

ISSN 2314-2529

LyCE Estudios



Volumen 19 (2016)

Revista del Instituto de
Lenguas y
Culturas Extranjeras
de la Facultad de
Filosofía y Letras de
la Universidad Nacional de Cuyo,
Mendoza, Argentina

LyCE Estudios 19 (2016)

ISSN 2314-2529

Indizada por Latindex

LyCE Estudios es la versión digital de la *Nueva revista de lenguas extranjeras* (NRLE) del Instituto de Lenguas y Culturas Extranjeras (ILyCE) de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo), Mendoza, Argentina.

Comisión Directiva del ILYCE y editores

Directora: *Laura E. Hlavacka*

Sub-directora: *Cristina María Boccia*

Secretaria: *Juliana Montarcé*

Miembros del Consejo asesor

Marcela Raggio

Marcela Rubio

Alejandra Cubillo

Julieta Ortíz

Colaboración en la edición

Paola Parra y Verónica Segura

Consejo Evaluador Externo

Irma Biojout de Azar (Universidad Nacional de La Plata, Argentina)

Cecilia Colombi (Universidad de California en Davis, EEUU)

Victor M. Castel (Universidad Nacional de Cuyo)

Ana María Filippini (Universidad Nacional de Cuyo)

Estela Klett (Universidad Nacional de Buenos Aires, Argentina)

Cristina Elgue de Martini (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina)

Consejo de Redacción

Cristina Azcona (Universidad Nacional de Cuyo)

Nancy Dobson de Nazar (Universidad Nacional de Cuyo)

Elena Elgueta de Duplancic (Universidad Nacional de Cuyo)

Marisa Fazio (Universidad Nacional de Cuyo)

Estela Moyano (Universidad Nacional de General Sarmiento)

Mariana Mussetta (Universidad Nacional de Villa María)

María Laura Perassi (Universidad Nacional de Córdoba)

Clara Puertas (Universidad Nacional de Cuyo)

Mirta Rena (Universidad Nacional de Cuyo)

ISSN 2314-2529

LyCE Estudios 19 (2016)

Indizada por Latindex

Presentación

El objetivo de *LyCE Estudios* es difundir la investigación científica en didáctica, lingüística, historia, literatura, traducción y cultura de las lenguas inglesa, francesa, portuguesa y española, esta última desde la perspectiva ELSE.

Los trabajos que aquí se publican surgen de la producción del Instituto de Lenguas y Culturas Extranjeras de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, y de otros centros de estudio nacionales e internacionales. Se trata de una publicación dirigida a investigadores, profesores y lectores en general interesados en las lenguas extranjeras, los estudios culturales, el desarrollo del conocimiento y el intercambio intelectual. *LyCE Estudios* acepta artículos, notas y reseñas. Se prioriza la publicación de trabajos inéditos. Los textos recibidos se someten para su selección a la consideración del Comité Editorial.

LyCE Estudios es la versión digital de la *Nueva Revista de Lenguas Extranjeras*, desarrollada por el Prof. Dr. Víctor Castel durante su gestión como Director de ILyCE (2012-2016). Las plantillas y hojas de estilo para autores y editores empleadas en la versión digital son de su autoría. La *Nueva Revista de Lenguas Extranjeras* tiene una tradición que se remonta a la década de 1980 y se continúa publicando en versión papel para su exposición en la Hemeroteca de la Facultad de Filosofía y Letras y para cumplir con acuerdos de canje de revistas en formato papel que nuestra facultad mantiene con instituciones del país y del extranjero.

Contenido

Artículos

Estudio léxico de las colocaciones verbo + nombre y su vinculación con la enseñanza de una lengua	
María Elena Aguilar y Mónica Lapegna	7
Formación docente: una propuesta de trabajo colaborativo intercátedra	
Alicia Marconi	21
Categorías analíticas para la evaluación de lectura en inglés en el nivel superior	
Laura P. Roseti, Karina V. De Francesco, Sandra B. Lauría.	35
Estrategias innovadoras para la formación de un oyente competente	
Carina Caporalini y Gabriela García	47
Questões culturais e identitárias em livros didáticos de Português como Língua Estrangeira	
Alejandro Martín Olavarriaga	63
Hybrid origins and longing for what could become: The notions of 'diaspora' and 'nostalgia' in Hélène Cixous's <i>Reveries of the Wild Woman</i>	
Mariana Rosa	73
Los cursos de lengua extranjera en el Nivel Superior: un aporte para la alfabetización académica y científica	
Susana Rezzano	85
Présence de la littérature sénégalaise chez Aminata Sow Fall	
Silvia Calí	105

Reseñas

Raggio, Marcela. <i>Traducción poética en Argentina: Antologías de poesía anglófona 1940-2000</i> . 1ª ed. Colección Indagaciones n° 10. Mendoza: Ediunc, 2015.	
Victoria Magariños	129

Estudio léxico de las colocaciones verbo + nombre y su vinculación con la enseñanza de una lengua extranjera

María Elena Aguilar y Mónica Lapegna

Facultad de Lenguas

Universidad Nacional del Comahue

Neuquén, Argentina

malenaaguilar29@gmail.com; monicalapegna@yahoo.com.ar

Resumen

El aprendizaje del vocabulario es un desafío para los aprendientes de una lengua extranjera, particularmente reconocer y comprender colocaciones léxicas en el discurso académico. El objetivo de este estudio es analizar la comprensión de colocaciones verbo + nombre en textos académicos en inglés por estudiantes que cursan un idioma extranjero en la Universidad del Comahue. Se administró una prueba de elección múltiple a sesenta estudiantes, que consistió en el reconocimiento de treinta y seis colocaciones en tres grupos de doce colocaciones, cada uno con prosodia neutra, positiva o negativa. Una entrevista semiestructurada dio mayor información de quince sujetos seleccionados al azar. Un número significativo de estudiantes tuvo dificultad al reconocer las colocaciones en contexto. En la entrevista, el nivel de comprensión fue mayor. No hay evidencia suficiente de incidencia del tipo de prosodia en el reconocimiento de las colocaciones.

Palabras clave: colocación léxica; comprensión lectora; lengua extranjera; prosodia semántica.

Abstract

Learning vocabulary is often a challenge for foreign language learners, particularly in recognition and understanding of lexical collocations in academic discourse. The aim of this study is to analyze the comprehension of verb + noun collocations in academic texts in English by students at foreign language courses at Comahue University. A multiple choice test to recognize thirty six collocations was administered to sixty students, with three groups of twelve collocations, each showing neutral, positive or negative prosody. A semi-structured interview was also carried out and information obtained from a group of fifteen respondents chosen at random. A significant number of students had difficulties when recognizing collocations in context. However, in the interview the level of comprehension proved higher. There is no significant evidence of influence of type of prosody on collocation recognition.

Key words: lexical collocation; reading comprehension; foreign language; semantic prosody.

1 Introducción

El presente trabajo se enmarca en el proyecto de investigación “*Estudio y comprensión de colocaciones léxicas en la lectura de textos académicos en LE: de la teoría a la práctica*”¹, cuyo objetivo general es estudiar las colocaciones léxicas y su comprensión en la lectura de textos académicos y de especialidad en lengua extranjera en el nivel universitario. En este trabajo, en particular, se presentan algunos de los avances realizados dentro de esta línea de investigación. Más específicamente, se analiza la comprensión de colocaciones verbo + nombre en el discurso académico en inglés por parte de estudiantes universitarios hispanohablantes.

Una de las líneas teóricas en las que se enmarca este estudio es la que desarrolla Sinclair (1996, en [Zethsen](#) 2008) quien propone un modelo teórico que concibe las palabras como unidades extendidas de significado, es decir, el significado no estaría presente solo en los lexemas aislados. Este concepto tiene una vinculación directa con el enfoque fraseológico, que subsume los aportes de estudios semánticos previos y según el cual el significado inherente a una pieza léxica no se limita solo al lexema sino que abarcaría otros componentes de la frase. Esta aproximación al significado plantea una interfaz semántico-pragmática en la que se desdibujan, de alguna manera, los límites entre semántica y pragmática ([Zethsen](#) 2008), siendo el contexto una parte componente de esa interfaz.

Siguiendo la línea teórica que desarrolla Sinclair (1996, en [Zethsen](#) 2008), existen dos ideas centrales que están interrelacionadas y merecen ser destacadas: la primera considera que el significado se extiende a varias formas léxicas que, por lo general, coocurren en un texto; la segunda, que estas formas léxicas comparten ciertas propiedades semánticas ([Stubbs](#) 2001)².

El modelo de Sinclair propone cuatro tipos de relaciones de coocurrencia: 1) la colocación, 2) la coligación, 3) la preferencia semántica y 4) la prosodia semántica³. Este modelo contempla a nivel léxico, la colocación y, a nivel léxico-sintáctico, la coligación; la preferencia

¹ Este proyecto dirigido por la Magister María Elena Aguilar y codirigido por la Prof. Mónica Lapegna fue aprobado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional del Comahue (periodo 2013-2016).

² Traducción nuestra.

³ Esta clasificación ha sido objeto de debate y no todos los autores acuerdan en hacer esta distinción, principalmente con respecto a preferencia semántica y prosodia semántica.

Colocaciones verbo + nombre y enseñanza de lengua extranjera

semántica conjuga los aspectos léxico-semánticos y la prosodia semántica incluye el nivel pragmático.

La colocación⁴ hace referencia a la coocurrencia frecuente de dos o más ítems léxicos. Algunos ejemplos frecuentes del léxico académico general serían *face a challenge*, *raise an issue*, *sustainable development*, *a wide scope*, *to explain briefly*.

La coligación alude a las elecciones gramaticales de las unidades léxicas. [Stubbs](#) (2001) describe esta noción como “la relación entre un par de categorías gramaticales o, en un sentido algo más amplio, la conjunción léxico-gramática⁵”. Como ejemplo, cita el caso de *cases*, que en inglés, tiende a coocurrir con cuantificadores como *some*, *many*, *a few*.

La preferencia semántica refiere a la selección de un conjunto de colocativos frecuentes que pertenecen a un mismo campo semántico. [Zethsen](#) (2008) menciona como ejemplo el adjetivo *large*, que tiende a combinarse con nominales que denotan cantidades o tamaños: *a large number/scale/amount*.

La prosodia semántica se concibe como una forma de significado que se establece a través de la proximidad de una serie de combinaciones de ítems léxicos a nivel colocacional ([Louw](#) 2000). Su función principal es expresar la actitud o postura de quien produce un enunciado, ya sea este oral o escrito, y puede ser positiva, negativa o neutra. Autores como [Hunston](#) (2007) y [Partington](#) (2004) definen y caracterizan la prosodia semántica como favorable o desfavorable según el contexto en el que la unidad léxica esté inserta.

Este trabajo en particular centrará su análisis en el cuarto tipo de relación de coocurrencia, la prosodia semántica, que resulta de las combinaciones verbo + nombre en un contexto determinado. Las colocaciones léxicas evidencian una alta frecuencia de uso en los textos académicos y consideramos merecen especial atención en el abordaje de la enseñanza de una lengua extranjera en el nivel superior. Creemos que si a la comprensión adecuada de las colocaciones léxicas puede sumársele el reconocimiento de la prosodia semántica, se lograría

⁴ La noción de colocación ya la plantea Firth en 1957. Si bien la noción de colocabilidad no está definida con claridad por el autor, Firth sí hace hincapié en la tendencia de ciertos lexemas a coocurrir en los textos como un aspecto importante de su significado (en [Zethsen](#) 2008). La colocación léxica se entiende como la coocurrencia de dos o más unidades léxicas que se seleccionan semánticamente entre sí de manera frecuente y, a diferencia de las combinaciones libres de palabras, presentan restricciones de combinación que están fijadas por el uso ([Corpas Pastor](#) 1996: 66).

⁵ Traducción nuestra.

María Elena Aguilar y Mónica Lapegna

enriquecer la competencia léxica y, por ende, la competencia comunicativa de un aprendiente de una lengua extranjera.

2 Prosodia semántica

Tal como fuera mencionado anteriormente, en este trabajo acordamos con el concepto de significado extendido descrito en el modelo teórico de Sinclair (1996, en [Zethsen](#) 2008), según el cual el significado no estaría presente solo en los lexemas aislados sino que este se extendería en el contexto fraseológico. Sinclair sostiene que la palabra es solo un eslabón de una secuencia más extendida de ítems co-ocurrentes que incluyen una “unidad de significado” en la cual la prosodia semántica es uno de los rasgos que la identifican o caracterizan. Estas combinaciones preferenciales entre los lexemas se encuentran presentes en las colocaciones léxicas y han podido ser estudiadas, a partir de los últimos avances tecnológicos, en programas de concordancia. La lingüística de corpus, en este sentido, ha sido una herramienta eficaz para desentrañar este fenómeno en el lenguaje, un aspecto que no resulta accesible a través de la simple intuición. Es, precisamente, a partir de recientes investigaciones de corpus que podemos observar patrones recurrentes que surgen a partir de un importante número de ejemplos en el lenguaje y, de este modo, comprender el significado como un fenómeno fraseológico ([Stubbs](#) 2001).

La concepción del significado de una palabra como una unidad extendida de ítems léxicos que coocurren en un contexto determinado, da origen al concepto de prosodia semántica ([Louw](#) 1993) o prosodia discursiva o pragmática ([Louw](#) 1993/2000; [Stubbs](#) 1996, 2001; [Partington](#) 1998, 2004). Es un fenómeno léxico-gramatical que deriva de la producción de una secuencia discursiva que se procesa como unidad de significado y no como una concatenación lineal de ítems aislados ([Guilherme](#) 2014).

Para comprender mejor a qué hace alusión la prosodia semántica, resulta indispensable analizar, en primer lugar, en qué difiere la prosodia semántica del concepto de connotación de una unidad léxica. [Louw](#) (2000, en [Tercedor Sánchez](#) 2010) señala que las connotaciones de una unidad léxica son parte de su valor semántico más central, y aparecen, además, en su definición lexicográfica. Así pues, resultan accesibles al usuario del léxico a través del conocimiento del mundo. Cabe señalar que la connotación se remite al valor que se le asigna al significado de una sola unidad léxica, mientras que la prosodia semántica hace referencia al significado a nivel colocacional.

Colocaciones verbo + nombre y enseñanza de lengua extranjera

Según [Louw](#) (2000, en [Louw y Chateau](#) 2010) la coherencia semántica de los colocativos concebidos como un todo genera la prosodia semántica que se asocia a la palabra. Para ilustrar este punto nos remitimos al ejemplo descrito por [Tercedor Sánchez](#) (2010), en el que se muestra que la palabra *guerra* tiene una connotación negativa como parte de su valor semántico, mientras que un término como *empresa*, con una connotación neutra en principio, aparece en el Corpus de Referencia del Español Actual (CREA) con una prosodia negativa en una de sus acepciones (proyecto) en colocaciones como *una empresa difícil/imposible/de poca envergadura/dudosa*, entre otras. [Stubbs](#) (1996), por su parte, considera la prosodia semántica como un fenómeno particular de la colocación, la tendencia que tiene una palabra a asociarse regularmente a grupos semánticos positivos o negativos.

En este punto resulta importante resaltar que, a partir del desarrollo de la lingüística de corpus⁶, se ha podido profundizar el estudio de los patrones colocacionales y la importancia que estos tienen a nivel semántico. Algunos de los ejemplos aquí analizados han sido extraídos del Corpus of American English (COCA) y del British Academic Written English (BAWE), instrumentos de información que consideramos sumamente útiles para analizar la frecuencia de uso de ejemplos extraídos de textos auténticos pertenecientes a distintas disciplinas académicas. En el caso de la prosodia semántica en particular, resulta indispensable señalar que esta no podría ser detectada sino a través del análisis de ejemplos auténticos. En este sentido, podemos afirmar que resulta difícil captar la prosodia a través de la simple intuición, de ahí la relevancia de los estudios de corpus ya que la misma se hace visible o evidente a través de un corpus textual⁷.

Es la asociación combinada de diferentes palabras que tienen la misma polaridad, positiva o negativa, la que identifica la polaridad de preferencia asociada con la unidad léxica o expresión y, por ende, el tipo de prosodia. Para [Hunston](#) (2007), la prosodia semántica varía de un contexto a otro dependiendo de la función discursiva general del texto, o sea, de su contexto general. En otras palabras, si un ítem léxico ocurre en un contexto de sentido actitudinal claramente positivo o negativo, es este contexto el que impregna la interpretación. [Louw](#) (2000) muestra, por ejemplo, cómo una unidad léxica como *bring about* con una prosodia semántica favorable, es usada en un contexto ideológico como alternativa

⁶ Un pionero en el desarrollo de la lingüística de corpus ha sido el lingüista John Sinclair.

⁷ Pearson (1999: 22, en [Ciapuscio y Kuguel](#) 2002) define *corpus* como “un producto artificial que contiene textos auténticos, seleccionados según criterios precisos para ser utilizados como una muestra de la lengua”.

María Elena Aguilar y Mónica Lapegna

de *cause* a los efectos de señalar el sentido positivo de la muerte en un debate en torno a la eutanasia. En este caso, la colocación *cause death* es reemplazada por *bring about death*.

3 Metodología

Para la presente investigación, se utilizó una metodología cualitativa con cálculo de porcentajes. Los ejemplos con colocaciones verbonominales fueron extraídos de textos de especialidad y diccionarios de colocaciones. A partir del análisis teórico de un conjunto de datos seleccionados durante la primera fase descriptiva de la investigación⁸, se tomó como base un corpus de sustantivos frecuentes, según la lista de términos académicos de [Coxhead](#) (1998). Los verbos se seleccionaron teniendo en cuenta su frecuencia de aparición en el discurso académico y el tipo de prosodia. Para ello se utilizaron los instrumentos COCA y BAWE. Para la selección final de las treinta seis colocaciones se tuvo en cuenta que estas hubieran sido vistas durante el cursado al menos cinco veces en la lectura y comprensión de textos.

3.1 Sujetos

La prueba de reconocimiento y comprensión de las colocaciones léxicas verbo + nombre fue administrada a sesenta estudiantes hispanohablantes que cursan la asignatura Inglés en el área técnica y humanística.

Para la instancia de la entrevista, del total de los sujetos que superaron entre el 50 y 60% de comprensión de las colocaciones se seleccionaron quince estudiantes al azar. Motivó esta selección el hecho de que el reconocimiento de un mayor número de palabras en contexto por parte de los sujetos lectores garantizaría, en parte, una mejor comprensión de las colocaciones léxicas, facilitando así su adquisición en una etapa posterior. Esto no sería viable con estudiantes con un repertorio de vocabulario limitado, ya que, como se ha comprobado en diversos estudios ([Nagy](#) 1997; [Laufer](#) 1997, en [Schmitt and Mc Carthy](#) 1997; [Nation](#) 2001), el desconocimiento de las palabras resulta un obstáculo en el proceso de comprensión general⁹.

⁸ El objetivo general del proyecto de investigación del que forma parte este trabajo consistió en el estudio de colocaciones léxicas y su comprensión en la lectura de textos académicos y de especialidad en lengua extranjera inglés en el nivel universitario. En la primera parte de la investigación, se realizó un análisis de la prosodia semántica y la fuerza colocacional de las combinaciones verbo + nombre presentes en los textos académicos.

⁹ Si bien consideramos que hay una relación estrecha entre comprensión lectora y conocimiento léxico, no estamos afirmando aquí que el nivel intermedio o

3.2 Descripción de la prueba y entrevista

3.2.1 Prueba de reconocimiento

En virtud de los objetivos planteados en el proyecto de investigación, se diseñó una prueba de reconocimiento del léxico conformada por treinta y seis ejemplos con colocaciones léxicas propias del discurso académico. La prueba del tipo *multiple choice* consistió en un test de comprensión de las colocaciones verbo + nombre en la que los sujetos debían seleccionar el verbo correcto según el contexto. Para otorgar confiabilidad a la actividad se incluyeron cuatro opciones de respuesta tal como se detalla a continuación:

Approximately 20 to 30% of plant and animal species _____ the risk of becoming extinct if global average temperature exceeds 1.5 to 2.5° C. (a. runs; b. assesses; c. ninguno de los dos; d. cualquiera de los dos).

Para el diseño de la prueba, se seleccionaron treinta y seis oraciones en total, divididas en tres bloques de doce oraciones cada uno. La división de cada bloque se basó en el tipo de prosodia resultante de la combinación verbo + nombre en las colocaciones léxicas. Así pues, los bloques quedaron conformados de la siguiente manera:

- Bloque I: combinaciones léxicas con prosodia favorable o positiva: *New technology and the global distribution of the Internet allow people to create or contribute to the news and _____ new sources of information. (a. attain; b. provide; c. ninguno de los dos; d. cualquiera de los dos);*
- Bloque II: combinaciones léxicas con prosodia desfavorable o negativa: *Global warming could _____ high risks to global and regional food security. (a. highlight; b. pose; c. ninguno de los dos; d. cualquiera de los dos).*
- Bloque III: combinaciones léxicas con prosodia neutra: *This text _____ contemporary environmental issues from the point of view of economic effects and their consequences for human well-being. (a. acquires; b. deals with; c. ninguno de los dos; d. cualquiera de los dos).*

La prueba fue administrada hacia el final del cursado anual de la asignatura. A los efectos de facilitar la lectura y comprensión de las oraciones en unidades de sentido, cada ejemplo fue leído, dos veces, en voz alta por el docente. Esto permitió delimitar los tiempos de lectura para cada oración y, a su vez, posibilitó que todos los estudiantes estuvieran expuestos a la misma información al mismo tiempo.

3.2.2 Entrevista

Luego de la prueba de reconocimiento de las colocaciones léxicas y como técnica cualitativa complementaria a la prueba escrita se

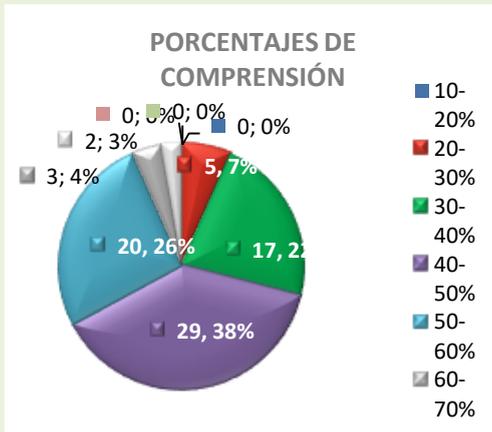
intermedio avanzado esté determinado solo a partir del conocimiento del vocabulario.

María Elena Aguilar y Mónica Lapegna

seleccionaron quince estudiantes para la instancia de entrevista. Se siguió un formato semiestructurado que consistió en una serie de preguntas con el fin de obtener información en base a las respuestas de los sujetos lectores en la prueba escrita. Por otro lado, se dejaron algunas preguntas abiertas que nos permitieron indagar en el proceso de adquisición del léxico y en algunos matices relacionados con las combinaciones léxicas seleccionadas. Estas preguntas apuntaban principalmente a que los entrevistados pudieran establecer relaciones entre las colocaciones en distintos contextos oracionales, brindar opciones alternativas a los verbos seleccionados en la prueba escrita, reformular la combinación léxica por comparación con la lengua materna, entre otros aspectos. Se formularon preguntas del tipo: ¿podrías pensar en un verbo alternativo a *analyse an issue*; *establish a foundation*¹⁰?; ¿podrías relacionar los contextos en tus respuestas 1 y 5 (*raise questions/raise issues*)?; ¿cómo dirías *enfrentar un problema* en inglés?

4 Resultados

Los gráficos a continuación muestran los datos de la prueba escrita (Gráfico 1) y la entrevista (Gráfico 2).



Porcentajes de comprensión	n° de sujetos
20-30 %	5
30-40 %	17
40-50 %	29
50-60 %	20
60-70 %	3
70-80 %	2

Gráfico 1

¹⁰ Los verbos *analyse* y *establish* corresponden a la selección propuesta por los estudiantes en vez de *deal with/address/raise + issues* o *lay + the foundations*.

Colocaciones verbo + nombre y enseñanza de lengua extranjera

Observamos que del total de sujetos sometidos a la prueba escrita, el mayor número se encuentra en una franja de comprensión de las colocaciones desde el 40 al 60 %, lo que representa un total de cuarenta y nueve sujetos. Un grupo de diecisiete sujetos se encuentra en la franja menor al 40% de comprensión del total de las colocaciones. Es muy bajo el número de sujetos con menor nivel de comprensión (cinco), es decir, menos del 40%, como el de mayor porcentaje, que superaron el 60% (cinco sujetos). Para el análisis y la descripción en profundidad, se descartaron porcentajes menores al 30% de reconocimiento.

Los datos arrojados por el test de *multiple choice* nos estarían indicando una comprensión media-baja de las colocaciones. Esto corrobora, en parte, que el reconocimiento de las colocaciones resulta ser una dificultad en la lectura y comprensión de las mismas en contexto.

Posteriormente a la prueba escrita, se realizó una entrevista en profundidad a un grupo de 15 sujetos que habían superado el 50 % de comprensión. El **Gráfico 2** muestra la diferencia entre los resultados del test y las respuestas post-entrevista.

Sujetos	Test <i>Multiple Choice</i>	Entrevista
S2	67 %	83 %
S4	58 %	64 %
S7	53 %	75 %
S14	75 %	92 %
S18	53 %	58 %
S21	56 %	72 %
S25	58 %	67 %
S26	56 %	58 %
S29	53 %	69 %
S33	53 %	67 %
S35	53 %	69 %
S40	56 %	61 %
S68	61 %	72 %
S42	53 %	61 %
S68	61 %	72 %

Gráfico 2

María Elena Aguilar y Mónica Lapegna

Como podemos observar al comparar los resultados del test escrito y de la entrevista, los estudiantes mejoraron su porcentaje de comprensión superando, en la mayoría de los casos, la franja de comprensión del 60 %. Las respuestas de los sujetos proporcionadas durante la etapa de la entrevista nos permitieron ampliar los datos de análisis e indagar en otros significados incorporados.

Los resultados del análisis de ambas pruebas muestran las siguientes tendencias:

- Reconocimiento de sinónimos o cuasi-sinónimos: los sujetos pudieron establecer una relación de equivalencia entre verbos como *address/deal with/analyse/consider + issues; cause/bring about + changes*.
- Reconocimiento de distintas opciones nominales para una misma forma verbal: los sujetos lograron reconocer, por ejemplo, que el verbo *face* puede formar colocaciones con sustantivos como: *threat/challenges/problem/responsibility*.
- Reconocimiento parcial de algunos verbos con más de un significado: en algunos casos se observó que los sujetos identificaron el significado de *raise* como sinónimo de *increase* en *raise awareness = increase awareness*, no así en la colocación *raise + issues*.
- Elección de verbos básicos y cognados en la combinación verbo + nombre: algunos sujetos seleccionaron verbos alternativos como *have, consider analyse, study, produce, establish* en las colocaciones *to have a role; to consider/ to analyse/to study + issues; to produce + change; establish + the foundations* en lugar de: *play a role, address issues, bring about change, lay the foundations*.
- Reconocimiento de la colocación al dar la versión en español: la comparación con la lengua materna permitió que los sujetos reconocieran colocaciones como: *enfrentar un problema (face a problem); jugar un rol (play a role); desarrollar políticas (develop policies)*.

Se observó en algunos casos que la activación del conocimiento previo influyó negativamente en la interpretación final de la colocación. Más específicamente, los sujetos asociaron los verbos de las colocaciones tales como *carry out + research; bring about + change; meet + the needs* con su significado básico: *carry* (llevar), *bring* (traer), *meet* (encontrar).

En cuanto a la relación entre el tipo de prosodia y el reconocimiento de las colocaciones léxicas, los resultados observados hasta ahora muestran que no existe una relación biunívoca entre la prosodia semántica (negativa, positiva, neutra) y la comprensión de las

Colocaciones verbo + nombre y enseñanza de lengua extranjera

colocaciones verbo + nombre aquí estudiadas. En tal sentido y, a partir de los datos analizados, se puede apreciar que la prosodia semántica favorable, desfavorable o neutra de las colocaciones no parece afectar la comprensión de las combinaciones léxicas estudiadas en este trabajo. Sin embargo, cabe notar que durante la instancia de la entrevista los sujetos pudieron dar más alternativas de sinónimos equivalentes en los casos de prosodia neutra.

5 Conclusión

Como se ha demostrado en numerosos estudios sobre el léxico y se ha podido corroborar en este trabajo en particular, el aprendizaje y adquisición del léxico y, más específicamente, de las colocaciones, representan una dificultad para el estudiante universitario al momento de abordar la lectura de un texto académico en una lengua extranjera. Por lo general, su vocabulario limitado resulta uno de los principales obstáculos para la comprensión. Para optimizar el conocimiento léxico de nuestros estudiantes y generar una mayor autonomía, resultaría útil pensar en el diseño de herramientas didácticas que le permitan al estudiante lector reconocer y utilizar palabras que formen parte de unidades léxicas semántica y sintácticamente relevantes y que, además, se empleen de manera frecuente en los textos académicos.

Al diseñar tales herramientas deberían tenerse en cuenta aspectos tales como la elaboración de un corpus de colocaciones acotado al discurso académico; la delimitación de la fuerza colocacional de cada combinación léxica sobre la base del corpus seleccionado y la especificación de la prosodia semántica resultante. Proponemos diseñar una "biblioteca colocacional" digital con doble entrada, verbo y nombre que le permita al estudiante consultar un término, sea este verbo o sustantivo, con su combinación correspondiente y ejemplos en contexto. Este recurso podría guiar al aprendiente hacia la observación y reflexión lingüística sobre el uso de las colocaciones en lenguaje auténtico y enriquecer su competencia léxica como aprendiente de una lengua extranjera.

Referencias

Ciapuscio, Guiomar y Kuguel, Inés (2002) "Hacia una tipología del discurso especializado: aspectos teóricos y aplicados". En Fuentes Morán, María T. y Joaquín García Palacios, eds. *Texto, terminología y traducción*: 37-73. Salamanca: Almar.

Corpas Pastor, Gloria (1996) *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos.

María Elena Aguilar y Mónica Lapegna

Coxhead, Averil (1998) "An academic word list". En *Linguistics and Applied Language Studies* (18). New Zealand: Victoria University.

Guilherme, Pedro M. (2014) *A Prosódia Semântica como Fenómeno Léxico-Gramatical. Contributos Linguísticos para uma Análise Social*. Tese para Obtenção do Grau de Doutor em Letras no publicada. Covilhã, Portugal: Universidade da Beira Interior..

Hunston, Susan (2007) "Semantic Prosody Revisited". En *International Journal of Corpus Linguistics*, 12: (2): 249-268. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Laufer, Batia (1997) "What's in a word that makes it hard or easy? Intralexical factors affecting vocabulary acquisition". En Schmitt Norbert and & Michael Mc Carthy (1997). En *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*: 140-155. Cambridge: Cambridge University Press.

Louw, Bill and Carmela Chateau (2010) "Semantic Prosody for the 21st Century: are prosodies smoothed in academic contexts? A contextual prosodic theoretical perspective." En *JADT 2010: 10th International Conference on Statistical Analysis of Textual Data*: 755-764. Rome: Sapienza University of Rome.

Nagy, William (1997) "On the role of context in first- and second-language vocabulary acquisition". En Schmitt, Norbert and Michael Mc Carthy, eds. *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*: 64-83. Cambridge: Cambridge University Press.

Nation, Ian S. (2001) *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Partington, Alan (1998) *Patterns and meanings*. *Studies in Corpus Linguistics*, 2. Amsterdam: John Benjamins.

Partington, Alan (2004) "Utterly content in each other's company: semantic prosody and semantic preference". En Michaela Mahlberg, ed. *International Journal of Corpus Linguistics*, 9 (1): 131-156. Amsterdam: John Benjamins.

Schmitt, Nobert and Michael Mc Carthy (1997) *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.

Stubbs, Michael (1996) *Text and Corpus Linguistics*. Oxford: Blackwell.

Colocaciones verbo + nombre y enseñanza de lengua extranjera

Stubbs, Michael (2001) *Words and phrases. Corpus studies of lexical semantics*. Oxford: Oxford University Press.

Tercedor Sánchez, María I. (2010) “El léxico en la formación en traducción científica y Técnica”. En Alarcón Navio, Esperanza, ed. *La traducción en contextos especializados. Propuestas didácticas*: 97-104. Granada: Atrio.

Zethsen, Karen K. (2008) “Corpus-based cognitive semantics: Extended units of meaning.” En Ureel, Jimmy and John D. Linnegar, eds. *Linguistic Antverpiersia. New Series – Themes in Translation Studies* 7: 249-262. Belgium: University of Belgium.

LYCE

Formación docente: una propuesta de trabajo colaborativo intercátedra

Alicia E. Marconi

Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo
Mendoza, Argentina
alicia-marconi@hotmail.com

Resumen

El presente artículo se basa en el proyecto de investigación titulado *Integración entre las Disciplinas y la Pedagogía. Enfoque Superador en la Formación Docente*, aprobado y subsidiado por la Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado de la UNCuyo para el período 2013-2015. El proyecto propuso analizar y reflexionar acerca del desempeño de las practicantes de la Carrera de Profesorado de Grado Universitario en Lengua y Cultura Inglesas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNCuyo durante sus prácticas docentes, con un doble objetivo: revisar nuestras propias prácticas como formadoras y trabajar colaborativamente en la elaboración de intervenciones pedagógicas pertinentes. Estas intervenciones se concretaron a través de cuestionarios, los cuales fueron diseñados y analizados según el concepto de dispositivo. Este artículo contiene la fundamentación teórica de la propuesta, la descripción del dispositivo y los resultados del análisis de su implementación.

Palabras clave: formación docente; prácticas docentes; trabajo colaborativo; dispositivo de formación.

Abstract

This article is based on the research project entitled: *Integration between Disciplinary and Pedagogical knowledge. An Updated Approach to Teacher Education*, approved and subsidized by the Secretaría de Ciencia Técnica y Posgrado, UNCuyo, for the period 2013-2015. This project aimed at analyzing and reflecting on the teaching practice of the student teachers in the pre-service EFL Teacher Education Program at Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo. This proposal intended to serve a double purpose: to revise our own practices as teacher educators and to work collaboratively on the design and implementation of suitable pedagogical interventions. These interventions consisted in the administration of questionnaires, which were designed and analyzed under the concept of pedagogical device. This article contains the theoretical framework of the proposal, the description of the device, and the results of the analysis of its implementation.

Key words: teacher education; teaching practice; collaborative work; pedagogical device.

1 Introducción

La observación de clases de practicantes de la Carrera de Profesorado de Grado Universitario en Lengua y Cultura Inglesas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNCuyo durante sus prácticas docentes permite advertir que, si bien algunos practicantes logran alcanzar un nivel de formación inicial satisfactorio, que les permite insertarse en y responder a las necesidades del contexto educativo actual, existe un número de practicantes cuya formación en cuestiones disciplinares, pedagógicas e instrumentales resulta insuficiente. Esta valoración se sustenta, además, en conversaciones informales y entrevistas a estudiantes y colegas del ámbito universitario y del nivel medio, y en el análisis de documentos, tales como informes escritos de practicantes y encuestas a egresados.

Desde la cátedra Práctica Profesional (en adelante PP) de la carrera en cuestión, y con el fin de abordar esta problemática, se convocó a docentes de las cátedras de Fonética y Fonología Inglesa III (en adelante Fonética) e Idioma Inglés V (en adelante Idioma), ambas asignaturas disciplinares, a formar parte de una investigación¹¹ - cuyos objetivos principales fueron analizar y reflexionar acerca del desempeño de las practicantes durante sus prácticas docentes; como una forma de mirar nuestras propias prácticas como formadoras, y trabajar colaborativamente en la elaboración de intervenciones pedagógicas pertinentes, según el concepto de dispositivo.

