language contact”. Ponencia presentada en el “GURT 2017. Variable Properties: Their Nature and Acquisition”, del 10 al 12 de marzo. Washington.
- (2016). “Acquisition and language contact: generalization vs. input faithfulness”. Ponencia presentada en el congreso “Language Contact from an I-Language Perspective”, 27 y 28 de octubre. San Sebastián: IKER y University of the Basque Country.
- Avellana, A. y Kornfeld, L. (2009). “Variación lingüística y gramática: el caso del español de la Argentina como lengua de contacto”, en *Revista de la Sociedad Argentina de Lingüística*, 1/2, 2008, pp. 25-50.
- Baranger, E. (2016). “Representaciones lingüísticas en migrantes paraguayos en Buenos Aires: la transmisión intergeneracional de la lengua guaraní”. Ponencia presentada en el panel “Español y guaraní en Buenos Aires: contacto de lenguas, adquisición del lenguaje y representaciones lingüísticas en un contexto bilingüe y bidialectal”, en el XV Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística, del 11 al 14 de mayo. Bahía Blanca: Universidad Nacional del Sur.

- Brandani, L. (2013). *La adquisición de las categorías funcionales en español: un análisis desde la morfología distribuida*. Tesis doctoral. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of Language, its Nature, Origin and Use*. Nueva York: Praeger.
- (1981). *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht: Foris.
- Di Tullio, Á. (2000). “Una receta para la enseñanza de la lengua: la delicada combinación entre el léxico y la gramática”, en *Lingüística en el aula*, n° 4. Córdoba: Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, pp. 7-28.
- Gualdieri, B. (2004). “El lenguaje de las experiencias”, en *Educación intercultural bilingüe: debates, experiencias y recursos*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Granda, G. de (1988). *Sociedad, historia y lengua en el Paraguay*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (2010). Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas, Argentina.
- Krivoshein, N. y Corvalán G. (1987). *El español del Paraguay en contacto con el guaraní*. Asunción: Centro Paraguayo de Estudios Sociológicos.
- Lardiere, D. (2008). “Feature-assembly in second language acquisition”, en Liceras, J.; Zobl, H. y Goodluck, H. (eds.), *The Role of Features in Second Language Acquisition*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lucas, M. (2004). “Revalorizando el contacto de lenguas guaraní-castellano y la diversidad cultural”, en *Educación intercultural bilingüe: debates, experiencias y recursos*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- MacWhinney, B. y Snow, C. (1985). “The Child Language Data Exchange System”, en *Journal of Child Language*, 12, pp. 271-296.
- Mayer, M. (1974). *Frog Goes to Dinner*. Nueva York: Dial.
- Melià, B. (1992). *La lengua guaraní del Paraguay: historia, sociedad y literatura*. Madrid: Mapfre.
- Palacios Alcaine, A. (2008). “Paraguay”, en Palacios Alcaine, A. (coord.), *El español en América*, pp. 279-300. Barcelona: Ariel.

- (2000). “El sistema pronominal del español paraguayo: un caso de contacto de lenguas”, en Calvo, J. (ed.), *El español en contacto con lenguas indígenas*, pp. 122-143. Frankfurt: Vervuert.
- Penner, H. (2007). “Se habla. Es guaraní. No es guaraní. Es castellano. No es castellano. Es guaraní y castellano. No es ni guaraní ni castellano. ¿Qué es?”, en *Signos lingüísticos*, 5, pp. 45-95.
- Sánchez, L. (2003). *Quechua-Spanish Bilingualism: Interference and Convergence in Functional Categories*. Amsterdam: John Benjamins.
- Schwartz, B. y Sprouse, R. (1994). “Word order and nominative case in non-native language acquisition: a longitudinal study of (L1 Turkish) German interlanguage”, en Hoekstra, T. y Schwartz, B. (eds.), *Language Acquisition Studies in Generative Grammar*, pp. 317-368. Amsterdam: John Benjamins.
- Thomason, S. y Kaufman, T. (1988). *Language Contact, Creolization, and Genetic Linguistics*. Berkeley: University of California Press.
- Tonhauer, J. (2006). *The Temporal Semantics of Noun Phrases. Evidence from Guaraní*. Tesis doctoral. California: Stanford University Press.
- Tsao, F. (1977). *A Functional Study of Topic in Chinese: A First Step Toward Discourse Analysis*. Tesis doctoral. Los Ángeles: Universidad de California del Sur.
- Usher de Herreros, B. (1976). “Castellano paraguayo: notas para una gramática contrastiva castellano-guaraní”, en *Suplemento Antropológico*, 11, 1-2, pp. 29-123.
- Velázquez Castillo, M. (2005). “Aspecto verbal en el español paraguayo: elementos del sustrato”, en Maldonado, R. y Lubbers Quesada, M. (eds.), *Dimensiones del aspecto en español*, pp. 173-193. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Querétaro: Universidad Autónoma de Querétaro.
- Velázquez Castillo, M. y Hudgens, M. (2013). “Quiero para mi novio. Aspectual uses of *para* in Paraguayan Spanish”, en *Journal of Pidgin and Creole Languages*, 28, 1, pp. 65-102.
- VV. AA. (2004). *Educación intercultural bilingüe en Argentina. Sistematización de experiencias*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Disponible en: www.educ.ar/recursos/92368.
- Zajícová, L. (2009). *El bilingüismo paraguayo. Usos y actitudes hacia el guaraní y el castellano*. Madrid: Vervuert Iberoamericana.

Lenguas indígenas como L2: reflexiones en torno a la confección de un material de clase en quichua santiagueño

Mayra Juanatey

Introducción

El quichua santiagueño es una lengua de la familia quechua que se habla principalmente en la provincia de Santiago del Estero, Argentina, y en otras grandes ciudades del país, como Buenos Aires. En la Argentina, es la lengua quechua con mayor número de hablantes (si no se consideran los hablantes de quechua migrantes de otros países, como Bolivia y Perú). Como todas las lenguas indígenas de nuestro país, ha sufrido una larga tradición de prohibición, ocultamiento y estigmatización que ha llevado a que cuente en la actualidad con poca presencia institucional y casi nula presencia escolar. Existen iniciativas aisladas que incorporan el quichua en el nivel primario y secundario. A nivel universitario, recientemente han cobrado relevancia distintos espacios, especialmente en Santiago del Estero y, en menor medida, en Buenos Aires.

Este trabajo parte de la premisa de que la enseñanza de una lengua indígena como lengua segunda tiene un fin que supera la mera enseñanza de un código y sus pautas comunicativas. Un curso de lengua indígena tiene el rol de sensibilizar acerca de la diversidad lingüística y de favorecer la revalorización de la lengua, su visibilización y su revitalización, a la vez que tiene la misión de formar a futuros investigadores de la lengua para su estudio y documentación. Así, el

objetivo central de este artículo es acercar la experiencia de enseñanza de una lengua indígena en el contexto de la Ciudad de Buenos Aires. Se espera que esta experiencia habilite una reflexión acerca de la enseñanza de lenguas tipológicamente alejadas de las lenguas indoeuropeas, como el español o el inglés, por ejemplo. Se propone aquí pensar las actividades partiendo de la enseñanza de una función comunicativa que llegará ulteriormente a la enseñanza de una forma gramatical.

El quichua santiagueño cuenta con una rica tradición narrativa, con géneros y personajes que han tenido un rol central en la identidad, la perpetuación y la documentación de la lengua. Particularmente en las narraciones de ciertos géneros, como son el relato de experiencias personales (anécdotas o autobiografías) o el relato de hechos sucedidos a terceros (como los famosos “casos” de la literatura del noroeste argentino o el recuerdo de prácticas culturales antiguas), se despliega el sistema de tiempos pretéritos de la lengua que se distribuye en el discurso según la evidencialidad, es decir, según la relación que el hablante establece con la información narrada. La confección de un material de clase debe anticiparse a los géneros, las categorías y las construcciones específicas de cada lengua, así como a los temas relevantes para la comunidad.

En primer lugar, se realizará un breve panorama de la actualidad del quichua santiagueño y del estado actual de las experiencias de enseñanza. Luego se presentarán las nociones teóricas y gramaticales que guiaron la confección de un material para la enseñanza del quichua como lengua segunda (L2). Esta primera parte del trabajo finaliza con un acercamiento a la metodología empleada para la confección del material y con una discusión general de los resultados. En la segunda parte del capítulo, se presenta una secuencia de ejercicios que tiene el objetivo de introducir a los estudiantes en el mundo literario del quichua santiagueño, en sus géneros textuales y temas, al mismo tiempo que se conoce y ejercita el paradigma de formas verbales pretéritas.

Parte I

El quichua santiagueño y su enseñanza

La lengua quichua santiagueña

El quechua es una familia lingüística originaria de Sudamérica. Su difusión fue paulatina y se desarrolló durante diferentes períodos históricos hasta alcanzar un vasto territorio que actualmente se extiende desde Colombia hasta la Argentina, pasando por Chile, Bolivia, Perú y Ecuador. Con unos ocho millones de hablantes, es la segunda lengua indígena más hablada de América (Unicef y FUNPROEIB Andes, 2009: 95). Sus diferentes lenguas (o variedades regionales, según el autor consultado) pueden clasificarse en dos grupos: Quechua I y Quechua II. En esta última rama se incluyen las lenguas habladas en la Argentina, el sur de Perú (desde el sureste del departamento de Huancavelica) y Bolivia. En la Argentina ha tenido presencia (al menos documentada) en Jujuy, La Rioja, Catamarca y Santiago del Estero. Actualmente solo persiste en Santiago del Estero (con vigorosidad, llamada quichua), en Jujuy y, como lengua de migración, en Buenos Aires y otras grandes ciudades.

Las circunstancias históricas por las que el quichua llegó y se conservó en Santiago del Estero son objeto de debate. Sin embargo, su presencia está atestigüada desde comienzos de la época colonial, tanto es así que los criollos y los españoles solían hablarla. Según estimaciones, en Santiago del Estero existen actualmente unos 160.000 hablantes de quichua, de los cuales casi la totalidad son bilingües quichua-español, en diferentes grados, aunque se ha mencionado la existencia de algunos ancianos monolingües (Alderetes, 2001). A su vez, se considera que existen otros 150.000 hablantes de quichua en Buenos Aires y otras provincias como producto de la migración interna (Andreani, 2015). Sin embargo, los valores numéricos son solo una estimación, ya que no se cuenta con datos censales para su verificación.

Como es el caso de tantas otras lenguas indígenas, la historia del quichua en la Argentina también está signada por la represión y la estigmatización hacia sus hablantes, al asociar la lengua indígena con lo rural, la falta de instrucción, la pobreza, etcétera. Diversas instituciones, como la escuela o la Iglesia, o las mismas ideologías lingüísticas circulantes en las sociedades en los ámbitos provincial y nacional, han favorecido la interrupción de la transmisión intergeneracional y su repliegue a contextos de uso cada vez más restringidos. A

pesar de la presión social históricamente ejercida sobre el quichua, se trata en la actualidad de una lengua vital (vigorosa, según *Ethnologue*,¹ es decir, empleada en la comunicación cara a cara por hablantes de variada edad y nivel de instrucción), con más o menos presencia en contextos familiares, rurales y urbanos, así como en diversas instituciones, como algunas escuelas provinciales y ámbitos universitarios, además de su persistente presencia en el folclore local (Juanatey *et al.*, 2013).

Los espacios de enseñanza

En los sistemas educativos de otros países latinoamericanos con más población quechua-hablante, como Perú o Bolivia, la presencia del quechua se está consolidando. En esos países, esta lengua es empleada en ámbitos oficiales, y en la actualidad el objetivo de la enseñanza escolar bilingüe e intercultural (quechua-español) es afianzarla en los espacios rurales y aumentar su presencia en contextos escolares urbanos y monolingües de español (Unicef y FUNPROEIB Andes, 2009). En Santiago del Estero, en palabras de Andreani, la educación intercultural bilingüe no es un tema con presencia en la planificación de los sectores sociales con peso sociopolítico, por lo que, sin una planificación institucional, algunos actores, estudiantes y docentes han llevado experiencias aisladas en ámbitos rurales: “Sobre un total estimativo de 80.000 niños quichua-hablantes, las actividades bilingües son difusas periferias de actividades extraescolares circunstanciales” (2015: 309). El esfuerzo llevado adelante por la Universidad Nacional de Santiago del Estero para abrir las puertas a la formación de técnicos de educación intercultural bilingüe (EIB) quichua-hablantes es un trabajo que comenzará a mostrar sus frutos en el sistema escolar en un futuro, esperemos, no muy lejano.

En Buenos Aires, las actividades de enseñanza del quichua a cargo de hablantes bilingües también son minoritarias, de las que pueden destacarse algunos casos. En la actualidad, se está llevando adelante una visibilización y se está haciendo presente una cada vez más extendida oferta académica de cursos de lenguas indígenas en la Ciudad de Buenos Aires y en el Gran Buenos Aires. En diversos espacios culturales y universitarios (no curriculares), se han incluido cursos de guaraní, mapuzungun, quechua y quichua, entre otros. Estos espacios son abiertos a la comunidad, lo que permite el acceso a personas con

¹ <https://www.ethnologue.com/language/qus>.

diferentes formaciones e intereses, y se valora que en algunos casos cuentan con aranceles más reducidos que otros cursos de idiomas (de lenguas europeas, por ejemplo). Sin embargo, considerando que se trata de espacios de enseñanza de lenguas minorizadas, cuya consolidación y difusión se encuentra en desarrollo, no siempre se logran cubrir las necesidades económico-administrativas de las instituciones o los docentes que ofrecen los cursos. Así, por ejemplo, puede no cubrirse el cupo mínimo de inscriptos y la institución debe abrir la cohorte a pérdida o los docentes pueden tener que invertir en materiales para el dictado del curso de sus propios ingresos o directamente no percibir remuneración. A fin de cuentas, el interés de los docentes por la enseñanza y la difusión de la lengua por sobre las motivaciones económicas, y el hecho de que muchos de estos espacios ofrecen becas o tarifas reducidas, favorecen la presencia y la oferta de estos cursos.

Enseñanza del quichua como L2

A los cursos de quichua dictados en la Ciudad de Buenos Aires asisten estudiantes con diferentes perfiles. Para algunos de ellos se trata de su primer contacto con una lengua indígena, o con una lengua tipológicamente alejada de las lenguas europeas occidentales (como el español, el italiano, el inglés, etcétera). Otros estudiantes son bilingües pasivos (es decir, comprenden la lengua en distintos grados), ya que su historia familiar los ha puesto en contacto con el quichua. Estos últimos son en general de familias santiagueñas, bolivianas o peruanas. Los menos son alumnos bilingües que buscan un espacio para ejercitar o adquirir una reflexión metalingüística.

En general, la tradición de enseñanza del quichua ha puesto su foco en el aprendizaje de la gramática y la traducción al español de textos de recopilación oral o literarios. Solo recientemente, se llevan adelante experiencias aisladas para la enseñanza de la lengua desde un enfoque comunicativo, aunque aún con escasa presencia de hablantes bilingües en las aulas, lo que hace que la tarea siempre sea deficitaria. Sin embargo, desde hace algunos años existen docentes que no son hablantes nativos, pero que cuentan con experiencia y formación en lingüística o en la enseñanza de L2.

A su vez, los materiales disponibles para el trabajo en clase, hasta el momento, han sido las compilaciones de narraciones recolectadas (el texto clásico es el compendio de relatos de Bravo, 1965), algunos textos literarios (cuentos,

fábulas y narraciones de experiencias personales, como Karlovich y Tebes, 2010 y Tebes, 2009, entre otros), gramáticas (como Albarraçín de Alderetes, 2009, 2011, 2016; Alderetes, 2001 y Nardi, 2002) y otros pocos materiales pensados para el aprendizaje autónomo de la lengua, es decir, apoyados en la traducción al español.

Por otra parte, los cursos de lenguas indígenas o de lenguas minorizadas deben tener objetivos que superen la mera enseñanza de un código. En primer lugar, se proponen fomentar la sensibilización de los alumnos ante la diversidad cultural y lingüística de la ciudad, el país y el mundo en que vivimos: “Darse cuenta de que *mi* lengua no es *la* lengua, sino que hay miles de formas distintas para expresarse y que mi forma de hacerlo es solo *una* de las formas posibles” (Tomé, s/f: 1). Como consecuencia de lo anterior, y en segundo lugar, también se deben generar espacios de reflexión acerca de la interculturalidad. La interculturalidad se trata de “un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje [...] orientada a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y a un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos, por encima de sus diferencias culturales y sociales” (Walsh, 2005: 4). Por último, la enseñanza de una lengua indígena tiene por objetivo la formación complementaria de ciudadanos que, en ámbitos académicos y no académicos, colaborarán en la difusión, la revitalización y el estudio de las lenguas minorizadas.

Marco teórico

Acercamiento onomasiológico: de la función a la forma

En la actualidad existen unas 7.000 lenguas en el mundo (según *Ethnologue*). Todas las lenguas pueden cumplir satisfactoriamente con los objetivos comunicativos que los hablantes se propongan (hacer un pedido, narrar una experiencia, describir un espacio, señalar un objeto, etcétera). Sin embargo, la diversidad lingüística, es decir, las diferencias entre las lenguas, consiste, precisamente, en que cada lengua tiene diversas estrategias para expresar esas funciones comunicativas. En otras palabras, todas pueden expresar los mismos objetivos comunicativos pero con diferentes formas (gramaticales, sintácticas, discursivas, etcétera). Por lo tanto, como propone el enfoque tipológico-funcional (Croft, 2003), la estructura de las lenguas debe explicarse principalmente (y primeramente) en términos de la función lingüística y no de la forma.

De esta manera, existiría un sistema universal, común a todas las lenguas, de funciones comunicativas o cognitivas que las lenguas pueden expresar y, a la vez, un sistema universal de expresiones, estrategias y sonidos del que las lenguas seleccionan las propias (Lehmann y Maslova, 2004). En este sentido, será posible acercarse al lenguaje por dos caminos diferentes: desde la forma hacia la función, acercamiento que llamaremos aquí semasiológico o estructural, o desde la función hacia la forma, al que llamaremos onomasiológico o funcional.

Un acercamiento semasiológico o estructural se ocupará de describir el sistema de expresiones de una lengua, sus sonidos, sus morfemas, sus tipos de oraciones, etcétera, para luego explicar qué función cumple cada una de esas formas. La pregunta que se realiza este acercamiento es: ¿qué significa esta expresión en esta lengua? (ídem: 1871). Entonces, por ejemplo, en el caso del español, este acercamiento observará primero que hay sustantivos o adjetivos que terminan en *s* o en *es*. Una vez identificadas esas formas, intentará explicar qué función cumplen en la lengua. En este caso, estos morfemas permiten señalar la pluralidad de los elementos denotados.

El acercamiento onomasiológico o funcional, por su parte, toma una función comunicativa y observa de qué manera una lengua particular expresa esa función. La pregunta que se realiza este enfoque es: ¿cómo puedo expresar este pensamiento o cumplir con esta función comunicativa en esta lengua? (ídem). De esta manera, y siguiendo el ejemplo anterior, este enfoque se preguntará qué estrategias tiene una lengua como el español para señalar la pluralidad de los elementos en el mundo. Por lo tanto, buscará en la lengua las formas que señalan pluralidad sobre nominales: *-s* o *-es*.

El enfoque onomasiológico o funcional será el que permita más acertadamente la comparación entre lenguas, ya que parte de las funciones de la comunicación humana para luego observar las formas particulares que toman en cada lengua. Si se parte de las formas o estructuras que se encuentran presentes en una lengua y se intenta encontrar una forma similar en otra lengua, es muy posible que la segunda no posea una forma similar a la primera, o que dichas formas no cumplan exactamente la misma función comunicativa. Por ejemplo, el quichua posee dos formas diferentes, tanto pronominales como verbales, para señalar la primera persona plural: una se reserva para señalar que se incluye al interlocutor (*noqanchis*, nosotros –primera persona plural inclusiva–), y la otra, para cuando se quiere excluir al interlocutor de la referencia (*noqayku*, nosotros –primera persona plural exclusiva–):

1) Primera persona inclusiva (INCL)

*Noqanchis munanchis**Noqanchis muna-nychis*

nosotros.INCL

querer-I PL.INCL

“Nosotros (incluyéndote a vos o a ustedes) queremos”.

2) Primera persona exclusiva (EXCL)

*Noqayku munayku.**Noqayku muna-yku*

nosotros.EXCL

querer-I PL.EXCL

“Nosotros (excluyéndote a vos o a ustedes) queremos”.

Por lo tanto, si se quisiera comparar las formas de la primera persona del español con las del quichua, no existiría una correspondencia 1:1, ya que la forma *nosotros* del español se corresponde con dos formas, *noqanchis* y *noqayku*, en quichua. Si, en cambio, nos preguntáramos de qué forma el español y el quichua expresan la referencia a las varias personas que llevan adelante el evento comunicativo, encontraríamos fácilmente la forma *nosotros* para el español y las formas *noqanchis* y *noqayku* para el quichua.

Por su parte, el enfoque estructural es el que ha dominado los estudios lingüísticos hasta mediados del siglo xx. Y es esta misma tradición la que se ha colado en la metodología de la enseñanza de muchas lenguas como L2. En lo que respecta a las lenguas indígenas, en general aún predomina un enfoque centrado en la forma, tanto en las gramáticas como en los materiales de divulgación, en la progresión de los contenidos de los cursos o en los escasos materiales de enseñanza. En otras palabras, de la misma manera que es enseñado el latín, el griego antiguo o cualquier lengua sin vitalidad, se enseña al estudiante de una lengua indígena una lista de formas: primero una lista de sonidos, luego una lista de morfemas y luego una lista de oraciones. En el peor de los casos, todas esas formas son comparadas con las formas del español.

Este enfoque estructural, como se mencionó anteriormente, puede llegar a limitar el traspaso de la L1 a la L2 y la reflexión metalingüística. El enfoque semasiológico obliga tanto al estudiante como al docente a partir de una forma, y la única manera de identificar una forma es buscarla primero en la L1. Por lo tanto, en primer lugar, este recorrido exige al estudiante pensar primero en su propia lengua para después recordar la forma (memorizada) con la que se traduce a la L2; y, en segundo lugar, bloquea la reflexión acerca de la diversidad lingüística antes citada: “Darse cuenta de que *mi* lengua no es *la* lengua, sino

que hay miles de formas distintas para expresarse” (Tomé, s/f, 1). Por su parte, el enfoque funcional pasa por alto el conocimiento de la L1 del alumno para tomar como punto de partida un aspecto de la comunicación humana común a todas las lenguas. El estudiante, reconociendo la función comunicativa que se quiere expresar, aprende la forma lingüística asociada en la L2. En este proceso se habilita paralelamente la reflexión sobre la diversidad de estrategias de las lenguas para alcanzar los mismos objetivos comunicativos.

Evidencialidad: relación del hablante con la información

Como se señaló en la sección anterior, la diversidad lingüística consiste en que cada lengua tiene distintas formas de expresar una función comunicativa, un pensamiento o un significado. Como señaló Franz Boas (uno de los padres de la lingüística moderna), las lenguas se diferencian en que cada una considera qué aspectos de la experiencia del mundo deben ser expresados en sus gramáticas (en Aikhenvald, 2004). Así, aproximadamente una cuarta parte del total de las lenguas del mundo debe, porque forma parte de su gramática, especificar la relación que el hablante establece con la información que está expresando. Esto es, muchas lenguas del mundo cuentan con una categoría gramatical, llamada *evidencialidad* (ídem), que señala la fuente de la información (especialmente las lenguas del sur y el norte de América, Eurasia y algunas de Nueva Guinea y África). El quichua es una de las lenguas que cuentan con elementos gramaticales para expresar evidencialidad. De esta manera, así como para algunas lenguas, como el español, es obligatorio señalar el género de los elementos del mundo, para las lenguas con evidencialidad gramatical es obligatorio señalar la fuente de la información.

Las lenguas varían según el tipo de fuentes de la información que deben expresar gramaticalmente. Muchas solo expresan que la información ha llegado a través de otra persona, pero otras pueden distinguir entre información de primera y de segunda mano, información vista, oída, olida o inferida (ídem). El quichua santiagueño puede señalar en su gramática si la *información es de primera mano*, es decir, si el hablante está seguro de lo que dice porque es o fue testigo de los hechos; la *información reportada*, cuando al hablante le contaron los hechos y él los retransmite; e *incertidumbre*, es decir, cuando el hablante no está seguro de lo sucedido. Para señalar estos significados cuenta con sufijos, resumidos en la siguiente tabla.

Tabla 1. Sufijos evidenciales del quichua santiagueño

Tipo de fuente de información	Morfemas (sufijos)	Ejemplo	
Información de primera mano (Validativo: VAL)	<i>-mi</i>	<i>Kaypi</i>	<i>tiyanmi.</i>
		<i>kaypi</i>	<i>tiyan-mi</i>
		aquí	está-VAL
		Ciertamente está aquí.	
Información reportada (Reportativo: REP)	<i>-si</i> o <i>-sa</i>	<i>Kaypi</i>	<i>tiyansi.</i>
		<i>kaypi</i>	<i>tiyan-si</i>
		aquí	está-REP
		Dicen que está aquí.	
Incertidumbre (Dubitativo: DUB)	<i>-cha</i>	<i>Kaypi</i>	<i>tiyancha.</i>
		<i>kaypi</i>	<i>tiyan-cha</i>
		aquí	está-DUB
		Tal vez está aquí.	
	<i>-chus</i>	<i>Kaypi</i>	<i>tiyanchus.</i>
		<i>kaypi</i>	<i>tiyan-chus</i>
		aquí	está-DUB
		¿Será que está aquí?	

Tiempos pretéritos del quichua: el pasado y la actitud hacia lo narrado

Sumado a los sufijos evidenciales, en las narraciones es posible emplear otro recurso para expresar evidencialidad. Este recurso lo constituyen los tiempos verbales pretéritos. El quichua cuenta con un sistema de tiempos verbales que expresa distancia en el tiempo: los distintos tiempos pretéritos expresan anterioridad con respecto al momento del habla, y los tiempos del futuro expresan posterioridad. Y a su vez, los tiempos verbales pretéritos pueden expresar evidencialidad, es decir, el conocimiento que tiene el hablante sobre lo que está narrando, un recurso que muchas veces funciona como estrategia para demostrar distanciamiento o, por el contrario, identificación con la información (Juanatey, 2015). A continuación, se ilustrará cómo pueden expresarse significados evidenciales a través de los *paradigmas verbales del pasado*.

El quichua cuenta con un contraste entre un pretérito simple (consistente en una única palabra) y un pretérito compuesto o perifrástico (que se expresa mediante un verbo principal y un verbo auxiliar). El pasado simple será el que

llamaremos, siguiendo a Albarracín de Alderetes (2011), pasado experimentado, ya que, además de señalar anterioridad con respecto al momento de la enunciación, señala que el hablante experimentó o fue testigo de los hechos narrados. El pasado compuesto será llamado pasado narrativo porque, además de señalar anterioridad, permite al hablante distanciarse de los eventos, ya que manifiesta que no puede dar fe de cómo sucedieron exactamente.

El pasado experimentado se señala mediante el sufijo *-ra* (PAS), al que luego se le agrega la marca de persona: en el caso del ejemplo (3) será el sufijo de segunda persona singular *-nki*.

3) Pasado experimentado

Qam ruwaranki.

Qam ruwa-ra-nki

Vos hacer-PAS-2SG

“(Yo te vi) vos hiciste / vos hacías / vos habías hecho”.

El pasado narrativo, como se señaló, es una forma perifrástica que cuenta con dos formas verbales: una que aporta el significado principal y una cópula auxiliar que introduce la persona y la marca de pasado. Así, como se puede ver en el ejemplo (4), el verbo principal *ruwa-* “hacer” debe llevar un sufijo nominalizador (*-sa*), propio de este tiempo verbal que, a los fines de la exposición, llamaremos participio pasado (PTCP.PAS).² El verbo cópula auxiliar *ka-* “ser”, por su lado, lleva el mismo sufijo de pasado *-ra* empleado para el pasado simple, y luego, la marca de persona *-nki*.

4) Pasado narrativo

Qam ruwasa karanki

qam ruwa-sa ka-ra-nki

Vos hacer-PTCP.PAS ser-PAS-2SG

“(Dicen que) vos hiciste / vos hacías / vos habías hecho, etcétera”.

Así, con el pasado narrativo, el hablante puede expresar una distancia con respecto a los hechos. Por lo tanto, la traducción al español va a variar según el contexto. El pasado narrativo expresa “acciones reales o supuestas que no han contado con la participación directa o consciente del hablante” (ibídem: 113). Se emplea para referirse a tiempos remotos, sucesos no controlados por el hablante o hechos inesperados. También puede emplearse para narrar hechos en los que el hablan-

² Para una descripción gramatical más precisa, debería denominarse nominalizador anterior o nominalizador *realis*.

te se encontraba en un estado de conciencia alterado, por ejemplo, soñando o borracho (ibídem). Permitiendo expresar esta amplia variedad de significados, el pasado narrativo se constituye como el vehículo óptimo para la narración de hechos históricos, leyendas, relatos mágicos, sueños, cuentos o fábulas.

Existe otro paradigma de pasado que no expresa evidencialidad pero que, sin embargo, acompaña en los textos a las demás formas verbales. Se trata de una forma verbal perifrástica que señala acciones habituales, que suele llamarse pasado de habitualidad (que también puede expresarse en presente). En este paradigma, el auxiliar es también la cópula *ka-* “ser”, mientras que el verbo principal lleva otro tipo de sufijo, aquí llamado participio presente (PTCP.PRES) *-q*:

5) Pasado de habitualidad

Qam lloqseq karanki
qam lloqse-q ka-ra-nki
 Vos salir-PTCP.PRES ser-PAS-2SG
 “Vos solías salir”.

La tabla siguiente resume los tres paradigmas verbales antes descriptos.

Tabla 2. Paradigmas de los tiempos pretéritos: conjugación del verbo *ruway* “hacer”

	Pasado experimentado	Pasado narrativo	Pasado de habitualidad
	Hechos experimentados o atestiguados	Sin participación del hablante	Hechos habituales en el pasado
1ª persona singular	<i>ruwarani</i>	<i>ruwasa karani</i>	<i>ruwaq karani</i>
2ª persona singular	<i>ruwaranki</i>	<i>ruwasa karanki</i>	<i>ruwaq karanki</i>
3ª persona singular	<i>ruwara</i>	<i>ruwasa kara/ruwasqa</i>	<i>ruwaq kara</i>
1ª persona plural inclusiva	<i>ruwaranchis</i>	<i>ruwasa karanchis</i>	<i>ruwaq karanchis</i>
1ª persona plural exclusiva	<i>ruwarayku</i>	<i>ruwasa karayku</i>	<i>ruwaq karayku</i>
2ª persona plural	<i>ruwarankichis</i>	<i>ruwasa karankichis</i>	<i>ruwaq karankichis</i>
3ª persona plural	<i>ruwaranku</i>	<i>ruwasa karanku</i>	<i>ruwaq karanku</i>

Metodología para la confección del material: partir del género textual

Las formas del quichua santiagueño antes descritas para expresar la actitud del hablante frente a la información son parte de la gramática y de las estrategias comunicativas de la lengua. Como tales, deben ser abordadas en la enseñanza del quichua como L2 desde un enfoque funcional. El foco de este trabajo está puesto sobre los paradigmas del pretérito. A continuación, se repasará la metodología empleada para confeccionar las actividades de clase para adquirir estos paradigmas.

Observación y selección del corpus textual

Para la confección de las actividades, primero fue necesario seleccionar un corpus de géneros discursivos en los que estos paradigmas sean esperables. De esta manera, se consideraron los significados posibles que cada paradigma puede expresar para realizar la selección del corpus.

El pasado experimentado es el que los hablantes seleccionan para transmitir la propia experiencia; por lo tanto, textos como la narración de experiencias personales, anécdotas o autobiografías fueron los géneros predominantes. En el ejemplo siguiente puede observarse que predominan las formas del pasado experimentado en una autobiografía:

6) Autobiografía: pasado experimentado

*Qarichaynapi rispa yachacheqmanta **chaskikorani**, es decir, de maestro **rerani** llaktayman. Chaqaypi **llamkarani** jubilakus puchukas, **amorani** kayman y kay ancha yachas nispa... nis, noqa ancha yachani nispa **qallararani** quichuapi yachachiyta.*

“Cuando me volví grande, me recibí de maestro, es decir, fui de maestro a mi pueblo. Allí trabajé, me jubilé, terminé y me vine aquí. Pensando que sabía mucho, empecé a enseñar en quichua”.

Por otro lado, el pasado narrativo, al expresar distancia del hablante con respecto a la información, a la información reportada, al poco control respecto de los hechos, a hechos remotos, etcétera, es habitual en los cuentos y fábulas, textos muy frecuentes en la literatura local, en los relatos de sueños y, especialmente, en uno de los géneros más típicos de la cultura quichua santiagueña y del norte argentino: el *caso*. El caso o “sucedido” constituye “una categoría dentro de la

narrativa popular [que relata] acontecimientos notables referentes a alguna persona del lugar o las cercanías, y su acción se ubica generalmente en un pasado inmediato” (Fernández Latour de Botas, 1988: 25). Por lo general, este tipo de relatos toma lugar en el monte o en algún lugar alejado de los caseríos, en un tiempo indeterminado. Sus protagonistas pueden tener un nombre específico o su nombre puede haberse perdido o modificado en las sucesivas versiones del relato. En el ejemplo siguiente se relata el episodio central de lo sucedido luego de la muerte del protagonista, Juan Argañaraz, cuando un ser sobrenatural, el *toro-supay* o toro-diablo, quiere llevarse su alma. Como se observa, el paradigma verbal que predomina es el pasado narrativo:

7) Caso: pasado narrativo

Juañiqui Argañaraz kasa kara diáblop amigon. Juañiqui Argañaraz wañuptincha tuta kasa kara suk wayra ancha sinchi, ciclón. Y surmanta amusa kara wayra y cha wayra puntapi amusa kara toro diablo, aamanta, kawaqran punta de oro kasakara y rodiupimuyusakara.

“Dicen que Juanico Argañaraz era amigo del diablo. La noche en que murió vino un viento muy fuerte del sur, un ciclón. Y en la punta del viento llegó del este el toro diablo, de cuernos con puntas de oro, y dio unas vueltas en el rodeo” (adaptado de Bravo, 1965: 146).

Ambos paradigmas verbales predominan en ciertos géneros, aunque pueden convivir en un mismo texto. Luego de la selección del corpus se analizó la distribución de estas formas verbales en cada texto. Cada tiempo verbal tiene funciones específicas, por lo que tienen distinta distribución dentro de los textos. El pretérito narrativo es la forma elegida por excelencia para la narración de los hechos centrales en géneros como el caso. Sin embargo, en el mismo género, el narrador suele introducir los hechos señalando cómo llegó a sus oídos, o si alguna vez experimentó alguna circunstancia similar. En esos casos, se emplea el pretérito experimentado. En el ejemplo siguiente, el narrador emplea el pretérito experimentado (en negrita) para señalar que la historia le fue contada por una señora, para luego comenzar la narración de hechos reportados en pretérito narrativo:

8) Caso: introducción. Pasado experimentado

Noqatá suk señora, tiay, cuentaara ari suk caso sudesqant kara Figueroapi, chaqá Quimilioqpi. Suk warmi, condenakus, mula rosilla, ruwakusa kara y lloqsisakara wasinmanta na sachapipureq.

“A mí una señora, mi tía, me contó un caso que había sucedido en Figueroa, en Quimilioj. Una mujer, condenándose, se había transformado en mula rosilla y había salido ya de su casa a andar en el monte” (ibídem: 131).

El pretérito de habitualidad, el tercer paradigma de pretérito que predomina en los textos, es empleado para narrar hechos rutinarios o reiterados en el pasado y suele presentarse en textos como recuerdos de la infancia, narraciones de costumbres del pasado (como las fiestas populares o los velorios típicos de la región) o en la descripción de personajes en las narraciones (se ha advertido que en la introducción de los *casos* suele describirse al protagonista o al ser mágico que tiene por tema el relato haciendo uso de este paradigma). En el ejemplo siguiente, se presenta la descripción de los antiguos velorios empleando el pretérito de habitualidad.

9) Descripción. Pasado de habitualidad

Y qaris y waas ututaqkunamant pacha (cantaq karanku). Porque tatay noqata willaq kara chayta yuyas siempre imayna kaq kara pay utula kaptén. Tukuy waas, waaspura tiyas mikoq karanku chá reza horas o alabanza horas.

“Y los hombres y niños desde que eran chicos (solían cantar). Mi papá solía contarme eso, porque siempre recordaba cómo solía ser cuando él era chico. Todos los niños, entre ellos, solían estar comiendo durante esas horas de rezo o de alabanza”.

Resultados

En el siguiente cuadro se resumen los contextos de aparición más frecuentes que se han podido identificar para las formas verbales de los tiempos pretéritos:³

³ Para un mayor desarrollo de este tema, ver Juanatey (2015).

Tabla 3. Contextos de uso de paradigmas pretéritos

Forma verbal	Uso	Tipo de texto
Pretérito simple o experimentado	Suceso de experiencia personal. Señalar cómo llega la narración a oídos del hablante.	<i>Anécdota</i> <i>Autobiografía</i> <i>Experiencia personal</i> <i>Casos: introducción</i>
Pretérito de habitualidad	Descripción, presentación de personajes. Hechos habituales del pasado.	<i>Rutina en el pasado</i> <i>Costumbres antiguas</i> <i>Casos: descripción de personajes</i>
Pretérito narrativo	Narración de hechos principales reportados.	<i>Re-narración</i> <i>Casos: hechos centrales</i>

Luego de la selección de los tipos de textos, el análisis arrojó una distribución preferida de las formas verbales en los distintos géneros. Por lo tanto, la confección de las actividades desde un enfoque funcional tuvo como eje el aprendizaje de los tipos de textos presentes en la narrativa quichua santiagueña, siguiendo el postulado de Friedrich: “El lenguaje poético es el lugar de las diferencias más interesantes entre lenguas y donde debe estar el foco del estudio de tales diferencias” (1986: 54).

Discusión

Históricamente conformada como una nación monolingüe y monocultural, desde hace algunas décadas la Argentina ha comenzado a ser más consciente de su realidad plurilingüe y multicultural. Aquí se sostiene que los cursos de enseñanza de lenguas indígenas conforman uno de los canales mediante los cuales se pueden alcanzar estas áreas de conocimiento. Son espacios de divulgación, sensibilización y reflexión acerca de la diversidad lingüística y, desde luego, son espacios de enseñanza de una lengua. Como tales, no solo se vuelven necesarios en la escolarización en zonas bilingües (actualmente, escasas o nulas), sino que enriquecerían la formación de alumnos y docentes en cualquier nivel y región del país.

Su escasa presencia en el panorama escolar actual y un enfoque que ha privilegiado la traducción y la enseñanza de la gramática no han colaborado en la confección de materiales didácticos. Es necesaria la creación de materiales íntegros en lengua indígena y con un enfoque comunicativo, simplemente

porque se trata de lenguas que en la actualidad son vehículo de comunicación cotidiana para miles de personas en nuestro país. No hacerlo de esta manera estaría adelantando su condena a la extinción.

La confección de estos materiales no es sencilla, ya que en muchos casos se trata de lenguas tipológicamente alejadas de los materiales existentes para otras lenguas, y la mayoría de las veces, de la L1 del alumno. La metodología que permitiría subsanar la brecha tipológica entre la L1 y la L2, como es el caso del español y el quichua, es el acceso onomasiológico: partir del objetivo comunicativo, conocer la forma asociada a esa función y, finalmente, ejercitarla. Para esto, es necesaria la participación activa de docentes y de hablantes bilingües, tanto en la elaboración de material didáctico como en la producción de estudios metalingüísticos acerca de su propia lengua

La inclusión de experiencias de enseñanza de lenguas indígenas o minorizadas en materiales o espacios destinados a docentes y especialistas de otras lenguas habilita momentos de reflexión acerca de la diversidad lingüística de nuestro entorno. Y es un llamado a instalar en los cursos de cualquier idioma la reflexión, la sensibilización y la valoración de la diversidad lingüística y cultural en el mundo.

Parte II

Propuesta didáctica: la narración del pasado en quichua

A continuación, se presentará una secuencia de ejercicios que permite introducir a los estudiantes en el mundo literario del quichua santiagueño, sus géneros textuales y temas, a la vez que se conoce y ejercita el paradigma de formas verbales pretéritas.

El primer objetivo de estos ejercicios consiste en la familiarización de los géneros o los tipos de textos frecuentes y de relevancia para la comunidad quichua-parlante. El género textual constituye la función comunicativa, que es el punto de partida para el aprendizaje ulterior de la forma. Las costumbres y los repertorios narrativos que cada lengua y cultura privilegia por sobre otros temas y géneros deben ser objeto de enseñanza, tanto como las formas lingüísticas. Además, al desplegarse en ellos las estrategias con las que cuenta la lengua para realizar esa narración, son un vehículo ideal para la enseñanza de la gramática.

Se presentará la secuencia de ejercicios destacando, para cada uno, la duración, el objetivo comunicativo, el tema, el género textual trabajado, el desarrollo de la

actividad propuesta y el objetivo gramatical a enseñar. La secuencia completa en quichua del primer ejercicio se presenta, a modo de ejemplo, en la imagen 1. Para todos los ejercicios se traducirán las consignas al español para facilitar el seguimiento.

Ejercicio 1⁴

Título: *Karanku anchami picarus* (Eran muy pícaros)

Duración: 1 clase (2 h)

Objetivo comunicativo: compartir anécdotas

Tema: la infancia

Género: anécdota

Tarea a realizar: contar una anécdota propia

Gramática: pretérito experimentado

1. Lectura y comprensión lectora. *Input*: anécdota escrita (fuente: Guillín *et al.*, 2012).

A. *Qaas, yupay.* / A. Lé y después enumerá.

2. Reflexión acerca del objetivo comunicativo.

B. *Willasqanmanta willay. Cheqaqta aqllay.* / B. Comentá acerca del texto. Elegí la opción correcta.

x *Willaqta sucedera.* / Le sucedió al narrador.

_ *Unay pacha sucedera.* / Pasó en tiempos remotos.

_ *Tukuy punchaw sucedera.* / Sucede todos los días.

3. Reconocimiento de las formas verbales propias del texto.

C. *Anaqpi verbosta muyuy.* / C. Marcá con un círculo los verbos del texto.

4. Nota gramatical: observación de la forma verbal y otros ejemplos.

5. Tarea: narración de una anécdota propia.

D. *Waa kaspa çimata sucesora? Yuyas, willay.* / D. Cuando eras niño, ¿qué te sucedió? Recordalo y después contalo.

⁴ Una versión anterior de este ejercicio fue realizada conjuntamente con Julián D'Alessandro para los cursos de Extensión de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Esta actividad forma parte del manuscrito no publicado *Akuychis 2* (2015).

Imagen 1. Secuencia de ejercicio 1: *Karanku anchami picarus*

Kichwata riamanapaq 16

9. Karanku anchami picarus

A. Qaas, yupay.

Suk punchaw purerani yantast pallas tinkunakorani ishkey ataqwan. Karanku anchami picarus y anchami atalpa suwadores. Pero purerani apisuk allqo y peliaranku atoqkunawan. Y volyakusqaypi tarerani suk qaranpuka, . Garrotiarani pero mana aterani wanchiyta. Allqoy na amush kasa kara ataq peliakupus y y apas amorani chayasqanti cueriarani y estaquiarani. .

[Fuente: Gullin, et al., 2010, p. 48]

- 1 pay w anchipara qaranpukat a
- 2 noqa mana purerani escopetaw an
- 3 puchukas rant i korani, volyakus sestiarani
- 4 kara anchami atun y puka

B. Willasqanmanta willay. Cheqaqta aqlay:

- Willaqta sucedera.
- Unay pacha sucedera.
- Tukuy punchaw sucedera.

C. Anaqpi, verbosta muyuy.

D. Waa kaspajmata sucesora? Yuyas, willay.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

-RA

**PASADO
EXPERIMENTADO**

asni	i	→	e	aserani
mikuni	u	→	o	mikorani

Qaachinas

- Allqoyki aychata **mikora**.
- Qaynapi, noqa ashkat a **aserani**.
- Naw paq tutapi suk mishi yanata **qaaranchis**.

Fuente: Mayra Juanatey y Julián D'Alesandro, *Akuychis 2* (2015) (manuscrito no publicado).

