



Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes

Universidad Nacional de San Juan

Departamento de Lengua y Literatura Inglesa

Gabinete de Estudios en Lenguas Extranjeras

IV JORNADAS DE ACTUALIZACIÓN EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS

Resolución N° 048/12-CD-FFHA

Resolución N°2717- ME - 2012

Compiladora: Andrea V. Leceta

San Juan, 31 de mayo, 1 y 2 de junio 2012



Paving the way to argumentation ò . ò 148
María Cristina Carrillo, Piera Baistrocchi, Mariela Hualpa, Gisela Suligoy

Talleres

How can teachers reach every student, taking into account their different needs?..... 157
P. Alejandra Muñoz, Fátima González

Posters

Learners´ attitudes and motivation as affected by prior negative experiences in the ESP
reading comprehension course at Facultad de Ciencias Agrarias ò ò ò ò ò ò ò ò ò ò . ò 161
Tuero, Susana B., Innocentini, Viviana A., Forte, Ana B., Bruno, Claudia V.

PLENARIOS

CHARLES DICKENS AND VICTORIAN PESSIMISM

David Colledge
colledge.david@gmail.com

Abstract

In this presentation I shall refer specifically to the following five novels: *Bleak House*; *Hard Times*; *Little Dorrit*; *A Tale of Two Cities*; *Our Mutual Friend*. I will also make a brief reference to the three last novels of Jane Austen by way of introduction to the passing of pastoral England during the throes of the war with France and the industrialising of Great Britain and the spiritual and political despair which runs like a "bass line" through so much of Victorian intellectual life as reflected in Dickens' aforesaid novels.

About the time of the publication of the first number of the *Revista de Occidente* in July 1923, Ortega y Gasset . who stayed in Argentina from April 1939 to March/April 1942 - wrote up and expanded his lecture notes for the academic year 1921-22 at the University of Madrid into a piece of some 60 pages comprising ten parts which was subsequently published in his collected works under the title *El Tema de Nuestro Tiempo*. Reading them recently whilst thinking about Charles Dickens, I was struck by his thought in the last section, **No. X, La Doctrina del Punto de Vista:**

Cuando se interpone un cedazo o retícula en una corriente, deja pasar unas cosas y detiene otras; se dirá que las selecciona, pero no que las deforma. Esta es la función del sujeto, del ser viviente ante la realidad cósmica que le circunda.

And a little further on:

La realidad cósmica es tal, que solo puede ser visto bajo una determinada perspectiva. La perspectiva es uno de los componentes de la realidad. Lejos de ser su deformación, es su organización. Una realidad que vista desde cualquier punto resultase siempre idéntica es un concepto absurdo.

Meanwhile let us not forget what Ortega was referring to with the phrase: *El tema de nuestro tiempo*: *El tema de nuestro tiempo consiste en someter la razón a la vitalidad, localizarla dentro de lo biológico, supeditarla a lo espontáneo.*

It is as though, in the three so-called "panoramic" novels, *Bleak House* (1852-53), *Little Dorrit* (1855-57) and *Our Mutual Friend* (1864-65), Dickens manner of realising the world -

and for his purposes the real world was London . is to endeavour (I shall speak in the present tense) to reveal to us, his readers, every facet of the social as far as he could through casting a beam of light on the characters and groups of individuals who live at that precise period in his country's history, observing the diverse forms of social practice, as was his habit, through his night walks, his working life as novelist, parliamentary reporter, magazine editor, actor, stage manager, family man, so as to witness and understand everything for himself.

For the peculiar flavour of these three novels seems to arise out of his attempt to see the world through the interactions of seemingly unconnected groups of individuals, appearing as monadic structures, which are knitted together by the narrative during the course of the action of the novel at the end of which, however, no coherent world view can be grasped . hence, for me, the main feature of that brand of pessimism we call Victorian . and, instead, the imagined solution to the sense of isolation arising from the new form of human social formations based on what Carlyle calls, in *Past and Present*, the cash nexus:+

Cash-payment is not the sole nexus of man with man, - how far from it! Deep, far deeper than Supply-and-demand, are Laws, Obligations as sacred as Man's Life itself: these also, if you will continue to do work, you shall now learn and obey.

Which is to say the substitution of money for personal relations . changing the nature of human relations - so that what has been achieved is mere individual happiness, as it were isolated from the teeming glittering and filthy world in which activity all too easily becomes destructive that Dickens lays before us which, in the new world of industrial England, is the evolving form of life. The last paragraph of *Little Dorrit* after the marriage of Arthur Clennam to Amy (Little) Dorrit reads:

They went quietly down into the roaring streets, inseparable and blessed; and as they passed along in sunshine and shade, the noisy and the eager, and the arrogant and the forward and the vain, fretted and chafed, and made their usual uproar.

Let us briefly compare this quiet ending to the darkest of Dickens novels to a very different quietude signalled at the of Jane Austen's *Mansfield Park*, novel written some 40 years previously, in which Fanny Price, holding on to an image of old English rural peace and stability, heals a whole society . represented in this novel by the rural estate of Sir Thomas Bertram - and returns it to that life exemplified by a sort of stoic stillness rather than movement:

ō they (Fanny Price and Edmund Bertram, second son of Sir Thomas and Lady Bertram) removed to Mansfield, and the parsonage there, which under each of its two former owners (Henry and Mary Crawford), Fanny had never been able to approach but with some painful

sensation of restraint or alarm, soon grew as dear to her heart, and as thoroughly perfect in her eyes, as everything else, within the view and patronage of Mansfield Park, had long been.

It is that the concrete effect of the Industrial Revolution - spanning the period from c.1760 to c.1830 - resides in these facts which we may call the absent cause of the changes in these human social forms: in 1750, the population of England and Wales amounted to 6.5 million; at the time of Dickens's birth in 1812, that population had grown to 10 million; and by 1850, to 17.9 million. The Industrial Revolution in Great Britain transformed a largely agricultural and mercantile society into a fully industrial one within the space of three generations giving rise to the industrial middle class together with the industrial working class; a utilitarian society with new perils and one in which everything can be weighed and measured and has its price. And Charles Dickens responded to the new industrial/social forms as a writer transcending his era by being the writer most able to be affected by it, a point to which we shall return later. In fact, it is following the first wave of industrial and factory development, and the growth of a new industrial working class to man the machines that made Britain into the *workshop of the world*, that occurs the period of greatest development of the railways, perhaps the greatest single technological change ever experienced by mankind to that time; one thinks of the limitations placed on the armies of Alexander the Great in the fourth century B.C. no less than those of Napoleon Bonaparte, displacing themselves all over Europe during the writing life of Jane Austen in England, who died on the island of Santa Helena in 1821 when Charles Dickens was a boy of nine years old.

Still, one does not get the picture of Dickens as intellectual but as an extremely active energetic, even driven man. Although Goldsmith, Smollett and Scott influenced him when a very young reader, he is not what the English call *bookish*, but rather a writer always on the look out to capture his own particular perspective of the world by transforming it into the world of his novels and thus expand his own experience in the writing of future works. This proliferation of experience, the multitudinousness of changes of scene, the enormous quantities of characters all with their own determined view of the world in turn; this content, determining the form of the novels, included in all this, of course, the exquisite personal experience of Dickens's feeling for the labyrinthine streets of the cities . . . and for the word *city* we must think London . . . in themselves constitutive of mystification, confusion and political impasse arising structurally with the transformation of Great Britain into an industrial society; but which are for him at the same time a source of his knowledge of how the world works and therefore his need for and its attractiveness for him personally: **read from page 205, Book II, Chapter 1 (*Our Mutual Friend*)**.

For us today, however, it does not seem fruitful to dwell on what may or may not have been Dickens's psychology in such a way that we see his writings as pre-determined by a fixed

account of his mental life; what I do wish to say to you today is that his mental life develops along with the novels (and others of his writings). As you are aware, Dickens was born in the year 1812 and thus lived during a time which witnessed the first full fruits of the Industrial Revolution in England which had begun around the year 1760 and which now included a new classification of labourer, the industrial working class, working on machines in crowded conditions in newly enlarged cities and without any direct connection with the owners of the concerns for which they are working; unlike those lives lived, for instance, as agricultural workers, no matter how hard and severe. For, in the minds of the comfortably off (and also those who, like Carlyle and Dickens writing against the world of the cash nexus, and horrified at the sufferings of children working 10 hours a day in the textile mills) existed at every moment the fear of the dangerous mob who so easily might slip the leash of control and turn on the masters who could not occupy the same place in the old hierarchy of the pastoral economy of the eighteenth century. Everyone, master and servant alike, were obliged to live in new social and economic circumstances which the later novels of Dickens . with which we are here concerned - do not so much reflect as to bear witness to a style and form of writing which was determined by the content of the novels themselves written at that particular historic juncture.

Dickens was 25 when Queen Victoria ascended the throne in 1837 at the age of 18, the year in which his first novel *The Pickwick Papers* was completed; 28 years old when Victoria married Albert of Saxe-Coburg and Gotha in 1840; and 49 when Prince Albert died in 1861, drawing what we might call the first Victorian age to a close. By this time Dickens had only nine years to live and had all his novels save *Our Mutual Friend* his last completed novel (still to be begun), had been published. *Edwin Drood* would remain unfinished at his death in 1870 at the age of 58. At this juncture, we should remind ourselves of the intense, familiar and, one might say, almost neurotic relationship Dickens had with his public, as he endeavoured to embrace his readers as family members in a hopeless gesture towards the fragmented world which turns out to be all along that secret fear that public affairs had become too complex to be understood by public figures; that the moving forces of social change were out of control.

I want now to speak briefly about the three novels that interest me most in this respect, the three aforementioned panoramic novels, each containing a secret and a mystery to be solved, and I want to talk to you about them in reverse order of writing:

Our Mutual Friend, Dickens's last completed novel, written during the years 1864-65, deals with John Harmon on his way to claiming his inheritance by marrying Bella Wilfer and who is believed by the protagonists throughout most of the novel to have been drowned in the

Thames; meanwhile, control of his fortune reverts to his mean, rapacious father's faithful servant Nicodemus (Noddy) Boffin, the Golden Dustman. And thus this novel touches on the notion of property as a weapon of mastery, by which a father tries to control the actions of his son from beyond the grave.

For in each of these three panoramic novels, we come across characters already enmeshed in a situation beyond their control, but which, with self-reflection, may be grasped and, as it were, brought to critical consciousness, depending upon the moral orientation of the character in question, so as to open up the imaginative possibility of another world from beyond his or her own suffocating milieu: Eugene Wrayburn's ruminations on his love for Lizzie Hexham in **Chapter 6, Book IV**, one Saturday evening on the banks of the river outside the village where Lizzie has fled to work in a paper mill provide us with this idea of merely individual happiness in a world of desolation of psyche faced with the world of the cash nexus and arithmetical calculation:

And she loves me. And so earnest a character must be very earnest in that passion. She cannot choose for herself to be strong in this fancy, wavering in that, and weak in the other. She must go through with her nature, as I must go through with mine. If mine exacts its pains and penalties all round, so must hers, I suppose.+

Neither of them can escape either from the present or the past in respective of their differing social positions, he a lawyer, she the poor daughter of Gaffer Hexam, whose work is to drag drowned . through suicide, violence, carelessness - bodies from the Thames. However, reading these three novels one gains understanding of Dickens's insight that each character is tolerably self aware of the ineluctable circumstances of his life as a given, at the same time he forces the reader to face the unalterable fact that their objective situations cannot ever really be eluded; nor may their psychological identity in terms of how they live these situations subjectively be somehow changed: and we can begin to see how the biographical features of the past act with the same coruscating intensity on a character like Jenny Wren, one of Dickens's pure pathetic grotesques, a crippled child with an adult mind, as on her present situation: **read from pages 264/265, Book II, Chapter 4**. This moral degradation now includes nature, always a counterpoint in Dickens to the myriad worlds of the city; nature . the beyond, erstwhile possible form of human salvation - turns out now to be mere formless chaos: **read from Chapter 12, Book I; pages 136 and 147**.

What makes Dickens such an interesting writer, was his reaction to, by writing of, people living in thrall to the new social and economic conditions in such a way that, in constructing novels (fictional narratives) . his own particular choice of the way in which he lived and ordered his own personal life . he was able, by transforming the real world of his own experience into a sort of solution in an imaginary world, where the only happiness is

individual, effectively to deny that human forms of society can be associative. Indeed his writing about peoples lives under such a form of society which, although dominated by cruel utilitarian selfishness, is never described in these three late novels by elucidating a simple mechanistic causality between protagonists and in their relation to the existing hierarchy; accordingly his novels cannot, by virtue of their own means of transmission to his reading public, serialized in the form of the monthly magazine, be reflections based on this society, but partake of it, and are, in themselves constitutive of it; and in this way Dickens goes some way towards creating the imaginative conditions, as a response to his own cast of mind and the age in which he lived, that we here call Victorian pessimism.

For it seems that the relations within a society mediated by these annihilating forms of law, business, finance, crime, misery - from which, for ordinary people, the only possible salvation is through the direct, intimate relationship to other people points to something having been lost . and never to be recovered - from the previous age. Whereas with Jane Austen the relationship between the people she writes about, largely provincial landed society, is actually felt and experienced to be constitutive of the propriety and social graces necessary for society to exist in the pastoral-agricultural forms of the eighteenth century, dependent upon the rules of good manners or politeness being observed (in the words of the great Scottish philosopher, David Hume) by those small enclaves of the landed class in provincial society and their relationships with one another in order to determine and guarantee the establishment of the laws of justice; for Dickens, having already initiated his professional writing apprenticeship and career as the star gallery reporter for *The Morning Chronicle*, a mere 19 years after Jane Austen's death in 1817, prior to editing *Bentley's Magazine* from 1836-37 and starting the serialization of *The Posthumous Paper of The Pickwick Club* in the same magazine, it is as if London . and by extension the whole world - with its baleful marks and signs of governmental and legal bullying: the needless complexities of life exemplified by the tyranny of the High Court of Chancery in ***Bleak House***; the twin horrors of the Marshalsea debtors prison and the Circumlocution Office in ***Little Dorrit***; the House of Veneering in ***Our Mutual Friend*** as the ordering of the new heartless *nouveau riche* society by new orders of wealth created by the industrial revolution; Coketown itself *“a town of red brick, or of brick that would have been red if the smoke and ashes had allowed it; but as matters stood, it was a town of unnatural red and black like the painted face of a savage”* in ***Hard Times*** with its effects of paralysation and fear and the reduction of workingmen to mere hands; and lastly the French Revolution itself in ***A Tale of Two Cities*** and its effects on the minds of Englishmen and women, has left behind a pastoral world for ever . imperfect but graspable by the mind - and that nothing of the past conveniences remain; and

that understandable ties of compassion, respect, unselfish interest, gratitude and pity in a simpler society are now, in the nineteenth century, only possible amongst individual groups.

For the plot of a Jane Austen novel shows you at the outset who will get married to whom and then follows the paths that will lead to this happy outcome, the stabilising effect on British society of the eighteenth century and important for this reason. Sources of income are blurred: but in **Mansfield Park** a dubious West Indian income from sugar plantations worked by slaves and the fact that Mansfield Park itself is neglected by Sir Thomas Bertram whilst attempting to look into his West Indian affairs hints at society instability; Fanny Price reconstitutes Mansfield Park. On the other hand, Emma has an unproblematical relationship with her local community but it is clear that, in the end, she, with Mr. Knightley and the others, will go their separate ways, again witnessing an anxiety concerned with the failure of the old social ties. **Persuasion** the hero not landed . the only one. The fortune is based on the Navy.

In this moment of his writing in 1856, Dickens enumerates by their absence the (ideal) relations between human beings in society it was possible to believe in during the previous century, and of which Jane Austen wrote between 1813 and her death in 1817 with increasing apprehension in her last three (completed) novels: **Mansfield Park**, **Emma**, **Persuasion**. In these three novels she delineates signs of the threats to society within which seem to her to be no longer containable and vulgarity, the betrayal of trust joined to abdications of responsibility by that very class required to uphold that society by whose standards of propriety were even now being undermined by individual acts of dereliction and deterioration of standards perpetrated, not by the Other, that is to say the underclass only ever briefly mentioned by Austen: the chaotic household of Fanny's biological family in Portsmouth in **Mansfield Park** or the threatening presence of the gypsies in **Emma**, but by the remorseless forms of utilitarianism described by Dickens . To go back for a moment to that encounter between Arthur Clennam and the Meagles family whilst their ship is in quarantine having come from the East, Meagles expostulates:

"The plague!" repeated the other. "That's my grievance. I have had the plague continually, ever since I have been here. I am like a sane man shut up in a madhouse; I can't stand the suspicion of the thing. I came here as well as ever I was in my life; but to suspect me of the plague is to give me the plague. And I have had it . and I have got it."

In **Little Dorrit Chapter 16, Book I**, written during the period 1855-57, Arthur Clennam is walking from his lodgings in town to Twickenham, then a country village not yet swallowed up by the great wen of all—as Cobham disparagingly refers to London, with a view to renew his acquaintance with the Meagles family whom he has encountered in Marseilles whilst detained there during a period of quarantine (one of many allusions to imprisonment in the

novel): as he goes along muses on many things, amongst which the thought comes to his mind, that:

Little Dorrit was a leading and a constant subject: for the circumstances of his life, united to those of her own story, presented the little creature to him as the only person between whom and himself there were ties of innocent reliance on one hand, and affectionate protection on the other; ties of compassion, respect, unselfish interest, gratitude, and pity.