2 Fundamentación teórica

Esta propuesta de trabajo colaborativo intercátedra se inspiró en investigaciones teóricas y empíricas que ponderan las ventajas de una propuesta de formación única. En este sentido, [Perrenoud](#) (2001) propone evitar modelos de formación en los que los teóricos dan una formación teórica, sin preocuparse demasiado del oficio, y en los que los profesionales que forman a los practicantes en terreno se encargan de iniciarlos en los gajes del oficio. Asimismo, autoras como [Darling-Hammond](#) (2006) y [Eldestein](#) (2015) promueven una formación en la que todos los formadores se sientan igualmente responsables de llevarla a cabo, que sea práctica y teórica a la vez, y también reflexiva y crítica.

El enfoque en el que se enmarca este estudio es el práctico, enfoque que pretende ir más allá del tecnicismo, proponiendo construir una

¹¹ **Título del Proyecto:** “Integración entre las Disciplinas y la Pedagogía. Enfoque superador en la Formación Docente”, aprobado y subsidiado por la Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado de la UNCuyo para el período 2013-2015. **Directora:** Prof. Alicia E. Marconi. **Integrantes:** Profesoras Loana Lombardozzi, Giselle Garau, Celina Gabrielli, Silvia Vernier, Silvia Barbuzza, Sandra Del Giusti, Gabriela García y Victoria Lucero, y la estudiante Srta. Melisa Rodríguez.

Formación docente: propuesta de trabajo colaborativo intercátedra

experiencia de formación significativa, tanto para formadores como para practicantes, basada en la interacción y en procesos reflexivos en un espacio de comunicación en el que las expectativas, las motivaciones, las interpretaciones y las valoraciones de los participantes puedan interactuar dialécticamente e informar la toma de decisiones ([Stenhouse](#) 1998).

En línea con este enfoque, se concibe la formación docente como el desarrollo de capacidades, aptitudes, disposiciones básicas y actitudes que se constituirán en guía de la práctica en contextos complejos, en los que es preciso tomar decisiones poniendo en juego la creatividad, más que aplicando una serie de fórmulas preestablecidas ([Manrique y Borzone](#) 2012). Desde la perspectiva del formador, la formación se entiende como un conjunto de acciones organizadas para promover estos procesos y permitirle a aquel que se forma transformarse con su propia dinámica, su propio desarrollo ([Ferry](#) 1997: 94). Por tanto, el formador, en palabras de [Pérez Gómez](#) (1990), interviene para facilitar y no imponer ni sustituir la comprensión de los alumnos y, al reflexionar sobre su intervención, ejerce y desarrolla su propia comprensión.

Esta concepción de formación sustenta la configuración de dispositivos. Se concibe al dispositivo como un modo de abordar la acción pedagógica que se distingue de la noción de método. Mientras este concibe el orden, la predeterminación y lo definido, el dispositivo, en cambio, es pensado desde la estrategia, en tanto posibilita trabajar con lo aleatorio y lo incierto. No implica ausencia de intencionalidad, ni de finalidad o desestructuración. [Souto](#) (1999) lo define como un organizador técnico, compuesto por personas, una institución que convoca, reglas que aseguran y garantizan el funcionamiento, un arreglo de tiempos, espacios y de personas, acuerdos teóricos y técnicos, y encuadres y condiciones de funcionamiento y operación, que es pensado como estrategia cambiante, flexible con relación a la situación en la que se lo pone en práctica. La mencionada autora describe también las condiciones que debe reunir: a) ser revelador en tanto que permite que en su interior se fomenten, revelen, desplieguen significados diversos, implícitos y explícitos, reales e imaginarios, provenientes de lo subjetivo, lo intersubjetivo, lo social, de certezas e incertidumbres; b) ser analizador, en tanto brinde la posibilidad de poner en análisis lo revelado, desarticulando lo aparentemente uniforme y permitiendo nuevos sentidos; y c) ser provocador de transformaciones en varios sentidos - de relaciones sociales, de conocimiento, de relaciones nuevas con el conocimiento, de toma de conciencia de la importancia e interés de la formación y las transformaciones, etc. ([Souto, Tenaglia y Volpin](#) 2005).

3 Metodología

3.1 Selección y diseño del dispositivo de formación

Luego del analizar diferentes documentos (informes de observación de clases realizados por las formadoras integrantes del proyecto, informes escritos de practicantes de años anteriores y encuestas a egresados de los últimos cinco años), se acordó en utilizar cuestionarios frente a otras opciones de dispositivos tales como talleres, ateneos, investigación-acción, narrativa, etc., en razón de los espacios, tiempos, recursos materiales y humanos disponibles y de su pertinencia, en referencia a la intencionalidad de análisis, reflexión y trabajo colaborativo que planteó el proyecto.

Los cuestionarios, que responderían los estudiantes, estarían orientados a indagar acerca de cuestiones disciplinares, pedagógicas e instrumentales en el contexto de dos clases de Idioma y una de Fonética.

Para el diseño del dispositivo, se cumplimentaron los siguientes pasos. En primer lugar, las profesoras de las cátedras Fonética e Idioma seleccionaron temas incluidos en el programa de su asignatura, sobre los cuales se elaboraría el dispositivo 'cuestionarios'. Fonética seleccionó el tema "La entonación de los distintos tipos de preguntas" e Idioma, el tema de discusión Technology's influence on human interaction y la película "Educating Rita", basada en la obra de teatro de Willy Russel. En segundo lugar, cada profesora elaboró el plan de clase correspondiente al tema seleccionado. En tercer lugar, cada uno de estos planes se utilizó como base para definir los temas pedagógicos e instrumentales que indagaría el dispositivo 'cuestionarios'. En Fonética se decidió trabajar en el análisis de material didáctico utilizado en el contexto escolar referido al tema seleccionado – entonación de distintos tipos de preguntas. En Idioma, se acordó que los alumnos reflexionaran acerca de la secuencia didáctica propuesta por la docente y propusieran adaptaciones de esas mismas actividades para una clase eventual para alumnos de nivel secundario. En esas reuniones de trabajo, se convino en la pertinencia de incluir, además, preguntas metacognitivas, como una forma de orientar a los estudiantes en la tarea de reconocer cómo pensaban esos temas y revisar sus procesos cognitivos. Por último, se formularon las preguntas de los cuestionarios, intentando que las mismas hicieran referencia a lo teórico y a lo técnico y también a lo reflexivo, vivencial y metacognitivo (Ver cuestionarios en **Anexo 1**).

De esta manera, cada plan de clase se conformó de dos partes. La primera contenía el plan de clase diseñado por la profesora de cada cátedra, correspondiente a la enseñanza de los conocimientos disciplinares específicos seleccionados por ella misma, cuya discusión y

Formación docente: propuesta de trabajo colaborativo intercátedra

análisis excede los objetivos propuestos en la presente investigación. La segunda parte incorporó el dispositivo 'cuestionario', focalizado en analizar y reflexionar acerca de los temas disciplinares, secuencia didáctica e impacto en el propio aprendizaje de las clases - en las cuales se implementaron los planes mencionados - desde una perspectiva pedagógica, en el contexto de la formación docente inicial.

3. 2 Participantes

Los participantes del proyecto fueron docentes de las cátedras Idioma, Fonética y PP, lo que permitió la generación de un espacio de reflexión y trabajo colaborativo intercátedra entre docentes de asignaturas disciplinares y pedagógicas. En cuanto a los estudiantes, participaron dos grupos de ocho alumnos, cada uno formado por los estudiantes que cursaban las asignaturas Fonética de tercer año e Idioma de cuarto año respectivamente. Asimismo, se incorporó al equipo una estudiante que había completado sus prácticas el año anterior, quien realizó valiosos aportes desde la mirada de los practicantes.

3.3 Recolección y análisis de información

Los cuestionarios fueron administrados por las profesoras al finalizar sus respectivas clases. Los estudiantes habían sido informados con anterioridad acerca del proyecto y acerca de en qué consistiría su participación - al finalizar la clase, debían responder un cuestionario sobre diversos aspectos de la clase que dictaría su profesora ese día. Se les hizo entrega del cuestionario antes de comenzar la clase, para que pudieran leerlo anticipadamente y prestar especial atención a aquellos aspectos sobre los cuales debían manifestarse.

El trabajo se encuadra dentro de las perspectivas cualitativas. Estas privilegian el análisis contextualizado de los fenómenos, en el que se combinan procedimientos cualitativos para la elaboración inductiva de dimensiones y categorías de análisis, en base al método comparativo constante ([Glaser y Strauss 1967](#)).

Se tomó como unidad de análisis el total de las respuestas a los cuestionarios, a partir de las cuales se construyeron categorías para Idioma y para Fonética. Dentro de ellas, se seleccionaron para su análisis, las que implican una contribución central a los objetivos planteados en el presente estudio y que se detallan en el siguiente párrafo.

De las categorías construidas para Idioma, se seleccionaron: identificación de los objetivos de las actividades propuestas por la

Alicia E. Marconi

profesora a cargo de la clase, en función de los momentos de la clase (secuencia didáctica); el impacto de la clase en el propio aprendizaje y la adaptación de los contenidos disciplinares y de las actividades áulicas utilizadas por la profesora a una supuesta clase propia. De las categorías de Fonética se eligieron: la importancia de su enseñanza, experiencias de aprendizajes previas y análisis de material didáctico utilizado en el contexto escolar.

4 Resultados

Los resultados se presentarán según cada una de las categorías construidas durante el análisis de las respuestas, para Idioma en primer lugar y para Fonética en segundo lugar

4.1 Idioma

En lo que respecta a la identificación de los objetivos de las actividades propuestas por la profesora a cargo de la clase, en función de los momentos de la clase (secuencia didáctica), la mayoría de los estudiantes identificaron correctamente el objetivo de la primera actividad (actividad de inicio), que es activar conocimientos previos. Asimismo, mencionaron habilidades cognitivas relacionadas con ese momento de la clase: reconocer y recuperar vocabulario, desarrollar la habilidad auditiva y la comunicación oral, etc. Sin embargo, también hubo estudiantes que mencionaron como objetivo de la primera actividad construir vocabulario, adquirir vocabulario, resumir y analizar; sin advertir que estos son procesos cognitivos que, generalmente, se trabajan en otros momentos de la clase e incluso, sin percibir que la adquisición de vocabulario, supone, además, la implementación de una secuencia didáctica específica.

Con respecto a los objetivos de las actividades de práctica y producción fueron identificados correctamente por todos los estudiantes: desarrollar la fluidez, la destreza oral, el intercambio de ideas, el desarrollo del pensamiento crítico, etc. En referencia a la efectividad de la clase en general en cuanto a cumplir con los objetivos conceptuales de comprender aspectos de la personalidad de los personajes y objetivos lingüísticos de desarrollar vocabulario específico, la mayoría de los estudiantes expresó que había sido una clase efectiva, dinámica y fácil. Este último adjetivo requeriría un análisis en mayor profundidad para examinar qué significado le asignaron los estudiantes.

En lo que se refiere al impacto de la clase en el propio aprendizaje, la mayoría de las respuestas coinciden en que el debate y la discusión de ideas son las actividades que más les ayudan a desarrollar la competencia lingüística y el juicio crítico. También hay referencias a que

Formación docente: propuesta de trabajo colaborativo intercátedra

el material seleccionado fue de gran interés y observaciones positivas referidas al buen uso de la tecnología. A su vez, la mayoría hizo mención explícita a la participación de todos, a la ausencia de corrección e interrupciones y a la existencia de un ambiente distendido y propicio para el aprendizaje.

En cuanto a la adaptación de los contenidos disciplinares y de las actividades áulicas utilizadas por la profesora a una supuesta clase propia, la mayoría de las respuestas aducen a la necesidad de adaptar las actividades, teniendo en cuenta el nivel de competencia lingüística y el alto número de alumnos en escuelas de nivel medio. Sin embargo, incluyen solo unas pocas propuestas, por ejemplo, juegos, cuestionarios y torbellino de ideas. Una estudiante hace referencia a la enseñanza de valores (en referencia al tema respecto del uso responsable de la tecnología).

Se citan a continuación algunas respuestas que revelan algún grado de vaguedad y confusión respecto de las actividades y sus propósitos:

- Usar el cuestionario para ver vocabulario (see vocabulary) y hacerlos hablar (get them to speak);
- Incluir material de lectura para chequear pronunciación y practicar fluidez;
- Escribir un párrafo dando sus opiniones.

Algunas respuestas permiten evidenciar supuestos y generalizaciones respecto de algunas dificultades de enseñar en el nivel secundario: disciplina, número de alumnos, etc.; comentarios negativos que, en algunos casos, sugieren a la vez una actitud inflexible y categórica, a saber,

- Utilizar video es una pérdida de tiempo en la secundaria;
- No usaría las computadoras porque se desordena la clase, los alumnos juegan y se rehúsan a realizar las actividades;
- El video es muy largo y mis alumnos son vagos, aunque son adultos.

4.2 Fonética

Con respecto a la importancia de la enseñanza de la Fonética, todos los estudiantes consideran que la enseñanza de la Fonética es esencial para lograr una efectiva comunicación en una lengua extranjera. Incluso una estudiante expresa que es más importante que la gramática, porque sin gramática uno puede llegar a hacerse entender, mientras que, si uno no sabe pronunciar, nadie le puede entender. Sin embargo, acuerdan en que es uno de los aspectos de la lengua al que menos tiempo se le dedica, y que es altamente frecuente que se omitan los ejercicios propuestos en

los libros por falta de tiempo, o, simplemente, por decisión de la profesora, cuyas motivaciones exceden el presente trabajo.

Aparecen algunas consideraciones metodológicas: la necesidad de la corrección para evitar la fosilización de errores, el riesgo de provocar inhibición, la corrección en relación a la fluidez y a la precisión, y la conveniencia de comenzar a enseñar fonética a temprana edad.

En lo que refiere a las experiencias previas respecto de la enseñanza de la Fonética, la mayoría de los estudiantes recibieron enseñanza de sonidos y entonación; sin embargo, la intensidad y calidad varían según el tipo de institución a la que asistieron: colegio público, privado, bilingüe o instituto.

En la mayoría de los casos, la enseñanza era incidental, no sistemática; solo se limitaba a hacer los ejercicios del libro, que consideraron insuficientes y consistían en escuchar y repetir, en ejercicios mecánicos, que no permitían lograr una incorporación de la pronunciación en contextos comunicativos y significativos.

En cuanto al análisis de material didáctico referido a la enseñanza de la Fonética, hay un reconocimiento de la secuencia didáctica presentada en el libro que responde a escuchar, asociar, identificar y repetir.

Algunos estudiantes confunden la macrohabilidad “comprensión auditiva” con habilidades cognitivas como identificar, reconocer, comparar, asociar, etc.

Ningún alumno menciona que el ejercicio es más bien un ejercicio mecánico, de identificación y repetición de la entonación de los distintos tipos de preguntas, las cuales si bien se refieren a la temática de la unidad (Holidays) están desconectadas y carecen de un propósito comunicativo claro.

5 Discusión

La utilización de cuestionarios como dispositivo de formación permitió crear un espacio de participación activa y comprometida en el que tanto estudiantes, futuros practicantes, como formadoras reflexionaron y generaron múltiples aportes sobre cuestiones disciplinares, pedagógicas e instrumentales.

En relación a los futuros practicantes, el dispositivo permitió analizar, revelar y provocar transformaciones referidas a: a) la relación entre saberes disciplinares y pedagógicos con experiencias prácticas, lo que se refleja en sus respuestas sobre la adaptación y el análisis de materiales didácticos; b) saberes didácticos, al analizar las secuencias didácticas y la selección de actividades propuestas por la profesora en su clase; c) supuestos pedagógicos, referidos, por ejemplo, a las características que las practicantes presuponen tienen las clases de nivel medio; d) la influencia que ejercen las experiencias educativas previas como, por ejemplo, las reflexiones y comentarios referidos a la corrección de errores

Formación docente: propuesta de trabajo colaborativo intercátedra

y su conexión con la inhibición; e) el grado de significación de las prácticas docentes en el propio proceso de aprendizaje, a partir de las respuestas a preguntas metacognitivas, en las que los estudiantes expresan su preferencia por actividades como debates e intercambio de opiniones; y f) actitudes frente a posibles desafíos del nivel medio, tales como falta de disciplina o cursos numerosos.

En cuanto a las formadoras, las reuniones de trabajo se convirtieron en un espacio que permitió analizar, revelar y provocar transformaciones de algunos de los supuestos, valoraciones, creencias y representaciones referidas a temas tales como los siguientes: modelos de formación docente inicial vigentes y sus desafíos; adecuación de la formación a las demandas del medio; formas de articular teoría y práctica; la dicotomía disciplina – pedagogía; las prácticas docentes significativas y el trabajo colaborativo intercátedra.

Se espera que estos datos se constituyan en insumo para informar decisiones relacionadas con la propuesta pedagógica que ofrecen las cátedras participantes y para modificar o adaptar el dispositivo, en caso de ser reutilizado.

6 Consideraciones finales

Las observaciones, reflexiones y datos generados a partir del presente estudio sugieren que el dispositivo cumplió con sus condiciones de analizador, de revelador y de provocador de transformaciones; sin embargo, dar cuenta de la ocurrencia de esas transformaciones excede la presente investigación. Y aún en el caso hipotético de poder asegurar que hubieran ocurrido, no sería posible garantizar que esas transformaciones o cambios en las representaciones impliquen, necesariamente, un cambio en el desempeño ([Atkinson y Claxton 2000](#)). Los participantes tomaron, sin duda, conciencia de un cierto número de fenómenos concernientes a las temáticas tratadas durante todo el trayecto de la investigación. Pero si bien esa toma de conciencia favorece un cuestionamiento sobre sí y sobre el entorno, al menos durante un tiempo, rara vez está seguida de cambios duraderos en las prácticas cotidianas. En este sentido, para [Jackson \(1986\)](#) su vocablo preferido a la hora de diagnosticar los efectos que un acto pedagógico deja en los otros es “incertidumbre”.

Por tanto, el desafío es promover nuevos espacios de reflexión sistemáticos que se enmarquen en trabajos investigativos, en los que los formadores continúen posicionándose como profesionales reflexivos y autónomos, que saben lo que hacen y para qué lo hacen y que, en los procesos de toma de decisiones consideren, en todos los casos, la importancia y necesidad de aportar a la formación docente inicial, desde todos los espacios de formación.

Alicia E. Marconi

Referencias

- Atkinson, Terry and Guy Claxton, eds. (2000) *The Intuitive Practitioner*. Philadelphia: Open University Press.
- Darling-Hammond, L. (2006) *Powerful Teacher Education. Lessons from Exemplary Programs*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Eldestein, Gloria (2015) “La enseñanza en la formación para la practica”. En *Educación, Formación e Investigación* 1(1). Córdoba: Dirección General de Educación Superior, Ministerio de Educación, Provincia de Córdoba, Argentina. Disponible en [file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/6219-32400-1-PB%20\(6\).pdf](file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/6219-32400-1-PB%20(6).pdf)
- Ferry, Gilles (1997) *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: UBA- Novedades Educativas.
- Glaser, B. and A. Strauss (1967) *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Jackson, Phillips (1986) *The practices of teaching*. New York: Teachers College Press.
- Manrique, M. S. (2014) “La paradoja de la formación docente como transformación subjetiva”. Ponencia presentada en: *Congreso Internacional de Formación del Profesorado*. Buenos Aires, Argentina: UNTREF (Universidad de Tres de Febrero).
- Manrique, M. S. y A. M. Borzone (2012) “La formación transforma. El caso de una madre cuidadora”. *Revista Educere*, 16 (53): 171-186. Venezuela: Universidad de Los Andes. Disponible en línea en <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/35770>
- Manrique, M. S. y D. Mazza (2014) “Subjetividad: transformación y permanencia. Análisis de un proceso de formación”. En Renata Giovine, Mercedes Baldoni y Juan Suasnábar, comps. *Actas del I Encuentro Internacional de Educación*. Buenos Aires: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Disponible en <http://encuentroespaciosenblanco.unicen.edu.ar/inicio.xhtml>
- Perez Gómez, A. (1990) “Comprender y enseñar a comprender. Reflexiones en torno al pensamiento de Elliott”. En Elliott, J. *La introducción a la investigación-acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.

Formación docente: propuesta de trabajo colaborativo intercátedra

- Perrenoud, P. (2001) *La formación de los docentes en el siglo XXI*. Ginebra: Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación, Universidad de Ginebra. Disponible en https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/ hp_2001/2001_36.html (fecha de consulta: 13/12/2016).
- Souto, M. (1999) *Grupos y dispositivos de formación* Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras y Novedades Educativas.
- Souto, M., G. Tenaglia y G. Volpin (2005) “Una propuesta curricular basada en los conceptos de dispositivo y formación”. En *Coloquio Internacional sobre Gestión. Universitaria en América del Sur*. Mar del Plata: Universidad de Mar del Plata. Disponible en: <file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/TENAGLIA%20-%20Ponencia Souto Volpin Tenaglia.pdf>
- Stenhouse, L. (1998) *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.

Anexo 1

Questionarios

Phonetics and Phonology III

1- Based on your experience as a language learner, why do you think teaching pronunciation in the EFL class is important?

2- Take the section Pronunciation from Unit 6 “Holidays”, extracted from the textbook *New English File Intermediate* (Roberts R., Clare A. y Wilson, J. 2011: 79) devoted to the teaching of intonation in questions, and answer the following questions:

2.1 What is the learner expected to do?

2.2 What is the sequence presented by the textbook?

2.3 What teaching principles underlie the sequence?

2.4 What cognitive abilities are involved to complete the activities?

2.5 What conclusions can you reach?

Pronunciation | intonation in questions

5 a Listen to the questions (1–3) and match them with the intonation patterns (a–c).

1 *Wh-* question:
What time does the museum open?

2 Indirect question:
Could you tell me what time the train leaves?

3 *Yes/No* question:
Is there a bank near here?

a

b

c

b Which type (*Wh-*, *Yes/No* or Indirect) is each question in the How to... box? Practise asking the questions with the correct intonation.

Idioma V

Educating Rita (Willy Russell)

1. What is the aim of the first activity the teacher implemented in the class?
2. What is the aim of the second/third activity the teacher implemented in the class?
3. How successful do you think the presentation of the excerpts from the movie “Educating Rita” was in getting you to perceive and understand the aspects of character personality which were the

Formación docente: propuesta de trabajo colaborativo intercátedra

focus of the lesson and to trigger the relevant vocabulary to talk about them?

4. Notice carefully how the teacher gave instructions for group work activities. Were they clear for you? Can you think of ways in which instructions could have been made more effective?
5. If you could redesign the material for your class/for a high school class, what would you suggest?

Technology's Influence on Human Interaction

As a foreign language learner...

1. Did you find the teaching sequence motivating enough?
2. What class activities helped you learn the most?
3. What's one thing the teacher did that you really liked?
4. What do you believe the teacher could have done differently to help you learn the topic easier?

As a prospective teacher....

1. Would the topic "Technology's influence on Human interaction" be suitable for other learning groups? If so, would you use it in primary and /or secondary schools? Why?
2. Which classroom activities would you incorporate in your lessons and why?
3. If you redesigned the material for a high school class, what changes would you introduce?
4. Which classroom activities wouldn't you incorporate in your lesson? Why?

LYCE

Categorías analíticas para la evaluación de lectura en inglés en el nivel superior

Laura Patricia Roseti

Karina Verónica De Francesco

Sandra Bibiana Lauría

Facultad de Farmacia y Bioquímica, Universidad de Buenos Aires

CABA, Argentina

lauraroseti@gmail.com

Resumen

En la Facultad de Farmacia y Bioquímica, Universidad de Buenos Aires, la cátedra de Inglés propone un abordaje global, interactivo y estratégico para la lectura de artículos de investigación. Mediante la adquisición de dinámicas de acción para la construcción del sentido y la reconstrucción del texto paralelo desde un enfoque transaccional, se reconoce el rol preponderante de la activación de conocimientos previos para la elaboración de hipótesis de lectura. En lo concerniente a los instrumentos de evaluación, priorizamos la autenticidad, la interactividad y la validez del constructo para la utilidad de la prueba. Desde esta perspectiva, nos hemos visto en la necesidad de elaborar una serie de categorías analíticas específicas para determinar el grado de comprensión lectora de los artículos de investigación científica que los estudiantes logran alcanzar. El propósito de este trabajo es presentar un diseño de categorías de análisis para determinar tanto el grado de especificidad como el de completitud de los textos paralelos.

Palabras clave: comprensión lectora; evaluación; categorías analíticas.

Abstract

At the Facultad de Farmacia y Bioquímica, Universidad de Buenos Aires, the English Chair proposes a global, interactive and strategic approach to develop reading comprehension skills for academic and scientific discourse. This approach seeks to favour students' action goals for meaning construction and the reconstruction of their own meaning from the source text. Within the framework of a transactional model, it activates students' prior knowledge and encourages them to put forward reading hypotheses. To develop a set of effective assessment tools, priority is given to build authenticity, interactivity and validity for the utility of the test at stake. This scenario has therefore raised the need to develop a series of specific analytical categories to determine the reading comprehension level of academic and scientific papers achieved by students. This study aims to present a typology of analytical categories to gauge both the degree of specificity and the completeness of the after-reading texts.

Key words: reading comprehension; assessment; analytical categories.

LyCE Estudios 19 (2016)

Recibido: 12/07/2016

Aceptado: 19/10/2016

1 Introducción

En la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la Universidad de Buenos Aires (UBA) tanto las carreras de grado de Farmacia y de Bioquímica, como las Tecnicaturas Universitarias en Óptica y Contactología y en Medicina Nuclear, requieren de un curso de Inglés para la lectocomprensión en sus planes de estudio. El objetivo de la cátedra es que, al finalizar la materia, los estudiantes puedan comprender textos científico-académicos en inglés relativos a sus campos disciplinares.

Quienes se están formando para consagrarse como miembros de la comunidad científica deben desarrollar las competencias cognitivas, lingüísticas y discursivas necesarias para poder acceder a los saberes que circulan en las esferas académicas y científicas. El diseño curricular de la materia se concibió a los efectos de formar lectores idóneos y autónomos, capaces de abordar artículos de investigación, reseñas o meta-análisis durante sus trabajos de formación e investigación. En ese sentido, se busca elaborar, de manera permanente, nuevas herramientas pedagógicas para propiciar un mejor andamiaje de estrategias con las que el estudiante-lector pueda contar para potenciar su autonomía.

En este contexto, la escritura que los estudiantes ponen en juego como parte del proceso de lectocomprensión, desde un enfoque transaccional de lectura y escritura ([Rosenblatt 1994](#)), conforma una de las competencias centrales en el espectro de aquellas desarrolladas en el proceso de enseñanza. Siguiendo esta premisa, nuestra propuesta pedagógica y didáctica incluye la elaboración de oraciones síntesis, de hipótesis de lectura y de ejercicios de conceptualización varios. Estos requieren de la escritura como medio para consignar la recuperación de las construcciones de sentido realizadas. La reflexión acerca de las diferentes herramientas de evaluación de la lectocomprensión en inglés a través de la escritura en lengua materna ha sido un eje central tanto para nuestra práctica docente como para nuestras diversas líneas de investigación. En los esfuerzos por alcanzar una homologación adecuada de los criterios de evaluación y corrección, nos hemos visto en la necesidad de elaborar una serie de categorías analíticas específicas para determinar el grado de comprensión lectora de los diversos textos abordados en clase. Por lo dicho, este trabajo se propone presentar las categorías analíticas diseñadas para evaluar las producciones escritas de los estudiantes en tanto reformulaciones de los textos *input* originales como herramientas de evaluación aplicables en contextos de investigación cualitativa así como también en las actividades diarias de enseñanza.

2 Marco teórico

En el marco de una concepción de lectura estratégica que se focaliza en la construcción de sentido desde un abordaje global e interactivo, esta perspectiva considera que la lectura se erige como una búsqueda de significados ([Goodman 1994](#)). Este enfoque postula la multiplicidad de variables ([Bernhardt 2011](#)) que están involucradas en tan complejo proceso, entre las que se destacan las características del texto, las características del lector y las motivaciones del contexto de lectura. Ahora bien, a través de un proceso transaccional ([Rosenblatt 1994](#)), el lector adquiere un rol activo y sus conocimientos previos —tanto del contexto social, los campos empíricos, las regularidades discursivas y la lengua meta propiamente dicha— constituyen una de las variables primordiales. Cada una de ellas presenta, a su vez, complejidad específica, y aquellas que involucran al lector se manifiestan, por ejemplo, en la gran heterogeneidad que se advierte respecto del grado de desarrollo de las competencias en escritura académica de nuestros estudiantes.

Las implicancias de las concepciones teóricas operan de modo tal que los objetivos generales se centran en la enseñanza de estrategias de lectura de textos auténticos publicados en revistas especializadas o manuales de estudio, más que en la enseñanza del idioma como sistema lingüístico, característico de los enfoques más tradicionales. La construcción de sentido se vuelve más efectiva mediante la utilización consciente de estrategias de lectura, que suelen ser inconscientes en la lectura en la lengua materna. Se propicia así la activación de los esquemas necesarios para la comprensión del texto que neutralizan alguna brecha existente entre la codificación del texto y la decodificación que debe llevar a cabo el lector. De este modo, el estudiante-lector abstrae información relevante cuando relaciona activamente elementos textuales y paratextuales significantes y reformula su comprensión continuamente.

En consideración de estas concepciones teóricas respecto de la comprensión lectora, resulta indispensable elaborar criterios de evaluación que utilicen categorías analíticas como herramientas cualitativas y que propendan a la homologación de dichos criterios.

3 Validación de la prueba

Las categorías analíticas que aquí presentamos se enmarcan en un trabajo de investigación que procura indagar el impacto de una intervención pedagógica referida a la enseñanza de tres tipos de nominalizaciones o sintagmas nominales: simples, medias y complejas, una tipología desarrollada para estos fines. Con el objetivo de reunir un *corpus* representativo —hipótesis específicas e ideas principales como

predicciones y reformulaciones de un texto científico— para el trabajo de investigación, utilizamos la instancia del segundo examen regulatorio, por lo que contamos con la participación de la totalidad de los estudiantes regulares del segundo cuatrimestre de 2015. En virtud de efectuar un análisis apropiado del corpus, nos proponemos determinar si tanto el diseño del instrumento de evaluación como el de las categorías de análisis desarrollados reflejan los aspectos de la habilidad de la lengua extranjera que queremos medir y, para eso, partimos de un constructo bien definido.

En lo que atañe a la confección del instrumento de evaluación de nuestro estudio, priorizamos algunas características sobre la utilidad global de las prueba elaboradas por [Bachman y Palmer \(1996\)](#): validez del constructo, confiabilidad, practicidad, autenticidad e interactividad del examen. Según los autores, para que un examen sea útil, este debe elaborarse según un propósito, un destinatario y un dominio del uso de la lengua —el contexto real en el que el destinatario la utilizará— específicos. En otras palabras, la utilidad de la prueba no puede medirse en abstracto. En contextos de evaluaciones más masivas, como lo son los exámenes internacionales de *Cambridge*, por ejemplo, es muy probable que se les dé prioridad a la validez y la autenticidad. Sin embargo, cuando se evalúa a estudiantes en un aula, se puede dar mayor énfasis a la autenticidad, interactividad e impacto. Es así como en lo que atañe a la confección de nuestros instrumentos de evaluación, en términos de exámenes parciales, regulatorios y finales, nos concentramos en algunas características que atraviesan tanto a la totalidad de los estudiantes como al estudiante individual en su entorno áulico.

Por otra parte, si bien es sabido que no son las cualidades por separado las que constituyen el aporte original de [Bachman y Palmer \(1996\)](#), sino la interacción entre ellas, destacamos algunas que hacen al propósito de la enseñanza de la lectocomprensión en lengua extranjera. En primer término, damos por sentado la importancia que tiene la confiabilidad en lo que hace al diseño del examen, dado que una medición confiable es consistente con la situación de la prueba, es decir, si se trata de un examen de versiones múltiples, como es el caso de los regulatorios que toma cada profesor en su curso, este será confiable siempre que las diferentes versiones arrojen resultados parecidos. La equivalencia de la prueba garantiza que los estudiantes sean evaluados mediante criterios paralelos, es decir, el mismo tipo de extensión y dificultad del texto, consignas equivalentes que responden al constructo teórico, entre otros aspectos.

En segundo término, en lo que hace a las características que hemos escogido, no podemos dejar de mencionar la validez del constructo, que

refiere a que si un examen es diseñado con un propósito específico, la validez del contenido es el indicador de que se está midiendo únicamente lo que se desea medir, es decir, los conocimientos y competencias que presenta el examen deben reflejar los saberes adquiridos por los estudiantes. Para medir una habilidad, el diseño de un examen, en nuestro caso la lectocomprensión de textos académicos en inglés, tiene que dar cuenta de cómo se interpretarán los resultados y de la base teórica en la que se apoya esa interpretación. En función del marco teórico al que adscribe la cátedra, los exámenes regulatorios constan de los tres momentos de lectura propuestos por [Goodman \(1994\)](#), y según la etapa de aprendizaje que se esté evaluando, la tarea corresponderá a la elaboración de una hipótesis de lectura, la respuesta a preguntas de comprensión, la resolución de algún ejercicio morfosintáctico (nivel micro-estructural) o la elaboración de la idea global. En la medida en la que aumenta la complejidad de los exámenes según las etapas de aprendizaje (y el desarrollo del programa), los ejercicios se integran en función de la elaboración de un texto paralelo que surge de un proceso interactivo, complejo y multidimensional en el que intervienen procesos basados en la información que se extrae del texto y procesos que se relacionan con los conocimientos previos que trae el lector ([Bernhardt 2011](#)). Según [Bachman y Palmer \(1996\)](#), la validez es el indicador de que se está midiendo únicamente lo que se desea medir.

Otra de las características en las que nos centramos es la de autenticidad. Esta se define como el grado de relación que existe entre la realización de la prueba y su transferibilidad a un contexto real de uso. Esto significa que, para justificar la prueba, debemos demostrar que esta va más allá de la tarea en sí misma y que es pasible de ser aplicada a un contexto real de uso. De allí su importancia en lo que hace al diseño del examen, dado que se espera que los estudiantes lean artículos de investigación tanto durante la carrera universitaria como en la futura vida profesional. En otras palabras, se espera que la lectura sea útil y sirva a los propósitos de la vida real que, en este caso, será la actualización de saberes y la investigación. En relación con la autenticidad, en los cursos de Inglés trabajamos en detalle el género discursivo, puesto que el conocimiento de las secciones del artículo de investigación facilita la lectura estratégica tanto en lengua extranjera como en lengua materna. Por otra parte, los artículos de investigación son actuales y relevantes a las asignaturas que conforman los planes de estudios.