Ejercicio 2

Duración: 2 clases (4 h)

Objetivo comunicativo: compartir anécdotas

Tema: la infancia

Género: anécdota

Tarea a realizar: renarrar la anécdota del compañero

Gramática: pretérito experimentado y pretérito narrativo

Título (de la primera parte): *Chaymant... jurmasa kara!* / Entonces... ¡se cayó!

1. Lectura. *Input*: anécdota renarrada (*Unay danzas*; fuente: Guillín *et al.*, 2012: 68).

2. Reflexión acerca del objetivo comunicativo.

A. *Willasqanmanta willay. Cheqaqta aqllay.* / Comenté acerca del texto. Elegí la opción correcta.

_ *Willaqta sucedera.* / Le sucedió al narrador.

x *Unay pacha sucedera.* / Pasó en tiempos remotos.

_ *Tukuy punchaw sucedera.* / Sucede todos los días.

3. Extracción de acciones principales: armado de una secuencia de acciones.

B. *Accionesan astaan qokusoq untay.* / Completé con las acciones más importantes.

4. Nota gramatical: observación de la formación de la forma verbal y los contextos de uso del pretérito narrativo. Contraste con la forma y el uso del pretérito experimentado.

5. Retome de acciones principales y reescritura como si uno fuera el protagonista de la anécdota.

C. *Miguel Arandaina willay.* / Contalo como si fueras Miguel Aranda.

Título (de la segunda parte): *Pay willaara...* / Él me contó...

1. Lectura. *Input*: anécdota de un compañero.

2. Extracción de acciones principales: armado de una secuencia de acciones.

A. *Accionesan astaan qokusoq untay.* / Completé con las acciones más importantes.

3. Renarración de la anécdota contada por el compañero.

B. *Masiyki willasqanta willay*. / Narrá lo que contó tu compañero.

Ejercicio 3⁵

Título: *Rini willasq* / Voy a contarte

Duración: 1 clase (2 h)

Objetivo comunicativo: narración y comprensión de un caso

Tema: el monte y lo mágico

Género: caso

Tarea a realizar: lectura y producción de un caso

Gramática: pretérito narrativo y pretérito de habitualidad

1. Elección de un caso de los materiales disponibles (Albarracín de Alderetes, 2011; Bravo, 1965; Guillín *et al.*, 2012, etcétera).

A. *Suk casota aqllay*. / Elegí un caso.

2. Respuesta de preguntas para identificar los elementos que constituyen un caso.

B. *Willay*

¿Imataq willara? / ¿Qué se cuenta?

¿Pitataq sucedera? / ¿A quién le pasó?

¿Maypi sucedera? / ¿Dónde sucedió?

¿Aykap sucedera? / ¿Cuándo sucedió?

3. Sistematización de elementos: estructura y recursos de un caso de ejemplo.

C. *Casosta rimas willaq kanku. Chaynapasqa churaq yachanaasunchis*. / C. Los casos suelen contarse oralmente, pero así también aprenderemos a escribirlos.

⁵ Este ejercicio fue desarrollado conjuntamente con Josefina Navarro para los cursos del Nivel 2 del Laboratorio de Idiomas de la UBA y forma parte del manuscrito inédito *Akuychis 2* (2015).

Imagen 2. Actividad sobre elementos y estructura de un caso

C. Casosta rimas willaq kanku. Chaynapasqa churaq yachanaasunchis.

Adverbios
Unay
Chaynaqayna
Chaqá Atam inkipi...

Chayna atinkiqallariyta. ¿Pitaq w illasora?
Riniv illasq suk casota...
Neq kanku...
Noqa uyareq kazani, waa kas...
Suk vuelaata...

Manchachikoq

¿Pita chayta sucedera? *

Antiguos cuentanku que unay tiyasa kara ancha achka manchachikoq.

Suk tuta yana abueloy risa kara bolicheman y suk warmi atun huellapi arqasa kara, pay mana nipusa kara ni imatapas.

Ka warmi kasa kara ancha sumaq, seguisa kara tukuy huellap.

Abueloy chaymant volyakusa kara suk law, apipusa kara chiri chiri manchakuptin. Kutis warmi ñawqeman churakupusa kara.

Qentat qokusa kara, warmi mana umayoq kasa kara cha lugaratup wafusa kara suk warmi ancha sumaq según ninku wafusa karanku.

Chaymant a abueloy nombresa kara sutinman y allimitan sacha ukup yaykusa kara, lamentos y quejidos untaq.

Cha vezmanta abueloy mana anchupun abueloy mentenmanta warmé presencia, volyakus wasinpi.

W asampi
-sa + kay
(Pasado narrativo)
Kasa kasa...
Churapusa kasa...
W asampi
-s/-spa /-pti
SapaJan tusa...
Chayta npiptin...

W asampi
-q + kay
(abnualidad)
Sum anta am oq kara,
dia jueves, tutapi (...)
chaw pitallapa
qaparis cruzaq kara ...!

-si
Reportarivo)
Neq kanku...
Chaynasi...

Tukukun. Kutis yachay. Kutis niy.
Chayna kan.
Chaykan tukuy.
Nasa kasa Sabwinapi.
Chayzayku, kunanqa ina...

Sim is m anchacheq;
Tuta yana ...
Q uejidos...
Q aparisam usa kasa...

Joaquino Paz, Bandera Bajada (2007)

Guillín et. al. (2012). Wawqes pukllas. Libro Juvenil quichua. Buenos Aires. En el aura del sauce

Fuente: Mayra Juanatey y Josefina Navarro, *Akuychis 2* (2015) (manuscrito no publicado).

4. Elección de los elementos para la narración. Invención de un caso.

D. *¿Imayna casoyki kanqa?* / *¿Cómo va a ser tu caso?*

¿Imataq willara? / *¿Qué se cuenta?*

Q. *Mayup mamanmanta.* / Ej.: Sobre la madre del río.

¿Pitaq willasora? / *¿Quién te lo contó?*

Q. *Abuelay.* / Ej.: Mi abuela.

¿*Pitataq sucedera?* / ¿A quién le sucedió?

Q. *Abuelaypa turan.* / Ej.: Al hermano de mi abuela.

¿*Maypi sucedera?* / ¿Dónde sucedió?

Q. *Sachapi, chimpa mayu.* / Ej.: En el monte, en la orilla del río.

¿*Aykap sucedera?* / ¿Cuándo sucedió?

Q. *Abuelay waa kaptin.* / Ej.: Cuando mi abuela era chica.

5. Narración de un caso.

E. ¿*Kunanqa suk casota willay!* / ¡Ahora conté un caso!

Materiales sugeridos

Como fue mencionado desde el comienzo del artículo, uno de los problemas que enfrenta el panorama actual de la enseñanza de las lenguas indígenas, incluido el quichua, es la falta de materiales didácticos disponibles. Por lo tanto, las actividades en torno a estas lenguas deben fomentar la confección de materiales de clase, así como gramáticas y demás investigaciones.

Materiales para la reflexión acerca del área son abundantes, aunque es más frecuente para experiencias desarrolladas en otras partes del mundo y, por lo general, el énfasis está puesto en la enseñanza dentro de la comunidad hablante. Un compendio de este tipo de reflexiones aún vigentes se encuentra en Reyhner *et al.* (1997). Por otra parte, para conocer acerca de la diversidad lingüística y cultural de América pueden consultarse los volúmenes del *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas de América Latina* de Unicef y FUNPROEIB Andes (2009).

Además de la inclusión de textos en distintas recopilaciones folklóricas (por ejemplo, los trabajos de Berta Vidal de Battini, entre otros), el texto cumbre de las recopilaciones de relatos en quichua es *El estado actual del quichua santiagueño*, de Domingo Bravo (1965). Este texto fue elegido como material de clase por gran parte de los docentes de lengua quichua, desde los cursos dictados por el propio Bravo, y hoy continúa empleándose. Otra recopilación importante que traza un panorama diacrónico de los textos circulantes en quichua es *Sisa Pallana* (Karlovič y Tebes, 2010), cuyo título puede traducirse como *Recolección de flores*, que es a la vez la traducción de la palabra griega *Ἀνθολογία* (antología) o su versión latina *florilegium* (florilegio).

Existen textos que combinan recopilaciones orales y producciones literarias, como el libro juvenil realizado por adolescentes bilingües de Figueroa, Santiago

del Estero, llamado *Wawqes pukllas (Niños jugando)* (Guillín *et al.*, 2012). A su vez, existen, por fortuna, escasos pero diferentes textos literarios disponibles escritos íntegramente en quichua. El texto más relevante de este tipo es *Castañumanta yuyayniy (Ni los años ni la distancia)* (Tebes, 2009), relatos que han inspirado y recibido la admiración de numerosos quichuistas (hablantes de quichua) y, a pesar de que su edición se agotó hace años, sus copias siguen circulando en la comunidad quichua-hablante.

Actualmente, debe destacarse la importancia de los trabajos de Albarracín de Alderetes (2009, 2011, 2016) en la confección de los tres volúmenes de gramáticas, acompañadas con ejercicios, un diccionario y textos, que han cambiado y facilitado el acceso a cuestiones del quichua que hasta entonces se encontraban pobremente abordadas. Se han confeccionado otros materiales para la enseñanza, pero todos ellos (al menos los que han llegado a mi conocimiento) tienen como eje la traducción al español. Recientemente se ha publicado el libro *Akuychis 1. Kichwata rimañaychispaq ¡Vamos! 1. Para que aprendamos quichua* (D'Alessandro *et al.*, 2017), cuyo enfoque sigue los lineamientos desarrollados en este artículo.

Referencias bibliográficas

- Aikhenvald, A. (2004). *Evidentiality*. Oxford-Nueva York: Oxford University Press.
- Albarracín de Alderetes, L. (2016). *La quichua. Gramática, ejercicios y selección de textos*, vol. 3. Buenos Aires: Dunken.
- (2011). *La quichua. Gramática, ejercicios y diccionario quichua-castellano*, vol. 2. Buenos Aires: Dunken.
- (2009). *La quichua. Gramática, ejercicios y diccionario castellano-quichua*, vol. 1. Buenos Aires: Dunken.
- Alderetes, J. (2001). *El quichua de Santiago del Estero. Gramática y vocabulario*. San Miguel de Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán.
- Andreani, H. (2015). “Apuntes para un mapeo de nuevos usos del quichua santiagueño (Argentina)”, en *Lenguaje*, 43, 2, pp. 15-34.
- Bravo, D. (1965). *Estado actual del quichua santiagueño*. San Miguel de Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán, Facultad de Filosofía y Letras.

- Croft, W. (2003). *Typology and Universals*, segunda edición. Cambridge: Cambridge University Press.
- D'Alessandro, J.; Juanatey, M. y Navarro, J. (2017). *Akuychis 1. Kichwata rimanaychispag*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Fernández Latour de Botas, O. (1988). *Atlas de la cultura tradicional argentina para la escuela*. Buenos Aires: Honorable Senado de la Nación.
- Friedrich, P. (2000 [1986]). "Relativismo lingüístico e indeterminación poética. Una reformulación de la posición de Sapir", en Courtis, C. (comp.), *Lenguaje, cultura y sociedad*. Buenos Aires: OPFYL.
- Guillín, C.; López, O.; Torrez, A.; Pérez, M.; Guillín, R. y Barraza, E. (2012). *Wawqes Pukllas. Libro juvenil quichua*. Buenos Aires: En el Aura del Sauce.
- Juanatey, M. (2015). "Narrativa en quichua santiagueño. El paradigma de los tiempos pretéritos", en *Exlibris*, 4, pp. 309-24.
- Juanatey, M.; Navarro, J. y Suárez, C. (2013). "Historia y nuevos desafíos en la difusión del quichua santiagueño", en Malvestitti, M. y Dreidemie, P. (comps.), *III Encuentro de Lenguas Indígenas Americanas. Libro de Actas*, pp. 331-37. Viedma: UNR.
- Karlovich, F. y Tebes, M. (2010). *Sisa Pallana*. Buenos Aires: Eudeba.
- Lehmann, C. y Maslova, E. (2004). "Grammaticography", en Booij, G.; Lehmann, C. y Mugdan, J. (eds.), *Morphologie: Eininternationales Handbuch zur Flexion und Wortbildung. Morphology: an international handbook on inflection and word-formation*, pp. 1857-1882. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft [HSK], 17.2. Berlín: De Gruyter.
- Nardi, R. (2002). *Introducción al quichua santiagueño*. Buenos Aires: Dunken.
- Reyhner, J. (ed.) (1997). *Teaching Indigenous Languages*. Flagstaff: Northern Arizona University, Center for Excellence in Education.
- Tebes, M. (2009). *Castañumanta yuyayniy. Ni los años ni la distancia*. Buenos Aires: Dunken.
- Tomé, M. (s/f). "Identidad". Disponible en: alfarcolectivo.files.wordpress.com/2013/02/identidad-2011.pdf.
- Unicef y FUNPROEIB Andes (2009). *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas de América Latina*. Disponible en: www.unicef.org/colombia/me

dia/2476/file/Atlas%20socioling%C3%BCistico%20de%20pueblos%20ind%C3%ADgenas%20latinoamericanos.pdf.

Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en la educación*. Lima: Ministerio de Educación.

Comprensión oral en las clases de inglés y español como L2: una mirada desde la fonología

*Alejandra Eva Dabrowski, Bettiana Andrea Blázquez
e Israel Ramiro Lagos*

Introducción

La comprensión auditiva es una de las destrezas de la adquisición de las lenguas extranjeras. Usualmente se la denomina “Cenicienta”, ya que es considerada una de las habilidades lingüísticas más desvalorizadas en la enseñanza de lenguas extranjeras (Nunan, 1997). Este capítulo busca, entonces, revitalizar el desarrollo de la comprensión auditiva a través de la concientización, por parte de los alumnos, de aspectos fonológicos del habla continua. A fin de llevar adelante esta tarea, se propone, en primer lugar, explorar y comparar algunos aspectos suprasegmentales de los sistemas fonológicos del español y del inglés. A partir de este proceso es posible identificar las dificultades que los estudiantes encuentran al momento de interpretar el habla espontánea de una lengua extranjera. Estos potenciales obstáculos se pueden abordar mediante la utilización de material audiovisual auténtico. En función de este recurso se diseñan actividades para el aula que permiten trabajar aspectos suprasegmentales como el ritmo, los procesos fonológicos y la entonación. Metodológicamente, las guías didácticas que se comparten en este capítulo se basan en los lineamientos de Mendelsohn (1994) y de Mendelsohn y Rubin (1995), entre otros. Complementariamente, estas están diseñadas teniendo en cuenta dos ejes fundamentales: la comprensión

del mensaje del discurso oral seleccionado y la concientización y consolidación de ciertos rasgos de la pronunciación en ese discurso.

En la primera parte de este capítulo se presenta un breve recorrido por las diversas perspectivas históricas acerca de la enseñanza de la fonología de una lengua extranjera. Luego, como ya mencionamos, se puntualizan algunos rasgos suprasegmentales del inglés y del español como el ritmo, los procesos fonológicos y la entonación, y se realizan predicciones acerca de las potenciales dificultades que enfrentan los anglo/hispano-parlantes durante la comprensión oral de una lengua extranjera. Después se detallan los modelos de procesamiento de la información utilizados en la comprensión auditiva y su correspondiente abordaje didáctico para, a continuación, especificar las ventajas del empleo de material didáctico auténtico y audiovisual. Finalmente, se desarrollan las conclusiones. En la segunda parte del capítulo (“propuesta didáctica”) se mencionan los lineamientos metodológicos en los que se basan las guías didácticas y se describen las actividades propuestas. A su vez, se comparte esta serie de actividades para el aula para la concientización y la consolidación de los rasgos fonológicos mencionados, así como también una selección de bibliografía y materiales sugeridos.

Parte I

Marco teórico

El conocimiento de la fonología de una lengua extranjera es importante para una comunicación oral efectiva, ya que facilita la inteligibilidad¹ del mensaje (Iruela, 2007b). En este sentido, su enseñanza resulta crucial para lograr el desarrollo de la competencia comunicativa de un estudiante de lengua extranjera. Si bien en la actualidad esta idea está consolidada, el interés por la fonología en el contexto del aula ha cambiado a través del tiempo.

En los años cincuenta, con el auge del método audiolingüe, se introdujo la enseñanza explícita y sistematizada de la pronunciación. Es así que el profesor pronunciaba y los alumnos repetían frases descontextualizadas de manera mecánica con el fin de ejercitar los sonidos de la lengua meta, sin la posibilidad de crear lenguaje significativo (Celce-Murcia, Brinton y Goodwin, 1996).

¹ Grado de comprensión que un oyente tiene de un mensaje oral (Derwing y Rossister, 2003).

A partir de los años ochenta, momento en el cual el enfoque comunicativo adquirió popularidad, la pronunciación tomó relevancia en la medida en que esta garantizaba la inteligibilidad del mensaje. Sin embargo, este aspecto no se enseñaba formalmente y se esperaba que su adquisición fuera de acceso automático o espontáneo. En consonancia con este enfoque comunicativo, se les daba más preponderancia a los aspectos suprasegmentales (ritmo, procesos fonológicos, entonación), ligados al discurso, que a los rasgos segmentales (sonidos) (Celce-Murcia, Brinton y Goodwin, 2010).

En la década del noventa, se observó que el aprendizaje de la pronunciación de una lengua extranjera no ocurría de manera inconsciente, por lo que la enseñanza centrada en la forma comenzó a tener un lugar significativo (Ellis, 1992; Skehan, 1998; Willis y Willis, 1996).

La perspectiva actual sugiere que es tarea del docente estimular la concientización y la reflexión por parte del estudiante para lograr una internalización efectiva de la lengua extranjera. Partiendo de esta premisa, es necesario sensibilizar al aprendiente acerca de las características fonéticas y fonológicas de la lengua meta recurriendo a un abordaje ecléctico de sus aspectos segmentales y suprasegmentales.

Abordaje de la audiocomprensión a partir de los elementos suprasegmentales

Existen estudios que evidencian que la enseñanza del ritmo, de los procesos fonológicos y de la entonación también favorece la inteligibilidad (Brown y Kondo-Brown, 2006; Derwing y Rossiter, 2003; Hardison, 2004). En sintonía con estos resultados, en este capítulo nos ocuparemos de los aspectos suprasegmentales mencionados.

El ritmo en el inglés y el español hablados

El ritmo es la alternancia de sílabas fuertes o acentuadas y débiles o no acentuadas, y guía la estructura de la información en el discurso oral. En términos generales, la selección de sílabas fuertes y del acento nuclear está directamente ligada a la relevancia de las palabras en el discurso, tanto en el inglés británico estándar como en el español rioplatense. Es decir, las palabras elegidas, que contienen las sílabas acentuadas, son aquellas con información esencial para

la transmisión/interpretación del mensaje. Sin embargo, la razón (relación del patrón de duración) entre sílabas acentuadas y no acentuadas es mucho mayor en inglés que en español. Es decir, los patrones de duración de las sílabas fuertes son sensiblemente mayores en comparación con las del español.

A su vez, el inglés suele presentar un ritmo acentual o acentualmente acompasado (*stress-timed*), en el cual la duración de un enunciado depende del número de sílabas acentuadas que esta comprenda. Esto significa que el período entre acentos será aproximadamente igual o isócrono, sin considerar el número de sílabas desacentuadas que presente. De esta manera, la duración de las sílabas es desigual y depende del contexto: estas se dilatarán o comprimirán —a veces hasta la supresión— para mantener la regularidad del acento. Por otra parte, el español presenta similitud temporal entre las sílabas y se caracteriza, por lo tanto, como ritmo silábico o silábicamente acompasado (*syllable-timed*), ya que la duración de un enunciado tiende a depender del número de sílabas que este contenga. Podríamos decir que la isocronía acentual (*stress-timed*) y la isocronía silábica (*syllable-timed*) son dos extremos de un continuo, a lo largo del cual se ubica el inglés más cerca de un extremo y el español más cerca del otro extremo (Abercrombie, 1971).

La diferencia entre el patrón rítmico del inglés y el del español conlleva dificultades en la percepción y la comprensión del discurso oral para los hablantes de ambas lenguas. Para el angloparlante que estudia español como L2, la ausencia de una diferencia temporal marcada entre sílabas fuertes y débiles dificultaría la identificación de palabras claves que guían la interpretación del mensaje. En la contraparte, el hispanoparlante que estudia inglés como L2 orientará en vano sus esfuerzos para identificar y decodificar las sílabas débiles en lugar de prestar atención exclusivamente a las sílabas fuertes, las cuales dan sentido al mensaje.

Procesos fonológicos en el inglés y el español hablados

Otro fenómeno que puede obstaculizar la comprensión es la presencia de procesos fonológicos en el habla espontánea. Durante el habla continua o corrida, las palabras no se producen una a una en forma aislada, sino más bien se concatenan para agilizar el proceso comunicativo y optimizar tiempo y energía. Al minimizar los esfuerzos articulatorios para lograr que el mensaje sea entendido, los hablantes tienden a omitir, insertar o modificar sonidos tomando caracterís-

ticas fonéticas de segmentos adyacentes (Brown y Kondo-Brown, 2006). Estos procesos se denominan fonológicos debido a que afectan sonidos en contexto.

Todas las lenguas modifican el habla corrida y utilizan procesos fonológicos que se adaptan a las especificidades de cada una de ellas. Algunos de los procesos fonológicos que aparecen en inglés y en español son:

- Elisión: omisión de consonante o vocal (por ejemplo: *I told him* /aɪ təʊld ɪm/; *para acá* /'para 'ka/).
- Enlace: conexión de sonidos (por ejemplo: *sooner or later* /'su:nəɔ: 'leɪtə/; *más allá* /'masa 'ʒa/).
- Asimilación: cambio en sonidos adyacentes para que haya una mayor similitud entre ellos (por ejemplo: *Good night* /gʊn naɪt/; *un vaso* / um 'baso/).
- Coalescencia: fusión de dos sonidos adyacentes en la cual el primero y el segundo crean un tercer segmento con características fonéticas de ambos (por ejemplo: *I told you* /aɪ 'təʊldʒu/).

Tanto los angloparlantes como los hispanoparlantes pueden tener dificultad para comprender el habla corrida que ha sido modificada a través de procesos fonológicos. Aun conociendo la pronunciación aislada de las palabras, el estudiante puede desconocer las reglas de omisión, enlace, asimilación y coalescencia propias de la lengua meta. Esta realidad puede entorpecer entonces la interpretación de la versión real del enunciado.

Rogerson (2006) señala que el discurso oral real o natural, formal o informal, rápido o lento posee una gran cantidad de formas reducidas, lo cual ocasiona un serio problema en aquellos estudiantes que carecen de exposición al habla continua. Por otra parte, Henrichsen (1984) observa una correlación estadísticamente significativa entre los niveles de inglés y la ausencia/presencia de procesos fonológicos. Los resultados de los estudios descriptos son coincidentes, ya que muestran que el reconocimiento de procesos fonológicos influye en la comprensión auditiva de los estudiantes.

Entonación en el inglés y el español hablados

Esta descripción de la entonación se basa en los lineamientos teóricos de House (1990), quien sostiene que la función principal de la entonación es anclar los enunciados en el contexto en el que deben ser interpretados. Las configuracio-

nes tonales nucleares se pueden definir como instrucciones de procesamiento que el emisor utiliza para indicar al destinatario la manera más relevante de interpretar los enunciados (Labastía y Dabrowski, 2011, 2013).

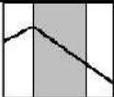
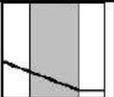
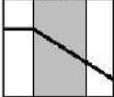
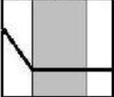
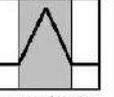
Las configuraciones suspensivas o ascendentes marcan el contenido como fondo informativo, es decir, como contexto en el cual procesar la información más relevante. Por otra parte, las configuraciones descendentes indican que el contenido de esa unidad entonativa contiene información que es relevante o de primer plano, es decir, que debería tener un impacto cognitivo en el modelo de discurso del oyente. En este capítulo, nos ocuparemos únicamente de los tonos descendentes.

Labastía (2014) describe tres configuraciones para indicar información de primer plano tanto para el inglés como para el español rioplatense.

- Descendente alta (*high-fall*): se realiza con un descenso de la voz desde un nivel tonal alto hasta la línea de base del hablante. Indica que la información pertenece al primer plano informativo y que la unidad de procesamiento no ha terminado.
- Descendente baja (*low-fall*): se realiza con un descenso de la voz desde un nivel tonal medio hasta la línea de base del hablante. Indica el final de la unidad de procesamiento y, por ende, del enunciado/ turno conversacional.
- Ascendente-descendente (*rise-fall*): se realiza como un ascenso y descenso de la voz. El ascenso alcanza un nivel tonal alto y el descenso llega a la línea de base del hablante. Indica el carácter enfático del enunciado. Esta configuración está vinculada a una aseveración muy relevante que refuerza o contradice información ya presente en el contexto.

A continuación, la figura 1 muestra las configuraciones tonales de ambas lenguas utilizadas para indicar información de primer plano.

Figura 1. Configuraciones tonales típicas para indicar información de primer plano en el inglés británico y en el español rioplatense

		Primer plano		
Inglés				
	Descendente alta (<i>high fall</i>)	Descendente baja (<i>low fall</i>)	Ascendente descendente (<i>rise-fall</i>)	
Español				
	Descendente alta	Baja	Ascendente descendente	

Fuente: Labastía (2014).

Si bien el tono nuclear ascendente-descendente (*rise-fall*) cumple la misma función en ambas lenguas, este se realiza de diferente manera. En el inglés británico estándar, el movimiento tonal se comprime solo si la sílaba tónica (acento nuclear) es la última en la frase entonativa, pero si hay sílabas postónicas (sílabas que aparecen después del acento nuclear), el ascenso culmina en la postónica y el descenso se completa en la segunda postónica. En cambio, en el español rioplatense esta configuración generalmente se realiza dentro de los límites de la sílaba tónica (Labastía, 2014).

Los ejemplos (1) y (2) (inglés y español, respectivamente) ilustran el movimiento del tono ascendente-descendente sobre la sílaba tónica seguida de postónicas. Las mayúsculas indican la sílaba tónica, donde se inicia el movimiento tonal:

(1) / she's a WONderful person /

(2) / se te ilumina la CAra cuando estás con Silvia /

Dadas las similitudes entre las dos lenguas, el desconocimiento de la entonación de la lengua meta no parecería poner en riesgo la comprensión del mensaje. Sin embargo, un conocimiento mayor de la entonación de la L2 permite obtener

una idea más acabada del contexto situacional en el cual están involucrados los hablantes. Un estudiante angloparlante podría confundir el tono ascendente-descendente del español rioplatense con un tono descendente alto, ya que ambas configuraciones tonales realizan un descenso desde un tono alto hasta la línea de base del hablante en la misma sílaba tónica. Con esta interpretación del tono ascendente-descendente, se ignoraría el carácter enfático del enunciado y, con ello, se perdería un aspecto del mensaje que da cuenta de la posición del hablante en esa interacción.

Comprensión auditiva y su abordaje didáctico

La comprensión auditiva, una de las habilidades lingüísticas menos explotadas en el proceso de adquisición, se ocupa de la interpretación del discurso oral y se realiza en una doble dirección, de abajo hacia arriba (también llamada *bottom-up*, ascendente o sintética) y de arriba hacia abajo (también llamada *top-down*, descendente o analítica). El procesamiento de abajo hacia arriba consiste en decodificar los sonidos de una forma lineal, mientras que el procesamiento de arriba hacia abajo comienza por los aspectos generales del discurso, como el conocimiento de la situación, la idea general del texto, etcétera (Wilson, 2008). Los dos modelos son perfectamente compatibles y operan simultáneamente. Es por eso que es recomendable la ejercitación de ambos.

En este sentido, la selección de materiales y el diseño de actividades cumplen un rol primordial a la hora de desarrollar la comprensión auditiva en las clases de lengua extranjera. Dicho proceso de selección y diseño se concentra, por un lado, en atraer la atención del estudiante con el objeto de aumentar la efectividad de la comprensión de escucha (Morley, 1991). Por otro lado, Celce-Murcia, Brinton y Goodwin (2010) afirman que la enseñanza centrada en la forma es importante en la adquisición fonológica de lenguas extranjeras. Asimismo, Iruela (2007a) observa que es inadecuado suponer que dicho proceso es inconsciente, por lo tanto, el docente debe recurrir a la concientización y la reflexión por parte del alumno para lograr una internalización efectiva de la lengua meta. Es necesario, entonces, concientizar al alumno de las características fonéticas y fonológicas de la L2.

Material didáctico auténtico y audiovisual

La utilización de material auténtico como recurso didáctico verdaderamente atrae la atención de los estudiantes (Carreira, 2008; Ibarrola, 2011). Es “auténtico” porque no ha sido adaptado con propósitos pedagógicos. Dentro de esta categoría, hallamos películas, propagandas, canciones, etcétera. Según Field (2008), los estudiantes no solo disfrutan cuando intentan interpretar el discurso oral auténtico, sino también cuando advierten que son capaces de comprender el lenguaje real. Por el contrario, los estudiantes que están acostumbrados a escuchar diálogos adaptados sienten una gran frustración al no poder entender el discurso real. La exposición a este tipo de material permite desarrollar la comprensión auditiva e imitar y/o conocer los elementos centrales de la interacción real (Goodwin, 2008), como los aspectos segmentales y suprasegmentales de la L2.

Particularmente, el medio audiovisual provee material real en contexto enriquecido por las características prosódicas y paralingüísticas propias del lenguaje espontáneo, como velocidad, volumen, gestos, contacto visual y proximidad, entre otros (Massi y Blázquez, 2008, 2010, 2012). Este despliegue de características propias del discurso oral promueve el desarrollo de distintos aspectos de la pronunciación (Lowe, 2007). Asimismo, los videos proveen valores, costumbres y tradiciones que caracterizan a la comunidad en la que los hablantes están inmersos (Sweeting, 2009). Debido a la cantidad de información que ofrece, este tipo de texto favorece el desarrollo de estrategias de aprendizaje, como predicciones según el contexto, interpretaciones de expresiones faciales o efectos de sonido y música. El uso de material audiovisual en el contexto del aula también favorece el desarrollo de estrategias cognitivas, como el uso de los distintos sentidos para comprender, y de estrategias de compensación, como utilizar información lingüística y no lingüística (Mendelsohn y Rubin, 1995; Oxford, 1990, 2011). Además, la implementación de material audiovisual en el aula implica comprender y disfrutar distintos géneros que ocurren en situaciones comunicativas reales, lo que permite concebirlo como motivador y entretenido (Sherman, 2003). La exposición a diversos géneros promueve el desarrollo de una actitud autónoma por parte de los estudiantes, quienes, en un futuro, estarán listos para interactuar con textos similares en situaciones reales (Massi y Blázquez, 2008).

Conclusiones

En este trabajo nos ocupamos de analizar brevemente algunas características de la fonología del inglés estándar y del español rioplatense que podrían generar dificultades en la comprensión de textos orales en estudiantes de L2. Los aspectos estudiados fueron el ritmo, los procesos fonológicos y la entonación. Advertimos que algunas diferencias en el tipo de ritmo del español y del inglés, así como también la presencia de procesos fonológicos que tienen un comportamiento particular en cada lengua, pueden representar un obstáculo para la comprensión de textos orales reales. Por ejemplo, se ha observado que el reconocimiento de los procesos fonológicos que ocurren como resultado del patrón rítmico del inglés favorece la percepción y la comprensión de la lengua meta (Celce-Murcia *et al.*, 2010). Por otra parte, un conocimiento más acabado de la entonación de estas lenguas permitiría al estudiante de L2 una interpretación más rica del mensaje.

En función de esta situación, entendemos que es necesario trabajar regularmente con textos orales auténticos en la clase de español o de inglés como lengua extranjera. Es precisamente en los textos auténticos donde hallamos las especificidades fonológicas que nuestros alumnos necesitan conocer y cuyo desconocimiento puede dificultar la comprensión en la comunicación. En este trabajo hemos sugerido abordar los textos orales auténticos, prestando atención al contenido del mensaje y también a la forma (en este caso, a algunos aspectos fonológicos de los textos seleccionados). La adquisición de la fonología de una lengua no necesariamente ocurre de manera espontánea, y es conveniente concientizar a los estudiantes acerca de las características del código lingüístico.

Las actividades propuestas –una guía didáctica para inglés y otra para español como L2– buscan la activación del conocimiento previo, el procesamiento de nueva información y su apropiación a través de la consolidación y la transpolación. Dichas actividades son flexibles y pueden ser modificadas teniendo en cuenta los objetivos particulares de cada clase. Además de material audiovisual (cortometrajes, comerciales, series televisivas, documentales), existen otros recursos no diseñados con propósitos académicos, como tiras cómicas, recortes de diarios, textos literarios y entrevistas radiales, entre otros, que proporcionan un contexto ideal para explotar aspectos lingüísticos y que pueden ser implementados por los docentes de lenguas extranjeras.

Conocer las características suprasegmentales de una L2 permite al docente predecir las dificultades que los estudiantes enfrentan al momento de comprender un texto oral. Además, la reflexión acerca de las dificultades guía al

docente en el empleo de estrategias y en el diseño de actividades que pueden favorecer la resolución de estos inconvenientes. A su vez, estas actividades de comprensión diseñadas a partir de textos auténticos acercan a los estudiantes a la idiosincrasia y la cultura de los hablantes de la lengua meta.

Parte II

Propuesta didáctica

Fundamentación metodológica de la propuesta

Metodológicamente, el diseño de las actividades de este trabajo se basa en los lineamientos de Mendelsohn (1994) y de Mendelsohn y Rubin (1995). Para ellos, el aprendizaje ocurre en tres fases. La primera consiste en activar el conocimiento previo. Esta fase incluye actividades que se denominan “antes de escuchar o ver”. Estas actividades tienen el propósito de introducir un tema, generar especulaciones acerca de personajes o lugares y crear expectativas acerca del material que van a ver o escuchar (Massi y Blázquez, 2010). La segunda fase comprende el procesamiento *online* (“mientras miro o veo”): los estudiantes seleccionan parte de la información y tratan de encontrarle un sentido. Ejemplos de estas actividades son tomar notas, ordenar partes de una canción o historia, elegir la respuesta o palabra correcta, entre otras (ídem). Por último, se hallan las actividades de consolidación y transpolación (“después de escuchar o ver”): aquí los estudiantes utilizan su conocimiento previo y el nuevo para interpretar, establecer relaciones y transferir este conocimiento a nuevas situaciones. Ejemplos de estas actividades son dramatizaciones, proyectos, creación de historias, entre otros (ídem).

Todas las actividades incluidas en las guías didácticas están organizadas teniendo en cuenta dos ejes fundamentales. Por un lado, las que se focalizan en el mensaje del discurso oral seleccionado; por el otro, aquellas que se centran en el código lingüístico, específicamente las que estimulan la concientización y la consolidación de ciertos rasgos de la pronunciación de la L2.

Descripción de las actividades propuestas

Inglés

En este apartado, se propone una serie de actividades para una clase de inglés como lengua extranjera destinada a estudiantes con un nivel intermedio de L2. El objetivo principal es proveer a los estudiantes instancias de reconocimiento de patrones rítmicos y procesos fonológicos del inglés hablado. Para el diseño de esta guía didáctica, se tomó un fragmento de un capítulo de la serie humorística de la BBC *Little Britain* de treinta minutos de duración.

Antes de ver: para el momento previo a la presentación del audiovisual, y a modo de introducción, se ha diagramado una actividad en la que los estudiantes deberán describir a los personajes del clip basándose solo en su apariencia física. De esta forma, se sitúa a los estudiantes en un contexto específico para que puedan recurrir a sus ideas previas sobre el tema. Además, se crean expectativas y se los motiva para las actividades venideras. La segunda actividad proporciona una serie de palabras extraídas de la presentación de la escena (palabras claves), con las cuales el estudiante deberá armar un texto breve a modo de introducción. El objetivo de este ejercicio es sensibilizar acerca del modo en que el inglés se vale de la prominencia (selección de sílabas fuertes) para resaltar la parte más relevante del mensaje, a través de la acentuación de palabras de contenido. Finalmente, los estudiantes miran el video para corroborar las predicciones.

Mientras veo: en la actividad 1 los estudiantes deben completar las líneas punteadas del diálogo con palabras que han sido extraídas del texto. De esta manera, no solo se busca que se practique la habilidad de escucha, sino también que los estudiantes focalicen su atención en aquellos elementos que serán de relevancia para el análisis fonológico teórico que se realizará posteriormente.

Después de ver: en la primera actividad los estudiantes escuchan algunas unidades tonales extraídas del texto original con el fin de seleccionar el patrón acentual que se corresponde con el audio. A partir del análisis de estos fragmentos, se busca revisar conceptos teóricos sobre el rol de la prominencia en el inglés, y cómo esta tiene efectos sobre el ritmo y el habla corrida. En la actividad 3, los estudiantes deberán identificar los procesos fonológicos presentes en los fragmentos seleccionados, transcribirlos en símbolos fonéticos y describir el proceso correspondiente en cada caso. Una de las ventajas que proporciona el material audiovisual es la posibilidad de observar movimientos articulatorios del hablante. Esto ayuda a identificar procesos de asimilación, por ejemplo.

Una valiosa alternativa a la hora de proveer las respuestas correctas es que se agreguen subtítulos en símbolos fonéticos al video original. Para tal fin, es necesario hacer uso de programas informáticos como MovieMaker o Sony Vegas. La última etapa (*follow-up*) busca relacionar lo estudiado con la producción y la comprensión oral en inglés por parte de los estudiantes. La primera actividad tiene como fin integrar los conceptos de ritmo y procesos fonológicos a la producción oral. Cabe destacar que el desarrollo de la producción mejora la comprensión, y viceversa. Durante esta actividad, los estudiantes leen el diálogo trabajado a la par del audiovisual original. Este ejercicio incrementa la confianza de los estudiantes y les permite mantener un tempo similar al utilizado por los hablantes nativos. Esto proporciona el contexto ideal para la producción de procesos fonológicos, que generalmente se dan en el habla corrida. Para finalizar, se invita a los estudiantes a reflexionar acerca de la relevancia de los aspectos suprasegmentales estudiados para el desarrollo de la comprensión auditiva en inglés como lengua extranjera.

Español

La siguiente guía didáctica ha sido diseñada para su uso en una clase de español como lengua extranjera de nivel intermedio. El objetivo principal de las actividades propuestas es facilitar instancias de reconocimiento del patrón entonativo enfático y de las situaciones en las que este contorno melódico es utilizado. Familiarizar a los estudiantes angloparlantes con este tipo de recurso prosódico resulta muy beneficioso para el desarrollo de su habilidad de escucha, ya que facilita una comprensión y una interpretación más completas del contexto situacional en el que un hablante puede encontrarse. El disparador utilizado para la formulación y el diseño de las actividades es una publicidad de una conocida marca de cerveza de la Argentina, la cual formó parte de una campaña titulada “Amistad”.

“Antes de ver”: para la instancia previa a la presentación del audiovisual, se ha diagramado una actividad con preguntas de opción múltiple en la que los estudiantes deben predecir la situación que se muestra en la publicidad, basándose en imágenes extraídas de ella. De esta forma, se sitúa a los estudiantes en un contexto específico y se los familiariza con un evento en particular, de manera que puedan recurrir a conceptos e ideas previas sobre el tema, creándoles

expectativas y motivándolos para las actividades posteriores. A continuación, miran el video para corroborar las predicciones.

“Mientras veo”: en un primer momento, los estudiantes seleccionan, de una lista de opciones, las situaciones que se presentan en el comercial. A través de esta actividad, se busca familiarizar a los estudiantes con el contexto general de las escenas para luego orientar su atención a momentos particulares de cada fragmento. En una segunda parte de la actividad, completan un extracto del texto original con las palabras faltantes. De este modo, se aíslan segmentos del texto original que contienen los contornos melódicos que serán utilizados en el análisis posterior. A continuación, los estudiantes asocian el contorno entonativo seleccionado en la actividad anterior con su correcta representación gráfica. Para terminar, deben reconocer el contorno melódico enfático en dos diálogos extraídos del texto.

“Después de ver”: en la primera actividad los estudiantes seleccionan el contexto adecuado en el que el contorno melódico enfático es utilizado con mayor frecuencia. Así, no solo se provee un análisis fonético y fonológico, sino también se busca concientizar acerca de los contextos y las situaciones en las que dicha entonación resulta apropiada.

Para finalizar, en la sección “Para trabajar en casa, con amigos”, se propone una actividad en la cual los estudiantes deben ver un comercial en la plataforma multimedia YouTube. Prestando especial atención a la narración en el clip, deberán reconocer y seleccionar los enunciados que contengan el contorno melódico enfático. A través de esta ejercitación, se intenta proveer a los estudiantes de una nueva instancia práctica, haciendo uso de una herramienta virtual que les resulta familiar y que los motiva a seguir trabajando de manera autónoma.

Guías didácticas

LITTLE BRITAIN

Level: Intermediate
Topic: Rhythm & Phonological processes

GETTING STARTED

- These are pictures of characters that appear in the clip you are going to watch. By the way they look, try to guess who they are, what they do and some personality traits. Write down your impressions under each picture.



Miss Grace

.....

.....

.....

.....

.....



Dame Sally Markham

.....

.....

.....

.....

.....

- Here are some words taken from the introduction to this clip. Write a brief introduction yourself using the words below.

year 1950s home Britain published books romantic
nowadays no early novelist pictures world Sally Markham
introduced words seven

.....

.....

.....

.....

- Watch the clip and check your predictions.

VIDEO WATCHING

- Watch the clip and fill in the blanks with the words you hear.

This is the home of romantic novelist Dame Sally Markham. Books were introduced into Britain in the 1950s. Early books had no words or pictures, but nowadays the book world is **bringing** **with** **over** **seven** books published every year.

Dame Sally: ...and with that, Clarence took Amelia into arms. held and kissed....., like a woman had never been before. The end! Truffle, I think. How many pages, Miss Grace?

Miss Grace: 76.

Dame Sally: Oh. Then they went to the shops..... a bit. Didn't really see anything they liked, came home and had a bit of a kiss and cuddle. The end! ? Ermm?

I think I'll have a truffle. Oh! There was a full box here this morning. You've been scoffing again, ? Miss Grace?

Miss Grace: I haven't touched them.

Dame Sally: I've got my eye on you. Then they watched a very long television programme which took up lots of pages. The end! How many pages?

Miss Grace: Still not enough, I'm afraid.

Dame Sally: Uh, well, let's come back to that one. What's it called again?

Miss Grace: Uh, 'Lady in White'.

Dame Sally: Well, let's start another one. 'The Lady' 'Maure' Chapter One. The end!



- Now watch the clip again and check your answers.

AFTER WATCHING

1. Listen to these utterances and choose the correct rhythmical pattern.

I think I'll have a traffic.

a. ○ ○ ○ ○ ● ● ● ●

b. ● ● ○ ○ ● ● ● ●

c. ○ ○ ○ ○ ● ● ● ●

Then they went to the shops for a bit.

a. ○ ○ ○ ○ ● ● ● ●

b. ● ● ○ ○ ● ● ● ●

c. ○ ○ ○ ○ ● ● ● ●

Clarence took Amelia into his arms.

a. ○ ○ ○ ○ ● ● ● ●

b. ● ● ○ ○ ● ● ● ●

c. ○ ○ ○ ○ ● ● ● ●

...held her and kissed her.

a. ○ ○ ○ ○ ● ● ● ●

b. ● ● ○ ○ ● ● ● ●

c. ○ ○ ○ ○ ● ● ● ●

2. Answer the following questions.

a. How did you realise which syllables were strong and which syllables were weak? Complete the following summary.

Strong syllables tend to be than weak syllables.
They are usually higher in than weak syllables.
The prominent syllables signal part of the as essential or relevant. *

b. Which type of words in the examples in 4 contain strong syllables? Function or content words? Why?

c. Are the pronouns in the examples above part of strong or weak syllables? What is the pronunciation of his and her? Notice that weak syllables are prone to undergoing phonological processes.

*Notice that some syllables may be perceived as strong because of their vowel quality, though they do not carry any lexical meaning.

3. Watch the clip again. Transcribe the phrases below into phonetic script in the light of the phonological processes that have taken place. What processes have you found?

- into his arms
.....
- held her
.....
- kissed her
.....
- been kissed before
.....
- to the shops for a bit
.....
- Do you know?
.....
- Haven't you, Miss Grace?
.....
- The Lady in Mauve.
.....