Here imprisonment takes many forms both physical and spiritual: Amy Dorrit lives in the Marshalsea debtors prison, where she was born, with her father, William Dorrit, caring for him and for her older and more feckless brother and sister. She works as seamstress for Mrs Clennam whose son, Arthur, returns to England on the death of his father after 20 years working in China for the family business lending credit to European clients. He is puzzled and haunted by his father's last words in relation to a pocket watch to be sent to her on his death, for he fears that some wrong may have been perpetrated on someone by the business for which his father failed to make due reparation. At the beginning of chapter 3, gloom descends on Arthur Clennam and we are entertained with the claustrophobic dreariness of a Sunday in the London streets: **read page 43, Chapter 3, Book I**. Again in this novel the sole value that may be granted under these forms of the social is through a private attachment to another person and not through the requirements of propriety and sense which preserved and, when broken, still had the power to restore the social forms of the eighteenth century to the protagonists of Jane Austen's novels. Now, order and goodness can only be restored at the individual level - through the perfect unspoiled childish innocence of a young woman, Amy Dorrit, innocence preserved, mark, in the life of a knowledgeable grown woman. In the face of this example of goodness to her father we witness the only type of right action which can ameliorate momentarily a world governed by selfishness and imposture under these (early) nineteenth century conditions, without bowing to Arthur Clennam's mother's perverted, utilitarian bargaining sort of Christianity (**Chapter 5, Book I**):

Woe to the defaulter whose appeal lay to the tribunal where those severe eyes presided. Great need had the rigid woman of her mystical religion, veiled in gloom and darkness, with lightnings of cursing, vengeance, and destruction, flashing through the sable clouds. Forgive us our debts as we forgive our debtors, was a prayer too poor in spirit for her. Smite thou my debtors, Lord, wither them, crush them; do as I would do, and Thou shalt have my worship: this was the imperious tower of stone she built up to scale Heaven.

Still, history is a process without a *telos* or a subject; and the lethal world of the Circumlocution Office is described in **read page 120/121 from Chapter 10, Book I**. This reminds us of the infernal workings of the Court of Chancery in ***Bleak House*** and casts its baleful shadow even over the dawning of the day at the end of the novel.

At the beginning of Chapter 30, Book 2:

The last day of the appointed week touched the bars of the Marshalsea gate. Black, all night, since the gate had clashed upon Little Dorrit, its iron stripes were turned by the early-glowing sun into stripes of gold. Far aslant across the city, over its jumbled roofs, and through the open tracery of its church towers, struck the long bright rays, bars of the prison of this lower world.

For also this is a state of mind held always in the thralls of a **secret**; **read page 567, Book II, Chapter 10**, a **secret**; and a **shadow** **read page 667/668, Chapter 19, Book II**. Not just the shadow of the floor and walls of a prison but a shadow which is a secret dragged along with one's life, forming the meaning of that life which is William Dorrit's, Amy's father. We are also confronted, in a sardonic way, in **Chapter 26, Book I**, with the idea of **gentleman** for the worst, most pathetic characters:

And after all, cried Gowan, with that characteristic balancing of his which reduced everything in the wide world to the same light weight, though I can't deny that the Circumlocution Office may ultimately shipwreck everybody and everything, still, that will probably not be in our time - and it's a school for gentlemen.

The image of life as a journey and as labyrinth within a menacing non-human world where society is a form of the dance of death, in which the characters must take up their positions: from **read page 427 from Chapter 34, Book I**, and unaware, as Dickens is of the structural impossibility of grasping society in terms other than those of society's effects, of which he writes. The inability to emerge from the prison of their calculating selfishness as in the cases of Mrs. Clennam, Blandois, Merdle, Casby is constitutive of these characters' moral defects emanating from their response to the structure of their imprisonment as a cause immanent in its effects. The answer does not lie outside the human social world (the threatening human presence of the gypsies in **Emma** still possible as the **Other** in 1815: the good circus folk in **Hard Times** from Sleary's travelling circus under the very different social conditions pertaining in Coketown); the whole existence of the structure consists in its effects. The characters are aware of their paralysis of will: **read page 35, Chapter 2, Book I** as if condemned, in a self-conscious manner which is lacking in the previous novels. The mysterious Miss Wade understands that the impenetrability of other people is like a sort of heavy fog; you can never know someone as if they were a transparent *alter ego*. For Jane Austen, in **Emma** written later than **Mansfield Park**, the marriage of Mr Knightley with Emma presages the partial breakdown of that rural society in her own day, completed in Dickens work where, as we indicated above, the final scene in **Little Dorrit** shows only that happiness, if at all possible, is restricted to the pair of lovers and not a widening out to embrace or sustain the wordly scene that surrounds them.

Bleak House is the first of the three **panoramic** novels and the first in which society as a whole may be said to feature as the main character, and in which we receive the sense of a

world in pieces; of a hallucinatory slightly Dantesco+shimmering movement in the text. Told by an omniscient narrator in the first person indicative, and by Esther Summerson in the past tense some eight years after the events related in the novel, we see the world in all its complexity through the outward descriptions of the interlocking cast of characters, their actions at a distance being seen from the outside+as the symptoms of the social world in which the individual characters do not change or develop so much as act within the total structure of the world under the new conditions of the nineteenth century. In this novel for the first time we begin to glimpse what Dickens will convey to us in *Little Dorrit* and more particularly in *Our Mutual Friend*, namely, that there is no exit from the human world of suffering, sham and unreality until death. In the last novels the real non-objective reality of the empire of words becomes a fusion of reality and the writers consciousness of it: at the beginning of the novel we behold the Lord Chancellor sitting in the High Court of Chancery in the middle of a November fog in London: **read from page 3, Chapter 1**, and as the perpetrator of the metaphorical fog and confusion issuing from the remorseless sloth of the High Court of Chancery, the legal machine dealing with disputes over wills, trusts and property whose machinations embitter and finally destroy lives. The city dissolves in the fog; in a manner similar to that in which the city is dominated in *Our Mutual Friend* by the river, its menace, its ubiquity and formlessness. The individual lives are not seen as monads; but the fog is blinding . I cannot help thinking of several of TS Eliot's (born 1888, 18 years after Dickens's death in 1870) early poems in that connection, particularly the lines from *Portrait of a Lady*:

*Among the smoke and fog of a December afternoon
You have the scene arrange itself . as it will seem to do .
With %have saved this afternoon for you;*

Where %ou have the scene arrange itself --opens the poem with especial menace; and the blindness of the protagonists and the %light sensation of being ill at ease+pervades all three panoramic novels as if, stuck in their individual lives they now lacked any support at all of a society with which, no matter how unjust, could at least be counted upon to be open to the past. There may be a secret order or meaning; but, then again, perhaps not. And in the end the High Court of Chancery has eaten up the entire contents of the Jarndyce will in legal expense: **read from page 83, Chapter 7**. J. Hillis Miller pointed out half a century ago that the first three paragraphs of the novel do not contain one main verb in their sentencesqmain clauses, leaving all description scattered but as if occurring simultaneously. Furthermore, to continue the aesthetic connection with Eliot, it is sometimes hard not to consider the lines from *The Love Song of J. Alfred Prufrock*:

*The yellow fog that rubs its back upon the window-panes,
The yellow smoke that rubs its muzzle on the window-panes,
Licked its tongue into the corners of the evening,
Lingered upon the pools that stand in drains,
Let fall upon its back the soot that falls from chimneys,
Slipped by the terrace, made a sudden leap,
And seeing that it was a soft October night,
Curled once about the house, and fell asleep.*

Or, these lines:

*Streets that follow like a tedious argument
Of insidious intent.*

These lines, written some 47 years after Dickens's death, have, for me, a particular resonance with the blinding, stifling fog in the centre of which sits the Lord Chancellor of England in the High Court of Chancery, oblivious to the sufferings caused by the procrastinations of the lethal mechanism of the court that can only have one outcome in Bleak House . the eating away entirely of the contents of the contested will in Jarndyce versus Jarndyce, leading to mental suffering, shame, poverty and death. The effect of the fog is to bind and blind at the same time: to group together and to separate people: to subject people to a radical uncertainty as to past present and future time: in Chapter 53, Mr. Bucket, the detective initially brought in by the lawyer, Tulkinghorn to investigate Lady Dedlock's secret says:

You don't know what I'm going to say and do, five minutes from this present time, Sir Leicester Dedlock, Baronet; and supposing I was to be picked off now, you might wonder why I hadn't done it, don't you see. +

Everything is seen from the outside; all these individual worlds interact as well as their subjectivities buried in the centre; all known to all, or, rather, some endeavouring to find a solution to a mystery; **in Chapter 27**, the case of the lawyer, Tulkinghorn, as spy:

This reply is cut short by Mr Tulkinghorn's arrival. There is no change in him, of course. Rustily dressed, with his spectacles in his hand, and their very case worn threadbare. In manner, close and dry. In voice, husky and low. In face, watchful behind a blind; habitually not uncensorious and contemptuous, perhaps. The peerage may have warmer worshippers and faithfuller believers than Mr Tulkinghorn, after all, if everything were known.

He is attempting to unravel Lady Dedlock's secret through the present study of past events with the purpose of holding power over the aristocratic family; with Jarndyce, he no longer wishes to be the repository of the facts of the Jarndyce will; on the other hand, Mr. Bucket's intuition and forward moving logic can solve problems of knowledge but in a way that is indifferent to Bucket himself and without the guilty seeking of power of a Tulkinghorn: **read from page 604, Chapter 53**. Each character's situation is viewed from the other's perspective, in which things appear to move from a time when they were whole (eighteenth century: time of structural unity and organic unity) to a time of maximum entropy, through

change and decay, beyond the range of human action: **read from page 84, Chapter 7**. But not all beyond human will. In Tom- All- Alone, the festering London slum which, with the High Court of Chancery, sits toad-like at the heart of *Bleak House* and forms the image of the infection, physical and moral, of this form of human life: **read from page 533, Chapter 46**. The festering city: absolutely a human construction which you can only grasp thus.

Victorian pessimism is a very special kind of pessimism which arises at a particular time in British history in the face of the changes wrought in England by the Industrial Revolution (1760-1840) and of English memories of the Revolution in France and its aftermath (1789-1815). This intellectual pessimism is related, I believe, to a fading memory of the passing away of eighteenth century society based on landed interests with its paternalism linked to what Jane Austen called 'the common wants of society' and the loosening of that observance of propriety, good manners and morals by the propertied classes, the start of the decay of which she witnessed during her life as a writer, and which, I like to think, was her subject, if obliquely so. If this description of eighteenth-century society seems rather idealised it was nonetheless an ideal to which the landed class of a rich society based on agriculture and trade aspired in their relations with their peers and social inferiors and thus to a stable and prosperous country in which the social hierarchy was more or less fixed or, at least, identifiable as such. Society in the novels of Jane Austen is an abstraction applied to the face to face relationships in which 'Rules of good manners or politeness', based on landed interests engendered and governed by an English landed class whose paternalistic behaviour in its manifestations towards its social inferiors, ideally graciousness, justice, generosity, mercy was beginning to feel gravely threatened by the events in France beginning in 1789 with the storming of the Bastille and the French Revolution, events, which, it was feared, could happen in England but for the observance of good manners and morals amongst the propertied class. Thus restraint control, decorum, watchwords of the eighteenth century world view in England were what made up the controlling idea of. Propriety leading logically - as it seemed to them - from ideas of ownership to notions of correct behaviour, and thus to a stable well governed land.

Thus the style of pessimism amongst the early Victorians, if I could put it like that, is not so much one of believing that progress is not inevitable and driven by those immutable laws discoverable by reason indicated by the Whig historians of Enlightenment thought, but rather a taking seriously that a return to the social certainties of the landed classes in England of the eighteenth century is impossible . evidenced to my mind by the reproduction here of Thomas Gainsborough's Mr. and Mrs. Andrews (1750) and therefore of the requirement for modern nineteenth century man to mourn what he has lost and from that hard form of understanding his reality . seen here by my reproduction of JWM Turner's Rain Steam

Speed (1834), once more to discover a new type of hope understood as a working on the concrete reality of the present in order to transform it into future human relations might escape the baleful effects of the cash nexus. I think it is true to say that nobody in England was capable of responding to Turner (apart from Ruskin) and instead turned to the painting of the pre-Raphaelite Brotherhood with its love of detail and clearly defined characters telling a story; illustration %every picture tells a story+its escapist impulse emerges from the sort of nightmarish world that Dickens evoked as you may see in Holman Hunt's ***Light of the World*** (1853).

In Dickens case this hope can only take the form under the conditions of life in early Victorian England of a retreat from the thoughts of ever being able to understand and grasp the machinations and complexities of a society that has in the past 80 years forged a new underclass of working men and women, mere %hands+as they are described in the utilitarian manner of Gradgrind in *Hard Times*, and, instead, to abjure the search in a wider world, and discover the real self through a special loving relationship with someone else, as we have touched upon in the three panoramic novels, ***Bleak House (1852-53)***, ***Little Dorrit (1855-57)*** and ***Our Mutual Friend (1864-57)***.

Moreover, I think that it is conceivable to consider the Victorian era as dividing into two parts: Victoria ascended the throne in 1837: the marriage between Victoria and Albert lasting from 1840 (title of Prince Consort only being granted in 1857) until his death in 1861 . during this period Dickens wrote all his novels up to the publication of ***Great Expectations***. Thereafter the pace slackens and ***Our Mutual Friend*** is written during the years 1864-65, with ***The Mystery of Edwin Drood*** lying unfinished at his death on 9 June 1870.

In these late novels of Dickens we seem to be able . foreshadowing the discoveries and theoretical work of the scientific investigation at the beginning of the 20th century . to reach the limits of perception, the objects of which are no longer people or groups of people isolated by their belonging to different and comprehensible social strata within one more or less graspable hierarchy, but which are now part of history in a concrete way and which cannot now in the nineteenth century be dissected and classified in the various ways according to their apparent nature, but that now require to be studied under a different optic, that of taking, at random as it were the period to be studied: this is due to the new experience of living in a world in which, for the first time in human history, for instance, people and groups of people were able to travel overland at a more rapid pace than the human marching, walking or running, or, the speed of the horseman that had prevailed since the prehistory of man. Dickens shows us in these late novels social life as a seamless web in both its horizontal and vertical dimensions and which to the human eye is now owing to its

complexity only available to our understanding in textual form . perhaps a fact grasped by Dickens himself unconsciously . in which the ways of production of the text are identified with the structure of society as a whole, and furthermore, a structure that at no point can be identified in an empirical sense as an element wherein the experience of the individual human being is of living in an ungraspable seamless web in which at the subjective level of individual conscience the reality that is presented to the onlooker is one of fragmentation and separation.

Charles Dickens by nature does not appear to have been a pessimist in his personal life unless, which I am not, you are inclined to see in his Herculean labours as a writer, editor, self-publicist, actor and lecturer a means to neutralise the kind of dark thoughts about society in England that Matthew Arnold so beautifully expressed in his poem *On Dover Beach*, published in 1867 only three years before Dickens's death in 1870, in which the poet paints a nightmare world unthinkable to eighteenth century sensibility with its reliance on ideas of restraint control and decorum:

*Ah, love, let us be true
To one another! for the world, which seems
To lie before us like a land of dreams,
So various, so beautiful, so new,
Hath really neither joy, nor love, nor light,
Nor certitude, nor peace, nor help for pain:
And we are here as on a darkling plain
Swept with confused arms of struggle and flight,
Where ignorant armies clash by night.*

I should like to begin to close this talk by referring to John Henry Newman, whom James Joyce considered to have been one of the greatest writers of English prose during the nineteenth century. I am sure that many of you will not need to be reminded that Newman, born in 1801, was an Anglican churchman who ~~w~~ent over to Rome in the year 1845. I have often felt that Newman's conversion to have been an unconscious recognition . quite apart from theological concerns - that, perhaps, the Roman Church, with its long institutional history and, still in those days until the unification of Italy in 1861, with its own Papal States, would afford him a vision of life on earth in which relations between human beings were not governed by the cash nexus; another imaginary resolution of a real form of life. I give below an interesting passage from his *Apologia de Vita Sua*, written in 1864, 18 years after his leaving Oxford:

I left Oxford for good on Monday, February 23, 1846. On the Saturday and Sunday before, I was in my house at Littlemore simply by myself, as I had been for the first day or two when I had originally taken possession of it. I slept on Sunday night at my dear friend's, Mr. Johnson's, at the Observatory. Various friends came to see the last of me; and I called on Dr. Ogle, one of my very oldest friends, for he was my private Tutor, when I was an Undergraduate. In him I took leave of my first College, Trinity, which was so dear to me, and

which held on its foundation so many who had been kind to me both when I was a boy, and all through my Oxford life. Trinity had never been unkind to me. There used to be much snapdragon growing on the walls opposite my freshman's rooms there, and I had for years taken it as the emblem of my own perpetual residence even unto death in my University.

On the morning of the 23rd I left the Observatory. I have never seen Oxford since, excepting its spires, as they are seen from the railway.

What interests most in that passage is the last line: *On the morning of the 23rd I left the Observatory. I have never seen Oxford since, excepting its spires, as they are seen from the railway.* This melancholic farewell to all Newman had known and loved in his life must have made him feel the irony of the rapidly changing perspectives on those Oxford spires, seen from the window of a railway carriage; the railway, very emblem of Victorian technology and industrial change.

Which brings us back to the question of perspective and Ortega; and I quote him, once more from ***El Tema de Nuestro Tiempo***, written during the one of the darkest epochs of European history, because I think, for us, it throws a beam of light (perhaps one should say: his beam of light), on the way in which Dickens was required by his own age and sensibility to write about the manifold innumerable lives which appear in his novels and whose impact he responded to with a type of universality . precisely not transcendent - because living in an age whose loss of the sentiment of transcendence, including the forms of human society which prevailed in England before the Industrial Revolution, which was what I have here called Victorian Pessimism:+

Sostenía Malebranche que si nosotros conocemos alguna verdad es porque vemos las cosas en Dios, desde el punto de vista de Dios. Más verosímil me parece lo inverso: que Dios ve las cosas a través de los hombres, que los hombres son los órganos visuales de la divinidad.

Por esto conviene no defraudar la sublime necesidad que nosotros tiene, e hincándonos bien en el lugar que nos hallamos, con una profunda fidelidad a nuestro organismo, a lo que vitalmente somos, abrir bien los ojos sobre el contorno y aceptar la faena que nos propone el destino: el tema de nuestro tiempo.

David Colledge, Pirque, Chile: April-May 2012

PONENCIAS

LA TECNOLOGÍA EN LA ENSEÑANZA DE LA PRONUNCIACIÓN DEL INGLÉS

Nancy B. Leáñez
nancyleanez@hotmail.com

Andrea V. Leceta
andreleceta@hotmail.com

FHA- UNSJ

Resumen

En la actualidad el rol de la tecnología en la vida personal y profesional de los individuos es de vital importancia. Ante esta realidad, desde nuestro ámbito docente, consideramos que era necesario actualizar nuestros diseños curriculares para incorporar esas tendencias. En otras palabras, el escenario socioeducativo nos llevó a delinear nuevas propuestas metodológicas relacionadas con la organización, transmisión y adquisición del conocimiento. Así, y en el marco del proyecto *Enseñar y aprender la pronunciación del inglés con el apoyo de entornos virtuales* del Departamento de Lengua y Literatura Inglesa, nos planteamos como objetivo general la incorporación y aplicación de nuevas tecnologías en nuestro contexto educativo con la intención de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, en nuestro caso particular, el de la adquisición de la pronunciación del inglés. Esta propuesta responde a un modelo de *blended learning* y pretende integrar medios tecnológicos al diseño curricular como complemento de la clase presencial.