Por último, tomamos la característica de interactividad que, si bien los autores señalan que se centra más en el trabajo que se realiza en el aula, nos es de relevancia puesto que se relaciona estrechamente con la validez del constructo. La interactividad se define a partir de la relación que

existe entre las características del candidato en función del grado de su identificación y compromiso con la prueba. Las características del candidato se definen a partir de su conocimiento de la lengua, las competencias estratégicas, las estrategias meta-cognitivas, el conocimiento del tema y la motivación. En nuestro contexto, estas características se trasladan al conocimiento del tema a partir de los conocimientos previos que trae el lector, de la comprensión proposicional y global del texto por medio de la aplicación de estrategias meta-cognitivas que compensen las limitaciones que se tienen sobre el conocimiento de la lengua y del grado de involucramiento que tiene el estudiante con el tema, lo que lo motivará —en mayor o menor medida— a la resolución de la prueba. El diseño del examen tiene como propósito la obtención de un grado aceptable de interactividad, justamente en virtud de los saberes que se tienen sobre el tema y, a la vez, del impacto que la prueba produzca en el estudiante en función de la adquisición de saberes tanto lingüísticos como académicos.

4 Contexto de la investigación

Como adelantáramos, en nuestro trabajo de investigación sobre el impacto de una intervención pedagógica con foco en nominalizaciones complejas, participaron todos los estudiantes pertenecientes a las 11 comisiones de Inglés I dictadas en el primer cuatrimestre de 2015. Este universo comprendió un total de 269 estudiantes, divididos aleatoriamente en dos grupos: uno control (compuesto por 5 comisiones, 115 estudiantes) y otro experimental (compuesto por 6 comisiones, 154 estudiantes).

Respecto de la prueba, se seleccionó el título y el resumen de un artículo de investigación sobre un tratamiento para el abuso de sustancias. La incuestionable complejidad del título —tanto sintáctica y por ende semántica— en cuanto a la composición y enlace de las nominalizaciones que lo componen resultó útil para una primera aproximación al texto con la consiguiente elaboración de una hipótesis en la etapa predictiva. Se asignaron 15 minutos para la realización de esta consigna. Para las etapas de verificación de hipótesis y poslectura —con 45 minutos asignados—, se agregó el resumen del mismo trabajo de investigación con consignas que solicitaban conceptualizar el objetivo y los resultados allí enunciados, así como la focalización en un conector importante. Además, la etapa de reformulación/poslectura consistió en la elaboración de una oración síntesis.

Presentadas así la validación de la prueba y parte de la metodología del trabajo de investigación, en el siguiente apartado daremos cuenta de las diferentes categorías utilizadas para analizar las hipótesis específicas

y oraciones síntesis en tanto *corpus* de la investigación y diseñadas con el objetivo de lograr su sistematización.

5 Categorías de análisis del corpus

El tratamiento cuali-cuantitativo de *corpus* incluyó el análisis de las respuestas, su clasificación según las categorías descritas y la correspondiente tabulación. El análisis abarcó tanto el plano de la expresión como el del contenido. En el plano de la expresión, desde una perspectiva más holística, se contemplaron dos categorías: ‘coherente’ y ‘con problemas de coherencia’, tanto para las hipótesis como para las ideas centrales (Tabla 1). Cuando alguna respuesta presentaba problemas de coherencia, se optó por desestimar el resto de las categorías, puesto que los niveles de coherencia interna de la reconstrucción del texto paralelo fue el primer paso de apreciación global y evaluación. En muchos casos, las formas de la expresión interfieren de modo sustancial en el sentido total de las construcciones. En virtud de ello, si bien en el análisis nos centramos en la reconstrucción de significados, no podemos dejar de lado la forma, dado que no pueden pasarse por alto estructuras textuales inapropiadas o elecciones de tiempos verbales y vocabulario que interfieren con la expresión de las ideas (Hyland 2003). Independientemente de la correlación y/o de la recuperación de los conceptos del texto *input* original, este tipo de problemas de coherencia descalificaron las respuestas.

Ante una respuesta coherente, se pasó al plano del contenido, desde una perspectiva más analítica. En lo que respecta a las ideas centrales/reformulaciones finales, se consideraron dos categorías abarcativas: ‘correcto’ e ‘incorrecto’.

La categoría ‘correcto’ incluye las siguientes subcategorías para las ideas centrales:

- Completa y específica
- Presenta 1 error conceptual
- Algo general en los conceptos recuperados
- Parcialmente/Algo incompleta

Como puede apreciarse, según esta clasificación, se considera una comprensión del texto que responda a una elaboración conceptual medianamente completa en función de que el destinatario de esa idea pueda aprehender su sentido en alguna medida.

La categoría ‘incorrecto’ incluye las siguientes subcategorías:

- Presenta 2 ó más errores de concepto
- Demasiado general (solo enuncia el tema, por ejemplo)
- Incompleta (faltan conceptos esenciales)

En el caso de una idea incorrecta, el destinatario no llega a comprender el sentido principal del tema y, en todo caso, podría imaginar o apenas concebir dónde radica el eje temático.

Problemas de coherencia	Coherente			
	Correcta		Incorrecta	
	Completa y específica	1 error/algo general/algo incompleta	2 ó más errores de concepto	Demasiado general/faltan conceptos esenciales

Tabla 1: Categorías de análisis para las ideas centrales.

Por otra parte, para la elaboración de las hipótesis, en tanto predicciones, todas las respuestas coherentes fueron consideradas correctas (Tabla 2), aunque en el plano del contenido no incluyeran total o parcialmente los conceptos presentados en el título. Sostenemos que los indicios textuales que recibe el lector, en interacción con sus conocimientos previos sobre el tema y los conocimientos del mundo, pueden guiarlo muchas veces a predicciones alejadas del contenido del texto, que posteriormente se confirmarán, se corregirán o se refutarán, por lo que las consideramos predicciones correctas.

Por lo tanto, las subcategorías utilizadas para las hipótesis de lectura fueron las siguientes:

- General / Específica
- Completa / Incompleta
- Fuera del tema

Problemas de coherencia	Coherente / Correcta		
	General / Específica	Completa / Incompleta	Fuera del tema

Tabla 2: Categorías de análisis para las hipótesis.

Si bien las categorías presentadas se definieron a partir de las respuestas que conformaron el corpus, en muchos casos nos encontramos con versiones que no respondían claramente a ninguna de las categorías posibles. A modo de ejemplo, algunas ideas centrales contenían un error conceptual y también los conceptos resultaban un tanto generales o faltaba alguna idea importante, por lo que debimos tomar decisiones desde el plano más global u holístico de corrección/incorrección.

6 Conclusiones

Las categorías de análisis que presentamos surgen a partir de los datos recabados. En nuestro caso, analizamos primero un número representativo de las hipótesis y las ideas principales de manera aleatoria, y, a partir de ellas, pudimos comenzar a aunar criterios de categorización. Por lo tanto, la recolección y el análisis, en esa primera instancia de trabajo cualitativo, surgieron paralelamente a partir del consenso de criterios según las características de cada muestra. Es importante destacar que en la tarea de elaboración para codificar categorías en la investigación cualitativa, el análisis no es estándar, ya que cada estudio requiere de un esquema o "coreografía" particular ([Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio 2010](#)).

Asimismo, debe considerarse que esa elaboración responde a un análisis contextual, lo que, en nuestro caso, implicó el análisis detallado de cada hipótesis y cada idea global en sí mismas y en relación con las demás. En la instancia de interpretación de los datos, se debió acordar criterios, por lo que se retomó el constructo teórico reiteradamente, ya que el análisis moldea los datos ([Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio 2010](#)). Cuando las hipótesis e ideas globales se ajustaron a las categorías pautadas según los datos relevados, y no se encontró información que supusiera la creación de nuevos criterios de codificación, concluimos el diseño de clasificación.

Otro aspecto relevante que debe considerarse al analizar cada muestra (hipótesis/idea global) es que el criterio de análisis/corrección no debe ser individual sino que debe hacerse en forma conjunta. Si bien la

confiabilidad de los criterios de evaluación depende de la validez del constructo, es verdad que no se puede desatender la subjetividad de cada evaluador, por lo que el análisis de los resultados por parte de un solo evaluador socava la confiabilidad de los resultados ([Mackey y Gass 2005](#)). Por esa razón, todas las muestras fueron analizadas en forma conjunta con, al menos, dos evaluadores y los criterios de categorización fueron desarrollados con todos los docentes de la cátedra. Asimismo, el hecho de haber elaborado las respuestas esperadas en forma conjunta con el cuerpo docente facilitó la categorización de las respuestas generales o incompletas.

Por último, queremos destacar la incidencia positiva que implican trabajos de análisis cualitativo y de evaluación como la presente investigación, evidenciados en una serie de avances: mejoras en la formación docente —tanto para la tarea áulica cotidiana como para las instancias de evaluación en general— y en la homologación de criterios de corrección por parte de todos los integrantes de la cátedra, lo que redundó en la evolución de las prácticas de enseñanza de las lenguas en todos los niveles. Asimismo, elaborar las pruebas sobre la base de la utilidad global, en consideración de los aspectos más relevantes —validez, confiabilidad, practicidad, autenticidad, impacto o interactividad— que responden a un propósito determinado, facilita valiosas instancias de retroalimentación y efecto retroactivo de la evaluación.

De cara al futuro, nos proponemos incorporar a nuestros estudios otros tipos de propuestas como lo evaluación de la competencia lectora presentada por [García Madruga \(1995\)](#) mediante análisis textuales que descomponen el texto original en ideas-unidades para compararlas con las producciones de los estudiantes lectores y, de este modo, poder estudiar el tipo y los modos de recuperación de información que los estudiantes pueden realizar a la hora de abordar un texto científico.

Referencias

- Bachman, Lyle F. y Adrian. S. Palmer (1996) *Language testing in practice: designing and developing useful language tests*. Oxford: Oxford University Press.
- Bernhardt, Elizabeth B. (2011) *Understanding advanced second language reading*. New York: Routledge.
- Goodman, Kenneth (1994) "Reading, Writing and Written Texts: A Transactional Sociopsycholinguistic View." En R. Ruddell *et al. Theoretical Models and Processes of Reading*, 4th ed.: 1092-1130. Newark, Delaware: International Reading Association.

- García Madruga, Juan A. (1995) *Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos*. Madrid: Siglo XXI.
- Hernández Sampieri, Roberto, Carlos Fernández Collado y María Baptista Lucio (2010) *Metodología de la investigación*, 5ta ed. Perú: Empresa Editorial El Comercio S.A.
- Hyland, Ken (2003) *Second Language Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mackey, Alison y Susan Gassan (2005) *Second Language Research. Methodology and Design*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Rosenblatt, Louise (1994) "The Transactional Theory of Reading and Writing." En R. Ruddell *et al. Theoretical Models and Processes of Reading*, 4th ed.: 1057-92. Newark, Delaware: International Reading Association.

LYCE

Estrategias innovadoras para la formación de un oyente competente

Carina Caporalini y Gabriela García

Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo

Mendoza – Argentina

ccaporalini@gmail.com, gbgarcia72@gmail.com.ar

Resumen

Este artículo resalta la importancia del desarrollo de estrategias para una escucha eficiente en la decodificación del mensaje oral en inglés. En el *Taller de Comprensión Fonológica* del Traductorado Bilingüe Inglés-Español en la FFyL, UNCuyo, se entrena a los alumnos para que desarrollen las habilidades involucradas en la comprensión auditiva del Inglés y sean oyentes independientes y competentes. El estudio y análisis de rasgos prosódicos (acentuación y entonación) tienen un papel fundamental en la comprensión auditiva: una de las micro-habilidades que contribuyen a la comprensión del mensaje consiste "... en reconocer la función del acento y la entonación en la estructura de la información"¹ ([Lynch](#) 2009). Esta propuesta revaloriza la enseñanza de la destreza auditiva como "... proceso interpretativo, activo e interactivo" ([Mendelshohn](#) 1994), e integra el ritmo y la entonación del inglés. Se proponen actividades variadas, entre ellas, los dos enfoques en [Wilson](#) (2008), las técnicas *top down* y *bottom up*, con material auditivo y audiovisual. Se procura así contribuir a desarrollar la destreza auditiva en futuros traductores de inglés/español.

Palabras clave: oyente competente; destreza auditiva; estrategias; rasgos prosódicos.

Abstract

This paper highlights the importance of the development of strategies for efficient listening in the decoding of the oral message in English. At the Workshop "Phonological Comprehension" in the course of studies 'Bilingual Translating English-Spanish' at FFyL, UNCuyo, students are trained to develop strategies for listening comprehension and thus be independent and competent listeners. The study and analysis of prosodic features (stress and intonation) play an important role in listening comprehension: one of the micro skills for the understanding of the message consists in "recognizing the function of stress and intonation in the structure of information." ([Lynch](#) 2009) The paper invites readers to reconsider the teaching of the listening process as "... an interpretative, active and interactive process" ([Mendelsohn](#) 1994). To help students better decode the oral message, this process is studied in connection with the rhythm and intonation of English. Examples of varied activities are provided, among them the two approaches in [Wilson](#) (2008), the *bottom up* and *top down* techniques, with use of auditory and audiovisual material. A contribution is thus made to the development of teaching and listening skills for future translators.

Key words: competent listener; listening skill; strategies; prosodic features.

1 Introducción

La comprensión auditiva es un proceso activo y consciente en el cual el oyente construye el significado por medio del uso del conocimiento propio y de señales presentes en el contexto, empleando múltiples recursos estratégicos para alcanzar el objetivo deseado.

En este trabajo, nos concentraremos en la escucha en el marco del aprendizaje de una lengua extranjera, en este caso inglés, analizando sus características, proporcionando estrategias y resaltando la importancia de la estrecha relación entre el proceso de escucha para la decodificación del mensaje oral y los aspectos prosódicos relevantes para dicha interpretación.

Luego de repasar conceptos fundamentales acerca de la escucha, describiremos algunas estrategias que creemos son relevantes en el proceso de enseñanza aprendizaje para nuestros alumnos. Finalmente, compartiremos algunas de las actividades que esperamos contribuyan a enriquecer la práctica docente en relación a la escucha en inglés como LE.

Nuestro espacio curricular *Taller de Comprensión Fonológica* se dicta dentro de la carrera de Traductorado Bilingüe Inglés –Español para alumnos de 3er año, en la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo. Para cursar el mismo, los alumnos deben haber aprobado las materias *Fonética y Fonología Inglesa I y II*, las cuales comprenden los aspectos segmentales y suprasegmentales, especialmente el ritmo del inglés.

Como objetivos a alcanzar al finalizar la carrera, nuestros egresados deberán encarar con idoneidad la traducción y la interpretación de textos del inglés al castellano y viceversa, y manejar con fluidez y eficacia la lengua inglesa oral y escrita a nivel superior. En otras palabras, deberán ser capaces de comprender y producir todo tipo de textos, teniendo en cuenta el aspecto intercultural de las lenguas a traducir y/o interpretar.

El Taller mencionado está diseñado desde una perspectiva reflexiva, analítica e integradora de las competencias de comprensión y producción de textos orales. En esta línea de estudio de la lengua los componentes fonológicos desempeñan un rol fundamental. La Fonética y la Fonología son componentes indispensables para el estudio del idioma inglés por parte de futuros traductores e intérpretes de la lengua inglesa. El Taller tiene por objeto ahondar en las prácticas y conocimientos adquiridos en los anteriores cursos de Fonética y Fonología, profundizar el estudio de los rasgos prosódicos de la lengua, centrando su atención en el estudio de la acentuación y la entonación. Este espacio curricular se propone fundamentalmente desarrollar al máximo las habilidades de comprensión

Estrategias innovadoras para la formación de un oyente competente

auditiva del inglés hablado por nativos de distintos países anglo-parlantes, así como de hablantes para quienes el inglés es lengua segunda o extranjera. Asimismo, se pretende profundizar el estudio y análisis de la lengua inglesa en sus aspectos sintácticos y semánticos en forma global. El enfoque metodológico a aplicar se basa en la participación y la interacción por medio de prácticas significativas. Se intenta desarrollar el pensamiento reflexivo, las destrezas propias del aprendizaje de la lengua, la toma de conciencia de la importancia de la disciplina en el futuro trabajo profesional, y el compromiso con el propio aprendizaje. Las estrategias docentes seleccionadas se orientan principalmente a la adquisición de las habilidades necesarias para el exitoso reconocimiento de la lengua hablada y su producción, por medio de prácticas auditivas, prácticas orales y el marco teórico necesario.

Los objetivos del taller son:

- Comprender la estrecha relación entre acentuación, entonación y ritmo para la codificación y decodificación del discurso oral.
- Profundizar el estudio del sistema fonológico del inglés con especial referencia a la acentuación, ritmo y entonación.
- Desarrollar la capacidad para captar distintos patrones de entonación y acentuación, y entender sus significados e implicancias en contextos dados.
- Desarrollar la capacidad de análisis de los elementos fonológicos para su posterior aplicación en la actividad profesional.
- Integrar los conocimientos y destrezas desarrollados en los cursos anteriores de Fonética y Fonología Inglesa.
- Intensificar el proceso de comprensión auditiva, como habilidad para poder desempeñar eventualmente la interpretación oral.
- Mejorar el manejo de la lengua inglesa en la escucha y la producción oral.
- Desarrollar la capacidad de combinar la audición y la percepción visual

En nuestro taller, los alumnos son expuestos al análisis de variados géneros del discurso oral y también de registros diversos: conversaciones coloquiales, conversaciones telefónicas, discursos formales académicos, discursos religiosos, discursos políticos, conversaciones entre personas de edades variadas, conversaciones con diferentes acentos de inglés, entrevistas, etcétera.

Como punto de partida, creemos relevante reflexionar acerca de algunos aspectos relacionados con el proceso de escucha.

2 La escucha como proceso y sus características

El proceso de escucha desempeña un papel primordial en la adquisición de una lengua extranjera. Como oyentes, no tenemos control de lo que vamos a escuchar. Se puede decir que la escucha es un proceso mental invisible que implica activar varios procesos cognitivos, como la formulación de hipótesis, la decodificación y la comprensión e interpretación.

[Rost](#) (2013) describe la comprensión auditiva como un proceso en el cual se relaciona el lenguaje con los conceptos prefijados en nuestra memoria y con nuestro conocimiento del mundo real. En cada intercambio comunicativo, se evidencia una negociación de significado. Por ejemplo, en una entrevista médica, se puede hacer uso de fórmulas lingüísticas establecidas para llevar a cabo la interacción y alcanzar el objetivo propuesto.

Asimismo, algunas investigaciones en el marco del procesamiento del discurso oral han aportado ideas de cómo abordar el aprendizaje de la lengua. Varios factores se activan para facilitar la percepción del mensaje oral, tales como patrones prosódicos, la pausa y la velocidad del caudal lingüístico, entre otros. Todos estos factores afectan la comprensión del mensaje oral. En general se acepta que, mientras que hay un almacenamiento común en la memoria de la información semántica usada para la comprensión del discurso oral tanto en Lengua 1 como en Lengua 2, existen, según muestran las investigaciones, almacenamientos separados de la información fonológica ([Soares, and Grosjean](#) 1984; [Sharwook Smith](#) 1994, en [Rost](#) 2013). Al conocimiento semántico requerido para la comprensión de una lengua se accede a través de los rasgos fonológicos de la lengua que se escucha. [...]. Las investigaciones en el reconocimiento del discurso oral muestran que cada lengua tiene sus propias *estrategias* para la decodificación auditiva, las cuales son adquiridas por un niño hablante de Lengua 1, pero sólo parcialmente por un aprendiente de Lengua 2. Estas estrategias involucran ciertas características del discurso oral, tales como el sistema de fonemas usado en una lengua en particular, reglas fonotácticas (las secuencias de sonidos), los tonos usados (variaciones características en alto, bajo, ascendente o descendente) para indicar significado léxico o de discurso y el sistema de acentuación.

Al abordar el proceso de escucha en nuestras aulas, es importante tener en cuenta las características de este, lo cual ayudará significativamente a nuestros alumnos tanto en el aula como fuera del aula y una vez graduados a ser oyentes competentes en variadas situaciones comunicativas.

Estrategias innovadoras para la formación de un oyente competente

Es importante destacar tres características del proceso de escucha para tener en cuenta.

En primer lugar, la escucha es un proceso *interpretativo*. En el pasado, este proceso ha sido considerado como si se tratara de un proceso en el que el oyente tuviera que comprender exactamente lo que el hablante intenta comunicar. El objetivo de la escucha era entendido como decodificar un mensaje y producir un texto. Sin embargo, como la lectura de un texto, el proceso de escucha es interpretativo ([Mendelsohn](#) 1994). [Murphy](#) (1985: 23) caracteriza la naturaleza interpretativa de la escucha del siguiente modo: “Los oyentes generan textos internos que generalmente difieren de lo que escuchan en modos inesperados” Mediante los procesos de escucha y comprensión lectora se intenta decodificar mensajes. Pero hay diferencias significativas entre ambos. La lectura comprensiva se lleva a cabo en el marco del espacio: páginas, carteles, etc. El proceso de escucha, por el contrario, se lleva a cabo en el marco del tiempo. “La mayoría de la información oral no está grabada. Se basa en una actuación espontánea, una tinta invisible que generalmente desaparece de nuestra memoria en segundos”. ([Wilson](#) 2008: 11)

La escucha requiere por parte del oyente familiarizarse estrechamente con la pronunciación distintiva de la lengua que se aprende, y en particular, con aspectos asimilatorios como la intrusión, las formas fuertes y débiles de ciertas palabras y la omisión de sonidos. Esto contribuye significativamente a una mejor decodificación del mensaje oral.

En segundo lugar, la escucha es también un proceso *activo*. Los oyentes no reciben el mensaje en forma pasiva. Un oyente activo debe prestar atención, comprender y desarrollar estrategias para captarlo mejor. Esta actividad sucede en la mente de los oyentes simultáneamente. [Wilson](#) (2008) expresa la idea de que “[l]os oyentes anticipan (utilizando su conocimiento previo), predicen, infieren y, sobre todo, interpretan”.

Una última característica es que, en muchas oportunidades, la escucha es un proceso *interactivo*. En nuestra vida cotidiana, rara vez escuchamos extensos monólogos académicos. En muchas situaciones, debemos participar activamente en un diálogo. De este modo puede observarse cómo el proceso de escucha y el de producción oral están estrechamente relacionados.

Además, esto significa que la comunicación no verbal, por ejemplo, el lenguaje corporal, desempeña un papel relevante. Un oyente puede indicar falta de comprensión del mensaje, por ejemplo a través de la mirada, movimientos faciales, etc. y así evidenciar el carácter interactivo

del acto comunicativo. Los aspectos paralingüísticos y extralingüísticos pueden favorecer la comunicación significativamente. [Wilson](#) (2008:12) dice “Otras características de esta interactividad incluyen modos de llamar la atención, como vocativos, preguntas *tags*, inductores de respuestas, etc.”.

Estas particularidades se toman en cuenta para plantear las *estrategias* que proporcionamos a nuestros alumnos para ayudarlos a alcanzar una competencia lingüística oral/auditiva.

En investigaciones recientes que ahondan en el estudio de estrategias de escucha, se ha llegado a la conclusión de que el objetivo de entrenar a los aprendientes para el uso de estrategias para decodificar el mensaje es aumentar la concentración y la inferencia. ([Graham](#) 2003; [Rost](#) 2002; [Vandergrift](#) 2003, en [Rost](#) 2013). Los mejores oyentes son más activos ya que usan sus recursos cognitivos y sociales (tales como formular preguntas) más intencionalmente. La proposición básica del entrenamiento en estrategias es que el esfuerzo por convertirse en oyentes más activos en modos específicos hará del aprendiente un oyente más eficiente.

Algunas de estas estrategias han sido propuestas por los dos modelos que prevalecen desde hace ya varios años: el modelo *top-down* (procesamiento desde arriba) y el modelo *bottom-up* (procesamiento desde abajo). Como [Wilson](#) (2008) los describe, el primero de ellos enfatiza el uso de conocimiento previo (= *background knowledge* en inglés) para predecir el contenido. También lo llama conocimiento del mundo, conocimiento del hablante, contexto o analogía, y está basado, en gran parte, en el hablante. El modelo *bottom-up*, en cambio, depende más de los sonidos escuchados.

Ha habido mucho debate acerca de qué modelo es el más eficaz en el proceso de escucha para la decodificación del mensaje y esto aún sigue siendo motivo de estudio. [Wilson](#) sostiene que se utilizan ambos procesos simultáneamente mientras escuchamos, y este modelo se llama modelo interactivo. [Hedge](#) (2000) apoya la interacción entre ambos modelos y dice que sería erróneo considerarlos como opuestos. Ya se ha aceptado que ambos funcionan simultáneamente y son mutuamente dependientes. Debemos contemplar este aspecto interactivo de la habilidad de la escucha, en el cual la información lingüística, las pistas contextuales y el conocimiento previo contribuyen significativamente a facilitar la comprensión.

Por otro lado, [Mendelsohn](#) (1994) aconseja aplicar el enfoque *top-down*, debido a que hace más liviana la vasta carga de trabajo interpretativo por parte del oyente y responde mejor al esfuerzo

Estrategias innovadoras para la formación de un oyente competente

comprobado en todos los hablantes por conectar lo que están escuchando con su conocimiento previo. De todos modos, en el proceso de escucha también hay instancias del método *bottom-up*, especialmente en aprendientes de una segunda lengua con nivel de principiantes.

Algunas de las actividades relacionadas con estos modelos son:

Modelo *Bottom-up*

Discriminación de fonemas y patrones de entonación en grupos tonales; reconocimiento de combinaciones silábicas y de palabras unidas en el discurso oral; uso de los aspectos prosódicos como el acento y la entonación.

Modelo *Top-down*

Deducción del tema; deducción de la idea principal; identificación de las ideas secundarias; inferencia de la relación entre los interlocutores; deducción del propósito del mensaje teniendo en cuenta las pistas contextuales y de contenido, así como características paralingüísticas.

Estas actividades muestran una relación evidente con los rasgos prosódicos de la lengua, desde el punto de vista tanto de la recepción como de la producción de esta.

[Underhill](#) (2005: 171) expresa su objetivo primordial al trabajar con la enseñanza de la pronunciación. “El mismo debe ser permitirles a los aprendientes alcanzar lo que él llama *comfortable intelligibility*, lo cual significa que puedan ser entendidos con facilidad por parte del oyente y que ellos puedan entender con comodidad la lengua de un hablante nativo y no nativo sin esfuerzo innecesario de su parte.”

3 Estudio y análisis de rasgos prosódicos

Como dicen [Dalton y Seidlhofer](#) (1994: IX), “[l]a pronunciación nunca es un fin en sí mismo sino un medio para negociar el significado en el discurso”. [Wells](#) (2006) refuerza esta noción señalando que “[l]os aspectos prosódicos son características de la lengua oral que se usan para expresar sentimientos, actitudes, contrastes, relaciones sociales o aspectos de la interacción que no pueden comunicarse en forma escrita”. Sin embargo, inclusive cuando otros aspectos de la enseñanza de la pronunciación se desarrollan completamente, a la enseñanza de la entonación se le asigna muy poco tiempo o, en muchas ocasiones, se la omite.

De acuerdo a [Halliday](#) 1985 y [Brown](#) 1977, en [Clennell](#) 1997: 90) para la decodificación del mensaje oral, el proceso de escucha se torna una

actividad más dificultosa, tanto para hablantes nativos como para los no nativos, si no se tiene una conciencia prosódica. Los hablantes nativos de la lengua inglesa marcan el contenido proposicional del mensaje mediante la acentuación y el movimiento tonal de tal modo que el contenido se diferencia jerárquicamente de acuerdo a la importancia que le atribuye el hablante. Por esta razón, como expresa [Clennell](#) (1997: 119) los hablantes nativos del inglés asumirán que el interlocutor que no es hablante nativo está familiarizado con este método. Sin embargo, estos últimos no tienen incorporado este sistema naturalmente, por lo que se ven obligados a recurrir a diferentes métodos para decodificar y comprender el mensaje, lo que es más laborioso y lento, y, en varias ocasiones, puede conducir no solo a la mala interpretación sino a la falta de comunicación.

Asimismo, algunos estudiantes extranjeros que no han sido familiarizados con el sistema de prominencias tónicas característico del inglés frecuentemente no logran percibir la prominencia lógica de ítems importantes y malinterpretan el contenido del mensaje ([Clennell](#) 1997). Es también muy frecuente que los aprendientes presenten dificultades al momento de la escucha porque tratan de identificar y comprender cada ítem de la declaración, desmenuzando el mensaje palabra por palabra, pero no son capaces de percibir lo que el hablante intenta transmitir. En consecuencia, el acto comunicativo se ve obstaculizado y no es exitoso.

Claramente, estas son algunas de las razones por las cuales un futuro profesional de la lengua inglesa necesita haber sido instruido en y estar familiarizado con toda la gama de posibles elecciones pragmáticas en cada situación. Un recurso indispensable para marcar la importancia de la información en inglés es la entonación. Esta no sólo diferencia el significado de los ítems en un mensaje, sino que además marca la distinción entre lo que se considera información dada y lo que se considera información nueva. Esta función es muy importante, ya que la coherencia esencial de los textos orales en inglés se mantiene por las características prosódicas que diferencian la información dada de la información nueva. Sin esta coherencia fonológica, la información compartida por el hablante y el interlocutor en una conversación puede tornarse muy densa y confusa. El equivalente en el medio escrito sería un texto sin puntuación.

Es sabido que la entonación ha sido descrita ([Wells](#) 2006) como un sistema en el cual operan tres subsistemas: Tonalidad, Tonicidad y Tono (*Tonality, Tonicity and Tone*, en inglés). En nuestro taller se trabaja principalmente con el sistema de tonos. Estar capacitados para hacer uso de los significados variados que proporciona el sistema de entonación es indispensable y muy importante cuando intentamos comprender el

Estrategias innovadoras para la formación de un oyente competente

mensaje oral en inglés. Los alumnos deben estar capacitados para percibir diferencias en entonación y saber lo que significan. A manera de ejemplo se puede considerar cómo la respuesta “Yes” a la pregunta “*Did she say we could borrow the car?*” puede ser entonada de distintas maneras. Con movimiento descendente sugiere entusiasmo y es considerado el tono neutral para respuestas. Sin embargo, producido con movimiento descendente-ascendente sugiere un “Si, pero...” ([Mendelsohn 1994: 73](#)). Esto significa que hay un significado de implicancia en la respuesta, ya que no se expresa literalmente lo que el hablante quiere decir. De este modo, se puede apreciar cómo el *tono* usado - descendente o ascendente-descendente- aporta variadas interpretaciones a la comprensión del mensaje.

Pero ¿la mera conciencia de la importancia de la entonación es suficiente? En realidad no. Los alumnos deben aprender, además, a estar atentos y procesar las señales que proporciona el sistema de entonación. Si no se los entrena para esto, se los priva de una herramienta muy significativa que los hablantes nativos usan cuando procesan el lenguaje oral ([Wilson 2008:74](#)).

Se sabe que en inglés, en cada grupo tonal, la sílaba más prominente y con movimiento tonal es la que indica el foco de la información nueva. Los alumnos deben ser entrenados para identificar el foco de la nueva información, es decir, deben lograr identificar la sílaba tónica y sus implicancias. En este sentido, es menester que los oyentes sean conscientes de que la información en inglés está estructurada de manera distinta al español. La habilidad de identificar la sílaba tónica en cada grupo tonal guía a los oyentes a detectar cuántas unidades de información existen en un mensaje y dónde está el foco de la información.

La comprensión de la prosodia del idioma inglés es, en suma, una herramienta crucial para una efectiva comunicación oral, pero también es inherentemente problemática para los hablantes no nativos. Es por ello que consideramos imperiosa la necesidad de proveer a los alumnos estrategias, dentro de las cuales se encuentra el dominio del sistema de tonos que dotan a la lengua oral de múltiples significados. En nuestro taller, se les enseña a los alumnos los patrones de entonación básicos para la comprensión y producción de la lengua inglesa - descendente, ascendente y descendente-ascendente - y se les proporcionan actividades de reconocimiento, discriminación y posteriormente de producción. En primer lugar, los alumnos deben escuchar y tratar de reconocer los tonos. En una segunda instancia, deben lograr discriminarlos para que, en la etapa final, puedan producirlos para así transmitir el significado deseado.

En un intento de ensamblar estrategias para facilitar la decodificación del mensaje oral y los aspectos prosódicos del inglés, especialmente ritmo y entonación, fue que elaboramos estas actividades que esperamos sean de interés y utilidad para todos aquellos docentes que trabajan en el aula con actividades de escucha.

4 Propuesta de actividades para formar oyentes competentes

4.1 Para tener en cuenta al planificar las actividades

Cuando planificamos las actividades de escucha como docentes, es muy importante tener en cuenta los objetivos que deseamos alcanzar, como detectar la idea principal o identificar la actitud del hablante. Estos deben estar claramente estipulados para disminuir la ansiedad que provocan algunas de estas actividades en los alumnos.

Asimismo, en varias ocasiones nuestros alumnos son expuestos a tareas mal concebidas, que evalúan su memoria en vez de guiarlos hacia la comprensión del texto oral, como, por ejemplo, presentar el texto oral sin haber realizado actividades previas de escucha, tales como anticipar el vocabulario necesario para la comprensión del texto. En relación con la memoria está el proceso de activar el conocimiento previo del oyente, una técnica que puede ayudar a reducir la carga. De este modo se activa un modelo mental basado en una situación típica llamada *schemata*, que, en otras palabras, es un modelo mental basado en una situación típica. ([Wilson](#) 2008)

Estas reflexiones pueden facilitar la elección de actividades para ayudar a nuestros alumnos a abordarlas con más confianza.

4.2 Actividades utilizadas en nuestro espacio curricular

Teniendo en cuenta las dificultades que presenta la decodificación del mensaje en un texto oral, creemos importante se realicen las tres instancias sugeridas por diversos autores como Wilson para llevar a cabo actividades de escucha. Ellas son:

- actividades previas a la escucha
- actividades durante la escucha
- actividades posteriores a la escucha

Compartiremos a continuación una serie de actividades concebidas especialmente para el taller. Algunas de ellas se enmarcan en los enfoques top-down y bottom-up. Cada una de ellas ha sido puesta a prueba en el taller y ha demostrado ser efectiva en el proceso para lograr que el oyente comprenda el mensaje en forma integral. Varias de estas actividades se refuerzan en el laboratorio de idiomas. En cada una de ellas se realizan las tres instancias mencionadas en el párrafo anterior. A

continuación se explica el modo en el que trabajamos con algunas de ellas.

4.2.1 Análisis de escenas de películas (= movie clips)

A continuación, describiremos el modo en el que llevamos a cabo esta actividad. El equipo docente selecciona una película y luego las escenas para trabajar. En general, las escenas son breves, de aproximadamente tres minutos. Estas son elegidas teniendo en cuenta varios aspectos como el tema, el género, que puede ser un diálogo, una narración, un discurso o una entrevista, el bagaje histórico cultural y la variedad de acento, cualquier variedad empleada por anglo-parlantes. Todos estos aspectos de selección pueden ir variando de acuerdo al tipo de escucha que se desea practicar o al tema fonológico que se desea enseñar.

Se puede poner en práctica esta actividad de la siguiente manera. Se realiza alguna actividad previa a la escucha, generalmente una actividad que permita situar a los alumnos en el contexto de la escena y anticipar vocabulario que estimamos los alumnos pueden desconocer. Luego, los alumnos escuchan y ven la escena, y por ejemplo, se les puede pedir que identifiquen la idea principal y el género (= genre en inglés) del texto oral y así detectar si los alumnos logran una comprensión general del texto. Este tipo de actividad se aborda haciendo uso del modelo top down ya mencionado.