4. Watch the clip again and check your answers.

FOLLOW-UP

1. Take in turns and practise reading the conversation aloud while watching the clip (shadowing technique).
2. Reflect on the following question.
 - Getting acquainted with some features of the English pronunciation may help you improve your listening skills. Which aspects have you learnt about in this particular lesson? Were they useful? If so, why?

Nivel: Intermedio
Tema: Entonación, entíasis

LA ENTONACIÓN Y LOS AMIGOS

ANTES DE VER

Hagamos algunas predicciones. Mira estas imágenes capturadas del audiovisual que vas a ver y elige la opción correcta.

- Lo que voy a mirar es:
 - Un comercial
 - Un corto
 - Una escena de película
- Este audiovisual se llama:
 - La novela celosa
 - Amigos celosos
 - El sabor del encuentro
- El tema principal del audiovisual es:
 - El tipo de relación que podría existir en un grupo de amigos varones
 - El comportamiento de una novia celosa
 - La rivalidad entre amigos

MIENTRAS VEO

- Miró el vídeo y marcó con un ✓ las situaciones que aparecen en el comercial.
 - Planteo de un nuevo tipo de relación
 - Reclamo a raíz de un mazazo de cartas
 - Cena en familia
 - Reclamo por dolor e sexo
 - Salida al cine
 - Felicidad por estar con su novia
 - Ausencia por trabajo
 - Partido de tenis
 - Un nuevo grupo de amigos
- En la siguiente escena del comercial:
 - Completó las frases que faltan.

b. ¿Que es lo que más molesta a este amigo? Teniendo en cuenta el modo en que lo dice, subraya la frase que resume la esencia del conflicto.
- ¿Cuál de estos tres contornos representa la melodía de la frase que seleccionaste?

Discúptame ¿Puede ser que sea te ilumina



<https://www.youtube.com/watch?v=TPv0ZB8K0w>







4. Con un compañero mirá estas otras dos situaciones y encontrá la melodía que identifique en la escena anterior.

SITUACIÓN 1

La cosa está mal plantada!

- ¿Cómo?

- ¡No sería mejor estar más tiempo entre nosotros y cambiando con tu novia?

SITUACIÓN 2

- ¿De dónde son?

- De acá, del bar....

- El señor tiene otro grupo de amigos. Otro grupo de amigos

- ¡Pero no, chicos....

- ¡Doble viaje! ¡Por No le alcanzamos!

- ¡Precisa dos grupos en!

DESPUÉS DE VER

- ¿Cuándo utilizamos la melodía que seleccionaste en 3? Teñía la letra que no corresponde.





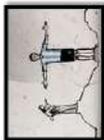
2. Con un compañero lee en voz alta las tres situaciones y utiliza el tono enfático.

Ilustraciones de adquisición del lenguaje y enseñanza de segundo idioma
 Universidad Nacional de Cienfuegos
 Dabrowski, A.; Blázquez, B.; Ramos, I. - Facultad de Lenguas, UNCG

Ilustraciones de adquisición del lenguaje y enseñanza de segundo idioma
 Universidad Nacional de Cienfuegos
 Dabrowski, A.; Blázquez, B.; Ramos, I. - Facultad de Lenguas, UNCG

PARA TRABAJAR EN CASA, CON AMIGOS...

Mira el clip en el siguiente link:
https://www.youtube.com/watch?v=0_YgRrWtWBo



Identifica las frases con tono crítico (presta atención a partir de las palabras subrayadas y hasta el final de cada frase).

- a. Esperamos mucho tiempo este encuentro.
- b. ¿Se van a encontrar con un país que no duerme por este sueño?
- c. ¿Con alguien que nació en Francia?
- d. ¿Con un tipo que está frente a la última oportunidad de su vidar a, y lo sabe?
- f. ¿Se van a encontrar con uno que nació con dos balones de oro?
- g. ¿Y los tiene bien puestos?
- h. ¿Con aquellos que tanto comen? ¡Y tanto laman!
- j. ¿Se van a encontrar con un pueblo que inventó algomata que se fibra?
- k. ¿Le amó al fútbol?
- l. ¿Con todo eso se van a encontrar?

Guión

- Amigo 1: ¿Me ves?
- Amigo 2: No, me niega...
- Amigo 3: Le coje este mal plantecido!
- Amigo 4: ¿Cómo?
- Amigo 5: ¿No sería mejor estar más tiempo entre nosotros y cada tanto con túmulo a?
- Amigo 5: ¿Me quedas decir que hace ésto mato de carnis en tu boquilla?
- Amigo 1: Puedo explicarlo...
- Amigo 1: ¿Dónde estas?
- Amigo 4: ¿Qué pasa?
- Amigo 3: Tienes olor a asado. ¿Tiene olor a asado!
- Amigo 5: Disculpame un segundo... ¿Puede ser que solo te veí cuando estás con tu novia? ¿Se te ilumina la cara cuando estás con ella?
- Amigo 7: Che, arrárganen. Me emboscaron una reunión con el gerente.
- Amigo 6: Está bien. Nosotros acá comamos queso. ¿Ustedes con jugar un pica-pica. ¿Sabés qué? Se felicit con el gerente.
- Amigo 3: ¿De dónde son?
- Amigo 5: De acá, de acá...
- Amigo 1: El señor tiene otro grupo de amigos... Otro grupo de amigos.
- Amigo 6: Pero no, chicos...
- Amigo 1: ¡Doble vida! ¡No! ¡No le alcanamos! ¡Pierda los grupos, así!
- Amigo 5: No, no va a funcionar...
- Amigo 3: Ovidensé.
- Amigo 1: Dejemoslo así.

Referencias bibliográficas

- Abercrombie, D. (1971). "Some functions of silent stress", en Aiken, A.; McIntosh, A. y Palsson, H. (eds.), *Edinburgh Studies in English and Scots*, pp. 140-178. Londres: Longman.
- Brown, J. y Kondo-Brown, K. (2006). *Perspectives on Teaching Connected Speech to Second Language Speakers*. Honolulu: University of Hawai'i Press.
- Byram, M.; Gribkova, B. y Starkey, H. (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching. A Practical Introduction for Teachers*. Estrasburgo: Council of Europe.
- Carreira, J. (2008). "Effects of teaching reduced forms in a university preparatory course", en Bradford Watts, K.; Muller, T. y Swanson, M. (eds.), *JALT 2007. Conference proceedings*. Tokio: JALT.
- Celce-Murcia, M.; Brinton, D. y Goodwin, J. (2010). *Teaching Pronunciation: A Course Book and Reference Guide*. Nueva York: Cambridge University Press.
- (1996). *A Reference for Teachers of English to Speakers of Other Languages*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Derwing, T. y Rossiter, M. (2003). "The effects of pronunciation instruction on the accuracy, fluency and complexity of L2 accented speech", en *Applied Language Learning*, 13, 1, pp. 1-17.
- Ellis, R. (1992). *Second Language Acquisition and Language Pedagogy*. Londres: Multilingual Matters.
- Field, J. (2008). *Listening in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goodwin, J. (2008). *Using Film Clips to Teach Pronunciation*. Disponible en: <http://joelswagman.blogspot.com/2015/06/using-tv-and-movie-clips-to-teach.html>.
- Hardison, D. (2004). "Generalization of computer-assisted prosody training. Quantitative and qualitative findings", en *Language Learning and Technology*, 8, 1, pp. 34-52.
- Henrichsen, L. (1984). "Sandhi variation: A filter of input for learners of ESL", en *Language Learning*, 34, pp. 103-126.

- House, J. (1990). "Intonation structures and pragmatic interpretation", en Ramsaram, S. (ed.), *Studies in the Pronunciation of English*, pp. 38-57. Londres: Routledge.
- Ibarrola, A. (2011). "Imitating english oral texts. A useful tool to learn English pronunciation", en revista *Porta Linguarum*, pp. 43-63. Disponible en: www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero16/AMPARO%20LAZARO.pdf.
- Iruela, A. (2007a). "Principios didácticos para la enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras", en *MarcoELE. Revista de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, 4, pp. 1-18.
- (2007b). "¿Qué es la pronunciación?", en *Biblioteca virtual RedELE. Red Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, 9, pp. 1-16.
- Labastía, L. (2014). "Inglés británico estándar y español rioplatense: una comparación de la entonación". Ponencia presentada en las III Jornadas Internacionales de Didáctica de la Fonética de las Lenguas Extranjeras. Buenos Aires: Universidad Nacional de General San Martín.
- Labastía, L. y Dabrowski, A. (2013). "Prosodia y relevancia en el discurso: selecciones tonales y altura tonal en el español rioplatense", en Labastía, L. (ed.), *Cuestiones de fonética, fonología y oralidad. Volúmenes temáticos de la Sociedad Argentina de Lingüística*, pp. 71-87. Mendoza: FFyL-UNCuyo y SAL.
- (2011). "Entonación y relevancia en el discurso hablado del español rioplatense", en *RASAL Lingüística*, 1, 2, pp. 7-26.
- Lowe, M. (2007). "Films in English Language Teaching", en *IH Journal*, 23, pp. 16-19.
- Massi, M. y Blázquez, B. (2012). "A short is worth a thousand films!", en *Teaching English with Technology (TEWT). Free Online Journal for TESOL Teachers*, 12, 3, pp. 62-83. Disponible en: files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1145239.pdf.
- (2010). "The shorter the better: Using shorts in ELT", en *Modern English Teacher*, 19 (2), pp. 36-42.
- (2008). "Exploiting DVD's extra features: An added bonus in the EFL class", en *Humanising Language Teaching (HLT). Free Online EFL Magazine for Teachers*, 10, 4. Disponible en: old.hltmag.co.uk/aug08/mart03.htm#C3.
- Mendelsohn, D. (1994). *Learning to Listen: A Strategy-based Approach for the Second-language Learner*. San Diego: Dominic Press.

- Mendelsohn, D. y Rubin, J. (1995). *A Guide for the Teaching of Second Language Listening*. Singapur: Dominic Press.
- Morley, J. (1991). “The pronunciation component in teaching English to speakers of other languages”, en *TESOL Quarterly*, 5, 3, pp. 481-520.
- Nunan, D. (1997). “Listening in language learning”, en *The Language Teacher*. Disponible en: www.jalt-publications.org/tlt/files/97/sep/nunan.html.
- Oxford, R. (2011). *Teaching and Researching: Language Learning Strategies*. Harlow: Pearson Longman.
- (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Nueva York: Newbury House.
- Rogerson, M. (2006). “Don’cha know? A survey of ESL teachers’ perspectives on reduced forms instruction”, en Brown, J. y Kondo-Brown, K. (eds.), *Perspectives on Teaching Connected Speech to Second Language Speakers*, pp. 85-98. Honolulu: University of Hawai’i Press.
- Sherman, J. (2003). *Using Authentic Video in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Skehan, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Sweeting, A. (2009). *Language through Film*. Sydney: Phoenix Education Pty.
- Willis, D. y Willis, J. (1996). “Consciousness-raising activities in the language classroom”, en Willis, D. y Willis, J. (eds.), *Challenge and Change in Language Teaching*, pp. 76-104. Oxford: Heinemann.
- Wilson, J. (2008). *How to Teach Listening*. Harlow: Pearson Education Limited.

Documentos

- Acosta de Galindo, S. y Pérez de Nieto, L. (2013). “Hacia una revalorización de la comprensión auditiva en el aula de fonética”, en Labastía, L. (ed.), *Cuestiones de fonética, fonología y oralidad. Volúmenes temáticos de la Sociedad Argentina de Lingüística*, pp. 49-70. Mendoza: FFyL-UNCuyo y SAL.
- Canavosio, A. et al. (2015). “La comprensión auditiva en la clase de fonética: un desafío permanente”. En Luchini, P.; García Jurado, M. y Kickhöfel, U.

(eds.), *Fonética y fonología. Articulación entre enseñanza e investigación*, pp. 142-152. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.

Blázquez, B.; Dabrowski, A. y Espinosa, G. (2014). “Pronunciación y cultura en la clase de ELE para angloparlantes”, en *Diálogos Latinoamericanos. Globalización, interculturalidad y enseñanza del español: nuevas propuestas didácticas y evaluadoras*, pp. 77-89. Dinamarca: Universidad de Aarhus. Disponible en: lacua.au.dk/fileadmin/www.lacua.au.dk/Dialogos22total.pdf.

Links

www.cambridge.org/elt/resources/skills/interactive/pron_animations/index.htm.

usefulenglish.ru/phonetics/listening-for-sentence-stress-and-rhythm.

www.englishmedialab.com/pronunciation.html.

busyteacher.org/15088-how-to-improve-esl-intonation-stress-7-exercises.html.

www.teachingenglish.org.uk/article/intonation.

www.eslgold.com/pronunciation/intonation_practice.html.

El rol de la morfología en la comprensión lectora en L2. El caso de los compuestos sintéticos del inglés

Martín Califa

Introducción

La comprensión de textos es una destreza fundamental para el aprendizaje de una lengua extranjera. Esta destreza integra el elenco de las cuatro habilidades, junto con las producciones oral y escrita y la comprensión auditiva. Muy frecuentemente, sin embargo, se la elige como foco exclusivo de la enseñanza por la centralidad que tiene la lectura de textos en ciertos ámbitos y por los obvios beneficios en términos de proficiencia que reporta dedicarle más tiempo a expensas de las otras habilidades. Efectivamente, este es el caso de la mayoría de los cursos de inglés como lengua extranjera (ILE) en el nivel superior en nuestro país.

Dentro de la multiplicidad de conocimientos necesarios para comprender un texto en lengua extranjera, el léxico ocupa un lugar fundamental. Frente a esto, los alumnos suelen aducir la falta de vocabulario como el obstáculo percibido más importante para poder comprender un texto. Un posible motivo para esto seguramente responda a que los espacios de enseñanza de lenguas extranjeras en el nivel superior se caracterizan por una marcada heterogeneidad en diferentes órdenes, lo que conspira contra el trazado de objetivos y estrategias de enseñanza claros. Por ejemplo, es común que los saberes previos de

los alumnos sean muy desparejos, tanto en el dominio lingüístico como en el aparato disciplinar y cultural que muchas veces demanda la comprensión de determinados textos.

No obstante, por razones poco discernibles, la enseñanza del léxico en este tipo de cursos no suele recibir mucha atención. Mientras que este es un contenido nuclear en cualquier curso de cuatro habilidades, en los de comprensión lectora se dedica mucho tiempo y esfuerzo a la creación de conciencia genérica, a la formulación de inferencias a partir del paratexto y a los patrones gramaticales, entre otros aspectos, pero se trabaja poco con la reflexión sobre el vocabulario y su aprendizaje. Aunque es verdad que a menudo se trabaja activamente con las nociones de préstamos, transparencias y “falsos amigos”, la práctica revela que resultan insuficientes para afianzar un léxico general y especializado.

El objetivo de este capítulo es fundamentar y acercar propuestas para la enseñanza del vocabulario para el desarrollo de la comprensión de textos en lengua extranjera desde la perspectiva de la morfología de la formación de palabras. Más específicamente, el foco estará puesto en el desafío que presentan los compuestos sintéticos del tipo N+V-*ed*, como *computer-assisted*, y los del tipo N+V-*ing*, como *job hunting*, que poseen características peculiares y a los que generalmente se les presta poca atención en los materiales didácticos. Como se verá, a diferencia de otros contenidos típicos de la enseñanza del léxico, la enseñanza de compuestos involucra un cruce con contenidos de naturaleza gramatical.

El capítulo se divide en dos partes. La primera presenta una investigación original sobre la comprensión y la enseñanza de los compuestos sintéticos del tipo indicado arriba. Para ello, se expone el marco teórico que brinda las bases para la comprensión y la discusión. Allí se abordan cuestiones elementales de la comprensión de textos, el rol de la morfología en este proceso y una breve descripción de los compuestos sintéticos. Luego, se expone una experiencia llevada a cabo con alumnos para evaluar el papel de ciertos factores en la comprensión de estos compuestos con implicancias para su enseñanza. Se brinda información sobre los participantes de la experiencia, una descripción de la prueba, el procedimiento mediante el que se administró, para finalmente presentar los resultados y su discusión. Por último, la segunda parte del capítulo ofrece algunas sugerencias sobre cómo encarar la enseñanza de los compuestos sintéticos aquí discutidos en el marco de un curso de comprensión lectora. Una aclaración resulta pertinente en este punto. Si bien los destinatarios más inmediatos de las siguientes líneas son los docentes de ILE que dictan cursos

de comprensión lectora, muchas de las reflexiones y sugerencias son potencialmente útiles e implementables para la enseñanza de las otras habilidades, que, en definitiva, siempre se alimentan del insumo básico del léxico.

Parte I

Marco teórico

¿Qué es la comprensión lectora y qué procesos involucra?

A pesar de lo que puede sugerir lo cotidiano de su práctica, la comprensión de un texto es un proceso que dista de ser simple. Muy por el contrario, se caracteriza por una naturaleza compleja, compuesta por subprocesos que interactúan entre sí de modos diversos (Perfetti, Landi y Oakhill, 2005). Siguiendo a Grabe (2009), estos pueden caracterizarse como procesos de orden inferior y de orden superior (*lower-level* y *higher level*). Los primeros comprenden operaciones que por su recurrencia pueden automatizarse, como el reconocimiento de una palabra (qué significado y propiedades formales tiene), el procesamiento sintáctico (la segmentación de la oración en partes significativas) y la codificación del significado proposicional (entender quién hizo qué, por ejemplo), entre otras. Los procesos de orden superior, por su parte, constituyen operaciones más directamente ligadas a la comprensión global, como la construcción de un modelo textual (qué partes componen el texto y cómo se relacionan) y de un modelo de situación (cómo se vincula el texto con el mundo exterior), junto con otras, como el uso de estrategias de lectura (cómo abordar el texto según los fines perseguidos).

Cuando encaramos la comprensión de un texto, entonces, toda esta maquinaria cognitiva se pone en movimiento y nos demanda distintos grados de esfuerzo según el dominio que tengamos de los procesos arriba descritos. Ciertamente, el dominio de uno de los subprocesos no implica para nada que se manejen los otros, lo que deriva en diferentes niveles de comprensión según el caso. Por ejemplo, puede darse que un especialista en un tema posea un conocimiento muy fino del léxico específico y del estado de la investigación que le compete, pero no de la gramática de la lengua en la que está escrito el texto. Así, es muy probable que pueda llevar a cabo una comprensión global más que suficiente para sus fines, pero sin lugar a duda escapan a su entendimiento aquellos significados que se articulan en patrones morfosintácticos que desco-

noce (los matices de los auxiliares modales, por caso). En contraposición, puede pensarse en lo que ocurre cuando intentamos leer un texto en español sobre una temática que nos resulta totalmente ajena. Tanta puede ser la dificultad para comprender un texto, que muchas veces no es exagerado decir que sentimos que ese texto está “en otro idioma”.

El reconocimiento de palabras, entonces, es un ingrediente fundamental, aunque no el único, para comprender un texto. Pero ¿qué involucra reconocer una palabra en la lectura? Puede decirse que se da cuando “el *input* visual de la palabra en la página activa entradas léxicas en el léxico del lector que tienen información definida de cuatro tipos: ortográfica, fonológica, semántica y sintáctica” (Grabe, 2009: 23; traducción propia). Esto significa que, cuando leemos la palabra *knots*, nos damos cuenta de que está formada por cuatro letras (ortografía), de las que la primera no se pronuncia (fonología); nos damos cuenta, además, de que significa “nudos” (semántica), que es un nombre contable y que, como tal, se puede combinar con una palabra como *many*, pero no con *much* (sintaxis). Obviamente, puede ocurrir que este proceso se dé solo de manera parcial: sabemos lo que significa, pero no sus posibilidades de combinación con otras palabras; o quizá vemos que es un sustantivo, pero ignoramos su significado; o puede suceder que no sepamos absolutamente nada sobre esa palabra. Según el caso, nuestra comprensión de la palabra va a ser diferente y su impacto en la comprensión del texto en el que se encuentra va a variar en consecuencia.

¿Por qué importa la morfología para la comprensión de textos?

En este panorama es concebible que la morfología —la estructura interna de una palabra— también juegue un rol en el reconocimiento de las palabras. Pero ¿cuán importante es? Hay evidencia que sugiere que el léxico mental se organiza, al menos en parte, según pautas morfológicas, es decir, que almacenamos y accedemos a unidades como bases, sufijos, prefijos, etcétera (Baayen y Schreuder, 1999; Feldman y Soltano, 1999). Entonces, al reconocer una palabra, una de las tareas que emprendemos es reflexionar y manipular su estructura interna. Retomando el ejemplo de *knots*, esto implica darse cuenta de que su estructura es *knot-s* y, por lo tanto, de que su singular es *knot*. Este conocimiento específico se denomina *conciencia morfológica* (*morphological awareness*) y su papel

fundamental en la comprensión de textos está ampliamente probado (Carlisle, 2000; Zhang y Koda, 2012).

La morfología suele dividirse en dos grandes campos. Por un lado, están las alteraciones en la estructura de las palabras según el contexto sintáctico en el que aparezcan; este es el caso de la manifestación de la *-s* en los verbos de tercera persona en presente, como en *Paul works hard*. Debe notarse que, pese a que *works* es distinta de *work*, no podríamos decir que se trata de dos palabras diferentes, sino de dos formas de la misma palabra. Esta parte de la palabra se llama flexión y la disciplina encargada de estudiar este tipo de fenómenos es la morfología flexiva. Por otro lado, están los cambios en la estructura de las palabras para generar efectivamente palabras nuevas, que constituye el objeto de la morfología de la formación de palabras. Por ejemplo, a partir de *work* se puede obtener *worker*; esta es claramente una palabra distinta, puesto que hay un cambio de categoría (verbo a nombre). Aquí, *work* funciona como base a la que se añade un sufijo, y el proceso involucrado recibe el nombre de derivación. Otro cambio posible sería tomar *work* y, en lugar de agregarle un sufijo, combinarla con otra palabra, como en *hard-working*. Este segundo proceso se denomina composición.

Hay estudios que apuntan a que la conciencia morfológica opera con derivados (Kiefer y Lesaux, 2008) y compuestos (Zhang y Koda, 2008), y que en todos los casos reporta beneficios para la comprensión de textos en una lengua extranjera. La lógica sería más o menos la siguiente: comprender textos supone identificar, comprender e integrar significados en distintos niveles; la conciencia morfológica implica hacer eso al nivel de la palabra –segmentar las partes, reconocer qué significan, y todo en una unidad coherente–, por lo que su desarrollo redundaría en una buena capacidad de comprensión. Asimismo, en algunos casos se ha visto una conexión entre la conciencia morfológica de la lengua madre y la de la segunda lengua, en ambas direcciones (Wang, Cheng y Chen, 2006; Wang, Ko y Choi, 2009). En otras palabras, tener un buen entendimiento de la morfología del español favorece lo propio para la del inglés y viceversa, lo que brinda un argumento para concederle cierto espacio a la enseñanza de la morfología en las aulas de lenguas.

Habiendo repasado los fundamentos para la importancia de la morfología en la enseñanza de la comprensión lectora en ILE, el resto del capítulo se enfoca en los compuestos sintéticos del tipo N+V-*ed*, como *computer-assisted*, y N+V-*ing*, como *language-teaching*.

Los compuestos sintéticos

Los compuestos sintéticos son la combinación de una palabra derivada de un verbo mediante algún afijo (sufijo y/o prefijo) más otra palabra, generalmente un nombre (Fabb, 2001: 68). Son varios los tipos de esta clase de compuestos, pero en este capítulo vamos a enfocarnos solo en los ejemplificados en (1).

- 1) a. *car-making, life-changing, breath-taking*
- b. *student-controlled, emotion-driven, court-ordered*

En (1.a) se ejemplifican los compuestos del tipo N+V-*ing*, con la forma -*ing* del verbo, invariable para todos los verbos. Estos compuestos pueden comportarse como nombres o adjetivos: *car-making is a significant source of income* “la fabricación de autos es una fuente de ingresos significativa”, *a life-changing experience* “una experiencia que me cambió la vida”. Lo particular de estos compuestos es que el primer elemento suele interpretarse como el paciente del verbo (el “objeto” de la acción), con un sentido exclusivamente genérico. La estructura semántica necesaria para interpretarlos correctamente puede expresarse en el siguiente esquema: N_{PACIENTE}+V-*ing*.

En (1.b), por su lado, se observan los compuestos del tipo N+V-*ed*, con el participio pasado del verbo. Estos compuestos se desempeñan como adjetivos: *a student-controlled school* “una escuela controlada por estudiantes”, *an emotion-driven person* “una persona llevada por las emociones”, *the summons was court-ordered* “la citación fue ordenada por la corte”. Como puede apreciarse en estos ejemplos, a diferencia de los de (1.a), el primer elemento es interpretado como agente¹ (el que lleva a cabo la acción). El esquema que recupera la estructura semántica necesaria para su interpretación es: N_{AGENTE}+V-*ed*.

La comprensión correcta de este tipo de compuestos, entonces, implica la asignación adecuada de los roles semánticos del verbo según su forma, atendiendo a que en cada caso hay un rol que es asignado obligatoriamente al nominal del compuesto. Pero ¿eso es todo? Además del rol semántico obligatoriamente asignado, en ambos casos, en la estructura argumental del verbo (la parte de su significado que especifica qué y quiénes están involucrados en el evento) hay otro rol disponible que potencialmente puede recaer en otro nombre. En la frase nominal *a life-changing experience*, el verbo *change* le asigna a *life* el rol

¹ Aquí ignoramos otras variedades de este compuesto, como *Madrid-located* (ubicado en Madrid) o *hand-made* (hecho a mano), en las que el nominal tiene el rol de locativo o de instrumental, respectivamente.

de paciente; el rol semántico restante de agente (quién o qué cambió la vida de alguien) es asignado al núcleo de la frase nominal *experience*. En la frase nominal *an emotion-driven person*, por el contrario, el verbo *drive* le asigna el rol de agente al nominal del compuesto *emotion*; el rol de paciente que queda disponible (a quién movilizan las emociones) es asignado al núcleo de la frase nominal *person*.

Es relevante preguntarse si algunos de estos compuestos son posibles en español. En esta lengua existen los compuestos del tipo V+N, como *abrecaminos* o *lustrabotas*. Estos expresan la misma estructura semántica que los compuestos del tipo N+V-*ing*, con el nominal con rol de paciente, aunque, centralmente, con el orden de los constituyentes invertido: en inglés, el nominal está en primera posición, y en español, en segunda. En cuanto a la estructura semántica con un agente, como expresan los del tipo N+V-*ed* del inglés, el español no posee equivalentes morfológicos para expresar esta relación. En términos contrastivos, entonces, los dos compuestos tienen una relación asimétrica respecto de la morfología del español.

Uno de los motivos principales para las reflexiones contrastivas de esta naturaleza es que a menudo se ha argumentado que la adquisición o el aprendizaje del patrón gramatical de una lengua extranjera puede verse facilitado o dificultado por la presencia o la ausencia de un equivalente en la lengua madre. Así, para los compuestos sintéticos del tipo N+V-*er*, como *stamp-collector*, Lardiere (1995) encontró que los hispanohablantes muestran errores de producción que involucran la falta de reducción del plural regular (**stamps collector*) y la inversión del orden de los elementos (**eater flies*), algo aparentemente atribuible a que los equivalentes del español tienen precisamente esas características.

Aunque estos argumentos apuntan a la similitud formal de los compuestos, es válido preguntarse si se produce un efecto facilitador o no cuando hay un patrón morfológico que expresa la misma relación semántica en la lengua madre. En concreto, el interrogante crucial aquí es si para un hispanohablante los compuestos del tipo N+V-*ing* pueden ser de más fácil adquisición o aprendizaje que los del tipo N+V-*ed*, puesto que la relación semántica expresada por los primeros también recibe expresión morfológica, mientras que la segunda no. Respecto de su producción, hay evidencia de que los compuestos del primer tipo, con análogos semánticos en francés (como en español), no están exentos de problemas. Boucher, Danna y Sébillot (1993) reportaron que, cuando se les pedía expresar con un compuesto la frase *a dog that hunts birds* “un perro que caza aves”, los francoparlantes producían secuencias o bien agramaticales,

como **hunting-dog bird* o **hunting-bird dog* (que siguen el orden V+N de los compuestos romances), o bien no respetaban el significado solicitado y producían secuencias que invertían la asignación de roles correcta, como en *dog-hunting bird* “un ave que caza perros”. Cabe preguntarse, entonces, si algo similar se da para la comprensión escrita. Esto es parte del objetivo del estudio descrito en la siguiente sección.

Desarrollo

En esta sección se describirá un breve estudio que se llevó a cabo para evaluar la comprensión de la estructura de los compuestos ejemplificados en (1) en hablantes de español estudiantes de inglés como lengua extranjera. A continuación se hace un recorrido por las cuestiones metodológicas involucradas, para luego pasar a los resultados y su análisis.

Participantes

Los participantes fueron estudiantes de la UNGS de Inglés Lectocomprensión II (Grupo A) y III (Grupo B). La prueba se administró a principios de semestre, lo que suponía que cada grupo tenía 48 y 96 horas de clase, respectivamente. El Grupo A estaba compuesto por 19 personas (11 varones y 8 mujeres), y el Grupo B, por 15 (8 varones y 7 mujeres). Es importante señalar que estos alumnos habían recibido una intensa exposición a textos escritos en inglés de una amplia variedad de géneros y múltiples temáticas, a la vez que se les había brindado instrucción gramatical sobre diversas cuestiones de la lengua, pero, crucialmente, no se les había provisto instrucción formal explícita y específica sobre los compuestos sintéticos del tipo de (1).

Prueba

La prueba estaba conformada por 30 estímulos que los participantes debían interpretar. Los ítems constaban de frases nominales con un compuesto como premodificador. Según el tipo de compuesto, los ítems caían en tres categorías: N+V-*ing*, N+V-*ed* o N+N. Los dos primeros eran claramente los blancos principales del estudio, mientras que el tercero era el ítem distractor. Dado que el

foco estaba puesto en la comprensión y la interpretación de los compuestos, se escogió una tarea de opción múltiple con las interpretaciones en español para asegurarse de que no intervinieran factores de producción.

La razón por la que se eligió evaluar la comprensión de los compuestos en el marco de una frase nominal es que su aparición en ella implica su comprensión en un contexto lingüístico mayor y no de manera aislada, lo que supone una aproximación a pequeña escala a lo que ocurre con estos patrones morfológicos en los textos. Como se explicó arriba, el núcleo nominal es un candidato potencial a recibir el otro rol semántico del verbo del compuesto, lo que vuelve este contexto sintáctico particularmente propicio para evaluar la asignación adecuada de roles semánticos necesaria para la interpretación. A continuación se ejemplifican y explican cada uno de los tres tipos de estímulos.

El primer tipo tenía como blanco los compuestos N+V-*ing*. Considérese el siguiente ejemplo:

2) *A lion-eating tiger*

- a) Un león que come tigres.
- b) Un tigre que es comido por leones.
- c) Un tigre que come leones.
- d) Un tigre que los leones comen.

La frase nominal de (2) tiene el compuesto N+V-*ing*, que, como se señaló en el apartado “Los compuestos sintéticos”, implica la estructura semántica N_{PACIENTE}+V-*ing*. Al nombre núcleo de la frase nominal se le asigna el otro rol disponible del verbo del compuesto, por lo que su estructura semántica es N_{PACIENTE}+V-*ing* N_{AGENTE}. En consecuencia, en el ejemplo, la opción correcta es (c): “Un tigre que come leones”. Nótese que las opciones (b) y (d) expresan la estructura incorrecta N_{AGENTE}+V-*ing* N_{PACIENTE} (con “leones” en posiciones diferentes en las relativas, pero con el rol de agente). La opción (a), por su lado, es también incorrecta, pero por razones distintas: en ese caso, el análisis sintáctico de toda la frase nominal está errado, puesto que toma el nominal del compuesto como núcleo sin reconocer al compuesto como tal.

El segundo tipo de estímulo es el ejemplificado en (3).

3) *A corporation-funded government*

- a) Un gobierno que es financiado por corporaciones.
- b) Un gobierno que financia corporaciones.
- c) Un gobierno que a las corporaciones financia.
- d) Una corporación que es financiada por el gobierno.

Aquí la frase nominal tiene el compuesto N+V-*ed*, que supone la estructura semántica N_{AGENTE}+V-*ed*. El nombre núcleo de la frase nominal recibe como resultado el rol paciente, por lo que su estructura semántica es N_{AGENTE}+V-*ed* N_{PACIENTE}. La opción correcta, por lo tanto, es (a): “Un gobierno que es financiado por las corporaciones”. Nótese que las opciones (b) y (c) expresan la estructura incorrecta N_{PACIENTE}+V-*ed* N_{AGENTE} (con “corporaciones” en posiciones diferentes en las relativas, pero con el rol de paciente en ambos casos). La opción (d) también es incorrecta, pero, como arriba, a raíz de un análisis sintáctico erróneo, dado que toma al nominal del compuesto como núcleo y no reconoce al compuesto como tal.

El tercer estímulo es el que se ejemplifica en (4).

4) *A calendar girl photo*

- a) Una chica de la foto del calendario.
- b) Una foto de la chica del calendario.
- c) Un calendario de fotos de la chica.
- d) Una foto del calendario de la chica.

Aquí la frase nominal está modificada por un compuesto del tipo N+N. Estos compuestos se caracterizan por habilitar una variedad muy amplia de relaciones semánticas entre sus elementos (Lieber, 2009): *calendar girl* es convencionalmente “chica del calendario (que aparece en él)”, pero concebiblemente podría ser “chica que tiene el calendario” o “chica que está a cargo del calendario”. Desde el punto de vista de la adquisición, se ha comparado estos compuestos con los del tipo N+ *de* +N en español, como *jardín de infantes* o *cucharita de té* (Kornfeld, 2009: 699); en efecto, en la mayoría de los casos, esta es la traducción que se da a los compuestos N+N del inglés. Nótese, sin embargo, que el orden de los constituyentes es el opuesto: *calendar girl* da *chica del calendario*, con el núcleo en segunda y primera posición respectivamente.

En la prueba se proporcionó, en un caso, la interpretación correcta, y en el resto, el desafío de los participantes estribaba en determinar las relaciones jerárquicas de modificación entre los nombres de manera correcta. Así, la opción (b) era la correcta porque reconoce que el núcleo de la frase nominal es *photo* “foto”, y que, dentro del compuesto que lo modifica, *calendar* “calendario” es el dependiente de *girl* “chica”; esquematizado, resulta [[*calendar* [*girl*]] *photo*]. El resto de las opciones son incorrectas porque, o bien se toma alguno de los otros dos nombres como núcleo de la frase (a, c), o bien no se reconoce la relación jerárquica de los nombres del compuesto (d).

Cabe aclarar que el compuesto N+N no es un compuesto sintético y que, por ende, no será centro de nuestra atención; se lo incluyó en los estímulos que ofician de distractores. Sin embargo, estos ítems suministran información valiosa sobre la interpretación de un compuesto no sintético, lo que resulta de interés para contrastar las dificultades diferenciales que pueden reportar los diversos tipos de compuestos.

Es de notar que en todos los casos se tomaron precauciones para que los nominales fueran candidatos semántica y pragmáticamente plausibles por igual para cualquiera de los dos roles. En términos experimentales, decimos que estas son dos variables que deben controlarse, es decir, neutralizarse, de modo tal que no influyan en los resultados. Así, una frase como *a fruit-eating tiger* “un tigre que come fruta” no habría sido un buen estímulo porque *fruit* no es un nombre al que se le pueda asignar el rol de agente de un verbo como “comer”; aquí no tendríamos modo de saber si la interpretación correcta surge de una adecuada comprensión de la estructura del compuesto o de la semántica de los elementos de la frase. Tampoco sería un buen estímulo una frase como *a lion-eating iguana* “una iguana que come leones” porque, si bien *iguana* sí puede desempeñarse como agente de “comer”, nuestro conocimiento del mundo desalienta fuertemente tal interpretación (a saber, un animal insectívoro y pequeño como una iguana difícilmente podría comer leones); aquí no podríamos saber con certeza si la interpretación correcta resulta de la comprensión de la estructura o de factores extralingüísticos. En otras palabras, en cada caso es esencial que las relaciones semánticas entre el nombre del compuesto y el núcleo sean potencialmente reversibles para poder concluir con certeza que la comprensión de la estructura del compuesto es la que guía la interpretación.

Otra variable que fue preciso controlar fue el léxico. Como se apuntó en la introducción, los cursos de comprensión lectora suelen convocar a un colectivo de alumnos con conocimientos heterogéneos y desparejos, entre los que se cuenta el vocabulario. Para evitar que influyera en los resultados, se tuvo cuidado en diseñar todos los estímulos con léxico transparente (*lion* “león”) o claramente conocido para alguien con conocimientos básicos de la lengua, como era el caso de los participantes (*eat* “comer”).

Por último, también se atendió a que las cuatro opciones en español siguieran el mismo patrón sintáctico. En el caso de los estímulos con N+V-*ing* y N+V-*ed*, todas las opciones son del patrón “un N que X”. En el caso de (2), la interpretación correcta podría expresarse como “un tigre come-leones”, pero se diferenciaría formalmente de un modo que tal vez podría inducir (o no) su

elección. En el caso de los estímulos con compuestos N+N, todas las opciones tienen la forma de una frase nominal con sucesivos posmodificadores.

Procedimiento

La prueba se administró a principios de semestre. Se les entregaron a los estudiantes las pruebas organizadas en tres juegos, donde los 30 estímulos se presentaban en órdenes diferentes. Se les dio 40 minutos para completar la tarea y se les pidió que indicaran en forma clara la respuesta que consideraran acertada. Se les explicó que si no podían decidirse por una de las opciones previstas, podían dejar el ítem en blanco, en cuyo caso se tomaba como incorrecto.

Resultados y discusión

La tabla 1 muestra los resultados, expresados en porcentajes de respuestas correctas elegidas sobre la base del total de respuestas elegidas.

Tabla 1. Resultados de interpretaciones correctas

	N+V-<i>ing</i>	N+V-<i>ed</i>	N+N
Grupo A	51%	52%	77,3%
Grupo B	57,3%	56%	75,3%

Puede verse que para los compuestos N+V-*ing* hay un número levemente mayor de respuestas correctas en el Grupo B (57,3%) que en el Grupo A (51%). En el caso de los compuestos N+V-*ed*, también se registra un pequeño incremento en el Grupo B (56%) respecto del Grupo A (52%). Para las frases nominales que tenían compuestos N+N como premodificadores, se observa la tendencia opuesta, es decir, un porcentaje levemente menor en el Grupo B (75,3%) respecto del Grupo A (77,3%). En síntesis, en el caso de los dos compuestos sintéticos, la exposición (medida en términos de horas de clase; para detalles, ver el apartado “Participantes”) parece tener un impacto mínimo; en el caso del compuesto N+N, el patrón curiosamente se revierte, aunque mínimamente también.

Dentro del Grupo A, la variación entre respuestas correctas para los dos compuestos sintéticos es mínima: 51% para N+V-*ing* y 52% para N+V-*ed*. La gran diferencia se observa en el contraste entre estos dos últimos y el compuesto N+N: este obtuvo un 77,3% de respuestas correctas, casi un 25% más que los otros dos. El mismo patrón se verifica para el Grupo B: la variación entre los dos compuestos sintéticos es mínima (57,3% y 56% respectivamente), pero la diferencia con el compuesto N+N también es importante: este alcanza un 75,3%, cerca de un 20% por encima de los otros.

Los resultados anteriores, sin embargo, no revelan los tipos de errores cometidos. Recuérdese que para los compuestos sintéticos los estímulos estaban diseñados de modo tal que dos de las respuestas incorrectas se debían a la mala asignación de los roles semánticos, mientras que la restante se debía a un mal análisis sintáctico de la frase nominal, que no reconocía ni el núcleo ni el compuesto como tal. Esto implicaba que en un caso como *a lion-eating tiger* en los dos tipos de errores se eligieran interpretaciones como “un tigre que es comido por leones” o “un tigre que los leones comen”; en ambas situaciones, tigre se interpreta como paciente, y leones, como agente. En el error sintáctico, la interpretación fallida era “un león que come tigres”. En la tabla 2 se vuelcan los porcentajes de los dos tipos de errores sobre el total de respuestas elegidas.

Tabla 2. Resultados de errores

	N+V- <i>ing</i>		N+V- <i>ed</i>	
	Asignación de rol incorrecta	Análisis sintáctico erróneo	Asignación de rol incorrecta	Análisis sintáctico erróneo
Grupo A	31,5%	17,5%	36,3%	11,7%
Grupo B	30%	12,7%	28%	16%

Puede verse que en ambos grupos, y para ambos tipos de compuestos sintéticos, la mayoría de los errores cometidos se deben a interpretaciones basadas en una asignación incorrecta de los roles semánticos. Nuevamente, no hay diferencias sustanciales entre los dos grupos o los dos tipos de compuestos. Solo una minoría de los errores en cada caso surge de un análisis sintáctico erróneo.

A partir de los resultados, se pueden extraer una serie de conclusiones. Es fundamental resaltar que el carácter de estas es sumamente provisional, puesto

que resultan de un estudio aproximativo, con muchos puntos a mejorar, pero que tiene la virtud de señalar a grandes rasgos direcciones en las cuales proseguir y profundizar la investigación. Los resultados de la tabla 1 sugieren que la mera exposición sin instrucción específica sobre los compuestos no parece tener un efecto facilitador para el aprendizaje de los compuestos en general, dado que, pese a que en el caso de los sintéticos hay un incremento de respuestas correctas, este es muy pequeño. Debe advertirse que esto no significa que la instrucción sí tendría un efecto facilitador; para esto debería llevarse a cabo un estudio que contemple esta variable. Sin embargo, dado que para los contenidos que sí son objeto de instrucción suele observarse progreso (como son los compuestos N+N de los distractores), puede inferirse preliminarmente que la instrucción explícita de los compuestos sintéticos podría tener beneficios para su aprendizaje/adquisición.

Tampoco se registra un efecto facilitador en el caso de los compuestos N+V-*ing* por el hecho de que en español exista un compuesto que expresa la misma relación semántica; estos exhiben una tasa de aciertos muy similar a la de los N+V-*ed*, sin análogos en español. Recuérdese que, pese a la similitud semántica, los compuestos del inglés y el español difieren formalmente en el orden de sus constituyentes, algo que en el estudio con francoparlantes de Boucher, Danna y Sébillot (1993) se sugiere que podría tener influencia. Apparentemente, entonces, lo que parece importar es la similitud formal entre los compuestos de las dos lenguas.

Los compuestos que sí muestran una diferencia importante son los del tipo N+N, que se interpretan correctamente en un porcentaje considerablemente mayor. No resulta evidente por qué es así, aunque pueden arriesgarse dos explicaciones. Una es que la instrucción intensiva que reciben los participantes en la interpretación de frases nominales es fácilmente transpolable a la interpretación de los compuestos N+N. En *a hot and humid day* “un día húmedo y caluroso”, el núcleo se ubica a la derecha de la frase, como ocurre con los compuestos. Esto, sumado a que los compuestos sintéticos no tienen equivalentes formales en español y aparentemente son más difíciles de interpretar, podría explicar el sesgo a favor de los N+N. Este hecho apuntala la idea de que el foco sobre la forma en la instrucción podría ser beneficioso. La otra explicación es más trivial, y es que quizá sea un efecto del diseño del estímulo. En contraste con los sintéticos, las opciones correctas para los ítems con N+N tenían un compuesto en español (4.b) y no un nombre posmodificado por una relativa; quizás esto facilitaba su reconocimiento. Aquí nos inclinaremos preliminarmente por la

primera explicación, infiriendo que la enseñanza de los compuestos sintéticos con foco en su forma amerita tiempo y atención.

Por último, el hecho de que el grueso de los errores en los compuestos sintéticos se deban a una mala asignación de roles semánticos y no a un análisis sintáctico erróneo, sugiere que en los participantes hay un alto grado de conciencia morfológica, porque reconocen al compuesto como una unidad que modifica al núcleo. Si se suman estos errores con los aciertos, se ve que en alrededor del 80% de los casos los participantes se dieron cuenta de que estaban frente a un compuesto; el error se producía en algunos casos por no hacer la asignación de roles adecuada. Esto lleva a pensar que, para la instrucción de los compuestos, el acento debería ponerse en el reconocimiento de las formas específicas y en qué implicancias tienen para la asignación de roles temáticos.