Introducción

Si pensamos en nuestro rol como docentes universitarios, no podemos estar ajenos al efecto globalizador que las tecnologías de la información y la comunicación tienen en la vida de los individuos en general y de nuestros alumnos en particular. Esta realidad implica nuevas formas de interactuar, de organizar el trabajo y de acceder a la información. Tal situación nos condujo a introducir cambios en nuestros diseños curriculares plasmados en una nueva propuesta didáctica.

Así, dentro del marco del Proyecto: *Enseñar y aprender la pronunciación del inglés con el apoyo de entornos virtuales*, nos planteamos como objetivo general incorporar y aplicar nuevas tecnologías en nuestro contexto educativo con la intención de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la pronunciación del inglés. Se propone, entonces, una enseñanza más flexible por medio de la aplicación de técnicas y estrategias de innovación pedagógica para optimizar cada oportunidad de educación. Es decir, se intenta

enfocar las estrategias de aprendizaje de nuestros estudiantes, nativos digitales, para maximizar el proceso de enseñanza-aprendizaje del componente fonológico del inglés. Asimismo, se pretende construir un entorno de aprendizaje que estimule diferentes modos de interacción entre los actores del proceso: del estudiante con el contenido, los materiales y las actividades; de los estudiantes entre sí, ya sea individualmente o en grupos, y de los estudiantes con los docentes y tutores, a fin de conectar este aprendizaje con la experiencia previa y aprovechar la información y el conocimiento proporcionados por las nuevas tecnologías (Hanna, 2000).

Marco Teórico

En el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera confluyen perspectivas provenientes de teorías lingüísticas, por un lado, y psicológicas, por el otro. Para describir la adquisición del sistema fonético-fonológico de la lengua inglesa en el plano lingüístico nos basamos en el Modelo de Habilidad Lingüística Comunicativa (Bachman, 1990). Nos concentramos en la competencia lingüística, conceptualizada como el conjunto de conocimientos específicos utilizados en la comunicación por medio del lenguaje y, dentro de esta, en la competencia organizacional. Este conocimiento incluye, a su vez, un componente gramatical que está integrado por competencias: léxica, sintáctica y fonológica.

Al indagar sobre los procesos y mecanismos psicológicos subyacentes en el aprendizaje de una L2, adherimos a un modelo de Procesamiento de la Información, el del Control Adaptativo del Pensamiento (ACT), propuesto por Anderson (1983), quien asigna un rol central al hecho de que la práctica conduce a la automatización. La propuesta de Anderson es un modelo cognitivo general de adquisición de habilidades y puede ser aplicado a aquellos aspectos del aprendizaje de una segunda lengua que, como la pronunciación, requieren procedimentalización y automatización.

En relación con el uso de nuevas tecnologías en todo aprendizaje, Litwin (2005) reconoce diferentes usos dependiendo del vínculo existente entre los componentes de la tríada: docente, alumnos y contenido, en el proceso de construcción del conocimiento. Uno de los usos reconocido por esta autora, concibe al alumno como sujeto activo en la construcción del conocimiento que, además, precisa tener a su disposición una variedad de opciones para facilitar el proceso de formación que sea más adecuado a sus intereses y necesidades. Es una propuesta comunicacional alternativa para la construcción del conocimiento. En esta situación la tecnología le brinda al estudiante esa multiplicidad de ofertas que le permiten, además, fomentar el trabajo grupal y colaborativo. Adscribimos nuestra experiencia a este enfoque, en la creencia de que el uso de herramientas tecnológicas puede proveer un escenario apropiado, no sólo para fortalecer estrategias de

aprendizaje básicas, sino también adquirir nuevas estrategias metacognitivas, cognitivas y socioafectivas, que se relacionen con el objeto de aprendizaje: la lengua extranjera.

Metodología

Este proyecto se está implementando en algunos espacios curriculares de la sub-área Fonética y Fonología Inglesa del Departamento de Lengua y Literatura Inglesa de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes.

Para cumplir con el objetivo planteado de renovar nuestras prácticas docentes y establecer un vínculo de comunicación intersubjetiva, se han introducido instrumentos de mediación educativa en entornos instructivos virtuales a modo de complemento de la presencialidad. Esta propuesta se enmarca dentro de los parámetros de un modelo de *blended learning*, es decir, se reemplaza la presencialidad sincrónica en algunos momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, se intenta optimizar la calidad de este proceso atendiendo a las características del usuario, al conocimiento con el que se trabaja, a la organización de los contenidos y al contexto donde nos movemos.

La implementación de estas nuevas tecnologías representa un desafío que implica una resignificación de los roles de los actores intervinientes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto implica nuevos roles, funciones y una nueva mentalidad, respecto de marcos referenciales y estructuras conceptuales, postura pedagógico-didáctica, dinámica de la evaluación, en otras palabras, desarrollo de competencias específicas y pensamiento estratégico. Es decir, la irrupción de la tecnología en nuestro contexto educativo deriva necesariamente en una complejización del proceso de instrucción, que obliga al docente a reconfigurar sus prácticas para dar lugar a estas innovaciones.

La formulación de nuestra propuesta pedagógica tiende a la flexibilización curricular generando ámbitos de acceso a la tecnología, sin que ello implique que existe una relación inexorable entre el uso de la tecnología y un aprendizaje efectivo, no se sustenta la creencia del poder mágico de la tecnología. Más bien, y en un todo de acuerdo con Litwin (2005), se promueven procesos enriquecidos de construcción del conocimiento de los estudiantes, por ejemplo, cuando se introducen en relación con campos disciplinares específicos y posibilitan la revisión de las propias prácticas de enseñanza+(p.195).

Habiendo establecido la vinculación entre la tecnología y el conocimiento, es necesario atender a la forma en que se realiza esta articulación, teniendo en cuenta que es un proyecto educativo enmarcado en un modelo pedagógico específico, que se relaciona con una disciplina en particular, con sus contenidos declarativos y procedimentales y sus estrategias de aprendizaje. Se describirá entonces, a modo de ejemplo, la inclusión de la

tecnología en las clases de la unidad curricular **Introducción a la Pronunciación**, que se desarrolla en el primer cuatrimestre del primer año de las carreras del Departamento de Lengua y Literatura Inglesa. Para el tratamiento de los contenidos declarativos y procedimentales se utilizaron diversos dispositivos tecnológicos, entre los que se pueden mencionar las **presentaciones en PowerPoint**, específicamente diseñadas y elaboradas por el equipo docente para el trabajo en el aula. Este recurso es usado para la introducción de contenidos con un nivel explicativo diferente y dotado de un atractivo adicional, el factor motivacional. Es necesario destacar que en algunos momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje se promueve el uso de este instrumento por parte de los alumnos para presentar trabajos grupales en los que se pone de manifiesto su modo de procesar la información, como por ejemplo en las sistematizaciones de unidades didácticas. Luego, estas presentaciones circulan virtualmente entre pares y docentes.

Asimismo, se **digitalizaron las unidades didácticas** para su desarrollo en las clases presenciales. Esta práctica dio lugar a la posibilidad de generar un cambio en la construcción del conocimiento, enriquecido por diferentes modos de representación; por ejemplo, la posibilidad de visualizar el gráfico describiendo la articulación de un determinado sonido, mientras se recibe el *input* auditivo correspondiente. Esta forma de acceder a la información permite una interacción permanente, que favorece la circulación de los contenidos en la construcción del conocimiento.

SECTION A /t/ as in "too", /d/ as in "do"

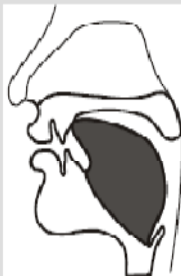
Pronunciation tips		
/t/		/d/
<ul style="list-style-type: none"> • The vocal folds do not vibrate. • The tip of the tongue is pressed firmly against the alveolar ridge. • The air stream is built up behind this closure and released suddenly. • At the beginning of a stressed syllable and followed by a vowel, it is pronounced with a strong puff of air called "aspiration", as in <i>tea</i>. But if preceded by /s/ it is not aspirated, as in <i>stay</i>. 		<ul style="list-style-type: none"> • The vocal folds vibrate. • The tip of the tongue is pressed firmly against the alveolar ridge. • The air stream is built up behind this closure and released suddenly.

Figura 1: Ejemplo de digitalización de una unidad didáctica.

En este contexto educativo, se propicia el uso de otra herramienta virtual de gran relevancia para la enseñanza del componente fonológico, como es **el diccionario electrónico** de pronunciación. La incorporación del CD-ROM en la clase contribuye a resolver problemas que surgen en la inmediatez del escenario áulico, integrando distintas

formas de acceder a la estructura fonológica de palabras. Al desplegar la ventana emergente del diccionario en la pantalla interactiva, el alumno tiene la posibilidad de obtener una multiplicidad de datos: la transcripción del vocable en cuestión, mostrando la relación entre ortografía y pronunciación, -fenómeno tan complejo para los aprendientes del inglés dado que no existe una correspondencia entre estas variables-, el *input* auditivo, gráficos que revelan preferencias de uso de los hablantes de ciertas formas sobre otras, por ejemplo: /də'rekt/ vs. /daɪ'rekt/; es decir que la información fonológica se presenta de diversos modos y se apela, así, a los distintas vías de acceder al conocimiento.



Figura 2: Imagen de la información capturada en el diccionario electrónico de pronunciación

La introducción de las nuevas tecnologías también se concretó a través de la intervención docente en **el correo electrónico**, por medio de la creación de una cuenta *gmail* para cada uno de los espacios curriculares involucrados en la experiencia. La utilización de esta herramienta posibilita los procesos de revisión y corrección en forma continua, pudiendo el docente realizar observaciones en los momentos que considere oportuno, antes de la consolidación del error. El intercambio electrónico es utilizado así para proporcionar *feedback* correctivo sobre archivos adjuntados referidos a producciones escritas de los alumnos, como por ejemplo transcripciones fonológicas de textos, mapas conceptuales, *outlines*, etc.. Esta práctica amplía el espectro de posibilidades de seguimiento y monitoreo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otro lado, es válido destacar el rol activo que los alumnos asumen, ya que este tipo de interacción con el docente y sus pares favorece una mayor autonomía y autorregulación de sus propios procesos.

Otro de los dispositivos que se ha introducido es el **blog de clase**. La tecnología *weblog*, en términos generales, incumbe una unidad curricular de cualquier nivel educativo, administrado por el equipo docente de dicho espacio. En nuestro caso, el *blog* corresponde a la sub-área disciplinar: Fonética y Fonología Inglesa e incluye tres unidades curriculares: Introducción a la Pronunciación, Fonética y Fonología Inglesa I y Fonética y Fonología Inglesa II. El uso de esta herramienta tecnológica presenta numerosas ventajas: es un sistema de comunicación amigable y fácil de usar, no necesita la conexión simultánea de sus usuarios y posibilita la atención personalizada, permite publicar información en múltiples medios y formatos en forma periódica y cronológica, los alumnos como protagonistas no sólo tienen la posibilidad de consultar las actividades propuestas, sino que también pueden compartir experiencias o prácticas educativas con la comunidad académica a la que pertenecen (González Sánchez & García Muiña, 2010).

El formato de nuestro *blog* de clase despliega una pantalla principal que proporciona el acceso a tres espacios curriculares correspondientes a la subárea Fonética y Fonología Inglesa, tal como puede observarse en la Figura 3:

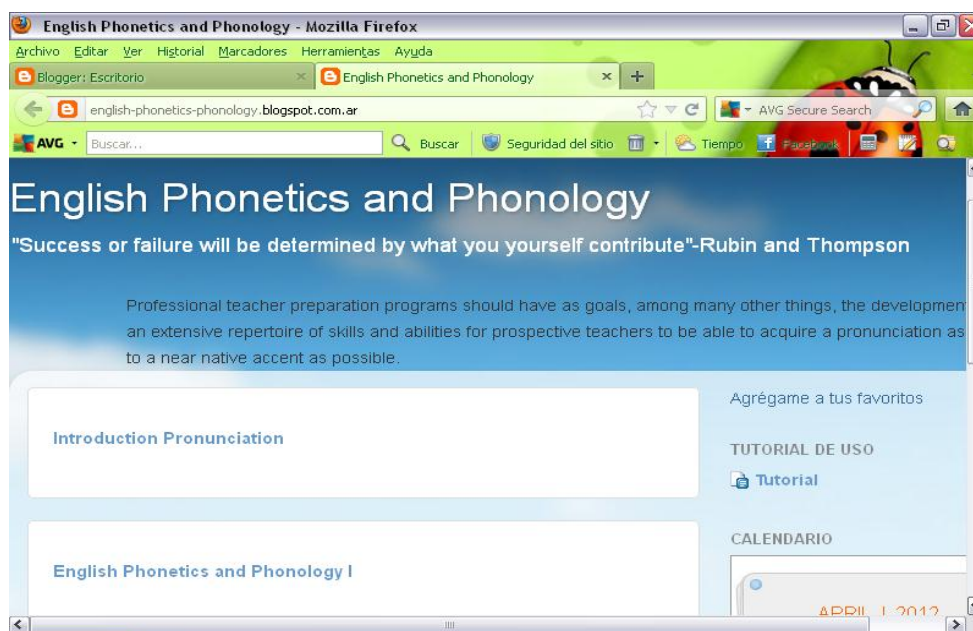


Figura 3: Página Principal del blog Fonética y Fonología Inglesa

Este diseño de pantalla le permite al usuario ingresar rápidamente a la asignatura que se encuentra cursando. Una vez que accede a este sitio, puede observar ocho pestañas o campos de información que enuncian los aspectos curriculares fundamentales de la organización de dicha asignatura. La primera pestaña de izquierda a derecha, denominada *Main Page*, presenta la contextualización de la materia en cuestión, detallando: nombre de

la cátedra, régimen de cursado, despliegue, carga horaria y equipo docente. La segunda pestaña, *Goal*, consigna el objetivo general a alcanzar, explicitando lo que se espera que los alumnos aprendan a lo largo del proceso de construcción del conocimiento. Las próximas dos pestañas, *Contents* y *Materials*, posibilitan el acceso a los contenidos conceptuales a desarrollar en la materia, así como a los recursos digitales de soporte seleccionados para el abordaje de tales contenidos. En el caso particular de Introducción a la Pronunciación, el material subido al *blog* incluye un documento de información en formato Pdf para el tratamiento del tema *Uso de formas fuertes y débiles*, una guía de actividades para práctica extra-áulica sobre el mismo tema y el cuento corto *The Model Millionaire*, para su posterior lectura y dramatización. La pestaña *Bibliography*, por su parte, incluye el material bibliográfico que sirve de referencia a cada espacio curricular. Las siguientes dos pestañas, *Class Work* y *Home Assignments*, tienen la función de asistir al alumno brindándole información sobre las tareas llevadas a cabo en clase, como así también las asignadas para realizar en horario extra-áulico (Figura 4).

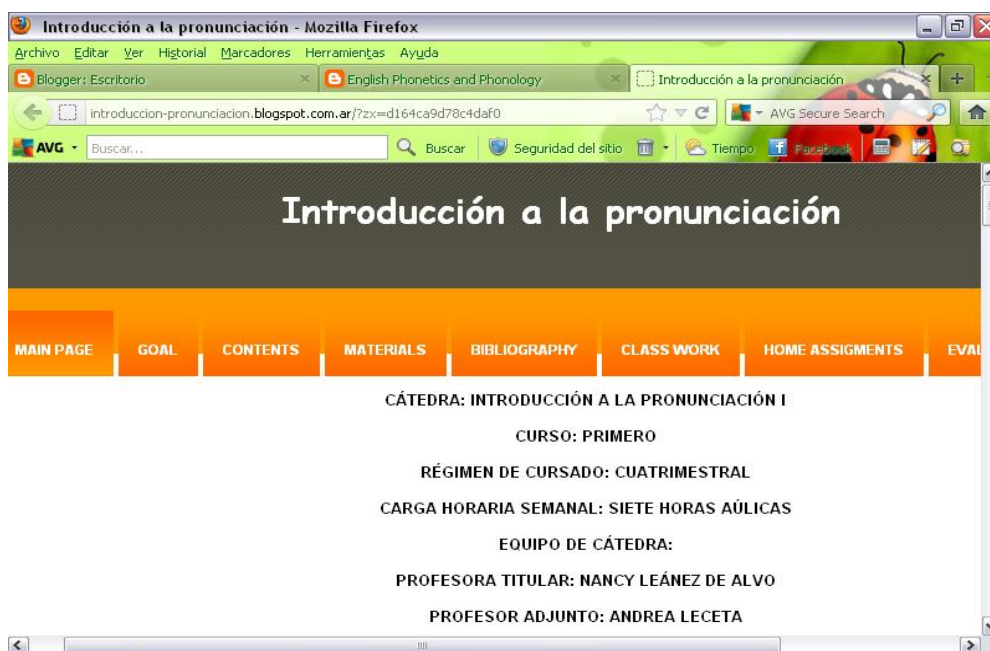


Figura 4: Pantalla correspondiente a un espacio curricular: Introducción a la Pronunciación

Finalmente, el usuario puede ingresar al campo de *Evaluation*, en el que puede consultar tanto el régimen de evaluación como las fechas, modalidades y contenidos de los trabajos prácticos y parciales estipulados en el planeamiento correspondiente a cada asignatura. A título ilustrativo se incluye una imagen de la última entrada subida al *blog* referida específicamente a las evaluaciones sumativas de la asignatura antes mencionada.