Para ahondar más en lo que es el proceso de comprensión auditiva, luego se puede proyectar la escena nuevamente para que los alumnos identifiquen algunos rasgos prosódicos. Se puede, por ejemplo, proponer que los alumnos identifiquen las palabras clave que los ayudaron a comprender el texto. De este modo, se evidencia cómo las palabras más prominentes son las que los alumnos detectan con mayor facilidad. Además, se puede destacar alguna parte del texto para que los alumnos identifiquen los tonos empleados por los hablantes, siempre teniendo en cuenta que los aspectos prosódicos de la lengua nos ayudan a decodificar el mensaje oral. Este tipo de actividad se aborda haciendo uso del modelo bottom up ya también mencionado.

4.2.2 Dictado Fonológico

Para realizar esta actividad el docente lee un texto una primera vez para que los alumnos puedan captar y comprender el significado global de este. Luego se lee cada grupo tonal dos veces para que los alumnos puedan transcribir los sonidos y, finalmente, se repite una vez más para la marcación de los patrones de entonación. En algunas ocasiones se vuelve a leer por última vez para que los alumnos tengan la oportunidad

de controlar su trabajo.

Un gran beneficio de esta actividad es que requiere de habilidades para realizarla: la capacidad de la escucha atenta y el manejo del alfabeto fonológico. Esta actividad requiere de ambos enfoques.

4.2.3 Dictogloss

Esta actividad es una variante del dictado. En este caso el profesor debe leer un texto rápidamente, al menos tres veces. Simultáneamente los alumnos deben intentar transcribir el texto completo. Luego los alumnos deben trabajar en grupo y así realizar un trabajo colaborativo para reconstruir el texto leído por el profesor. Dicho texto debe estar escrito haciendo buen uso de la lengua y debe contener la idea principal.

En cuanto a los beneficios de esta actividad, podemos destacar la práctica con los alumnos de algunos rasgos prosódicos de la lengua como, por ejemplo, el ritmo y la entonación. Las palabras acentuadas son las que los alumnos perciben como más prominentes y, en consecuencia, detectan con mayor facilidad. Con respecto a la entonación, el uso de entonación ascendente o descendente permitirá al alumno distinguir las ideas incompletas de las completas. Es así que los alumnos pueden llegar a comprender las pistas que nos da el sistema de entonación del inglés para la comprensión auditiva.

4.2.4 Transcripción

Para realizar esta actividad, los alumnos deben producir una grabación de un texto oral asignado por el profesor, como, por ejemplo, un cuento, una narración o un discurso. Luego deben transcribir sus propias producciones usando el alfabeto fonémico y marcando las sílabas tónicas y el tono usado, descendente, ascendente o descendente-ascendente.

Los alumnos se benefician al escucharse a sí mismos. En muchos casos pueden sorprenderse al transcribir su propia producción, probablemente dándose cuenta de sus limitaciones. De este modo esta actividad se transforma en una experiencia más profunda de escucha crítica y de auto-reflexión. Esta actividad se aborda utilizando el enfoque bottom-up.

4.2.5 Toma de apuntes

Esta actividad se encuadra dentro del marco de la escucha académica (= Academic Listening en inglés). La toma de apuntes es una habilidad necesaria en el ámbito académico. Se parte de la base de que, a nivel

Estrategias innovadoras para la formación de un oyente competente

superior, los alumnos tienen la habilidad de tomar apuntes. De todas maneras, en una primera clase, se les proporcionan algunas estrategias. Por ejemplo, se les enseña cómo distinguir entre información relevante e irrelevante teniendo en cuenta las señales que el hablante usa para señalar este tipo de información. También se les enseña a los alumnos técnicas para sintetizar y condensar información, haciendo uso de palabras claves y abreviaturas.

Un gran beneficio de esta actividad es que la toma de apuntes promueve un mayor nivel de atención. Los alumnos deben escuchar para comprender y, aún más importante, escuchar para aprender. La toma de apuntes también les posibilita guardar un registro de lo escuchado para usarlo posteriormente. Este tipo de actividad se aborda haciendo uso del modelo top-down.

4.2.6 Identificación de rasgos prosódicos

En esta actividad se procede del siguiente modo. En primer lugar, se realiza un ejercicio de escucha en el cual los alumnos son expuestos a diferentes situaciones comunicativas llevadas a cabo por hablantes nativos, por ejemplo, interacciones entre un profesor y un alumno, o entre un cliente y un vendedor de ropa, una entrevista de trabajo o un discurso académico. Se utilizan audios en los que intervienen hablantes nativos, ya que estos representan el modelo a seguir para identificar los aspectos de la entonación que deseamos practicar y/o enseñar.

Una vez que los alumnos captaron la idea principal, se analizan dichas situaciones, resaltando su aspecto prosódico: entonación, sílabas tónicas y grupos tonales, a través de actividades de reconocimiento. Luego se puede proyectar el script de las situaciones comunicativas con la marcación correcta de los rasgos prosódicos a practicar. Después de una segunda escucha, los alumnos deben dramatizarlas. Al realizar esta actividad, los alumnos identifican áreas que ofrecen dificultad.

El beneficio de esta actividad es que los alumnos son conscientes de su proceso de aprendizaje y ponen en práctica los conocimientos aprendidos en cursos anteriores de Fonética. El objetivo de esta actividad es identificar la prosodia de la lengua inglesa y comprender lo importante que es para la construcción del significado. Estas actividades se realizan usando los dos modelos: top-down y bottom up.

4.2.7 Uso del laboratorio

Con el objetivo de ahondar en el aprendizaje de una lengua extranjera, se hace uso del laboratorio de idiomas como recurso didáctico. En nuestra facultad, los alumnos tienen la posibilidad de acceder al

laboratorio de idiomas para realizar varias actividades en pos de reforzar el entrenamiento. Una de ellas es escuchar textos con los distintos patrones de entonación para poder favorecer la distinción de estos luego en el aula. Otra actividad es grabarse a sí mismos leyendo material previamente seleccionado, luego de haber escuchado el modelo nativo. Ambas actividades se realizan con el monitoreo del docente.

El beneficio de esta actividad es favorecer un estudio más profundo de los rasgos prosódicos del inglés. El alumno ahonda en la producción de textos orales en inglés y es el propio artifice de su aprendizaje.

5 Conclusión

El trabajo que hemos querido compartir refleja el modo en el cual el proceso de escucha es abordado en el *Taller de Comprensión Fonológica*. Luego de haber dictado este espacio curricular por varios años, hemos comprobado que una de las formas de lograr la mejora de la comprensión auditiva en nuestros alumnos es hacerlos conscientes, en primer lugar, de lo que es el proceso de escucha y sus características. También hemos podido experimentar que cuando se realizan las tres instancias sugeridas para abordar cualquier actividad de escucha atenta, es decir, actividades de escucha previa, durante y posterior, los alumnos alcanzan un mejor desempeño en la decodificación del mensaje oral. Es por eso que creemos relevante no omitir ninguna de estas tres instancias, ya que cada una contribuye significativamente a los objetivos propuestos.

Nuestras actividades han sido seleccionadas teniendo en cuenta los dos enfoques - top down y bottom up - ya mencionados en nuestro trabajo. En el taller, abordamos las actividades siguiendo uno, el otro o ambos a la vez. Por ejemplo, en el dictado fonológico, se manifiestan ambos modelos, ya que en una primera instancia el alumno debe captar la idea principal del texto oral haciendo uso del enfoque top down y, cuando debe transcribir los sonidos y marcar los patrones de entonación, se evidencia el modelo bottom up.

De este modo se intenta integrar el proceso de escucha con los rasgos prosódicos ya mencionados. No solo se parte de la escucha atenta de textos orales sino que también se ayuda al alumno a descubrir y analizar en ellos el sistema de entonación con sus tres subsistemas. Este abordaje de la enseñanza nos parece muy enriquecedor ya que el alumno logra comprender la importancia y la complejidad que tiene la entonación del inglés para hispanohablantes y entiende la necesidad de su estudio. Al finalizar el cursado, los alumnos pueden incorporar algunos patrones de la entonación del inglés para la comprensión del mensaje oral. Este aprendizaje es una herramienta sustancial para desarrollarse como futuros traductores.

Estrategias innovadoras para la formación de un oyente competente

De esta manera hemos querido compartir nuestra experiencia docente en la formación de futuros profesionales de la lengua inglesa para que alcancen la competencia necesaria para la exitosa comprensión del mensaje.

Referencias

- Brown, G. (1977) *Listening to spoken Language*. London: Longman.
- Brown, G. (1985) *Listening to Spoken English*. London: Longman Group Limited.
- Clennell, C. (1997) "Raising the Pedagogic Status of Discourse Intonation Teaching." In *ELT Journal*, 51 (2). Oxford: Oxford University Press.
- Dalton, C. and B. Seidlhofer (1994) *Pronunciation*. Oxford: Oxford University Press.
- Graham, S. (2003) "Learner strategies and advanced level listening comprehension." In *Language Learning Journal*, 28: 64-69.
- Halliday, M. A. K. (1985) *Spoken and Written Language*. Oxford University Press.
- Hedge, T. (2000) *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Recuperado de: https://elt.oup.com/catalogue/items/global/teacher_development/oxford_handbooks_for_language_teachers/9780194421720?cc=global&sellLanguage=en
- Lynch, T. (2009) *Teaching Second Language Listening*. Oxford: Oxford University Press.
- Mendelsohn, D. (1994) *Learning to Listen: A Strategy-Based Approach for the Second-Language Learner*. San Diego, California: Dominic Press, Inc.
- Murphy, J. M. (1985) "Examining ESL Listening as an Interpretative process." En *TESOL Newsletter*, XIX (6): 23-24.

Carina Caporalini y Gabriela García

Murphy, J. M. (1987) "The Listening Strategies of English as a Second Language for College Students." In *Research and Teaching in Developmental Education*, 4 (1): 27-46.

Rost, M. (1990) *Listening in Language Learning*. London: Longman.

Rost, M. (2002) *Teaching and researching listening*. London: Longman.

Rost, M. (2007) "Commentary: I'm only trying to help: A role for interventions in teaching listening." In *Language Learning and Technology*. Recuperado de: <http://lt.msu.edu/vol11num1/rost/default.html>

Rost, M. (2013) *Teaching and Researching Listening*, 2nd edition. London and New York: Routledge.

Sharwood Smith, M. (1994) *Second language learning: theoretical foundations*. London: Longman.

Soares, C and F. Grosjean (1984) "Bilinguals in a monolingual and a bilingual speech mode: The effect on lexical access." *Memory and Cognition*, 12 (4): 380-386.

Underhill, A. (2005) *Sound Foundations*. Oxford: Macmillan.

Vandergrift, L. (2003) "Orchestrating strategy use: Toward a model of the skilled second language listener." In *Language Learning*, 53 (3): 463-496.

Wells, J. C. (2006) *English Intonation: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wilson, J. J. (2008) *How to teach listening*. England: Longman Group Limited.

Questões culturais e identitárias em livros didáticos de Português como Língua Estrangeira

Alejandro Martín Olavarriaga

Universidad Nacional de La Plata - Universidad Nacional de General Sarmiento

Buenos Aires - Argentina

molavarriaga@gmail.com

Resumo

Os livros didáticos utilizados para ensinar línguas estrangeiras muitas vezes representam o único contato que o aluno tem com a língua e culturas do país (ou países) que fala a língua que se deseja aprender. É comum que estes materiais de ensino mostrem determinados aspectos e apaguem outras realidades e dizeres. Isto acaba gerando uma ideia distorcida sobre aspectos culturais e identitários mostrando uma aparente homogeneidade em relação ao lugar que fala esse idioma. Neste trabalho, apresentaremos algumas reflexões sobre o fenômeno da homogeneização presentes em livros didáticos de português como língua estrangeira.

Palavras chave: material didático; cultura; identidade; português como língua estrangeira.

Resumen

Los libros didácticos utilizados para enseñar lenguas extranjeras muchas veces suelen representar el único contacto que un alumno tiene con la lengua y culturas del país (o países) que habla la lengua que se desea aprender. Es común que estos materiales de enseñanza muestren determinados aspectos y excluyan otras realidades. Esto acaba generando una idea distorsionada sobre aspectos culturales y de identidad mostrando una aparente homogeneidad en relación al lugar que habla dicho idioma. En este trabajo, presentaremos algunas reflexiones sobre el fenómeno de homogeneización presentes en libros didácticos de portugués como lengua extranjera.

Palabras clave: material didáctico; cultura; identidad; portugués como lengua extranjera.

1 Introdução

Antigamente, a maioria dos professores não nativos de línguas estrangeiras almejava, em algum momento da sua formação ou carreira profissional, atingir a natividade, aqui entendida não só como a capacidade de se expressar com precisão linguística – aspectos fonéticos e morfosintáticos – mas também no que diz respeito aos elementos pragmático-discursivos. Sob a mesma visão, as atitudes e comportamentos próprios da cultura alvo se juntariam às questões linguísticas com o intuito de reproduzir, o mais fielmente possível, um falante verdadeiro da língua. Assim, ser professor não nativo de língua estrangeira era, antes de tudo, parecer nativo.

Ainda é comum encontrarmos professores que têm a ideia de que ser nativo é uma opção possível e não é estranho que desejem esse modelo para os alunos. Neste contexto, o material didático ocupa um papel de destaque reforçando ou desconstruindo a ideia que existe homogeneidade sobre questões de cultura e identidade, uma vez que funciona, em muitos casos, como a janela mais importante para a cultura do país que fala o idioma a ser aprendido.

Nessa busca incessante pela natividade nos deparamos com uma série de questões chave: ser nativo como quem? Existe uma só maneira de ser nativo? É possível que professores e alunos estrangeiros adquiram a língua e a cultura que lhes permita se comunicar e agir como nativos? É preciso fazê-lo?

Apresentamos, neste trabalho, algumas reflexões sobre o lugar do professor argentino de português como língua estrangeira (doravante PLE) em relação à cultura e identidade brasileiras presentes nos materiais de ensino.

2 Identidade nos livros didáticos de PLE

A visão de que uma língua e sua cultura de um país representam um pacote fechado que pode ser adquirido não é um fenômeno restrito ao ensino de línguas estrangeiras e está intimamente ligado a questões mais abrangentes como os próprios conceitos de cultura e identidade.

[Cuche](#) (2002) explica que existem duas visões em relação ao conceito de identidade. Uma de cunho inatista, que a considera uma herança gravada no patrimônio genético e de cuja influência na vida dos indivíduos é impossível fugir. A segunda ([Maher](#) 1998; [Cuche](#) 2002; [Cox e Peterson](#) 2007; [Penna](#) 2008) vê a identidade como uma construção social.

Os livros didáticos e, em especial, os manuais de ensino parecem concordar com a primeira visão. Um dos materiais para o ensino de

Questões culturais e identitárias em livros didáticos de PLE

português como língua estrangeira mais usados na Argentina chamado *Bem-Vindo! A Língua Portuguesa no Mundo da Comunicação* ([Ponce, Burim e Florissi](#) 2010) apresenta questões que exemplificam o caráter rígido e homogêneo de elementos identitários da cultura. O texto *Dia da Língua Nacional* traz várias afirmações que merecem análise:

Não é difícil entender como um gigante territorial (8.511.965 km²) como o Brasil, que possui cinco Regiões distintas e com peculiaridades de costumes, alimentação e hábitos, que tem como idioma oficial a língua portuguesa, não tenha – também – expressões, palavras e denominações de coisas e lugares regionalizados, em decorrência de sua colonização ([Ponce, Burim e Florissi](#) 2010: 76).

A imprecisão nas afirmações talvez tenha como finalidade o reforço do caráter parafrásico da proposta didática. Sob esta análise, quiçá seja mais “fácil” dizer que existem uma única língua, só uma cultura, uma maneira de ser brasileiro. O fenômeno se torna mais fácil de ser “vendido”.

Em oposição à visão de cultura como algo rígido, preferimos a visão de [Maher](#) (1998) que, ao se referir à identidade indígena, afirma que é “uma construção permanentemente (re)feita a depender da natureza das relações sociais”. [Cuche](#) (2002: 183) reforça essa ideia afirmando que a identidade “... é um modo de categorização utilizado pelos grupos para organizar suas trocas” e que “... se constrói e se reconstrói constantemente no interior” dessas trocas sociais.

É na interação de indivíduos de um mesmo grupo e na diferenciação com outros, “estabelecendo fronteiras identitárias” ([Maher](#) 1998) que é possível a construção da identidade ([Maher](#) 1998; [Cuche](#) 2002). Segundo os mesmos autores, esta diferenciação é acompanhada por uma identificação uma vez que “a identidade é sempre a resultante de um processo de identificação no interior de uma situação relacional” ([Cuche](#) 2002). A identificação é produto de uma negociação entre o que o próprio grupo considera ser e aquilo que os outros crêem que é. Continuando com a análise do livro *Bem-Vindo! A Língua Portuguesa no Mundo da Comunicação* pareceria que aquilo que os outros pensam sobre o que o brasileiro é se tornasse essência, identidade. Ao analisar o texto da página 73 – o País e o Idioma – que dá título à unidade encontramos vários enunciados que vão nessa direção:

É um país bom para nós, brasileiros, e para todos que nos visitam ou que mudam para cá: não temos guerras nem grandes catástrofes naturais. Muitos de nós, contudo, passam por muitas dificuldades

financeiras mas é da nossa gente enfrentá-las sempre com otimismo e alegria ([Ponce, Burim e Florissi](#) 2010: 78).

O uso da primeira pessoa do plural e, principalmente, o “nós, brasileiros” agrupa toda a população num imaginário que há sobre o país e seus habitantes. Sem querer analisar a veracidade da afirmação – no fundo, é difícil acreditar que alguém que enfrenta “muitas dificuldades financeiras” possa fazê-lo com “alegria” – estamos em presença da reafirmação de um aspecto identitário de toda uma nação num livro didático que pretende ser a janela do Brasil no mundo. A possibilidade de outros dizeres mais reais e contrários ao estereótipo não tem lugar na obra. A heterogeneidade e o caráter mutável da identidade são banidos.

O conceito de identidade está inteiramente ligado à construção dos estados modernos. São estes que, em definitiva, definem e controlam os elementos que conformam a identidade nacional. Pode haver um processo de seleção, a partir de elementos próprios de culturas diversas, fazendo uma síntese original que é afirmada como cultura representante do Estado-Nação. Ou pode também existir uma imposição da cultura dominante sobre outras culturas com menos força visando à unidade identitária ([Cuche](#) 2002).

Portanto, o modelo de Estado-Nação traz consigo uma unificação dos elementos que conformam a identidade. Neste sentido, Cuche afirma:

O estado moderno tende à mono-identificação, seja por reconhecer apenas uma identidade cultural apenas para definir a identidade nacional (é o caso da França), seja por definir uma identidade de referência, a única verdadeiramente legítima (como no caso dos Estados Unidos), apesar de existir um certo pluralismo cultural no interior de uma nação ([Cuche](#) 2002: 188)

E ainda acrescenta:

A tendência à mono-identificação, à identidade exclusiva, ganha terreno em muitas sociedades contemporâneas. A identidade coletiva é apresentada no singular, seja para si ou para os outros. Quando se trata dos outros, isto permite todas as generalizações abusivas. O artigo definido identificador permite reduzir um conjunto coletivo a uma personalidade cultural única ([Cuche](#) 2002:189)

Essa singularidade que Cuche explica pode ser evidenciada no texto denominado “Gente e cultura brasileira, - Quem somos, afinal?”, do manual *Bem-Vindo! A Língua Portuguesa no Mundo da Comunicação* (Figura 1):

GENTE E CULTURA BRASILEIRA

QUEM SOMOS, AFINAL? (1)

Uma fusão de raças e culturas que já dura meio milênio deu aos brasileiros traços e personalidade próprios. Mas basta olhar mais de perto para perceber que, apesar de tudo, não perdemos contato com as raízes de nossa formação.

Algumas das cabeças mais brilhantes do Brasil, de Gilberto Freire a Darcy Ribeiro, gastaram décadas de trabalho tentando resolver a questão "o que é ser brasileiro?" e não chegaram a uma resposta definitiva.

De algumas coisas, porém, temos noções suficientes para darmos palpites: somos um povo ainda em formação, que junta num vasto território raças e culturas distintas, numa imensa massa humana que já chega a 160 milhões de pessoas - e que costumamos chamar de povo brasileiro.

O brasileiro é isso: o resultado de uma mistura que, mesmo submetida a tantos contrastes históricos e geográficos, manteve-se unida. E não só por causa da língua portuguesa que todos os brasileiros entendem, pois nossos vizinhos hispano-americanos acabaram se fragmentando em vários

países. O que temos no Brasil é, por falta de um termo mais apropriado, uma alma comum.

Mas de onde vem essa alma? "Dos nossos índios", arrisca o sociólogo Roberto Gambini, "apesar da importante influência portuguesa e negra na nossa constituição, os principais traços culturais que distinguem o brasileiro dos outros povos foram herdados dos índios. Nosso espírito brincalhão, por exemplo, que não consegue ver limites muito claros entre o que é trabalho e o que é diversão, pode ser ainda hoje encontrado nas aldeias indígenas espalhadas pelo país".

Segundo essa hipótese, os tipos regionais brasileiros, dos gaúchos do sul aos caboclos do norte, dos caiçaras do litoral aos pantaneiros do Mato Grosso, possuem em comum um estrato básico de cultura indígena. Não só aquele facilmente comprovado nos nomes das cidades, nas técnicas de cultivo, nos utensílios ou no folclore de sacis e curupirás, mas algo mais profundo, que moldou nosso inteiro jeito de ser.

O CAIPIRA



De um modo geral, é quem mora no interior de São Paulo e Minas Gerais, vivendo de cultivar a roça. Planta principalmente o milho, do qual fabrica o fubá, mas também retira a palha para o chapéu e o cigarro. Seus modos rústicos, herdados da convivência com os índios, provocavam desdém quando visitava a cidade. Tem mais de setenta sinônimos, a maior parte deles pejorativos, como jeca, capiaçu, matuto e pé-duro.

O SERTANEJO



É o morador das zonas secas do país, principalmente das chapadas e do caatinga nordestina. Enfrenta a dureza do sertão com uma vida simples, baseada na criação de umas poucas cabeças de gado e no plantio de subsistência. Sua figura sobre o jéguê, de facão na cintura, chapéu e gibão de couro e capanga inspirou obras de escritores como Guimarães Rosa, Graciliano Ramos e Euclides da Cunha.

O GAÚCHO



O tipo gaúcho está diretamente ligado às vastas pastagens dos pampas do Rio Grande do Sul. Solitário e destemido, essa figura surgiu em busca do gado que, trazido pelos jesuítas, ficou abandonado depois da destruição das missões, reproduzindo-se de maneira selvagem. A bombacha nas pernas, a boleadeira no lugar do laço, o chimarrão e o churrasco são as suas marcas registradas.

O CABOCLLO



A palavra caboclo também é usada como sinônimo de mame-luco - a mistura entre brancos e índios. Como tipo cultural, no entanto, o caboclo é o ribeirinho, ou seja, o morador das margens dos rios, principalmente os da região Norte, do bioma amazônico. Vive basicamente da pesca e do pequeno roçado aberto em clareiras, e mora em palafitas por causa das frequentes cheias a que está sujeito.

Claro que o Brasil não se esgota na herança indígena, como também não está tão permeado pela cultura negra como se chegou a afirmar nas últimas décadas, graças principalmente à intensa produção cultural dos baianos.

Nos centros urbanos vivem hoje 76% dos brasileiros, o que teve um impacto gigantesco na forma de encararmos o mundo. Em 1900, éramos pouco mais de 17 milhões de pessoas, a grande maioria espalhada pelo interior do país, vivendo em contato com a natureza. Não tínhamos televisão, as estradas eram poucas e quase ninguém tinha a chance de viajar por outras partes do país. Quem morava no sul nem sonhava com o estilo de seus contemporâneos do norte. Hoje, porém, vivemos num Brasil bem

diferente. Primeiro, experimentamos a chegada de milhares de imigrantes convocados para trabalhar nas lavouras de café de São Paulo ou, então, colonizar as zonas desabitadas do sul brasileiro. Foi um incremento populacional importante, que, além da força de trabalho, introduziu novos elementos culturais.

Quem anda pelas ruas das cidades brasileiras neste final de século sente-se tentado a dizer que estamos cada vez mais parecidos. Mas, se olharmos mais de perto esses brasileiros, veremos que ainda é possível encontrar gente que leva consigo a alma de caiçaras, sertanejos e tantos outros personagens que fizeram a história do povo brasileiro.

Fonte: Revista TERRA - 1998 - resumo do texto de Vinícius Romarini

Figura 1

Além das “generalizações abusivas” sobre os “tipos brasileiros”, as imagens reforçam os estereótipos. Na materialidade do título - Gente e cultura brasileira - a redução à cultura única e “a identidade coletiva apresentada no singular” - de que [Cuche](#) (2002: 188) faz referência - aparecem de maneira evidente.

3 Hierarquias culturais nos livros didáticos

Sob uma perspectiva sociológica, Danys [Cuche](#) (2002) afirma que em cada país existem hierarquias sociais e culturais uma vez que “as culturas nascem sempre de relações sociais que são sempre relações desiguais”. O autor de A noção de cultura nas ciências sociais faz referências a numerosos estudos que mostram que os sistemas de valores, os modelos de comportamento e os princípios de educação variam sensivelmente de uma classe a outra. Nesse sentido, haveria, por exemplo, uma cultura da classe dos empresários capitalistas, uma cultura burguesa e uma cultura popular. Estas diferenças culturais podem ser observadas até nas práticas cotidianas mais comuns como na escolha da alimentação. Para dar um exemplo, de acordo com [Cuche](#) (2002) há alimentos mais burgueses e outros mais populares. Sob esta perspectiva podemos analisar certas escolhas feitas pelo livro *Bem-Vindo! A Língua Portuguesa no Mundo da Comunicação* ([Ponce, Burim e Florissi](#) 2010: 162) em detrimento de outras.

Tomamos para a análise a primeira página da Unidade 8 denominada “O País e o Idioma” que começa com o seguinte diálogo de um restaurante (Figura 2).

A imagem de um garçom de terno preto e luvas brancas antecipa a situação. A pergunta sobre o número de pessoas que irão se sentar à mesa confirma o tipo de restaurante. Foi escolhida uma situação vivida especialmente por pessoas de, no mínimo, classe média, silenciando-se, assim, outras possibilidades de produzir sentidos em contextos mais populares ou mais comuns (numa lanchonete, num restaurante de comida a quilo ou outras opções mais utilizadas pelos brasileiros no seu dia-a-dia).

As escolhas feitas pelos livros didáticos em relação as situações vividas pelos brasileiros - que precisariam ser analisadas com mais detalhe - não são ocasionais. É inegável o silenciamento da cultura popular, da classe baixa, dos costumes do interior e regionais quando não viram fenômenos exportáveis (como a capoeira, a comida baiana, etc.).

UNIDADE 8
O PAÍS E O IDIOMA
APRENDA

NO RESTAURANTE

Garçom: Quantas pessoas?
A: Duas.
G: Fumantes ou não fumantes?
A: Não fumantes.
G: Por aqui, por favor. Estejam à vontade.
(Entregando o cardápio)
A: Qual é o prato do dia?
G: Hoje temos arroz, feijão, peito de frango, purê de batatas e salada mista.
A: Para mim está ótimo. E você, Laura, o que você vai pedir?
B: Bem, eu prefiro bife no lugar de frango. O que o senhor me sugere?
G: Temos bife à milanesa com fritas ou com maionese e salada de alface.
B: Maionese, por favor.
G: Algo para beber?
A: Para mim, um guaraná.
B: Um suco de laranja, sem gelo e sem açúcar, por favor.
G: Um guaraná e um suco de laranja. Desejam couvert?
A: Não, não é necessário.

G: Sobremesa?
A: Pudin de leite, por favor.
B: Para mim somente um cafezinho. Tem creme?
G: Não, não trabalhamos com creme.
A: A conta pode vir junto, por favor.

A: Vocês aceitam cartão de crédito?
G: Sim, todos.
A: O serviço já está incluído?
G: Não, não está.

EXPRESSÕES PARA USO DIÁRIO NO RESTAURANTE

Uma mesa para.....pessoas, por favor.
Com licença, esta mesa está ocupada? (Tem alguém aqui?)
Quanto tempo de espera?
O que vai pedir? O que deseja?
Eu quero o bife bem passado (ou malpassado).
Um canudinho, por favor.
Uma colherzinha (colher, garfo, faca), por favor.
Um cafezinho, por favor.
Açúcar/Adoçante, por favor.

VOCABULÁRIO RELEVANTE

- Couvert
- Aperitivo
- Petiscos (Tira-gosto)
- Entrada
- Sobremesa
- Maitre
- Garçom/Garçanete
- Cardápio
- Lista de vinhos
- Talheres (garfo, faca, colher)
- Toalha de mesa

Figura 2

4 Aspectos culturais no ensino de PLE

No que diz respeito ao conceito de cultura, ainda que seja matéria de muitas controversas e existam inúmeras definições no campo das ciências sociais, poderíamos dividi-lo em duas posições antagônicas. Por um lado, uma visão mais ortodoxa vê a cultura como algo homogêneo e estável; “um sistema fechado, confinado a um grupo social nos limites de um território” (Cox e Peterson 2007: 33). Os que se opõem a esta visão veem a cultura como heterogênea, inacabada, como algo distinto da natureza, como sistema de signos e práticas, etc.

Milton Bennett, citado por Meyer (2008), faz a distinção entre cultura objetiva e subjetiva. Enquanto a primeira consistiria nas “manifestações

visíveis de uma dada sociedade – arte, literatura, música, ciência, religião, política, língua” (Bennett 1998, apud Meyer 2008); a segunda estaria representada pelos conteúdos abstratos de uma sociedade encontrados nas “manifestações invisíveis – valores, moralidade, crenças, comportamento, uso da linguagem” (Bennett 1998, apud Meyer 2008). Diferentes trabalhos acadêmicos produzidos por pesquisadores que seguem essa linha teórica defendem a supremacia da “cultura subjetiva” em detrimento da “cultura objetiva”. Segundo esta visão, certos erros de língua não interfeririam no sucesso da comunicação. Meyer usa como exemplo o enunciado: *Eu preciso de estudar português*. Este erro gramatical, de acordo com Meyer (2008), não deixaria o ouvinte desconfortável pois o interlocutor inferiria que houve interferência da língua materna. Já um erro provocado pelo desconhecimento da cultura subjetiva, como no enunciado *Maria, traga um copo de água pra mim, por favor*, seria, segundo a pesquisadora, “um desastre para a relação de jovens namorados, pois a menina brasileira pode interpretar o imperativo como machismo e/ou autoritarismo do namorado hispânico” (Meyer 2008).

Esta visão da cultura em relação ao ensino de línguas estrangeiras nos leva a formular uma série de questões. Seria possível um estrangeiro incorporar os valores, crenças e comportamento de uma outra sociedade num curso de PLE para agir, reagir e interagir como “nativo”? Esses comportamentos seriam representativos de toda uma nação ou mesmo região? É possível transformar questões tão relativas em algo objetivo?

Em primeiro lugar, não cremos que exista uma única forma de ser brasileiro. A situação descrita por Meyer teve lugar no Rio de Janeiro. Não consideramos que essa situação gere a mesma reação nas cinco regiões do Brasil. Aliás, nem mesmo no próprio Rio de Janeiro.

Consideramos que são comuns situações desconfortáveis entre indivíduos de diferentes culturas. Também que as reações inesperadas possam gerar atritos entre interlocutores. No entanto, é impossível tentar evitá-los por completo. É preciso criar uma consciência para perceber quando ocorrem - e assim emendar a inadequação - e uma tolerância em relação às reações alheias.

5 Considerações finais

Sendo argentinos, professores de português, acreditamos que não há possibilidade de agirmos como brasileiros porque o nosso comportamento e as nossas atitudes estão marcadas pela nossa historicidade; nossa memória discursiva. Não vemos como possível que os alunos de PLE estejam preparados para interagir com brasileiros sem provocar reações inesperadas a certas atitudes desconhecidas. Não há possibilidades de

Questões culturais e identitárias em livros didáticos de PLE

ensiná-las uma vez que são infinitas e indeterminadas por variarem de região para região, cidade para cidade, família para família, pessoa para pessoa.

Ao ensinar questões culturais nas aulas de PLE corremos o risco de entendermos a cultura como algo acabado. Estamos de acordo com Maher (1998:116) quando afirma que a cultura “dada sua mutabilidade, só pode, obviamente, ser vista como produto, jamais como premissa ou pressuposto”.

Entendemos a cultura como “conjunto colidente e conflituoso de práticas simbólicas ligadas a processos de formação e transformação de grupos sociais” (Cox e Peterson 2007: 33), portanto, excluimos a possibilidade de considerá-la um fenômeno homogêneo, fechado e estável.

Não há uma única forma de dizer nem de agir como brasileiro. Ao contrário do que parecem mostrar os livros didáticos de PLE, “o virgem, o nativo, o autêntico, o original, o puro, o não-misturado não existe mais. Aliás, nunca existiu” (Gruzinski 2001, apud Cox e Peterson 2007: 33).

Por último, as reações inesperadas por incompreensões culturais são comuns mesmo entre brasileiros que migram para outra região do país. Estas, em geral, são superadas uma vez que existiria uma espécie de entendimento ao comportamento “estrangeiro”. Esse é o nosso papel, enquanto professores não nativos de PLE, encaminhar os nossos alunos para um território em que possam interagir com falantes nativos ocupando o lugar de estrangeiro, compreendendo e superando as diferenças culturais

Referências

- Bennett, Milton, J. (1998) *Intercultural communication: A current perspective*. In Milton J. Bennett, ed. *Basic concepts of intercultural communication: Selected readings*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Cox, M. I. P. e A. A. Assis-Peterson (2007) “Transculturalidade e Transglossia: para compreender o fenômeno das fricções linguístico-culturais em sociedades contemporâneas sem nostalgia”. Cavalcanti, M. C. e S. M. Bortoni, orgs. *Transculturalidade, Linguagem e Educação*. Campinas: Mercado das Letras: 23-43.
- Cezar, A. L. e M. C. Cavalcanti (2007) “Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio”. M. C. Cavalcanti e S. M. Bortoni, orgs. *Transculturalidade, Linguagem e Educação*. Campinas: Mercado das Letras: 45-66.

Alejandro Martín Olavarriaga

- Cuche, Denys (2002) *A noção de cultura nas ciências sociais*. Bauru: EDUSC.
- Maher, T. M. (1998) “Sendo Índio em Português”. Signorini, I., org. *Lingua(gem) e Identidade: Elementos para uma Discussão no Campo Aplicado*. Campinas: Mercado de Letras:115-138.
- Maher, T. M. (2007) “Educação do Entorno para a Interculturalidade e o Plurilinguismo”. Kleiman, A. B e M. C. Cavalcanti, orgs. *Linguística Aplicada: faces e interfaces*. Campinas, SP: Mercado das Letras: 255-270.
- Meyer, R. M. B. (2008) *Questões interculturais entre o português do Brasil e o espanhol latinoamericano*. Trabalho apresentado no “III Simpósio Sobre Ensino de Português para Falantes de Espanhol”, UNICAMP 21-23/07/2008. Disponível em: <http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br>
- Penna, M. (1998) “Relatos de migrantes: questionando as noções de perda de identidade e desenraizamento”. Signorini, I., org. *Linguagem e identidade*. Campinas/ São Paulo: Mercado das Letras/Fapesp.
- Ponce, M. H., S. Burim e S. Florissi (2010) *Bem-Vindo! A Língua Portuguesa no Mundo da Comunicação*. São Paulo: SBS Editora: 222.