Conclusiones

En este trabajo abordamos el rol de la morfología en la comprensión lectora en lengua extranjera. Más específicamente, nos concentramos en los compuestos sintéticos de los tipos *N+V-ing* y *N+V-ed* y describimos sus particularidades estructurales y semánticas y los desafíos que pueden reportar para un hispanohablante. Conjeturamos que, puesto que en español existe un compuesto que expresa la misma relación semántica que el de tipo *N+V-ing* del inglés (aunque con diferencias formales), este último podía resultar de más sencillo aprendizaje que el de tipo *N+V-ed*, que no tiene una contraparte ni formal ni semántica en español.

Para evaluar esta hipótesis, se elaboró una experiencia de comprensión de frases nominales en la que estos compuestos funcionaban como modificadores. En el diseño de esta experiencia, se introdujo la variable de la exposición, contrastando dos grupos con distinto grado de exposición e instrucción sobre la lectura comprensiva de textos en inglés, aunque crucialmente sin instrucción enfocada en los compuestos. Se incluyeron, además, ítems distractores con compuestos del tipo *N+N*. En contra de lo hipotetizado, los resultados no arrojaron grandes diferencias entre los compuestos de tipo *N+V-ing* y los de tipo *N+V-ed*, ambos gravitando alrededor del 50%, lo que sugiere que la similitud semántica de los primeros con los del español no es un factor facilitador para su aprendizaje. Aparentemente, las diferencias formales sí serían relevantes, algo en consonancia con estudios llevados a cabo con francoparlantes. Por otro

lado, los resultados tampoco exhibieron diferencias sustanciales entre los dos grupos, lo que lleva a pensar que el grado de exposición sin instrucción formal no facilita el aprendizaje de los compuestos. Curiosamente, la interpretación de las frases nominales con los compuestos del tipo N+N, presentes en los ítems distractores, sí representó un porcentaje considerablemente mayor que en el caso de los otros dos compuestos. Si bien es necesaria una mayor investigación sobre el tema, los resultados son consistentes con la idea de que la enseñanza con foco sobre la forma podría resultar beneficiosa para el aprendizaje de los compuestos sintéticos aquí analizados.

Con esto último en mente, la segunda parte de este capítulo acerca una serie de propuestas de enseñanza concretas para abordar el aprendizaje de los compuestos sintéticos de los tipos N+V-*ing* y N+V-*ed*. Los ejercicios y las recomendaciones van acompañados de información sobre su implementación en el aula, así como sobre el nivel al que se apunta y el tiempo estimado para su trabajo. El conjunto del material, sin embargo, solo pretende ser un ejemplo de cómo encarar la enseñanza de estos contenidos, por lo que está abierto a modificaciones y reformulaciones que lo vuelvan más apto para su uso en otros contextos de los aquí insinuados.

Parte II

Propuesta didáctica

Actividad 1

Destinatarios: alumnos principiantes, con conocimientos acerca de cómo interpretar frases nominales.

Tiempo estimado: 25 minutos.

Contenido principal: los compuestos N+V-*ing* como núcleos nominales y modificadores.

Descripción general: el material textual son títulos de artículos de investigación. Para familiarizarlos con los tópicos de cada uno, se les da una tarea de apareamiento de los títulos con la información de publicación de cada uno. Luego hay una serie de preguntas de comprensión orientadas específicamente al significado de los compuestos en contexto. A partir de eso, se hace foco en

el patrón formal del compuesto y en cómo interpretarlo. Por último, se suministran algunos ejercicios de consolidación.

1. Lea los siguientes títulos de artículos de investigación y determine a partir de sus tópicos los datos de publicación correctos.

- a. Substituting time-consuming pencil drawings in arthropod taxonomy using stacks of digital photographs
 - b. The functional equivalence of problem solving skills
 - c. Job-creating performance of employee owned firms
 - d. A text scanning mechanism simulating human reading process
 - e. The ethical challenge of infection-inducing experiments
 - f. Theory of rumour spreading in complex social networks
- Corey Rosen and Katherine Klein
National Center for Employee Ownership, USA.
Monthly Labor Review, 15 (1983).
 - G. Miller Franklin and Christine Grady
Department of Clinical Bioethics, National Institutes of Health, Bethesda, Maryland, USA.
Clinical Infectious Diseases, Volume 33, Issue 7, 1 October 2001, Pages 1028-1033.
 - M. Nekoveea; Y. Morenob; G. Bianconic and M. Marsilic
Physica A: Statistical Mechanics and its Applications, Volume 374, Issue 1, 15 January 2007, Pages 457-470.
 - Charles Oliver Coleman
Museum für Naturkunde, Invalidenstraße 43, D-10115 Berlin, Germany.
E-mail: oliver.coleman@museum.hu-berlin.de.
Zootaxa 1360: 61-68 (2006).
 - Bei Xu, Hai Zhuge
Nanjing University of Posts and Telecommunications, China.
Key Lab of Intelligent Information processing, Chinese Academy of Sciences, China.

E-mails: xubei@njupt.edu.cn, zhuge@ict.ac.cn.

Proceedings of the Twenty-Third International Joint Conference on Artificial Intelligence.

- Herbert Simon
Department of Psychology, Carnegie-Mellon University, USA.
Cognitive Psychology, Volume 7, Issue 2, April 1975, Pages 268-288.

2. Responda las siguientes preguntas sobre los títulos de las publicaciones.

- ¿Por qué en el artículo (a) el autor propone sustituir los dibujos de artrópodos por fotografías?
- ¿A qué tipo de destrezas se hace referencia en (b)?
- ¿Qué tipo de desempeño en las empresas en manos de sus empleados examina (c)?
- ¿Qué tipo de mecanismo que simula el proceso humano de lectura se presenta en (d)?
- ¿En qué consiste el desafío ético de los experimentos aludidos en (e)?
- ¿Sobre qué es la teoría a la que se hace referencia en (f)?

3. Lea la siguiente explicación y, luego, elija la opción correcta de la regla.

“Un compuesto es una palabra formada por dos palabras. En los textos anteriores hay varios ejemplos del compuesto de tipo N+V-*ing*. Por ejemplo: *The functional equivalence of problem solving skills*”.

Regla: en los compuestos N+V-*ing*, la palabra que termina en -*ing* indica una acción, y la palabra que aparece en primer lugar indica *al que se le hace la acción / el que hace la acción*.

4. ¿Cuál de los títulos en inglés le parece que describe mejor los títulos en español? Puede ayudarlo subrayar los compuestos que acabamos de ver.

Título: “Los efectos del desarrollo profesional sobre las prácticas de la enseñanza de la ciencia y la cultura del aula”.

- The effects of professional development on practice teaching science and classroom culture.
- The effects of professional development on science teaching practices

and classroom culture.

- c. The effects of professional development on teaching practice science and classroom culture.

Título: “Variables que afectan la elección de las estrategias de aprendizaje de lenguas por parte de estudiantes universitarios”.

- a. Variables affecting choice of language learning strategies by university students.
- b. Variables affecting choice of learning language strategies by university students.
- c. Variables affecting choice of language strategies learning by university students.

Título: “Un sistema de reseñas de libros computarizado”.

- a. A computerized system reviewing book.
- b. A computerized book reviewing system.
- c. A computerized system book reviewing.

Actividad 2

Destinatarios: alumnos con un nivel intermedio bajo.

Tiempo estimado: 40 minutos.

Contenido principal: los compuestos N+V-*ed* como modificadores.

Descripción general: el material textual consiste en fragmentos iniciales de noticias. Para familiarizarlos con el contenido global, se les pide que sintetizen los tópicos mediante cinco palabras claves. A continuación, hay una serie de preguntas de comprensión orientadas a los compuestos de tipo N+V-*ed* presentes en el texto y un ejercicio de sistematización del patrón formal y su interpretación. Para reafirmar lo aprendido, hay dos ejercicios adicionales: uno en el que tienen que interpretar más fragmentos de noticias con ejemplos de compuestos y otro en el que tienen que manipular los compuestos analizados al comienzo para lograr otras interpretaciones.

1. Observe los siguientes fragmentos iniciales de noticias tomadas del sitio de la BBC y determine el tópico de cada uno mediante la elección de cinco palabras claves.

- **Facebook uncovers “Russian-funded” misinformation campaign**

Dave Lee, North America technology reporter

7 September 2017

Facebook says it has discovered a Russian-funded campaign to promote divisive social and political messages on its network.

The company says \$100,000 (£77,000) was spent on about 3,000 ads over a two-year period, ending in May 2017.

The ads did not back any political figures specifically but instead posted on topics including immigration, race and equal rights.

Facebook said it was co-operating with a US investigation into the matter.

- **China looks at plans to ban petrol and diesel cars**

10 September 2017

China, the world's biggest car market, plans to ban the production and sale of diesel and petrol cars and vans

The country's vice minister of industry said it had started “relevant research” but that it had not yet decided when the ban would come into force.

“Those measures will certainly bring profound changes for our car industry's development”, Xin Guobin told Xinhua, China's official news agency.

China made 28 million cars last year, almost a third of the global total.

Both the UK and France have already announced plans to ban new diesel and petrol vehicles by 2040, as part of efforts to reduce pollution and carbon emissions.

Chinese-owned carmaker Volvo said in July that all its new car models would have an electric motor from 2019.

- **Italy has three chikungunya fever cases in Anzio**

8 September 2017

Three people have been diagnosed with mosquito-borne chikungunya fever in Anzio, 50 km (30 miles) south of Rome, Italian media report. The viral disease causes acute fever and joint pain, and there is no cure, but it is rarely fatal.

It is widespread in the tropics, but the three people in Anzio district are believed to have caught it locally.

2. Sobre la base de los fragmentos anteriores, responda las siguientes preguntas:

- a. ¿Quién impulsó la campaña de información falsa en Facebook?
- b. ¿Quiénes son los dueños de la compañía Volvo?
- c. ¿Qué rol tienen los mosquitos en la transmisión de la chikunguña?

3. a. Lea la siguiente explicación y, luego, elija la opción correcta de la regla.

“Un compuesto es una palabra formada por dos palabras. En los textos anteriores hay varios ejemplos del compuesto de tipo N+V-*ed*. Por ejemplo: ‘... a Russian-funded campaign to promote divisive social and political messages on its network’”.

- En los compuestos N+V-*ed*, la palabra que termina en -*ed* indica una acción, y la palabra que aparece en primer lugar indica *al que se le hace la acción / el que hace la acción*.
- b. ¿A qué tipo pertenece el compuesto *mosquito-borne*? ¿Por qué cree que no termina en -*ed*?

4. Interprete las siguientes oraciones tomadas de otras noticias.

- The Trump administration has barred the sale of a US technology firm to a Chinese-backed company, citing national security risks.
- The BBC’s Jonathan Head was one of a few journalists taken on a government-run tour recently and witnessed Muslim villages being burned with police doing nothing to stop it.

- The referendum, which was approved in the separatist-dominated regional parliament, has been suspended by Spain's constitutional court but Catalan leaders have vowed to hold it regardless.

5. A partir de las reglas vistas, forme compuestos para describir las siguientes situaciones hipotéticas.

- Si la campaña de información falsa en Facebook hubiera sido financiada por el gobierno.
- Si Volvo fuera propiedad de los franceses.
- Si la chikunguña fuera transmitida por el aire.

Referencias bibliográficas

- Baayer, H. y Schreuder, R. (1999). "War and peace: morphemes and full forms in a noninteractive activation parallel dual-route model", en *Brain and Language*, 68, pp. 27-32.
- Boucher, P.; Danna, F. y Sébillot, P. (1993). "Compounds: An intelligent tutoring system for learning to use compounds in English", en *Computer Assisted Language Learning*, 6, 3, pp. 249-272.
- Carlisle, J. (2000). "Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words: Impact on reading", en *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12, pp. 169-190.
- Eskey, D. (2008). "Reading in a second language", en Hinkel, E. (ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, pp. 206-248. Nueva York: Routledge.
- Fabb, N. (2001). "Compounding", en Spencer, A. y Zwicky, A. (eds.), *The Handbook of Morphology*, pp. 502-567. Cornwall: Blackwell.
- Feldman, L. y Soltano, E. (1999). "Morphological priming: The role of prime duration, semantic transparency and affix position", en *Brain and Language*, 68, pp. 33-39.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a Second Language. Moving from Theory to Practice*. Nueva York: Cambridge University Press.

- Kiefer, M. y Lesaux, N. (2008). "The role of derivational morphology in the reading comprehension of Spanish-speaking English language learners", en *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 21, pp. 783-804.
- Koda, K. (2012). "Development of second language reading skills. Cross-linguistic perspectives", en Gass, S. y Mackey, A. (eds.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*. Londres: Routledge.
- (2004). *Insights Into Second Language Reading. A Cross-Linguistic Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kornfeld, L. (2009). "IE, Romance: Spanish", en Štekauer, P. y Lieber, R. (eds.), *The Oxford Handbook of Morphology*. Oxford: Oxford University Press.
- Lardiere, D. (1995). "L2 acquisition of English synthetic compounding is not constrained by level-ordering (and neither, probably, is L1)", en *Second Language Research*, 11, 1, pp. 20-56.
- Lieber, R. (2009). "IE, Germanic: English", en Štekauer, P. y Lieber, R. (eds.), *The Oxford Handbook of Morphology*. Oxford: Oxford University Press.
- Magno, C. y Scagnetti, A. (2011). *Lectocomprensión en inglés. Módulo I*. Los Polvorines: UNGS.
- Perfetti, C.; Landi, N. y Oakhill, J. (2005). "The acquisition of reading comprehension skill", en Snowling, M. y Hulme, C. (eds.), *The Science of Reading. A Handbook*, pp. 509-578. Londres: Blackwell.
- Wang, M.; Cheng, C. y Chen, S. (2006). "Contribution of morphological awareness to Chinese-English biliteracy acquisition", en *Journal of Educational Psychology*, 98, 3, pp. 542-553.
- Wang, M.; Ko, I. y Choi, J. (2009). "The importance of morphological awareness in Korean-English biliteracy acquisition", en *Contemporary Educational Psychology*, 34, pp. 132-142.
- Zhang, D. y Koda, K. (2012). "Contribution of morphological awareness and lexical inferencing ability to L2 vocabulary knowledge and reading comprehension among advanced EFL learners: testing direct and indirect effects", en *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 25, pp. 1195-1216.
- (2008). "Contributions of L1 reading sub-skills to L2 reading development in English as a foreign language among school aged learners", en *Indonesian Journal of English Language Teaching*, 4, 1, pp. 740-812.

El problema del vocabulario: ¿es posible adquirir nuevas palabras a través de encuentros recurrentes en distintos textos?

Vanina Barbero

Introducción

En el marco de la comprensión lectora en inglés como lengua extranjera para estudiantes universitarios de diversas carreras, se propone una mirada sobre una de las dificultades salientes: el problema del vocabulario. La temática central se refiere a la posibilidad de adquirir nuevo vocabulario mientras se leen extensivamente textos de una temática transversal. Distintos lingüistas sugieren cantidades muy diversas de encuentros recurrentes del mismo vocablo en diferentes textos para favorecer la adquisición, y proponen entre seis y veinte recurrencias. Para este trabajo se rastrearon las reiteraciones de palabras relacionadas con el núcleo temático de la salud y el medio ambiente (*health and environment*) en cinco textos leídos en la cursada y se realizó un test de integración que demostró la adquisición de estas palabras. Si bien la mayoría de los estudiantes logró interpretar adecuadamente los términos seleccionados, la complejidad del tema nos obliga a continuar investigando esta y otras variables que intervienen en la adquisición de nuevo vocabulario en inglés como L2.

En el inicio de la cursada de Inglés Lectocomprensión (ILC) I, se presenta a los estudiantes una clasificación básica de palabras, estructurales y conceptuales. Dada su altísima frecuencia en los textos, las primeras son objeto de constantes

referencias en el trabajo de clase. Esto tiene como consecuencia que en un período no muy prolongado el alumno se hace del conocimiento de conectores, preposiciones y pronombres, que le permiten identificar los lazos cohesivos en el texto. Aún más, muchas veces las palabras estructurales de alta frecuencia conforman parte del saber previo del aprendiente. Se presentan las características sintácticas del bloque nominal en inglés, pues es determinante la correcta interpretación de algunas frases desde el primer vistazo al texto. En la medida en que transcurren las clases, también se trabajan algunas cuestiones morfológicas para la identificación de la categoría gramatical y el reconocimiento de la familia de palabras y se favorece la realización de campos semánticos y glosarios. Además, se analizan patrones retóricos del texto expositivo (por ejemplo, definición y clasificación), oraciones imperativas, grados comparativos y superlativos de los adjetivos, presente y pasado simple y voz pasiva en presente. En síntesis, abordamos los textos globalmente, combinando un enfoque *top-down* y *bottom-up* simultáneamente. Comenzamos con el paratexto lingüístico y no lingüístico, pero prestamos atención en particular a las palabras al interpretar cuidadosamente el título y los subtítulos. Así, les ofrecemos analizar el contexto en la primera clase de lectura, pero luego también trabajamos sintaxis, morfología y gramática, y proponemos la identificación de campos semánticos.

En relación con el perfil de los estudiantes de las más de veinte carreras muy diversas que cursan ILC en la UNGS, puede decirse que son estudiantes con un conocimiento muy disímil y que, aunque algunos han tenido inglés desde su escolaridad primaria, no logran comprender un texto auténtico en forma independiente. Los estudiantes que tienen un nivel más avanzado no cursan ILC. Por el contrario, son animados a acreditar el requisito o a presentarse en condición de libres. El aula de ILC cuenta con estudiantes que necesitan asistir a clase y desarrollar muy paulatinamente estrategias de comprensión para adquirir los exponentes lingüísticos del inglés. El objetivo es que los egresados puedan leer autónomamente textos auténticos en inglés mientras estudian en la universidad o luego cuando investigan en su vida profesional.

El capítulo se organiza en dos partes. En la primera, exponemos el marco teórico, la hipótesis y los objetivos del trabajo, detallamos la metodología y, luego, presentamos los resultados y la discusión. En la segunda parte, compartimos una propuesta didáctica que favorece, por un lado, el trabajo con el vocabulario relevante de un área temática específica y, por el otro, estimula la reflexión metalingüística desde una perspectiva tanto morfológica como sintáctica.

Parte I

Marco teórico

El problema del vocabulario

Las palabras que suelen constituir un problema para el lector/estudiante son las conceptuales. Esta dificultad se aborda parcialmente sistematizando estrategias como la identificación de cognados y la localización de préstamos lingüísticos. Pese al desarrollo de estos recursos, los estudiantes manifiestan que el vocabulario es una de las dificultades centrales para avanzar en la lectura del texto.

Durante la cursada de ILC I, se procura la internalización de ciertos conjuntos de palabras, normalmente asociadas a las temáticas centrales de cada unidad, para ampliar esos esquemas de conocimiento previo. Además, esta internalización de campos semánticos de cierta especificidad es instrumental, es decir, debería facilitar la comprensión de los textos de posterior lectura. Entonces, resulta inevitable preguntarse cómo se puede favorecer la adquisición de algunas palabras en el marco de un curso de comprensión lectora con estudiantes que tienen intereses profesionales distintos.

La relación vocabulario-comprensión lectora

El problema que plantean nuestros estudiantes cuando aseguran que el vocabulario les resulta un obstáculo –“no sabemos el significado de las palabras”– parece tener sustento en las investigaciones que recoge Grabe. El lingüista recorre resultados de investigaciones que vinculan directamente el conocimiento de vocabulario (*vocabulary knowledge*) con la comprensión lectora. En algunos casos, los datos sitúan al vocabulario como la variable más importante para la comprensión (2009: 266).

En este mismo sentido, Laufer (2010) analiza la fuerte correlación entre vocabulario y comprensión lectora y coincide con muchos de sus colegas en la importancia de la relación: “Regarding the relationship between vocabulary and reading, most researchers agree that vocabulary is a good predictor of reading, if not the best (Bernhardt y Kamil, 1995; Laufer, 1992; Nation, 2001, 2006;

Qian, 1999, 2002; Ulijn y Strother, 1990)".¹ La autora, además, establece dos niveles de umbral léxico (*lexical threshold*), uno óptimo y otro mínimo. El primero, que permite una lectura independiente, implica que los estudiantes conozcan 8.000 familias de palabras que les permitan cubrir el 98% de las palabras del texto. El nivel mínimo se establece en torno a las 4.000-5.000 familias de palabras, que cubrirían un 95% del texto.

El problema del vocabulario en cifras

Otra cuestión saliente que rodea la temática del vocabulario en L2 es la cantidad de palabras que utilizan los nativos y la cantidad de palabras que necesitamos los que usamos inglés como lengua extranjera para comprender un texto auténtico.

Grabe (2009) afirma que los estudios realizados arrojan cifras muy diversas y que, además, toman diferentes unidades para la cuantificación. No obstante, considera que en inglés existen entre uno y dos millones de palabras (incluyendo vocabulario técnico y científico, y sustantivos propios). Las palabras en uso en inglés rondarían las 110.000. Por otro lado, aunque aún está por ser validado, existe un argumento que cuantificaría las familias de palabras en inglés en 54.000 (Goulden, Nation y Read, 1990; en Grabe, 2009).

Ahora bien, Grabe también se pregunta cuántas palabras conocen los hablantes de inglés como L1 (2009). Nagy y Anderson (1984) estimaron que un universitario se ha encontrado con aproximadamente 88.000 familias de palabras en su tránsito escolar. En el ámbito escolar norteamericano, se estima que un extranjero debería conocer unas 40.000 palabras para cursar satisfactoriamente los estudios universitarios. Nation (2014) estima que el vocabulario de un nativo educado ronda las 20.000 palabras.

Los encuentros recurrentes con los mismos vocablos

Para Nation, en función de lograr efectivamente el aumento del vocabulario (*vocabulary growth*), el lector debe encontrarse con los mismos términos recu-

¹ "En lo que concierne a la relación entre el vocabulario y la lectura, la mayoría de los investigadores acuerdan con la idea de que el vocabulario es un buen predictor de la lectura, si no el mejor".

rrentemente: “Essentially, vocabulary learning from extensive reading is very fragile. If the small amount of learning of a word is not soon reinforced by another meeting, then that learning will be lost. It is thus critically important in an extensive reading program that learners have the opportunity to keep meeting words that they have met before” (2001: 15).²

Laufer y Rozovski-Roitblat (2014) aseguran que el aprendizaje de vocabulario nuevo en el marco de la enseñanza de una lengua extranjera se determina por dos factores: la cantidad de encuentros con ese vocablo durante el *input* y lo que los estudiantes *hacen* con esas palabras. En el primer caso, consideran que deberíamos buscar la respuesta a cuántos encuentros son necesarios para aprender una palabra nueva. Muchos investigadores han realizado sendos trabajos en este sentido. Los resultados no parecen esclarecer el tema en forma definitiva, ya que sugieren desde seis hasta veinte encuentros recurrentes.

Respecto del segundo factor, Laufer y Rozovski-Roitblat demuestran una mayor efectividad en la adquisición de vocabulario cuando este se comprende y se realiza un trabajo específico con él, a diferencia de cuando solo se repiten los encuentros con las mismas unidades léxicas en el proceso de lectura, sin ningún énfasis didáctico para aprender las palabras. La adquisición de vocabulario ocurre en la medida en que el lector tenga encuentros recurrentes y de calidad con las palabras. A mayor cantidad de encuentros recurrentes, mayor es la posibilidad de aprendizaje. No obstante, según lo expresa Nation, es más significativa la *calidad* de estos encuentros, es decir, la atención que se le presta a ese vocablo, que puede ser incidental o deliberado.

The quality of the meetings depends primarily on whether the learners give incidental or deliberate attention to a word. There are a few situations where it is not easy to distinguish incidental attention from deliberate attention, but generally incidental attention occurs when the learner’s focus is on some other aspect of communication besides the individual words and phrases. Typically, this focus would be on the message being

² “Básicamente, el aprendizaje de vocabulario a partir de la lectura extensiva resulta muy frágil. Si lo poco que se ha aprendido de una palabra no se refuerza de manera inmediata por medio de otro encuentro con ese vocablo, ese aprendizaje se perderá. Resulta así muy importante que en un programa de lectura extensiva los estudiantes tengan la oportunidad de mantener el contacto con las palabras con las que se encontraron antes”.

communicated. Deliberate attention occurs when the learner consciously focuses on aspects of knowing a word (2015: 136).³

Hipótesis y objetivos

A partir de la discusión precedente es posible formular la siguiente hipótesis: la adquisición del valor semántico de un vocablo se puede favorecer a través de múltiples encuentros del lector con ese término, en diferentes textos de similar tenor, centrados en una temática de interés general, utilizando campos semánticos y/o glosarios. Para explorar los alcances de tal hipótesis, se propone un breve estudio que indaga sobre sus predicciones.

Los objetivos generales son, por un lado, generar una reflexión sobre la propia práctica para identificar algunos de los factores que favorecen la adquisición de vocabulario; por el otro, elaborar una secuencia didáctica que facilite la adquisición de vocabulario asociado a un eje temático.

Metodología

Selección de palabras claves

Se relevaron los cuatro textos que se leen en forma completa en la unidad 1 relativos al eje temático “El medio ambiente y la salud”. Se rastrearon las recurrencias de los vocablos semánticamente ligados a este tópico (forma base, derivadas y flexiones como la misma unidad) en los textos leídos hasta el primer trabajo práctico inclusive. Todos los estudiantes leyeron los cuatro primeros textos y uno de los dos textos seleccionados para el trabajo práctico. En esta instancia, se les pidió también que hicieran un glosario breve, con diez términos que les parecieran claves para la temática. Los textos de referencia fueron tomados de las siguientes fuentes:

³ “La calidad de los encuentros depende esencialmente de la atención que los aprendientes le presten a un vocablo, si es incidental o deliberada. Hay algunas situaciones en las que no resulta fácil distinguir la atención incidental de la deliberada, pero, en general, la atención incidental acontece cuando el interés del aprendiente se encuentra en algún otro aspecto de la comunicación aparte de las palabras y frases sueltas. Habitualmente, este interés recae en el mensaje que se está comunicando. La atención deliberada tiene lugar cuando el aprendiente se focaliza de manera consciente en determinados aspectos del saber una palabra”.

Texto 1: Health Effects of Ozone in the General Population

www.epa.gov/ozone-pollution-and-your-patients-health/health-effects-ozone-general-population

Texto 2: Air Pollution

www.atsdr.cdc.gov/general/theair.html

Texto 3: The effect of Deforestation on the Climate and the Environment

www.motherearthnews.com/nature-and-environment/the-effect-of-deforestation-on-the-climate-and-environment

Texto 4: 10 Facts on Climate Change

www.who.int/features/factfiles/climate_change/facts/en/

Texto 5a: Air Pollution

www.pollutionissues.com/A-Bo/Air-Pollution.html

Texto 5b: Freshwater Pollution

www.pollutionissues.com/Ve-Z/Water-Pollution-Freshwater.html

A continuación, la tabla 1 resume las recurrencias de los vocablos en los textos trabajados en clase, en el trabajo práctico y en los glosarios.

Tabla 1. Recurrencias de las palabras seleccionadas

	Texto 1	Texto 2	Texto 3	Texto 4	Texto 5a	Texto 5b	Total	Glosario	
								a	b
burn(-ing)	1	3	1	1	1	0	7	0	0
environment	0	4	4	1	2	3	14	13	4
health	5	7	2	8	1	1	24	4	3
outbreak	0	0	0	0	0	4	4	1	4
pollution	5	23	0	1	9	11	49	11	10
warm(-ing)	0	3	4	1	2	0	10	2	0
waste	0	0	2	0	0	8	10	0	12

Trabajo de los estudiantes

El desarrollo habitual de los contenidos de ILC I propone “La definición” como unidad 2. Se trabajan definiciones enciclopédicas expandidas y el patrón formal de la función retórica. En un trabajo de integración de la unidad 2, se

incluyeron los términos arriba mencionados en definiciones nuevas. Después de leer cada definición, los estudiantes debían contestar una pregunta que los obligaba a interpretar los términos seleccionados.

Las palabras *outbreak* y *warm* aparecieron dos veces: una en una definición asociada al eje temático y otra en una definición no relacionada con el eje temático. La palabra *environment* apareció en un contexto diferente y con un significado similar, pero no exactamente el mismo (el equivalente o la interpretación “medio ambiente” estaría equivocado). Las siguientes son las definiciones que los estudiantes tuvieron que interpretar (en muchos casos, solo una frase):

1. nuclear waste

Radioactive and extremely toxic byproducts of nuclear fuel processing plants, nuclear medicine and nuclear weapons industries. Nuclear wastes remain radioactive for thousands of years and have to be buried deep on land or at sea in thick concrete or metal (lead and stainless steel) containers.

2. imminent health hazard

Serious health threat triggered by breakdown of refrigeration system, or an outbreak of communicable diseases (gastroenteritis, hepatitis, typhus, etc.).

3. multilateral investment guaranty agency (MIGA)

Division of the World Bank Group that provides investment guaranties to cover non-commercial risks (such as outbreak of conflicts or wars).

4. warm color

Any color that is vivid or bold in nature. Warm colors are those that tend to advance in space and can be overwhelming. Examples of warm colors include red and orange (think exciting fire and volcanoes).

5. electronic marketplace

Virtual, online environment (a website, for example) that allows individuals or firms to conduct business electronically.

6. renewable energy

Energy which comes from a renewable source such as solar panels or windmills, not produced by burning coal or natural gas.

7. dust

Airborne particulate matter ranging in diameter from 10 to 50 microns. The presence of dust in upper atmosphere can cause a net warming or a net cooling effect, depending upon their surface color.

8. chemical oxygen demand (cod)

The standard method for indirect measurement of the amount of pollution. The chemical oxygen demand test procedure is based on the chemical decomposition of organic and inorganic contaminants dissolved or suspended in water.

Resultados y discusión

La tabla 2 resume las interpretaciones de las palabras claves provistas por los estudiantes. Se consideran correctas las respuestas adecuadas al contexto e incorrectas las inadecuadas al contexto o no realizadas.

Tabla 2. Interpretaciones correctas e incorrectas de los vocablos en las nuevas definiciones

Palabras seleccionadas	Recurrencias en textos previos	Correctas	Incorrectas
burn(-ing)	7	19	9
environment (virtual, online environment)	14	16	12
health	24	21	7
outbreak (an outbreak of communicable diseases)	4	16	12
outbreak (outbreak of conflicts or war)	4	6	22
pollution	49	17	11
warm(-ing) (warm color)	10	10	18
warming (net warming or net cooling effect)	10	11	17
waste	10	20	8

En la gran mayoría de los casos, fueron más los estudiantes que lograron interpretar correctamente las palabras recurrentes que los que no. En este sentido, se podría decir que la hipótesis se puede confirmar.

La primera excepción corresponde a *outbreak*. De todos modos, resulta muy alentador en términos de comprensión que la gran mayoría de los estudiantes hayan interpretado bien la palabra en el contexto *an outbreak of communicable*

diseases y que, al identificar que esa acepción no correspondía al nuevo contexto, *outbreak of conflicts or war*, se abstuvieran de traducir (las omisiones se contaron como incorrectas).

La segunda excepción corresponde a *warming*, tanto en el uso ligado a la temática (*warming effect*) como en el nuevo contexto (*warm color*). Sin embargo, se podría inferir que la colocación en la recurrencia en los textos previamente leídos, *global warming*, no facilitó la recuperación del significado *calentamiento* en *net warming or cooling effect*, probablemente porque *efecto de calentamiento* no es una colocación frecuente en español.

Es llamativo el caso de *waste*, que con muy pocas recurrencias fue bien interpretada en la gran mayoría de los casos. Se debe dar lugar a la pregunta acerca de si este término constituye un saber previo de los estudiantes.

En función de estos resultados, surgen múltiples preguntas. Entre ellas:

- El contexto inmediato de la palabra en cuestión, es decir, el bloque de sentido en el cual se inserta, ¿puede ser un determinante para la recuperación del significado? Por ejemplo, ¿es posible favorecer la adquisición de un vocablo durante la lectura comprensiva, si este se encuentra en una frase nominal transparente (*human waste, animal waste, fecal waste*)?
- Aún más, ¿la frecuencia de la colocación en español es un facilitador para la adquisición? Por ejemplo, ¿es más fácil adquirir *calentamiento* si el lector encuentra reiteradas veces *global warming* (calentamiento global) que *net warming effect*? ¿En qué medida la categoría gramatical afecta la adquisición?

Estas y muchas otras preguntas nos obligan a continuar analizando la propia práctica en relación con la adquisición de vocabulario en el marco de los cursos de comprensión lectora.

Parte II

Propuesta didáctica

Como fue planteado anteriormente, nuestro enfoque reúne estrategias de comprensión global del texto y de análisis de las unidades mínimas de significado: las palabras. Es decir, los estudiantes pueden anticipar el contenido central del

texto (en la instancia que denominamos “antes de leer”), pero también, después de haber leído linealmente, deben poder interpretar algunas frases nominales y traducirlas al español.

Los siguientes ejercicios de aplicación tienen como objetivo no solo favorecer los encuentros recurrentes con el vocabulario central de un área temática, sino además estimular la reflexión desde una perspectiva morfológica y sintáctica en el momento de la interpretación de la frase nominal en inglés. Idealmente, los estudiantes lograrían también aplicar una mirada semántica para comprender la importancia del contexto en la interpretación adecuada. Por ejemplo, si bien *warming* aparece recurrentemente en la frase *global warming* “calentamiento global”, en un texto aparece en la frase *warming temperatures*, lo que debe obligarnos a descartar *calentamiento* como traducción posible de esta frase.

Los ejercicios están dirigidos a estudiantes de ILC I o bien a estudiantes que sean falsos principiantes y estén iniciando el desarrollo de la lectocomprensión en contextos de aprendizaje similares. Están pensados para ser realizados en el aula, en forma secuenciada, trabajando sobre el pizarrón y socializando las respuestas a medida que van surgiendo entre los estudiantes.

El objetivo final es sencillamente interpretar frases nominales tomadas de los textos leídos, pero, al hacerlo en forma secuenciada y grupal, se van elaborando interpretaciones que se ajustan al contexto. La secuenciación sugerida es la siguiente:

1) Presentación del vocabulario elegido. Avance morfológico sobre las palabras.

Presentación de palabras del campo semántico elegido, en este caso *health and environment*, en forma aislada. Realización de hipótesis de significado y categoría gramatical según las terminaciones.

- *warming*
- *changes*
- *increases*
- *rising*

Este momento debe ser fuertemente dirigido, animando la participación con preguntas como las siguientes: ¿Cómo termina *warming*? ¿Qué categoría gramatical puede tener si termina en *-ing*? ¿Qué clase de palabra puede ser *changes* si termina en *-s*?

2) Avance sintáctico

Presentación de las mismas palabras en las frases nominales en las que aparecen en el texto. Revisión y corrección (en caso de error) de la categoría gramatical.

- *warming temperatures*
- *changes in precipitation*
- *increases in the frequency or intensity of some extreme weather events*
- *rising sea levels*

Ahora las preguntas deben apuntar al análisis de la estructura sintáctica para favorecer la interpretación. Sería útil plantear: ¿cuál será la categoría gramatical de *warming* en esta frase si luego aparece *temperatures*? ¿Qué función tiene *increases* si precede a la frase *in the frequency or intensity of some extreme weather events*?

3) Interpretación

Interpretación de las frases nominales y corroboración de la adecuación al contexto. Esta etapa del ejercicio puede ser realizada en forma individual o de a pares, y corrigiendo en el pizarrón. En este caso, es útil volver al párrafo del que las frases fueron tomadas para asegurarse de que la interpretación sugerida por los estudiantes sea adecuada al contexto.

Una secuencia similar se puede generar con cualquier otro campo semántico. Por ejemplo, en ILC I, otra unidad del programa se basa en la lectura de páginas de inicio de museos y universidades. Se trabaja la descripción y las oraciones imperativas. Se podría realizar el mismo ejercicio con otra selección de palabras. A modo de ejemplo:

- 1) Presentación del vocabulario elegido. Avance morfológico sobre las palabras.

- *walking*
- *academic*
- *largest*
- *newest*
- *rotating*
- *covering*

- 2) Avance sintáctico

- *private walking tours for groups of 10 or more*

- *academic breaks*
- *the largest collection of Rodin bronzes outside Paris*
- *the newest sculptures on campus*
- *a rotating exhibit program*
- *the brilliant mosaic covering the interior walls*

3) Interpretación

- *tours privados para grupos de 10 personas o más*
- *pausas académicas*
- *la más grande colección de bronce de Rodin fuera de París*
- *las esculturas más nuevas en el campus*
- *un programa de exhibiciones rotativas*
- *el mosaico brillante que cubre las paredes interiores*

Referencias bibliográficas

- Bernhardt, E. y Kamil, M. (1995). "Interpreting Relationships between L1 and L2 Reading: Consolidating the Linguistic Threshold and the Linguistic Interdependence Hypotheses", en *Applied Linguistics*, 16, pp. 15-34.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Laufer, B. (2010). "Lexical threshold revisited: Lexical text coverage, learners' vocabulary size and reading comprehension", en *Reading in a Foreign Language*, 22-1, pp. 15-30.
- (1992). "Reading in a foreign language: how does L2 lexical knowledge interact with the reader's general academic ability", en *Journal of Research in Reading*, 15, 2, pp. 95-103.
- Laufer, B. y Rozovski-Roitblat, B. (2014). "Retention of new words: Quantity of Encounters, Quality of Task, and Degree of Knowledge", en *Language Teaching Research*, 19, 6, pp. 687-711.
- Nagy, W. y Anderson, R. (1984). "How Many Words Are There in Printed School English", en *Reading Research Quarterly*, 19, pp. 304-330.

- Nation, P. (2015). "Principles guiding vocabulary learning through extensive reading", en *Reading in a Foreign Language*, 27, 1, pp. 136-145.
- (2014). "How much input do you need to learn the most frequent 9,000 words?", en *Reading in a Foreign Language*, 26-2, pp. 1-16.
- (2006). "How large a vocabulary is needed for reading and listening?", en *Canadian Modern Language Review*, 63, 1, pp. 59-82.
- (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Qian, D. (2002). "Investigating the relationship between vocabulary knowledge and academic reading performance: An assessment perspective", en *Language learning*, 52, 3, pp. 513-536.
- (1999). "Assessing the roles of depth and breadth of vocabulary knowledge in reading comprehension", en *Canadian Modern Language Review. La revue canadienne des langues vivantes*, 56, 2, pp. 282-308.
- Ulijn, J. y Strother, J. (1990). "The effect of syntactic simplification on reading EST texts as L1 and L2", en *Journal of Research in Reading*, 13, 1, pp. 38-54.

Delimitaciones y resultados

Silvia Iummatto

Introducción

Todas las lenguas pueden expresar resultado, pero no todas lo hacen de la misma forma. Varían en la manera en que combinan los constituyentes o en las categorías de estos. Las construcciones resultativas más frecuentes en el inglés, por ejemplo, que cuentan con variados y numerosos estudios teóricos, son del tipo de (1).

- 1) a. *Max watered the tulips flat.*
Max regar.PAS los tulipanes chatos.
“Max acható los tulipanes con tanto riego”.
- b. *John pushed the door open.*
John empujar.PAS la puerta abierta
“John abrió la puerta de un golpe”.
- c. *The old man shot the thief dead.*
El anciano disparar.PAS el ladrón muerto.
“El anciano mató al ladrón de un disparo”.

Existe un consenso entre los docentes de inglés como lengua extranjera acerca de que este tipo de estructura resulta difícil para el estudiante, tanto en su interpretación como en su producción. Esta idea podría tener correlación con la propuesta de varios autores (Snyder, 1995; Talmy, 1985; entre muchos otros) de que el español no posee este tipo de estructura, lo cual explicaría, en parte, la dificultad encontrada por los estudiantes. El trabajo que aquí presentamos tiene el propósito de contrastar las estructuras resultativas del inglés con algunas estructuras del español que expresan resultado.

En este capítulo¹ exploramos cómo se combinan los constituyentes para expresar resultado en el español y en el inglés, y cómo ciertas propiedades semánticas, como la delimitación, dependen de la estructura oracional. La intención es proveer una caracterización clara de este tipo de estructura para docentes de lenguas en general.

Las construcciones resultativas del inglés se caracterizan por conformar estructuras que denotan un cambio de estado que afecta al objeto y expresan un resultado, es decir, estas estructuras poseen dos predicados (en el sentido lógico), uno principal, el verbo, y otro secundario, el sintagma adjetival. El verbo no solo indica una acción, sino también la manera en que se lleva a cabo esa acción, por lo que se considera que es dinámico y denota una actividad (Vendler, 1967); pero, además, denota causa, en el sentido de que, por ejemplo, en (2) *martillar* es el evento que causa que el metal se achate. El sujeto cumple el papel de agente, es decir, quien instiga el cambio. Tomando en cuenta a Jackendoff (1990), se podría decir que la oración está formada por los siguientes significados: evento o actividad, estado, entidad, propiedad, resultado, etcétera.

- 2) a. *Max hammered the metal flat*
 b. [Agente] [V (actividad)] [[Objeto afectado] [Resultado]]
 c. “Max martilló el metal hasta que quedó chato”.

Si el resultado no fuera parte de la construcción, como se observa en (3), la oración sería gramatical pero no tendría el mismo significado; denotaría solo una actividad, ya que no tendría delimitación o punto final ni indicaría el estado final del objeto:

- 3) *Max hammered the metal.*
 “Max martilló el metal”.

¹ Forma parte de las investigaciones realizadas en el marco del Proyecto J022 de la Universidad Nacional del Comahue.

Es decir, le faltaría el significado de delimitación o punto límite, porque en este tipo de construcciones el sintagma adjetival (o preposicional)² es el que denota el estado resultante y delimita la acción. En general, el resultado es el que expresa el punto final de la acción: la acción de martillar finaliza cuando se alcanza el nuevo estado: *flat* “chato”. Asimismo, el inglés también cuenta con otro tipo de estructuras que denotan cambio de estado y un resultado. Se trata de estructuras intransitivas, con verbos de tipo liviano,³ que no indican ni la manera en que fue realizada la acción ni quién o qué fue el causante del cambio:

4) a. *John fell ill.*

John caer.PAS.3.SG enfermo.
“John se enfermó”.

b. *They became interested in the topic.*

volverse-PAS.3PL interesados en el tema.
“Se interesaron en el tema”.

En este trabajo, consideramos que en español las oraciones de (5) son resultativas y, como las del inglés, también la estructura expresa delimitación:

5) a. *Las papas quedaron bien doradas.* (Resultativa intransitiva)

b. *Cocinaste las papas bien doradas.* (Resultativa transitiva)

En (5a) el verbo no indica la manera o actividad por la cual las papas llegaron a ese estado, y el verbo es pseudocopulativo (Morimoto y Pavón Lucero, 2005, 2007). En (5b) el verbo es transitivo, dinámico y denota la manera de realizar una acción. El constituyente que expresa resultado o el estado alcanzado es *bien doradas*, o sea, un sintagma participial en el que el participio se encuentra modificado por el adverbio *bien*. La expresión de resultado constituye el predicativo o predicado resultativo.

La hipótesis de trabajo es que estas construcciones resultativas, ya sea en el inglés o en el español, expresan delimitación (Vendler, 1967). La delimitación es entendida como expresión de culminación de un evento y es independiente de la marcación flexiva de tiempo, pero puede aparecer como parte del significado de un ítem lexical o estructuralmente, como en las construcciones resultativas.

² En este trabajo no nos dedicamos a los resultados con categoría preposicional por cuestiones de espacio.

³ Estos verbos no son completamente lexicales, es decir, no tienen tanto contenido semántico como *correr*, *escribir*, etcétera (Morimoto y Pavón Lucero, 2007).

El capítulo se estructura en dos partes. Hemos organizado la primera parte del trabajo de la siguiente forma: primeramente, exponemos las construcciones transitivas y luego las intransitivas. En la primera sección, tratamos las construcciones resultativas transitivas del inglés y del español. Luego, en la segunda sección, nos dedicamos a las estructuras intransitivas. En la tercera sección, se explora el estado resultante, o sea, el constituyente que expresa el predicativo resultativo (o secundario), que puede ser un sintagma adjetival o participial. Finalmente, presentamos las conclusiones en el cuarto apartado. En la segunda parte del capítulo, presentamos una propuesta didáctica que permite abordar la temática de la resultatividad, que, en general, no cuenta con un abordaje explícito en el diseño curricular de inglés como L2, con el objetivo de explorar este tipo de estructuras complejas, que suelen presentar dificultades para los estudiantes.