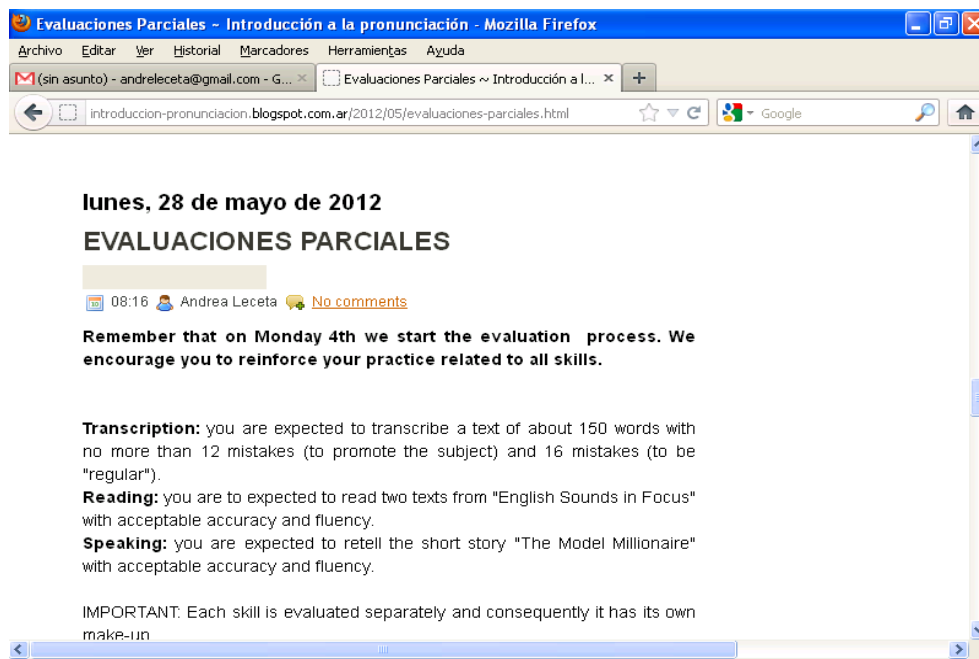


Figura 5: Pantalla de la última entrada de la pestaña *Evaluation* en la asignatura Introducción a la Pronunciación

La información consignada en estas tres últimas pestañas ofrece al alumno la posibilidad de llevar un seguimiento permanente del desarrollo de ese espacio curricular, aún cuando no haya podido asistir a clase. Cabe mencionar que, como probablemente no todos los usuarios estén familiarizados con el uso de este medio tecnológico, al menos con fines didácticos, se ha incluido un tutorial para asistir a los actores que participan en este *blog*.

Conclusiones

Así concluimos la presentación de nuestra propuesta pedagógica, que, como ya lo expresáramos, intenta optimizar el proceso de adquisición del componente fonológico del inglés, atendiendo a los intereses de los estudiantes en el mundo actual. Hemos asumido el desafío que supone la introducción de las tecnologías de la información y comunicación en el proceso de enseñanza aprendizaje en la universidad. Al tratarse de un proyecto en proceso sólo podemos presentar apreciaciones preliminares. No podemos adelantar resultados definitivos, pero si estos fueran favorables, esta propuesta podría aplicarse a otros espacios curriculares de nuestra institución educativa o de otras que compartan la misma problemática.

Esperamos que este trabajo signifique un aporte a quienes transitan el complejo camino del aprendizaje y la enseñanza de la pronunciación del inglés y, asimismo, que contribuya a ampliar el espacio de interlocución entre nuestros destinatarios y los especialistas en este campo del saber.

Referencias bibliográficas

- Anderson, J. R. (1983). *The architecture of cognition*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Bachman, L. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: OUP.
- Del Toro Rodríguez, M. (2009). Los Blogs y su empleo con fines educativos. Portal del Varona.
- González Sánchez, R. & García Muiña F. (2010). Propuesta de un modelo de medición del desarrollo de los blogs educativos. Una aplicación empírica al sistema educativo español. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*. Vol. 3, Nº 1, 8-20. Disponible en: http://webs.uvigo.es/refiedu/Refiedu/Vol3_1/arti_3_1_2.pdf
- Hanna, D. (2000). *Higher Education in an Era of Digital Competition*. Madison WI: Atwood Publishing.
- Litwin, E. (2005). *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. Buenos Aires . Madrid: Amorrortu editores.
- Mitchel, R. & Myles, F. (1998). *Second Language Learning Theories*. Great Britain: Arnold.
- Paéz, R. (Coord.) (2010). *Pensamiento estratégico en entornos instructivos virtuales (E.I.V.) para la práctica de competencias comunicativas*. Córdoba: Facultad de Lenguas. UNC.
- Sharma, P. & Barreto, B. (2007). *Blended Learning. Using technology in and beyond the language classroom*. Oxford: Macmillan Education.

**BLENDED-LEARNING: A MOTIVATING 21ST CENTURY APPROACH IN
THE TEACHING OF PRONUNCIATION**

M. Susana Waasaf
manawa@infovia.com.ar

Patricia Castro
pacas2003@yahoo.com.ar

Marcos Torres
marcostorres911@hotmail.com

FHA- UNSJ

Abstract

The integration of ICTs in the field of education has presented a new scenario to the actors of the teaching-learning process where a wide range of different possibilities for generating knowledge and new ways of processing it are exhibited. This presentation intends to describe a learning situation in which the *blended-learning* approach has been applied. In the course of development of this process, different types of interactions have been focused: teacher-student, student-material and student-student. We make reference to the technological tools used both by teachers, in the presentation of a unit of learning, and students, in the production of a group-work learning task. The narrative produced by the students shows new ways of constructing knowledge through the use of electronic tools such as email, text, audio and video files on the Internet. We hope that this presentation will serve as a contribution to redirect the gaze on our teaching practices.

Introduction

The integration of ICTs in the field of education has presented a new scenario to the actors in the teaching-learning process in which different possibilities for generating knowledge and new ways of processing it are exhibited. The use of technological resources requires a renewal of the instruments and mechanisms of transmission of knowledge and the design of innovative methodologies to provide a more up-to-date path to learning.

This presentation intends to describe a teaching-learning situation in which the blended-learning approach has been applied when addressing the rhythm of the English language. We will also share some of the students' expressions in relation to the process they followed and the technological tools they used in the preparation of a group-work learning task on this topic.

Blended-learning: redefining roles

The breakdown of traditional scenarios and the introduction of new notions of space and time within the learning situations, present a challenge for higher education. The perspective of a **blended-learning model** which combines a face-to-face teaching component with an appropriate use of technology (Bartolomé, 2004) seems to be an adequate answer for this

requirement. In this approach, synchronic learning (learning face-to-face) is complemented and enhanced by asynchronous learning through the use of technological tools (Macdonald, 2008). Both perspectives seem to be complementary in that they can facilitate the learning process, stimulate the students' motivation and help them become independent learners.

Furthermore, in this new educational context, the concept of **collaborative learning** also appears to be of great significance. According to Díaz Barriga (2009: 40), collaborative or cooperative learning focuses on *"la colaboración entre pares incluida en las diversas propuestas grupales y en las diferentes propuestas didácticas que se basan en actividades en grupo"*. Even when teamwork has been present throughout all the history of educational practices, the concept of collaborative learning has been reconceptualised so as to incorporate an innovative element such as teaching and learning in virtual scenarios, where a new type of collaboration through online exchange systems is promoted.

Undoubtedly, the implementation of a blended-learning approach in the foreign-language class has a direct impact on the roles that both teachers and students have been playing so far, and, consequently, new ways of approaching this relationship have to be found. They are both considered active participants in the teaching-learning process and responsible agents for a successful learning outcome. On the one hand, *"the teacher is there to do a number of things which require human interaction"* (Sharma & Barrett, 2007: 13). First and foremost, teachers must perform an analysis of the students' needs and decide on the learning syllabus, teaching materials, consolidation practices, monitoring activities and evaluation techniques. They must also combine traditional teaching strategies with new ones according to the current educational setting. The students, on the other hand, must also put into action new strategies which will enable them assume responsibility for his/her successful acquisition of the second language taking advantage of the opportunities technological tools provide. They play a dynamic role when they work on specific tasks, browse materials or gain extra practice. In other words, students learn to take decisions related to their own learning process and, eventually, develop their autonomy in the construction of new knowledge.

In sum, the need to create a new educational context that encourages students to learn how to learn through the use of technology arises.

Blended-learning in action: description of a teaching-learning situation

We intend to describe a particular situation in which a unit of learning taken from the contents included in the subject English Phonetics and Phonology II is taught: the rhythm of English.

In the sequence of development of the unit, different types of interactions were focused: **teacher-student**, **student-material** and **student-student** (Hanna, 2000). In the first stage of


the class, where the **teacher-student** interaction was predominant, the face-to-face component was complemented with some technological resources. Accordingly, teachers designed tasks to raise the students' linguistic awareness and resorted to different teaching strategies so as to develop the conceptual and procedural contents of the unit of rhythm. They focused mainly on the planning, organization and design of a Power-Point presentation that provided a motivating introduction to the conceptual contents selected. The use of this format gave the opportunity to use a visual resource of undeniable attraction that made possible the transmission of the information in a more dynamic way.

In order to contribute to the development of the students' linguistic competence, teachers adopted the perspective that understands rhythm as a temporary phenomenon (Adams, 1979). Even when this perspective has been challenged by several researchers (Dalton and Seidlhofer, 1994; Cauldwell, 2002, among others), it was considered as the most suitable for our educational context. In spoken English, there is a tendency to periodicity in the occurrence of stressed syllables (isochrony), which are uttered at roughly equal intervals of time (Abercrombie, 1967). This phenomenon refers to a basic principle of rhythmic alternation between accented and unaccented syllables which manifests itself in the tendency to avoid consecutive stressed syllables (stress clash), through the inclusion of weak syllables. Nevertheless, Finch and Ortiz Lira (1982:113) state that *“this absolute isochrony (...) will seldom be found in real speech. It will be easier to detect isochrony in carefully organized, flowing sentences, particularly reading aloud, but it will be far less evident in a jerky, informal, conversational style”*. On the contrary, Spanish rhythm can be regarded as the prototype of a syllabic rhythm in which all the syllables in sequence tend to isochronicity and, usually, are not reduced or weakened (Pike (1945).

By way of an illustration, we show two slides designed by teachers in their PowerPoint presentation where some of the aforementioned concepts were included:

RHYTHM- DEFINITION

□ *IT IS THE PERCEIVED REGULARITY OF PROMINENT UNITS IN SPEECH IN TERMS OF PATTERNS OF SYLLABLE STRESS, QUANTITY, QUALITY, OR PITCH, OR SOME COMBINATION OF THESE VARIABLES CO-EXISTING WITH TEMPO AND PAUSE.*



Ortiz Lira (1984)

RHYTHM: LIMERICKS 

There was a young lady from Riga,

There 'was a young 'lady from 'Riga,

Who smiled as she rode on a tiger.

Who 'smiled as she' rode on a 'tiger.

In the next stage, the focus of the class was shifted to the **student-material** interaction without disregarding the teacher-student relationship. Throughout this phase, students were encouraged to use different learning strategies that might assist them in the process of acquiring a complex cognitive ability and transform declarative knowledge (information about things) into procedural knowledge (information on how to do things) (Anderson, 1983). Teachers acted as tutors and guided students in this dynamic process through the organization and direction of various group and individual learning activities which intended to facilitate the perception and production of the English rhythm. As an example of a group activity, a study guide designed by the teacher team gave learners the possibility to apply some of the main concepts already presented in previous classes. A scene from the film *The King's Speech* was carefully selected for this purpose.

It is important to note that all these tasks were permanently monitored by teachers who provided corrective feedback and pointed to the students the weaknesses and strengths in their oral production. In this way, the students' active participation was encouraged thus creating a motivating and favourable atmosphere for the student-material interaction.

After this stage, the **student-student** interaction was focused. Learners worked on their own in small groups in a common presentation which was later shared with their peers. This group-work promoted communicative interaction and allowed students to experiment with new materials. In this phase, collaborative learning was materialised because students had the opportunity to share their personal experiences and viewpoints when working with others on various different activities. The student-student interaction not only encouraged learners to undertake their own responsibility when working by themselves but also promoted more cognitive and metacognitive autonomy.

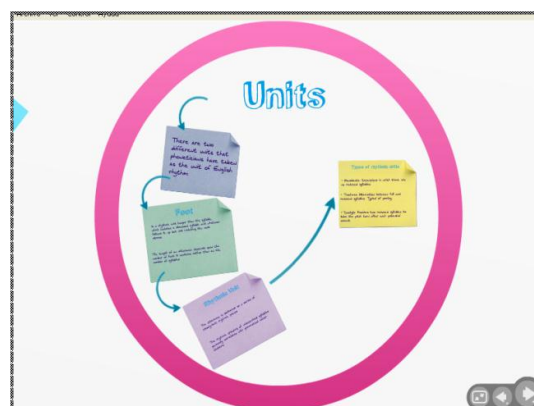
Some of the slides prepared by one of the groups at this stage of the process are shown below.



Theories

There are two theories that explain the regularity of occurrence of stressed syllables within an utterance: Stress-timed and syllable-timed.

Stress-timed	Syllable-timed
<ul style="list-style-type: none"> The stressed syllables will tend to occur at relatively regular intervals whether they are separated by unstressed syllables or not. 	<ul style="list-style-type: none"> All syllables, whether stressed or unstressed, occur at regular time intervals.
<ul style="list-style-type: none"> The duration of the sound that constitutes each syllable is variable. 	<ul style="list-style-type: none"> The duration of the sound that constitutes each syllable is invariable.
<ul style="list-style-type: none"> The time from each stressed syllable to the next will tend to be the same, irrespective of the number of intervening unstressed syllables. 	<ul style="list-style-type: none"> The time between stressed syllables will be shorter or longer in proportion to the number of unstressed syllables



Now, with the purpose of making the students reflect upon the process they had followed in the preparation of their presentation, the following semi-structured questionnaire was administered. This questionnaire was written in Spanish with the intention of facilitating the internal process of reflection once the development of the unit of learning was finished. As learners filled it in, they not only thought about the usefulness of the technological tools used but also expressed their perceptions about the results achieved.

Responda en forma conjunta con los miembros del grupo con el que trabajó las proposiciones incluidas en esta sección.

1. Relate brevemente los pasos que siguió en la elaboración de la presentación sobre ritmo.
2. ¿Qué recursos tecnológicos utilizó para la elaboración de su presentación? Marque con una cruz (x).

Herramientas Tecnológicas	SI	NO
Correo Electrónico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wikis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Blogs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Archivos de textos online	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Archivos de audio online	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Archivos de video online	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Links de páginas relacionados con ritmo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
CD ROM	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Otros: 0

3. ¿Piensa que el uso de recursos tecnológicos contribuyó positivamente a lograr un mejor aprendizaje del ritmo del inglés?
4. ¿Considera que este modo de trabajo lo ayuda a ser más independiente y responsable respecto de su propio aprendizaje?
5. ¿Cómo se siente después de esta experiencia?
6. ¿Cómo evaluaría los resultados alcanzados?

Otros comentarios 0

In connection with the results obtained, the data gave teachers the opportunity to reach an interpretation of the path the students followed in the design of a power-point presentation. The students' narrative gave access to the internal processing followed in the construction of new knowledge. With respect to the steps taken by each group, they all started by getting together to read the material provided by the teaching team. Most of them claimed that after having read the material, they elaborated conceptual schemes, organized and distributed the

tasks that each of them had to do. Some groups got together to help each other with some questions about theory and to practise their speech.

With regard to the use of technological resources available in the 2.0 Web, it was possible to observe that most students used their emails to communicate with each other. However, only some groups made use of different file formats (text, audio and video) and web pages related to the English rhythm. As for as the use of socially-constructed web tools, like *wikis* or *blogs*, only half of the groups admitted having used a *wiki*, but none of them used a *blog*. Power-point, pen-drive, beamer and Cmap were also used in the elaboration of their final collaborative task. When the learners were asked if the incorporation of these tools contributed favourably to the acquisition of specific contents, a positive answer was given by all of them. One of the groups commented: *«Sentimos que adquirimos los conocimientos relacionados con este tema y tratamos de relacionarlo y ponerlo en práctica en la materia»*. Even when most of the learners had positive opinions about the experience and admitted it had helped them become more autonomous and responsible students, they did not tone down the role of the teacher as a mediator in the learning process: *«Nos sentimos en parte independientes al realizar el trabajo grupal bien; sin embargo el significado del aprendizaje lo adquirimos luego de la revisión y explicación hecha por la profesora»*. Another group added: *«El uso de la tecnología brinda mucha ayuda, pero no debemos dejar de lado lo humano, ni olvidar la interacción que se produce dentro de un grupo de estudio»*. In connection with this last observation, it is worthwhile highlighting the fact that students seemed to be aware of the socio-culturally constructed nature of the learning process.

Conclusion

This research paper presents the results obtained from a pedagogic experience in which the focus of the daily teaching practices was redirected through the incorporation and use of ICTs in the English Phonetics and Phonology II classes.

Teachers found out that students possess and use a wide range of different linguistic resources as a result of their frequent exposure to a multiplicity of technological devices. Moreover, it was also encouraging to learn that students appreciate the role of teachers as guides and mediators in the process of teaching and learning new concepts.

We would like to share this innovative teaching perspective with our particular educational context, in the belief that it might help reconstruct the pedagogical scenario where traditional approaches coexist harmoniously with cutting edge practices.

Bibliography

- Abercrombie (1967). *Elements of General Phonetics*. Edingurgh: U.P.
- Adams, C. (1979). *English speech rhythm and the foreign learner*. The Hague: Mouton Publishers.
- Anderson, J. R. (1983). *The architecture of cognition*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Bartolomé, A. (2004). Blended Learning. Conceptos básicos. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 23, 7-20. España: Universidad de Barcelona.
- Cauldwell, R. (2002). The functional irrhythmicality of spontaneous speech: A discourse view of speech rhythms. Retrieved November 17, 2003, from <http://www.solki.jyu.fi/apples>.
- Common European Framework of Reference for Languages. Retrieved September 1, 2008, from http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework_EN.pdf
- Dalton, C. & Seidlhofer, B. (1994). *Pronunciation*. Oxford: Oxford University Press.
- Díaz Barriga, A. (2009). *Pensar la didáctica*. Buenos Aires: Amorrortu Ed.
- Finch, D & Ortiz Lira, H. (1982). *A Course in English Phonetics for Spanish Speakers*. London: Heinemann.
- Hanna, D. (2000). *Higher Education in an Era of Digital Competition*. Madison WI: Atwood Publishing.
- Macdonald, J. (2008). *Blended Learning and Online Tutoring. Planning Learner Support and Activity Design*. England: Gower Publishing Limited.
- Pike, K.L. (1945). *The intonation of American English*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Sharma, P. & Barrett, B. (2007). *Blended Learning. Using technology in and beyond the language classroom*. Thailand: Macmillan.