Hybrid origins and longing for what could become: The notions of 'diaspora' and 'nostalgia' in Hélène Cixous's *Reveries of the Wild Woman*

Mariana Rosa

Facultad de Filosofía y Letras – Universidad Nacional de Cuyo

Mendoza – Argentina

marianarosa3108@gmail.com

Abstract

This paper aims to look at the diasporic case presented by Algerian French Jewish author Hélène Cixous in her book *Reveries of the Wild Woman* (Cixous 2006) and, in so doing, to problematize the theoretical concepts of 'diaspora' and 'nostalgia'. I intend to argue in favor of recent approaches which no longer think of 'diaspora' in terms of a linear connection with an original (national and/or ethnic) root, but which, instead, consider both 'origins' and 'diaspora' as unstable hybrid constructions. Origins that cannot be associated to a single land produce, in turn, uprooted memories. This paper will discuss the utopian potential of the concept of 'nostalgia' when it no longer looks back on time gone by or at a territory distant in space, but, rather, projects improved alternatives to present reality and, therefore, may point to the way for future social changes.

Key words: diaspora; nostalgia; Hélène Cixous; *Reveries of the Wild Woman*.

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo abordar el caso de diáspora presentado por la argelina-francesa Hélène Cixous en su libro *Reveries of the Wild Woman* (Cixous 2006) y, al hacerlo, problematizar los conceptos de 'diáspora' y 'nostalgia'. Es mi intención valorar los acercamientos más recientes que ya no conciben la diáspora en conexión lineal con una raíz original (nacional y/o étnica), sino que, en cambio, piensan los 'orígenes' y la 'diáspora' como construcciones híbridas e inestables. Una noción de origen que no puede ser asociada a una tierra en particular produce, a su vez, memorias desarraigadas. Este trabajo se refiere al potencial utópico del concepto de 'nostalgia' cuando este ya no mira hacia atrás, a un tiempo pasado, o a un territorio distante en el espacio, sino que proyecta alternativas mejoradas de la realidad que pueden indicar el camino hacia futuros cambios sociales.

Palabras clave: diáspora; nostalgia; Hélène Cixous; *Reveries of the Wild Woman*.

1 Introduction

“Where are you from?

On an empowered day, I describe myself as a Diaspora(s) daughter, with multiple migratory and ancestral reference points in Nigeria, Ireland, England, Guyana, and the United States. On a disempowered day, I am a nationless nomad, who wanders from destination to destination in search of a singular site to name as home.” ([Jayne O. Ifekwunigwe](#) 1999)

In the afterword to her book *Memory and Culture*, Astrid Erll reflects on the challenges that Memory studies faces in what she calls its third phase (the first phase comprises the 1920s and 1930s, the second phase is indicated as having started in the mid-1980s, with Pierre Nora’s work on *lieux de mémoire* as its most prominent manifestation). One of the most important challenges that Memory studies needs to confront involves moving away from “the narrowing self-definitions, thematic restrictions and methodological nationalism that were characteristic of its second phase.” ([Erll](#) 2011: 173). The “global demands of our age”, which shows great transcultural mobility, make it necessary to revise notions which were last theorized or emerged under the “national paradigm” predominant in Memory studies since the 1980s. Several scholars have, for instance, pointed out the shortcomings of the fundamental category of the *lieux de memoire*, whose approach is nation-centred and which needs to be re-addressed under multicultural and transnational perspectives. Other concepts which refer to cultural and collective memory in combination to notions of territory, origin and home have also shown the need to be re-worked by present-day scholars.

This paper aims to look at the diasporic case presented by Algerian French Jewish author H el ene Cixous in her book *Reveries of the Wild Woman: Primal Scenes* and, in so doing, to problematize the theoretical concepts of ‘diaspora’ and ‘nostalgia’. I intend to argue in favor of recent approaches which no longer think of ‘diaspora’ in terms of a linear connection with an original (national and/or ethnic) root, but which, instead, consider both ‘origins’ and ‘diaspora’ as unstable hybrid constructions. Origins that cannot be associated to a single land produce, in turn, uprooted memories. This paper will discuss the utopian potential of the concept of ‘nostalgia’ when it no longer looks back on time gone by or at a territory distant in space, but, rather, projects improved alternatives to present reality and, therefore, may point to the way for future social changes.

The notions of 'diaspora' and 'nostalgia' in *Reveries of the Wild Woman*

2 Reveries of the Wild Woman. Primal Scenes (2006)

First published in French as *Les Rêveries de la femme sauvage: scènes primitives* (Cixous 2000), this is the first of Hélène Cixous' fictional works which draws heavily on her experience as a child in Algeria and which can be considered, at the same time, autobiographical fiction and family memoir. Cixous was born in Oran in 1937. Her mother was a German Ashkenazi Jew who had fled Germany after Hitler's ascent to power and moved to Algeria. Her father, a Sepharadic Jew and a French citizen, had been born in Algeria, where her Moroccan family had settled. As it is, Hélène Cixous' identity seems to break what Robin Cohen has called the, supposedly, "unbreakable line between race, nation and territory" (in Brazziel 2008: 16). She is Jewish by race (Sepharadic and Ashkenazi), French by nationality and Algerian considering the territory in which she was born. These hybrid roots put her in a particularly difficult position of displacement, considering the situation in Algeria in the 1940s. She felt Algerian, but the Algerians regarded her as part of the colonizing French and, therefore, resisted her. She did not consider herself French, although she was officially a French citizen and attended a French Lycée; and both the French and the Algerians showed anti-semitic sentiments against her. Her Jewish roots, however, did not seem to provide her with a notion of community either, for her family did not embrace Jewish religion and traditions, and they did not have contact with other Jewish families in the City of Algiers, where the family moved to when Hélène was a young child, seeking a better situation than the one they could expect to experience in "Vichy-in-Oran" (Cixous 2006: 35).

Reveries of the Wild Woman. Primal Scenes portrays this difficult situation that made it seem impossible to root in any one of the traditions that made up her identity, which did not quite converge, but seemed to fight one another. Cixous was born on Algerian soil and saw Algerian Arabs as her brothers. Algeria, however, would remain for her the longed for territory: the territory she was born and lived in, she felt entitled to, but which she could never "enter", let alone "inhabit". "The whole time I was living in Algeria I would dream of one day arriving in Algeria, I would have done anything to get there, I had written, *I never made it to Algeria, ...*" (Cixous 2006: 3).

When the time comes to look at her "primal scenes", Cixous looks at Algeria. Algeria: the place of displacement, the origin that she could not fully embrace, for what she inhabited really was the absence of Algeria - an Algeria that would accept her being Jewish and that would not take her for a French girl. Her primal scenes, then, are marked by hybridity and apparent contradiction, by a desire to belong that segregation

prevents. She calls Algeria “Disalgeria” (Cixous 2006: 39), the home that can never be.

Organised in short tales that develop around symbolic elements of her childhood, such as *The Bike*, *The Dog*, *The Clinic*, *Reveries of the Wild Woman* shows us Cixous as a present-day adult opening up, for the first time in many years, the memories of her childhood. The text is both ‘memory-productive’ and ‘memory-reflexive’ (Erlil 2011: 151), as it presents memory and the narration of the past as indissolubly connected to the present that is conjuring them up and shaping them. Cixous shows how she often builds up the images of the past with the aid of her mother and her brother’s memories; how their memories converge and even sometimes contradict each other.

Doyouremember says my brother and I say doyouremember then my brother says doyouremember and then in turn I say doyouremember... all it takes is for one of us to say doyouremember and then the other doyouremembers right back bright and early in the morning,... doyouremembering one another we arrive at Arcades Wood... and arrive at the blue municipal pool... We come out of the water brand new. Doyouremember the sandwiches that crowned the two heroes. Here my brother doesn’t doyouremember with me. Never mind never mind (Cixous 2006: 49)

Intergenerational memories also play an important role in the book. Cixous remembers how her first images of the City of Algiers and her love for the city came into being before they actually moved there, thanks to the stories and the songs that her father had told her about it. Cixous had appropriated her father’s images of a non-racist Algiers and had built on the idea that Algiers could become their “home”. However, reality proved the opposite, and many of her subsequent memories have to do with her endless desire to be accepted by the “arabzkids” who, instead, attacked her when she tried to use her new bicycle in their shared neighbourhood, the Clos-Salembier, and often assailed her and her brother with stones.

The most intolerable, above and beyond the battles and humiliations, is that we were assailed on the Clos-Salembier by those whom we wanted to love, with whom we were lamentably in love, to whom we were attached we thought by kinship, and communities of origin, by destiny, by our manner of thinking, by memory, by touch, by taste, our enemies were our friends, there was error and confusion on the side on all the sides I wanted to be on their side but it was a desire on my side on their side the desire had no side... (Cixous 2006: 24)

The book brims with both the desire to belong and the suffering inflicted by rejection. There is Aicha, the Arab woman that worked at her house, and also the three Muslim girls that finally entered the French

The notions of 'diaspora' and 'nostalgia' in *Reveries of the Wild Woman*

Lycée. These characters made her feel that Algeria was closer, that she could almost touch it; yet they never admitted her in. There are also the humiliations that she and her brother, as well as other children, suffered in the trolleybus line K, where a man indecently pressed himself against their buttocks. And there is the grocer, whose sexually harassing hints she could not fully understand, but she could perceive, every time she had to receive goods from him at the house gate. Eventually, at the age of eighteen, she decided she could not take it any longer and decided to leave. "I only thought about fleeing this country of chained-up creatures, that chain of the chainings-up, the unleashing of the chained-up who in their turn start chaining." ([Cixous](#) 2006: 44)

She left Algeria in 1955. Her father had died shortly after they had arrived in Algiers and, after Algerian independence, both her brother and her mother were asked to leave the country. They all settled down in France. She recalls:

At the end of the day I decided to get out of FrenchAlgeria for lack of Algeria, I made this decision I tucked it away, I took it out, I pondered it. My only fear was that the tip would grow dull before I was ready to leave. If I get used to it I will kill myself I threatened. I kept myself sharp. ([Cixous](#) 2006: 81)

3 Re-thinking Diaspora

As [Hayes](#) (2011) states, the diasporas in the Maghreb, which in many cases, as in the case of Cixous, overlap and intersect, present a very good opportunity to rethink the notion of diaspora. Traditionally, there has been agreement among scholars signalling the basic hallmarks of diaspora as the following:

- dispersal from a long-held geographic home;
- the constitution of a collective identity or consciousness in response to the experience of dispersal;
- connection to a place of geographic origin through practices of communication; and
- the circulation of collective memories, myths, or social imaginaries about the homeland.¹²

However, a case like the one presented by *Reveries of the Wild Woman* seems not to be fully represented by this categorization of diaspora. Although she belongs to the most emblematic of diasporas, the Jewish

¹² I am following here definitions by William Safran and Robin Cohen as in [Brazier](#) (2008).

diaspora in connection to which the term was popularized, there seems to be in her case no overt reaffirmation of her Jewish identity and closeness to other members of the Jewish community in response to the experience of dispersal. Nor is there a connection to a distant place of geographic origin: she acknowledges as her geographic origin precisely the same country where she is a diasporic inhabitant. Hence the paradox. Although she is aware of and acknowledges the history of her mother, who had been forced to flee Germany as a persecuted Jew, her collective memories and social imaginaries also relate her, particularly through her father, with her native Algeria; and it is this imaginary that prevails in her. Should Cixous' case then not be considered diasporic? Should it be referred to as a different instance of displacement? One must acknowledge, however, that, though Cixous herself does not consciously embrace the Jewish community, the others around her, the French and the Arabs, single her out as a Jew.

The problem with traditional notions of diaspora is that they still presume stable roots capable of grounding a stable identity, and they only account for a linear teleological movement that comprises root, dispersal and return. These notions have no room for cases such as the one being presented in this paper. However, more recent theorizations of diaspora, no doubt compelled by the necessity to account for phenomena brought about by increased migration throughout the world, have opened up the term which, according to Michel Bruneau, is now being used to refer to "all forms of migration and dispersion of people, even where no migration is involved." ([Bruneau 2010: 35](#)). Bruneau relates the need to re-theorize diaspora to the persistent weakening of the role played by nation-states nowadays.

Much of the problematization and opening up of the concept of diaspora is owed to authors such as Paul Gilroy and Stuart Hall, who needed to rework this notion in order to be able to theorize the black diaspora of the Americas. Following the philosophy of Deleuze and Guattari, these authors replace the idea of a "root" by the image of "the rhizome"; they refer to the world of "dissemination and hybridization, as opposed to a world of filiation and heritage." (Cf. [Bruneau 2010: 37](#)). Following them, [Chivallon \(2004\)](#) posits "hybrid diaspora", which, unlike "community diaspora", does not seek for a hard core of identity and allows for multiplicity and discontinuity. In a similar fashion, [James Clifford \(1997\)](#) introduces the need to think both about "roots" and "routes", since there is not such a thing as one fixed origin but rather complex lines that intersect and bring together multiple points of departure. And, as Stuart Hall also reminds us, both "roots" and "routes" are constructed through the works of "memory, fantasy, narrative and myth." ([Hall 2003: 237](#))

The notions of 'diaspora' and 'nostalgia' in *Reveries of the Wild Woman*

It is precisely the notion of "hybrid diaspora", first thought of in relation to black diaspora, which can help to theorize the diasporic case of Algerian French Jews, such as Cixous, who cannot recognise a single origin, but rather dwell in the intersection of multiple diasporas. The fact that these multiple origins were not welcomed by a society that still sought to identify everyone through a single label is the source of the suffering experienced by the protagonist of *Reveries of the Wild Woman*, as she expresses it in "Me, I thought I am *inseparab*. This is the unlivable relationship with oneself." (Cixous 2006: 24). And she adds:

Between us the gate. Us? I mean the other us that the gate began separuniting into those small daily agonies which are for us_ my brother-what's-left-of-the-Dog-and-me_the-spirit-or-the-genious-of-the-Clos-Salembier _ and for me the epitome of Disalgeria. (Cixous 2006: 39)

And so she lived her life in Algeria, banging at closed doors, looking for the door that would let her come in. But, still, the doors only seemed to open to pure blood, to pure roots, to people who claimed to have a single and the same origin; although, if we were to consider it carefully, none of us is in a position to claim to have such an origin. It is therefore essential, particularly in our age, characterised as it is by great mobility around the globe, that the notion of diaspora be conceived in consonance with the notions of multiple and flexible cultural identities, which are always susceptible of undergoing transformations. Only by embracing multiplicity and flexibility in relation to cultural identity and in relation to diaspora can we hope for a future beyond essentialisms, beyond the illusion of "purity", beyond segregation.

4. Re-thinking Nostalgia

The word *nostalgia* comes from two Greek roots: *nostos*, "return home", and *algia*, "longing". It was initially used in medicine to refer to the afflicting condition suffered by Swiss mercenaries who longed for home. There is all along *Reveries of the Wild Woman* this painful longing for a home named Algeria.

"I had desired it and not just vaguely, distractedly, but urgently, with the doggedness of the head-over-heels-in-love, I could spend days and months posted in the streets, demanding a miracle, an arrival, an apparition, convinced I would obtain what I never did get but the sheer power of the thought." (Cixous 2006: 6)

Yet, how could there be a longing for a home which was never one's home? How is it possible to imagine and desire that which was never actually experienced? Cixous had actually never possessed or seen this Algeria herself, but had constructed the image she had of this land thanks to the songs and tales of her father. Cixous' father had been an

idealist doctor who decided to escape the effects of Vichy-in-Oran and thought, in The City of Algiers, he would be able to experience the brotherhood with Arabs which was something natural to him, for they were fellow Algerians. While they were preparing for this move, he told his little children about The City of Algiers.

The fact is that he really wanted to start a practice in Algiers. My father wanted happiness. Beauty. Grandeur. From 1945 until the move he painted and sang the City of Algiers to us... I saw the desired City and I still carry around inside me the last painting in which all the visions my father conjured up radiantly fused. ([Cixous](#) 2006: 38)

Svetlana Boym states that, unlike melancholy, which refers to individual memory consciousness, nostalgia is about the relationship between personal and collective memory. She also defines nostalgia as a “longing for a home that no longer exists or has never existed.” ([Boym](#) 2007: 152). It is precisely this type of longing that Cixous experienced in relation to Algeria. Her father had imagined Algiers as a city of brotherhood and this is what Cixous had come to expect as well, what she had come to desire. Yet she soon realized that reality did not bear any resemblance to this “memory” she had inherited from her father. “I note: I am on the outside of my house, I am nostalgic for what will never exist; there is no judgement, I am outside all the us’s, all the us’s go by like tanks crushing earthworms with their threads...” ([Cixous](#) 2006: 65).

Traditionally, nostalgia has been thought of in relation to past time and distant space. However, as Boym states, nostalgia does not necessarily need to look back. In the case portrayed by *Reveries of the Wild Woman*, nostalgia seems to look sideways. It does not look back at a lost home, but rather looks laterally to the realm of the “hypothetical”, to a reality that “could be” an alternative to present time if the conditions of possibility were different. The utopian potential of the concept of nostalgia seems to lie precisely in these “lateral moves, zigzags, conjectural histories and paradoxes of homecoming.” ([Boym](#) 2007: 152). It is this dimension of nostalgia that may have the power to imagine improved alternatives to present conditions.

In “Nostalgia and its Discontents”, Svetlana Boym distinguishes two types of nostalgia: the restorative and the reflective. Restorative nostalgia emphasizes the idea of a lost home and attempts to reconstruct it transnationally. Like the most traditional conceptions of diaspora discussed above, it also embraces the idea of a pure single origin that it wishes to recover. According to Boym, restorative nostalgia does not think of itself as nostalgia, but rather as truth and tradition. It is this type of nostalgia that lies at the heart of recent national and religious revivals. Reflective nostalgia, on the contrary, focuses on “algia”, on the longing

The notions of 'diaspora' and 'nostalgia' in *Reveries of the Wild Woman*

itself, and it admits the ambivalences of human belonging. It does not "follow a single plot but explores ways of inhabiting many places at once and imagining different time zones. It loves details, not symbols." (Boym 2007: 13). While restorative nostalgia, presupposes identity built upon memories of a single and stable origin, reflective nostalgia makes room to consider both "roots" and "routes"; it states that collective frameworks "mark but do not define individual memory." (Boym 2007: 14)

Boym states that because of the rapid pace of progress beginning in the nineteenth century, a certain void of social and spiritual meaning opened up, which in turn produced a romanticization of the past, a greater attachment to more conservative and unchangeable traditions. Nostalgia flourished as a historical emotion in the mid-nineteenth century, when the past started to be considered as heritage. Boym agrees with Pierre Nora (2001) in that "sites of memory" or "*lieux de mémoire*", are established institutionally when the environments of memory, the "*milieux de mémoire*", begin to fade. It is no wonder, then, that having gained its vigour from the ideology of the nineteenth century, 'nostalgia' seems still to be attached to the teleological narrative of the nation-states from which we should now disentangle it.

The notion of 'reflective nostalgia' is very useful as a theoretical tool for it makes room to consider hybrid communities which are not exclusively based on ethnic or national principles. It is precisely this type of nostalgia that we see at play in *Reveries of the Wild Woman*, where Cixous expresses her longing for a home that would take her in all her multiplicity, in all her hybridity. This would be the type of home that both herself and her father had imagined. For Cixous, this nostalgia is probably the reason for writing a book on her Algerian experience and for drawing attention to the workings of segregation. If this reflective attitude could be embraced by many of us, societies would have a greater chance of becoming more open and tolerant. Nostalgia seen in this way has an enormous utopian potential as it can help us to imagine alternatives to the patterns that were established in modern times and to respond to the challenges of our world today.

5 Conclusion

This paper has looked at the multi-diasporic case presented by *Reveries of the Wild Woman* and has tried to show how the traditional notions of 'diaspora' and 'nostalgia' needed re-working in order to understand this peculiar case of diaspora in the Maghreb. Present day scholars are opening up these notions with the intention of disentangling them from the ideology of modernity, which framed them within the teleological narrative of the nation-state. As it seems, many of the terms

we still resort to in order to explain present-day phenomena bear the trace of the paradigm of modernity. It is our task to re-shape these theoretical concepts if they are expected to contribute to positive social and political change. Recent notions such as those of 'hybrid diaspora' and 'reflective nostalgia' not only help to account for the reality experienced by many diasporic people with greater nuance and fidelity, but they also carry with themselves an important social and political potential. Only by devising and promoting theoretical frameworks that consider multiple origins and multiple and flexible identities can we expect society to open up to diversity. Only in this way can we successfully prevent national, ethnic and religious essentialisms.

Although the concept of 'diaspora' has flourished profusely since the nineties, it still seems to offer a fertile field for theorization, considering the complexity of cases such as that of Maghreb diasporas. While some scholars, such as Gavriel D. [Rosenfeld](#) (2009), speak of the saturation and, therefore, the end of Memory studies, I agree with Astrid Erll, who sees in cultural memory the possibility to revise paradigms that were formed in long historical processes. This seems to be the task of Memory studies in the present day, as memory still seems to be "the very apparatus that enables change" ([Erll](#) 2011: 174) thanks to its capacity to relate past, present and future and its potential to envision more promissory alternatives to the ones we have experienced so far.

Referencias

- Boym, Svetlana (2007) "Nostalgia and its Discontents." *The Hedgehog Review*, Summer: 7-18.
- Boym, Svetlana (2011) "Off Modern Homecoming in Art and Theory". In Hirsch, Marianne and Nancy K. Miller, eds. *Rites of Return. Diaspora Poetics and Politics of Memory*. New York: Columbia University Press: 151- 165.
- Braziel, Jana E. (2008) *Diaspora. An Introduction*. Malden: Blackwell Publishing.
- Bruneau, Michel (2010) "Diasporas, Transnational Spaces and Communities". In Baubock, Rainer and Thomas Faist, eds. *Diaspora and Transnationalism. Concepts, Theories and Methods*. Amsterdam: Amsterdam University Press: 35- 49.
- Chivallon, Christine (2004) "Le poids de la différence". *Hermès. La Revue*, 40 (3): 216-219.

The notions of 'diaspora' and 'nostalgia' in *Reveries of the Wild Woman*

- Cixous, Hélène (2000) *Les Rêveries de la Femme Sauvage: Scènes Primitives*. Paris: Galilée.
- Cixous, Hélène (2006) *Reveries of the Wild Woman. Primal Scenes*, translated by Beverley Bie Brahic. Chicago: Northwestern University.
- Clifford, James (1997) *Routing Roots and Rooting Routes: A Cosmopolitan Paradox*. Cambridge: Harvard University Press.
- Erl, Astrid (2011) *Memory in Culture*, translated by Sara B. Young. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Hall, Stuart (2003) "Cultural Identity and Diaspora". In Braziel, Jana Evans and Annita Mannur, eds. *Theorizing Diaspora*. Malden: Blackwell Publishing: 233- 246.
- Hayes, Harrod (2011) "Queering Roots, Queering Diaspora". In Hirsch, Marianne and Nancy K. Miller, eds. *Rites of Return. Diaspora Poetics and Politics of Memory*. New York: Columbia University Press: 72- 87.
- Ifekwunigwe, Jayne O. (1999) *Scattered Belongings: Cultural Paradoxes of Race, Nation and Gender*. London: Routledge.
- Nora, Pierre (2001) "Entre mémoire et histoire". En Pierre Nora, ed. *Les lieux de mémoire*, 1, *La République*, 2a ed. Paris: Gallimard: 23-43.
- Rosenfeld, Gavriel D. (2009) "A Looming Crash or a Soft Landing. Forecasting the Future of the Memory 'Industry'." *Journal of Modern History*, 81 (1): 152-158.

Los cursos de lengua extranjera en el Nivel Superior: un aporte para la alfabetización académica y científica

Susana Rezzano

Universidad Nacional de San Luis

San Luis, Argentina

rezzano.susana@gmail.com

Resumen

El propósito de este trabajo es reflexionar acerca del papel que los cursos de lecto-comprensión en lengua extranjera pueden jugar en el desarrollo de la alfabetización académica y científica en el contexto de la formación de grado en universidades argentinas. En primer lugar se discuten brevemente los conceptos de alfabetización académica y alfabetización científica. Luego, a partir de la relación entre aprender ciencia y leer ciencia, se propone que el profesor de lengua extranjera aborde la selección y lectura de textos científicos de manera tal que se pongan en foco los procedimientos del quehacer científico plasmados en los textos. Finalmente, se propone también que una revitalización del rol de los contenidos, tanto disciplinares como del pensamiento científico general, puede potenciar la pertinencia de estos cursos en el proceso de formación de grado y se exponen algunos ejemplos para ilustrar de qué manera los contenidos léxico-gramaticales pueden abordarse teniendo como objetivo el desarrollo de la alfabetización científica.

Palabras clave: lecto-comprensión; texto científico; educación superior; alfabetización académica y científica

Abstract

The purpose of this work is to reflect on the role that foreign language (FL) reading courses in the context of university education can play in the development of scientific and academic literacy. First, the notions of academic and scientific literacy are briefly discussed. Taking as a point of departure the close relationship between learning science and learning the language of science, it is argued that the FL teacher can focus on how the procedures of doing science are construed in the text. It is also argued that a greater emphasis on the disciplinary content itself may enhance the relevance of these courses in the curriculum. Finally, examples are proposed that illustrate how lexico-grammatical contents can be addressed in the reading comprehension class so that they contribute to the development of scientific literacy.

Key words: reading comprehension; science texts; higher education; academic literacy; scientific literacy.

1 Introducción

Knowing and understanding the language of science is an essential component of scientific literacy. ([Wellington and Osborne](#) 2001: 139)

El epígrafe que encabeza esta sección intenta resumir de manera sencilla el principal argumento del presente trabajo: *conocer y comprender el lenguaje de la ciencia es un componente esencial de la alfabetización científica*. El contexto en que situaré esta afirmación es el de los cursos de lecto-comprensión en lengua extranjera (en adelante, LE) que se ofrecen en la mayoría de las carreras de grado en las universidades argentinas, como parte de la formación general de los estudiantes, y que tienen como objetivo el desarrollo de estrategias y habilidades de lectura que los prepare para consultar bibliografía publicada en lengua extranjera de su área disciplinar de formación.

En el contexto mencionado, un recorrido exploratorio por algunos programas vigentes disponibles en la web de las asignaturas que tienen como objetivo la lecto-comprensión en lengua extranjera (inglés mayoritariamente, y francés y portugués) en la formación de grado de carreras en diversas ramas de las ciencias naturales, exactas y sociales y las ingenierías indica que hay cierto consenso acerca de la necesidad de basar la enseñanza en textos del área disciplinar elegida por los estudiantes, si bien en algunos casos también se incluyen textos de interés general. Así, entre los objetivos a lograr se menciona en la mayoría de los casos la lectura autónoma de textos disciplinares publicados en la lengua extranjera.

Por otra parte, es notable el creciente interés en la comunidad de profesores de lenguas extranjeras involucrados en cursos de lectura en investigar los textos científicos de áreas disciplinares, con miras a dilucidar diferentes aspectos (léxicos, sintácticos, discursivos, de organización retórica, etc.) que puedan derivar en aplicaciones para la enseñanza. Este tipo de estudios resultan iluminadores para comprender los modos en que cada comunidad disciplinar construye su discurso. En este sentido, disponemos de bastante información acerca de algunos géneros científicos centrales, en particular el Artículo de Investigación y el Manual Universitario. Sin embargo, pareciera necesario rever y reforzar el vínculo entre lo que se lee en las clases de lengua extranjera y el proceso de formación en la disciplina, de manera que las lecturas resulten significativas tanto para la construcción de conocimiento disciplinar como para el ejercicio en los modos de pensar y comunicar ciencia.

El propósito que me ocupa en el presente trabajo es reflexionar acerca del rol potencial que tienen los cursos de lenguas extranjeras para las

diversas carreras de grado como potenciadores del proceso de alfabetización científica de los estudiantes. Para esto, revisaré e intentaré poner en relación los conceptos de alfabetización académica y alfabetización científica, para derivar algunas implicancias para el diseño de los cursos de lecto-comprensión en lengua extranjera.

2. Alfabetización Académica: la lectura en las disciplinas

La alfabetización académica se ha constituido en un tema que ha recibido creciente atención. En el mundo hispanohablante se ha constituido en un área de estudio en los últimos quince años ([Carlino 2013](#)). Paula Carlino, una de las principales investigadoras sobre este campo en Argentina, define en 2003 la alfabetización académica como el “conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad” y agrega que “designa también el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional [...], precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso” ([Carlino 2003](#): 13). Diez años después sugiere replantear esta definición, denominando alfabetización académica al “proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas” ([Carlino 2013](#): 370). De esta manera incorpora claramente el rol de las instituciones y los docentes en este proceso y afirma que las “alfabetizaciones académicas” incumben a todos los docentes a lo ancho y largo de la universidad.

En este contexto, si bien los términos alfabetización y literacidad se usan frecuentemente como sinónimos (ver [Cassany y Castellá 2010](#) para una discusión de estos términos), de la re-definición arriba citada surge una posible distinción. Así, *alfabetización* se referiría al quehacer educativo que tiene como objetivo favorecer el acceso a las prácticas de lectura y escritura en las disciplinas, mientras que el término *literacidad* haría referencia al conjunto de prácticas de una comunidad disciplinar/profesional en torno a textos ([Carlino 2013](#)). Esta distinción resulta de utilidad a los fines de esta discusión, que intenta poner el foco en los procesos educativos formales involucrados.

En cuanto a la lectura en la universidad, aspecto de la alfabetización que nos ocupa en particular en el presente trabajo, afirma [Carlino \(2013\)](#) que algunas de las dificultades para leer en la universidad se relacionan con el hecho de que algunos textos científicos y académicos, especialmente aquellos dirigidos a especialistas o semi especialistas que

se asignan a los estudiantes para la lectura contienen información tácita que el lector debe reponer y el estudiante no siempre cuenta con los saberes necesarios para tal proceso. Por otra parte, las prácticas de lectura adquiridas en la educación media parecen tender a limitarse a responder preguntas sobre un texto, pero la cultura lectora disciplinar requiere de otros procedimientos analíticos.

En este sentido, existe acuerdo en torno a la idea de que la lectura y la escritura deben seguir siendo objeto de enseñanza en la universidad, en el contexto de la formación disciplinar¹³. Aquí se ha planteado también la cuestión de quiénes son los responsables de iniciar a los estudiantes en la cultura académica, científica y profesional. [Vázquez](#) (2005) argumenta que:

Es innegable el papel que pueden desempeñar los especialistas en lectura y escritura en el desarrollo de competencias generales en los cursos introductorios de ingreso a la universidad. Pero son los especialistas en las disciplinas, los historiadores, biólogos, químicos, físicos, pedagogos, geógrafos los que se supone -y se supone bien- dominan las convenciones y códigos propios de su campo, por lo que son ellos los que están en mejores condiciones para asumir la tarea de trabajar en el marco de la disciplina que enseñan los aspectos vinculados a la racionalidad implicada en la elaboración y circulación del conocimiento científico.

En este aspecto, el rol de los especialistas disciplinares en la potenciación de la alfabetización académica y científica es innegable. Volveré sobre este punto más adelante para discutir el papel potencial de los docentes de LE en este proceso.

3. Alfabetización científica

A pesar de su importante difusión, la alfabetización/literacidad científica sigue siendo un concepto difuso y controvertido ([Laugksch](#) 2000; [Holbrook and Rannikmae](#) 2009). El término fue acuñado en la década del 50 y a partir de entonces ha cobrado diversas lecturas y dimensiones.¹⁴ De hecho, se trata de un concepto que trasciende los límites de la educación formal. Por esta razón, y considerando que los profesionales interesados en la alfabetización científica pertenecen a

¹³ Cabe mencionar aquí experiencias que se han llevado a cabo en universidades argentinas citadas en [Carlino](#) (2013). El número 16 de la revista *Contextos* de la Universidad Nacional de Río Cuarto dedicado a la lectura y escritura en la universidad recopila una serie de experiencias en este campo.

¹⁴ [DeBoer](#) (2000) ofrece una revisión exhaustiva de las concepciones de la literacidad científica a través de su historia

Los cursos de lengua extranjera en el Nivel Superior

diversos “grupos de interés” ([Laugksch 2000](#)), existen matices en su concepción según se trate de educadores, investigadores de la opinión pública interesados en temas relacionados con políticas científicas y tecnológicas, sociólogos de la ciencia, divulgadores, etc.

Para comenzar a visualizar las diversas dimensiones de la literacidad científica, resulta útil mencionar aquí, de manera abreviada, los atributos que, según la Asociación Nacional de Profesores de Ciencia (NSTA, por sus siglas en inglés) de los Estados Unidos (en [Holbrook and Rannikmae 2009](#)) despliega un individuo alfabetizado científicamente:

- utiliza conceptos de ciencia y tecnología, así como una reflexión informada sobre valores éticos, para resolver problemas y tomar decisiones responsables en la vida diaria;
- localiza, recoge, analiza y evalúa fuentes de información científica y tecnológica y utiliza estas fuentes para resolver problemas, tomar decisiones y llevar a cabo acciones;
- distingue entre evidencia científico-tecnológica y opiniones personales y entre información confiable y no confiable;
- ofrece explicaciones de fenómenos naturales testeables;
- aplica el escepticismo, los métodos cuidadosos, el razonamiento lógico y la creatividad en la investigación del universo observable;
- defiende decisiones y acciones utilizando argumentos racionales basados en la evidencia;
- analiza las interacciones entre ciencia, tecnología y evidencia;
- despliega curiosidad acerca del mundo natural y el mundo creado por el hombre;
- valora la investigación científica y la resolución de problemas mediante la tecnología;
- permanece abierto a las nuevas evidencias y a la tentatividad del conocimiento científico/tecnológico;
- se involucra en la ciencia y la tecnología en busca de diversión o de posibles explicaciones;
- reconoce que la ciencia y la tecnología son logros humanos;
- sopesa los beneficios/cargas del desarrollo tecnológico;

- reconoce las fortalezas y las limitaciones de la ciencia y la tecnología para el avance del bienestar humano;
- se involucra en acciones personales y cívicas luego de evaluar las posibles consecuencias de opciones alternativas;
- conecta la ciencia y la tecnología a otros logros de la humanidad, por ejemplo, la historia, la matemática, el arte y las humanidades;
- considera los aspectos políticos, económicos, morales y éticos de la ciencia y la tecnología en tanto se relacionan con temas personales y globales.

Estos atributos, que corresponden a dimensiones cognitivas o intelectuales y también actitudinales y sociales, proporcionan un marco amplio que incluye no sólo a los sujetos inmersos en la educación formal sino también a los ciudadanos en general. Resulta necesario, a los fines de este trabajo, buscar conceptualizaciones que nos proporcionen una guía acerca de qué podemos incorporar a una clase de lectura en lengua extranjera en el contexto de la educación formal universitaria en diversos campos disciplinares.