Parte I

Construcciones resultativas transitivas del inglés y del español

En la primera sección vimos que en oraciones como *Max hammered the metal flat* aparece un verbo transitivo seguido de su objeto real (seleccionado). Esta misma situación se da en los ejemplos que siguen:

- 6) a. *The man beat the boy black and blue.*
“El hombre le pegó al chico hasta dejarlo morado”.
- b. *The cat licked the saucer clean.*
“El gato lamió el plato hasta dejarlo limpio”.
- c. *The children wore their shoes thin.*
“Los chicos gastaron los zapatos”.
- d. *She wiped the table clean.*
“Limpió la mesa (con un trapo)”.
- e. *The man shot the thief dead.*
“El hombre mató al ladrón de un tiro”.

Sin embargo, esta estructura puede albergar objetos que no son semánticamente seleccionados por el verbo, como se observa en (7):

- 7) a. *Max drank the pub empty.*
 Max beber.PAS.3SG el bar vacío.
 “Max se tomó todo lo que había en el bar”.
- b. *Robin ran his shoes threadbare.*
 Robin correr.PAS.3SG sus zapatos raídos.
 “Robin corrió tanto que gastó los zapatos”.
- c. *Pat sang the babies asleep.*
 Pat cantar-PAS.3SG los bebés dormidos.
 “Pat durmió a los bebés cantándoles”.
- d. *The dog barked me awake.*
 El perro ladrar-PAS.3SG me despierto.
 “El perro me despertó con sus ladridos”.

En estas oraciones se observa que el objeto no es “real”: no *se bebe un bar* ni *se corren zapatos*, aunque claramente estos sintagmas nominales hacen referencia a las entidades afectadas y tienen contenido léxico.

Por otro lado, también puede suceder que el objeto sea semánticamente vacío. Sería el caso de objetos “falsos” (Jackendoff, 1990), que hacen referencia, de alguna manera, al sujeto, es decir, son anafóricos, pero no tienen contenido léxico:

- 8) *They shouted themselves hoarse.*
 Ellos gritar.PAS ellos.mismo roncós.
 “Se quedaron roncós por gritar”.

En casos como los de (8), la posición de objeto está ocupada por un pronombre reflexivo que está ligado al sujeto (*themselves*) y que no constituye un objeto semánticamente seleccionado por el verbo.

Cabe destacar que en todas estas estructuras el objeto afectado (paciente) y el evento están relacionados de manera tal que, a medida que la acción avanza, más afectado se encuentra el objeto. Es decir, alguna propiedad del objeto se modifica en grados a lo largo de una escala (o trayectoria) debido a la acción descrita por el verbo hasta que se alcanza un punto límite o culminante (Wechsler, 2005).

Una situación similar se da en español. Las oraciones que siguen son ejemplos de construcciones resultativas, puesto que expresan un resultado alcanzado.

- 9) a. *Cocinaron las papas bien doradas.*
 b. *Raid los mata bien muertos.*

El estado del objeto o argumento interno se modificó por acción del verbo, y el sintagma de participio explícita el estado alcanzado. Existe una relación de predicación entre ambos constituyentes:

- 10) a. *Las papas están/quedaron bien doradas.*
 b. *La casa está/quedó bien pintada.*

La estructura admite predicativos adjetivales: *Cortaron las papas chicas* (quedaron chicas) / *Te teñiste rubia*. Sin embargo, a diferencia de las estructuras del inglés, admite participios adjetivales que son claramente resultativos y susceptibles de aceptar morfemas apreciativos: *pintadita*, *doraditas*, como en *Cocinaron las papas bien doraditas*.

Puede observarse que en el caso de los participios cognados,⁴ el modificador *bien* es necesario, ya que, de omitirlo, la oración sería agramatical: **Pintaron la casa pintada*. Justamente, a propósito del adverbio, Kennedy y McNally (1999) consideran que este tiene un comportamiento ambiguo, ya que puede expresar tanto manera o forma como completud, intensidad o extensión. Por ejemplo, en *Cortaron el pasto bien cortado*, el predicativo resultativo *bien cortado* podría expresar manera: lo hicieron bien. En cambio, en *Se fracturó bien fracturada* podría expresar que la fractura es profunda. Es decir, denota manera y cuantificación. Sin embargo, si se quisiera expresar solo manera y no resultado, bastaría con decir: *Laven las papas bien*. Según estos autores, *bien* puede acompañar participios como los siguientes:

- 11) *familiarizado (acquainted), protegido (protected), documentado (documented), educado (educated)*

En inglés, estos participios pueden ser complementos de verbos como *seem* “parecer”, *feel* “sentir”, *remain* “permanecer” y *become* “volverse”, y pueden llevar el prefijo *l-un/* para denotar el opuesto. Asimismo, los participios de (12), que derivan de verbos psicológicos, prefieren el modificador de grado *my*:

⁴ Participios cognados son aquellos que comparten la misma raíz morfológica del verbo principal: *pintar-pintado*, *lavar-lavado*, etcétera.

- 12) a. *sorprendido, preocupado, asustado, interesado* (*surprised, worried, frightened, interested*)
 b. *muy sorprendido, muy asustado*
 c. **bien sorprendido, *bien asustado*

El hecho de que el predicativo participial deba estar acompañado del cuantificador *bien* indica que el estado resultante es un punto máximo en una escala cerrada. Así, le adjudicamos al constituyente participial modificado por *bien* el valor delimitante: *bien* especifica el grado de completud en una escala de grado.

Resultativas intransitivas del inglés y del español

Levin y Rappaport-Hovav (1995) y Simpson (1983) sostienen que estas estructuras son siempre transitivas; por ello aparece un objeto aunque no sea realmente seleccionado por el verbo. Sin embargo, Wechsler (2005) contradice esta posición, indicando que esta estructura también puede ser intransitiva: *The train rumbled into the tunnel* “El tren entró al túnel haciendo ruido” / *The boy escaped free of his captors* “El niño se liberó escapando de sus captores”, en cuyo caso la entidad afectada “paciente” está en posición de sujeto. Por otro lado, existe la posibilidad de considerar que los verbos como *get*, *become*, *go* (equivalentes a *volverse*, *ponerse*), etcétera, conforman estructuras resultativas cuando el predicativo es un adjetivo o un participio. A continuación presentamos una tabla con verbos y algunos adjetivos que los complementan.

Tabla 1. Adjetivos que complementan verbos

become	<i>(un)interested / involved / accustomed</i>
grow	<i>bored / tired</i>
go	<i>rotten / unnoticed</i>
come	<i>untied / unstitched</i>
get	<i>married / divorced/lost</i>

Estos verbos son intransitivos y han sido denominados semicóputas o pseudocopulativos (Morimoto, 1998; Morimoto y Pavón Lucero, 2005) porque, si bien tienen más significado que los copulativos, como *ser*, porque denotan aspecto, proceso y cambio (Schmitt, 2005), no cuentan con suficiente información

lexical. Estos verbos focalizan la fase final de un proceso, por lo que también pueden ser clasificados como verbos de logro (Vendler, 1967). En general, requieren un sintagma adjetival o participial que funciona como predicativo.

En el español, una de las formas más frecuentes de expresar resultado es mediante los verbos *quedar(se)*, *volverse* y *ponerse*: *Juan se quedó dormido*. Si bien el estado resultante es el participio *dormido*, la oración no indica la manera o la actividad que llevó al estado resultante.

Tanto *quedarse* como *volverse* y *ponerse* pueden estar acompañados por un predicativo adjetival o por uno participial:

- 13) a. *Juan se volvió miedoso / desconfiado.*
 b. *La fiesta se puso linda / divertida.*

Al igual que sus pares del inglés (*get*, *become*), *volverse* y *ponerse* son verbos gramaticalizados, ya que han perdido su significado original de movimiento. El sujeto tiene el rol temático de paciente, es decir, el nombre o argumento es la entidad afectada y ese rol es asignado por el predicativo y no por el verbo principal, que es semánticamente deficiente.

Cabe notar que tanto *volverse* como *ponerse* no son muy productivos con predicativos participiales. Este comportamiento es similar al de los pseudo-copulativos del inglés, que prefieren predicativos adjetivales con mucha más frecuencia que predicativos que deriven de verbos.

En principio, se podría establecer un paralelismo entre *quedarse* y *get*, ya que ambos son los más proclives a aceptar participios como predicativos (Bosque, 2014; Embick, 2004) (ver siguiente apartado sobre el estado resultante).

En cuanto a la morfología de los verbos del español, cabe señalar que mientras *volverse* y *ponerse* siempre llevan el clítico *se*, *quedarse* ofrece otras opciones, que ilustramos a continuación:

- 14) a. *(Se) quedaron sorprendidos/confundidos.*
 b. *El cliente (se) quedó satisfecho a las 4.*
 c. *María (se) quedó helada, hacía frío.*
 d. *María se quedó helada con la noticia.*
 e. *El docente se quedó dormido.*
 f. *Las ciudades (*se) quedaron destruidas.*
 g. *El decreto (*se) quedó aprobado.*

A partir de estos ejemplos, se deduce que el clítico puede ser opcional (14a, b y c) u obligatorio (14d y e), pero, además, cuando el participio deriva de un

verbo transitivo como *aprobar*, *destruir*, etcétera, la estructura (que es pasiva) claramente rechaza el clítico (14f y g). Es altamente probable que el clítico dependa del complemento o predicativo de *quedar*, ya que si el participio deriva de un verbo transitivo que no lleva *se*, su presencia es agramatical.

El estado resultante

La construcción resultativa requiere que el estado resultante, es decir, un constituyente que especifique el estado alcanzado o culminante, sea expresado mediante un sintagma adjetival o participial que tiene una función predicativa. En cuanto a los sintagmas adjetivales, estos tienen determinadas propiedades, y según Boas, son adjetivos que hacen referencia a una escala cerrada; no son del tipo descriptivo como *nice* “lindo”, *tall* “alto”, etcétera (2000). Escala cerrada significa que el estado denotado por el adjetivo está delimitado: *shut* “cerrado”, *clean* “limpio”, *empty* “vacío”, *flat* “chato”, *solid* “sólido”, etcétera. Cabe destacar que estos adjetivos admiten los adjuntos adverbiales como *completely* “completamente” o *totally* “totalmente”:

- 15) a. **completely nice/tall*
 b. *completely shut/clean*

En principio, para diferenciar unos de otros, se podría decir que mientras se puede ser *más y más lindo* o *alto*, justamente porque no son delimitados, no sucede lo mismo con *cerrado* o *vacío*, porque estos denotan un estado culminante, es decir, son delimitados, de ahí la agramaticalidad de *más y más vacío*.

Tanto los sintagmas adjetivales como los participiales son considerados complementos predicativos y, por lo tanto, son requeridos por la estructura.

En el inglés, se observa que los participios que aparecen en la construcción resultativa transitiva son muy poco frecuentes y, generalmente, son morfológicamente irregulares: *shut*, *open*, etcétera. Estos participios irregulares son muy similares a los adjetivos, a tal punto que, con frecuencia, se desconoce su derivación verbal y se los toma directamente como adjetivos. En la tradición gramatical, estos participios son denominados participios truncos debido a que carecen de los sufijos típicos de los participios. A continuación, presentamos una tabla con participios cuya morfología es irregular.

Tabla 2. Participios adjetivales irregulares

Español	Inglés
<i>seco</i>	<i>dry</i>
<i>vacío</i>	<i>empty</i>
<i>limpio</i>	<i>clean</i>
<i>roto</i>	<i>sunken</i>
	<i>rotten</i>
	<i>open</i>
	<i>shaven</i>

Para el inglés, es importante observar que solo las formas participiales más adjetivales (las que aparecen en la tabla 2) aparecen en las construcciones resultativas:

- 16) a. *Tom pushed the door open / *opened.*
 “Tom abrió la puerta de un empujón”.
- b. *My eyelids became sunken / *sunk.*
 “Mis párpados se hundieron”.
- c. *Beef steaks turn rotten / *rotted after a few days.*
 “Los bifés se pusieron feos después de unos días”.

Es decir, en estas construcciones, las formas más regulares (aquellas que llevan *-ed*) son agramaticales. En cambio, en las construcciones intransitivas del español (*Se quedó dormido*), los participios tienden a tener una morfología más regular. En ambos casos, los participios son estativos y denotan el estado resultante. Es frecuente que a los participios que denotan un estado se los denomine “adjetivales” para diferenciarlos de los que denotan una acción propiamente dicha. Esta sería la situación de *John got arrested* “John fue arrestado”, en la que el participio no denota estado, sino un evento.⁵ Por otra parte, desde la morfología es interesante observar que los participios estativos del inglés pueden estar prefijados con */-un/* (al igual que adjetivos como *happy* –feliz–, *conscious* –consciente–, etcétera), y de esto se desprende que estos participios tienen un comportamiento muy similar al de los adjetivos.

De acuerdo con Embick (2004), los participios del inglés como *unnoticed* “ignorado”, *interested* “interesado”, etcétera, o *desconfiado*, *divertido*, etcétera, del español, también son adjetivales y se los denomina “resultativos” para di-

⁵ *Arrested* es un participio pasivo, y nótese que deriva de un verbo transitivo.

ferenciarlos de los participios pasivos. Mientras que los participios resultativos denotan estado, los pasivos denotan eventos.

En contrapartida, en el español los participios resultativos que son complementos predicativos de verbos como *quedarse*, etcétera, derivan generalmente de verbos intransitivos como *preocuparse*, *entretenerse*, *callarse*, *interesarse*, *sentarse*, *pararse*, etcétera.

La tabla 3 resume los distintos tipos de participios, y en la siguiente sección se explicitarán las diferencias.

Tabla 3. Tipos de participios

Adjetivales o estativos		Pasivos
Participios truncos: <i>seco, vacío...</i> <i>open, rotten, sunken...</i>	Resultativos: <i>despeinada, sorprendida...</i> <i>unnoticed, surprised...</i>	<i>arrestada, eliminada...</i> <i>arrested, eliminated...</i>

Conclusiones

Hemos visto que tanto el inglés como el español poseen estructuras resultativas transitivas e intransitivas. En todos los casos, aparece un predicado o predicativo secundario que expresa el estado resultante y un constituyente nominal que denota una entidad afectada. Las transitivas del inglés requieren que el estado resultante sea expresado mediante un adjetivo y permiten distintos tipos de objetos seleccionados, como en *shoot the animal dead* “matar un animal disparándole”, o no seleccionados, como en *drink the pub dry* “beberse todo lo que hay en el bar”. Las estructuras resultativas transitivas del español ocurren con predicativos adjetivales o participiales. En este último caso, el participio es cognado y requiere el cuantificador *bien*. En el caso de las resultativas intransitivas, el verbo es pseudocopulativo, y ambas lenguas permiten que el predicativo sea adjetival o participial. Tanto *get* como *quedar* aceptan estar acompañados por participios estativos o pasivos. En el resto de los verbos pseudocopulativos, los participios son estativos. Con respecto a los adjetivos, señalamos que, generalmente, en las construcciones resultativas los adjetivos son delimitados y de escala cerrada.

En todos los casos, la delimitación ocupa un rol fundamental expresada doblemente por el estado alcanzado, o sea, el predicativo secundario, y por la estructura misma que lo requiere.

Estas estructuras son muy poco frecuentes en los programas o en los libros de enseñanza de inglés como lengua extranjera. Sin embargo, su complejidad requiere una sistematización y estrategias didácticas que faciliten tanto su comprensión como su producción.

Parte II

Propuesta didáctica

Consideramos que la temática de la resultatividad, en general, no cuenta con un abordaje explícito en el diseño curricular de inglés (o español) como L2 ni tampoco aparece en los materiales utilizados en la enseñanza. Sin embargo, creemos que, partiendo del significado o la función de la expresión de resultado, se pueden explorar diversas estructuras que son complejas y que, en consecuencia, presentan dificultades al estudiante.

Por un lado, las construcciones transitivas del inglés son complejas, compactas, y, si bien no son sumamente productivas, resultan problemáticas para los estudiantes, ya que aparecen diversos significados en una estructura mínima: agente, actividad y manera, afectado, cambio de estado o resultado. En el caso de las intransitivas, aparecen verbos (*get, become, fall, run, turn, etcétera*) en estructuras que tampoco cuentan con enfoques sistematizados. Cabe destacar que la misma situación se da en cursos de español como L2.

En este apartado, entonces, se presentarán diversas actividades que apuntan a colaborar en la comprensión de los diversos componentes semánticos y sintácticos de las construcciones resultativas del español y del inglés. Están destinadas a docentes que dictan inglés en cursos de nivel intermedio en adelante (según el marco europeo de referencia, sería a partir del nivel B1). En principio, podrían utilizarse estas actividades después de la presentación del tema. Están pensadas para que el docente las modifique y las secuencie según su parecer.

Actividad 1

Según lo explicitado en el capítulo, ¿qué diferencias y similitudes encuentra entre las siguientes dos oraciones? ¿Son ambas resultativas? Justifique su respuesta.

- a. *John hammered the metal flat.*
- b. *John hammered the metal naked.*

Actividad 2

Clasifique las siguientes oraciones en dos grupos y explique cuál fue el criterio utilizado.

- a. *Max wiped the table clean.*
- b. *They pushed the door open.*
- c. *The kids found themselves clever.*
- d. *She considered the man honest.*
- e. *We shouted ourselves hoarse.*
- f. *Tom ate the meat raw.*

Actividad 3

Explique por qué estas oraciones no son gramaticales.

- a. **Max pushed the drawer opened.*
- b. **They laughed themselves sickened.*
- c. **We cooked the meat blackened.*
- d. **The boy wiped the table cleaned.*

Actividad 4

¿Por qué estas oraciones no son resultativas?

- a. *Jack left his house furious.*
- b. *Julia made me sick.*
- c. *They walked their way nude.*
- d. *John buttered the bread warm.*
- e. *Bill received the letter drunk.*

Actividad 5

Ubique las siguientes oraciones en la columna correcta.

- a. *They cut the meat frozen.*
- b. *Tom wore his Nikes thin.*

- c. *Mary saw Harry upset.*
- d. *Tom shouted Mary awake.*
- e. *We found the animal fantastic.*

The state of the object suffers a change	The state of the object is not affected

Actividad 6

Contraste el siguiente par de oraciones focalizándose en las diferencias morfológicas y sintácticas. ¿Cómo difiere la forma de realizar la acción? ¿Cómo se expresa el resultado?

- a. *Aplastaron el metal chato chato.*
- b. *They hammered the metal flat.*

Actividad 7

¿Qué diferencias encuentra en las siguientes oraciones? Tome en cuenta si el verbo es transitivo o no, si es léxico y si el resultado está expresado en el significado del verbo o aparte.

- 1) a. *Juan quedó preocupado.*
b. *Dejaron a Juan preocupado.*
- 2) a. *Juan se volvió loco.*
b. *Juan enloqueció.*
c. *A Juan lo volvieron loco.*
- 3) a. *Juan se puso borracho.*
b. *Pusieron borracho a Juan.*

Actividad 8

Explique la agramaticalidad de las siguientes oraciones.

- *Juan se quedó examinado por el tribunal.*
- *La ley se quedó eliminada por decreto.*
- *Juana se quedó embarazada.*
- *La casa se quedó finalmente construida en abril.*

Actividad 9

Las siguientes oraciones expresan resultado. ¿Qué palabra expresa el resultado? ¿Se podrían considerar estas oraciones como construcciones resultativas? Justifique su respuesta.

- Juan rompió la bicicleta.*
- María resultó herida.*
- Los policías destruyeron el lugar.*
- Llegamos al lugar.*

Actividad 10

Combine los elementos de las dos columnas para armar oraciones. Por ejemplo:
Juana se puso loquita.

volverse	loquita
ponerse	divertido
quedarse	confiado
quedar	desconfiado
	aplastada
	atascada
	escondidos
	atrapados
	inteligente

Actividad 11

Indique si los siguientes pares de oraciones significan lo mismo. Justifique su respuesta.

- 1) a. *Max was arrested.*
b. *Max got arrested.*
c. *They arrested Max.*
- 2) a. *Max fue arrestado.*
b. *Max quedó arrestado.*
c. *Arrestaron a Max.*

Referencias bibliográficas

- Boas, H. (2000). *Resultative Constructions in English and German*. Tesis doctoral. Carolina del Norte: University of North Carolina.
- Bosque, I. (2014). “On resultative participles”, en *Catalan Journal of Linguistics*, 13, pp. 41-77.
- De Miguel, E. (1999). “El aspecto léxico”, en Bosque, I. y Demonte, V. (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, pp. 489-568. Madrid: Espasa.
- Demonte, V. y Masullo, P. (1999). “La predicación: los complementos predicativos”, en Bosque, I. y Demonte, V. (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, pp. 203-289. Madrid: Espasa.
- Dowty, D. (1979). *Word Meaning and Montague Grammar*. Dordrecht: Kluwer.
- Embick, D. (2004). “On the structure of resultative participles in English”, en *Linguistic Inquiry*, 35: 3.
- Jackendoff, R. (1990). *Semantic Structures*. Cambridge: MIT Press.
- Kennedy, C. y McNally, L. (1999). “From event structure to scale structure: degree modification in deverbal adjectives”, en Mathews, T. y Strolovitch, D. (eds.), *SALT IX*, pp. 57-99. Ithaca: CLC Publications.
- Levin, B. y Rappaport-Hovav, M. (2002). “The semantic determinants of argument expression: A view from the English Resultative Construction”,

- en Guéron, J. y Lecarme, J. (eds.), *The Syntax of Time*, pp. 245-308. Cambridge: MIT Press.
- (1995). *Unaccusativity. At the Syntax-Lexical Semantics Interface*. Cambridge: MIT Press.
- Morimoto, Y. (1998). *El aspecto léxico: delimitación*. Madrid: Arco Libros.
- Morimoto, Y. y Pavón Lucero, M. (2007). *Los verbos pseudo-copulativos del español*. Madrid: Arco Libros.
- (2005). “Estructura semántica y estructura sintáctica de las construcciones atributivas con ponerse y quedar(se)”, en Wotjak, G. y Cuartero Otal, J. (eds.), *Entre semántica, teoría del léxico y sintaxis*, pp. 44-67. Frankfurt: Peter Lang.
- Schmitt, C. (2005). “Semi-Copulas”, en Kempshinsky, P. y Slabakova, R. (eds.), *Aspectual Inquiries*, pp. 87-123. Dordrecht: Springer.
- Simpson, J. (1983). “Resultatives”, en Levin, L.; Rappaport, M. y Zaenen, A. (eds.), *Papers in Lexical-Functional Grammar*, pp. 32-53. Bloomington: Indiana University Linguistics Club.
- Snyder, W. (1995). “The Acquisitional Role of the Syntax-Morphology Interface: Morphological Compounds and Syntactic Complex Predicates”, en *20th Annual Boston University Conference on Language Development 2*. Boston.
- Talmy, L. (1985). “Lexicalization patterns: Semantic structure in lexical forms”, en Shopen, T. (ed.), *Language Typology and Syntactic Description 3: Grammatical Categories and the Lexicon*, pp. 104-176. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vendler, Z. (1967). “Verbs and times”, en *The Philosophical Review*, 66, 2, pp. 143-160.
- Weschler, S. (2005). “Resultatives under the event-argument homomorphism model of telicity”, en Erteschik-Shir, N. y Rappaport, M. (eds.), *The Syntax of Aspect: Deriving Thematic and Aspectual Interpretation*, pp. 69-91. Oxford: Oxford University Press.

Del texto a la palabra y de la palabra al texto

Cristina Magno

Introducción

En los cursos de Inglés Lectocomprensión (ILC) I de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) se trabaja con un grupo de destinatarios que, en su mayoría, se encuadran dentro de lo que llamaríamos “falsos principiantes”, puesto que poseen un nivel medianamente homogéneo en relación con el grado de conocimiento y manejo de la lengua extranjera (LE) o segunda lengua (L2).¹ Son estudiantes cuyo conocimiento de la lengua es el adquirido en la escuela secundaria, han asistido a algún curso extracurricular y/o poseen el *input* que reciben de la música, la tecnología, los medios de comunicación y el que suministra la vida misma en una gran ciudad, en la que el inglés tiene presencia real en la vida cotidiana.

En estos cursos, de todos modos, pese a la relativa nivelación de los y las estudiantes en relación con sus conocimientos del inglés, existe una gran heterogeneidad debido a la variedad y la cantidad de áreas disciplinares vinculadas a las carreras que cada uno o una estudia.

¹ En este trabajo, los términos *lengua extranjera* y *segunda lengua* se utilizarán de manera indistinta.

A lo largo del desarrollo del cuatrimestre se trabaja con dos ejes temáticos vertebradores: “La salud y el medio ambiente” (unidades 1 y 2) y “La vida universitaria” (unidades 3 y 4), con el objetivo de construir un bagaje cultural y colaborar con la adquisición y el desarrollo de vocabulario. En el primer caso, se aborda especialmente la lectura del género “entrada de enciclopedia”, y en el segundo, la “página de inicio” o *home* de las páginas web.

La modalidad de trabajo que tiene lugar en nuestros cursos se diferencia de la de otras instituciones en el sentido de que, por un lado, se trabaja con textos auténticos, no simplificados, y, por otro lado, tampoco la propuesta constituye lo que se denomina un curso de inglés con propósitos específicos (IPE), en los términos que proponen autores como Widdowson (1980) o Bhatia (1993), en vinculación con un área disciplinar sumamente delimitada. Dadas las características de la propuesta de lectocomprensión de la UNGS, resulta de interés explicar cómo se lleva a cabo el primer abordaje del texto auténtico en inglés como LE, teniendo en cuenta los procesos de adquisición del lenguaje en L2.

Este trabajo se propone describir cuáles son los pasos que se siguen en los cursos de ingresantes a ILC de la UNGS con la expectativa de que esta información y la experiencia que surge de este contexto de enseñanza en particular sean extrapolables a otras realidades.

En todo momento se pondrá el énfasis en el trabajo que vincula el empleo de estrategias que abordan aspectos microtextuales, poniendo el foco en las palabras y/o sintagmas que transportan información clave para la comprensión, con la tarea de exploración del texto como un todo, en sus distintos niveles de análisis.

El capítulo se organiza en dos partes. En la primera, se abordan de manera breve las concepciones teóricas que subyacen a los cursos de ILC y la literatura referida al procesamiento de la lectura que combina el enfoque descendente y ascendente, así como cuestiones relativas a la adquisición de vocabulario. Luego se explicita la dinámica de trabajo en el aula con los y las estudiantes iniciales de ILC en las primeras clases para abordar la lectura de textos auténticos, los ejes temáticos escogidos en la selección de materiales y las estrategias empleadas para la lectura de los diversos géneros. Además, se discuten los resultados de una encuesta implementada en uno de estos cursos en relación con las estrategias metacognitivas con el objetivo de indagar cuáles son las dificultades más salientes y recurrentes que experimentan en este estadio. Finalmente, se exhiben, a modo de conclusión, algunas reflexiones y modificaciones introducidas en los materiales a partir de los datos aportados por esta encuesta y otros insumos relevados a lo largo del tiempo transcurrido en el desarrollo de estos trayectos

curriculares. En la segunda parte, se propone un texto acompañado de una guía de lectura con distintas actividades que requieren la utilización de diversas estrategias y en las que se focaliza en el trabajo con vocabulario.

Parte I

Marco teórico

Sobre la lectura en L2

Varios autores, entre ellos Piaget (1983: 141-142, citado en Giammatteo y Albano, 2009), sostienen que la interacción entre lenguaje y pensamiento es tal que este último no avanza sin el desarrollo del primero. Si bien esta afirmación resulta debatible, no puede soslayarse el hecho de que existe una estrecha vinculación entre pensamiento y lenguaje. Al respecto, cabe consignar que si bien los y las estudiantes universitarios tienen un conocimiento fragmentario de la LE, poseen destrezas de comprensión lectora en su lengua materna (L1) intensificadas por distintas instancias formativas, entre ellas dos talleres de lectoescritura en español previos a la cursada de Inglés en la UNGS. En este sentido, la lectura de textos auténticos sitúa al estudiante de LE ante un desafío, ya que su pensamiento y su dominio de L1 se desplaza por un nivel de complejidad, y su conocimiento de la LE, por otro.

En las concepciones actuales de lectura en LE, la comprensión se visualiza como una combinación de procesos que van de lo macro a lo micro y a la inversa (*top-down / bottom-up*), con un especial énfasis en la lectura de arriba hacia abajo o descendente para reducir la dependencia de la lectura palabra por palabra (Bernhardt, 1991).

La lectura *top-down* hace referencia a una forma de procesar la información a partir de los conceptos, las expectativas y los esquemas de conocimiento que posee el lector. Está ligada al trabajo de anticipación, predicción y planificación que se lleva a cabo en la primera aproximación al texto, mediante la cual se involucra el conocimiento previo del lector con la información nueva (*schemata*) para formular asociaciones que permitan darle sentido al texto por medio de configuraciones apropiadas (Cook, 1997; Nunan, 1991).

Goodman (1967), el precursor de este modelo, hace hincapié en el establecimiento de hipótesis y de un procedimiento cíclico en el que el lector adopta

un rol activo al predecir todo el tiempo lo que vendrá después: en este modelo se minimiza la decodificación, la importancia se centra en los conocimientos previos (tanto temáticos como los de la situación comunicativa) que el lector tiene almacenados en su memoria.

Esta tendencia, que resalta las ventajas del enfoque descendente y, en ciertos casos, minimiza el proceso *bottom-up* o ascendente, se impulsó desde la publicación del trabajo de Goodman *Reading: a Psycholinguistic Guessing Game* en 1967, en el cual la lectura se define como un proceso interactivo, y tuvo mayor notoriedad durante el auge del método comunicativo. Cabe aclarar que para algunos autores, entre ellos Grabe (1988), el término *interactivo* resulta ambiguo, ya que no queda claro si se refiere a la interacción entre texto y lector y/o entre procesos descendentes y ascendentes.

Por otra parte, la lectura *bottom-up* o desde abajo inicia con el estímulo inicial que ofrecen las unidades mínimas que conforman el texto: la palabra, la frase y la cláusula. Este enfoque se condice más con la forma en que se concebía la lectura hasta la década del setenta, en la que se le otorgaba al lector un rol más pasivo y receptivo, que consistía en descifrar el significado de las palabras y oraciones del texto. La modalidad *bottom-up* está vinculada al análisis de los aspectos microtextuales o locales, como las estructuras sintácticas, los elementos léxicos y las relaciones *intra-* e *inter-* oracionales (Eskey, 1988).

Según algunos estudios del área de la neurociencia que explican la relación cerebro-lenguaje (Berninger y Richards, 2002), tanto para el aprendizaje *de* la lectura como *a partir* de la lectura se requiere el involucramiento del enfoque *bottom-up*, del *top-down* y la coordinación de áreas específicas del cerebro. Es decir, el lector necesita de la información visual extraída de la superficie del texto escrito que asciende para ser codificada en relación con los diferentes niveles (ortográfico, fonológico, morfológico, sintáctico y semántico), los lazos que se establecen entre el lenguaje y la cognición, el sistema *top-down* (el conocimiento conceptual existente en nuestra memoria a largo plazo sobre experiencias y bagaje cultural y el de los procedimientos cognitivos para extraer las ideas principales del texto e ir siguiendo el hilo de la lectura) y la coordinación de áreas específicas de nuestro sistema nervioso (áreas corticales y subcorticales del cerebro). Los autores sostienen que, si bien la utilización de la contextualización y del conocimiento previo precede a la lectura propiamente dicha, el proceso inicial en el nivel cerebral comienza con la lectura ascendente, desde la corteza visual, y continúa en las redes cerebrales.

En relación con la conexión y la comparación largamente establecida entre la lectura en L1 y en L2 (Alderson, 1984; Carrel, 1991; Coady, 1979), se sabe que la lectura se lleva a cabo de manera similar cuando se trata de estudiantes avanzados. Sin embargo, cuando se trata de cursos iniciales, en los que los destinatarios tienen una competencia limitada de la LE, los procesos son muy disímiles debido a la acotada cantidad de recursos lingüísticos con los que cuentan los y las aprendientes para la comprensión. La literatura da cuenta de que cuanto más avanzado sea el o la estudiante, recurrirá en menor medida a la decodificación y se apoyará más en procesos cognitivos. Eskey (1988), por su parte, señala que decodificar es una técnica esencial para todos los lectores y que gradualmente debe volverse automática.

Como sostiene Grabe (2009), los estudiantes de una LE desarrollan la lectura junto con los recursos lingüísticos y, en ese sentido, la transferencia de su conocimiento en L1 los ayudará, pero no resulta claro cuáles de estos recursos lingüísticos facilitarán o bien interferirán en la adquisición de la L2.

La importancia del vocabulario para la lectura en L2

Para Lewis (1993), el léxico es el “corazón” de la lengua. Wilkins (1972), por su parte, afirma que *muy poco* se puede transmitir sin la gramática, pero sin el vocabulario, *nada*, por lo que, para aspirar a la lectura comprensiva, es necesario manejar, al menos, el vocabulario clave del texto y las palabras funcionales más comunes. Sin embargo, un ingresante a ILC cuenta con un vocabulario muy limitado.

Al comenzar a leer en L1, una persona posee un bagaje de palabras que oscilan entre las 5.000 y las 8.000 aproximadamente, lo que equivale a la cantidad de unidades léxicas con las que cuenta un aprendiente avanzado de L2 (Grabe, 2009). Para Graves *et al.* (2012), el vocabulario de un aprendiente de LE siempre es más reducido que el de un nativo, y varía en gran medida de un hablante a otro según su desarrollo de la lectoescritura en su L1 y su proficiencia lingüística en L2. De todos modos, los autores afirman que ambos lexicones de un hablante, el de su L1 y el de su L2, están estrechamente interconectados.

Según afirma un cúmulo de investigación en L1 (López *et al.*, 2002; Montealegre, 2004; Van Dijk y Kintsch, 1983), los y las aprendientes desarrollan mejor sus habilidades en lectoescritura a partir de una didáctica instruccional

explícita gradual y frecuente del vocabulario y de estrategias de tipo ascendentes que van desde la palabra hacia unidades más amplias.

Para Nation (2005), saber una palabra consiste en tener conocimiento sobre su significado (aspecto semántico, sus colocaciones y asociaciones), su morfología (aspectos gráfico y fonético y su composición, es decir, las unidades más pequeñas que la integran) y su uso (funciones gramaticales y cohesión), tres aspectos que están muy interrelacionados.

Por otra parte, Graves *et al.* (2012) proponen un enfoque multifacético para la enseñanza de vocabulario que incluye: a) proveer experiencias lingüísticas ricas y variadas (a través de exposiciones, lecturas, enseñanza incidental, etcétera); b) enseñar palabras sueltas (a partir de definiciones y de contextualización); c) enseñar estrategias para el aprendizaje de vocabulario (inferencia de significado a partir del contexto, utilización de pautas morfológicas, trabajo con cognados y uso del diccionario); d) alentar la conciencia lingüística.

Abordaje para principiantes en lectura en LE en la UNGS

En esta sección se intentará describir cuál es la dinámica y la progresión de contenidos de las clases de ILC I. Este nivel traza el recorrido inicial del trayecto que pretende conducir a los y las aprendientes hacia la apropiación progresiva y paulatina de destrezas y conocimientos para la lectura semiautónoma al finalizar ILC III. Es preciso aclarar que, conjuntamente con las estrategias y habilidades para la lectura, los y las estudiantes deben ir desarrollando la competencia lingüística necesaria para que la lectura sea exitosa.

El dictado de las clases presenciales adopta la modalidad de taller. En ellas, los y las estudiantes trabajan desarrollando ejercicios de manera grupal o individual y dinámicamente se lleva a cabo la puesta en común para corregir las consignas, aclarar dudas y sistematizar los temas que se explican a partir del material que actúa como disparador.

La materia se dicta en español y, para el abordaje de los textos auténticos escritos en inglés, se apela a la utilización de las estrategias de aprendizaje generales (Ellis, 1995; Oxford, 2003) y de aprendizaje de lectura en particular (Grabe, 2009). Estas estrategias ejercen un rol central en el proceso de la lectura, ya que funcionan como un recurso compensador del conocimiento insuficiente de la lengua, que, de por sí, generalmente no basta en este nivel para comprender un texto. Cabe aclarar que a los y las estudiantes se les solicita desde un comienzo

que lean textos auténticos que tienen una complejidad lingüística superior a la que aún pueden manejar; es por eso que, para suplir estas deficiencias, se espera que recurran a estrategias adecuadas y eficaces que combinen el abordaje *top-down* con el *bottom-up* para ir logrando resolver los desafíos que les plantea la lectura de textos en inglés.

Eje temático “El medio ambiente y la salud”

Al iniciar la unidad 1 se propone el trabajo con fragmentos de textos en español para reflexionar sobre los conceptos de texto y contexto y sus propiedades. Se analizan las nociones de cohesión (léxica y gramatical), coherencia y adecuación, y se trabaja sobre el aprovechamiento paratextual lingüístico e icónico, en especial para contextualizar la lectura y determinar el tópico textual. Posteriormente, se extrapola este tipo de análisis y tratamiento al texto en inglés.

Inmediatamente después de este trabajo con el texto en L1, se comienza con la lectura del texto en inglés a partir de la observación del paratexto con el objetivo de determinar el tópico textual y los distintos subtópicos. Vale aclarar que los textos que se incluyen en las dos primeras unidades están vinculados, como se mencionó anteriormente, a un eje temático: el medio ambiente y la salud. Hemos optado por hacer girar los textos de las dos primeras unidades en torno a este eje por varias razones, que enumeramos a continuación.

En primer lugar, resulta relevante para la lectura en L2 construir conocimiento previo, también llamado temático o del mundo, que nos ayude a mejorar la comprensión, ya que, según la teoría del esquema (Cook, 1997; Rumelhart, 1975; Schank y Albenson, 1977), leer sobre un tema conocido nos permite establecer determinadas asociaciones que facilitan dicho proceso y la adquisición del vocabulario necesario para la comprensión lectora. Por otra parte, leer recurrente y sistemáticamente sobre el mismo tópico facilita el acceso a un cúmulo de vocabulario que finalmente resulta conocido o al menos familiar para los estudiantes. Además, cuando se abordan textos vinculados a una determinada temática que los nuclea, las unidades léxicas se repiten y esa recurrencia permite ir fijándolos (Schmitt y Carter, 2000; Brinton, Snow y Wescher, 2004), lo que también genera confianza en el estudiante (Magno, 2007). Este ejercicio se vincula con lo expuesto por Graves *et al.* (2012) respecto de “despertar la conciencia lingüística”. Se trata aquí de contar con una base de vocabulario receptivo y de ir conociendo exponentes lingüísticos que formen

parte de una familia de palabras que, según Bauer y Nation (1993), es la unidad de análisis más apropiada para este tipo de trabajo. Partir del conocimiento de al menos un miembro de una familia de palabras permite el acceso al resto de sus integrantes a través de la aplicación de reglas para la composición de vocablos a modo de resolución de “problemas” morfológicos (Anglin, 1993). Otra razón para seleccionar este tópico, que aúna los textos propuestos para la primera parte de ILC I, responde a la posibilidad de vincular dicha lectura con los núcleos temáticos de varias carreras de la UNGS, como Ecología Urbana, Profesorado de Geografía, Tecnicatura en Sistemas Geográficos y Licenciatura en Urbanismo, y de algunas asignaturas transversales a otras carreras. Así, en momentos y niveles sucesivos se seleccionan otros temas vinculados a otras carreras. Finalmente, hemos querido aprovechar la popularidad que el tópico de medio ambiente y salud ha tenido en los últimos años en la escuela secundaria y que va ganando terreno en la conciencia de los jóvenes de nuestro país y del mundo entero.

Conjuntamente con este primer acercamiento al texto en inglés a partir de la lectura descendente, se presentan algunas estrategias para la lectura *bottom-up* vinculadas al reconocimiento de palabras léxicas o conceptuales, como préstamos lingüísticos, palabras transparentes o cognados, palabras conocidas y repetidas. Asimismo, se subraya la importancia de los indicadores tipográficos que usualmente están asociados a datos duros y a información relevante que suministra el texto. Cabe aclarar que, durante esta etapa de la cursada, los y las estudiantes trabajan sin diccionario para alentar la inferencia de significado, el aprovechamiento paratextual y las estrategias de lectura presentadas. Aquellas palabras desconocidas que resulten claves y no sean transparentes ni fácilmente deducibles son presentadas en un pequeño glosario que acompaña la guía de lectura.

Luego de trabajar con la palabra en los primeros textos, se asciende al nivel del sintagma; en esta etapa de ILC I se aborda el dominio nominal. En este segundo momento, se lleva a cabo un análisis contrastivo entre la L1 y la L2 de los bloques nominales bajo observación con el objetivo de que los y las estudiantes puedan ver con claridad la diferencia en el orden de las palabras. Asimismo, se ejercita la inferencia del significado de vocablos desconocidos a partir del contexto lingüístico, las palabras vecinas conocidas y la detección de los tipos de relaciones que se establecen entre ellas.

También se sistematizan las estrategias de lectura veloz *skimming*² y *scanning*,³ enfocando sistemáticamente las actividades como pasos que conlleva la resolución de un problema. Las guías de trabajo que acompañan los textos contemplan un formato que usualmente tiene tres secciones que se corresponden con momentos de la lectura: a) el “antes de leer” o primer acercamiento al texto (exploración del paratexto y formulación de predicciones); b) el “mientras lee” o lectura propiamente dicha, en la que se trata de indagar sobre el contenido temático textual; y c) el “después de leer”, en el que se analizan cuestiones vinculadas a la cohesión textual y se verifican las hipótesis iniciales de lectura.

En la segunda unidad, continuando con el mismo eje temático, se aborda la estructura retórica de la definición y lo que denominamos la “definición expandida”, es decir, una definición de un término acompañada de una clasificación, ejemplificación o bien un segmento descriptivo. En torno a los conceptos definidos, se trabaja con pautas morfológicas a partir de la identificación de lexemas y se lleva a cabo el primer acercamiento a la referencia personal y demostrativa.

Antes de finalizar esta unidad, se introduce el uso del diccionario en formato papel y digital, se explora en detalle la organización de la entrada como género discursivo y se plantean ejercicios para emplear esta herramienta con mayor solvencia tratando de evitar el abuso de esta herramienta. Además, a lo largo de esta etapa se trabaja en la creación de glosarios, a través del recurso que ofrece el aula virtual o bien en papel, mapas conceptuales y diferentes estrategias para lograr la incorporación y el desarrollo de vocabulario ligado al eje temático.

Eje temático “Páginas vinculadas a la vida universitaria”

En las dos unidades siguientes, 3 y 4, se trabaja con un género particular, el *home* o página de inicio de sitios web de instituciones académicas como universidades, bibliotecas o museos. Esta elección se debe a que, por un lado, se trata de un género que los y las estudiantes utilizan diariamente para hacer trámites y diferentes averiguaciones ligadas a la vida académica, es decir, con el que

² Estrategia de lectura veloz o de “barrido” para obtener una comprensión global del texto que consiste en la lectura de los siguientes segmentos: títulos, primer y último párrafo completo, y la oración tópico de los párrafos intermedios.

³ Estrategia de lectura selectiva que consiste en detectar datos específicos en un texto de manera similar a lo que haríamos cuando buscamos un número en una guía telefónica, ignorando la información que es innecesaria.

están muy familiarizados. Por el otro, el acceso a estos textos en LE involucra el manejo de vocabulario relacionado con áreas de conocimiento que resultan de utilidad práctica y constituyen un bagaje instrumental para los y las estudiantes universitarios en general, más allá de la carrera que cursen.

En esta etapa se espera que los y las estudiantes puedan identificar instrucciones simples y acompañadas de cláusulas que indiquen propósito. Además, se pretende que puedan percibir la manera en que la información se distribuye u ordena a nivel oracional según su tipo. Otro de los objetivos propuestos es que los y las estudiantes logren reconocer las relaciones lógicas y semánticas que se manifiestan, por ejemplo, a través de recursos cohesivos de tipo léxico y gramatical que apuntan a la conectividad intra e interoracional. Se parte del análisis del género discursivo en relación con su organización visual, composición retórica y características léxicas y sintácticas. Se inicia aquí el análisis del bloque verbal, en un principio con tiempos verbales simples y con verbos especiales de modalidad epistémica y deóntica, y también se hace alusión a verbos no finitos.