TEACHING PROSODY IN PRIMARY SCHOOL

Daniela L. Martino
dlmartino76@hotmail.com

Karina F. Ruiz
karinaruiz2@hotmail.com

UNLP . ISFD 97 La Plata

Abstract

Taking into account the objectives and contents proposed in the Diseño Curricular for EP2C in the Province of Buenos Aires and the role of English as lingua franca, the teaching of prosody in primary school appears as a relevant inclusion. From an early age, pupils should be taught how prosody contributes not only to communicate a message effectively but also to develop intercultural competence. The activities proposed are related to everyday games as well as drama projects, adapted to the students' age and background, fostering a correct use of intonation in a context that is natural for 10 . 12 year-old pupils. Such activities serve a number of purposes: to practise intonation in context together with other aspects such as vocabulary or grammar as well as to provide pupils with a different way of learning the second language, catering for a variety of learning styles in the language classroom.

Introduction

The rise of English as lingua franca has led to exchanges between non-native speakers of English outnumbering those between native and non-native speakers. This, in turn, has triggered the pursuit of *intelligibility* rather than accuracy in many aspects. Joanne Kenworthy (1988:16) puts forward the concept of **comfortable intelligibility** as a suitable goal for the majority of learners. Even considering this as the ultimate goal, prosodic features still appear to be relevant.

Intonation has gained recognition as an integral part of language fluency, competence and proficiency. An important advantage of the teaching of prosody is its connection with listening comprehension and speaking skills. According to Judy Gilbert (2008), students who are prosodically-trained often report improved understanding of speech on TV, films and face-to-face conversations. This is so because they have learnt to notice how prosody changes the way connected speech sounds. Learners who are unable to process important grammatical signals or contracted speech complain that native speakers talk too fast (2008:6).

Gilbert (2008) also shows that students who are not prosodically-trained tend to fail to follow connected speech as a result of their inability to recognize the intonational signals of what

goes with what_q or ~~what~~ disagrees with what_q These signals help listeners to create cohesion in speech and missing them will inevitably lead to a breakdown in conversation. Cohesion in English conversation depends partly on both thought grouping signals (tone units) and pitch and intonational variations that contrast new and shared information among other characteristics. Kenworthy (1988) refers to intonation choices while listing possible obstacles to intelligibility. She emphasises the importance of intonation based on the fact that it reflects speakers' intentions, such as asking for information, seeking agreement, etc. The different choices made by speakers carry linguistic information and also perform a variety of functions. Such is the case of Crystal (1995), who identifies six functions: emotional, grammatical, informational, textual, psychological and indexical (1995:249); or Roach (1991) who points out four: attitudinal, accentual, grammatical and discourse (1991: 163). Therefore, an inappropriate intonation pattern can lead to misunderstanding just as a mispronounced word can.

Apart from the inherent importance of prosody, the objectives and contents proposed in the Diseño Curricular for EP2C in the Province of Buenos Aires also make implicit reference to the relevance of suprasegmental features. Such is the case of:

Propósitos específicos:

~ Promover el desarrollo de la competencia intercultural y el fortalecimiento de la propia identidad cultural favoreciendo los procesos de integración social.

~ Desarrollar prácticas del lenguaje centradas en la creación e interpretación de significados (meanings) atendiendo a las necesidades comunicativas de los niños.

o

La construcción del discurso

Cuando un adulto le enseña la lengua al niño, lo que hace es ayudarlo a significar una intención comunicativa por medio de una determinada forma lingüística para que dicha intención sea entendida como tal por la comunidad de hablantes de la lengua que se enseña en un contexto particular.

Los niños aprenden la lengua en las situaciones en las que la usan. Desde el uso, el niño aprende las convenciones para llevar a cabo sus intenciones comunicativas. Enseñar una lengua es enseñar a significar en la lengua, es enseñar a construir discurso.

(Diseño Curricular EP2C Prov. de Buenos Aires)

It is clear then, that from an early age pupils should be taught how prosody contributes not only to communicate a message effectively but also to develop intercultural competence.

Theoretical framework

The approach we adopt for the present paper is the discourse intonation approach, which ascribes different meanings and functions . ones that derive from usage in discourse . to more or less traditional components (Chun 2002; p. 32). One of the main exponents of this approach is David Brazil (1985), who claims that there is meaning conveyed by different choices made by speakers. Such meaning differs from attitudinal notions like *shocked* or *surprised* and from grammatical concepts like *interrogative* or *declarative*. As Chun (2002) points out Brazil uses the five tones proposed by Halliday and a distinction of key that was first suggested by Sweet. What Brazil does is to offer a new interpretation of the significance of these features, moving away from linking them to grammatical entities.

Couper-Kuhlen and Selting (1996:13) find that intonation and prosody have a *contextualizing* function. They believe that among the phonetic features which are salient for prosody in conversation we can find: pitch level at the beginning of intonation groups, pitch register and rhythm and timing.

Although traditional theoretical treatments, including the British contour of tune approach and the American levels or phonemic and generative approaches, tended to focus on sentence-level phenomena, during the last two decades linguistic research has emphasized pragmatic, discourse-level phenomena.

As regards psychological mechanisms and processes in the learning of L2, we adopt Anderson's (1983) ACT approach (Adaptive Control of Thought) as information processing model. Anderson (1983) assigns a key role to the fact that practice leads to automatization. This is a general cognitive model for skills acquisition and can be applied to those aspects of second language acquisition that, like pronunciation, require procedurisation and automatization.

Games and drama

Based on the points included in the introduction and theoretical framework, the learning of prosody in English as a second language should be connected to its possible effects in communication. Interference from the students' first language can hinder its acquisition. Therefore, we find the need to introduce different exercises that help foster sensitization and awareness as regards prosodic features and which, in turn, will help pupils to produce them.

As regards the teaching of prosody, it is paramount to take into account some steps suggested by Chun (2002:144), which include perception /listening exercises, as well as

production/speaking activities. Chun (2002:202) describes a typical progression of a class as including the following steps:

- sensitization (listening exercises)
- explanation
- imitation (controlled speaking exercises)
- practice activities (rehearsed speaking activities)
- communicative activities (extemporaneous speaking activities)

The activities proposed below will follow these steps and comply with the objectives established in the Diseño Curricular for EPC2 in the province of Buenos Aires.

Games

The games we are proposing to adapt to the language classroom are: *Pictionary*, *Charades* and *Taboo*. In *Pictionary* clue givers draw at the same time as players strive to guess the correct answer. In *Charades* one player silently acts out a title (book, movie, show, etc.), phrase or person and their team must guess it. In *Taboo*, players take turns to describe a word or phrase on a drawn card to their partner without using five common additional words or phrases also on the card. The opposing partners watch a timer and use a buzzer to stop the game, buzzing the player describing if one of the five off limits words or phrases is used, or the describing player makes any gestures.

The sensitizing stage Chun (2002) proposes as first one might be embodied in a recorded audio from a classbook since these games tend to appear in listening exercises in pupils' books. Otherwise, the teacher can provide a number of examples as part of the explanation of the activity pupils are about to perform.

Eg: Using *Pictionary*

The use of a proclaiming tone in yes /no questions, analysed from a discourse perspective, means that speakers expect the respondent to provide a selection from a so far unnegotiated set. In *Pictionary*, this can be the case of the first guesses put forward by pupils, when the drawing has not been finished.

The allocation of a referring tone in yes / no questions means speakers wish to have assumptions confirmed with respect to a truth presented as having been negotiated. In this case, the allocation of a referring tone would project a context in which the pupil assumes he knows the correct answer.

Sensitizing:

Pupil A announces he/she's going to draw a verb. He/She starts drawing a man who seems to be standing.

Pupil 1: Is it ~~stand~~?

(teacher echoes the pupil's question / Is it ~~STAND~~?/)

P

Pupil A adds another leg as if the man is walking

Pupil 2: Is it ~~kick~~?

(teacher echoes the pupil's question / Is it ~~KICK~~?/)

P

Pupil 3: Is it ~~walk~~?

(teacher echoes the pupil's question / Is it ~~WALK~~?/)

P

Pupil A adds lines next to the legs to demonstrate movement

Pupil 4: Is it ~~run~~?

(teacher echoes the pupil's question / Is it ~~RUN~~?/)

R

The explanation stage could be focused on the questions and answers provided by the pupils who have to guess the correct word or phrase. During the examples the teacher provides in the sensitization stage, different intonation patterns can be shown to suggest whether the guess is a well founded one or not.

Pupils can imitate the teacher's example and then move on to practice stages and communication activities which will take place during the game itself, which provides an excellent natural context for communication.

Taking into account the description of learning styles by Rebecca Oxford (2003;1996) we can assume that the games proposed cater for a number of learning styles: extroverted and

kinetic pupils might prefer to mime or describe a word together with open and global pupils, while more introverted, visual and auditory ones might prefer to try and guess the word.

One obstacle to the practice of intonation has been the limited time teachers usually have to include a wide variety of topics and skills. Pictionary, Charades and Taboo provide an invaluable combination since they can also help pupils to practise different areas of vocabulary chosen by the teacher in a natural and motivating context.

Another positive aspect is that as these are team games, they foster cooperation within a group.

Therefore, these games appear as a positive inclusion to ESL classroom because:

- They provide an excellent context to practise prosodic features in a natural and familiar context for students: board games they are used to playing in their mother tongue.
- They cater for different learning styles.
- They can be suited to practise specific areas of vocabulary which pupils might have been working on.

Drama

The inclusion of drama in the classroom would allow teachers to practise an array of features of spoken language: p/r opposition, the correct allocation of prominence in words, differences in pitch to express, for instance, contrast, and also turn taking characteristics.

The first step in the inclusion of drama in the classroom is the choice of script. The script to be used in drama activities can stem from a number of sources:

- A text /story in the class book
- A story in a reader which is part of the material of the course
- Certain content pupils might be dealing with (May Revolution, Independence Day, etc)

If the script is a ready-made one, students can listen to a recorded version (from the class book, for example) as part of the sensitization stage.

In any case, pupils can play an active role in the writing of the script, adding a further dimension to the whole activity, either adapting a text or inventing a new one. In this case, it will be the teacher the one responsible for the correct allocation and production of prosodic features for the sensitization stage.

Depending on the pupils' age, explanation activities can vary from simple contrasts for pupils to feel differences to multiple choice exercises making differences overtly clear, especially at the age of 12.

The imitation and practice stages would involve pupils repeating their lines, rehearsing the play and performing it. As there probably might not be enough roles for every pupil, those who do not perform can be assigned roles such as prompter, stage manager and even production manager in charge of costumes, props, make up, etc.

Finally, once pupils have got accustomed to drama, different communication activities can be proposed. These can include basic improvisation games based either on topics being dealt in different moments throughout the academic year or on random tasks which can make the activity quite fun. Wade Bradford (2012) suggests a variety of improvisation games. For example, there is one based on questions:

Once the setting is established, the two actors begin the scene. They must speak only in questions. (Normally one question at a time) No sentences ending with a period . no fragments . just questions. Example:

LOCATION: A popular theme park.

Tourist: where is the water ride?

Ride Operator: Which ride do you want?

Tourist: Which one is cheap?

*(Adapted from original to suit
language resources at EP2C)*

If the pupils performing say something that is not a question or if they repeat questions, then the rest of the class (the audience) is encouraged to make a buzzer. The pupil who failed to follow the task sits down and another pupil takes on his role (Bradford, 2012).

Bradford (2012) also puts forward another improvisation game based on the alphabet:

The actors create a scene in which each line of dialogue begins with a certain letter of the alphabet. Traditionally, the game starts off with an A-line.

Example:

Actor #1: All right, our first annual comic book club meeting is called to order.

Actor #2: But I'm the only one wearing a costume.

Actor #1: Cool.

Actor #2: Do I look fat?

Actor #1: Excuse me, but what's the name of your character?

(Adapted from original to suit
language resources at EP2C)

If pupils manage to reach \pm it is considered a tie. However, if a pupil fails to continue, the rest of the class makes their judgmental buzzer sound and a replacement takes over (Bradford, 2012).

Although the improvisation games mentioned above have not been particularly designed for the teaching of English, they can be adapted to the classroom to suit a number of purposes: to practise features of grammar and vocabulary been dealt with together with correct intonation in a context that is fun and motivating for pupils.

Again, as with board games, drama can cater for students with different learning styles (Oxford 2003): extrovert and kinetic pupils can perform the play, together with feeling and open pupils who will probably enjoy such activity. Introverted and closure oriented pupils can play the part of different managers. Analytic pupils might enjoy roles such as prompters.

Therefore apart from developing the four skills (reading the source text, writing the script, listening for cues to know when it is their turn and speaking) and encouraging pupils with different learning styles, drama provides an excellent opportunity to practise prosodic features in a context which is familiar for pupils: the play they perform is contextualized because it is related to well-known characters (from class book, extra reader, history, etc) and performing is natural for children, either because impersonating characters is still part of their everyday games or because they usually perform in school celebrations.

Conclusion

The activities proposed in this paper . games and drama . provide a natural and familiar context for communication for 10 . 12 . year-old pupils to practise prosodic features as well as grammar and vocabulary aspects. They enable teachers to squeeze prosody in their already tight schedule. The fact that these activities cater for a variety of learning styles is a plus which cannot be left aside. Teachers cannot overlook the fact that prosodically trained students have been shown to achieve better communication skills. Since effective communication is our primary goal, the introduction of prosodic features at early stages appears as a necessary step to be taken.

Bibliography

- Anderson, J. R. (1983). *The architecture of cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bradford, W. (2012). *Competitive Improv Games*. Retrieved April 26, 2012 from <http://plays.about.com/od/improvgames/a/competelmprov.htm>
- Brazil, D. (1985). *The Communicative Value of Intonation in English*. Birmingham: University of Birmingham.
- Chun, D. (2002). *Discourse Intonation in L2. From Theory and Reseach to Practice*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamis Publishing Company.
- Crystal, D. (1995) *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Diseño Curricular para la Educación Primaria. Segundo Ciclo. Retrieved March 20, 2012 from <http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/diseniocularparaeduacionprimaria2ciclo.pdf>
- Gilbert, Judy B. (2008). *Teaching Pronunciation*. Using the Prosody Pyramid. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kenworthy, J. (1988). *Teaching English Pronunciation*. New York: Longman.
- Oxford, R.L. (2003). *Language Learning Styles and Strategies: an overview*. Retrieved March 10, 2011 from <http://web.ntpu.edu.tw/~language/workshop/read2.pdf>
- Oxford, R.L. (1996) Personality type in the foreign or second language classroom: Theoretical and empirical perspectives. In A. Horning & R. Sudol (Eds.), *Understanding Literacy: Personality Preferences in Rhetorical and Psycholinguistic Contexts* (pp. 149-175). Creskill, NJ: Hampton Press.
- Roach, P. (1991). *English Phonetics and Phonology*. Cambridge: Cambridge University Press.

MISSPAT-ENGLISHPLUS

Patricia Mabel Ielmini
patriciaielmini@gmail.com

Escuela Modelo de San Juan (Primary level)

Abstract

Misspat-englishplus is an online component embedded in a blended learning situation being used at Escuela Modelo de San Juan- primary level since 2011. It aims at enhancing and practising contents students see in their face-to-face classes as well as at helping them develop their independence and autonomy in their learning process. Misspat-englishplus component reinforces the work that students do in class by providing activities that they can do on line, outside the classroom, whenever they are connected to the internet. They receive their grades immediately and these are fed into an automatic grade book. This session aims at showing the audience the varied range of activities that lead students to improve their language skills such as reading texts, listening tasks, video-sessions, grammar practice, writing and speaking assessments.

Misspat-englishplus

Misspat-englishplus is an online course developed in a Moodle platform. The provided tasks are done by the students whenever they are connected to the internet, outside the school. My work is carried out in a blended learning context where students have their five period classes weekly plus the access to the use of Misspat-englishplus online homework and assessment programmes in a wide range of topics. This online component includes two courses; English Plus 1, course used by 5th.grade students and English Plus 2, course used by 6th.grade students. English Plus 1 consists of two modules while English Plus 2 consists of three Modules. The activities are fully integrated with students course. This learning tool helps to motivate students and improve their performance. Students from both courses are highly motivated with a wide range of interactive exercises with immediate automatic grading. Students can practise at their own pace and keep track of their progress through their grade book growing in them the autonomy and independence at the art of learning. Each module includes the following sections:

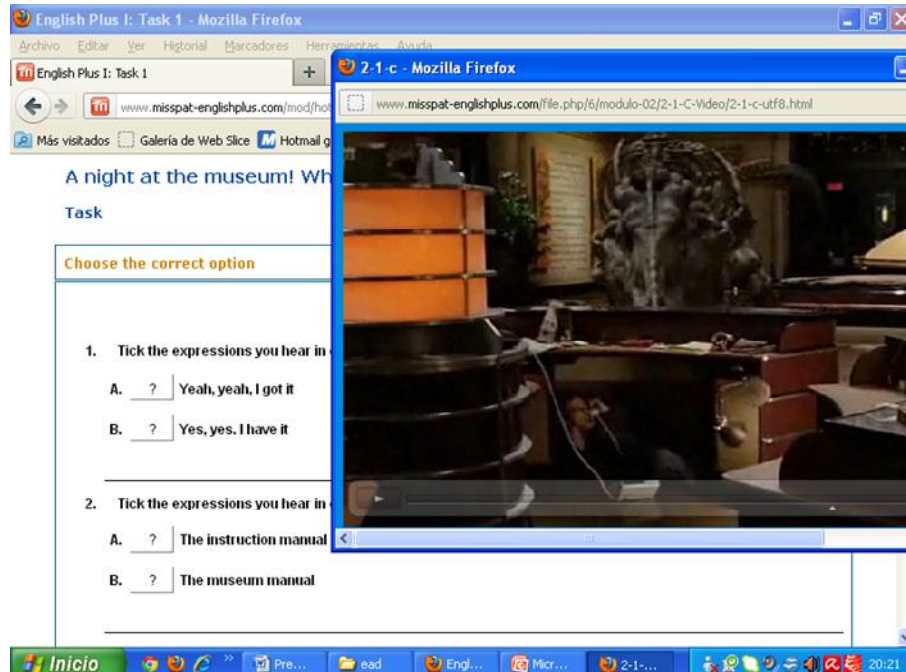
- **Reading task-** Students enhance their comprehension of texts by skimming and scanning tasks.