El Programa Internacional para Evaluación de los Estudiantes¹⁵ (PISA, por sus siglas en inglés) define la literacidad científica en términos de la capacidad de utilizar el conocimiento y procesos científicos no sólo para comprender el mundo natural sino también para participar en las decisiones que lo afectan (OECD 1999: 13, mi traducción¹⁶) y especifica que se evalúa en tres dimensiones: *conceptos* científicos, *procesos* científicos y *situaciones* científicas. La primera dimensión se refiere a los conceptos necesarios para comprender los fenómenos naturales y los cambios impuestos por la actividad humana. Los procesos se centran en la capacidad para adquirir, interpretar y actuar sobre la evidencia, e incluyen: reconocer preguntas científicas, identificar evidencia, derivar conclusiones y comunicar conclusiones. Finalmente, las *situaciones* científicas se refieren a contextos que van desde lo privado y personal, pasando por la comunidad, hasta temas globales. Dado que la definición de PISA está pensada para una situación encuadrada en la educación formal, puede resultar útil y por ello retomaremos más adelante las dimensiones de *conceptos* y *procesos* científicos. Del mismo modo, la

¹⁵ PISA es una evaluación internacional que mide la literacidad lectora, matemática y científica en estudiantes de 15 años, cada tres años. Está coordinada por la Organización para el Desarrollo y Cooperación Económicos (OECD, por sus siglas en inglés) una organización intergubernamental de los países industrializados. Para mayor información ver <https://www.oecd.org/pisa/>.

¹⁶ "Scientific literacy is defined in terms of being able to use scientific knowledge and processes not just to understand the natural world but to participate in decisions that affect it."

Los cursos de lengua extranjera en el Nivel Superior

propuesta de [Bybee](#) (1997) también puede acercarnos a establecer vinculaciones con nuestro campo de acción. Este autor propone cuatro niveles funcionales a tener en cuenta en la educación formal:

Nominal: puede reconocer términos científicos, pero no tiene una clara comprensión de su significado

Funcional: puede utilizar vocabulario científico y tecnológico, pero sólo fuera de contexto (por ejemplo en un examen)

Conceptual y Procedural: demuestra comprensión y capacidad de relacionar conceptos

Multidimensional: ha desarrollado perspectivas de la ciencia y la tecnología que incluyen la naturaleza de la ciencia y el papel de la ciencia y la tecnología en la vida personal y la sociedad.

No tenemos espacio aquí para revisar las múltiples definiciones y dimensiones que se han propuesto para la literacidad científica. Queda claro, sin embargo, que no tiene que ver con el conocimiento memorístico de conceptos científicos, leyes o fórmulas sino, por un lado, con una actitud racional, crítica y responsable acerca del valor de la ciencia para la sociedad y por otro lado con el desarrollo de ciertas capacidades relacionadas con el modo de hacer de la ciencia: la formulación de preguntas, la interpretación de evidencias, la construcción de modelos explicativos, la argumentación, la contrastación y el pensamiento crítico y autónomo.

A pesar de la variedad de definiciones del término, existe consenso en que la literacidad científica es un objetivo deseable. En el ámbito de la educación formal, el interés inicialmente estuvo puesto en la educación primaria y secundaria, pero también de manera creciente se ha investigado y discutido su papel en la educación superior ([Salamon](#) 2007). Podemos citar algunos trabajos realizados en el ámbito de universidades latinoamericanas, por ejemplo, [Gutiérrez Vargas](#) (2002) discute la utilización de artículos de investigación y revisión como fuente de información para la alfabetización científica; [Barona Ríos y cols.](#) (2004) y [Aguilar Pérez y Ortega Pérez](#) (2008) abordan el tema en la formación universitaria de profesores de ciencia; [Cravero y cols.](#) (2010) discuten la alfabetización en una rama particular de la ciencia, la estadística, en estudiantes de una universidad argentina; [Cárdenas](#) (2013) reporta una experiencia con estudiantes de comunicación social en una universidad venezolana basada en el desarrollo de herramientas discursivas para el manejo de textos especializados; y [Villarruel Fuentes](#) (2014) propone una metodología basada en PISA para evaluar la literacidad científica en alumnos de posgrado del área agrícola en una universidad mexicana.

En la Universidad de Arizona, [Impey y cols.](#) (2011) evaluaron a lo largo de 20 años (1988-2008) la literacidad científica en estudiantes que toman un curso de astronomía en esa universidad. En su informe concluyen que los estudiantes llegan a la universidad con un conocimiento muy básico de la ciencia, que no resulta suficiente para hacerlos conscientes de los logros científicos del siglo XX, y que, si bien durante su trayecto en la educación universitaria se producen avances, los estudiantes parecen finalizar sus estudios universitarios con importantes limitaciones en su conocimiento y comprensión de la ciencia.

Los estudios citados muestran, en general, deficiencias por parte de los estudiantes universitarios. Se podría afirmar que muchos de los alumnos que optan por realizar estudios universitarios no tienen los conocimientos básicos necesarios al no haber cursado las asignaturas de ciencias necesarias en la educación secundaria, lo cual puede ser la causa de su descontento al llegar a la universidad e incluso del abandono de los estudios universitarios de ciencias por el esfuerzo que estos les suponen. Pero también es necesario considerar que las deficiencias son causadas por limitaciones en las capacidades para apropiarse de los modos de comunicar ciencia.

4 Alfabetización académica y alfabetización científica: una relación inevitable

La relación entre la alfabetización científica y el lenguaje ha sido enfatizada y explorada en diversos contextos educativos por numerosos autores, quienes destacan la naturaleza sinérgica del aprendizaje de la ciencia y la lengua. La literatura en este sentido es abundante, e incluye mayoritariamente estudios o reflexiones en torno a esta relación en los niveles educativos inicial y medio (por ejemplo, [Carrejo y Reinhartz](#) 2012; [Huntley](#) 1998; [Krajcik and Sutherland](#) 2010; [Pearson y cols.](#) 2010, entre otros). Muchos de los autores que argumentan a favor de la importancia del aprendizaje del lenguaje de la ciencia parecen reaccionar ante la visión de la ciencia como asignatura eminentemente práctica y empírica, sin considerar que para muchos estudiantes, el mayor obstáculo en el aprendizaje de la ciencia es aprender su lenguaje ([Wellington and Osborne](#) 2001).

Por la relación entre aprendizaje de la ciencia y aprendizaje de la lengua parece haber recibido menos atención en contextos universitarios, probablemente porque se tiende a dar por sentado que los estudiantes ya han adquirido un dominio suficiente de la lengua escrita. En este ámbito podemos mencionar a [Dias Kraemer](#) (2014), que estudia la literacidad

académico/científica¹⁷ en un grupo de estudiantes de leyes que realizan sus prácticas preprofesionales. [Zambrano](#) (2011: 220-221) también destaca la importancia que reviste la enseñanza del discurso científico en las universidades:

Si además de explicar los contenidos de los programas, los alumnos se apropian y construyen el discurso de la disciplina a la que pertenecen, seguramente se lograrán mayores y mejores aprendizajes. En conclusión, el discurso científico se circunscribe al producido en las comunidades científicas como una forma de difundir el saber. Son los espacios académicos los más idóneos para que la ciencia sea divulgada, pero para ello se requiere un compromiso para escribir y leer en las disciplinas y para las disciplinas.

[Yore](#) (2003), en un artículo de revisión publicado para celebrar los 25 años de la revista *International Journal of Science Education* enfatiza que la lengua es una parte integral de la ciencia y la literacidad científica es el medio para hacer ciencia y construir conocimiento científico.

En el mismo sentido, [Fang](#) (2005) analiza las complejidades del discurso científico desde la perspectiva de la lingüística sistémico-funcional y argumenta a favor del rol fundamental de la lengua en la enseñanza de las ciencias, en el sentido de la importancia de desentrañar de qué manera se construyen el conocimiento y las visiones del mundo desde la ciencia.

Por su parte, [Norris and Phillips](#) (2003) señalan que se pueden identificar dos sentidos de literacidad científica: en su sentido *fundamental* (énfasis de los autores) la literacidad científica se trata de leer y escribir textos de contenido científico mientras que estar informado y educado en ciencia se entendería como su sentido *derivado*. Estos autores presentan el argumento de que la lectura y la escritura no se encuentran en una relación meramente funcional con respecto a la ciencia, es decir, como herramientas para el almacenamiento y transmisión del conocimiento científico, sino que la relación es constitutiva. En otras palabras, la lectura y la escritura están inextricablemente unidas a la naturaleza misma de la ciencia, y por lo tanto, al aprendizaje de la ciencia. En suma, en el mundo occidental en particular la ciencia tiene una dependencia tal de los textos escritos, que la literacidad científica es imposible sin la capacidad de leer y escribir textos científicos.

¹⁷ Esta autora explicita que utilizará los términos alfabetización académica y alfabetización científica como sinónimos

[Lemke](#) (1997) en su libro acerca de la educación científica y técnica y posicionado en una concepción hallidayana del lenguaje como semiótica social utiliza la expresión “hablar ciencia” [talking science] para referirse a hacer ciencia a través del lenguaje. Hacer ciencia, afirma, “siempre está guiado e informado por el hablar ciencia a nosotros mismos y con otros” ([Lemke](#) 1997: 13).

Es decir, aprender ciencia en la educación formal implicaría necesariamente el manejo de la lengua especializada de la ciencia. De hecho, se ha argumentado que aprender los contenidos de la ciencia y aprender el lenguaje científico son esencialmente la misma cosa ([Halliday](#) 2004; [Wellington and Osborne](#) 2001).

5 Leer textos científicos

Resulta claro que leer textos científicos pone en juego procesos de comprensión diferentes a los que se activan en otros campos. Tal como ha sido argumentado por [Halliday](#) (2004), entre otros autores, la complejidad de los textos científicos no yace exclusivamente en la dimensión léxica, sino en características del lenguaje de la ciencia que él considera causan dificultades, tales como las definiciones entrelazadas, las taxonomías, la densidad léxica y la nominalización, entre otras.

[Yore](#) (2003) destaca los recursos lingüísticos que forman parte de la construcción de afirmaciones científicas en los géneros de la ciencia. Menciona, por ejemplo, las estructuras problema-solución y causa-resultado, las analogías y los conectores lógicos, y destaca especialmente la intertextualidad como una de las técnicas más comunes de lo que él denomina “la albañilería académica” para demostrar cómo los métodos y afirmaciones científicas se conectan con procedimientos de investigación establecidos y con el conocimiento canónico.

Por otra parte, como afirman [Norris and Phillips](#) (2003), hay aspectos de los textos que no son específicamente científicos, pero que son necesarios para comprender textos científicos, por ejemplo, la construcción de grados de duda y certeza, las generalizaciones, las relaciones causales y las descripciones.

Desde esta perspectiva, al plantearnos como objetivo general de los cursos de LE la lectura autónoma y crítica de textos disciplinares, cabe reflexionar acerca de cuáles son las características de los textos científicos en general, de cada género científico en particular y qué sistemas léxico-gramaticales se ponen en juego en cada caso, para enfocarlos no sólo como “dificultades” sino como vías para acceder a los modos de hacer ciencia.

6 Implicancias para los cursos de lectura en lengua extranjera

Embarcarse en el proyecto de aportar a la alfabetización científica desde los cursos de lengua extranjeras en la universidad implica una serie de decisiones en la planificación de los cursos, que comienza necesariamente en un análisis de la asignatura en el contexto del proceso de formación. Teniendo en cuenta la etapa de formación y el tipo de conocimiento disciplinar que se asume los alumnos disponen al momento de tomar el curso de lenguas extranjeras es que podemos decidir en relación a los contenidos que deberían formar parte de un curso de LE. Al hablar de contenidos propongo pensar en tres grandes dimensiones: géneros, contenidos disciplinares y contenidos léxico-gramaticales. Estos tres aspectos se articularán y cobrarán vida a través de las estrategias para la lecto-comprensión y tareas de lectura que proponemos.

6.1 Géneros de la ciencia

En cuanto a la selección de géneros científicos a incorporar, resulta claro que los textos de la ciencia no constituyen un grupo uniforme de documentos dado que cumplen funciones sociales diferentes. Así podríamos considerar tres grandes grupos de acuerdo con su función: la comunicación entre científicos, la comunicación de conocimiento destinada a individuos que se preparan para ingresar a la comunidad científica en contextos de educación formal y la comunicación al público general de información generada en la comunidad científica ([Yore 2003](#)).

El grupo de géneros de la comunicación entre científicos incluye como su miembro central los artículos de investigación –empíricos o teóricos– publicados en revistas con referato. También aquí incluimos los artículos de revisión sobre un tópico o área, los capítulos de libros y las presentaciones en reuniones científicas (ponencias, conferencias, posters). En este grupo debe tenerse en cuenta que los contenidos representan la vanguardia de la investigación en un área determinada, por lo tanto el conocimiento previo del campo que el texto supone es alto y especializado. Además, el nivel de intertextualidad es elevado, dado que la estrategia para situar en el campo disciplinar el conocimiento generado a partir de una investigación empírica o nuevas argumentaciones en una determinada área requiere de referencias a trabajos previos, que se incluyen en el texto ya sea para sustentar las propias afirmaciones o para polemizar con ellas.

Los géneros para la educación formal transmiten conocimientos científicos establecidos y consensuados por la comunidad disciplinar. El texto central en este grupo es el Manual Universitario o Libro de Texto, que, por su propia naturaleza, presenta conocimientos de manera progresiva y guiada. Podemos incluir en este grupo también las páginas

web educativas, de creciente presencia, y los glosarios y enciclopedias especializados.

El tercer grupo, los textos de divulgación o comunicación pública de la ciencia, transmiten a públicos fuera de la comunidad científica especializada los conocimientos que intercambian los científicos. Estos textos son producidos en general por periodistas especializados, pero también por miembros de la comunidad científica. Uno de los textos centrales en este grupo es lo que [Nwogu](#) (1991) ha denominado la versión periodística de un artículo de investigación (JRV por sus siglas en inglés: Journalistic Reported Version), pero existe un amplio y creciente abanico de géneros que cumplen esta función: artículos o libros de divulgación que se enfocan en una determinada área del conocimiento, folletos informativos sobre temas de interés público (por ejemplo, prevención en salud), entre otros. Los géneros de divulgación escritos están disponibles en una variedad de medios (revistas en papel y on-line, secciones de ciencia en periódicos, sitios web) y difieren ampliamente en cuanto a la profundidad y complejidad de la información que brindan, la proporción entre texto y paratexto no verbal (fotos, infografía, gráficos, etc.). Las versiones periodísticas de artículos de investigación, típicamente se centran en los resultados de la investigación, dejando de lado aspectos tales como otras investigaciones previas sobre el tema y cuestiones metodológicas. Es importante advertir también que muchas versiones popularizadas de investigaciones, en su afán de resultar atractivas a los lectores transforman resultados provisorios o tentativos en afirmaciones absolutas.

6.2 Contenidos disciplinares

Paralelamente a la selección y secuenciación de géneros surge la pregunta acerca de qué contenidos disciplinares transmiten los textos seleccionados. Este es claramente un aspecto que requiere esfuerzos adicionales a la hora de diseñar un curso porque supone inevitablemente la consulta con expertos: docentes de asignaturas troncales, coordinadores de carrera, etc. A mi criterio, la pregunta a plantear es ¿Cómo construir una secuencia de contenidos coherente y significativa que se despliegue a lo largo de un curso de lecto-comprensión?

Se presenta aquí una situación problemática: el docente de LE no tiene dominio del campo disciplinar al que pertenecen los textos. Se afirma frecuentemente que en las clases de lectura en áreas disciplinares la comprensión de los textos se construye colaborativamente entre docente (que conoce la lengua pero nada o casi nada del tema) y estudiantes (que conocen más del tópico a abordar). En mi opinión, esto es relativamente cierto. Si tenemos en cuenta que todo proceso lector necesita de un nivel de umbral de conocimiento del tópico para construir

los significados del texto ([Kintsch](#) 1988; [Kintsch](#) 1994; [van der Broek](#) 2010) ¿es realmente posible para un docente guiar la comprensión de un texto sólo mediante el acceso a sus estructuras léxico-gramaticales? La experiencia indicaría que esto es posible cuando el especialista en LE asiste a un lector experto de textos disciplinares en su lengua materna y con conocimientos avanzados del área disciplinar en cuestión, de modo que el docente de LE sólo necesita actuar como facilitador en presencia de estructuras léxico-gramaticales de cierta complejidad. Por el contrario, parece ser el caso que en muchas universidades argentinas los cursos de lectura en LE están situados en los primeros años de la carrera. Es decir, es altamente probable que nos encontremos ante lectores no expertos y que disponen de conocimientos disciplinares elementales. En estos casos, un cierto nivel de comprensión del contenido disciplinar es importante para que el docente pueda facilitar más eficientemente la lectura, de modo de no caer sólo en tareas basadas en localización de información y propender a generar inferencias y relaciones con el conocimiento previo. Así, si se trabaja con textos que requieren un contenido disciplinar muy alejado del que dispone el docente de LE, se haría necesario el trabajo colaborativo con expertos a fin de diseñar tareas de lectura y evaluar la comprensión ([Carlino](#) 2013). Cuando no es sencillo contar con la colaboración de expertos, siempre existe la posibilidad de seleccionar textos destinados a científicos en formación (por ejemplo, manuales) o un público más general (divulgación). Finalmente, un enfoque que merece ser explorado es el de la enseñanza de la lectura basada en contenidos, en los que el principio organizativo del curso es un tema del área disciplinar. De hecho, se han informado resultados positivos mediante la aplicación de este enfoque en cursos de LE en contextos universitarios ([Arisan and Saka](#) 2010; [Song](#) 2006; [Parkinson](#) 2000).

6. 3 Contenidos léxico-gramaticales

Como se mencionó antes, el lenguaje científico presenta particularidades no sólo por la presencia de términos especializados sino también porque despliega determinados patrones gramaticales, que no son arbitrarios sino que han evolucionado en respuesta a las necesidades del método científico ([Halliday](#) 2004). Es decir, la gramática del texto científico contiene procedimientos esenciales de la ciencia. De esta manera, los profesores de lectura en LE, en tanto mediadores entre lector y texto, podemos aportar de manera significativa en la comprensión de ciertos procedimientos inherentes a la construcción de conocimiento y a los procesos del pensamiento científico y que se realizan en los textos a través de determinadas selecciones léxico-gramaticales.

Retomando dos de las dimensiones de la literacidad científica propuestas en el programa PISA arriba citadas -los conceptos científicos y

los procesos científicos-, es posible identificar y poner en foco las estructuras gramaticales que construyen estas dimensiones en la lengua. En relación con la comprensión de los **conceptos científicos**, en una clase de lectura en inglés como lengua extranjera podrían emerger los siguientes aspectos a trabajar:

La construcción de entidades empacadas en elementos nominales complejos, como en *bacterial growth* o *cattle methane*. La comprensión de estos grupos nominales implica desempacar nominalizaciones (*bacteria grow*) o explicitar la relación semántica entre elementos (*methane emitted by cattle*). Por otra parte, además de la desconstrucción del grupo nominal, resulta interesante proponer tareas de desambiguación de la información léxica. Por ejemplo, en relación a *bacterial growth* es posible preguntarse qué significa en este contexto que “las bacterias crecen”: ¿en cantidad o en número? y recuperar su significado en tanto término del área de la biología. Para esto será necesario recurrir a una definición (por ejemplo, *bacterial growth is the asexual reproduction, or cell division, of a bacterium into two daughter cells, in a process called binary fission*), que en este caso nos permite determinar que se refiere a un proceso de reproducción celular. Inducir a los estudiantes a hacerse preguntas de este tipo y a resolver ambigüedades a través de consultas en otras fuentes los acerca a la rigurosidad y a la curiosidad como formas del pensamiento científico.

Las definiciones juegan un papel importante en cualquier campo de indagación científica y también han sido objeto de estudio de investigadores en el área del discurso científico. En términos generales, una definición pone en relación dos términos, lo definido o *definiendum* y lo que define o *definiens*, pero existe una gran variedad en las procedimientos para definir. Por ejemplo, [Trimble](#) (1985) distingue entre definiciones simples, en las que el *definiens* se construye en una oración, y definiciones complejas o extendidas, en las que la información proporcionada en el *definiens* es más extensa. Las definiciones simples pueden ser formales, semi-formales, o no formales, de acuerdo con el grado de exhaustividad de la información proporcionada. Las definiciones formales responden a una fórmula del tipo A=hiperónimo + características que distinguen a A de otros miembros de su clase (por ejemplo *An anemometer is a meteorological instrument that registers the speed of wind on a dial or gage*). Las definiciones semi-formales no incluyen la clase general a la que pertenece el término definido (*An anemometer registers...*). En las definiciones no-formales se explica un término en términos generales, por sustitución ([Flowerdew](#) 1992), es decir a través de un sinónimo o paráfrasis (*An arachnid is a spider*). Otro aspecto a considerar en las definiciones es el tipo de información que ofrece el *definiens*, por ejemplo, características físicas, características de

Los cursos de lengua extranjera en el Nivel Superior

comportamiento, función, composición, etc. Finalmente, también es pertinente aquí el trabajo sobre funciones asociadas a la definición, como la ejemplificación y la reformulación.

Las taxonomías son procedimientos esenciales en las ciencias naturales, en las que los conceptos técnicos “tienen poco valor en sí mismos; derivan su significado a partir de su organización en taxonomías” ([Halliday](#) 2004: 164, mi traducción). Existen dos tipos de taxonomías, aquellas en las que los conceptos se organizan mediante la relación semántica miembro/clase general y aquellas del tipo parte/todo. Reconstruir una taxonomía puede ser un proceso complejo dado que, en el caso de tipologías profundas, implica descubrir los diferentes niveles y criterios de organización.

En cuanto a los **procesos científicos**, podemos distinguir los procesos que describen o vinculan fenómenos del campo disciplinar en cuestión y los procesos que tienen que ver con el razonamiento o quehacer científico. Esto se puede ejemplificar con la relación de causación: A causa B construye una relación externa al discurso, mientras que A demuestra B se refiere a una actividad del hacer ciencia (interpretar evidencia), es decir: A me hace pensar B.

Las relaciones de causación entre fenómenos o entidades del campo disciplinar (causa externa) son también un área rica de exploración, dado que los textos científicos construyen esta relación de diferentes modos, como causa suficiente (A causes B), como causa parcia o inespecífica (A contributes to B) y como causa de un efecto específico (A increases B) ([Halliday](#) 2004)

Finalmente, el trabajo sobre los procesos del quehacer científico incluye el reconocimiento en los textos de funciones tales como la formulación de preguntas científicas e hipótesis, la interpretación de evidencia, la formulación de conclusiones, la argumentación, la polémica, la recomendación.

7 Conclusión

Como se mencionó en la introducción, el relevamiento informal de programas de cursos de LE en algunas universidades argentinas muestra uniformidad en relación al planteo de la lectura autónoma de textos especializados en la LE. He intentado aquí establecer algunas líneas de reflexión a los fines de desplegar el logro esperado de “leer textos especializados” y ponerlo en relación con el proceso de alfabetización académica y científica del estudiante universitario.

El desarrollo y difusión de teorías de género ha contribuido ampliamente a la aplicación de nuevos enfoques en la clase de lectura en

las que se han incorporado las cuestiones socio-culturales, en particular, el desarrollo de la conciencia de género en los estudiantes. Pero también puede suceder que esta perspectiva se fosilice en sólo alguna secuencia de actividades orientada sólo al reconocimiento del género y su propósito social, y no sea retomado cíclicamente en las actividades de comprensión. En el otro extremo, las secuencias de actividades basadas en el procesamiento de dificultades léxico-gramaticales resultarán poco productivas si no se relacionan con la función que cumplen en el contexto del género en cuestión, tanto en relación con el propósito social del género, como en las funciones locales de fragmentos textuales menores (definir, explicar, contrastar, hipotetizar, ejemplificar, etc.). El contenido disciplinar puede constituirse en una vía para integrar el trabajo sobre género con el trabajo léxico-gramatical a nivel local.

Las tres dimensiones de análisis (género, contenido disciplinar y contenidos léxico-gramaticales en tanto realizan las funciones derivadas del propósito social del género en la comunidad científica) no constituyen compartimentos estancos. El desafío está en establecer los vínculos necesarios a través de las tareas de lectura propuestas. Un enfoque así integrado buscará superar las tareas basadas sólo en la localización de información para orientarse hacia la real construcción de conocimiento en el área de especialidad, que abarcará desde aspectos de los procedimientos generales que forman parte del quehacer científico y que se manifiestan en los textos hasta el desarrollo de conocimiento de temas concretos del área disciplinar.

Una revitalización del énfasis en el desarrollo de contenido disciplinar a través de un curso de lectura en LE implica dificultades no menores para el docente de lengua extranjera, pero que en mi criterio es una línea que merece ser explorada para fortalecer e integrar el papel de estos cursos en la formación de grado.

Referencias

- Aguilar Pérez, Martha Guadalupe y José R. Ortega Pérez (2008) "Alfabetización científica, epistemología y docencia". En *Enseñanza e Investigación en Psicología*. 13 (1): 177-185.
- Arslan, Recep S. and Cengiz K. Saka (2010) "Teaching English to Science Students via Theme-Based Model of Content-Based Instruction". In *Journal of Turkish Science Education* 7 (4): 26-37.
- Barona Ríos, Cesar, Janet P. De Verjovsky, Marcela Moreno Ruiz y Claude Lessard (2004) La concepción de la naturaleza de la ciencia (CNC) de un grupo de docentes inmersos en un programa de formación profesional en ciencias. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2) [en línea]. Disponible en <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-barona.html>

Los cursos de lengua extranjera en el Nivel Superior

- Bybee, Rodger W. (1997) "Towards an understanding of scientific literacy". In Gräber W. y C. Bolte, eds. *Scientific literacy. An international symposium* (2013: 37-68). Kiel, Germany: Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN).
- Cárdenas, Yamile (2013) "Propuesta de Alfabetización Académica para Estudiantes de Comunicación Social". En *Legenda* 17(17):163-182.
- Carlino, Paula (2013) "Alfabetización Académica Diez Años Después". En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (57): 355-381.
- Carlino, Paula (2003) *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Carrejo David J. y J. Reinhartz (2012) "Exploring the Synergy Between Science Literacy and Language Literacy with English Language Learners: Lessons Learned within a Sustained Professional Development Program." In *SRATE Journal* 21(2): 33-38.
- Cassany Daniel y Josep M. Castellá (2010) "Aproximación a la literacidad crítica". En *Perspectiva* 28 (2): 353-374.
- Cravero Mariela, Yanina Redondo, Silvana Santellán y Liliana Tauber (2010) Relaciones entre alfabetización científica y alfabetización estadística. *Memorias de la III REPEM*, La Pampa, Argentina: 165-175 [en línea]. Disponible en <http://repem.exactas.unlpam.edu.ar/cdrepem10/memorias/comunicaciones/Trabajos%20Inves/CB%2064.pdf>
- DeBoer, George (2000) "Scientific Literacy: Another Look at its Historical and Contemporary Meanings and its Relationship to Science Education Reform." In *Journal of Research in Science Teaching* 37(6): 582-601.
- Dias Kraemer y Adriana Marcia (2014) "Academic/Scientific Literacy and Legitimate Peripheral Participation: An Ethnographic Study of Legal Practice Communities". En *Bakhtiniana*, 9 (2): 98-115.
- Fang, Zhihui (2005) "Scientific Literacy: A Systemic Functional Linguistics Perspective." In *Science Education* 89: 335-347.
- Flowerdew, John (1992) "Definitions in Science Lectures." In *Applied Linguistics* 13(2): 202-221.
- Goldman, Susan R. y Gay L. Bisanz (2002) "Toward a functional analysis of scientific genres: implications for understanding and learning processes". En Otero J., J. A. León y C. Graesser, eds. *The psychology of science text comprehension* (pp. 19-50). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Gutiérrez Vargas, Martha E. (2002) "El aprendizaje de la ciencia y de la información científica en la educación superior". En *Anales de documentación* 5: 197-212.
- Halliday, Michael A. K. (2004) *The language of science. Collected Works of M.A.K Halliday* 5. London, New York: Continuum

Norma Susana Rezzano

- Holbrook Jack & Miia Rannikmae (2009) The Meaning of Scientific Literacy. *International Journal of Environmental & Science Education* 4 (3) 275-288.
- Huntley, Mary Ann (1998) "Language and implementation of a framework for defining integrated mathematics and science education." In *School Science and Mathematics*, 98: 320-327.
- Impey, Chris, Sanlyn Buxner, Jessie Antonellis, Elizabeth Johnson and Courtney King (2011) "A Twenty-Year Survey of Science Literacy Among College Undergraduates." IN *Journal of College Science Teaching*, 40 (4): 31-37.
- Kintsch, Walter (1988) "The Role of Knowledge in Discourse Comprehension: A Construction-Integration Model." IN *Psychological Review* 95(2):163-82.
- Kintsch, Walter (1994) "Text comprehension, memory, and learning." In *American Psychologist* 49(4): 294-303.
- Krajcik, Joseph S. and Lee Ann M. Sutherland (2010) "Supporting Students in Developing Literacy in Science." In *Science* 328 (5977): 456-459 [en línea]. Disponible en http://www.hostos.cuny.edu/MTRJ/HTRT/Krajcik%20and%20Sutherland_Supporting%20Students%20in%20Dev%20Sci%20Literacy.Julie.pdf
- Laugksch, Rudiger C. (2000) "Scientific Literacy: A conceptual overview." In *Science Education* 84: 71-94.
- Lemke, Jay L. (1997) *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Barcelona: Paidós.
- Norris Stephen P. and Linda M. Phillips (2003) "How literacy in its fundamental sense is central to scientific literacy." In *Science Education* 87(2): 224-240.
- Nwogu, Kevin N. (1991) "Structure of Science Popularizations. A genre analysis approach to the schema of popularized medical texts." In *English for Specific Purposes* 10: 111-123.
- OECD (1999) "Measuring Student Knowledge and skills. A New Framework for Assessment." [en línea]. Disponible en <https://www.oecd.org/edu/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33693997.pdf>
- Parkinson, Jean (2000) "Acquiring scientific literacy through content and genre: a theme-based language course for science students." In [English for Specific Purposes](#), 19(4): 369-387.
- Pearson P. David, Elizabeth Moje and Cynthia Greenleaf (2010) "Literacy and Science: Each in the Service of the Other." In *Science* 328: 459-463 [en línea]. Disponible en http://www.readinghalloffame.org/sites/default/files/Literary_and_Science_-_Each_in_the_Service_of_the_Other_copy.pdf
- Salamon, Errol (2007) "Scientific Literacy in Higher Education" [en línea]. Disponible en http://people.ucalgary.ca/~tamaratt/SciLit_files/SciLit_Review.pdf.

Los cursos de lengua extranjera en el Nivel Superior

- Schleppegrell, Mary J. (2004) *The language of schooling: A functional linguistics perspective*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Shen, Benjamin S. P. (1975) "Scientific literacy and the public understanding of science". In Stacey B. Day, ed. *Communication of scientific information* (pp. 44–52). Basel: Karger.
- Song, [Bailin](#) (2006) "Content-based ESL instruction: Long-term effects and outcomes." In [English for Specific Purposes 25 \(4\)](#): 420–437.
- Trimble, Louis (1985) *English for Science and Technology: A Discourse Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- van den Broek, Paul (2010) "Using Texts in Science Education: Cognitive Processes and Knowledge Representation." In *Science 23 (328) Issue 5977*: 453-456 [en línea]. Disponible en http://science.sciencemag.org/content/328/5977/453?variant=full-text&sso=1&sso_redirect_count=1&oauth-code=c8a0ba55-da74-4eab-953a-d107af0cc98f
- Vázquez, Alicia (2005) "¿Alfabetización en la Universidad?" En *Colección de Cuadernillos de actualización pensar la Enseñanza Universitaria 1(1)* [en línea]. Disponible en <https://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf/cuadernillo01.pdf>
- Villaruel Fuentes, Manuel (2014) "Alfabetismo científico en estudiantes de ciencias agrícolas: una propuesta de evaluación con posgraduados en México". En *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 53(2): 151-169.
- Wellington, Jerry and Jonathan Osborne (2001) *Language and literacy in science education*. Philadelphia, PA: Open University Press.
- Yarden, Anat, Stephen Norris and Linda Phillips (2015) *Adapted Primary Literature. The use of scientific texts in Secondary Schools*. Germany: Springer.
- Yore, Larry D. (2003) "Examining the literacy component of science literacy: 25 years of language arts and science research." In *International Journal of Science Education 25 (6)*: 689–725.
- Zambrano, Jusmeidy (2011) "¿Es necesario enseñar el discurso científico en la Universidad?" En *Legenda 15(13)*: 221-253.

Présence de la littérature sénégalaise chez Aminata Sow Fall

Prof. Silvia Cali

Universidad Nacional de Cuyo

Mendoza-Argentina

calisilvia@hotmail.com

Résumé

Ce travail a pour but de proposer une approche sur l'auteure sénégalaise, Aminata Sow Fall reconnue par son œuvre comme l'une des romancières les plus marquantes de la littérature contemporaine d'Afrique subsaharienne. Elle fait partie d'une génération de femmes écrivaines qui se distingue à partir du moment où se produit la décolonisation de la plupart des pays de ce continent, notamment, le Sénégal en 1960. Son intention éducatrice et humanitaire, de critique sociale et politique met en évidence un projet civilisateur qui atteint son objectif dans la dénonciation des maux qu'éprouve la société sénégalaise ; d'autre part, elle essaye de récupérer les valeurs ancestrales provenant de son ethnie wolof : religion, mœurs, langue orale.

Mots clés: Aminata Sow Fall; post-colonialisme; critique sociale, politique et économique; religion; mœurs.

Resumen

El presente trabajo tiene como finalidad una aproximación a la autora senegalesa, Aminata Sow Fall, reconocida por su obra como una de las novelistas más notables de la literatura contemporánea de África subsahariana. Integra una generación de mujeres escritoras que se distingue a partir del momento en el que se produce la descolonización de la mayoría de los países africanos, especialmente, Senegal. Su intención educadora y humanitaria, de crítica social y política evidencia un proyecto civilizador que alcanza su objetivo en la denuncia de los males que experimenta su sociedad. Se propone, además, la recuperación de valores ancestrales que provienen de su etnia wolof: religión, costumbres, lengua oral.

Palabras clave: Aminata Sow Fall; poscolonialismo; crítica social, política y económica; religión; costumbres.

1 Introduction

La naissance d'une littérature africaine d'expression francophone a une place remarquable dans l'univers littéraire non seulement de l'Afrique mais aussi des principaux centres académiques de l'Europe et de l'Amérique du Nord. Bien que la femme africaine soit considérée comme asservie et soumise par des principes culturels – mœurs archaïques – qui répondent à une vérité historique, la notion d'esclavage et d'oppression fait partie de la pensée occidentale.

Dans la Période des Indépendances et après, pendant le Post-colonialisme -événement qui se rapporte à l'origine d'une littérature écrite par des femmes – le rôle des auteures change d'après leur façon d'écrire. Dans le milieu littéraire, il existe des romancières qui extériorisent aussi bien des problématiques personnelles que des attitudes contestataires et critiques pour dénoncer de graves problèmes de la société.

Certainement, leurs œuvres ont, d'une part, une intention intime – avec des nuances autobiographiques- ; d'autre part, un engagement, puisqu'elles abordent les injustices sociales – même politiques –. Ces productions deviennent ainsi de véritables témoignages du système. Chaque femme, d'après son expérience de vie, observe son milieu et exprime des situations appartenant à une réalité qui va se transformer dans un acte de création.

A partir des années 70, la littérature des femmes s'impose et c'est le genre narratif qu'elles emploient davantage. La cause d'une apparition si tardive de la littérature féminine répond à ce qu'elles ont eu accès à une formation scolaire postérieure à celle des hommes. Une première génération féminine n'a pas eu de connaissances à propos des études littéraires tandis qu'une deuxième génération a obtenu une formation en profondeur, cela leur a donné la possibilité de créer d'importantes œuvres.

Au Sénégal, les romancières qui représentent la littérature de l'Afrique de l'Ouest sont nombreuses: Mariama Bâ, Ken Bugul, Aminata Sow Fall, Nafissatou Diallo, Lydie Dooh-Bunya, Fatou Diome, parmi d'autres.