En relación con el vocabulario, se trabaja con el área léxica correspondiente al campo semántico delimitado y se alerta sobre la presencia de falsos cognados. Se enseña de manera explícita un cúmulo de vocabulario académico, compartido por la mayoría de las disciplinas, que es polisémico y no resulta fácilmente deducible por el contexto, como *issue* “cuestión, asunto, tema; número/emistir”, *pattern* “patrón, diseño, muestra, modelo”, *mean* “significar, referirse a/media”, en tanto que otras palabras específicas vinculadas al eje temático se presentan de forma incidental.

Estrategias metalingüísticas. Algunos resultados de una encuesta

La evaluación, de carácter formativo, va dando cuenta del desempeño de los y las estudiantes a lo largo de la cursada, tanto a través de su participación en las clases como en los distintos trabajos prácticos que se administran y el examen integrador al final de la última unidad que determina la promoción directa.

En el primer semestre de 2015 se incluyeron dos preguntas, que pueden leerse abajo, en el examen integrador de una comisión de ILC I compuesta por diecinueve estudiantes, para verificar cuáles eran sus fortalezas y debilidades a la hora de leer un texto, siguiendo la metodología propuesta y qué estrategias utilizaban de hecho:

1. ¿Qué estrategia o recurso te ayudó más a comprender el texto?
2. ¿Qué dificultades enfrentaste al momento de resolver los ejercicios de este examen?

Vale aclarar que no se ofrecieron opciones, es decir, las preguntas se plantearon como interrogantes abiertos, con la finalidad de no inducir las respuestas y poder recabar información sobre qué entienden los y las estudiantes por estrategias para comprender y qué tipo de dificultades pueden obstaculizar el proceso de lectura.

A continuación pueden verse los resultados a partir de las respuestas⁴ proporcionadas por los y las estudiantes. Los números entre paréntesis representan la cantidad de sujetos que seleccionaron esa opción.

Pregunta 1: palabras claves (1); morfología (2); palabras transparentes (4); palabras conocidas (4); conocimiento del vocabulario (3); reconocimiento de palabras (2); conocimiento de vocabulario sobre el tema (2); conocimientos previos del idioma (1); uso del diccionario (1); conocimientos relacionados con la música, el cine y los libros (2); aprovechamiento del paratexto (2); el empleo de estrategias como subrayar palabras claves, agruparlas e ir conectándolas (2); la comprensión sobre la estructura de las oraciones (1).

En relación con la segunda pregunta, relativa a las dificultades, se obtuvieron pocas respuestas, entre las que se encuentran los siguientes datos: un estudiante se refirió a las palabras que tienen más de un significado; dos hicieron alusión al vocabulario desconocido y uno, al desconocimiento sobre la función de dos conectores presentes en el texto.

Las respuestas nos permiten ver que los y las estudiantes parecen ser más conscientes de las estrategias que emplean que de las dificultades que atraviesan, y además se percibe la alta valoración que le adscriben al vocabulario. El andamiaje que aparentemente proveen las estrategias que especialmente se trabajan en este nivel surge como un aparente recurso compensatorio para las carencias que aún tienen los y las aprendientes debido a la proficiencia limitada en la L2.

Conclusiones

A partir del dictado de ILC I a lo largo del tiempo, la coordinación de los cursos, las investigaciones abordadas en torno a distintos temas, como el sintagma

⁴ Cabe consignar que varios estudiantes hicieron referencia a más de una estrategia y muy pocos expresaron cuáles fueron sus dificultades.

nominal (Magno y Scagnetti, 2009; Magno, 2013), la importancia del conocimiento previo en la lectura (Magno, 2007, 2009), las estrategias de lectura (Magno, 2012a, 2012b) y la preparación de materiales (Magno, 2015), nos resultó posible y conveniente reorganizar algunos contenidos, reforzar otros e introducir algunas modificaciones en la asignatura. Uno de esos cambios está vinculado a la orientación temática que se le ha dado a los dos momentos o partes de la cursada de ILC I. Lo que hemos notado contribuye en gran medida a aumentar el léxico mental y generar confianza en los y las aprendientes. Iniciar la lectura auténtica a partir de lo conocido permite establecer asociaciones relevantes, integrar lo nuevo con lo dado y ampliar la base de conocimiento.

Para lograr el anclaje léxico que menciona Grabe (2009), propiciamos, en la diagramación de las actividades y en la presentación de los temas a sistematizar, el establecimiento de un permanente pasaje que vaya del texto a la palabra y de la palabra al texto, mediado por un flujo entre distintas estrategias y habilidades. La adquisición de vocabulario en estos términos se da de manera contextualizada, a partir de géneros significativos de temáticas conocidas y afines, lo que resulta algo diferente a la memorización de vocablos en forma de lista con equivalentes aparentemente unívocos. Estimular la conciencia léxica contribuye, según la evolución que vamos notando en las evaluaciones y los trabajos prácticos de los y las estudiantes y lo que ellos y ellas consignan en la encuesta referida arriba, a aumentar el vocabulario y mejorar la comprensión.

Para lograr un proceso más exitoso, según lo plantean los enfoques interactivos y a partir de las necesidades mencionadas por los y las estudiantes, se promueve la planificación de la lectura, lo que evita caer en la dependencia del diccionario. A partir de estas concepciones, se desarrollan guías de lecturas que comienzan con un enfoque de lectura descendente, se combinan con un enfoque ascendente y luego se hace el recorrido inverso para comprobar la hipótesis inicial que se formula en la primera aproximación al texto.

Parte II

Propuesta didáctica para la lectura *top-down/bottom-up*

A continuación se propone una guía de lectura a partir de un texto auténtico que cruza los dos ejes temáticos y los géneros abordados en ILC I para ejemplificar el trabajo que se lleva a cabo en el primer nivel de lectocomprensión de la

UNGS. El ejercicio requiere la aplicación de las diferentes estrategias trabajadas, por medio de las cuales se analiza el texto en sus diferentes dimensiones con la finalidad de comprenderlo cabalmente y de posibilitar distintos recorridos para su comprensión. Este ejercicio podría insertarse luego de haber comenzado a trabajar con el segundo eje (temas vinculados a la vida universitaria) y podría desarrollarse en una clase de tres horas o bien en una clase de una hora y media en la que se llevaría a cabo la sección “Antes de leer” y las cuatro primeras preguntas de la sección “Mientras lee”; luego podría solicitarse a los y las estudiantes que resuelvan las otras cuatro preguntas de esa sección más las tres primeras de la sección “Después de leer” de manera domiciliaria. En la clase siguiente se desarrollaría una puesta en común del trabajo realizado y la corrección oral antes de proceder a la resolución de los últimos ejercicios. También pueden seleccionarse algunas de las actividades planteadas sin necesidad de resolverlas todas.

Guía de lectura

Antes de leer

Observe el título del texto que va a leer e intente una interpretación en español. ¿Qué sabe sobre este tema? Socialice con otros/as integrantes de la clase el conocimiento previo que pueda tener al respecto a partir de los títulos y las imágenes, y formule una hipótesis de lectura.

Primera aproximación al texto

1. Complete el cuadro a partir de la observación paratextual.

Anticipar el tópico del texto	
Fuente textual	
Destinatarios	
¿A qué enlace hay que ingresar para saber cuándo se ofrecerá el curso próximamente?	
¿Dónde se pueden leer las opiniones de diferentes personas sobre el curso?	
¿Qué criterios ofrece la página para buscar otros cursos?	

2. Explique qué información está asociada a la siguiente infografía y/o indicadores tipográficos.

(Viñetas)	
Dr. Denise Turner	
	
	
20	
Rick Hartman	

Mientras lee

Resuelva a partir de la información que ofrece el texto.

- a. Para hacer este curso, ¿se requiere experiencia previa en el área?
- b. ¿Cuenta con alguna certificación la institución que brinda estos cursos? ¿Cuál o cuáles?
- c. Mencione tres de los contenidos temáticos que ofrece el curso.
- d. Mencione tres de los problemas medioambientales que son abordados a partir de esta disciplina.
- e. ¿A través de qué modalidad/es se puede hacer este curso?
- f. Mencione una de las características del material del curso.
- g. ¿Qué tipo de ejemplos se proveen a lo largo del curso?
- h. Esta capacitación le va a permitir a los concurrentes comprender información clave que se encuentra en_____

Después de leer

1. Mencione a qué se refiere la frase *these two instructors*, presente en el fragmento que puede leer a continuación.

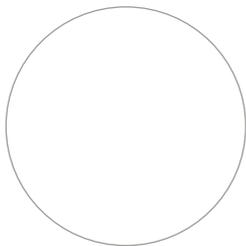
“This ‘chemistry for non-chemists’ course, developed by Dr. Denise Turner, does not require attendees to have any background in chemistry. Dr. Turner and William Spain have taught this course for nearly 20 years. Drawing on more than 50 years combined field expertise with chemicals, *these two instructors* provide simple, straightforward explanations of the chemistry behind important environmental topics”.

2. Conforme una familia de palabras con el vocabulario del texto a partir de la raíz *chem* y, luego, páselas al español. Por ejemplo: *chemistry* = química.

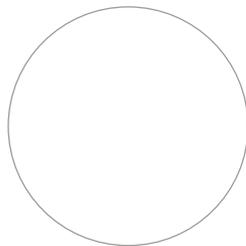
3. Copie dos de las palabras que más se repiten en el texto.

4. Arme dos conjuntos de palabras que compartan algún significado (campos semánticos) a partir de los términos *environmental chemistry* y *course*. Por ejemplo: si el campo semántico fuera *fútbol*, algunas palabras que se podrían insertar serían *arquero*, *gol*, *red*, *patear un centro*, *off-side*.

Environmental chemistry



Course



5. En los siguientes bloques nominales que contienen la palabra *course/s*, determine cuál es el núcleo y cuál/es el/los modificador/es. Luego provea una interpretación en español.

- a. Upcoming course offerings
- b. Course updates
- c. Upcoming courses
- d. Great written course materials
- e. Course fee
- f. This “chemistry for non-chemists” course, developed by Dr. Denise Turner

Premodificador/es	Núcleo	Posmodificador/es	Interpretación de la frase
Upcoming course	offerings	-	Ofertas de próximos cursos

6. Mencione tres palabras que le hayan resultado útiles para comprender el texto.

7. Localice las siguientes palabras en el texto. Luego determine cuál/es de ellas son transparentes o transparentes falsas (falsos cognados). Por último, provea el significado apropiado en este contexto.

arena solvents professionals attending agenda

8. ¿Cuál de las siguientes palabras del texto podría ser un sinónimo de *student* en este contexto?

instructors chemists us attendees trained

9. ¿Le interesaría tomar este curso o algún otro que ofrece esta institución? ¿Por qué?

10. Confirme o modifique las hipótesis de lectura formuladas en la primera sección.

Producir a partir de lo leído

Resuma las características salientes del curso de manera tal que cualquier interesado/a pueda comprender su incumbencia y propiedades. Se sugiere armar un cuadro o una sinopsis de no más de cuatro líneas.

2022/17 Environmental Chemistry Demystified™ | Aarcher Institute of Environmental Training

Home About Us Contact FAQs

 **AARCHER INSTITUTE**
of ENVIRONMENTAL TRAINING

[Sign Up for Course Updates and Exclusive Content >>](#)

[Upcoming Courses](#) [Locations](#) [Online Training](#) [Bootcamp!](#)

search go

[Home](#) » [Courses](#) » [Environmental Chemistry Training](#) » [Environmental Chemistry Demystified™](#)

Environmental Chemistry Demystified™ [Student listing](#)

Practical and applied environmental chemistry for environmental professionals!

[about this course](#)

[agenda](#)

[instructors](#)

This “chemistry for non-chemists” course, developed by Dr. Denise Turner, does not require attendees to have any background in chemistry. Dr. Turner and William Spain have taught this course for nearly 20 years. Drawing on more than 50 years combined field expertise with chemicals, these two instructors provide simple, straightforward explanations of the chemistry behind important environmental topics.

I found this course [to be] just what I was looking for. I am a nonchemist working in the Regulated Environmental Arena. It was a good overview and most importantly, tied it to the real world.

– Rick Hartman, Exelon Nuclear

Case studies and real world examples are used throughout the course to make the chemistry of everyday life, both at home and at work, more understandable. Attending this course will improve your ability to comprehend key data found in material safety data sheets, laboratory analytical reports, and environmental assessments.

Great [written course] materials. Book was very organized. It was easy to follow and provided very detailed information. Where were these two [instructors] when I took Chemistry in college?! I learned a lot and they made Chemistry make sense!

– Student

Topics covered include:

- Material safety data sheets
- Chemical compatibility/reactivity
- Organic compounds
- Metals
- Sampling and analysis
- Chemical reactions, when and why they occur

- Waste treatment
- Nuclear chemistry and radioactivity
- Chemical measurements (metric units, PPM, PPB)

The science behind many global environmental problems is also explained, including:

- Climate change/global warming/global dimming
- Ozone depletion/smog/acid rain/NO_x
- Biofuels/fossil fuels/nuclear power
- Biomagnification/bioaccumulation
- Wastewater treatment
- PCBs, CFC, DDT, dioxins, halogenated solvents
- The Pacific Garbage Patch/Gulf of Mexico dead zone
- The potential hazards of plastics

Our Continuing Education Matrix provides a summary of current professional certification credits, maintenance points, and CEUS awarded to Institute courses.

Related Courses

Other courses you may also be interested in:

Environmental Chemistry Advanced™

Clean Air Compliance Manager™

EPCRA Planning and Reporting Manager™

Stormwater Compliance Manager™

Hazardous Waste Compliance Manager™

Training Environmental Professionals for Success



The only ISO 14001-certified environmental training organization in the US



The only instructor-led training provider endorsed by the Alliance of Hazardous Materials Managers



Instructors who train exclusively for the Aarcher Institute



Training Materials only available through the Aarcher Institute



Trained more than 5,000 students since 2005



Approximately 20 courses, with offerings nationwide

Referencias bibliográficas

- Alderson, J. (1984). *Reading in a Foreign Language*. Londres: Longman.
- Anglin, J. (1993). "Vocabulary development: A morphological analysis", en *Monographs of the Society for Research in Child Development Serial*, 238, 58, pp. 1-165.
- Archer Institute of Environmental Chemistry (2012). Información sobre curso de química ambiental. Disponible en <http://www.aarcherinstitute.com/courses/environmental-chemistry-training/#t> recuperada el 22/02/2017.
- Bauer, L. y Nation, P. (1993). "Word families", en *International Journal of Lexicography*, 6, pp. 253-279.
- Bernhardt, E. (1991). *Reading Development in a Second Language: Theoretical, Empirical, And Classroom Perspectives*. Nueva Jersey: Ablex.
- Berninger, V. y Richards, T. (2002). *Brain Literacy for Educators and Psychologists*. Estados Unidos: Elsevier.
- Bhatia, V. (1993). *Analysing Genre: Language Use in Professional Settings*. Londres: Longman.
- Brinton, D.; Snow, M. y Wescher, M. (2004). *Content-Based Second Language Instruction*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Carrell, P. (1991). "Second language reading: Reading ability or language proficiency", en *Applied Linguistics*, 12, pp. 159-179.
- Coady, J. (1979). "A psycholinguistic model of the ESL reader", en Ronald, M. y Bruce, B. (eds.), *Reading in a Second Language*, pp. 5-15. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Cook, V. (1997). "The consequences of bilingualism for cognitive processing", en de Groot, A. y Kroll, J. (eds.), *Tutorials in Bilingualism: Psycholinguistic Perspectives*, pp. 279-300. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Ellis, R. (1995). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Eskey, D. (1988). "Holding in the bottom: An interactive approach to the language problems of second language readers", en Carrell, P.; Devine, J. y Eskey, D. (eds.), *Interactive Approaches to Second Language Reading*, pp. 93-100. Cambridge: Cambridge University Press.

- Giammatteo, M. y Albano, H. (coords.) (2009). *Lengua. Léxico, gramática y texto: un enfoque para su enseñanza basado en estrategias múltiples*. Buenos Aires: Biblos.
- Goodman, K. (1967). "Reading: A psycholinguistic guessing game", en *Journal of the Reading Specialist*, 6, 1, pp. 126-135.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (1988). "Reassessing the term interactive", en Carrell, P.; Devine, J. y Eskey, D. (eds.), *Interactive Approaches to Second Language Reading*, pp. 134-156. Cambridge: Cambridge University Press.
- Graves, M.; August, D. y Mancilla-Martínez, J. (2012). *Teaching Vocabulary to English Language Learners*. TESOL International Association, Teachers College Press.
- Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward*. Hove: Language Teaching Publications.
- López, G.; Begoña, L.; Brioso, M. y De la Cuesta, M. (2002). "La enseñanza inicial de la lectura y la escritura en la Unión Europea". Centro de Investigaciones y Documentación Educativa (CIDE). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España.
- Magno, C. (2015). "Propuesta de una progresión textual para la lectura en ILE". Cátedra Unesco, *Lectura y escritura: continuidades, rupturas y reconstrucciones*, pp. 203-221. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- (2013). "Lectocomprensión en inglés: los sintagmas nominales postmodificados", en *Volumenes temáticos de la Sociedad Argentina de Lingüística. Lenguas extranjeras*. Mendoza: FFyL, UNCuyo y SAL.
- (2012a). "Estrategias para la lectura en lengua extranjera", en Brandani, L. y Avellana, A. (eds.), *La adquisición del lenguaje y la enseñanza de segundas lenguas*, pp. 54-68. Los Polvorines: UNGS.
- (2012b). "Lectura comprensiva en lengua extranjera a partir de la cohesión léxica". Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- (2009). "La teoría del esquema y el proceso de lectura en estudiantes adultos que poseen un conocimiento limitado del tipo textual", en *Lenguajes y*

- comunicación: realidades y desafíos. V Jornadas Internacionales de Educación Lingüística*. Paraná: Universidad Nacional de Entre Ríos.
- (2007). *Schema Theory and the Reading Process in Foreign Adult Learners With Restricted Knowledge of Language and Topic Content*. Tesis de grado. Universidad Nacional del Litoral.
- Magno, C. y Scagnetti, A. (2009). “Reconocimiento e interpretación de los sintagmas nominales de pre-modificación compleja y postmodificados por un participio”, en *Lenguas y diversidad: XII Jornadas de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior*. Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Montealegre, R. (2004). “La comprensión del texto: sentido y significado”, en *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36, 2, pp. 243-255.
- Nation, P. (2005). “Teaching Vocabulary”, en *Asian EFL Journal*, 7, 3, pp. 47-54.
- Nunan, D. (1991). *Language Teaching Methodology*. Nueva York: Prentice Hall.
- Oxford, R. (2003). “Language learning styles and strategies: An overview”, en *Learning Styles y Strategies*, pp. 1-25. Oxford. Disponible en: web.ntpu.edu.tw/~language/workshop/read2.pdf.
- Piaget, J. (1983). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Ariel.
- Rumelhart, D. (1975). *Representation and Understanding: Studies in Cognitive Science*. Nueva York: Academic Press.
- Schank, R. y Albenson, R. (1977). *Plans, Scripts, Goals and Understanding*. Hillsdale: Erlbaum.
- Schmitt, N. y Carter, P. (2000). “The lexical advantages of narrow reading for second language readers”, en *TESOL Journal*, 9, 1, pp. 4-9.
- Van Dijk, T. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. Nueva York: Academic Press.
- Widdowson, H. (1980). “English for Specific Purposes: Criteria for course design”, en Selinker, M.; Tarone, E. y Hanzeli, V. (eds.), *English for Academic and Technical Purposes: Studies in Honour of Louis Trimble*, pp. 1-11. Rowley, Massachusetts: Newbury House.
- Wilkins, D. (1972). *Linguistics in Language Teaching*. Londres: Arnold.

Un estudio sobre la adquisición de elementos del discurso académico oral por estudiantes universitarios

Claudia Herczeg y Teresa Acuña

Introducción

Existe una larga tradición de enseñanza de lenguas con fines específicos centrada en la macrohabilidad de la lectura en las universidades de nuestro país, una tradición a la que nuestra institución no ha sido ajena. Así, para todas las carreras de grado, pregrado y posgrado que se ofrecen en la Universidad Nacional del Comahue (UNCO), la lengua extranjera (LE) es un requisito que, con unas muy pocas excepciones, se cursa en la modalidad lectocomprensión. Los fundamentos generales para adoptar esta modalidad de enseñanza han estado relacionados, por un lado, con la necesidad de atender las demandas más urgentes del estudiante universitario, es decir, el acceso a bibliografía especializada que se publica en LE y que es imprescindible para su formación académica, y, por otro lado, con las limitaciones de tiempo que claramente restringen las posibilidades de ampliación de la oferta académica en lenguas con fines específicos (Kuguel, 2015; Herczeg y Lapegna, 2010).

En los últimos años, sin embargo, se han abierto una serie de posibilidades en el mundo académico, como la participación (presencial o virtual) en cursos dictados por extranjeros, la asistencia a congresos y otras reuniones científicas o la postulación a becas o pasantías en el exterior, para las que resulta impres-

cindible el dominio de las otras macrohabilidades. Esto genera una situación de inequidad entre aquellos estudiantes que han podido acceder a una formación más completa en LE y aquellos que no (Acuña y Herczeg, 2016). En este sentido, consideramos importante que la universidad pública contribuya a achicar esta brecha y, para ello, es necesario también que la investigación actúe como herramienta de sustento de los nuevos enfoques metodológicos que se desee implementar. Así, nuestro proyecto de investigación¹ se propuso evaluar los resultados de la implementación de una propuesta didáctica de integración de las cuatro macrohabilidades: lectura, escritura, escucha y habla, en cursos de idioma extranjero con fines específicos, particularmente académicos, poniendo un énfasis especial en el desarrollo de la oralidad. Específicamente en el caso del inglés, se propuso diseñar un manual de enseñanza destinado al desarrollo de las destrezas necesarias para realizar una breve presentación oral en el ámbito académico.

En este capítulo se discuten los lineamientos teóricos y los resultados alcanzados en la etapa experimental de este proyecto, centrándonos en la parte correspondiente a la lengua inglesa. El capítulo se organiza de la siguiente manera: en la primera parte, se presenta el marco teórico para el trabajo; a continuación, se expone la metodología seguida durante el proceso investigativo; finalmente, se discuten los resultados y la perspectiva de continuación del proyecto. En la segunda parte, se ofrecerán sugerencias para el abordaje didáctico de la enseñanza de LE para la exposición académica oral, que pueden adaptarse para su aplicación a otros niveles de enseñanza.

Parte I

Marco teórico

En vista de los objetivos propuestos en el proyecto de investigación que describimos aquí, nuestro marco teórico abarcó elementos de tres áreas de conocimiento: el análisis de géneros, los enfoques que desde la psicolingüística estudian la producción del habla, y el estudio del léxico, en particular el académico.

¹ Proyecto “Discurso en el ámbito académico: comprensión y producción oral por estudiantes principiantes en alemán, francés, inglés y portugués”. Directora: Dra. Teresa Acuña, Facultad de Lenguas. Este proyecto recibió financiamiento de la Secretaría de Ciencia y Técnica, Universidad Nacional del Comahue.

Análisis de los géneros

Se recurrió en principio al estudio y al análisis de géneros a partir de un relevamiento bibliográfico y la constitución de un corpus de textos de géneros académicos orales. En este sentido, y siguiendo a Bajtín (1982), definimos *género* como la expresión discursiva de las prácticas sociales que se dan en un tiempo y un lugar particulares. Se trata, en términos de Swales (1990), de un acontecimiento comunicativo específico reconocible por la comunidad de hablantes involucrados (la comunidad académica, en nuestro caso), que tiene un objeto comunicativo definido y que, con algunas variaciones, responde a una estructura protocolar básica.

Se reconoce en la literatura que los géneros orales para la comunicación universitaria y académica se relacionan fundamentalmente con la transmisión más o menos horizontal de conocimientos. Se considera que la comunicación es *horizontal* cuando se da entre pares, como en el caso de la conferencia científica o la ponencia en congresos, simposios, etcétera, y *vertical* cuando se da entre un especialista y un público no especialista o de especialistas en formación, como es el caso de la clase magistral o teórica. Mangiante y Parpette (2011), por ejemplo, sostienen que las clases teóricas son instancias de transmisión de conocimientos que se efectúan de docente a estudiante en el contexto espacio-temporal de la institución universitaria. Aquí, el enunciador es un docente-investigador, especialista en su campo disciplinar, que adopta un discurso pedagógico guiado por su voluntad de brindar conocimientos a un auditorio de especialistas en formación. Para Bouacha (1984, en Mangiante y Parpette, 2011), el discurso pedagógico en la universidad muestra una hibridación que combina rasgos formales del discurso científico y rasgos menos formales del cotidiano o general. Así, si bien se acerca al discurso académico escrito por su rigurosidad y especificidad, también conserva modos informales típicos de la comunicación oral general.

Respecto de las conferencias, el género seleccionado para la constitución de nuestro corpus, se sostiene que, junto con la ponencia en reuniones científicas, constituyen instancias de comunicación horizontal, es decir, entre pares. Se trata de formas de un discurso monologado, preparado con antelación por el expositor y usualmente no leído, en las que puede aparecer alguna parte dialogada, típicamente al final de la exposición, en forma de preguntas del público al disertante (Ciapuscio, 2005). En este tipo de textos se advierte también esa convivencia del estilo formal del discurso académico con elementos propios

de la comunicación más coloquial. En este sentido, Swales (2004) sostiene que es común encontrar contracciones informales, como *wanna* (por *want to*) y *gonna* (por *going to*), en las presentaciones orales en inglés, a diferencia de lo que sucede en el discurso académico escrito, en el que estas son prácticamente inexistentes. En esta línea de análisis, Carter-Thomas y Rowley-Jolivet (2001) señalan que una característica interesante de estos géneros es que durante la exposición el locutor trata de poner énfasis en ciertos elementos informativos para atraer la atención del público, modificando así la estructura básica de la cláusula (por ejemplo, con el uso de oraciones enfáticas o pseudohendidas: *what we're talking about is... / what we want to point out...*). Desde otro punto de vista, en estas formas textuales la comunicación es lo que podríamos llamar “multicanal”, ya que casi invariablemente el texto expuesto está acompañado por ayudas visuales (presentaciones en PowerPoint, fotografías, videos, etcétera), las que constituyen un aspecto fundamental para la generación de significado en la disertación (Rowley-Jolivet, 2000; Carter-Thomas y Rowley-Jolivet, 2003). Este uso del canal comunicativo visual tiene consecuencias discursivas concretas que se reflejan en la presencia de expresiones lingüísticas particulares utilizadas por el orador para guiar al auditorio a través de su exposición y que están ausentes en el discurso académico escrito (por ejemplo, el uso de elementos deícticos: *As you can see here... / This slide shows...*).

Estudios psicolingüísticos

En segundo lugar, y dado que nuestro propósito fue evaluar el aprendizaje (y eventualmente la adquisición) de elementos para la comunicación académica oral en LE, tomamos antecedentes de la teoría psicolingüística relacionados justamente con la producción del habla. En sus estudios sobre el habla en lengua materna, Levelt (1993, 1999) considera que esta es una de las habilidades más complejas tanto a nivel cognitivo como lingüístico y también motor. Desde una perspectiva psicolingüística, el autor presenta un modelo (extendido a la adquisición de LE por Kormos, 2006) según el cual, para emitir un enunciado, el hablante realiza una serie de pasos que, muy a grandes rasgos, parten de la etapa de conceptualización (la generación del contenido informativo que se desea emitir y que hace uso del conocimiento procedural y declarativo), que produce un mensaje preverbal, para pasar a la etapa de formulación en la que se traduce la estructura conceptual a una estructura lingüística. Aquí se produce

la codificación gramatical y la codificación fonológica cuyo *output* funciona como *input* para la etapa final de articulación, es decir, la emisión del habla.

Como actividad puramente intencional —es decir, que busca lograr un cierto propósito—, el habla está en buena medida bajo el control del hablante. En particular, la fase de conceptualización requiere la atención consciente del hablante, ya que debe producir un mensaje con el contenido deseado. En este sentido, mientras que para el hablante nativo buena parte del proceso se produce en forma automática, es decir, sin necesidad de que este intervenga de manera consciente, el desarrollo del habla en no nativos es un proceso complejo en el que toda la secuencia, desde la conceptualización hasta la articulación final, está en buena medida controlada, sobre todo en las etapas iniciales del aprendizaje. Especialmente, las operaciones de selección léxica y codificación gramatical y fonológica resultan en muchos casos altamente demandantes para el estudiante principiante en LE. Teniendo en cuenta estas características de la producción oral, nuestro desafío metodológico y didáctico consistió, entonces, en intentar resolver la dificultad planteada por la pobreza de medios lingüísticos con los que contaban nuestros estudiantes.

Estudios sobre el léxico

Finalmente, el marco teórico del proyecto recurrió a los estudios de léxico para dilucidar el rol del léxico académico en el tipo de género que nos propusimos abordar. En este sentido, y como en todo discurso científico, en el de la modalidad oral se pueden distinguir tres tipos de vocabulario: el general, compuesto por palabras funcionales y conceptuales de uso general; el técnico, específico de cada campo disciplinar; y el académico o transdisciplinario (en la medida en que atraviesa las distintas disciplinas científicas), compuesto por las palabras que son comunes a textos académicos de todas las áreas disciplinares. Este último es, en términos de Nation (2001), un tipo de léxico formal que representa un número sustancial de las palabras que aparecen en los textos académicos escritos, pero también en los orales. Nation y otros autores sostienen que, desde el punto de vista de la enseñanza de LE en la universidad, este último es el tipo de léxico que requiere mayor atención por parte del docente, en contraste con lo que sucede con el vocabulario técnico, al que los estudiantes pueden acceder más fácilmente por su formación en las áreas disciplinares específicas.

El léxico académico participa en la construcción y la transmisión del conocimiento, ya que contribuye a la organización del texto y del discurso en general (Rinck, 2006; Nation, 2001) mediante el uso, por ejemplo, del vocabulario que describe actividades científicas, como *analizar, examinar, encuesta, hallazgo*; o el vocabulario referido al tema propiamente dicho de las investigaciones, como las expresiones léxicas de tiempo, aspecto y modalidad: *actual, reciente, habilidad, imposibilidad*; vocablos relacionados con la clasificación del estado de cosas: *desarrollo, estructura, problema, método, teorías, características*; y el vocabulario para expresar las relaciones entre estados de cosas, por ejemplo, los cambios cuantitativos: *expansión, descenso, reducción*, las relaciones causales: *contribuir, afectar, resultado*, las relaciones de inclusión: *incluir, comprender, acotarse*, entre otras (Meyer, 1990, en Nation, 2001). Como veremos en los apartados siguientes, el léxico académico –no solo los ítems individuales, sino fundamentalmente su uso en contexto– adquirió un rol importante como eje estructurador de las grillas lingüístico-conceptuales con las que organizamos la propuesta didáctica evaluada.

Metodología seguida en el proyecto de investigación

Durante el desarrollo de este proyecto se siguieron estas etapas: constitución del corpus y análisis de conferencias auténticas en inglés, grabadas en video y disponibles en internet; elaboración del material para las propuestas didácticas piloto a partir de material auténtico recolectado; implementación de las pruebas piloto (años 2014 y 2015) y recolección de datos (grabación de las producciones de los estudiantes); análisis de los datos obtenidos para extraer resultados y elaboración del manual definitivo.

Constitución del corpus

Respecto de la primera etapa, y con el fin de obtener datos para elaborar las propuestas didácticas piloto, se procedió a constituir un corpus de conferencias auténticas de hablantes nativos de inglés realizadas en universidades estadounidenses, todas con un mismo eje temático: energías y energías alternativas, de manera de evitar posibles diferencias interdisciplinarias. Este eje temático fue elegido en función de los destinatarios de los cursos experimentales que fueron estudiantes de la Facultad de Ingeniería de la UNCO.

Con las conferencias seleccionadas, se realizó entonces un análisis a nivel microestructural —es decir, a nivel de los constituyentes sintácticos y léxicos— y muy especialmente macroestructural —a nivel de los elementos de la situación comunicativa, contenido semántico, organización de la información— (Kuguel, 2015). Para ello, se utilizó una herramienta elaborada por el equipo de trabajo sobre la base del modelo CARS (*Create a Research Space*) de Swales (1990) y su adaptación al análisis de conferencias en italiano y español por parte de Robles Garrote (2013)² (cf. Acuña y Lestani, 2014; Arce *et al.*, 2014). Es importante notar que el modelo CARS fue propuesto originalmente para describir la organización de los artículos de investigación: en segmentos principales denominados *moves* (estructura primaria) y subsecciones dentro de estos segmentos llamadas *steps* (estructura secundaria). Siguiendo a Robles Garrote, adoptamos los términos *secciones* y *movimientos*, que a su vez pueden dividirse en submovimientos o pasos.

El análisis estuvo centrado en la porción introductoria de las muestras y se prestó especial atención a las primeras secciones: presentación del disertante por parte del moderador o anfitrión y apertura del discurso por parte del disertante. Para cada una de estas secciones se identificaron los movimientos y submovimientos del orador, y respecto de cada uno de ellos se extrajeron las estructuras lingüísticas básicas y vocabulario que luego sirvieron de base para el desarrollo del material de los cursos experimentales. A modo de ejemplo, la tabla 1 muestra una porción de uno de los análisis realizados. En la columna de la izquierda se observan las distintas secciones y los movimientos de cada una de ellas, y en la columna de la derecha, los elementos lingüísticos destacados para su adaptación y utilización en el material de los cursos experimentales.

² Como señala la autora, pocos autores han estudiado de manera formal la macroestructura de los géneros académicos orales, un elemento fundamental para la instrucción en su uso, frente a la muy abundante investigación sobre los géneros académicos escritos (Robles Garrote, 2013: 129).

Tabla 1. Extracto del análisis de una de las conferencias del corpus

<p>Análisis macroestructural: secciones y movimientos</p>	<p>Conferencia: Printing solar cells, by Michael McGhee. Stanford University, 2012. www.youtube.com/watch?v=h47Zdbj4NQk</p>	<p>Análisis microestructural: elementos léxicos y morfosintácticos, frases semifijas</p>
<p>Presentación del conferencista por el moderador/anfitrión</p> <p>Sección 1: saludos, bienvenida y agradecimiento. <i>Mov1: Saludo y agradecimiento.</i></p> <p>Mov2: Información general de la conferencia.</p> <p>Sección 2: presentación del disertante. <i>Mov3: Presentación del tema.</i></p> <p>Mov4: Presentación del disertante y sus antecedentes.</p> <p>Apertura del discurso por el disertante.</p>	<p><i>Good evening. Good evening and welcome to the first, good evening and welcome to the first public SLAC lecture of 2012. Uhm... before we begin I'm instructed to just give you instructions on how to get out of here in case there's an emergency [...]. There'll be public lectures every other month, ah typically the fourth Tuesday night of the month as we go forward every other month and we're gonna highlight the theme areas for SLAC in the next 50 years. These include of course uh nanotechnology, high energy physics, you'll see, astrophysics, you'll see many of these topics as you come through the year.</i></p> <p><i>The first one is energy, and actually we're very lucky to have this talk about things that are going on here in energy science. Professor Michael McGehee from the Materials Science and Engineering Department at Stanford. Mike got his start actually in materials physics, he studied at UC Santa Barbara with the Nobel Prize winner Allan Heeger. He has been a professor at Sanford, he's now also a senior fellow of the Precourt Institute for Energy Sciences at Stanford [...]. And so that's what he'll talk about today, so please welcome Mike McGehee. (2:30)</i></p> <p><i>So I'll start by thanking SLAC for giving me this opportunity to speak tonight, and I wanna thank you all</i></p>	<p>Good evening and welcome to... Before we begin...</p> <p>The first one (public lecture) is energy... We're very lucky to have this talk... He studied at... He has been (a professor)... He's now also a senior fellow of...</p> <p>So please welcome Mike McGehee.</p> <p>So I'll start by thanking SLAC... I wanna thank you all for coming...</p> <p>Well tonight I'll be talking about my favorite topic...</p>

<p>Sección 1: Apertura del discurso. Mov0: Control del audio. Mov1: Saludo. <i>Mov2: Agradecimiento.</i> Mov3: Broma para romper el hielo.</p> <p>Sección 2: introducción. <i>Mov4: Enunciado inicial, presentación del tema.</i> Mov5: Descripción de la estructura de la charla.</p>	<p><i>for coming, ah, I got a lot worried this morning when I found out that I would be competing with Barack Obama on his audience, [...]</i> <i>(2:50) Well tonight I'll be talking about my favorite topic, printing solar cells for greener energy and I'm gonna be answering these questions here that you see, I'm going to be telling you what solar cells are, how they are used, I'm gonna address the key question of when solar cells will be able to compete with coal-fired power points on a cost basis, I'll tell you a little bit about how conventional solar cells are made and how they work, how efficient they can be, and then I'm gonna spend the second half of my talk on a newer technology, and I'm gonna show you how you can print solar cells on roll-to-roll coating machines just like the ones you see here, and I wanna thank the SLAC art team for producing this wonderful poster and color slide.</i></p>	<p>I'm gonna be answering these questions here that you see... I'll tell you a little bit about... What solar cells are... How they are used... (1) When they will be... How you can print...</p> <p>(1) Indirect questions</p>
--	---	---

Elaboración de material didáctico

A partir del análisis de las conferencias del corpus y la obtención de los datos macroestructurales y lingüísticos necesarios, se procedió entonces a elaborar el material de enseñanza que se aplicó en un primer curso piloto en el año 2014, y que con modificaciones y ampliaciones se replicó en el segundo cuatrimestre de 2015. El objetivo general propuesto para estos cursos fue que los estudiantes pudiesen preparar, estudiar y realizar una breve presentación oral sobre un tema de su campo disciplinar (ver la segunda parte para detalles de la planificación y los contenidos).

Pruebas piloto y recolección de datos

El curso piloto en 2015 se llevó a cabo con un grupo especialmente convocado de 25 estudiantes de distintas carreras de la Facultad de Ingeniería (UNCO). El

único requisito que se estableció para la inscripción fue que los estudiantes hubiesen cursado o estuviesen cursando la materia de lectocomprensión de sus carreras (materia anual del tercer año de los planes de estudio), por lo cual el nivel de conocimientos en la LE inglés al inicio fue variado. En general, el nivel de comprensión de la lectura que alcanzan los estudiantes al terminar de cursar la materia se corresponde con el nivel B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, pero esto también depende de sus conocimientos de la lengua antes de comenzar el curso. Una encuesta inicial indagó acerca de este aspecto y de otros relacionados con el conocimiento de otras LE, las distintas habilidades adquiridas y el grado de avance en la carrera, entre otros. El curso tuvo una duración cuatrimestral con dos horas semanales de clase, acompañadas por práctica adicional a través de la plataforma virtual (PEDCO) de la universidad.

Para la recolección de los datos, es decir, para obtener las muestras de las producciones orales que luego se someterían a análisis, se procedió a registrar mediante grabación de audio las instancias de exposición oral de todos los participantes: cuatro registros correspondientes a las unidades 1 a 4 y la exposición final completa. La mayoría de estas grabaciones fueron tomadas en clase y, en menor medida, a través de la plataforma virtual. En este último caso, dado que el aula virtual no cuenta con un recurso para grabar voces *online*, cada estudiante debía tomar un registro grabado con otro dispositivo y luego subirlo a la plataforma. Asimismo, para poder contar con un registro de verbalización que no fuera simplemente la lectura del texto escrito con anterioridad, se les solicitó que por cada tarea grabaran y subieran las dos versiones, una con el texto leído y otra sin leer. Se guardó, además, un registro de esos textos preparados por cada estudiante con anterioridad a sus presentaciones orales, para su posterior contraste con el discurso oral.

Análisis de datos

Con los datos obtenidos se procedió a realizar un estudio que demandó distintas instancias. En primer lugar, de la totalidad de los participantes se seleccionó un grupo representativo de cuatro estudiantes, todos con un nivel similar de conocimientos previos de inglés (el adquirido en la escuela secundaria, el curso de lectocomprensión completo de su carrera, y hasta un año de formación en instituciones privadas). Las producciones de estos estudiantes

fueron transcriptas y sobre ellas se aplicó un protocolo de análisis elaborado a partir de criterios tomados de investigaciones sobre producción oral en LE y a partir de la experiencia previa y del análisis de las producciones del curso experimental de 2014.

En este sentido, se establecieron una serie de categorías y, en función de ellas, se realizó un análisis longitudinal de carácter cuantitativo y cualitativo. Por análisis longitudinal entendemos el estudio del avance logrado por cada estudiante a lo largo del curso experimental. Así, se cuantificaron y contrastaron entre sí los valores obtenidos en las categorías de análisis a lo largo de las propias exposiciones orales sucesivas de cada estudiante. Las categorías seleccionadas con sus respectivos indicadores (elementos cuantificados) fueron las siguientes:

1. Aprendizaje y adquisición de elementos del discurso científico-académico oral observado a partir de:

- Uso de las grillas lingüístico-conceptuales para estructurar el discurso, organizar y jerarquizar la información.
- Utilización del léxico académico extraído de las grillas lingüístico-conceptuales.
- Utilización del léxico general y del léxico de la especialidad. Se consideró a este último como producto de una actividad de autoaprendizaje, ya que cada estudiante trabajó sobre un tema de su elección.

Por ejemplo: Sujeto 2 M.P. Presentación 5 final.

*I will eh **I will talk you a little bit about** veins. A vein **is a** fracture filled eh with precipitated minerals from aqueous solution{s} eh passing through the fracture. **It is made up of two parts** alteration halo **for example** filled alteration and mineral filling. **for example** wax eh ah si that (determine) eh different eh types of veins.*

En este tramo se ilustran, resaltadas en negrita, las secuencias tomadas de las grillas lingüístico-conceptuales trabajadas en clase que utiliza la estudiante, y se subrayan los elementos del léxico de especialidad, que incluyen términos y definiciones propios de esta disciplina particular.

2. Aprendizaje lingüístico y actividad metalingüística:

- Calidad morfosintáctica y fonético-fonológica de las producciones, indicada a partir de producciones correctas y errores no corregidos en todos los niveles. Se consideró que los errores no corregidos señalan ausencia de conciencia del error, propia de las etapas iniciales en el proceso de aprendizaje de una LE. Respecto de los textos escritos preparados para las exposiciones orales, si bien la mayoría de los errores fueron corregidos en clase por las docentes en instancias previas a la presentación oral, algunos pocos errores persistieron en los envíos finales. Entre ellos cabe mencionar errores de concordancia de número y en la utilización de artículos, entre otros que mencionaremos más adelante. Lo interesante de los datos, sin embargo, fue contrastar las presentaciones orales con los escritos previos, ya que en un buen número de casos los errores presentes en el escrito no aparecieron en el oral. Asimismo, se registraron los casos en los que el estudiante producía un cierto error en las primeras grabaciones y que luego no aparece en las producciones orales subsiguientes.

Por ejemplo: Sujeto 2 M.P. Presentación 2.

[...] I am a geology student. I study {at} Comahue University. Today I'm going to talk about {the} geochemical study of the Altar deposit [...]

Los elementos indicados entre llaves {} están en el escrito previo de la alumna, pero ella no los produce en su versión oral.

Presentación 5 final.

[...] I am a geology student. I study at Comahue University. Today I'm going to talk about the geochemical study of the Altar deposit [...].

Asimismo, es muy importante destacar que para este estudio no se partió de una valoración previa respecto de la cantidad o la clase de los errores aceptables o esperables, sino que se buscó establecer el grado de mejora (menor cantidad de errores) en las producciones de los estudiantes a lo largo del curso. Este mismo criterio se aplicó a las otras categorías.

- Autocorrecciones a nivel fonético-fonológico, gramatical, léxico y del contenido de la información, es decir, los casos en los que el

aprendiente detecta su propio error y se autocorrigió. Se evaluó a esta como una actividad metalingüística, en el sentido de que el estudiante monitorea su propia producción y realiza las enmiendas que considera necesarias.

Por ejemplo: Sujeto 1 W.A. Presentación 1.

*[...] The topic of today's talk is {the} geochemical study of the Altar deposit and it's special pleasure student to have student M.P. **this afternoon** [...].*

Los elementos subrayados indican cómo el estudiante se autocorrigió al momento de la emisión.