The screenshot shows a Mozilla Firefox browser window with the title '1-4 - My Family'. The address bar shows the URL 'www.misspat-englishplus.com/file.php/6/modulo-01/ud-04-cq/page_02.htm'. The page content includes a heading '1-4 - My Family' and a sub-heading '1-4-A- Reading- The Simpsons, a weird family'. Below the heading is a small cartoon illustration of the Simpson family. The text reads: 'Read about "The Simpsons, a weird family"'. A 'Cartoonist' section states: 'Matt Groening created The Simpsons. The first complete episode was on December 17, 1989. That is exactly 20 years ago. The Simpsons always live in Springfield in the United States. They are a working-class family. In this family, Homer is the father; Marge is the mother and Bart, Lisa and Maggie are their children. Homer works at the local nuclear power plant, Marge is a homemaker, Bart is a mischievous boy, Lisa is a precocious girl, and Maggie is a baby who cannot talk.' To the left of the text is a task box with the instruction 'Choose the correct option'. It contains two questions: '1. Bart hates riding his bike in the rain.' with options 'A. ? YES' and 'B. ? NO'; and '2. Homer is a cartoonist.' with options 'A. ? YES' and 'B. ? NO'.

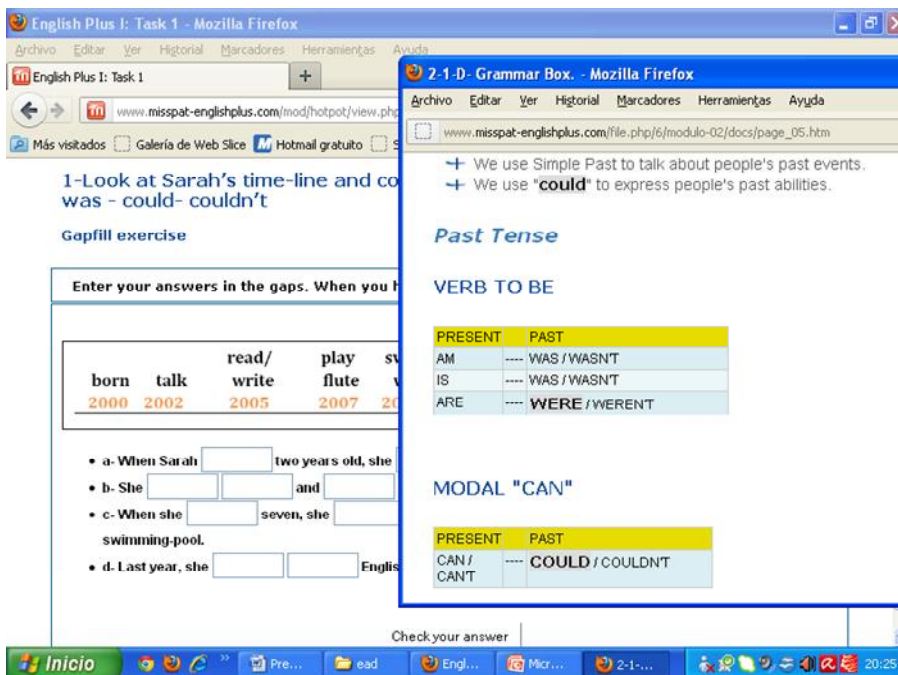
- **Listening task-** Students are also exposed to challenging listening situations.

The screenshot shows a Mozilla Firefox browser window with the title 'English Plus I: Listen to the description of this particular family's life and choose'. The address bar shows the URL 'www.misspat-englishplus.com/mod/hotpot/view.php?id=1145'. The page content includes a heading 'Listen to the description of this particular family's life and choose' and a sub-heading 'Task'. Below the heading are three green circular icons. A task box with the instruction 'Choose the correct option' contains two questions: '1. E-mail on the sea takes...' with options 'A. ? less time than on land.', 'B. ? more time than on land.', and 'C. ? the same time than on land.'; and '2. This family is sailing around...' with option 'A. ? The Atlantic Ocean'. A 'Show answer by answer' button is visible in the top right of the task box. The Windows taskbar at the bottom shows the 'Inicio' button and several open applications including 'Present...', 'ead', 'English ...', and 'Microsof...'. The system clock shows '20:12'.

- **Video Session-** Short fragments of up-to- date movies are used to motivate students understanding of the language.

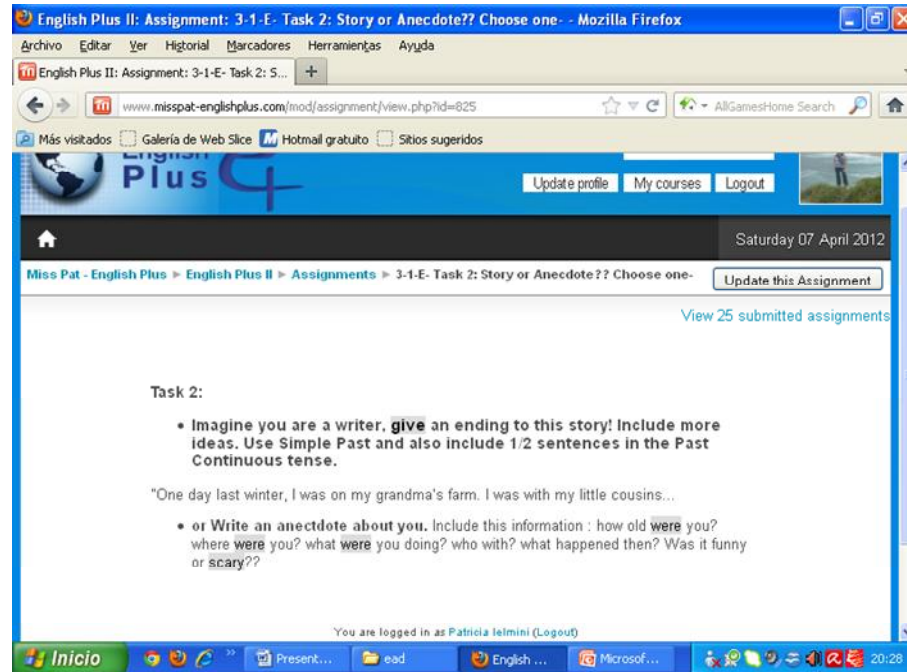


- **Grammar Box-** Students practise a grammatical structure following the given rule.



IV Jornadas de Actualización en la Enseñanza del Inglés

- **Writing-** Different written assignments are given to practise the subjects seen where there is a full analysis of students performance.



English Plus II: Assignment: 3-1-E- Task 2: Story or Anecdote?? Choose one- - Mozilla Firefox

Archivo Editar Ver Historial Marcadores Herramientas Ayuda

English Plus II: Assignment: 3-1-E- Task 2: S...

www.misspat-englishplus.com/mod/assignment/view.php?id=825

Más visitados Galería de Web Slice Hotmail gratuito Sitios sugeridos

English Plus

Update profile My courses Logout

Saturday 07 April 2012

Miss Pat - English Plus > English Plus II > Assignments > 3-1-E- Task 2: Story or Anecdote?? Choose one- Update this Assignment

View 25 submitted assignments

Task 2:

- Imagine you are a writer, **give** an ending to this story! Include more ideas. Use Simple Past and also include 1/2 sentences in the Past Continuous tense.

"One day last winter, I was on my grandma's farm. I was with my little cousins...

- or Write an anecdote about you. Include this information : how old **were** you? where **were** you? what **were** you doing? who with? what happened then? Was it funny or scary??

You are logged in as Patricia Ielmini (Logout)

- **Speaking-** Students record themselves following a given assignment



English Plus I: 2-3-G- Speaking - Mozilla Firefox

Archivo Editar Ver Historial Marcadores Herramientas Ayuda

English Plus I: 2-3-G- Speaking

www.misspat-englishplus.com/mod/nanogong/view.php?groupid=004&id=1272

Más visitados Galería de Web Slice Hotmail gratuito Sitios sugeridos

English Plus

Patricia Ielmini

Update profile My courses Logout

Saturday 07 April 2012

Miss Pat - English Plus > English Plus I > 2-3-G- Speaking Update this NanoGong

Talk about YOU! **Record** what you DID last weekend or last holidays!! 3' talking please!!
Start like this:
Last weekend or Last holidays, I...

Message List

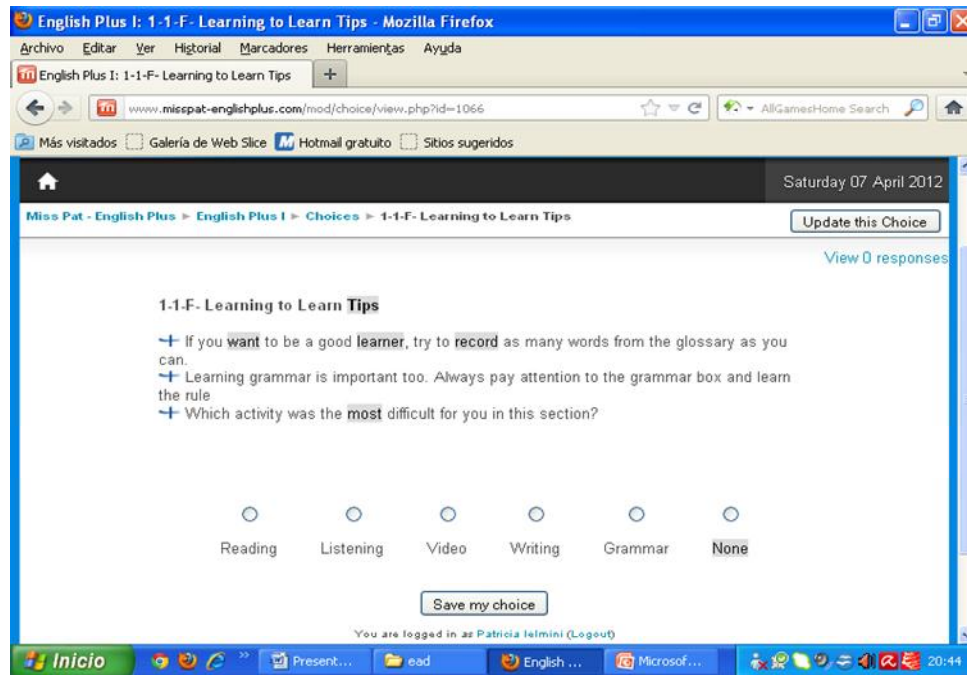
Please select the group: All participants

ANA PAULA ACOSTA DOMINGUEZ (@)

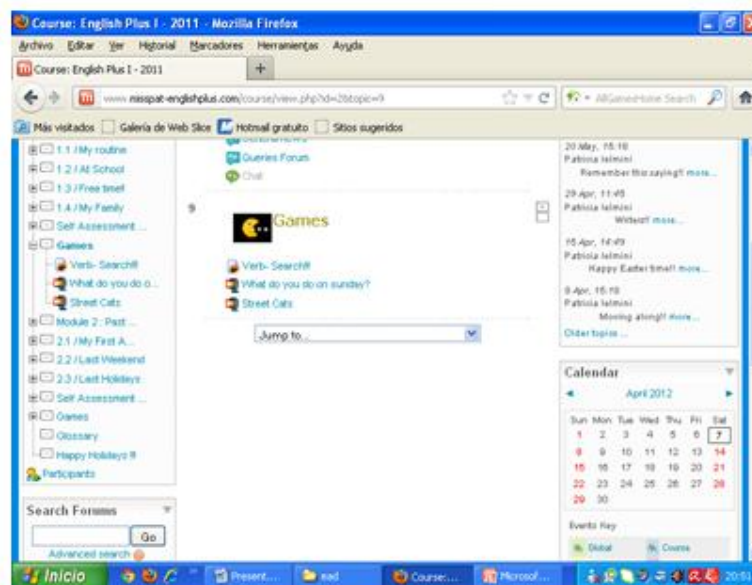
JOAQUIN IGNACIO ALMERICH RIGAZZIO (@)

BAUTISTA ARANCIBIA MARTIN (@)

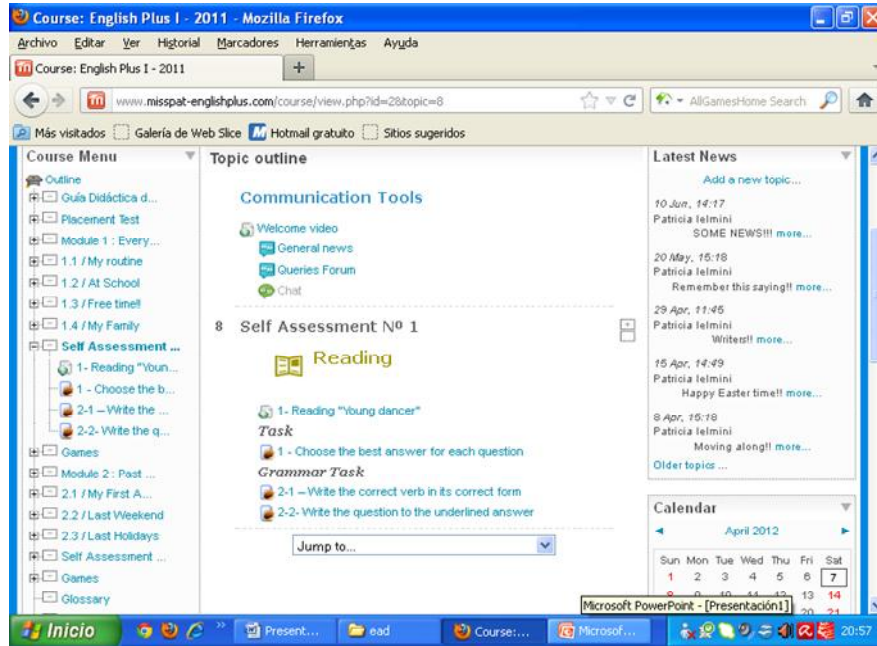
- **Learning to learn tips-** Tips students may follow to become better learners. This section also includes a question to make them reflect on their way of learning.



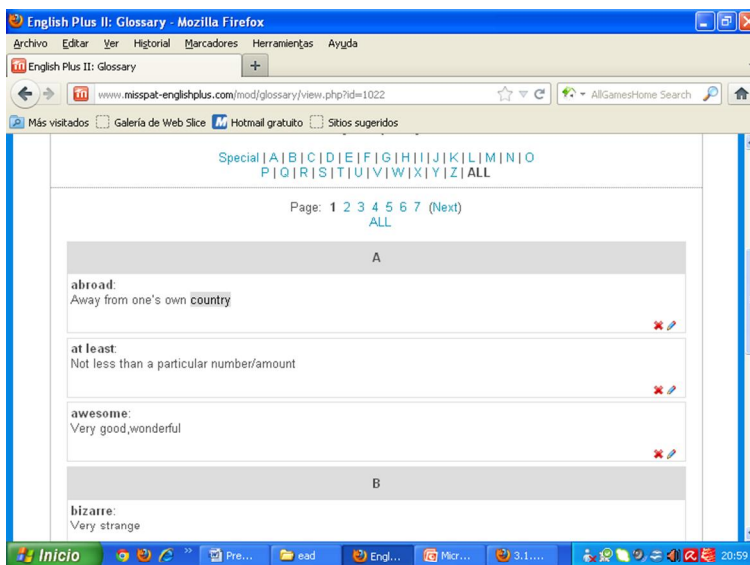
- **Games-** Language games and links to different on line pages are included to have fun and relax.



- **Self-assessment-** This last section comes after each module and integrates all what students have seen in it. Here, students challenge themselves to solve the different tasks without any help.



- **Glossary-** list of words included in a glossary which appear in bold-black type.



Among the advantages this online component offers is that there is better mapping of student progress because the grade book gives the tutor or teacher in charge an instant record of scores and keeps track of progress. Because of the information the tutor has regarding the students progress it's possible to increase the personalization for individual learners and identify where our students need extra support and assign relevant activities.

Grade item	Grade	Range	Percentage	Feedback
English Plus I - 2011				
1-1-E- My Ideal Day	5	1-5	100.00 %	Bravo Tomás, go to the guía didáctica and read in "evaluations" how the correction of writing will be. The grade goes from 1 (the lowest) to 5 (the highest)
1-2-E - Writing	5	1-5	100.00 %	👍 Congratulations on your description! Bravo Tomi!
1-3-E- Writing	5	1-5	100.00 %	👍 Congratulations on your work, now read my answers please. Thanks.
1-4-E- Writing	5	1-5	100.00 %	Lovely family and lovely description. Congratulations. Read my comments inside the document please.
2-1-E- Writing.	5	1-5	100.00 %	Excellent job! Read my comments. Please, do not forget to submit your work on time, try to respect due-dates (fechas de entrega) You can do it! 😊
2-2-E- Writing	5	1-5	100.00 %	Wonderful description of your weekend but please, <u>respect due-dates</u> (fecha de entrega)
2-3-E- Writing	-	1-5	-	Very interesting interview! Bravo. Now, read my answers and comments please.
1-2 - Choose YES or NO	100.00	0.00-100.00	100.00 %	
1-1 - Choose the correct option	100.00	0.00-100.00	100.00 %	
1-3 - Fill in the gaps	95.00	0.00-100.00	95.00 %	
Match the right answer to the question	100.00	0.00-100.00	100.00 %	
Choose the correct answer	100.00	0.00-100.00	100.00 %	
Match the verb with the right 3 rd p. singular form	95.00	0.00-100.00	95.00 %	
Tick the correct option.	100.00	0.00-100.00	100.00 %	

There is also a range of communication tools that enable the tutor to keep in contact with students and give them feedback outside the classroom; for example sending messages, forum which sets discussion topics, chat and General News kind of board that provides students learning tips, news, etc.