En effet, il s'agit souvent des productions littéraires dont les thématiques principales sont la recherche de l'identité et d'un pays d'accueil pour immigrer. Elles reflètent aussi le besoin de changements concernant les conflits tels que l'affrontement par l'abus du pouvoir, le refus de l'inégalité de genre, la préservation des droits sociaux qui garantissent le respect pour la dignité humaine, la protection des libertés individuelles et collectives pour mettre à l'abri les valeurs propres et l'identité de nation que le peuple indépendant essaie de construire.

Présence de la littérature sénégalaise chez Aminata Sow Fall

En outre, il faut mettre en relief que la littérature écrite par des femmes témoigne de cruelles réalités qui frappent la nature féminine. Tel est le cas d'Awa Thiam, auteure d'un essai, *La parole aux Nègresses* (Thiam 1978), dont les déclarations sont accompagnées par des documents et des entretiens; son propos est justement de porter plainte pour dévoiler et condamner la souffrance physique et morale des femmes africaines due aux pratiques inhumaines oppressives, formes de mutilation corporelles comme l'ablation d'organes: l'excision et l'infibulation.

Jacques Chévrier réfléchit sur Awa Thiam et il considère que son œuvre est une demande catégorique sur l'intégrité et les droits des femmes: «de cette enquête menée parmi ses consœurs, Awa Thiam tire un certain nombre de conclusions en forme de condamnations à l'égard des pratiques abusives [...]» (Chévrier 1999 :156).

Parmi les femmes engagées au début de la littérature africaine francophone féminine se trouve Aminata Sow Fall. Son nom représente bien la littérature du continent africain. La critique littéraire a reconnu cette écrivaine pour son activité culturelle et son œuvre dans des pays de l'Europe, de l'Asie et aux États-Unis; en revanche, en Amérique Latine le nom de Sow Fall n'a pas encore une véritable reconnaissance.

Ce travail a d'abord pour but de présenter une approche à la personnalité de la sénégalaise Aminata Sow Fall, reconnue pour son activité culturelle, intellectuelle et académique. Ensuite, un deuxième objectif est de faire connaître ses idées à propos de la littérature africaine et, finalement, d'énoncer certains sujets abordés toujours dans ses livres avec une préoccupation humanitaire tout en dénonçant les agressions subies par les sociétés africaines, notamment, la société de son pays.

2 Aminata Sow Fall: sa formation et son rapport à la culture.

Auteure d'œuvres narratives, d'essais, de pièces de théâtre, de poésies ainsi que d'études et d'articles sur la littérature africaine, Aminata Sow Fall est née le 27 avril 1941 à Saint-Louis, ancienne capitale du Sénégal. Ses souvenirs d'enfance perdureront pendant toute sa vie:

Je suis née et j'ai grandi à Saint-Louis du Sénégal, dans l'île, au quartier Sud, dans un espace planté sur le fleuve Sénégal; d'un côté le grand bras du fleuve, de l'autre côté le petit bras. Chaque matin, lorsque je sortais de ma chambre, mon regard plongeait dans le fleuve et, au loin, au-delà de la pointe Sud, j'apercevais la mer. L'infini s'ouvrait à moi et je vivais tous les jours ce spectacle avec une grande fascination (Gaasch 2000).

Silvia Cali

Héritière d'une famille conservatrice - elle-même le reconnaît- Aminata a été élevée dans l'équilibre et en contact avec les Français; elle n'a jamais connu le sentiment négatif de l'apartheid ou l'oppression. De famille musulmane, comme la plupart de ses congénères, elle commence l'école coranique avant l'école française. Son maître coranique Serigne Modou Cissé retient son nom comme une des meilleures élèves distinguée par son intelligence.

Elle se souvient de son enfance comme une étape "presque paradisiaque" et elle évoque la maison familiale comme un endroit dans lequel elle a vécu selon les principes de la dignité et du respect. Ce sont deux mots qui deviennent le leitmotiv chaque fois qu'elle parle de son entourage.

En 1961, Aminata passe le baccalauréat à Dakar et en 1962 elle quitte le Sénégal pour aller en France. À la Sorbonne, elle prépare une Licence en Littératures Modernes. Très tôt, se manifeste son inclination pour la lecture née dans son milieu familial car le père possédait une importante bibliothèque. Tout cela justifie non seulement le choix des études littéraires mais aussi son début comme écrivaine. Elle-même reconnaît que son désir d'écrire est toujours tellement vif qu'elle a le besoin de raconter comment vit son peuple.

En 1969, elle rentre au Sénégal comme professeur de Lettres et elle consacre son temps à beaucoup d'activités culturelles, d'enseignement et à l'administration publique. Aminata travaille ardemment pour fortifier l'apprentissage de la langue française en Afrique; c'est pour cela qu'elle fait partie de la Commission de Réforme de l'enseignement du français de 1974 à 1979. Elle participe à la rédaction des manuels scolaires afin de valoriser le français sans jamais mépriser l'importance de la langue de sa propre ethnie: le wolof:

Dire que le français est la langue officielle du pays est une réalité objective. J'ai choisi d'écrire en français sans déchirement, sans aucun sentiment de culpabilité parce que tout simplement dans ma conscience, le français s'est intégré tout naturellement dans mon univers. Il fait partie de mon univers, de mon patrimoine culturel. Il s'y ajoute que ma langue maternelle – le wolof – n'était pas encore transcrite en 1963 quand j'ai commencé à écrire des textes courts sans prétention ([Argy](#) 2012).

De 1979 à 1988 Aminata est Directrice des Lettres et de la Propriété Intellectuelle au Ministère de la Culture dont l'objectif principal est de favoriser le développement de la littérature en langue française; en plus, elle est Directrice du Centre d'Études et de Civilisation, fonction qu'elle exerce avec intérêt puisque l'intention est de divulguer les expressions traditionnelles sénégalaises et de faire la transcription de la littérature

Présence de la littérature sénégalaise chez Aminata Sow Fall

orale non seulement à la langue coloniale mais aussi aux langues originaires pour sauvegarder un patrimoine culturel bien significatif. Elle collabore avec la fondation des Éditions Khoudia et le Centre Africain d'Animation et d'Échanges Culturels (CAEC).

En 1989, elle abandonne l'activité administrative pour se consacrer à la création littéraire et à l'activité culturelle. Depuis cette année-là, c'est la mise en train du Bureau Africain (BADLE). Elle crée cette institution avec l'intention de protéger l'intégrité physique, spirituelle et matérielle des écrivains à Dakar et, en 1996, le Centre International d'Études, de Recherches et de Réactivation sur la Littérature, les Arts, la Culture (CIRLAC) à Saint Louis.

En 1997, elle reçoit la nomination de Docteur Honoris Causa de l'Université de Mount Holyoke Collège, (Massachusetts, USA), en plus, elle obtient de nombreuses distinctions et des prix. Grâce à la création du Bureau Africain, en 1998, à Paris, Sow Fall est invitée à la rencontre pour les Droits de l'Homme au début du XXI^e siècle, organisée par l'UNESCO.

3 La littérature : un projet humanitaire

Quant à la littérature, Aminata Sow Fall participe à un projet spécifiquement humanitaire et elle présente une conception du monde où elle observe de manière sensible le fonctionnement du système sociopolitique de son pays bien qu'elle affirme toujours que sa littérature n'est pas politique car, ce qu'elle veut, c'est observer et démontrer les attitudes des individus. Ces aspects inhérents à la société sénégalaise remplissent sa pensée protégeant les valeurs qui se rapportent à tous les hommes afin de favoriser le développement du milieu auquel ils appartiennent.

Médoune Guèye a examiné cette idée et il considère que Sow Fall a notamment un engagement social «où les notions d'égalité et de fraternité et le sens du partage profitent à tout le monde» (Guèye 2005: 9). Si son projet se nourrit des notions d'égalité et de fraternité –parmi d'autres– une façon d'atteindre cette aspiration est par l'écriture. En conséquence, Sow Fall déclare que toute son œuvre se construit sur le thème de la dignité humaine :

Je serais très flattée de pouvoir embrasser une partie de la richesse humaine de mon pays. Ma préférence, dans mes écrits, est de faire sentir que la richesse humaine est la plus noble de toutes les richesses. Pour cela, toute l'humanité doit veiller à la dignité de l'être humain en lui reconnaissant son intégrité, c'est-à-dire son droit inaliénable à être respecté, quelques soient son âge, son sexe, son origine, sa race ou sa religion (Gaasch 2000).

En effet, placer l'œuvre sociopolitique de la romancière dans une littérature de mœurs caractérisée par des traits réalistes est justement nécessaire afin de montrer, critiquer et dénoncer tout ce qu'éprouve la société sénégalaise. Dans un entretien avec Mme. Céline Argy, elle justifie sa position littéraire et exprime certaines idées qui ramènent à l'essence de sa poétique narrative: «Je n'ai jamais pensé m'inscrire dans un courant littéraire. Pour moi, l'écriture est un acte souverain qui doit jaillir en toute liberté. Le réalisme, pour un écrivain, ne signifie pas copier le réel. L'écrivain doit recomposer, recréer, réinventer le réel» (Argy 2012).

À l'égard de la littérature africaine, la romancière estime que celle-ci met en question des sujets qui font allusion aux injustices, aux oppressions souffertes par chaque peuple. Aminata Sow Fall observe que la littérature africaine a été considérée comme une expression de marginalisation; néanmoins elle accepte qu'elle fasse partie des lettres universelles. Sa préoccupation et ses remises en question constituent un reflet de tout ce qui arrive à la condition humaine qui a besoin de ses droits inaliénables, en préservant des valeurs telles que la justice, le respect et la tolérance.

D'après la romancière, la littérature écrite par des africains doit être conçue dans sa véritable nature comme source d'enrichissement et d'interaction des cultures afin que la communauté africaine puisse être connue et comprise dans sa valeur singulière. En effet, les écrivains occidentaux méconnaissent "l'âme africaine", tandis que le peuple africain connaît l'Occident par sa littérature.

Au Sénégal, à partir des années 70, la littérature écrite par des femmes présente certaines particularités. Même s'il y a des romans qui abordent un réalisme autobiographique tels que les œuvres de Ken Bugul, Nafissatou Niang Diallo ou Mariama Bâ, Aminata Sow Fall n'expose pas les aspects de sa vie personnelle. Bien que sa situation familiale favorable et l'éducation reçue conduisent son écriture sur un chemin qui évite les problématiques du moi, Aminata est une juste observatrice de sa réalité extérieure.

La condition d'observatrice mène son écriture vers des sujets qui la préoccupent vraiment: l'abus du pouvoir, les différences parmi les classes sociales, la critique des institutions, la dénonciation de certaines pratiques politiques et mœurs administratives. L'écrivaine sénégalaise reconnaît que ces inquiétudes thématiques sont issues de «ses propres entrailles», c'est pour cela qu'elle choisit la solitude quand elle écrit:

J'ai pensé que l'on devait pouvoir créer une littérature qui reflète simplement notre manière d'être, qui soit un miroir de notre âme et de notre culture...Je me suis mise à écrire en prenant comme modèle la société dans laquelle je vivais. Je m'inspire d'abord de ce

Présence de la littérature sénégalaise chez Aminata Sow Fall

que j'observe et de ce que j'entends raconter autour de moi. [...] ([Pfaff](#) 1985: 136).

Cette déclaration met en relief tout ce qui provient non seulement du cadre social mais aussi du cadre culturel. Il faut remarquer que l'aspect culturel se rattache certainement à la tradition et surtout à la tradition orale. D'une part, il est incontestable que la littérature orale fait partie du patrimoine ancestral transmis aux hommes, une fois qu'elle devient écrite la parole prend une valeur irrévocable. D'autre part, en Afrique Noire, cette expression littéraire a également pour but la diffusion de mœurs, de pensées et d'une philosophie centrée sur la mémoire.

Léopold Sédar Senghor, lui aussi, pense que la littérature doit être toujours au service de l'engagement social et en même temps maintenir tout ce qu'elle reçoit comme héritage provenant de l'oralité ([Ndaw](#) 1997). Amadou Koné envisage le même sujet et il considère que les auteurs africains de la première génération possèdent un bagage narratif parce qu'ils ont été élevés dans la tradition et ils connaissent de nombreux récits provenant de l'oralité. Même si Aminata Sow Fall appartient à une génération postérieure, elle s'intéresse réellement à la tradition qui lui permet d'atteindre la modernité.

Sow Fall observe qu'en Europe la modernité a son point de départ au XVI^e siècle, pendant la Renaissance, représentée par la figure d'Erasmus de Rotterdam. Néanmoins, aussi bien pour elle que pour ses concitoyens, le concept de modernité naît dans leurs propres racines. Aminata affirme que la tradition est un processus dynamique qui conduit vers l'avenir parce que si l'homme reste dans le passé la tradition tend à mourir, et avec elle le substrat de chaque peuple, en évitant ainsi la créativité et le fondement qui constitue les sociétés avec leur propre ethnie, leurs mœurs, leurs croyances: «Mais j'ai vécu dans une maison où la tradition était là et c'est là que j'ai appris à être moderne sans qu'on en parle, parce qu'il faut aussi être dans son temps. Il faut chercher le futur, mais dans la tradition» ([Uzoamaka Azodo](#) 2005: 5).

Ce qui intéresse c'est que Sow Fall soutient tout ce qui provient de la préservation de ses racines, mais elle accepte aussi, largement, d'autres cultures comme la base essentielle de chaque peuple. C'est ainsi qu'elle adopte la langue et la littérature françaises qui constituent son premier bagage et, en même temps, elle prend aussi l'héritage d'autres pays du monde grâce à sa connaissance du français. Son éducation familiale et académique favorise une mentalité large enrichie par la possibilité des voyages, par la lecture ou bien par les rapports avec des gens qui possédaient une importante formation culturelle. Donc, Aminata fière de sa terre natale n'a jamais éprouvé le sentiment du dépaysement: «quand

Silvia Cali

on est assis sur une culture et qu'on reçoit le monde là on fait la synthèse» ([Uzoamaka Azodo](#) 2005: 6).

Sow Fall est une représentante authentique de « l'âme africaine ». Ada Uzoamaka Azodo dans un entretien avec l'auteure, emploie cette expression pour manifester la nature intime des êtres. L'homme de ce continent, malgré les vicissitudes, protège ses racines et Aminata le fait, elle-même en enrichissant l'ancien patrimoine avec la connaissance d'autres cultures hors d'Afrique.

4 Post-colonialisme et ruptures internes dans *La Grève des bâttu* et *L'Ex-Père de la Nation*

Après 1945, les pays européens avec des possessions en Asie et en Afrique, affaiblis et appauvris à cause des luttes subies pendant la Seconde Guerre, souffrent d'un manque de contrôle sur eux-mêmes et sur les colonies conquises.

La Grande-Bretagne et la France, deux des principaux pays colonisateurs de l'Afrique, quittent forcément les territoires occupés après une forte suprématie impérialiste en donnant lieu à un moment de l'histoire contemporaine connu comme Post-colonialisme.¹⁸

Dans l'entourage international, le mouvement de décolonisation s'accorde avec la période de la Guerre Froide. Au début, l'URSS et les États Unis n'ont exercé aucune domination sur les pays du continent africain; mais, plus tard, ils essaient de les influencer non seulement pour financer des actions en relation avec leurs indépendances mais aussi pour avoir une domination sur l'aspect économique et assurer leur hégémonie dans les pays autrefois conquis.

Le processus qui se développe et, en même temps, qui est subi par les pays émancipés d'Afrique pendant la période postcoloniale éveille des conflits internes – résistance d'ordre civil, non militaire- qui seront la

¹⁸ Du point de vue chronologique, le Post-colonialisme commence en 1947 avec l'indépendance de l'Inde lorsque les fondements géopolitiques, disposés par l'Europe depuis le XVIème siècle se cassent selon l'ordre colonialiste établi. D'autre part, il faut comprendre la notion de Robert J. Young sur la critique postcoloniale. Dans son travail: «¿Qué es la crítica poscolonial?», traduit de l'anglais par Marie Donapetry ([Young](#) 2010), il dit: «Le projet de la critique postcoloniale est de décoloniser la connaissance occidentale et de prendre sérieusement une sorte différente de connaissances non occidentales en incorporant les littératures. Sans doute pour tous ceux qui travaillent en littérature l'aspect important de la critique postcoloniale se trouve dans la riche littérature qui existe hors du canon traditionnel» (traduction vers le français de l'auteure de cet article).

Présence de la littérature sénégalaise chez Aminata Sow Fall

cause des ruptures dans les différents plans institutionnels: politique, social, économique.

Le Sénégal¹⁹, pays de l'Afrique de l'ouest subit cette situation. Mais c'est un pays où un mouvement d'intention émancipatrice se déploie en conquérant la souveraineté pacifique à la différence d'autres territoires soumis tels que l'Algérie, la Rhodésie et l'Afrique du Sud.

De plus, l'encouragement donné par la pensée de la Négritude²⁰, est une sorte de combat intellectuel et racial en défense des luttes contre la prépondérance étrangère, notamment inspirée par la pensée d'Aimé Césaire. Son travail sur la *Négritude*, écrit de base idéologique, exprime un ensemble d'expériences difficiles vécues par des hommes qui ont fait face aux violences telles que la discrimination, l'abus du pouvoir.

Après la décolonisation, dont la conséquence est l'apparition des états nouveaux, la situation sociale, politique et économique du Sénégal, qui n'est pas toujours juste et égalitaire devient l'un des thèmes choisis par Aminata Sow Fall, auteure qui produit son œuvre, justement, pendant cette période. Son écriture de critique sociale et politique montre des réalités institutionnelles dans deux romans: *La Grève des bâttu ou Les déchets humains* (Sow Fall 1979, 2009) et *L'Ex-Père de la Nation* (Sow Fall 1987).

La composition de *La Grève des bâttu* coïncide, du point de vue historique, avec la présidence de Léopold Sédar Senghor, dont le mandat s'étend de 1960 à 1980. Senghor, appelé le Père de la Nation, se distingue par les luttes menées contre la corruption, contre l'incapacité de certains organismes politiques, dans l'intention de transformer le Sénégal en un pays reconnu par la valeur de sa vie démocratique.

L'Ex-Père de la Nation (1987) correspond au mandat d'Abdou Diouf dont la fonction présidentielle est exercée entre 1980 et 2000. Dans les années 70, le rôle politique de Senghor se trouble par de nombreux moments difficiles que Sow Fall présente dans ce roman et c'est la cause

¹⁹ Le Sénégal ferme son étape colonialiste dans la deuxième moitié du XIXème siècle, précisément, en 1854 après l'affrontement de contradictions importantes avec ses peuples autochtones : wolof, serer, mandingues. À ce moment-là, le Sénégal se transforme en un centre pour la colonisation française d'Afrique occidentale. Cependant, postérieurement, à cause de l'échec de la Fédération de Mali à laquelle le Sénégal appartenait et faisait partie d'une unité territoriale, elle atteint son indépendance.

²⁰ Le concept de Négritude créé par Aimé Césaire a été publié dans *L'Étudiant Noir*, magazine fondé par Senghor avec Aimé Césaire et Léon-Gontran Damas.

Silvia Cali

pour laquelle il démissionne en faveur d'Abdou Diouf, qui, d'abord, doit faire face aux graves conflits.

Adrien Thouvenel-Avenas dans l'essai *L'alternance politique au Sénégal* fait allusion à Abdou Diouf:

Dès 1988, Diouf est dans une position relativement inconfortable [...] Les violences urbaines qui suivent l'annonce de la réélection dioufiste attestant le désamour naissant entre le Président et son peuple [...] Au lieu d'être présenté comme le Père de la démocratie sénégalaise, il est dépeint comme monarque autocratique et autoritaire prêt à tout pour conserver les rênes du pouvoir ([Thouvenel-Avenas](#) 2007: 38).

Bien qu'Aminata Sow Fall emploie la fiction, elle démontre la réalité de son pays, à ce moment-là indépendant, malgré qu'il souffre des profondes divergences depuis le début de sa démocratie, obtenue le 4 avril 1960.

Les antagonismes existant pendant la période coloniale ne disparaissent pas avec la décolonisation. En fait, il arrive que le pouvoir despotique qui naît de la situation colonialiste, change vers le pouvoir dictatorial des figures qui appartiennent au niveau public et qui proviennent, pour la plupart, de l'impérialisme colonial.

Dans *La Grève des battus ou Les déchets humains* d'Aminata Sow Fall, sur le plan politique, la société refuse les aspirations d'un fonctionnaire public, Mour Ndiaye, Directeur du Service de la Salubrité Publique, qui prétend le poste de Vice-président de son pays. Mour Ndiaye est le représentant d'une classe moyenne, ou, d'une nouvelle bourgeoisie qui est en rapport avec un milieu où dominant l'ambition et l'hypocrisie: «Mour a fini par se croire l'homme providentiel à qui la nation doit rendre maintenant hommage». ([Sow Fall](#) 1979, 2009: 92).

Pour des raisons historiques, il faut connaître que l'action de certains hommes qui font partie de l'administration politique du Sénégal ne favorise pas le développement du pays en nuisant à la prospérité et au bien-être de tous à cause des injustices et le manque de bon sens.

De cette manière, le roman cité révèle, en plus, la dégradation de la classe gouvernementale, corruptible et arbitraire, qui agit, plusieurs fois, contre son peuple et surtout contre un groupe social marginal, les mendiants, appelés, justement, "déchets humains".

C'est pour cela que dans le domaine social, il n'existe pas d'égalité. Il est question d'un déséquilibre entre ceux qui peuvent atteindre une meilleure situation et ceux qui forment un groupe d'indigents affectés par les circonstances économique, sociale et humaine dans un milieu qui leur appartient aussi.

Présence de la littérature sénégalaise chez Aminata Sow Fall

Vers 1970, la classe dirigeante du Sénégal se rend compte qu'il est nécessaire d'encourager l'économie qui présente une véritable détérioration. De plus, toutes les difficultés dont le pays souffre augmentent à cause de la dépendance par rapport aux états étrangers.

Aminata Sow Fall examine le thème économique et elle met en relief une mesure despotique du régime dominant et un exercice abusif du pouvoir qui ne favorise pas les mendiants dans leur condition sociale parce que le fait d'être déracinés de la ville, leur nuisent non seulement dans la pratique d'un précepte coranique, l'aumône, mais aussi parce que cette coutume fait partie de leurs droits.

Avec un ton extrêmement ironique, propre de l'intentionnalité critique de Sow Fall, dans *La Grève des bâttu*, dans la fiction, le Président de la nation – un autre homme sans scrupules moraux- prononce un discours dans lequel la finalité est la promotion de l'économie. Il dit à propos de Mour Ndiaye: «Il a cité en exemple Mour Ndiaye, qui par son savoir-faire, son intelligence et son courage, a réussi à désencombrer la Ville, favorisant ainsi l'essor au tourisme, qui a permis de relever le niveau de vie des citoyens» ([Sow Fall](#) 1979, 2009: 97).

Avec ces véritables problématiques, le roman analyse une autre réalité: l'intervention d'un personnage authentique de la société sénégalaise, le marabout. Ceux-ci ont des attributs religieux évidents, mais par ailleurs ils sont liés spécifiquement au destin politique et économique du pays. C'est leur parole qui devient tout à fait valable afin d'accomplir des actions décisives dans la vie de l'homme publique.

Mwamba Cabakulu y Boubakar Camara, dans une étude sur ce chef-d'œuvre, caractérise la figure du marabout: «Ces personnages sont considérés à la fois comme mystiques musulmans qui mènent une vie contemplative et se livrent à l'étude du Coran et comme des devins et des guérisseurs» ([Cabakulu et Camara](#) 2002: 28).

Les deux marabouts, protagonistes essentiels de l'histoire de Sow Fall, décident, catégoriquement, des actes que Mour Ndiaye doit exécuter afin que ses aspirations soient accomplies.

Toutefois, au lieu d'atteindre ses désirs, Mour Ndiaye subit une des humiliations les plus dégradantes lorsque les mendiants ne répondent pas à son appel et le mandat que Kifi Bokul, le marabout, avait disposé pour lui, prend fin. Bien que l'aspirant au poste de Vice-président exige fortement l'éloignement, ces pauvres mettent en évidence la fragilité d'un homme, dont la convoitise tellement intense dans son attitude oppressive, décline après, vaincu par la prise de décision des plus faibles:

Une chaleur de canicule en ce début d'après-midi. Mour sent comme des braises à ses tempes. Il a demandé à Koulé de commencer par le Grand Marché. Ils ont ensuite fait le tour des trois hôpitaux que compte la Ville ; puis ils ont visité chacune des innombrables mosquées ; ils ont fait toutes les places et tous les points stratégiques des mendiants, mais ceux-ci ne sont pas allés au rendez-vous. Ils ont poursuivi leur grève sur l'ordre de Salla Niang ([Sow Fall](#) 1979, 2009:164).

Dans *L'Ex-Père de la Nation*²¹, l'auteure sénégalaise présente la vie du président de l'état émancipé dont le nom et la place géographique ne sont pas précisés, de la même manière Sow Fall approfondit des problématiques habituelles à tous les pays de l'Afrique. Ainsi, en employant l'analepsie, elle construit le roman sur les souvenirs de Madiama, un dictateur déchu qui est emmené en prison après un coup d'état.

Dans cette œuvre, le poste présidentiel est occupé par Madiama, connu aussi comme son Excellence, un homme extrêmement préoccupé par l'exercice gouvernemental. Quand il était très jeune, il était infirmier dans un hôpital et il avait créé un syndicat. Ce sont ces antécédents qui le conduisent, successivement, aux postes de député et de président de son pays: «Je m'étais juré de ne jamais céder à la griserie du pouvoir» ([Sow Fall](#) 1987:19).

Avec l'intention d'être un fonctionnaire juste et probe «je vous ai juré que l'honnêteté guiderait toutes mes actions», dans l'entourage de la vie politique de Mour, ses partisans et collaborateurs, qui ne sont pas toujours les meilleurs conseillers, le considèrent comme un envoyé de Dieu, honoré et respecté par son peuple; mais, de toute façon l'avertissent:

Votre pays, Excellence, vient tout juste d'accéder à l'indépendance. Vous avez acquis un pouvoir tout neuf. C'est comme si vous étiez debout sur la cime d'un arbre sans racines. Si l'arbre bascule, votre vie est en danger. Nous sommes ici, Excellence, pour vous donner nos humbles conseils afin de consolider votre règne ([Sow Fall](#) 1987: 8).

²¹Sow Fall intitule cette œuvre *Ex père de la nation* sans se rapporter à un personnage déterminé. C'est l'éditeur du livre qui modifie le titre par *L'ex-père de la nation* avec le but de faire allusion à Léopold Sédar Senghor. L'auteure même dit: «Donc, pour moi, je n'ai pas dit Senghor. J'ai voulu seulement voir quelqu'un qui tombait dans le piège du pouvoir d'ex père de la nation. Alors, je voudrais seulement montrer que c'est valable pour tous les anciens chefs d'états africains qui se prenaient pour les pères de la nation. Senghor n'a jamais participé aux incidents du père de la nation» ([Uzoamaka Azodo](#) 2005:19).

Présence de la littérature sénégalaise chez Aminata Sow Fall

Depuis le début de son activité comme président, Madiama semble décliner dans ses propos politiques, aggravés par la participation de sa deuxième épouse et un de ses conseillers, Andru, qui prennent des décisions sur des problèmes d'état.

[Guèye](#) (2005) affirme que l'arrivée de Madiama à la première magistrature inaugure une ère de corruption dans la république. Il perd de véritables valeurs qu'il avait acquises et cultivées pendant toute sa vie avant d'obtenir le poste le plus important. Il avait décidé d'honorer cette étape décisive avec la même simplicité, la même clarification et le même altruisme qu'au moment où il dirigeait le syndicat.

Son aspect humanitaire, exercé, essentiellement, lorsqu'il est infirmier, garde de nobles idéaux et il fait de profondes réclamations sociales telles que le manque de médicaments ou un traitement indulgent aux malades ; il allègue aussi les mêmes convictions qu'il menait au moment de la lutte syndicale; néanmoins, toutes ces conditions favorables sont oubliées quand il arrive à la présidence du pays.

[Guèye](#) (2005 : 111) exprime: «Ainsi, il rompt définitivement avec la vision idéaliste de sa jeunesse, s'accroche au pouvoir et se laissant aller, il suit les conseils d'Andru sans réfléchir».

C'est pourquoi l'écriture d'Aminata Sow Fall – création littéraire caractérisée par son réalisme– fait partie du roman des mœurs et c'est la diégèse, précisément, qui donne son fondement à la vérité historique. Ainsi, dans ce roman politique, il existe de graves difficultés économiques, spécifiques d'un pays nouveau, difficiles à surmonter ; en conséquence le Président ne peut pas agir avec équilibre en contrariant son activité gouvernementale.

Chez Madiama, la peur croît lorsqu'il pense qu'il ne pourra pas accomplir ses obligations avec le peuple ; et, surtout son appréhension est plus grande quand il pense que sa vulnérabilité peut être découverte ; donc Madiama a une personnalité malléable, influencé par des proches et des adeptes politiques.

Dans un entretien qu'Ada Uzoamaka Azodo soutient avec la romancière, cette dernière formule une question dont le sens se rapporte à l'impossibilité de Madiama d'échapper aux machinations de ses astucieux conseillers. La réponse importe parce que Sow Fall considère:

Moi, je ne voulais même pas écrire un roman sur la politique, mais je voulais écrire un roman sur l'hypocrisie des gens qui entourent l'homme de pouvoir [...] Ce sont leurs conseillers qui leur disent les choses. Ils se sont dispensés de leur vue des choses. Ils ne sont pas en relation directe avec ce qu'ils se sont sensés contrôler ([Uzoamaka Azodo](#) 2005 : 20).

En outre, la situation économique devient plus grave par l'incidence négative de certains phénomènes climatiques qui produisent de longues périodes de sécheresse, à cause de la pauvreté du peuple qui manifeste sa faim et, finalement, à cause de la naturelle demande d'aide internationale pour obtenir la nourriture nécessaire: «Depuis trois, quatre ans nous ne fonctionnons péniblement que grâce à l'argent qu'ils veulent bien nous prêter [...] Pourra-t-on jamais le rembourser! [...] On a l'impression d'être pris dans une toile d'araignée» ([Sow Fall](#) 1987: 79).

Madiama-Président pense à sa démission alors que ses collaborateurs et sa deuxième épouse le découragent de cette idée ; mais par les événements qui se déroulent dans la ville, Mour prend la décision de rester au pouvoir: «On avait insisté en caractères gras sur mon patriotisme, mon sens de la mesure et du dialogue, seules vertus capables de mobiliser notre peuple pour la réalisation de nos nobles idéaux» ([Sow Fall](#) 1987: 72).

Même si le peuple sait qu'ils traversent des moments difficiles à cause de la crise économique et financière qui affecte, également, les pays développés, la situation sociale et politique de ce pays décolonisé se transforme, peu à peu, en provoquant une rupture qui produit une importante détérioration du système institutionnel, un déséquilibre profond préjudiciable pour la société mais aussi pour l'intégrité morale du président.

En raison de ces incidents, le peuple, jusqu'au présent aliéné, réagit contre le gouvernement. Des événements, complexes et menaçants, provoquent des manifestations organisées par les syndicats, exigeant la démission du président et par conséquence son renversement et le coup d'état: «Je me disais que la foule viendrait jusqu'au Château, crierait les slogans habituels sur le néocolonialisme, la misère du peuple, l'insignifiance des salaires et corruption, et se disperserait après s'être défoulée» ([Sow Fall](#) 1987: 134).

Dans les études sur état et société, il y a une mise en question sur la provenance de la classe dominante de ces pays émancipés. Elle est considérée comme une sorte de "bourgeoisie auxiliaire" qui dépend de la bourgeoisie des états internationaux. En plus, il existe une véritable désarticulation entre état et société puisque les idéologies de la plupart des pays libérés se fondent dans les idées des démocraties occidentales.²²

²² [Hamza Alavi](#) (1974) se rapporte au sujet des classes dominantes dans les pays postcoloniaux et il pose la question si ces classes dominantes sont le résultat des "bourgeoisies indigènes". Certains auteurs, par exemple, [Colin Leys](#) (1975) affirme qu'il ne s'agit pas des classes dominantes proprement dites.

Présence de la littérature sénégalaise chez Aminata Sow Fall

Dans *L'Ex-Père de la Nation*, Madiama-Président éprouve un sentiment d'angoisse, de désolation, de surprise, d'assoupissement qui le détruit surtout quand: «Des chars d'assaut et de canons avaient pris position à dix mètres environ du Château, sur une ligne parallèle aux grilles. Je regardais tout cela en automate; rien n'avait plus de sens pour moi [...]» (Sow Fall 1987: 141).

En raison de ces incidents, cet homme, avec une personnalité singulière, prend une décision plus énergique et son administration devient plus rigide. Un changement soudain se produit dans la lutte politique, raison pour laquelle les libertés démocratiques s'annulent, les syndicats disparaissent, les droits de grève s'éliminent, les réunions avec plus de deux personnes sont interdites même les rencontres familiales, les mariages et les cérémonies funèbres sont réglementées.

Une conséquence de l'affrontement entre l'action répressive du gouvernement et la pression du peuple est la mort de Nafi, la fille du premier mariage de Madiama; ce fait tragique embue encore plus l'état de dévastation, d'insécurité, de découragement: «C'est le peuple qui a lâchement assassiné Mlle Nafi, il n'ya aucun doute» (Sow Fall 1987: 148).

Pourtant, une révolte généralisée arrive au pays en altérant non seulement l'ordre interne mais aussi la facette morale de chacun des habitants de ce pays d'Afrique noire: « Désordre, choc, violence. Brutalité. Ça avait duré trois jours. Des cadavres, des prisonniers, des hommes et des femmes hébétés. Des enfants traumatisés. Une population paumée. Un peuple ébranlé» (Sow Fall 1987: 158).

Madiama, déchu, est emmené en prison. L'Ex-Père de la Nation depuis sa chute devient un témoin de son propre échec et de sa propre décadence. La dégradation morale du Président concorde avec la désagrégation sociale et politique du pays après l'indépendance:

Cela fait déjà trois ans que je suis enfermé dans ce réduit, sur une colline rocheuse surplombant la mer. Les conditions de détention étaient sévères au début, puis, progressivement, j'ai eu droit au journal, à la radio et à des visites. Il m'a fallu ce temps pour me dessiller les yeux et observer sans passion la ronde enivrante des choses, des êtres. Ceux qui m'adulaient hier me blâment aujourd'hui (Sow Fall 1987: 188).

Les deux romans sont un document de la réalité sénégalaise. Du point de vue historique, tantôt Senghor comme Diouf ont été témoins pendant leurs présidences des nombreux événements que Sow Fall présente: corruption, sécheresse, déficit économique qui ont interrompu la bonne conduite politique.

En outre, les œuvres s'expriment sur le respect de la dignité humaine, plusieurs fois profané par l'envie de pouvoir ou par les inégalités de toute sorte, telles que les ruptures ou désordres civiques qui se passent au Sénégal. Par conséquent, dans la société où Mour Ndiaye et Madiama, tous deux représentants du antihéros, agissent, ont des attitudes dictatoriales qui vont non seulement au détriment du peuple mais aussi contre leurs propres malheurs. Aussi bien l'un que l'autre, au lieu d'être des représentants exemplaires d'une communauté, ils deviennent des personnages manquant de toute vigueur pour sauvegarder de nobles principes qui correspondent à leurs aspirations.