3. La fluidez, como evidencia de la capacidad y la velocidad para recordar y asociar conceptos con su forma lingüística (Freed, 1995, en Wood, 2010; Lennon, 1990). Así, un aumento de la fluidez podría indicar que se van fortaleciendo las redes de asociación de forma y significado de cada palabra y de asociación entre palabras. Siguiendo a estos autores, se consideraron indicadores de fluidez:

- La cantidad de palabras por minuto en la exposición oral.
- La presencia y la cantidad de fenómenos de duda, con dos tipos de indicadores: pausas y repeticiones. Las repeticiones de palabras o frases son atribuibles, en general, a la búsqueda en la memoria de un concepto o de la forma de una palabra para continuar la emisión. En cuanto a las pausas, se hizo una diferenciación según la posición entre (a) pausas ubicadas al comienzo de un enunciado, o bien en los límites de sintagmas u oraciones, consideradas como parte de la planificación del discurso; y (b) pausas ubicadas en medio de un sintagma, asociadas a la búsqueda en la memoria de la forma de la palabra o el contenido conceptual faltante.

Al igual que con las categorías anteriores, en este caso se contrastaron los valores de cada producción de un mismo estudiante, no a partir de un valor preestablecido de la cantidad de palabras por minuto que marcarían un discurso fluido, sino más bien para obtener datos del avance particular de cada uno de los sujetos. Es importante destacar en este punto que un ritmo de emisión más lento (es decir, con menos palabras por minuto y una cantidad mayor de pausas, sobre todo del tipo (a) mencionado arriba) no siempre se

analiza en la literatura como un indicador de un desempeño pobre por parte del hablante. Por el contrario, pueden dar cuenta de una mayor actividad de reflexión metalingüística y mayor control de la propia producción, más allá de los factores personales y de influencia de la lengua materna que puedan estar interviniendo (Hieke, 1981, en Wood, 2010).

Cada uno de estos indicadores fue señalado en las transcripciones de las producciones estudiadas para permitir una cuantificación de los datos y proceder entonces al análisis cualitativo. Este análisis arrojó los resultados generales que discutimos en el apartado siguiente.

Discusión y conclusiones

Sin bien los números obtenidos en la cuantificación de los datos de cada estudiante son variados, del análisis de estos datos podemos establecer los siguientes resultados generales:

1) En cuanto al aprendizaje y la adquisición de elementos del discurso científico-académico oral, podemos afirmar que los estudiantes lograron producir textos bien estructurados y coherentes, respetando las convenciones típicas del discurso académico, en particular en lo que respecta al léxico académico o transdisciplinar. Evaluamos que esto se debe a que todos ellos se apoyaron fuertemente en las grillas lingüístico-conceptuales para la preparación previa de sus textos escritos y prácticamente no se desviaron de ese texto preelaborado durante su exposición oral. Los estudiantes extrajeron de esas grillas frases y expresiones (semi) fijas que reutilizaron adecuadamente para preparar sus exposiciones. Las grillas sirvieron, además, como guías para abordar la lectura de un texto o el visionado de un video y extraer de ellos la información pertinente. Así, dieron evidencia de ser un instrumento adecuado para el aprendizaje. A su vez, la exposición oral sobre un único tema resultó un recurso adecuado para desarrollar la competencia oral, puesto que los aprendientes pudieron mantener activado en su memoria un solo referente principal (un autor, una obra, un concepto) al que se le agregaba la información nueva. Por otra parte, se puede suponer que las destrezas en la macrohabilidad de la lectura con que contaban los estudiantes les permitieron acceder a los textos propuestos con mayor solvencia y dedicarse plenamente a las prácticas de la escucha, la escritura y la oralización de textos propios.

2) Respecto del aprendizaje lingüístico, destacamos los avances observados tanto a nivel léxico como morfosintáctico. Los estudiantes utilizaron en buena medida ítems del léxico académico dado en clase y hubo además una fuerte tarea de autoaprendizaje del léxico de especialidad, ya que, como señalamos, cada uno trabajó sobre un tema de su propio campo disciplinar. Asimismo, prácticamente no se observan errores sintácticos de construcción de frases y oraciones, y los errores detectados involucraron en su mayor parte elementos funcionales, como artículos (en particular el artículo definido), el uso de preposiciones y elementos morfológicos de concordancia singular-plural. Es interesante notar que en las producciones escritas previamente, sobre las que los alumnos hicieron sus exposiciones orales, muchos de estos errores o bien no aparecen o, por el contrario, sí están en la versión escrita, pero fueron producidos correctamente en la exposición oral. Este aspecto sería una muestra de la inestabilidad de ciertos conocimientos en las distintas etapas de la interlengua durante el proceso de adquisición de la LE.

Es importante notar, por otro lado, que la mayor parte de los errores se detectaron en el nivel fonético-fonológico, tanto en la producción de sonidos, sobre todo los diferentes al español, como en la acentuación de palabras y la entonación de frases. La presencia de estos errores se explica claramente por el breve tiempo de exposición a la LE y las diferencias sustanciales con la lengua materna en este aspecto.

Cabe destacar también que en las presentaciones finales, las cuales simulaban una situación real de conferencia con sus correspondientes ayudas visuales (presentaciones en PowerPoint), los estudiantes utilizaron elementos relacionados con la situación discursiva en sí, como la palabra *next* para indicarle al compañero que pase a la diapositiva siguiente, y elementos deícticos para señalar ejemplos o gráficos en pantalla (*As you can see... / This table shows...*) que no estaban presentes en el texto preparado con antelación. Este aspecto puede considerarse también como producto de una actividad de autoaprendizaje.

En cuanto a la actividad metalingüística, se destacan los fenómenos de autocorrección tanto a nivel fonético-fonológico como morfosintáctico e informativo. En algunos casos, particularmente en los aspectos fonético-fonológicos, el de autocorrección no produjo en sí misma un resultado correcto o mejor, pero demostró, sin embargo, una conciencia metalingüística por parte del estudiante que intenta mejorar su producción, aunque no lo logre perfectamente. En menor medida, aparece la repetición de palabras o frases, que, como señalamos

anteriormente, fue evaluada como una instancia de soporte del discurso y una actividad de recuperación de la memoria para seguir adelante.

3) Respecto de la fluidez (palabras por minuto, presencia y localización de pausas), un resultado general fue que, a medida que los discursos se hicieron más extensos (mayor cantidad de palabras), la velocidad de producción se redujo en comparación con las primeras exposiciones más breves. Es decir, aparece una mayor cantidad de pausas, tanto al inicio de los enunciados como al interior de los sintagmas, junto con otros fenómenos de duda como la repetición, lo que hace que el flujo de palabras sea también más lento.

A partir de estos resultados, y a modo de conclusión general, observamos que, si bien es cierto que las exposiciones de los estudiantes se lograron a partir de la realización de tareas preplanificadas (uso de grillas) y que implicaron el uso intensivo de la memoria y la repetición como estrategia de aprendizaje, consideramos que con un mayor tiempo de exposición los alumnos, aun en el nivel de principiantes, pueden desarrollar capacidades para la producción oral espontánea que les permitan desempeñarse con cierta solvencia en el mundo académico. Por otra parte, sería también deseable incorporar a este entrenamiento para la presentación oral instancias de interacción, por ejemplo, en la forma de preguntas de los pares o del profesor al finalizar la exposición, para fomentar la movilización de los conocimientos almacenados en la memoria en tareas de producción oral más espontáneas. Asimismo, nuestro trabajo nos ha permitido constatar ciertos “puntos de resistencia” en el aprendizaje, especialmente la producción fonético-fonológica, que constituye entonces uno de los aspectos que requerirán mayor atención a futuro en nuestra metodología. Finalmente, resulta necesario indagar acerca de la integración de esta metodología en los cursos curriculares de lectocomprensión para optimizar los tiempos de clase asignados y ofrecer una formación en LE más completa a los estudiantes de grado universitario.

Parte II

Propuesta didáctica

En esta sección discutiremos algunas sugerencias de abordaje didáctico de habilidades para la realización de presentaciones orales en el ámbito académico en inglés. Estas sugerencias se derivan de los resultados obtenidos en

la parte experimental del proyecto, que se presentan en la primera parte del capítulo. Mostraremos los lineamientos generales y los aspectos específicos de la propuesta didáctica evaluada en el proyecto, los que esperamos puedan ser útiles para aplicaciones similares en otras áreas.

Análisis de necesidades y objetivos del curso

El punto de partida para toda propuesta didáctica, creemos, debe ser el análisis de las necesidades de los estudiantes para determinar, entre otros aspectos, los contenidos y el material del programa a desarrollar.³ En nuestro caso, realizamos una evaluación de las necesidades actuales de nuestros estudiantes universitarios de grado, las que abarcan dos campos principales, el laboral y el académico. Para el curso propuesto nos centramos en este último aspecto, considerando, entre otras cuestiones, la creciente oferta de becas para realizar estudios en el exterior del país. Observamos que para la obtención de estas becas el estudiante debe, en general, dominar habilidades que le permitan presentarse, relatar sus antecedentes académicos y describir el tema sobre el que le interesa investigar. Como se ha señalado anteriormente, el objetivo general del curso propuesto fue entonces que los estudiantes desarrollaran las destrezas necesarias para realizar una breve presentación oral en inglés sobre el tema de su interés.

Contenidos y material

En función de las necesidades y los objetivos planteados, se elaboró un manual de enseñanza organizado en seis unidades, siguiendo la planificación que sintetizamos en la tabla 2.

³ El análisis de necesidades (*needs analysis*) propuesto por Munby (1978) ha sido largamente discutido como punto de partida para el desarrollo de programas de enseñanza de inglés como LE. Ver, por ejemplo, Nunan (1999: 148-166), para un repaso bastante acabado de los antecedentes teóricos y fundamentos del concepto.

Tabla 2. Esquema general de la planificación del manual de inglés para presentaciones académicas

Unidad	Contenidos
1	Presentación personal en el contexto académico (congresos, conferencias) y en el profesional. Intercambio de información relativa a la formación académica, la nacionalidad, la vinculación laboral. Saludos de bienvenida y despedida.
2	Presentación del orador de una conferencia o clase magistral. Referencia a los antecedentes académicos y de investigación del disertante. Introducción y primeras referencias al tema de una conferencia o clase magistral. Apertura del discurso por parte del orador.
3	La cita bibliográfica. Referencia a una obra pertinente para la disertación a partir de la información contenida en catálogos de libros especializados. Datos del autor y contenido de la obra.
4	Definición y conceptos básicos para describir el dispositivo, el procedimiento o el recurso técnico objeto de la exposición oral (su función, composición, ventajas y desventajas). Descripción de gráficos.
5	La cita de investigaciones previas sobre el tema de la disertación a partir de <i>abstracts</i> de artículos de investigación: referencia a los objetivos del trabajo, sus resultados y conclusiones principales, datos de los autores y filiación académica.
6	La organización de la presentación oral: introducción, vistazo general de la disertación, preguntas a responder a lo largo de esta, definiciones y descripciones básicas en relación con el tema a discutir. Uso de ayudas visuales.

Para evitar una gran dispersión de temas y acotar la cuestión terminológica, se resolvió que todo el material del curso girara en torno a un único eje temático, el de la energía y las energías alternativas o renovables. Excepto por la unidad 1, que se diseñó siguiendo el modelo de los libros de texto tradicionales, solo que adaptados a un contexto académico, el resto del material se conformó con textos y videos auténticos extraídos de páginas de acceso libre en internet. Así, para la unidad 2, por ejemplo, se utilizaron pequeños tramos de conferencias dictadas por especialistas en universidades estadounidenses, y para la unidad 3 se extrajeron reseñas de libros de catálogos especializados, y de manera similar se procedió con el resto de las unidades del programa.

Destinatarios, duración y carga horaria

La propuesta que compartimos fue diseñada para estudiantes de ingeniería –seis orientaciones– y licenciatura en ciencias geológicas, con algún conocimiento

básico de inglés. En nuestro caso, los estudiantes contaban con el curso de Inglés Lectocomprensión que es requisito para estas carreras, además de los conocimientos previos variables adquiridos en la escuela secundaria.

El tiempo asignado para el dictado del curso fue de un cuatrimestre, es decir, 16 semanas, con dos horas de clase en cada encuentro semanal. Asimismo, la práctica se completó con actividades autogestionadas a través de la plataforma de educación a distancia de la UNCO. Como se puede observar, la duración del curso fue breve, por lo que resultó imprescindible presentar actividades lo suficientemente guiadas a fin de lograr los resultados deseados.

Propuesta metodológica

En función del objetivo general planteado, y como señalamos anteriormente, nuestro desafío fue diseñar una estrategia metodológica que permitiera, en el breve tiempo asignado para el curso, equipar a los estudiantes con los recursos lingüísticos necesarios para poder realizar estas breves exposiciones orales. Fue así que desarrollamos las que denominamos “grillas lingüístico-conceptuales”, entendidas como plantillas preelaboradas e incluidas al final de las unidades centrales (2 a 5) del manual. Con ayuda de estas grillas, los estudiantes redactaron sus textos propios, los que fueron revisados en clase y luego estudiados para exponerlos en forma oral. Caracterizamos a estas grillas como lingüísticas porque incluyen las estructuras y el vocabulario necesarios para redactar cada segmento discursivo, y por otro lado como conceptuales, porque el alumno las completa con las ideas o conceptos extraídos del texto fuente, que puede ser un tramo de una conferencia en video, un texto leído en clase o seleccionado por cada participante según el tema de su interés. En este sentido, se trata también de grillas discursivas, puesto que sirven como organizadoras del discurso para la presentación oral. Así, a diferencia de lo que sucede en la preparación de una exposición oral en lengua materna, en esta tarea los estudiantes no realizan una actividad de condensación y de generalización de la información presente en el texto fuente, sino una actividad de “llenado” de estas grillas con ciertos datos del texto, lo que de alguna manera compensa la falta de disponibilidad de recursos lingüísticos característica de los estudiantes principiantes en LE. A modo de ilustración, presentamos a continuación los contenidos básicos y la grilla correspondiente a la unidad 5 del programa. En esta unidad se presentan *abstracts* de artículos de investigación con el propósito de que, durante su expo-

sición, el estudiante pueda hacer referencia a antecedentes que se encuentran en la literatura en relación con el tema de su disertación.

Consignas

A partir de la lectura del *abstract* de un artículo de investigación sobre energías renovables, los estudiantes realizan primero una tarea de comprensión general con las siguientes consignas:⁴

Comprensión general

1. Trabaje con un/a compañero/a. Observe el siguiente texto, lea el nombre de la publicación, el título y el subtítulo para anticipar el contenido del *abstract*. Realice anotaciones.

2. Luego, lea el *abstract* y decida si contiene alguna de las ideas expuestas a continuación:

- Presentación del campo de estudio y su importancia.
- Referencia a investigaciones previas sobre el mismo tema.
- Referencia a los vacíos de conocimiento sobre este campo.
- Planteamiento de interrogantes.
- Anuncio del trabajo presente.
- Anuncio de los principales resultados/hallazgos.
- Descripción de la organización del artículo.
- Otras ideas que puedan ser relevantes.

Vocabulario

A continuación, y a partir de una nueva lectura, se realiza un trabajo más detallado para acceder al vocabulario nuevo, utilizando recursos clásicos como la selección múltiple, la combinación (*matching*) de términos con definiciones o sinónimos, crucigramas, entre otros. A modo de ejemplo, los siguientes ejercicios

⁴ Estas, como todas las consignas del manual, están en inglés; las incluimos aquí en español para facilitar la lectura. Por su parte, los estudiantes pueden responder las tareas de comprensión general en inglés o en español.

se propusieron para antes de leer el texto⁵ (ejercicio 1) y para completar luego de una primera lectura (ejercicio 2).

1. Match the terms with their definitions.

	Term	Definition
a	<i>A research paper</i>	<i>A periodical that publishes academic articles written by experts that relate to a particular academic discipline. Its function is to distribute knowledge. It typically contains articles that present original research, as well as review articles and book reviews.</i>
b	<i>The abstract</i>	<i>A concise summary of a larger project (a thesis, research report, project, etcétera) that briefly describes the content and scope of the project and identifies the project's objective, its methodology and its findings, conclusions, or intended results.</i>
c	<i>An academic journal</i>	<i>An academic article that contains the results of original research or an evaluation of research conducted by others. Most of these articles undergo an evaluation by experts in the field before publication in an academic journal.</i>

2. Read the text once or twice. Find the following phrases/lexical items in the text (column A) and match them with a similar expression in column B.

1	<i>fundamental factor</i>	a	<i>the objective of this study</i>
2	<i>this paper outlines</i>	b	<i>this document discusses</i>
3	<i>the aim of this work</i>	c	<i>referring to / regarding</i>
4	<i>as well as</i>	d	<i>highlight</i>
5	<i>as concerns</i>	e	<i>in addition to</i>
6	<i>emphasise</i>	f	<i>major aspect</i>

Grilla lingüístico-conceptual

Finalmente, los estudiantes deben completar en inglés la grilla que sigue a continuación, tomando la información que extraen del texto de base.

⁵ El texto es el *abstract* del artículo "Focus on non carbon technologies: the positive solution", disponible en el sitio web www.sciencedirect.com/science/article/pii/S13640321107000639.

Tabla 3. Grilla lingüístico-conceptual 5⁶

General information about the paper: title, author, author's affiliation (información general del artículo: título, autor, dependencia académica).	<i>The title of the article is... The paper's title is... The article appeared in an international journal / an online journal in [year]... The author(s) is (are) [names]... He/She/they work(s) at [institution]...</i>
Topic and sub-themes (tema principal y subtemas).	<i>In this paper, the authors (author) address(es) the issue of... They (He/She) assess(es) / imply(ies) that... The authors (author) make(s) reference to the fundamental aspect / problem / question / of...</i>
Purpose (objetivos).	<i>The purpose / aim of this paper is... with a special emphasis on...</i>
Results and conclusions (resultados y conclusiones).	<i>Some of the results of the present research are / include... These results demonstrate / strongly suggest that... The authors (author) assume(s) / conclude(s) that... can have a significant impact on... According to this abstract, ...</i>
RA organization (organización del artículo).	<i>The article / paper contains (x) parts / is divided in (x) sections: ...</i>

Como puede observarse, la grilla está dividida en las secciones y los movimientos en que se organiza el texto (en este caso un *abstract*), y se ofrecen elementos lingüísticos característicos de cada uno de esos movimientos para que los estudiantes completen con datos específicos del texto leído. Entre estos elementos lingüísticos se destaca la presencia de ítems del léxico académico que, como señalamos en la primera parte, intervienen directamente en la construcción del discurso académico. Asimismo, estos ítems aparecen como parte de lo que se conoce en la literatura como secuencias formulaicas (Wray, 2008, en Wood, 2010; Zinkgraff *et al.*, 2015), paquetes léxicos –*lexical bundles*– (Biber *et al.*, 1999; Biber, Conrad y Cortes, 2004) o expresiones semifijas (Lewis, 1993, 1997), entre otras denominaciones. En la enseñanza de LE y con la práctica necesaria, estas unidades multipalabra se almacenan en la memoria a largo plazo como si fueran ítems léxicos individuales que se recuerdan y se producen como un todo, y en la producción oral se caracterizan por su coherencia fonológica.

⁶ Las grillas, al igual que todo el contenido del manual, se encuentran en proceso de revisión para su próxima publicación.

Estas unidades tienen funciones observables y clasificables en el discurso y, por esto, se utilizan con propósitos situacionales específicos. Por ejemplo, para describir la investigación realizada por el autor, son recurrentes expresiones del tipo: *The author addresses the issue of...* / *discusses the topic of...* / *implies that...* Asimismo, para presentar los resultados y las conclusiones de la investigación suelen aparecer secuencias como: *The results strongly suggest that...* / *The author concludes that...* / *According to the author...*

En este sentido, recordemos que el desarrollo del habla en no nativos es un proceso altamente complejo a nivel de la selección léxica y la codificación gramatical y fonológica. Por lo tanto, el hecho de tener disponibles ciertos elementos lingüísticos como las frases semifijas de las grillas lingüístico-conceptuales facilita en buena medida la redacción del discurso propio por parte de cada estudiante, y del mismo modo favorece la adquisición lingüística y la fluidez en la exposición oral.

Así, entonces, según nuestra planificación, los estudiantes completaron primero la grilla correspondiente al texto dado en clase (en el caso de la unidad 5, el *abstract* de investigación) y replicaron luego la tarea sobre otro *abstract*, seleccionado por cada uno de ellos en función del tema elegido para la exposición final.

Consideraciones finales

En este apartado quisimos compartir uno de los recursos didácticos esenciales –las grillas lingüístico-conceptuales– de nuestro enfoque para la enseñanza de habilidades para el discurso oral académico de estudiantes universitarios. Nuestro propósito al diseñar estas grillas fue presentar una herramienta de trabajo para la construcción de textos con los contenidos mínimos característicos de las presentaciones académicas, determinados a partir de una investigación previa sobre muestras auténticas del género conferencia. En esta propuesta, entonces, el aprendiente no tiene que elaborar el texto completo por su cuenta, sino que dispone de algunos elementos preelaborados en los que basarse. Asimismo, durante la exposición oral, las secuencias o frases semifijas que integran las grillas funcionan como lo que Chafe (1980, en Wood, 2010) denomina “islas de confiabilidad” –*islands of reliability*–, es decir, puntos de anclaje del discurso en los que el estudiante puede tomar una referencia para seguir avanzando con su disertación.

Estimamos que, si bien el proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE requiere el tiempo de maduración necesario, es posible promover el desarrollo de ciertas habilidades acotadas a un objetivo bien definido y utilizando recursos adecuados, aun en estudiantes con bajo nivel de conocimientos previos. De todos modos, consideramos necesario seguir indagando en este y otros recursos didácticos para contribuir, en la medida de lo posible, a la actualización de los enfoques hacia la enseñanza de las lenguas extranjeras en la universidad.

Referencias bibliográficas

- Acuña, T. y Herczeg, C. (2016). “L’enseignement-apprentissage de l’anglais et du français langues étrangères à l’université: des inégalités langagières dans un contexte culturel massivement monolingue”, en Legros, D.; Paré-Kaboré, A. y Sawadogo, F. (dirs.), *Apprentissage en contexte culturel plurilingue et numérique*, pp. 225-264. París: L’Harmattan.
- Acuña, T. y Lestani, S. (2014). “El discurso científico-académico oral: la conferencia en idioma francés. Análisis macro-estructural”, en Riestra, D.; Goicochea, M. y Tapia, S. (comps.), *IV Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las Lenguas y las Literaturas*, pp. 240-258. Bariloche: Universidad Nacional de Río Negro.
- Arce, M.; Cassan, V. y Acuña, T. (2014). “El discurso científico-académico en la conferencia, idioma portugués. Análisis de las secciones y movimientos y sus variaciones”, en Riestra, D.; Goicochea, M. y Tapia, S. (comps.), *IV Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las Lenguas y las Literaturas*, pp. 123-143. Bariloche: Universidad Nacional de Río Negro.
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Biber, D. (2005). “Paquetes léxicos en textos de estudio universitario: variación entre disciplinas académicas”, en *Revista Signos*, 38, 57, pp. 19-29.
- Biber, D.; Conrad, S. y Cortes, V. (2004). “‘If you look at...’: Lexical bundles in university teaching and textbooks”, en *Applied Linguistics*, 25(3), 371-405. Disponible en: <https://doi.org/10.1093/applin/25.3.37>.
- Biber, D.; Johansson, S.; Leech, G.; Conrad, S. y Finegan, E. (1999). *The Longman Grammar of Spoken and Written English*. Londres: Longman.

- Carter-Thomas, S. y Rowley-Jolivet, E. (2003). "Analysing the scientific conference presentation (CP). A methodological overview of a multimodal genre", en *ASp, La revue du GERAS*. Disponible en: asp.revues.org/1295.
- (2001). "Syntactic differences in oral and written scientific discourse: the role of information structure", en *ASp, La revue du GERAS*. Disponible en: asp.revues.org/1752.
- Ciapuscio, G. (2005). "Esquemas calificadores modales y recursos léxico-gramaticales en la conferencia de divulgación científica", en *Boletín de la Academia Argentina de Letras* 70, 279-280, pp. 373-392.
- Herczeg, C. y Lapegna, M. (2015). "Enseñanza de ILE: progresión y adecuación de textos en la era de la accesibilidad", en Muse, C. (ed.), *Lectura y escritura: segundas lenguas y lenguas extranjeras*. Serie de volúmenes digitales de la cátedra Unesco "Lectura y escritura: continuidades, rupturas y reconstrucciones", vol. 7, pp. 147-154. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- (2010). "Autorregulación, estrategias y motivación en el aprendizaje", en *Lenguas Modernas*, 35, pp. 9-19.
- Kintsch, W. (1988). "The role of knowledge in discourse comprehension. A construction-integration model", en *Psychological Review*, 95, pp. 163-182.
- Kormos, J. (2006). *Speech Production and Second Language Acquisition*. Nueva York-Londres: Routledge.
- Kuguel, I. (2015). "Los géneros, los tipos y las secuencias textuales como instrumentos para la enseñanza de ILE", en Muse, C. (ed.), *Lectura y escritura: segundas lenguas y lenguas extranjeras*. Serie de volúmenes digitales de la cátedra Unesco "Lectura y escritura: continuidades, rupturas y reconstrucciones", vol. 7, pp. 142-146. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Lennon, P. (1990). "Investigating Fluency in EFL: A quantitative Approach", en *Language Learning* 40, 3, pp. 387-417.
- Levelt, W. (1999). "Models of word production", en *Trends in Cognitive Sciences*, 3, 6, pp. 223-232.
- (1993). *Speaking: From Intention to Articulation*. Cambridge: MIT press.
- Lewis, M. (1997). *Implementing the Lexical Approach: Putting Theory into Practice*. Hove: Language Teaching Publications.
- (1993). *The Lexical Approach*. Hove: Language Teaching Publications.

- Mangiante, J. y Parpette, C. (2011). *Le français sur objectif universitaire*. Grenoble: PUG.
- Munby, J. (1978). *Communicative Syllabus Design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1999). *Second Language. Teaching and Learning*. Florence, Kentucky: Heinle & Heinle Publishers.
- Rinck, F. (2006). *L'article de recherche en Sciences du Langage et en Lettres. Figure d'auteur et identité disciplinaire du genre*. Tesis doctoral. Grenoble: Universidad de Grenoble III.
- Robles Garrote, P. (2013). "La conferencia como género monológico: análisis macroestructural en español e italiano", en *Boletín de Filología*, XLVIII, 1, pp. 127-146.
- Rowley-Jolivet, E. (2000). "Image as Text. Aspects of the shared visual language of scientific conference participants", en *ASp, La revue du GERAS*. Disponible en: asp.revues.org/2093.
- Swales, J. (2004). *Research Genres: Explorations and Applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wood, D. (2010). *Formulaic Language and Second Language Speech Fluency: Background, Evidence and classroom application*. Londres: Continuum International Publishing Group.
- Zinkgraff, M.; Rodeghiero, A. y Pérez, J. (2015). "Más allá de la palabra: un estudio de corpus de secuencias formulaicas en ensayos de estudiantes universitarios de ILE", en Riestra, D.; Goicochea, M. y Tapia, S. (comps.), *IV Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las Lenguas y las Literaturas*, pp. 123-143. Bariloche: Universidad Nacional de Río Negro.

Omisión de argumentos verbales en niños con trastorno específico del lenguaje: estudio piloto

Horacio Dotti y Clara Formichelli

Introducción

Numerosos estudios en adquisición del lenguaje en niños de desarrollo típico (DT) se han centrado especialmente en el uso de los verbos en el habla espontánea, y coinciden en señalar que estos contribuyen en gran medida al desarrollo de la estructura gramatical de la lengua que es adquirida, ya que brindan una red que permite, a su vez, organizar otras categorías, como sintagmas determinantes o sintagmas preposicionales. Los verbos, sin embargo, representan un ámbito particularmente difícil para niños con el denominado trastorno específico del lenguaje¹ (TEL).

Las habilidades en el uso de los verbos se ven especialmente retrasadas en el desarrollo de niños con TEL en la medida en que se ha observado una notable

¹ El TEL (o también déficit específico del lenguaje, DEL) es un desorden del desarrollo del lenguaje que se caracteriza por no ser directamente atribuible a un déficit de tipo neurológico, cognitivo no verbal, sensorio-motor o socioemotivo, aunque sí puede afectar aspectos relativos a la comprensión y/o a la producción lingüística. En la población de niños en edad escolar estadounidense de habla inglesa se ha señalado una prevalencia de este desorden del 7% aproximadamente, que afecta a ambos sexos, aunque más a varones que a niñas (Leonard, 1998).

dificultad en la producción (y también en la comprensión) de las categorías funcionales, en especial de la morfología flexiva verbal (Leonard, 1998). Así, el habla de niños con TEL se caracteriza por una omisión o un uso incorrecto de morfemas flexivos verbales más frecuentes que en infantes con DT. Las omisiones y alteraciones mencionadas han sido reportadas sobre todo en lengua inglesa (Grela y Leonard, 2000), pero también para el croata (Arapovic y Andel, 2003), el sueco (Hansson, 1997) y el alemán (Clahsen, 1989). Para el español (y el catalán) se ha señalado que también existen dificultades con la morfología de los verbos plenos y con los auxiliares (Sanz-Torrent *et al.*, 2008).

A diferencia de lo observado respecto de las dificultades que presentan los verbos, son aún escasos los estudios relacionados con el desarrollo de la estructura argumental verbal (EA) en niños con TEL, en especial en lo que atañe a la omisión de argumentos. Nuevamente, la mayor parte de las investigaciones ha sido llevada a cabo para hablantes del inglés y las conclusiones resultan ser a menudo contradictorias. Algunos estudios reportan que niños con TEL omiten con mayor frecuencia argumentos verbales que sus pares control, pero otros estudios señalan que no hay diferencias sustanciales. Rice y Bode (1993), por ejemplo, encontraron que solo un 2% de los cerca de 5.000 enunciados analizados presentaron omisiones de sujeto o de objeto directo obligatorios en el habla de tres niños con TEL en edad preescolar, valores que son cercanos a los de niños con DT. Por su lado, Grela y Leonard (2000) y Grela (2003) examinaron respectivamente la omisión de verbos auxiliares y sujetos oracionales en cláusulas con verbos de uno, dos y tres argumentos, y notaron que tanto preescolares con TEL como los pares con MLU² elidieron más auxiliares y sujetos conforme aumentaba el número de argumentos, sin que hubiese una diferencia significativa entre ambos grupos. Sin embargo, el grupo control –pareado por edad– nunca omitió el sujeto, independientemente del número de argumentos. Grela afirma que estos resultados son indicativos de que el origen del déficit en niños con TEL y pares con MLU radica en la mayor carga de procesamiento que implica una mayor complejidad argumental de los verbos. Por su parte, Thordardottir y Weisner (2002) realizaron un estudio de habla espontánea con 50 niños con TEL angloparlantes (entre 5,5 y 9,8 años) y un grupo control con DT y observaron que, si bien la frecuencia de elisión de argumentos obligatorios

² MLU (Mean Length Utterance) es la sigla que hace referencia a la longitud media de enunciado, es decir, la medida de la productividad lingüística, calculada a partir del cociente entre el número total de palabras (o morfemas) en un número determinado de enunciados y el número de enunciados.

fue muy baja en ambos grupos, la diferencia estadística fue significativamente mayor para niños con TEL. Los autores señalan, además, que el sujeto es el argumento omitido con mayor frecuencia.

En cuanto a las denominadas lenguas *pro-drop*, aquellas que admiten sujetos nulos, han sido relativamente poco estudiadas (por ejemplo, Bottari *et al.*, 1998, para el italiano; o Haeusler *et al.*, 2005, para el portugués brasileño). En lo que respecta a la lengua española (y catalana), trabajos acerca de la EA (Sanz-Torrent *et al.*, 2001; Sanz-Torrent *et al.*, 2011) sugieren que, independientemente de la complejidad de la EA verbal, los errores por omisión de argumentos obligatorios son poco frecuentes en niños con TEL, aunque, comparativamente, son más frecuentes que en sus pares de desarrollo típico. En cuanto a trabajos conocidos publicados en la Argentina, el estudio de Friese *et al.* (2012) aborda puntualmente las dificultades de producción de verbos y la relación con la EA en niños con TEL, y arroja resultados que están en línea con investigaciones realizadas en otras lenguas. Las EA con mayor número de argumentos implican una demanda operacional mayor en niños con TEL, lo que deviene en una proporción de errores superior a la de los verbos de dos argumentos, mientras que verbos de tipo intransitivo no presentan errores de producción relacionados con la EA.

Respecto de las hipótesis que procuran explicar el fenómeno de las omisiones en las producciones de niños con TEL, hay dos líneas preponderantes: aquellas que apuntan a un déficit selectivo en las representaciones lingüísticas, en algún dominio sintáctico específico, como el de las reglas gramaticales implícitas o en las categorías funcionales adquiridas (Van der Lely, 1994),³ y aquellas más orientadas a problemas de desempeño, es decir, a una limitada capacidad de procesamiento (Leonard, 1998).⁴

Con todo, si bien los hallazgos arriba expuestos muestran una tendencia general en niños con TEL a la omisión de argumentos obligatorios, no permiten

³ Dentro del marco de la gramática generativa, se considera que existe en la mente/cerebro de las personas un determinado conocimiento lingüístico (una especie de órgano mental) que genera representaciones de estructuras lingüísticas abstractas a partir de la aplicación de ciertas operaciones sobre símbolos. Estas representaciones son necesarias para la comprensión y la producción de enunciados. Si ese conocimiento (la denominada gramática universal) presenta fallos en algún punto de su operatoria, eso se verá reflejado en problemas de comprensión o de producción del lenguaje.

⁴ En el caso del procesamiento, en términos generales, la dificultad no radica tanto en el conocimiento lingüístico del hablante/oyente (en la Gramática Universal), sino en el uso que de ese conocimiento se hace, por lo que un déficit en los mecanismos psicológicos que soportan la operatoria (memoria) cobra mayor relevancia.

establecer con claridad el valor clínico que puede tener dicha omisión como factor relevante en el diagnóstico del TEL, al menos en lenguas *pro-drop*.

El presente trabajo se propone indagar acerca de la omisión de argumentos obligatorios sujeto y objeto (directo/indirecto) en niños con y sin TEL hablantes de español rioplatense (ER), una lengua aún poco explorada en ese sentido, a fin de contribuir a una caracterización del TEL. Además, a los efectos de brindar una explicación del *locus* del síndrome dentro del mecanismo de procesamiento de los niños con TEL con los que se trabaja en esta investigación, se asumirá un modelo integrado de computación *online* (Corrêa y Augusto, 2007) que adopta una derivación minimalista (Chomsky, 1995, 2007) como descripción de la computación sintáctica que efectivamente es implementada durante la producción (y la comprensión) lingüística. Se emplearán, a tal efecto, muestras de habla espontánea y se prestará atención especialmente a la omisión de argumentos en función del tipo de verbo: inergativos, inacusativos, transitivos y ditransitivos.

El presente trabajo se organiza de la siguiente manera. A continuación, se presenta una caracterización general del modelo de procesamiento *online* (Corrêa y Augusto, 2007) y se considera la noción de estructura argumental verbal dentro de ese enfoque de procesamiento. Luego, se explica la metodología de trabajo empleada, atendiendo al tipo de participantes y al procedimiento usado para la obtención de los datos. En el cuarto apartado se presentan los resultados y, finalmente, son discutidos a la luz del modelo de referencia y contrastados con los reportes de otros estudios. En la segunda parte del capítulo, se establece una comparación en relación con la omisión de argumentos verbales entre quienes atraviesan un proceso típico de adquisición de una segunda lengua y aquellos que atraviesan el proceso mediados por una capacidad lingüística deficitaria, como el caso de los niños con TEL.

Parte I

La EA verbal en el ámbito de un modelo integrado de computación *online* (MINC)

La concepción del programa minimalista (PM) provee un modelo de lengua que caracteriza la actuación del sistema computacional –mecanismo generador– capaz de producir todas y solamente las sentencias de una lengua, sin

tener en consideración la lengua efectivamente puesta en uso en la producción/comprensión de enunciados lingüísticos. El PM propone un modelo de lengua compuesto por un sistema computacional universal y un léxico que se irá especificando conforme progresa el proceso de adquisición. Las piezas léxicas, a su vez, están compuestas por rasgos semánticos, fonológicos y formales. Los rasgos semánticos posibilitan que la lengua interactúe con los denominados sistemas conceptuales e intencionales para la expresión de significados y la fijación de referencias. Estos rasgos son, por tanto, producto de la interacción entre el dominio cognitivo de la lengua y un sistema cognitivo conceptual-intencional más amplio. Los rasgos fonológicos se encargan de que los elementos del léxico adopten un formato que sea convertible a algún medio físico plausible de ser transmitido. Así, los rasgos fonológicos deben estar dentro de los límites de lo que es físicamente posible articulatoria y perceptivamente. Los rasgos formales solo son accesibles al sistema computacional durante la derivación sintáctica, y la información que contienen permite que las piezas léxicas sean relacionadas estructuralmente. Este tipo de rasgos deviene central para una teoría de adquisición enfocada desde una perspectiva psicolingüística, en la medida en que semánticamente codifican información que permite distinciones de orden conceptual e intencional gramaticalmente relevantes para los seres humanos y van a posibilitar la conformación de las lenguas de las diferentes comunidades (lenguas particulares). Es decir, en los rasgos formales es donde se determina lo que es específico para una lengua dada, y que, a su vez, se expresará de una u otra forma en la materialización de los elementos de la clase cerrada. Las distinciones conceptuales e intencionales pueden así ser visibles a partir de lo que hay de regular en cada lengua en su morfología o en el orden de palabras. En este sentido, la interfaz fonética sería el lugar del cual el infante puede extraer parte de la información necesaria para disparar el proceso de adquisición, como lo propone la hipótesis del denominado “trampolín fonológico”.

De esta suerte, Corrêa (2002) y Corrêa y Augusto (2007, 2011) se proponen verificar en qué medida el mecanismo propuesto en la concepción minimalista puede ser incorporado y/o adaptado en la concepción de un modelo (MINC) cuyos procedimientos algorítmicos sean efectivamente implementados en la producción y en la comprensión de enunciados lingüísticos. Dos características relevantes para el trabajo en curso se destacan en el MINC: a) un sistema mixto de computación sintáctica *top-down/bottom-up* directamente relacionado con las características distintivas de los elementos funcionales del léxico, cuyos rasgos semántico-formales codifican propiedades referenciales y fuerza ilocucionaria,

estando, así, relacionados con los sistemas intencionales y aquellos elementos léxicos cuyos rasgos semántico-formales estarían relacionados más directamente con los sistemas conceptuales; y b) se distinguen dos tipos de movimientos: movimiento *online* (inserción de copias secuenciadas temporalmente), demandado por necesidades discursivas, con costo computacional mensurable; y movimientos relativos al orden canónico, fijados durante el proceso de adquisición de la lengua (inserción de copias simultáneas), sin costo computacional.

Por consiguiente, se asume en el MINC que la selección de nudos funcionales, guiada por una intención de habla, da origen a una derivación de objetos sintácticos *top-down* (SSCC, SSTT y SSDD), a los cuales se acoplan objetos sintácticos derivados *bottom-up* a partir de nudos lexicales vinculados al contenido del mensaje conceptualizado.

En este sentido, según el MINC, la correcta configuración sintáctica de los predicados verbales dependerá de los sistemas conceptuales para el despliegado de una derivación *bottom-up* a partir de su EA conjuntamente con su marcado temático y de los sistemas intencionales para, a través de los rasgos de las categorías funcionales, disparados por la intención de habla, permitir el despliegado *top-down* de una estructura funcional.

La estructura argumental es definida por Grimshaw (1990: 1) como la representación léxica de la información gramatical de un predicado. Se trata de una representación que actúa como intermediaria entre la estructura léxico-conceptual o semántica de un ítem léxico y la sintaxis, y, en los marcos lexicalistas fuertes, la hipótesis es que los argumentos requeridos por un ítem léxico, y que se realizan en la sintaxis, son consecuencia de la estructura semántica. De esta manera, un verbo presente en el lexicón mental tendrá información no solo acerca de su significado y de la cantidad de argumentos requeridos en la sintaxis, sino también del tipo de argumentos y de sus roles temáticos.

Retomando entonces el planteamiento inicial, el MINC predice la posibilidad de dificultades en la producción cuando haya problemas en la generación de estructuras *top-down*, en la medida en que el esqueleto sintáctico depende de los nudos funcionales a los cuales se debe acoplar la estructura *bottom-up* generada a partir de las EEAA de los predicados. Este acoplamiento es crucial para la concordancia sujeto-verbo y para la concordancia dentro de los SSDD. Otras dificultades en la producción, específicamente la omisión de argumentos, pueden surgir de problemas en el acoplamiento de SSDD generados en espacios derivacionales paralelos a los marcadores generados *top-down*, en particular la elisión de sujetos. En concreto, la omisión de argumentos coocurrente con la correcta marcación de

concordancia sujeto-verbo es indicativa de dificultades en la codificación morfofonológica postsintáctica, y la omisión de argumentos coocurrente con dificultades en la marcación de concordancia sujeto-verbo (elisión o uso incorrecto de afijos flexivos) es indicativa de problemas en la implementación de la computación sintáctica (en el ensamble de SSNN generados *bottom-up* a estructuras SD *top-down* paralelas). Se prevé que si el problema es solo en la producción, se tratará de una dificultad de acceso léxico y no de una dificultad de adquisición relativa a la identificación de rasgos de elementos funcionales (Corrêa y Augusto, 2011).

Metodología del estudio

Participantes

El presente estudio, de carácter exploratorio, se ha llevado adelante a partir de muestras de habla espontánea obtenidas de cuatro niños monolingües en edad escolar hablantes de ER: dos diagnosticados con TEL (Test ITPA) por profesionales matriculados, y dos control con DT, pareados por edad y sexo. Los niños con TEL presentan un desarrollo psicológico, emocional y motórico normal, sin déficits auditivos. Ambos se encuentran bajo tratamiento de intervención al momento de la toma de las muestras. Los niños con DT no presentan historia familiar con trastornos del lenguaje ni presentan dificultades escolares de aprendizaje (tabla 1).

Tabla 1. Características de los participantes (LMEp = longitud media de enunciado en palabras. Entre paréntesis: DE = desvío estándar. ITPA = Test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas. CI = Coeficiente de Inteligencia. N = Normal)

Sujetos	Edad (meses)	Sexo	LMEp	Test	CI
TEL					
1	105	M	4,3 (2,8)	ITPA	N
2	119	M	4,9 (3,1)	ITPA	N
DT					
1	104	M	5,3 (3)		
2	119	M	6 (2,7)		

Procedimiento

Obtención y análisis de las muestras

Los datos lingüísticos fueron obtenidos a partir de la videograbación de interacciones conversacionales entre los niños y un profesional o persona afectivamente próxima a estos. Los estímulos consistieron en la propuesta de diferentes actividades lúdicas:

1. Narración de una historia a partir de la muestra de plantillas con imágenes.
2. Simulacro de entrevista al “niño famoso”.
3. Narración de la trama de una película.
4. Construcción de una historia breve a partir de personajes y acciones presentados al azar.
5. Narración de cuentos a partir de la presentación de imágenes de relatos clásicos.
6. Conversación libre.

Cada interacción tuvo una duración aproximada de 45 minutos. Las muestras digitales fueron transcritas, codificadas y analizadas empleando los lineamientos presentes en CHILDES (Mac Whinney, 2000). Todos los datos codificados fueron analizados usando subprogramas de CLAN (Dotti, 2009).

Para el análisis de las EEAA, se empleó una adaptación del procedimiento de Thompson, Shapiro y Schendel (1995) usado para el estudio de las EEAA en individuos afásicos. A diferencia del trabajo de Thompson *et al.*, quienes emplearon parte del total de las emisiones producidas por muestra para realizar el análisis de los datos, aquí fueron consideradas todas las emisiones de cada interacción a los efectos de incrementar el número de verbos, ya que las muestras resultaron equivalentes en tamaño. Esto dio como resultado 3.307 enunciados analizados. Los enunciados interrumpidos o ininteligibles fueron descartados.

Se realizaron diversos cálculos. Se contabilizó el número de diferentes tipos de verbos léxicos o formas perifrásticas (*types*) por muestra y por sujeto, y también la frecuencia de uso (*tokens*) de cada uno de ellos. Las cópulas no fueron tenidas en cuenta. Cada tipo de verbo fue clasificado según las categorías intransitivo (inacusativo/ingerativo), transitivo o ditransitivo. Sobre la base de esa clasificación se computó el número de omisiones de argumentos sintáctica o contextualmente obligatorios y el tipo de argumento omitido en cada caso: sujeto, objeto directo o indirecto.