Bibliography

- Harris, M. and McCann, P. (1994) *Assessment*, Scotland: Heinemann
- Oxford-Advanced [learner's](#) Dictionary
- Longman Dictionary of Contemporary English
- Oxford-Collocations (dictionary for students of English)

CAPACITACIÓN DOCENTE IN-SITU: UNA EXPERIENCIA ENMARCADA EN UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN EN NIVEL MEDIO

Cecilia Arellano
ceciliasoule@yahoo.com.ar

Gabriela Calvo
nadateturbe53@yahoo.com

Alicia Collado
alicollado@gmail.com

Valeria Gracciano
vgracciano@gmail.com

Instituto de Formación Docente Continua San Luis

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo compartir una experiencia de capacitación docente in situ, dictada en el marco del Proyecto de Investigación "Estrategias de lectura en una Lengua Extranjera en el marco de un proyecto de lecto-comprensión en un 5º año del nivel secundario de la ciudad de San Luis" y en coordinación con el Centro de Asesoramiento de Prácticas Docentes para Profesores de Inglés, del Instituto de Formación Docente Continua San Luis. Intenta, además, describir los alcances y resultados de dicho proceso reflejados en la práctica docente, el trabajo áulico y la optimización de la aplicación de las estrategias de lectura en una lengua extranjera (inglés), foco de dicho trabajo de investigación. Discutiremos la metodología con la que se trabajó, así como también los objetivos que perseguíamos y la importancia y alcances de esta forma de capacitación en el contexto de la educación superior.

Este trabajo surge motivado por la información arrojada por las distintas investigaciones, particularmente los resultados obtenidos por la investigación "La Enseñanza del inglés como Lengua Extranjera en los niveles EGB3 y Polimodal en las escuelas de la Región 1 de la Provincia de San Luis: Análisis de situación y Propuesta Pedagógica"¹; capacitaciones realizadas por el Departamento de Inglés del IFDC San Luis desde su creación, y los datos aportados por la Junta de Clasificación provincial. A través de estos datos se detecta la escasa o deficitaria formación de los docentes de Lengua Extranjera Inglés del Sistema Educativo Provincial (en adelante SEP) tanto en las competencias lingüísticas como metodológicas y disciplinares que inciden en la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos mínimos de Lengua Extranjera propuestos para EGB 3 y Polimodal.

¹ Investigación realizada por el Departamento de Inglés del IFDC-San Luis durante los años 2003-2004.

El SEP cuenta con un 78% de docentes sin título de profesor de inglés. Los docentes que en este momento se desempeñan en el sistema con títulos habilitantes o supletorios en general están motivados y se dedican con entusiasmo a su tarea, pero no poseen una formación adecuada que sustente su práctica (Arellano, 2009). En muchos casos se percibe el bajo nivel de competencia lingüística y metodológica de estos docentes, lo que repercute en la calidad de su enseñanza y en los procesos de apropiación de los alumnos. En este contexto, y en el marco del Centro de Asesoramiento de Prácticas Docentes para Profesores de Inglés (Resol. N°51 IFDC-SL/04.), surge la propuesta de satisfacer esta necesidad realizando capacitaciones con la modalidad *in-situ*.

Asumiendo la dialéctica relación entre el contenido y el método, más siempre considerando la problemática del sujeto que aprende, es que podemos aseverar la necesidad de reflexionar sobre múltiples modelos particulares de enseñanza que contemplen los diversos atravesamientos, la variabilidad y la complejidad de la situación o contexto (áulico, institucional, social, cultural, etc.) y que reflejen las concepciones personales del docente en cuanto a cómo se concibe la vinculación en el proceso de enseñanza y aprendizaje, a cuál es su relación con la investigación, construcción y organización de su propio saber, a su trayectoria de vida y de capacitación profesional, a su perspectiva ideológica, axiológica, etc. La cosmovisión propia del sujeto docente y su bagaje de creencias y conocimientos previos entran en tensión en cada momento en que la intencionalidad valorativa del proceso educativo es puesta en acción para definir la intervención particular del docente.

Partiendo de estos presupuestos es que decidimos generar una propuesta de capacitación que atendiese a las necesidades particulares de un docente concreto para trabajar un contenido específico con modalidad *in-situ*. La misma contempla la posibilidad de formar o actualizar contenidos y competencias en el lugar de desempeño para así atender a demandas puntuales que surgen de ese contexto determinado. El dispositivo que se diseña e implementa está totalmente ajustado a las necesidades emergentes y responde a un mecanismo participativo e interactivo que involucra a los participantes activamente en la construcción de conocimiento. Se trató de un espacio y un tiempo que sirvieron para acercarse a la problemática singular del docente interesado, que buscaba integrar la teoría y la práctica, valorándolas como fundamentalmente asociadas para que el aprendizaje sea efectivo. Esta capacitación propuso una estructura pedagógica de reflexión y acción, fundamentada en el aprender haciendo.

El docente que participó en la capacitación *in situ* fue colaborador activo en el proyecto de investigación "Estrategias de lectura en una Lengua Extranjera en el marco de un proyecto de lecto-comprensión en un 5to año del nivel secundario de la ciudad de San Luis" (seleccionado en la convocatoria del INFD "Conocer para incidir en las prácticas

pedagógicas 2009, proyecto N° 815), el cual intentó describir el uso y tipo de estrategias de lectura en una lengua extranjera: inglés de alumnos de 5to año del nivel secundario de la ciudad de San Luis a lo largo del desarrollo de un proyecto institucional de lecto-comprensión. Este estudio respondió a un diseño descriptivo y a una lógica cualitativa que permitió comprender el objeto de estudio en profundidad, y surgió a raíz de observaciones en los colegios que colaboran con las Prácticas Profesionales del Profesorado de Inglés del IFDC San Luis y de inquietudes de instituciones que han trabajado con el Centro de Asesoramiento para las Prácticas Educativas del Departamento de Inglés, que manifestaron la implementación de la lectura en la lengua extranjera, e incluso la traducción, en los últimos años del ahora nivel secundario a modo de preparación para la posible inserción de los alumnos en la educación superior. Este estudio observó, sin embargo, que para optimizar logros en este nivel resultaría conveniente el uso y enseñanza explícita de las estrategias involucradas en los procesos de lectura. Surgió así el interrogante de relevar datos sobre las estrategias de lectura en una lengua extranjera (LE), en este caso, Inglés, empleadas por los alumnos de 5º año del nivel secundario del Centro Educativo N° 28 Dr René Favalaro, de la ciudad de San Luis, donde el capacitando ejerce su tarea docente. El objetivo fue conocer si los alumnos de la muestra elegida empleaban estrategias de lectura en su abordaje del texto escrito en la lengua extranjera y describir y caracterizar las estrategias utilizadas. Esta investigación pretendió arrojar datos relevantes para, a partir de conocer lo que realmente acontece con los sujetos respecto de la temática, solucionar problemáticas referidas a la toma de decisiones de orden didáctico- pedagógico tales como la selección de contenidos, el diseño de material, la implementación de actividades, entre otros.

Este trabajo consideró **la lectura**, una de las cuatro macro habilidades de la lengua, como la habilidad de obtener significados e interpretar la información correctamente (Grabe and Stoller, 2002), y la **lecto-comprensión** como el campo dentro de la enseñanza de una lengua extranjera que se focaliza en la enseñanza de la habilidad de leer a través del análisis de las micro y macro estructura del texto y el entrenamiento -explícito o implícito- en estrategias de lectura. Éstas, las estrategias de lectura, pueden ser definidas como estrategias relacionadas con cómo los sujetos utilizan habilidades cognitivas conscientemente para manejar su aprendizaje y hacerlo más efectivo (Fox and Matthews, 1991, citados en Bull y Ma, 2001). Se las considera, además, como acciones o técnicas orientadas a la resolución de problemas que pueden ser conscientes, inconscientes o automatizadas y siempre están ligadas al objetivo del lector. Esta investigación se enmarca en las conceptualizaciones propuestas por Judith Irwin en *Teaching Reading Comprehension Processes (La Enseñanza de los Procesos de Comprensión)* (1991) quien intenta mostrar la comprensión de una manera útil e instructiva. Este modelo indica que al

menos cinco procesos ocurren simultáneamente durante la comprensión, cada uno de los cuales implica varios sub-procesos más:

- Microprocesos: fragmentación inicial -agrupando palabras en frases significativas- y memorización selectiva de las unidades de sentido más importantes en cada una de las oraciones.
- Procesos integrativos: conexión de las ideas individuales en un todo coherente interpretando pistas lingüísticas.
- Macroprocesos: síntesis y organización de unidades individuales de sentido en un resumen o serie organizada de ideas generales relacionadas
- Procesos elaborativos: realización de inferencias -predicciones, imágenes mentales, asociación con experiencias vividas, se denomina-
- Procesos metacognitivos: selección, evaluación o regulación de las propias estrategias para controlar la comprensión y la memoria a largo plazo.

De esta forma, y teniendo en cuenta los factores contextuales, como las características del lector (el contexto del lector), el texto específico (el contexto del texto), y la situación (el contexto de situación), cada acto de comprensión se considera una transacción única entre el texto y el lector, en la cual el lector construye nuevos significados en su mente.

Por otro lado, si la comprensión requiere de la selección activa y aplicación de estrategias, éstas deben ser enseñadas explícitamente y a largo de todo el plan de estudios. El proceso de instrucción explícita sugerido por Irwin (1991) puede ser resumido en cuatro pasos:

1- Explicación: acerca del proceso, su importancia y cómo determinar cuándo usarlo a través de ejemplificación

2- Modelaje: El docente utiliza como modelo su propio proceso de pensamiento a medida que usa las estrategias, y comparte sus interpretaciones con los estudiantes.

3- Interrogación. Las preguntas deben servir para guiar al estudiante en su proceso de pensamiento. Estas preguntas priorizan el proceso utilizado y no la respuesta recibida.

4- Actividad Práctica. Una vez que el proceso ha sido modelado con los estudiantes, es necesario ofrecer oportunidades para que apliquen las estrategias de manera independiente en actividades de lectura significativas.

En cuanto a las herramientas utilizadas para la recolección de datos, se aplicaron: 1) una **evaluación diagnóstica inicial**, que captara aquellos aspectos más significativos y recopilara datos que ayudasen a diseñar el resto de instrumentos. Consistió en un texto en inglés que demandó el uso de estrategias para su interpretación. 2) un **cuestionario**

estructurado al comenzar y finalizar el proceso de investigación -focalizado en los procesos metacognitivos de los alumnos- del estilo del Inventario de Estrategias para el Aprendizaje de una Lengua² -*Strategy Inventory for Language Learning (SILL)* . que recopilara datos en relación con las estrategias de lectura percibidas como empleadas por los alumnos y el nivel del uso de las mismas (alto, medio o bajo). Este instrumento permitió observar las estrategias que los alumnos usan conscientemente. 3) **entrevistas Semi- estructuradas en profundidad** que indagara sobre las experiencias previas y metacognitivas de los estudiantes y las vividas durante el proceso de aprendizaje para clarificar datos que aporten al proceso de análisis espiralado. Y finalmente, 4) un **ejercicio de lecto-comprensión global** al finalizar el proceso, que consistía en un texto en inglés para interpretar usando una variedad de estrategias de lectura.

En el marco de este proyecto se desarrolló simultáneamente un proyecto de capacitación in situ, cuya finalidad fue brindar al docente las herramientas para que lleve a cabo la instrucción explícita de estrategias de lectura, foco principal del proyecto de investigación mencionado anteriormente. El capacitando había diseñado un proyecto de lecto-comprensión a desarrollar con su grupo de alumnos, por lo tanto, su capacitación en la instrucción explícita en estrategias de lectura resulta más que relevante. Esta propuesta de capacitación in situ consistió en llevar a cabo un diagnóstico de la situación y en base a los datos recogidos, elaborar un programa acorde a las necesidades particulares. El principal objetivo fue resignificar y mejorar la propia práctica del docente que demostró su interés en participar del proyecto.

La capacitación se dictó a través de la modalidad taller con encuentros presenciales, acompañados por tutorías virtuales. El objetivo de la modalidad taller es, principalmente, lograr la integración de teoría y práctica a partir de una instancia que relacione al docente/alumno con su campo de acción y lo haga conocer su realidad objetiva. Este recurso también permite la integración de los conceptos y su aplicación, la crítica y la expresión, procurando fortalecer las potencias creadoras y la espontaneidad. De este modo, en una primera instancia se desarrollaron los componentes teóricos, en este caso, una introducción a los conceptos de lectura y estrategias de lectura, así como al modelo de estrategias propuesto por Irwin (1991), para luego continuar en encuentros sucesivos con el diseño de material de trabajo y guías de estudio, que serían implementadas en el aula, en el marco del proyecto de investigación ya mencionado. Las tutorías virtuales, en tanto, constituyen un factor esencial que propicia la comunicación dinámica que se establece entre el participante y su tutor, una relación dialógica y de una constante retroalimentación en la

² Basado en la Version para Hablantes de Otras Lenguas que Aprenden Inglés, Versión 7.0 (ESL/EFL). R. L. Oxford, 1990.

cual el participante mejora su trabajo, comparte los obstáculos que se le presentan y aclara conceptos.

Al finalizar la instancia de capacitación y la implementación del proyecto de lecto-comprensión por parte de la docente responsable, se llevó a cabo el análisis de los datos recolectados a través de los distintos instrumentos diseñados para tal fin. Estos datos arrojaron los siguientes resultados:

- El examen diagnóstico realizado por los alumnos a comienzos del trimestre, el cual implicó la lectura de un texto en inglés y la realización de diversas actividades de comprensión, diseñadas en base a las estrategias de lectura categorizadas por Irwin (1991), mostró que un 37% de la muestra presentaba un manejo de estrategias alto (igual o superior al 70% del total del examen), mientras que el resto de los alumnos se mantuvo en un rango intermedio, entre el 69 y el 40%. El hecho de que ningún alumno estuvo en un rango menor al 40% nos indicó que todos, aunque en diferente medida, presentaban cierto manejo de las estrategias de lectura.
- El ejercicio de comprensión global aplicado a finales del cuatrimestre (la lectura de un texto informativo en inglés, de similares características y contenido a los textos explorados en el examen diagnóstico y en las clases de inglés que los alumnos tuvieron durante toda la segunda mitad del año escolar) mostró que el 62.5 % del total de la muestra presentaba un manejo alto de estrategias contra el 37% obtenido en el examen diagnóstico. El resto de los alumnos se mantuvo en el rango de 69 a 40 %, lo que representa que tiene un manejo de estrategias intermedio. El hecho que ningún alumno obtuviera un porcentaje menor al 40 % indica, tal como ocurrió con el examen diagnóstico, que en mayor o menor medida, todos los alumnos presentan cierto manejo de las estrategias de lectura.

Se pudo observar, de esta forma, un incremento considerable en los porcentajes obtenidos por la mayoría de los alumnos en relación al examen diagnóstico, lo que demuestra que ha existido una mejora en el uso y manejo de las estrategias de lectura. En términos generales, puede concluirse que el proceso de enseñanza que incorpora la aplicación y reflexión explícita sobre el uso de estrategias logra optimizar los niveles de comprensión lectora de los alumnos involucrados. Resulta interesante destacar que, ya sea por transferencia de la lengua materna o por brindarles instrucción específica sobre las estrategias de lectura, los sujetos de la muestra pudieron avanzar en cuanto al uso general de todas las estrategias y, en particular, en lo referido a las más complejas a saber: las integrativas, elaborativas y metacognitivas. Estos datos nos permiten aseverar que la incorporación de esta temática al

currículum escolar favorecería los logros haciéndolos más efectivos y consecuentes con propósitos más concordantes con la realidad académica que a estos futuros egresados les tocará vivir.

Para concluir, y compartiendo la iniciativa planteada por Arellano (2009), es necesario actualizar los saberes disciplinares y metodológicos mediante propuestas de capacitación continua. Si bien desde la creación del IFDC San Luis, año tras año, se diseñan numerosas intervenciones de perfeccionamiento y actualización tales como: Jornadas Provinciales, cursos acreditados, talleres disciplinares y metodológicos que convocan a numerosos colegas, desde el año 2004 desde el Departamento de Inglés, se creó el Centro de Asesoramiento de Prácticas Docentes para Profesores de Inglés con el fin de generar un espacio más íntimo para acercarnos a las problemáticas reales y concretas que afectan a los docentes en el aula. Este espacio ha permitido aproximarnos a la realidad educativa con la que conviven nuestros colegas en las escuelas, ha facilitado la comprensión de lo que allí acontece y ha brindado la posibilidad de intervenir directamente sobre la apropiación de saberes de los docentes y, como consecuencia, lograr un impacto sobre la calidad de la enseñanza del inglés.

En este caso en particular, el trabajar con esta modalidad facilitó la construcción de una relación entre capacitador-capacitando que trasciende el tiempo concreto del hecho pedagógico. Así, los docentes de Inglés del IFDC logramos actuar como orientadores en la construcción del propio recorrido profesional del consultante, la figura del profesional confiable que definiría un nuevo vínculo que contiene, orienta, sigue la trayectoria de capacitación de quien en él ha depositado su confianza.

Como si esto no fuese suficiente, creemos que con este dispositivo logramos alcanzar, de mejor manera, los objetivos pedagógicos institucionales:

- ✓ Satisfacer las necesidades del sistema educativo provincial.
- ✓ Lograr la integración de intereses colectivos e individuales.
- ✓ Evaluar el impacto, antes, durante y después.

Al realizar este taller de capacitación in situ como parte de nuestro proyecto de investigación logramos articular las tres funciones fundantes del IFDC: Formación docente inicial, Capacitación, perfeccionamiento y actualización docente e Investigación. Estas funciones son concebidas y desarrolladas como partes de un mismo programa institucional curricular que las integra.

En este caso, trabajamos con un docente en particular del SEP, acompañándolo y guiándolo para instrumentar mejoras en el diseño y dictado de su espacio curricular;

logramos recolectar datos relevantes para el proyecto de investigación que desarrollamos, y finalmente utilizamos la información obtenida en nuestros propios espacios curriculares dentro del profesorado de Inglés. Para que las tres funciones básicas del IFDC se articulen y retroalimentan, es preciso construir una relación sistémica que dé cuenta de dicha interacción. Así cada una de estas funciones no constituyen compartimientos aislados o estancos sino que se complementan unas a otras, generando auténticos puntos de encuentro y múltiples puntos de partida.

Gráficamente:



El docente que confió en nosotras expresó siempre su agradecimiento y nos abrió las puertas de su aula para repensar sus prácticas, compartiendo aciertos y desaciertos, y facilitándonos el ingreso al campo para relevar los datos para nuestro proyecto de investigación. De este modo, podemos concluir que este tipo de dispositivo de capacitación resulta altamente efectivo dado que nos permite generar un espacio diferente de interacción y participación para construir el conocimiento. Es un espacio de encuentros, de colaboración, que favorece la creatividad y la reflexión. Es un espacio para aprender con el otro, donde generosamente se comparten los saberes ya adquiridos y se construyen los nuevos con un objetivo en común: optimizar nuestras prácticas.