En fait, si la décolonisation signifie la fin du système colonial et le surgissement des pays souverains, le moment historique connu comme Post-colonialisme montre comment ces états restent soumis dans une dépendance sociopolitique et économique nouvelle. Ceci provoque des ruptures institutionnelles car, bien que les pays obtiennent l'indépendance, la plupart ne l'atteignent pas complètement puisque la relation avec le passé colonial subsiste enracinée, par conséquence ils adoptent une modalité de colonialisme inattendue.

C'est pourquoi ces nations émancipées affrontent un important défi lorsqu'elles doivent choisir quelles sont les institutions nécessaires et établir leurs fondements pour exercer de véritables démocraties dont les intérêts ne se limitent pas en manifestant une nouvelle forme d'interférence institutionnelle connue comme néocolonialisme.

5 La Grève des bàttu: un récit de religion et de mœurs

La Grève des bàttu ou *Les Déchets humains*, publié en 1979, présélectionné pour le Prix Goncourt, obtient le Grand Prix Littéraire de l'Afrique noire en 1980. Cheik Ousmar Sossoko, pour sa répercussion, fait la version cinématographique de ce roman intitulé *Bàttu*.

L'œuvre se développe dans une ville qui, pour les critiques, pourrait être Dakar ou n'importe quel autre conglomérat de l'Afrique noire. Ceux qui occupent le pouvoir considèrent qu'un groupe de mendiants qui se déplacent à travers la ville et qui embarrassent le milieu en empêchant l'accroissement du tourisme, doit être déraciné sans tenir compte de tous les droits qu'ont aussi ces individus tels que le respect, l'autonomie, la libre action.

Le personnage central, Mour Ndiaye, un fonctionnaire convoité – Directeur du Service de la Salubrité Publique et Chevalier de l'Ordre de Mérites, distinction donnée aux citoyens reconnus pour leurs qualités exceptionnelles – ambitionne un haut poste politique et décide d'éloigner ces indigents. C'est pour cela qu'il demande l'aide de son collaborateur

Présence de la littérature sénégalaise chez Aminata Sow Fall

Kéba Dabo, un homme différent de Mour, intransigeant dans sa manière d'agir mais sensiblement humain, incapable d'avouer à Mour ce qu'il éprouve chaque fois qu'un mendiant lui tend la main, convaincu que la mendicité, au lieu d'honorer l'homme, le stigmatise et le dégrade.

Les hommes ruinés se joignent dans leurs efforts, dans l'union et dans l'appui commun et considèrent qu'ils occupent un lieu dans la société sans se résigner à accepter l'humiliation. D'autre part, Mour Ndiaye a besoin d'eux pour exécuter l'ordre qu'il a reçu d'un des marabouts: Mour devra sacrifier un taureau pour atteindre le poste de Vice-président qu'il désire.

Néanmoins, «ces déchets humains» refusent la demande d'aide et ils accomplissent la vengeance au moyen d'une grève qui consiste dans le fait de ne pas sortir pour mendier. Le refus des pauvres provoque l'impossibilité du rêve de Mour Ndiaye; plus tard, ce poste sera occupé par le Ministre de l'Intérieur, M. Toumané Sané. De cette façon, ils exercent leur pouvoir tel que les hommes qui ont l'autorité du pays.

À partir de cette histoire, il se déduit qu'un des thèmes principaux du roman est la différence sur le plan politique, social, culturel entre ceux qui peuvent obtenir ce qu'ils veulent et ceux qui ne peuvent prétendre à ses aspirations et doivent se soumettre à la discrimination en exerçant, surtout, la mendicité.

Mais il existe une autre ligne de lecture qui correspond à la thématique d'héritage et de transmission avec des contenus qui se rapporte à la religion et ses croyances, les mœurs et les traditions; en conséquence ces sujets justifient tout le bagage d'une culture ancestrale.

Aussi bien la religion que les mœurs sont des sujets qui s'entrecroisent, se complètent et proviennent des croyances religieuses. Les rites comme actes ou cérémonies se répètent régulièrement et sont adoptés comme mœurs dont la transmission s'obtient de génération en génération.

La religion du Sénégal est, dans la majorité, musulmane ou islamique, elle arrive au pays au XVIIIème siècle. C'est une croyance qui se nourrit du Coran et elle ne constitue pas un fait personnel dans le sens de lier seulement l'homme à Dieu mais elle constitue un credo qui se rapporte à l'aspect social et même à l'aspect politique. Aminata Sow Fall ainsi que les personnages qui construisent l'histoire de *La Grève des battus* professent la religion musulmane: «Née d'une famille musulmane, elle a commencé l'école coranique avant l'école primaire» ([Guèye](#) 2005: 7).

C'est important de remarquer que l'Islam possède et respecte ses propres préceptes tels que la profession de foi, la prière rituelle, le jeûne

pendant le mois de Ramadan, le pèlerinage à La Mecque et l'aumône. De tous ces mandats, l'aumône (la zakat) est celle qui prend beaucoup d'importance dans cette œuvre parce que la charité est une prescription religieuse et il faut l'accomplir. Rendre l'aumône que l'orthodoxie impose est une forme de solidarité, d'attitude fraternelle avec l'autre, «la religion recommande bien que l'on assiste les pauvres -dit Sagar Diouf -la secrétaire de Kéba» ([Sow Fall](#) 1979, 2009: 34).

Toutefois, l'aumône ne garde toujours pas sa véritable signification religieuse. Puisque les musulmans qui font partie d'une condition sociopolitique et économique supérieure, expient, maintes fois, leurs culpabilités en livrant une aumône pour gagner une place protégeant leur salut.

Bien que l'aumône dérive d'un précepte de la religion islamique, du point de vue des mœurs, il en existe un qui correspond à l'entourage social: l'importance qui se prodigue aux mendiants, récepteurs naturels de ces aumônes. Mendier est pour ces hommes exercer un office dans la société islamique wolof tandis que pratiquer la charité consiste à gagner la clémence de Dieu.

Comme tradition, l'aumône a son point de départ dans les clercs musulmans qui, au début du XI^{ème} siècle, une fois qu'ils avaient fini leurs études, voyageaient à travers la ville en demandant l'aumône aux familles riches pour se soutenir dans la quête spirituelle.

Dans *La Grève des bâttu*, les mendiants qui s'identifient avec leurs noms sont quatre. Salla Niang est la guide qui les dirige et les conseille, elle est une figure déterminante par l'influence qu'elle exerce dans la dernière décision que ces hommes doivent prendre. Orpheline, depuis longtemps, elle les encourage à la grève parce qu'elle sait que les riches ne peuvent pas arrêter l'aumône. Salla connaît la vérité car elle avait travaillé comme femme de ménage avec ce type de familles qu'elle méprisait considérablement.

Gorgui Diop et Madiabel ont des destins tragiques qui leur empêchent de connaître le sort de Mour. Du premier, ses camarades savent qu'il est mort mais ils ne connaissent pas le motif de son décès; du deuxième, ils savent qu'il passe cinq jours à l'hôpital sans avoir reçu l'attention nécessaire.

Nguirane Sarr, l'aveugle, doué d'une grande condition ainsi que Salla Niang pour encourager ses camarades à sauvegarder leur intégrité et leurs droits, réfléchit avec un ton de chagrin et de misère: «Si nous n'y prenons garde, nous finirons tous comme Gorgui Diop, hurle Nguirane Sarr. Nous finirons tous comme des chiens» ([Sow Fall](#) 1979,2009: 70).

Présence de la littérature sénégalaise chez Aminata Sow Fall

Nguirane Sarr se rend compte qu'il est utile à la société, il appelle les hommes puissants, notamment, ceux qui agissent dans le domaine politique «ces fous-là» et il dénonce qu'ils sont des hommes qui ont les mêmes droits que les autres ; en plus, il fait une amère dénonciation pour de mauvais traitements: il a été frappé, ses vêtements ont été déchirés, ils lui ont dérobé sa canne blanche, l'ont cassé et une lame lui a frôlé l'œil droit.

Toute la communauté de mendiants est effrayée parce que tous sont déterminés par une circonstance adverse et il ne leur reste aucun délai donc ils doivent se retirer de la ville vers les zones périphériques. Malgré une forte violence, les mendiants risquent chaque matin de se placer avec leurs bâttu²³ aux points stratégiques – carrefours ou principales artères – avec l'espoir d'échapper et de se cacher dans les alentours lorsque les brigades passent en prétendant tout dévaster.

Mour, l'aspirant au poste de Vice-président, demande à son marabout Kifi Bokoul:

- Qu'est-ce que c'est les porteurs des bâttu? –a demandé Mour.
- Ce sont les mendiants qui courent la rue. Cette charité doit -aller à sa véritable destination, sinon, tout risque de se gâter. Elle doit aller à des *maskin*, c'est-à-dire à des vrais pauvres, des gens qui n'ont rien, absolument rien et qui sans le bâttu qu'ils tendent aux passant mourraient de faim. ([Sow Fall](#) 1987: 104)

Les mendiants souffrent physiquement et au fond ils reçoivent des blessures qui affectent leur dignité d'hommes. C'est justement cet aspect de la dignité humaine ce qu'Aminata Sow Fall défend. L'auteure redit fréquemment ce concept quand elle répond dans les entretiens. Par conséquent *La Grève des bâttu* est un livre plein d'humanité où le respect des hommes a une valeur prépondérante.

Après la mort de Madiabel, Nguirane Sarr exhorte ses camarades à une espèce de «résistance organisée»:

Écoutez, on peut bien s'organiser [...] Ils ont besoin de donner la charité parce qu'ils ont besoin de nos prières ; les vœux de longue vie, de prospérité, de pèlerinage, ils aiment les entendre chaque matin pour chasser leurs cauchemars de la veille et pour entretenir

²³ Médoune Guèye dans *Aminata Sow Fall, oralité et société dans l'œuvre romanesque* clarifie la signification de ce mot: «Le mot wolof Bâttu désigne dans ce roman les porteurs de ce récipient qui sert à recueillir l'aumône que les mendiants reçoivent dans la rue.» Le Bâttu sert à boire, ou à mesurer des quantités de graines. Il peut tenir lieu de sébile. Il provient du fruit séché et évidé d'une plante rampante de la famille des cucurbitacées (concombres, courges, melons, pastèque, citrouilles... (2005: 97)

Silvia Cali

l'espoir d'un lendemain meilleur. Vous croyez que les gens donnent par gentillesse? ([Sow Fall](#) 1987: 47).

D'autre part, la figure décisive du marabout ou morabito en espagnol représente un homme reconnu pour sa valeur, pour ses connaissances religieuses, pour ses conditions de guérisseur ; notamment au Sénégal il désigne un maître coranique entouré d'un halo de sainteté qui occupe une haute position dans une communauté. Dans *La Grève des bàttu*, il y a deux marabouts qui ont un rapport avec le protagoniste Mour Ndiaye: Serigne Birama et Kifi Bokoul, tous les deux raisonneurs et qui procurent de la vie spirituelle.

Pour Mour Ndiaye, Serigne Birama est un homme présentant une allure de pureté, vénérable, il est toujours à l'ombre d'un baobab, majestueux en lisant un livre saint, il habite à Keur Gallo, une petite ville perdue au fond d'une forêt. Ce qui est important c'est que tous le reconnaissent pour son désintéressement, son savoir et ses connaissances en méritant une profonde dévotion et un sentiment de gratitude soutenue. Mour Ndiaye professe pour Serigne Birama un «respect presque religieux» et «des tels hommes, forts de la plénitude morale qui les habite, semblent appartenir à un autre monde» ([Sow Fall](#) 1987: 20).

Il était habituel que les hommes puissants consultent les marabouts pour assurer le futur sans risquer les ambitions politiques et sociales. Et c'est, justement, ce que fait Mour Ndiaye. De temps en temps, l'homme saint est visité par Lolli Badiane, première épouse de Mour dont la visite avait pour but de connaître le sort de son mari. Serigne Birama ranime Lolli en lui disant:

Comment pourrais-je l'oublier dans mes priers, lui qui pense toujours à moi ? Ma parole d'hier est celle d'aujourd'hui. Dis-lui ceci: qu' il ne craigne rien; Inch'Allah, il n'ira que de l' avant. Il est fait pour dominer, c'est dans son étoile. Inch'Allah [...] il sera de ce petit nombre d'hommes qui tiennent entre leurs mains le destin du pays. Tiens, attrape une perle de ce chapelet ([Sow Fall](#) 1987: 17).

Afin que Mour atteigne son objectif, Serigne Birama ordonne à Mour qu'il réalise le sacrifice d'un mouton lequel devra être égorgé par ses propres mains et divisés en sept parties pour le donner aux mendiants. Néanmoins, un sentiment de culpabilité s'empare de Mour parce qu'il pense visiter Kifi Bokoul, le marabout dont tout le monde dit qu'il ne se trompe jamais.

Le personnage de Kifi Bokoul a une attitude d'étrangeté. De lui, on connaît qu'il dialogue avec les djinns et que ceux-ci accomplissent sa volonté, même dans le cas où tout est irréalisable. Personne n'a regardé son visage, caché toujours sous une écharpe qui seulement laisse

Présence de la littérature sénégalaise chez Aminata Sow Fall

entrevoir de petits yeux rouges au regard aigu. Tous l'appellent Kifi Bokoul parce que, selon la légende, sa mère souffrait de stérilité: «Ni les poudres, ni les breuvages, ni les incantations à la nuit noire au cœur de la brousse déserte d'hommes n'avaient réussi à combler son désir d'enfanter. Et pourtant elle n'avait rien d'une marâtre acariâtre; c'était la bonté même» ([Sow Fall](#) 1987: 99).

Pour la mère de Kifi Bokoul, femme exemplaire, le mari avait fait toute sorte d'offrandes. Ce qui surprend, c'est l'apparition d'un serpent descendant d'un arbre et en se dirigeant aux couples, elle prononce ces paroles: «Un enfant sortira des entrailles de cette femme, un enfant dont l'œil pourra voir ce que vous, vous ne pourrez pas percevoir. Car l'être que cette femme enfantera viendra de vous, il sera parmi vous, mais il ne sera pas de vous» ([Sow Fall](#) 1987: 100).

Avant de prononcer le verdict destiné à Mour Ndiaye sur le futur poste de Vice-président, Kifi Bokoul passe sept jours et sept nuits chez l'épouse du fonctionnaire avec une attitude méditative. Une autre tradition, appartenant à ce pays, s'accomplit et elle correspond aux exigences d'un rite qui évoque des époques archaïques.

Le verdict de Kifi Bokoul détermine que Mour devra d'une part sacrifier un taureau en s'habillant des vêtements d'une seule couleur préférablement fauves et d'autre part, la terre devra être arrosée avec le sang d'un animal. Une fois abattu dans la cour de la maison, Mour devra couper soixante-dix-sept parties pour les distribuer parmi les mendiants porteurs des bâtu. Après avoir distribué les morceaux, ils seraient répandus vers les quatre points de la ville.

Le rite du sacrifice du taureau rappelle l'épisode d'Abraham, père du judaïsme, parce que ce rite s'identifie avec la figure du prophète qui obéit à Dieu, disposé à offrir en sacrifice son fils aîné Isaac.²⁴ Ainsi, l'Islam nourrit du judaïsme en raison que Mahomet, prophète du Coran, est né et a grandi dans un domaine de religion juive et il s'est inspiré des principes de cette foi pour la nouvelle religion.

Dans *La Grève des bâtu*, Mour Ndiaye a besoin des mendiants pour consommer l'offrande: J'ai besoin d'eux. J'ai un sacrifice à leur distribuer; il faut que pour une journée, une journée seulement, ils regagnent leurs points stratégiques...Ce ne sera même pas l'affaire d'une journée, mais de quelques heures!» ([Sow Fall](#) 1987: 126) Le destin de Mour dépend des mendiants, c'est pour cela qu'il les exhorte presque pieusement pour qu'ils soient là où ils se trouvaient habituellement, le matin où il a besoin d'eux.

²⁴ Pour les musulmanes, le fils a été Ismaël non Isaac

Ces hommes, «déchets ou ombres d'hommes» que Salla Niang persuade, refusent d'apparaître, même la négation se ratifie lorsque Mour leur jette de l'argent. Par conséquence, la véritable grève s'est réalisée; Mour, épuisé physiquement et moralement, est devenu un jouet des mendiants:

Au Grand Marché, personne; pas des talibés, pas des mendiants pas des battù. Le cœur de Mour s'est mis à battre avec plus de rapidité. Il s'est refusé à désespérer, il a pensé à l'assurance avec laquelle «la dame qui est avec les mendiants» lui avait dit que ceux-ci iraient s'aligner dans les rues. «Non, elle ne peut pas m'avoir menti, non» ([Sow Fall](#) 1987: 151).

Un autre thème qui se rattache avec la religion et les mœurs dans l'Islam est celui de la polygamie dont l'origine se trouve dans la tradition préislamique et le Coran l'accepte et l'organise en dérochant ses maux et en assurant ses bénéfices.

Dans cette œuvre, la romancière développe ce sujet relié à l'aspect religieux, mais, en plus, à l'aspect socioculturel. Le problème se remet en question à partir de trois générations. Chacune pose ses propres réflexions en établissant un affrontement entre la polygamie et la monogamie.

Lolli Badiane, première épouse de Mour, se révolte et elle n'accepte pas Sine, la deuxième, qui ne connaît pas, vraiment, la vie de l'époux et ses aspirations politiques. Pour les parents de Lolli, Mour est le mari, elle lui doit la soumission et ils considèrent qu'il est libre sans qu'il appartienne à l'épouse. Raabi, la fille aînée, comprend et protège sa mère, partisane d'un mariage monogamique:

Lolli avait vu que les femmes n'acceptent plus d'être considérées comme de simples objets et engageaient une lutte énergique pour leur émancipation [...] elles clamaient qu'au point de vue juridique elles avaient les mêmes droits que les hommes [...] ([Sow Fall](#) 1987: 59).

La Grève des battù d'Aminata Sow Fall expose des problèmes bien marquants de l'Afrique d'aujourd'hui ainsi que la marginalisation et l'exclusion qui se débattent entre les valeurs traditionnelles et les valeurs modernes. D'une part, celles-ci imposent, davantage, l'individualisme; d'autre part, les valeurs traditionnelles soulignent l'héritage et la transmission d'une religion telle que l'Islam, ainsi que des mœurs et des traditions avec leurs rites inhérents qui mettent à l'épreuve le patrimoine incontestable qui, à travers les siècles, continue de justifier une culture millénaire.

Présence de la littérature sénégalaise chez Aminata Sow Fall

Toutes ces réalités sont tellement importantes dans la vie des peuples africains, au Sénégal, qu'elles ne peuvent pas être absentes des expressions du sentiment humain comme la littérature, une littérature nouvelle issue de la pensée des femmes.

6 Conclusion

La création littéraire contemporaine d'Afrique Noire subsaharienne démontre que, depuis la période indépendante, la situation sociale, politique, économique, religieuse et culturelle du continent et, essentiellement, au Sénégal, donne lieu à la construction d'œuvres qui font partie de la narrative francophone écrite par des femmes à partir de la deuxième moitié du XXème siècle.

Ainsi, la production d'Aminata Sow Fall occupe une place prépondérante dans la littérature sénégalaise et la critique accepte cette appréciation. L'auteure, possédant une formation et une activité culturelle prestigieuses, travaille toujours en faveur de la condition humaine et met en évidence une intention documentaire et d'engagement dans une société – la sienne – où les conflits internes provoquent de graves ruptures.

Tant *La Grève des bâttu* que *L'Ex-Père de la Nation* témoignent de ces rivalités fortement vécues par le peuple. Les deux romans constituent une sorte de parodie de la classe dirigeante. Par conséquence, l'emploi d'un ton ironique de la part de Sow Fall provoque une critique aiguë à cause de l'ambition et l'abus du pouvoir des hommes non scrupuleux sur ceux qui ont moins de possibilités.

Sow Fall essaye de sauver la dignité humaine et de préserver un équilibre qui se rattache à la morale, la solidarité, l'égalité sociale en protégeant les hommes indigents, soumis à un état d'aliénation.

Il est certain que sa vie familiale, sa formation académique et son activité culturelle lui ont permis une connaissance profonde de l'identité du peuple sénégalais et par conséquence son œuvre témoigne de sa préoccupation.

Références

Alavi, Hamza (1974) L'état dans les sociétés postcoloniales: Pakistan et Bangladesh. *New Left Review*, 1: 72.

Silvia Cali

- Argy, Céline (2012) Entretien avec Aminata Sow Fall. Cet entretien a paru dans la revue *Parlements et Francophonie* no. 28 de février 2012. En ligne, le 8 septembre 2012. <http://apf.francophonie.org/spip.php?article> 1586.
- Cabakulu, Mwamba et Boubakar Camara (2002) *Comprendre et faire comprendre La Grève des bàttu*. Paris : L'Harmattan.
- Chévrier, Jacques (1999) *La littérature nègre*. Paris: Armand Colin.
- Gaasch, James (2000) Entretien. La Nouvelle sénégalaise: texte et contexte, inclus dans ce site avec l'autorisation des Éditions Xamal Directeur Aboubakar Diop. Saint Louis. (Sénégal) En ligne, le 15 novembre 2013 Aflit.arts.uwa.edu.au/int_gaasch.html
- Guèye, Médoune (2005) *Aminata Sow Fall, oralité et société dans l'œuvre romanesque*. Paris: L'Harmattan.
- Leys, Colin (1975) *Underdevelopment in Kenya. The Political Economy of Neo-Colonialism, 1964-1971*. London: Heinemann.
- Ndaw, Alassane (1997) *La Pensée africaine: recherches sur les fondements de la pensée négro-africaine*. Dakar: NEAS.
- Pfaff, Françoise (1985) *Aminata Sow Fall: L'écriture au féminin*. Notre Librairie, 91: 136.
- Sow Fall, Aminata (1987) *L'Ex-Père de la Nation*. Paris: L'Harmattan.
- Sow Fall, Aminata (1979, 2009) *La Grève des bàttu*. Cher: Groupe Privat/ Le Rocher.
- Thiam, Awa (1978) *La parole aux Nègresses*. Paris: Denoël.
- Thouvenel-Avenas, Adrien (2007) *L'alternance politique au Sénégal:1980-2000*. Mémoire de Master 2 d'Histoire contemporaine. Directrice: Mme. Enders Arnelle. Paris: Sorbonne. En ligne, le 29 avril 2012. http://www.memoireonline.com/11/07/691/m_alternance-politique-senegal-1980-20000.html
- Uzoamaka Azodo, Ada (2005) À la recherche de l'âme africaine: écriture et imagination chez Aminata Sow Fall. Entretien. Propos recueillis au bureau de Mme Aminata Sow Fall, le lundi 14 mars 2005. En ligne, le 29 avril 2012. http://www.iun.edu/~minaua/interviews/Azodo_Entretien_avec_Aminata_Sow_Fall.pdf
- Young, Robert J. (2010) “¿Qué es la crítica poscolonial”, traducido del inglés por María Donapetry. En *Pensamiento jurídico*, Bogotá, 27: 281-294.

Raggio, Marcela. Traducción poética en Argentina: Antologías de poesía anglófona 1940-2000. 1ª ed. Colección Indagaciones n° 10. Mendoza: Ediunc, 2015. 126 pp.; 23 x 15 cm. ISBN 978-950-39-0323-0.

Traducción poética en Argentina: Antologías de poesía anglófona 1940-2000 es el quinto libro de Marcela María Raggio, licenciada en Letras, profesora en Lengua y Literatura Inglesa, magister en Literatura Hispanoamericana y doctora en Letras por la UNCuyo, y magister en Historia y Estética del Cine por la Universidad de Valladolid, luego de la publicación de *La cuestión de la identidad en las literaturas étnicas norteamericanas* (2005), *Imaginario y autorreferencialidad en William Faulkner y Gabriel García Márquez* (2008), *Leonardo Favio: cine argentino de antihéroes* (2011) y *Poesía inglesa y poéticas de la traducción* (2014).

En *Traducción poética en Argentina: Antologías de poesía anglófona 1940-2000* la autora analiza, desde la traductología, seis antologías colectivas de poesía anglófona traducidas al español y publicadas en Argentina durante el siglo XX con el fin de delinear las motivaciones de los antólogos y sus poéticas de traducción, y determinar cuál fue su papel en el establecimiento del canon literario. En su estudio explora hasta qué punto los traductores recrearon las obras acercándolas a la sensibilidad de la lengua de destino o bien resaltaron su otredad, desde la extranjería de la lengua de partida. Indaga en las motivaciones que guiaron estas antologías y los intercambios e influencias culturales que tuvieron lugar en el ir y venir entre textos, lenguas y culturas que se materializaron en estas traducciones. En sus palabras preliminares aclara que el presente volumen no pretende ser un manual de traducción poética ni intenta emitir juicios prescriptivos sobre el arte de traducir literatura, sino más bien se propone acercarse a la poesía anglófona traducida al español en Argentina y enfocarse en la experiencia de lectura e interpretación de las traducciones, en tanto vías de llegada de las letras inglesas a los lectores del país.

En la introducción a su volumen, la Dra. Raggio presenta las colecciones que conforman su corpus de trabajo, antologías colectivas de poesía anglófona editadas en Argentina desde la década de 1940 hasta fines del siglo XX. Define la traducción como vehículo cultural y artístico mediante el cual se da a conocer la obra en otro idioma, se abre paso a intercambios e influencias y se da acceso a los lectores a otra cultura, y la traducción poética como “la tarea de escribir versiones posibles” (p. 21). Luego despliega su marco teórico a partir de tres ejes: la antología como género, la noción de canon y los principios de la traductología. En su revisión del concepto de antología, recorre los conceptos de Guillermo de Torre (1948, *Tríptico del sacrificio*), Harold Bloom (1995, *El canon*

occidental) y Salazar Anglada (2009, *La poesía argentina en sus antologías: 1900-1950. Una reflexión sobre el canon nacional*), para concluir que el antólogo y la antología de poesía traducida pueden definirse como mediadores que dirigen la lectura, crean un canon de la poesía extranjera y proponen una forma de leer los textos originales. En cuanto a la conformación de un canon literario, sigue a Salazar Anglada, quien considera que las antologías contribuyen a la formación del canon, que en su visión es dinámico. Toma también las ideas de Bassnett (1993, *Comparative Literature: A Critical Introduction*), para quien la traducción aporta al canon ideas, géneros y formas literarias de la literatura en lengua de partida a la de llegada, y de Even-Zohar (2008, *La fabricación del repertorio cultural y el papel de la transferencia*). En Sanz Cabrerizo, A. ed. *Interculturas, transliteraturas*), que sostiene que las traducciones operan activamente en el sistema de la literatura de llegada, y así pone en relieve la entidad de la traducción poética como parte de la actividad creadora de los poetas de la lengua de llegada. Finalmente, se aboca a la descripción de su marco teórico sobre traducción literaria, que se apoya en la noción de traductología de Antoine Berman (1999, *La traduction et la lettre ou l'auberge du lointain*), definida como “reflexión de la traducción sobre ella misma, a partir de su naturaleza de experiencia” (p. 25), y que en palabras de Berman, busca “hacer de la lengua traductora el albergue de lo lejano” (Berman 1999: 15 en Raggio 2015: 25). Desde este marco, el deber-ser de la traducción es “revelar, epifánicamente, el original” (p. 25), y de ese modo, destacar la extranjería y alteridad del texto. A partir de estas nociones, la autora propone un análisis de las antologías en su contexto histórico, social y literario-cultural, por poetas traductores que tenían su ideario sobre la poesía y la traducción, en conjunción con una aproximación fenoménica tal como la propone Berman.

La autora dedica el capítulo 1 a Victoria Ocampo y a dos antologías incluidas en la revista *Sur*: una de literatura norteamericana y otra de literatura británica, publicadas en 1944 y 1947, respectivamente. Raggio destaca el papel fundamental desempeñado por la revista *Sur*, en general, en la difusión de autores nacionales y extranjeros, y en particular, en estas antologías, en la fundación de lo que todavía hoy se entiende como canon válido para los lectores argentinos y latinoamericanos. Revela que la antología de poesía norteamericana responde a un programa político americanista y democrático, sin dejar de promover en el ámbito vernáculo, además, los ideales estéticos y poéticos de Victoria Ocampo. En cuanto a la extensa antología de poesía británica, Raggio sostiene que se trata de un reflejo del amor espiritual de Ocampo por Inglaterra, así como un intento de la revista de ubicarse como árbitro estético. Finalmente, la autora destaca el papel de Ocampo como “lectora por excelencia” (p. 40) que presentó estas antologías como modos de

adentrarse y de comprender otras culturas, de acceder a textos desconocidos y promover ideas nuevas en el ámbito vernáculo.

En el capítulo 2 la autora se centra en *Cosmopolitismo y disensión*, donde Alberto Girri presenta una selección bilingüe de poesía norteamericana contemporánea al público hispanohablante en la década de 1960. La autora identifica el posicionamiento crítico de Girri y muestra su intención de destacar el aporte que cada poeta antologado, ya sea 'académico' y cosmopolita o 'disidente', hará a la literatura futura. Según el análisis de la autora, Girri adhiere a una ética de la traducción donde priman las ideas sobre el modo de expresión y su literalidad es una posición asumida conscientemente en la que la traducción es una forma de acercar autores, culturas y formas de pensar.

La Dra. Raggio dedica el capítulo 3 a dos antologías, una de poesía británica y una de poesía norteamericana, publicadas en la década de 1970 por Enrique Luis Revol, que se desdobra en crítico y traductor. Destaca la presentación del espíritu de la época en la antología de poesía británica y la elaboración de una sistematicidad de la poesía moderna en la de poesía norteamericana. Afirma que las dos dieron forma a un canon en el que prima la concepción de poesía como expresión del espíritu del hombre moderno.

El capítulo 4 presenta una exploración por parte de la autora de la antología *Contéstame, baila mi danza*, de Diana Bellessi, selección de voces femeninas norteamericanas de la década de 1980, cuyos ejes ordenadores son el género, ya que se trata de una selección de 6 poetas femeninas, y la ideología, centrada en la experiencia femenina del mundo y la asunción de la identidad femenina. En palabras de la autora, la traducción en esta antología adquiere una dimensión ética al hacer accesible al público hispanohablante estos textos que hablan de la nueva condición femenina. Caracteriza la antología como diálogo poético y político entre Bellessi y sus pares norteamericanas que incluye al lector hispanohablante, destacando que el prólogo de Bellessi y el ensayo de Barbara Deming incluidos en la antología orientan la lectura, al plantearse como tomas de postura.

En el capítulo 5, la autora recorre la antología bilingüe de literatura irlandesa contemporánea de Jorge Fondebrider y Gerardo Gambolini, de 1999. Destaca que esta antología tiene como eje ordenador la cultura nacional y parámetros lingüísticos (ya que selecciona poemas en inglés, no gaélico) y temático (la identidad), refleja la complejidad de la identidad irlandesa contemporánea y contribuye a sancionar un canon que es innovador para los lectores de habla hispana ya que estos poetas no habían sido traducidos al español anteriormente. Según el análisis de la Dra. Raggio, los antólogos-traductores priorizan el mensaje de los poemas

y los acercan al español en sus rasgos lingüísticos, rítmicos y gramaticales. Prácticamente adaptan los textos y así se pierde la sensación de su 'extranjería', pero tienen el mérito de ofrecer una selección variada, amplia y contemporánea.

En el capítulo 6, la Dra. Raggio ofrece su reflexión sobre la obra de Rafael Arrieta, *Sonetos ingleses*, publicada en 2000. Se trata de una selección de sonetos de siglos diferentes, traducidos de tal modo que se leen como poemas escritos originalmente en español. En la visión de la autora, son versiones posibles de los originales, recreaciones. Aquí, según el análisis de la autora, el antólogo apuesta a la musicalidad de los sonetos, y hace hablar en español a los sonetistas ingleses: Arrieta es entonces más poeta que traductor.

Finalmente, en sus conclusiones la autora destaca el papel fundamental de la traducción literaria como agente en la ampliación del espectro literario y cultural de los lectores y fuente inspiradora de reflexión y renovación poética en la lengua de llegada. Por otra parte, señala que las antologías de poesía traducida pueden considerarse tanto como posibles versiones de los originales que sancionan ciertos modos de leer, como en tanto elementos que responden a una intención programática de difusión de cierta estética en el marco de la cultura vernácula. Incluye luego las referencias a las fuentes consultadas, un listado de la bibliografía crítica y del marco teórico y un muy útil índice alfabético.

Debe destacarse que la autora ofrece una muy original mirada sobre la traducción poética. Al margen de las consideraciones de valor que puedan hacerse acerca de la fidelidad de este tipo de traducciones a los textos originales, como sea que se entienda esa fidelidad, la autora destaca el papel fundamental de la traducción poética como vehículo para dar acceso a los lectores a un nuevo espectro literario y así ampliar el canon, para establecer un modo de leer la poesía anglófona, y para renovar la expresión poética e inaugurar nuevas formas de escribir. En tanto puerta de acceso a un nuevo canon, afirma Raggio, la traducción de poesía ocupa un papel fundamental en la historia de la cultura. Otro importante aporte es la caracterización de la traducción como propuesta novedosa de lectura. En este punto la autora sigue a Antoine Berman, y con él destaca que el deber-ser de la traducción es revelar, epifánicamente, el original. Además, equipara la traducción poética con un motor de renovación de la expresión poética que abre espacios de reescritura y creación y propone nuevas formas de ver y de decir el mundo.

Otro aporte original de la autora en esta obra reside en la vinculación que establece entre la traducción poética y la antología como género

textual. En la visión de la Dra. Raggio, el antólogo es un superlector que guía las lecturas de los demás, y el traductor poético, con sus decisiones acerca de cómo plasmar el poema en la lengua de llegada, dirigirá también la lectura de los demás. De este modo, los antólogos-traductores se convierten en lectores de vanguardia, lectores que se aventuran en una literatura extranjera y trazan un recorrido posible para lectores futuros que, de otro modo, no habrían accedido a ella.

Como estos lectores de vanguardia, la Dra. Raggio se aventura en el territorio de las antologías de poesía anglófona publicadas en Argentina durante el siglo pasado. Con su estudio alienta al lector a reflexionar sobre la traducción y la antología, no como imitaciones o selecciones, sino como lecturas de avanzada que abren paso a lo nuevo.

María Victoria Magariños
Universidad Nacional de Cuyo
Mendoza, Argentina



ISSN 2314-2529

Volumen 19 (2016)

LyCE Estudios

El objetivo de *LyCE Estudios* es difundir la investigación científica en didáctica, lingüística, historia, literatura, traducción y cultura de las lenguas inglesa, francesa, portuguesa y española, esta última desde la perspectiva ELSE.

Los trabajos que aquí se publican surgen de la producción del Instituto de Lenguas y Culturas Extranjeras de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, y de otros centros de estudio nacionales e internacionales. Se trata de una publicación dirigida a investigadores, profesores y lectores en general interesados en las lenguas extranjeras, los estudios culturales, el desarrollo del conocimiento y el intercambio intelectual. *LyCE Estudios* acepta artículos, y reseñas. Los textos recibidos se someten para su selección a la consideración del Consejo de redacción, conformado por especialistas en los temas abordados en los artículos y reseñas, y del Comité Editorial.

INSTITUTO DE LENGUAS Y CULTURAS EXTRANJERAS



Facultad de Filosofía y Letras
Universidad Nacional de Cuyo
Mendoza, Argentina