El cálculo de omisiones fue realizado empleando la proporción media de cada categoría por grupo, es decir, en cada categoría (inacusativo/inergativo, transitivo o ditransitivo) se calculó la proporción de omisiones sobre el total de usos de esa categoría. Finalmente, se procedió al cálculo de la longitud media de los enunciados en palabras (LMEp, en inglés: Mean Length of Utterance, MLU) por sujeto y por grupo.⁵

El análisis estadístico mediante pruebas de comparación de medias no paramétricas Mann-Whitney-U fue utilizado para el estudio de las omisiones de argumentos entre grupos y la diversidad léxica de verbos, mientras que para comparar valores de LMEp se empleó un test-t.

En cuanto al análisis de las omisiones, los estudios publicados difieren en algunos aspectos. En el trabajo en curso, como se expuso, la obligatoriedad sintáctica de un argumento queda determinada por una propiedad léxica que debe ser proyectada en la sintaxis. Así, en *Juan dio un beso a su abuela*, la oración es gramatical, pero en **Juan dio un beso* no lo es, puesto que falta un argumento; entre tanto, *Sandra envió una carta* es gramatical, aunque el argumento faltante (el destinatario de la carta) queda implícito y es referido como opcional. Elisiones legales de argumentos pueden ocurrir en otros casos, por ejemplo, la omisión de los sujetos de verbos en modo imperativo o sujetos de subordinadas en infinitivo correferenciales con el sujeto de la matriz. En el caso de sujetos elididos, se adoptó el criterio de que la información pragmática puede ser considerada conocida cuando se encontraba mencionada al menos una vez dentro de las veinte emisiones previas (Allen, Skarabela y Hughes, 2008).

Resultados

El análisis de la proporción media de omisión de argumentos obligatorios con test Mann-Whitney-U (tabla 2) indicó que no existen diferencias significativas entre grupos en el tipo de verbos intransitivos inacusativos ($p = 0,66$) e intransitivos inergativos (sin omisiones). Sí hubo diferencias en verbos transitivos ($p = 0,03$) y ditransitivos ($p = 0,03$), ambos casos con más omisiones en el grupo con TEL. En este grupo, además, el tipo de argumento con más omisiones fue el sujeto (75%), seguido por el OD (25%), no habiendo omisiones de OI. En el grupo con DT se observó la omisión de un solo argumento objeto.

⁵ Rice *et al.* (2010) consideran que el MLU es una medida válida para diferenciar grupos SLI y DT hasta cerca de los 9 años.

Tabla 2. Distribución de omisión de argumentos obligatorios (s, OD y/o OI) respecto del tipo de verbo. (Los datos corresponden a la proporción media. Entre paréntesis: DE = desvío estándar. s = Sujeto. OD = Objeto directo. OI = Objeto indirecto)

Tipo de verbo	Sujetos con TEL	Sujetos control	
Inacusativos	0,02 (0,02)	0,01 (0,01)	$p = 0,66$
Inergativos	0,00 (0,00)	0,00 (0)	---
Transitivos	0,02 (0,01)	0,004 (0,0)	$p = 0,03$
Ditransitivos	0,18 (0,14)	0,00 (0)	$p = 0,03$

En cuanto a la LMEp (tabla 3), un test-t indicó una diferencia significativa entre grupos ($p = 0,0001$), siendo el grupo con TEL el que tuvo la media más baja. Respecto de la diversidad léxica de los verbos estudiados, solo hubo diferencias en los inergativos ($p = 0,03$), con mayor variedad en los niños con DT, mientras que los demás tipos resultaron igualmente variados. Sin embargo, respecto de la producción total de verbos (*tokens*), el grupo con DT usó significativamente más verbos que sus pares con TEL ($p = 0,03$).

Tabla 3. Diversidad léxica. Medias grupales y desvíos estándar de las variables dependientes

	Sujetos con TEL	Sujetos control	
LMEp	4,6 (3)	5,7 (2,9)	$p = 0,0001$
Tipos de verbos			
Inacusativos	17 (4,4)	20 (3)	$p = 0,4$
Inergativos	8 (1)	14 (1)	$p = 0,03$
Transitivos	58 (9,3)	64 (2,8)	$p = 0,4$
Ditransitivos	6 (2,3)	6 (5,2)	$p = 0,9$
Verbos producidos	189 (42)	235 (5,2)	$p = 0,03$

En lo que atañe al uso de verbos según el número de argumentos (tabla 4), los resultados indicaron que en ambos grupos el tipo de verbo con dos argumentos es el más usado, seguido por los verbos con un argumento, mientras que los menos usados son los de tres argumentos. Sin embargo, un test Mann-Whitney-U

aplicado a la comparación de las proporciones medias de cada tipo de verbo señaló que los grupos difieren significativamente en lo que respecta a verbos con un argumento ($p = 0,03$), con más usos en el grupo con TEL, y con tres argumentos ($p = 0,03$), con más usos en el grupo con DT.

Tabla 4. Proporción de uso de verbos según el tipo de estructura argumental por grupo (los datos corresponden a la proporción media. Entre paréntesis: DE = desvío estándar).

	Sujetos con TEL	Sujetos control	
Un argumento	0,38 (0,09)	0,22 (0,03)	$p = 0,03$
Dos argumentos	0,55 (0,08)	0,62 (0,03)	$p = 0,4$
Tres argumentos	0,07 (0,01)	0,16 (0,01)	$p = 0,03$

Discusión y conclusiones

El presente estudio tuvo por objetivos (1) examinar la EA verbal en la producción espontánea de niños con y sin TEL en edad escolar, y (2) procurar una explicación del posible lugar en el que ocurren los fallos en el sistema de procesamiento lingüístico, sobre la base del MINC (Corrêa y Augusto, 2007). En cuanto a (1), se tuvieron en cuenta tres aspectos: (a) si hay omisión de argumentos obligatorios (sujeto, objeto directo y/u objeto indirecto) y, en ese caso, si existen diferencias en el número de omisiones entre ambos grupos según el tipo de verbo (intransitivo inacusativo, intransitivo inergativo, transitivo y ditransitivo); (b) si hay una diversidad léxica según el tipo de verbo que permita diferenciar ambos grupos, y (c) si hay diferencias entre grupos en el uso de verbos según el número de argumentos (uno, dos o tres). Los resultados arriba expuestos sugieren que los niños con TEL de las muestras omiten argumentos obligatorios de manera significativamente mayor que sus pares con DT, si bien dichas omisiones son muy escasas, lo que concuerda con resultados obtenidos por Sanz-Torrent *et al.* (2008). A su vez, atendiendo al tipo de verbo, se observó una diferencia entre los dos grupos en los verbos transitivos y en los ditransitivos, ya que en ambos casos los niños con TEL tuvieron mayor número de omisiones, no habiendo diferencias en el uso de verbos inacusativos e intransitivos. El mayor porcentaje de omisiones en niños con TEL fue de sujeto (75%), seguido por la omisión

de OD (25%). Lo anterior confirma los resultados de otras investigaciones realizadas en lenguas no *pro-drop*, como el inglés, que señalan dificultades de completamiento en verbos transitivos y ditransitivos, aunque también, a diferencia del presente estudio, en los verbos intransitivos inacusativos. Esta diferencia puede deberse a la posibilidad del ER de mantener el sujeto *in situ* (es decir, que permanezca sin movimiento a la derecha del verbo), mientras que en el caso del inglés el movimiento del sujeto es obligatorio. El hecho de que se produzca un mayor número de omisiones en verbos con OD y con OD+OI está en concordancia con la hipótesis asumida de que las dificultades pueden deberse a una mayor demanda de procesamiento. Por otra parte, respecto de la diversidad léxica de los verbos usados, no fueron registradas diferencias entre grupos, resultado que difiere del obtenido por Sanz-Torrent *et al.* (2008), quienes sí señalan diferencias, con mayor variedad en niños con DT. La diferencia en los resultados puede radicar en la edad de los sujetos de estudio, en la medida en que Sanz-Torrent *et al.* establecen comparaciones en niños que inician su proceso de adquisición, mientras que en el actual estudio el promedio de edad está próximo a los 9 años. En lo que atañe a la LMEp, los niños con TEL parecen elaborar estructuras oracionales más simples en cuanto al número de palabras, aun atendiendo a que se trata de niños escolarizados. En lo que respecta al uso de verbos con diferente número de argumentos, los resultados fueron similares a los de otros estudios, ya que niños con TEL produjeron más verbos con un argumento y menos con tres.

Respecto del segundo objetivo de este estudio (2), el posible *locus* del TEL, los resultados sugieren que ambos niños con TEL de la muestra efectivamente omiten argumentos obligatorios, lo que parece estar ligado a la carga de procesamiento en relación con el número de argumentos del predicado verbal. Sin embargo, no se observan dificultades en los marcadores de la periferia izquierda ni en los de concordancia sujeto-verbo (flexión verbal, determinantes), lo cual, según predice el MINC, es indicio de que se trata de casos de TEL leves, con compromiso en los procesos postsintácticos de codificación morfofonológicos. En suma, los procesos de la computación sintáctica no estarían afectados, aunque habría una dificultad posterior en la recuperación de la información relativa a las formas de las palabras y otras características superficiales de la oración previa a la articulación efectiva del enunciado, como señalan modelos psicolingüísticos de procesamiento (Levelt, 1999). Con todo, dado el carácter exploratorio de este estudio, las muestras deben ser ampliadas en relación con

los grupos con los que se trabajó, y también deben ser incorporados grupos de niños más pequeños a fin de atender el factor etario.

Parte II

Acerca de la omisión de argumentos verbales en otras poblaciones: bilingües y aprendices de una L2

La creciente atención que en las últimas décadas se le ha concedido a la detección de déficits lingüísticos en niños y adolescentes y la necesidad de brindar una atención rápida y adecuada ha despertado el interés por la investigación de dificultades en diferentes poblaciones, como la de personas que adquieren una segunda lengua (L2) o sujetos bilingües. De esta suerte, es posible establecer una comparación entre quienes están atravesando un proceso típico de adquisición de una lengua (no patológico) y quienes transitan un proceso mediado por una capacidad lingüística deficitaria, como el caso de niños con TEL. En lo que sigue, son señaladas algunas similitudes y diferencias al respecto, y, sobre el final, se agrega un breve comentario acerca del dispar tratamiento que las omisiones en cuestión tienen dentro del ámbito de la didáctica de la lengua.

Es sabido que sujetos bilingües y aprendices de L2 tienen frecuentemente mayores dificultades en comprensión y producción que pares monolingües en ámbitos específicos del lenguaje. Un importante número de estudios ha demostrado que los sujetos bilingües tienen un vocabulario menor en ambas lenguas que los sujetos monolingües (por ejemplo, Bialystok *et al.*, 2010), y se han reportado dificultades en el dominio morfosintáctico, especialmente en aquellas tareas que demandan mayor esfuerzo de procesamiento, como la comprensión y la producción de oraciones subordinadas o interrogativas (por ejemplo, Sorace *et al.*, 2009). En este sentido, la presencia de problemas en los dominios léxico y morfosintáctico en bilingües y en aprendices de L2 ha hecho pensar en un posible paralelo con el desempeño lingüístico de sujetos con TEL. Particularmente, la omisión de argumentos verbales obligatorios es un fenómeno que se extiende a otras poblaciones y lenguas.

En cuanto a la omisión de objetos directos pronominales, esta queda ampliamente documentada en estudios acerca del francés. Grüter y Crago (2012) hacen referencia a investigaciones que reportan ausencia de objetos clíticos en sujetos monolingües que adquieren la primera lengua (por ejemplo, Jakubowicz

y Rigaut, 2000), sujetos bilingües que adquieren L1 (por ejemplo, Pérez-Leroux *et al.*, 2008), niños adoptados internacionalmente (Gauthier *et al.*, 2011), niños con TEL (por ejemplo, Paradis, 2004), y también niños y adultos que adquieren L2 (Herschensohn, 2004). Con foco en algunas de estas poblaciones, también se han publicado estudios en otras lenguas romances que reportan dificultades con los objetos (SN lexicales o formas pronominales) para el italiano (por ejemplo, Tedeschi, 2009) y el español (Bedore y Leonard, 2001; Castilla y Pérez-Leroux, 2010). Por ejemplo, Bruhn de Garavito y Guijarro-Fuentes (2002) señalan que aprendices adultos de español como L2 suelen tener problemas en tareas de juicio de gramaticalidad relacionadas con objetos nulos. Las investigaciones en producción espontánea para el español como L2 en adultos son casi inexistentes; no obstante, resultados recientes sugieren que los objetos nulos en la oralidad son escasos y se limitan a contextos pragmáticamente apropiados (cuando el referente es fácilmente recuperable) (Zyzik, 2008). Se observa que las omisiones se concentran en las primeras etapas del proceso de adquisición y desaparecen en niveles con mayor proficiencia.

Por su lado, la omisión de sujetos obligatorios en el habla de quienes adquieren lenguas no *pro-drop* ha sido ampliamente estudiada en niños monolingües (por ejemplo, niños que adquieren inglés; Wang *et al.*, 1992). Se han reportado también omisiones de sujetos en personas bilingües, cuando una de las dos lenguas es no *pro-drop*; dicha omisión es similar en frecuencia a la del habla inicial de niños monolingües en esa misma lengua (Meisel, 2008). En adquisición de L2, en trabajos en los que la L2 es no *pro-drop*, también se señala la presencia de omisión de sujetos obligatorios (Phinney, 1987, para español-inglés; Tsimpli y Roussou, 1991, para griego-inglés).

Si bien la situación es bastante más compleja que lo arriba esbozado debido a, entre otros motivos, diferencias tipológicas entre las lenguas L2 en adquisición consideradas en las distintas investigaciones mencionadas, el tipo de bilingüismo (por ejemplo, secuencial o simultáneo) que cada estudio evalúa, el momento del desarrollo del proceso de adquisición en que se encuentran los sujetos que participan en las tomas de muestras o en los experimentos, o el hecho de que cada lengua es sensible, además, a factores sintácticos, semánticos y discursivos diferentes que licencian la presencia de argumentos nulos, la omisión no legal de SN lexicales o pronominales sujeto u objeto resulta un fenómeno extendido. Con todo, trabajos actuales parecen indicar que el paralelo entre sujetos con TEL, por una parte, y bilingües/aprendices de L2, por la otra, es solo superficial.

La similitud en la producción oral inicial de niños bilingües (y multilingües) y niños con TEL monolingües llevó a Crago y Paradis (2003) a investigar si los fenómenos observados en el bilingüismo y en el TEL son manifestaciones que comparten una fuente común, y acuñaron la expresión *two of a kind*. Sin embargo, en trabajos posteriores (por ejemplo, Paradis, 2010) se concluye que las similitudes iniciales desaparecen una vez que los niños bilingües adquieren mayor proficiencia. El argumento de mayor peso en estos estudios es que el *locus* de los errores es similar, pero no el tipo de errores. Las dificultades, señalan los autores, están asociadas a las denominadas categorías funcionales en ambas poblaciones (sujetos con TEL y bilingües), pero varía el tipo de error, ya que, en general, los niños con TEL suelen omitir directamente el sujeto o el objeto (sobre todo cuando es pronominal), mientras que los bilingües tienden a sustituir unos pronombres por otros. Este hecho frecuente en los datos ha llevado a pensar que los bilingües, si bien tienen su representación sintáctica completa, presentan dificultades de procesamiento para usarla apropiadamente (Gauthier, Genesee y Kasparian, 2011). De manera similar, Grüter y Crago (2012) explican las dificultades con argumentos objeto en personas que adquieren francés como L2.

Este contraste sustitución-omisión entre las producciones de bilingües/aprendices de L2 y niños con TEL respectivamente se observa también en otros dominios del lenguaje. Por ejemplo, mientras que los niños con TEL monolingües (inglés) tienden a omitir de plano el auxiliar pasado o futuro en construcciones perifrásticas o a omitir material flexivo verbal, sujetos bilingües sustituyen frecuentemente el auxiliar por la forma presente o producen errores de comisión en los afijos flexivos (Paradis y Crago, 2000).

Con estos hallazgos en mente, Paradis (2010) argumenta que niños bilingües con desarrollo típico emplean la sustitución a fin de salvar la distancia entre su conocimiento limitado de la L2 y las demandas comunicativas respecto de las expresiones morfosintácticas a producir. La autora concluye que la elevada proporción de errores de comisión (sustituciones) distingue a los niños bilingües –para quienes la categoría funcional T (tiempo) es obligatoria– de los niños con TEL, quienes suelen asumir que T es opcional.

Bortolini *et al.* (2002) y Bortolini *et al.* (2006) señalan que la omisión de pronombres objeto persiste en niños con TEL monolingües italo-parlantes en edades avanzadas (alrededor de 7 años), en comparación con niños monolingües con DT. Por su lado, Vender *et al.* (2016) estudian la adquisición del italiano como L2 por parte de niños con diferentes L1 (árabe, albanés y rumano) y observan que estos aprendices tienen una performance más pobre que niños

con DT, pero mejor que niños con TEL. El error más frecuente de niños que aprenden italiano como L2 fue la sustitución de pronombres objeto, mientras que la omisión de SN objeto fue casi inexistente, de modo similar a niños monolingües con DT.

En suma, dentro de este escenario que en la actualidad presentan los estudios acerca de las dificultades con argumentos obligatorios sujeto y objeto (SSNN lexicales o pronominales), y dejando de lado posibles explicaciones que den cuenta de los fenómenos observados, los resultados permiten, en principio, pensar en al menos dos generalizaciones. Por un lado, las omisiones se hallan efectivamente presentes en las producciones de niños con TEL al igual que en niños/adultos bilingües y L2, aunque ocurren comparativamente en mayor proporción en niños con TEL. Además, cuando se trata de argumentos objeto pronominales, los niños con TEL suelen realizar mayoritariamente errores por omisión, mientras que la sustitución es más frecuente en bilingües y aprendices de L2. Por otro lado, mientras las dificultades de omisión de argumentos en niños con TEL perduran, en aprendices de L2 y bilingües, en general, el problema aparece solo inicialmente y es superado con el tiempo.

Finalmente, dejando de lado los casos patológicos, interesa agregar algunas palabras relacionadas con el reconocimiento de omisiones en las producciones de estudiantes de lenguas y el papel de la didáctica de la lengua, ya que ambos temas suelen aparecer interrelacionados en la literatura.

Si consideramos como ejemplo el aprendizaje del español como lengua extranjera, según White (1989), para aprendientes de una lengua *pro-dop*, saber que el sujeto puede ser nulo y conocer las restricciones discursivas que gobiernan tanto los sujetos nulos como los explícitos son temas claves en el proceso de adquisición. Sin embargo, la literatura existente no parece hacer referencia a ese tipo de restricciones. Se sabe que el desconocimiento de las restricciones discursivas mencionadas puede hacer caer en un uso abusivo o, contrariamente, en un uso restringido de unos u otros sujetos. Sin embargo, este punto es frecuentemente ignorado en libros de texto y, a veces, explícitamente dejado de lado. Así, Balbino de Amorim Barbieri Durão y Ferreira (2004) señalan cómo en seis manuales de enseñanza de español para brasileños se obvia una explicación del fenómeno de la presencia/ausencia del sujeto. Entre tanto, Soler Montes (2002) afirma que al aprender español el uso o la omisión del sujeto no es una cuestión de máxima importancia, ya que, según expresa este autor, no afecta el significado básico de lo que se comunica, y propone además que será la repetición constante de ejemplos lo que permita emplear correctamente los

sujetos. O sea, ofrece como solución de enseñanza-aprendizaje exclusivamente la inmersión en el *input* de la L2. Por otra parte, sin embargo, están quienes abogan por el empleo de una reflexión gramatical que capacite al aprendiz para inferir el funcionamiento de la presencia/ausencia del sujeto en español y para emplear este conocimiento en situaciones comunicativas determinadas (por ejemplo, Campos Carrasco y Devís Márquez, 2008; Devís Márquez, 2011). En cualquier caso, ya sea para recrear situaciones de diálogo apropiadas –que puedan servir para fijar conocimientos por repetición– o bien para saber cómo encaminar una reflexión gramatical de modo adecuado, puede ser de gran utilidad para el docente el análisis de algunas transcripciones de conversaciones grabadas, además del habitual trabajo sobre la base de producciones escritas en etapas más avanzadas. En suma, incluso cuando para aprendices de lenguas la omisión de argumentos obligatorios suele ser superada a medida que avanza la instrucción, este no siempre es el caso, por lo que conviene prestar atención al tema, sobre todo en los inicios de la formación. El estudio de producciones orales transcritas sigue siendo una herramienta interesante para la detección de dificultades lingüísticas en general, independientemente del método de enseñanza y aprendizaje que se decida emplear.

Referencias bibliográficas

- Allen, S.; Skarabela, B. y Hughes, M. (2008). “Using corpora to examine discourse effects in syntax”, en Behrens, H. (ed.), *Corpora in Language Acquisition Research: Finding Structure in Data*, pp. 99-137. Amsterdam: Benjamins.
- Arapovic, D. y Anđel, M. (2003). “Morfoloske pogreske u diskursu djece s PJT [Morphological errors in discourse of children with SLI]”, en *Hrvatska Revija za Rehabilitacijska Istraživanja*, 39, pp. 11-16.
- Balbino de Amorim Barbieri Durão, A. y Ferreira, C. (2004). “Los pronombres personales sujeto en libros didácticos de español como lengua extranjera”, en Castillo Carballo, M.; Cruz Moya, O.; García Platero, J. y Mora Gutiérrez, J. (coords.), *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua. Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*, pp. 273-279. Sevilla: Universidad de Sevilla.

- Bedore, L. y Leonard, L. (2001). "Grammatical morphology deficits in Spanish-speaking children with specific language impairment", en *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 44, pp. 905-924.
- Bialystok, E.; Luk, G.; Peets, K. y Yang, S. (2010). "Receptive vocabulary differences in monolingual and bilingual children", en *Bilingualism: Language and Cognition*, 13, pp. 525-531.
- Bortolini, U.; Arfé, B.; Caselli, M.; Degasperi, L.; Deevy, P. y Leonard, L. (2006). "Clinical marker for specific language impairment in Italian: the contribution of clitics and non-word repetition", en *International Journal of Language and Communication Disorders*, 41, 6, pp. 695-712.
- Bortolini, U.; Caselli, M.; Deevy, P. y Leonard, L. (2002). "Specific language impairment in Italian: first steps in the search of a clinical marker", en *International Journal of Language and Communication Disorders*, 37, pp. 77-93.
- Bottari, P.; Cipriani, P.; Chilosi, A. y Pfanner, L. (1998). "The determiner system in a group of Italian children with SLI", en *Language Acquisition*, 7, pp. 285-315.
- Bruhn de Garavito, J. y Guijarro-Fuentes, P. (2002). "L2 acquisition of indefinite object drop", en Costa, J. y Freitas, M. (eds.), *GALA 2001. Proceedings*, pp. 60-67. Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística.
- Campos Carrasco, N. y Devís Márquez, P. (2008). "Sobre los contenidos gramaticales en el aula de lengua extranjera", en *Verbum. Analecta Neolatina*, 10, 2, pp. 485-503.
- Castilla, A. y Pérez-Leroux, A. (2010). "Omissions and substitutions in Spanish object clitics: Developmental optionality as a property of the representational system", en *Language Acquisition*, 17, pp. 2-25.
- Chomsky, N. (2007). "Of minds and language", en *Biolinguistics*, 1, pp. 1009-1027.
- (1999). *Derivation by Phase*. Cambridge: MIT Press.
- (1995). *The Minimalist Program*. Cambridge: MIT Press.
- Clahsen, H. (1989). "The grammatical characterization of developmental dysphasia", en *Linguistics*, 27, pp. 897-920.
- Corrêa, L. (2002). "Explorando a relação entre língua e cognição na interface: o conceito de interpretabilidade e suas implicações para teorias do

- processamento e da aquisição da linguagem”, en *Veredas. Revista de Estudos Linguísticos*, 6, 1, pp. 113-129.
- Corrêa, L. y Augusto, M. (2007). “Computação linguística no processamento on-line: soluções formais para a incorporação de uma derivação minimalista em modelos de processamento”, en *Cadernos de Estudos Linguísticos*, 49 (2), pp. 167-183.
- (2011). “Possible loci of SLI from a both linguistic and psycholinguistic perspective”, en *Lingua*, 121(3), pp. 476-486.
- Crago, M. y Paradis, J. (2003). “Two of a kind? Commonalities and variation in languages and language learners”, en Levy, Y. y Schaeffer, J. (eds.), *Language Competence Across Populations: Towards a Definition of Specific Language Impairment*, pp. 68-81. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Devís Márquez, P. (2011). “El parámetro del sujeto nulo y la enseñanza del español como lengua extranjera. Reflexión gramatical. Didáctica”, en *Lengua y Literatura*, 23, pp. 59-86.
- Dotti, H. (2009). *Análisis computarizado del lenguaje humano. Manual básico para el uso de CLAN*. Universidad Nacional del Litoral.
- Friese, G.; Kibrik, L.; Sevilla, Y. y Jaichenco, V. (2012). “Dificultades en la producción de argumentos en niños con trastorno específico del lenguaje”, en Jaichenco, V. y Sevilla, Y. (coords.), *Actas del Primer Encuentro de Grupos de Investigación sobre Procesamiento del Lenguaje. Homenaje a Juan Seguí*, pp. 64-77. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Gauthier, K.; Genesee, F. y Kasparian, K. (2011). “Acquisition of complement clitics and tense morphology in internationally adopted children acquiring French”, en *Bilingualism, Language and Cognition*, 15, 2, pp. 304-319.
- Grela, B. (2003). “The omission of subject arguments in children with Specific Language Impairment”, en *Clinical Linguistics and Phonetics*, 17, 2, pp.153-169.
- Grela, B. y Leonard, L. (2000). “The influence of argument structure complexity on the use of auxiliary verbs by children with SLI”, en *Journal of Speech and Hearing Research*, 43, pp. 1115-1125.
- Grimshaw, J. (1990). *Argument Structure*. Cambridge: MIT Press.

- Grüter, T. (2009). "A unified account of object clitics and referential null objects in French", en *Syntax*, 12, 3, pp. 215-241.
- (2006). "Object (clitic) omission in L2 French: Mis-setting or missing surface inflection?", en Grantham O'Brien, M.; Shea, C. y Archibald, J. (eds.), *Proceedings of the 8th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference (GASLA 2006)*, pp. 1-21. Somerville, Massachusetts: Cascadilla Proceedings Project.
- Grüter, T. y Crago, M. (2012). "Object clitics and their omission in child L2 French: The contributions of processing limitations and L1 transfer", en *Bilingualism: Language and Cognition*, 15, 3, pp. 531-549.
- Haeusler, O.; Corrêa, L. y Augusto, M. (2005). "A Omissão do Sujeito Lexical como Indicador do Déficit Especificamente Lingüístico da Linguagem no Português do Brasil". Ponencia presentada en el IV Congresso Internacional da Abralín. Brasília.
- Hansson, K. (1997). "Patterns of verb usage in Swedish children with SLI: An application of recent theories", en *First Language*, 17, pp. 195-217.
- Herschensohn, J. (2004). "Functional categories and the acquisition of object clitics in L2 French", en Prévost, P. y Paradis, J. (eds.), *The Acquisition of French in Different Contexts. Focus on Functional Categories*, pp. 207-242. Amsterdam: John Benjamins.
- Jakubowicz, C. y Rigaut, C. (2000). "L'acquisition des clitiques nominatifs et des clitiques objets en français", en *Canadian Journal of Linguistics. Revue canadienne de linguistique*, 45, 1/2, pp. 119-157.
- Leonard, L. (1998). *Children with Specific Language Impairment*. Cambridge: MIT Press.
- Levelt, W. (1999). "Producing spoken language: A blueprint of the speaker", en Brown, C. y Hagoort, P. (eds.), *The Neurocognition of Language*, pp. 88-100. Oxford: Oxford University Press.
- Mac Whinney, B. (2000). *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk*. Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Meisel, J. (2008). "The Bilingual Child", en Bhatia, T. y Ritchie, W. (eds.), *The Handbook of Bilingualism*, pp. 91-113. Oxford: Blackwell.

- Paradis, J. (2010). "The interface between bilingual development and specific language impairment", en *Applied Psycholinguistics*, 31, pp. 227-252.
- (2004). "The relevance of specific language impairment in understanding the role of transfer in L2 acquisition", en *Applied Psycholinguistics*, 25, pp. 67-82.
- Paradis, J. y Crago, M. (2000). "Tense and temporality: similarities and differences between language-impaired and second-language children", en *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 43, 4, pp. 834-848.
- Pérez-Leroux, A.; Pirvulescu, M. y Roberge, Y. (2008). "Null objects in child language: Syntax and the lexicon", en *Lingua*, 118, pp. 370-398.
- Phinney, M. (1987). "The Pro-drop Parameter in Second Language Acquisition", en Roeper, T. y Williams, E. (eds.), *Parameter Setting*, pp. 221-238. Dordrecht: Reidel.
- Rice, M. (1994). "Preferences for verb interpretation in children with SLI", en *Journal of Speech and Hearing Research*, 37, pp. 182-192.
- Rice, M. y Bode, J. (1993). "GAPS in the verb lexicons of children with specific language impairment", en *First Language*, 13, pp. 113-131.
- Rice, M.; Smolik, F.; Perpich, D.; Thompson, T.; Rytting, N. y Blossom, M. (2010). "Mean length of utterance levels in 6-month intervals for children 3 to 9 years with and without language impairments", en *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 53, pp. 333-349.
- Sanz-Torrent, M.; Andreu, L.; Badia, I. y Sidera, F. (2011). "Argument omissions in preschool Catalan and Spanish speaking children with SLI", en *Infancia y Aprendizaje*, 34, 1, pp. 49-66.
- Sanz-Torrent, M.; Aguilar, M.; Serrat, E. y Serra, M. (2001). "Verb Type Production in Catalan and Spanish Children with SLI". Ponencia presentada en la 8th Conference of the IASCL. San Sebastián, España.
- Sanz-Torrent, M.; Serrat, E.; Andreu, L. y Serra, M. (2008). "Verb morphology in Catalan and Spanish in children with specific language impairment: A developmental study", en *Clinical Linguistics and Phonetics*, 22, 6, pp. 459-474.
- Soler Montes, C. (2002). "Principios y parámetros en la adquisición del español como lengua extranjera: el parámetro del sujeto nulo", en *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, 8, 39, pp. 33-36.

- Sorace, A.; Serratrice, L.; Filiaci, F. y Baldo, M. (2009). "Discourse conditions on subject pronoun realization: testing the linguistic intuitions of older bilingual children", en *Lingua*, 119, pp. 460-477.
- Tedeschi, R. (2009). *Acquisition at the Interface: A Case Study on Object Clitics in Early Italian*. Utrecht: LOT Publications.
- Thompson, C.; Shapiro L. y Schendel, L. (1995). "Analysis of verbs and verb-argument structure: a method for quantification of aphasic language production", en Lemme, P. (ed.), *Clinical Aphasiology*, pp. 23-40. Austin: Pro-Ed.
- Thordardottir, A. y Weisner, E. (2002). "Verb argument structure weakness in specific language impairment in relation to age and utterance length", en *Clinical Linguistics and Phonetics*, 16, 4, pp. 233-250.
- Tsimpli, I. y Roussou, A. (1991). "Parameter-resetting in L2?", en *UCL Working Papers in Linguistics*, 3, pp. 149-170.
- Van der Lely, H. (1994). "Canonical linking rules: forward versus reverse linking in normally developing and specifically language-impairment children", en *Cognition*, 51, pp. 29-72.
- Vender, M.; Garraffa, M.; Sorace, A. y Guasti, M. (2016). "How early L2 children perform on Italian clinical markers of SLI: A study of clitic production and nonword repetition", en *Clinical Linguistics and Phonetics*, 30, 2, pp. 150-169.
- Wang, Q.; Lillo-Martin, D.; Best, C. y Levitt, A. (1992). "Null subject versus null object: Some evidence from the acquisition of Chinese and English", en *Haskins Laboratories Status Report on Speech Research*, 110, pp. 225-250.
- White, L. (1989). *Universal Grammar and Second Language Acquisition*. Ámsterdam: John Benjamins.
- Zyzik, E. (2008). "Null objects in second language acquisition: grammatical vs. performance models", en *Second Language Research*, 24(1), pp. 65-110.

Autores y autoras

Teresa Acuña. Es doctora en Ciencias del Lenguaje (Université Paris X-Nanterre, Francia), obtuvo el Diplôme d’Etudes Approfondies, Acquisition des Langues (Université Paris VIII, Francia) y es profesora y traductora pública de francés (Universidad Nacional de Córdoba). Es profesora titular de francés en el área de Idiomas con Propósitos Específicos de la Facultad de Lenguas (Universidad Nacional del Comahue –UNCOMA–) y es directora del proyecto “Discurso en el ámbito académico: comprensión y producción oral por estudiantes principiantes en alemán, francés, inglés y portugués” (2013-2016). Desde el año 1990 ha dirigido numerosos proyectos de investigación en la UNCO y cuenta con numerosas publicaciones. Es directora de la Maestría en Lingüística Aplicada (Facultad de Lenguas, UNCOMA). Sus intereses de investigación incluyen la lingüística aplicada, la psicolingüística y la adquisición de lenguas extranjeras. Su correo electrónico es: zuchena@yahoo.com.ar.

Alicia Avellana. Es magíster en Lingüística (Universidad Nacional del Comahue) y doctora en Letras (Universidad de Buenos Aires –UBA–). Se desempeña como investigadora en el Conicet y es jefa de Trabajos Prácticos

de Gramática (Facultad de Filosofía y Letras, UBA) y profesora titular de las materias Lengua Española I e Introducción a los Estudios Lingüísticos (Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Entre Ríos). Participa de diversos proyectos de investigación vinculados con la variación lingüística, la adquisición del lenguaje y las lenguas indígenas. Su investigación se centra en los fenómenos de contacto lingüístico, especialmente en el contacto español-guaraní, desde una perspectiva gramatical. Su correo electrónico es: avellanaalicia@gmail.com.

Vanina Barbero. Es profesora de Inglés (Escuela Normal Nacional Superior Domingo Faustino Sarmiento). Su principal interés en la práctica docente relativa a la comprensión lectora es la adquisición del vocabulario. Participó de los proyectos de investigación “Accesibilidad académica y enseñanza de lenguas extranjeras en el nivel superior”, dirigido por Andrea Scagnetti, y “La lectura de géneros disciplinares en la universidad: una propuesta de selección, progresión y clasificación de textos para la enseñanza de lenguas extranjeras”, dirigido por Cristina Magno. Su correo electrónico es: vbarbero@ungs.edu.ar.

Betiana Blázquez. Es profesora de Inglés (Facultad de Lenguas, Universidad Nacional del Comahue). Es profesora adjunta interina en el área de Fonética y Fonología Inglesa en las carreras de Profesorado y Traductorado en Inglés, en la misma casa de estudios, y es codirectora del proyecto de investigación que estudia la prosodia y su significado en el español rioplatense, y sus implicancias en la enseñanza-aprendizaje del inglés y el español como L2. Recibió su M. A. en English Language Teaching and Applied Linguistics en el King's College, London University. Actualmente cursa el programa de doctorado en Educación, con orientación en Lingüística Aplicada, de la Universidad Internacional Iberoamericana, México. Ha publicado artículos sobre la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras a través del recurso audiovisual. Su correo electrónico es: bettianablazquez@hotmail.com.

Lucía Brandani. Es licenciada y doctora en Letras (Universidad de Buenos Aires –UBA–). Se desempeña como jefa de Trabajos Prácticos de Gramática (Facultad de Filosofía y Letras, UBA) y como profesora adjunta en las asignaturas Adquisición e Historia de la Lengua, Sintaxis y Variación Lingüística, y Lenguaje, Comunicación y Cultura Escrita (Universidad Nacional de General Sarmiento –UNGS–), y es directora del Profesorado Universitario de

Educación Superior en Lengua y Literatura de la UNGS. Participa de distintos proyectos de investigación vinculados con las categorías funcionales, las variedades del español de la Argentina y la adquisición del lenguaje. Investiga en particular sobre temas de adquisición del lenguaje y de variación lingüística en contextos monolingües y multilingües, especialmente sobre la incidencia del contacto de las lenguas español-guaraní en el proceso de adquisición. Su correo electrónico es: lbrandani@campus.ungs.edu.ar.

Martín Califa. Es licenciado y doctor en Lingüística (Universidad de Buenos Aires) y profesor de Inglés (Instituto Superior del Profesorado Joaquín V. González). Se desempeña como investigador docente en la Universidad Nacional de General Sarmiento, donde da clases de Lingüística en el Profesorado Universitario de Educación Superior en Lengua y Literatura, y de inglés como lengua extranjera (Inglés con Propósitos Específicos e Inglés Lectocomprensión). También es becario posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Sus principales intereses de investigación residen en el estudio tipológico de las lenguas aborígenes, así como en la enseñanza de lenguas extranjeras. En este último caso se ha concentrado en la comprensión de textos de inglés como lengua extranjera, prestando especial interés al rol del vocabulario. Cuenta con numerosas presentaciones y publicaciones sobre el tema y ha participado de diversos proyectos de investigación sobre enseñanza del inglés como lengua extranjera y sobre tipología lingüística. Su correo electrónico es: mcalifa@campus.ungs.edu.ar.

Alejandra Dabrowski. Es profesora de Inglés (Instituto Nacional de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas Juan Ramón Fernández) y profesora adjunta en el área de Fonética y Fonología Inglesa en las carreras de Profesorado y Traductorado en Inglés de la Facultad de Lenguas (Universidad Nacional del Comahue –UNCOMA–). Desde 2005 forma parte del equipo de investigación que estudia la prosodia y su significado en el español rioplatense y sus implicancias en la enseñanza-aprendizaje del inglés y el español como L2. En la actualidad está realizando la Maestría en Lingüística en la UNCOMA. Ha participado en diversos congresos y ha publicado artículos relacionados con la descripción de la prosodia del español rioplatense y con la enseñanza de la fonología. Su correo electrónico es: aledabro@gmail.com.

Horacio Dotti. Es doctor por la Universidad Nacional de Rosario. Es profesor adjunto en la Universidad Nacional del Litoral y profesor titular en la Universidad Católica de Santa Fe. Se desempeña en ambas instituciones en actividades de carreras de grado y posgrado. Sus temas de investigación principales son la psicolingüística y la adquisición del lenguaje. Sus correos electrónicos son: hmdotti@fhuc.unl.edu.ar y hdotti@humanidadesucsf.edu.ar.

Clara Formichelli. Es doctoranda de la Universidad Nacional del Litoral. Es profesora adjunta en la Universidad Católica de Santa Fe y desempeña actividades de investigación. Es becaria del Conicet y sus temas de investigación son la psicolingüística y la adquisición del lenguaje. Su correo electrónico es: claraformichelli@gmail.com.

Claudia Herczeg. Es magíster en Lingüística (Universidad Nacional del Comahue –UNCOMA–), traductora pública de Inglés (Universidad de Buenos Aires), profesora adjunta regular de inglés en el Departamento de Idiomas Extranjeros con Propósitos Específicos de la Facultad de Lenguas (UNCOMA), codirectora del proyecto de investigación “Discurso en el ámbito académico: comprensión y producción oral por estudiantes principiantes en alemán, francés, inglés y portugués” (2013-2016), y directora del proyecto “Diferencias y puntos de contacto entre el discurso didáctico oral y el escrito en francés e inglés y su vinculación con la enseñanza de lenguas extranjeras en la universidad” (2017-2020). Sus intereses de investigación abordan, por un lado, la lingüística, particularmente la semántica del léxico, y, por el otro, la adquisición de lenguas extranjeras por estudiantes hispanohablantes de grado. Su correo electrónico es: claudiaherczeg@gmail.com.

Silvia Iummato. Es profesora de Inglés (Universidad Tecnológica Nacional). Ha dictado numerosos cursos de capacitación docente y ha asistido a eventos académicos nacionales e internacionales. Dicta Gramática Específica del Inglés en la Maestría en Traducción de la Universidad de Buenos Aires y es profesora investigadora de la Universidad Nacional del Comahue, a cargo de las asignaturas Semántica, Introducción a la Lingüística y Análisis del Discurso. Forma parte del proyecto de investigación “Adquisición, cambio y contacto lingüístico. Aspectos teóricos, descriptivos y pedagógicos” (J030). En la actualidad está realizando el Doctorado en Ciencias del Lenguaje de la Universidad Nacional de Córdoba. Ha dictado asignaturas afines a la

gramática inglesa en varios institutos de formación docente de la Ciudad de Buenos Aires y en la Universidad de Belgrano. Formó parte en 2016 de la coordinación y redacción de *Exorcising Grammar* (Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas Juan Ramón Fernández). Su correo electrónico es: s_iummato@yahoo.com.ar.

Mayra Juanatey. Es licenciada y profesora en Letras (Universidad de Buenos Aires –UBA–) y actualmente realiza el Doctorado en Lingüística, en la misma casa de estudios, sobre temas de sintaxis y discurso del quichua santiagueño (Argentina). Es también becaria doctoral del Conicet. Paralelamente, participa en diferentes espacios de investigación y divulgación de las lenguas indígenas. Entre ellos se destacan proyectos de investigación lingüística en instituciones nacionales y en cooperación internacional, proyectos de extensión universitaria sobre diversidad lingüística en contextos escolares, y el dictado de clases y la producción de material didáctico para la enseñanza del quichua en el laboratorio de idiomas de la UBA. Asimismo, cuenta con publicaciones en revistas especializadas y dos libros de transferencia (un material para docentes en contextos de diversidad lingüística y otro para la enseñanza del quichua como L2). Su correo electrónico es: mayrajuanatey@gmail.com.

Israel Lagos. Es profesor de Inglés (Facultad de Lenguas, Universidad Nacional del Comahue). Es ayudante en el área de Fonética y Fonología Inglesa de las carreras de Profesorado y Traductorado en Inglés en la misma casa de estudios. Desde 2010 forma parte del equipo de investigación que estudia la prosodia y su significado en el español rioplatense, y sus implicancias en la enseñanza-aprendizaje del inglés y el español como L2. Ha participado en diversos congresos y publicado artículos relacionados con la descripción de la prosodia del español rioplatense y la enseñanza de la fonología a través del recurso audiovisual. Su correo electrónico es: israramone@gmail.com.

Cristina Magno. Es profesora de Inglés (Instituto Superior del Profesorado Joaquín V. González), licenciada en Inglés (Universidad Nacional del Litoral) y magíster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Inglés (Universidad de Jaén, España). Fue docente de la Universidad Nacional de General Sarmiento durante dieciocho años, donde coordinó los cursos de Inglés Lectocomprensión y desarrolló materiales para esos espacios curriculares. Actualmente es investigadora docente de la Universidad Nacional de Hurlingham, donde

coordina el Profesorado Universitario de Inglés y las asignaturas Inglés Lectocomprensión I y II, transversales a todas las carreras. Dirige el proyecto de investigación “Democratización del aprendizaje de inglés en la educación pública”. Sus áreas de interés se vinculan con la lingüística aplicada, los géneros textuales y la articulación entre escuela secundaria y universidad. Su correo electrónico es: cristinamagno2003@gmail.com.

La Colección Educación de la Universidad Nacional de General Sarmiento reúne la producción editorial que resulta de las investigaciones, actividades y desarrollos en las áreas temáticas de educación, pedagogía, programación de la educación, política educativa, historia de la educación y didáctica. Estas líneas de investigación y docencia son fundamentales en el proyecto académico de la UNGS y tienen un desarrollo constante y permanente.

Este volumen recoge investigaciones originales sobre fenómenos relacionados con la adquisición de la lengua materna y la enseñanza de las lenguas extranjeras. Se abordan problemas de fonología, morfología, léxico, sintaxis y discurso; en este último caso, especialmente en relación con los géneros discursivos. Si bien el foco está puesto predominantemente en la enseñanza de lenguas extranjeras en el nivel superior, muchas de las reflexiones e implicancias son válidas para otros ámbitos de enseñanza. Un rasgo destacable es que, además de la contribución investigativa original, cada capítulo hace una propuesta didáctica sobre la base de los resultados y conclusiones. Así, no solo se propician reflexiones, sino que también se acercan sugerencias concretas sobre cómo afrontar los desafíos de cada uno de los problemas en el aula. Es por esto último que este libro es de potencial interés tanto para investigadores en lingüística teórica y aplicada como para docentes de lengua materna y extranjera.

Colección Educación

Universidad Nacional 
de General Sarmiento



Libro
Universitario
Argentino