Referencias bibliográficas

- Arellano, M. C. (2009). Aprendizaje de las Consonantes del Sistema Fonético-fonológico Inglés a través del Marco de Enseñanza para la Comprensión: una propuesta de capacitación. Publicado en el marco del *Proyecto Red de Articulación Académica Interinstitucional de Carreras de Posgrado en educación Superior+ REDES II*. UNSL, San Luis. Argentina.
- Bull, S. y Y. Ma (2001). Raising Learner Awareness of language Learning Strategies in Situations of Limited Resources. *Interactive Learning Environments* 9 (2),171-200.
- Grabe, W. y F. Stoller (2002). *Teaching and Researching Reading*. Harlow: Pearson Longman.
- Irwin, J. (1991). *Teaching Reading Comprehension Processes+ (La Enseñanza de los Procesos de Comprensión)*. Needham Heights: Pearson Allyn and Bacon.

LA AUTORIDAD Y EL RESPETO: DOS CONCEPTOS CLAVE EN EDUCACIÓN

Karina F. Ruiz

karinaruiz2@hotmail.com

Daniela L. Martino

dlmartino76@hotmail.com

Universidad Nacional de La Plata

Resumen

En el campo educativo persiste una honda preocupación en relación a las dificultades que afronta hoy la educación en la Argentina como resultado de un notorio quebrantamiento del principio de autoridad y del respeto. El discurso circulante entre los docentes afirma que ~~%~~estamos asistiendo a una crisis de la autoridad.+ Sin embargo, la palabra ~~%~~crisis+ implica necesariamente una coyuntura, una transformación y la oportunidad de plantearnos nuevos interrogantes, nuevos desafíos cuyas respuestas no se encuentran en juicios preestablecidos sino en la reelaboración misma del resultado de esa crisis. El presente trabajo se propone problematizar acerca de lo que implican las nociones de autoridad y respeto en la acción educativa partiendo de un breve recorrido terminológico y semántico de dichos conceptos, analizar las perspectivas teóricas que proponen algunos autores al respecto y enunciar posibilidades para pensar cómo reconstruir la autoridad pedagógica y ~~%~~recuperar+el respeto.

Introducción

Basta con pasar unos minutos por la sala de profesores de cualquier escuela secundaria para escuchar decenas de relatos de enfrentamientos con alumnos mal educados, patoteros, provocadores, irrespetuosos, a quienes nos les importa nada ni nadie, quienes no son capaces de reconocer la autoridad del docente. Y he aquí quizás el meollo de la cuestión.

Si se entabla un diálogo con los docentes en general y con los profesores de la escuela secundaria en particular, sobre cuáles son las dificultades para el ejercicio cotidiano de su tarea, es común escuchar que ~~%~~estamos asistiendo a una crisis de autoridad.+ Algunos manifiestan su deseo de que la escuela y la relación pedagógica vuelvan a ser lo que fue, donde ni la autoridad del docente ni la de la institución escolar se cuestionaban. Donde los padres apoyaban las decisiones del docente y el directivo sin por ello demostrar una actitud indiferente hacia la educación de sus hijos. Otros, quienes asumen la imposibilidad de volver al pasado, igualmente se cuestionan de qué modo puede construirse una autoridad diferente, cómo ganarse el respeto irrevocable de los alumnos de manera que les permita desempeñar su labor con éxito y sin mayor desgaste.

Es evidente que se trata de un problema que nos preocupa a todos los docentes. Da la sensación de que hoy es difícil sostener una imagen de autoridad frente a los alumnos, quienes parecen cuestionar todo dejándonos en una especie de situación de orfandad.

Ahora bien, ¿por qué nuestros estudiantes deberían controlarse o ceder ante nosotros cuando deseamos exactamente lo contrario: motivarlos, escucharlos, que participen, generar los cimientos para que se conciban a sí mismos como sujetos protagónicos de su propia educación?

Una mirada hacia atrás

Durante mucho tiempo (quizás la mayor parte del siglo pasado) la autoridad de los profesores estaba ligada a una especie de *«efecto institución»* (Tenti Fanfani, 2004). La escuela de finales del siglo XIX, progresista en su ideología, era más bien conservadora en la medida que no apuntaba a alterar el orden social y el orden moral. Su objetivo era, en primer lugar, no privar a la nación de los mejores talentos de sus niños, promover a los más aplicados y de mayores virtudes para así consolidar cuadros jerárquicos para el ejército, la función pública y la propia escuela. El discurso acerca de la reproducción y de las disciplinas enfatizaba la función de la escuela como *«máquina de disciplinar»* a las clases populares al servicio del capitalismo (Dubet, 2006.) Enseñar todo a todos en el menor tiempo posible fue uno de los cimientos del dispositivo escolar moderno, sintetizado en una pedagogía fuertemente homogeneizadora (Comenio, 1994)

En palabras de Dubet, la escuela se asemejaba a un santuario donde no accedía la sociedad. Los niños eran, ante todo, alumnos cautivos durante todo el día en un *«balltet»* disciplinario de secuencias de trabajo formalizadas y rituales, de premios y castigos a menudo físicos. De la misma manera, el orden y la disciplina se constituyeron en pilares del método moderno de enseñanza. Un sistema educativo burocrático, jerárquico, unidireccional, el cual se centraba en la autoridad del profesor portador del conocimiento y responsable de la transmisión de saberes a la nueva generación, a la que había que moldear. Según Rousseau cada niño es una planta a quien hay que ayudar para ganar empuje. Locke, por su lado, considera que todos los alumnos son libros en blanco sobre los que se debe imprimir el mismo texto.

La autoridad del docente estaba claramente signada por su rol en la institución escolar moderna. El docente era, como se dijo, el encargado de disciplinar, inscribir saberes y poderes a un cuerpo inerte que debía ser formado de acuerdo a una utopía sociopolítica preestablecida y a pautas metodológicas también prefijadas (Naradowsky, 1999.) El estado se constituyó en la primera autoridad en la cadena de mando que termina en la relación maestro- alumno.

Nos encontramos frente a una autoridad como imposición que se expresa en una relación de rígida asimetría en la que hay alguien que manda y otro que obedece de manera lineal. Un adulto todopoderoso, omnipotente, que está encomendado (casi por vocación divina) a

depositar en un alma vacía e inmadura (de los niños o adolescentes) las respuestas necesarias para la vida. Quien es el encargado de rescatar al alumno de su animalidad, dotándolo de humanidad.³

El niño va a la escuela

La entrada de la infancia en la escuela, cambia rotundamente el panorama áulico y desplaza la norma escolar. El tuteo por parte de los pequeños a sus maestros se impone, la disposición de los pupitres ya no es según el orden de mérito, los alumnos circulan libremente en el aula y sus trabajos son expuestos en las paredes (Dubet, 2006) Sin por esto contraponer del todo el alumno al niño, el docente, según expresa Marie-Pierre⁴, quien antes accedía al niño a partir del alumno cuando este último manifestaba alguna dificultad, ahora busca al niño para hallar al alumno.

El surgimiento del niño como sujeto de derecho, en un contexto donde las diferencias se diluyen, llevó a la confusión entre ser iguales en dignidad y ocupar el mismo lugar en la relación con el adulto. Y he aquí, tal vez, donde los conceptos de autoridad y respeto se re significan, mudan su forma.

La autoridad y el respeto

Nos detenemos ahora en el análisis de los conceptos de *autoridad* y *respeto*.

«Sólo hay *autoridad*,+ dice Kojève (2005), «allí donde hay movimiento, cambio, acción (..) sólo se tiene autoridad sobre lo que puede cambiarse + (pág.35) Y continúa: «Es la posibilidad que tiene un agente de actuar sobre los demás (o sobre otro), sin que esos otros reaccionen contra él, siendo totalmente capaces de hacerlo+(pág. 36). Es decir, que los destinatarios de la autoridad renuncian libre y conscientemente a reaccionar contra ella. Se trata de un fenómeno social en tanto implica la relación al menos entre dos personas. Kojève sostiene que la autoridad siempre es legítima en tanto solo puede existir en la medida en que es reconocida por sus destinatarios. No existe autoridad no reconocida ni tampoco puede ser impuesta, siempre es espontánea. La transmisión de cualquier tipo de autoridad⁵, en alguna medida, siempre la reduciría.

³ Véase Kant, Immanuel (1803/1991) *Pedagogía*. Madrid: Akal

⁴ Dubet hace referencia a Marie-Pierre en su libro *El declive de la institución*, capítulo 3, página 113.

⁵ El autor distingue cuatro tipos de autoridad:

1. La autoridad del padre sobre el hijo, de los viejos frente a la juventud, de la tradición, de los muertos, del autor sobre su obra.
2. La autoridad del amo sobre el esclavo, del militar sobre el civil, del hombre sobre la mujer, del vencedor sobre el vencido.
3. La autoridad del jefe, del maestro sobre el alumno.
4. La autoridad del juez, del árbitro.

La autoridad es ejercida en todos los ámbitos de la vida en sociedad. En materia educativa y como bien señala Antelo (2008) la autoridad está en todos lados y al tiempo que se confunde autoridad con autoritarismo, otros comportamientos se catalogan como blandos o libertinos.

La historia de la humanidad demuestra que quienes encarnaron el lugar de la autoridad lo hicieron principalmente a partir de la imposición de malos tratos físicos. Solo tardíamente, cuando las masas fueron adquiriendo nuevos derechos en un orden capitalista ya organizado fue necesario encontrar otras estrategias de sometimiento. Al respecto, Elias (1987) argumenta que la vergüenza, como fenómeno social sustituye a la violencia física como forma de castigo adquiriendo una fuerza no menos perversa. La vergüenza que puede infundir una persona autónoma a sus súbditos es un control implícito.

Como recuerda Sennett (2004), en su último libro llamado *El Respeto*, mientras que en la vida privada, la dependencia une a los individuos, en la vida pública, la dependencia se muestra como vergüenza y degradación. La necesidad de los otros, tan compulsiva en el amor, la amistad y la paternidad, queda reprimida por la convicción de que la dependencia es una condición vergonzosa. Por el contrario, si uno evita el estado de necesidad y pone el acento en la autosuficiencia, produce respeto a los ojos de los demás y alienta el respeto por uno mismo.

Ahora bien, en lo que respecta al respeto, dice Sennett, la sociología dispone muchos sinónimos para nombrar diferentes aspectos: *estatus*, *prestigio*, *reconocimiento*, *honor* y *dignidad*. Desasnemos cada uno de estos términos en palabras del mencionado autor y veamos como aplican en pedagogía.

Estatus hace referencia al lugar que ocupa una persona en una jerarquía social. En una clase, el docente adquiere estatus por el simple hecho de pararse frente a un grupo de personas (sus alumnos) y ser el encargado de transmitirles información que se supone no poseen esperando que lo que les diga sea tenido en cuenta.

El *prestigio* está relacionado con las emociones que el estatus evoca en los otros. Sennett advierte el carácter complejo de la relación entre estatus y prestigio. Un estatus superior no siempre otorga mayor prestigio. En el campo educativo, por ejemplo, un director o docente ineficiente, quien no toma decisiones acertadas, puede perder prestigio a los ojos de los otros y aun así retener el estatus que le confiere su título. También es posible distinguir el prestigio de la pura jerarquía. Es posible que el docente al actuar con mayor autonomía que el directivo por estar éste último más sujeto a las políticas educativas, goce de más prestigio.

Reconocimiento+ implica reciprocidad; respeto a las opiniones de aquellos con quienes discrepamos.⁶ El docente, desde esta lógica, es respetado en la medida en que reconoce las necesidades y planteos de sus alumnos aunque difieran de los propios. Por ende, si ~~el~~ ser sólo es ser si es reconocido,+el docente adquiere una cuota de omnipotencia sobre todo en los inicios de la educación ya que es él quien introduce la cría al mundo (Kant: 1803/1991.) El docente, desde esta perspectiva, legitima su función en la sociedad en la medida en que el otro lo necesita.

El ~~honor~~+supone códigos de conducta y señala una suerte de anulación de fronteras y de distancias sociales. En palabras de Bourdieu, ~~el~~ honor supone verse a sí mismo a través de los ojos de los otros porque la imagen de uno es inmanente de la que presentan los demás.+ (Sennett, 2003:66)

El respeto por el dolor ajeno, por los ~~debiles~~+por ejemplo, confiere a los seres humanos ~~lignidad~~+.+

~~Ma~~ (respetar) a tu prójimo como a ti mismo+es un mandamiento difícil- si no imposible- de cumplir simplemente con la obediencia a un conjunto de reglas. Aparecen las subjetividades que a menudo dirigen la voluntad de obedecer y las reacciones de la gente.

Podemos concluir, entonces, que las conductas que reflejan respeto en el sentido que hemos descripto, son escasas no solo en el terreno educativo sino también en otras esferas.

¿Pero qué sucede í entre los murosí ?

Entre los Muros es una película de reciente aparición, en la que su director, Laurent Cantet, nos permite explorar, espiar, lo que sucede en el interior de un aula de escuela media hoy día. Es imposible permanecer indiferente frente a las situaciones que se desencadenan en el cotidiano escolar. Inevitablemente las mismas conducen al espectador a recuperar la propia biografía escolar, ya sea por contraste, lejanía, o extrañeza respecto de ella, ya sea por identificación o por los interrogantes que provoca. Cantet nos presenta un profesor como cualquiera de nosotros para quien su oficio se convierte en un desafío día a día. El docente deberá demostrar que es capaz de sincronizar sus habilidades para manejar un grupo de adolescentes muy heterogéneos, dominar la disciplina a enseñar y los modos de acceder a ella, sostener un clima adecuado para una buena convivencia, intervenir en situaciones de enfrentamiento verbal y físico entre los alumnos, atender al conjunto de la clase al mismo tiempo que a uno y la lista sigue.

En las últimas décadas asistimos a un proceso acelerado de cambios en los que se fue despojando a la autoridad y al respeto por el adulto de ciertos rasgos sagrados y omnipotentes, clave identitaria de la escuela moderna, como ya se ha señalado. Dichos

⁶ Sennett cita los escritos de Jürgen Habermas, pág 65.

procesos de ~~la~~ desacralización de la autoridad han desgastado seguridades y referencias normativas que se suponían inalterables. Suele ocurrir en las aulas que nuestros alumnos se nos opongan o nos hagan cuestionamientos que consideramos inapropiados y esa oposición o enfrentamiento es siempre un desafío para interpretar. Como sostiene Meirieu, ~~la~~ "normal", en educación, es que la cosa ~~no~~ funcione: que el otro se resista, se esconda o se rebele. Lo ~~normal~~ es que la persona que se construye frente a nosotros no se deje llevar, o incluso se nos oponga, a veces, simplemente, para recordarnos que no es un objeto en construcción sino un sujeto que se construye.+(2010: 73)

Educar es invadir un espacio ajeno, es darle algo a alguien que no lo pidió y he aquí la causa de su resistencia. Indefectiblemente ~~la~~ obstinación del educador en someter a su poder suscita fenómenos de rechazo que sólo pueden conducir a la exclusión o al enfrentamiento.+(Meirieu, 2010: 75)

Caemos, entonces, en un dilema casi infernal: excluirlos o enfrentarlos, renunciar o hacer la vista gorda. ¿Cómo salir de este callejón sin salida?

Conclusión

Se inició este trabajo aduciendo que el discurso circulante afirma que ~~estamos~~ asistiendo a una crisis de la autoridad.+Sostener una clase con adolescentes en una escuela secundaria en los tiempos que corren pareciera ser una cuestión poco sencilla.

Si como dice Sennett para que haya autoridad, las personas deben renunciar voluntariamente a la reacción, cabría preguntarnos: ¿qué debemos hacer los docentes para que se reconozca nuestra autoridad, para que nos respeten? Absolutamente nada.

Los diagnósticos actuales insisten en advertir que la autoridad tiene dificultades para construirse por un problema de legitimidad. Legitimidad que se hallaba inherente al concepto de autoridad y que hoy pareciera que hay que salir a ganársela. ~~Porque~~ lo digo yo+ no parece ser el punto de partida apropiado para lograr el respeto de nuestros alumnos de manera efectiva y tampoco tenemos una fórmula mágica para lograrlo.

Antelo (2008) afirma la necesidad de situar a la autoridad como aquello que cuida y ordena y no como lo que limita, restringe y prohíbe, diferenciando la voluntad de mandar de la voluntad de cuidar y respetando una alternancia entre la dependencia y la autonomía. Lo que autoriza a unos y proporciona seguridad a otros, no necesariamente debe atar la dependencia a la debilidad. Por el contrario, es posible que la aprobación exterior otorgue ese sentimiento de cuidado que suele exigírsele a la autoridad.

La práctica de la autoridad docente debe tener menos que ver con la intención de construir una réplica de uno mismo y más con la posibilidad de potenciar a los alumnos, de hacerlos crecer, poniendo en práctica la propia etimología del término ~~autoridad~~: aumentar al otro,

fortalecerlo. Autoridad que se nutre de otros ingredientes, ajenos a la versión de la autoridad como imposición. Se trata de la confianza, de la naturalidad. De una autoridad dispuesta a asumir riesgos, por alguna situación imprevista, por algo, y en especial por alguien. Una especie de apuesta que consiste justamente en la posibilidad de no inquietarse por el no control del otro y del tiempo.

Resituar la autoridad en el cuidado y la protección es también reubicar y sostener la responsabilidad adulta con las nuevas generaciones. Implica asumir una cuota del maestro ignorante+ que nos presenta Rancière (2002), aquel que fuerza una capacidad, emancipa, iguala las inteligencias. El maestro no es la inteligencia superior, culta, que explica y transmite metódicamente sus conocimientos; el alumno no es la inteligencia inferior que precisa la del maestro para que tenga lugar el aprendizaje. No es en este punto donde se obtiene respeto y autoridad. Si algo enseña el maestro a sus alumnos es que todas las inteligencias son iguales y que por ende sólo precisan de su voluntad para ponerla a funcionar. Si algo aprende el alumno de su maestro es que si quiere puede valerse solo de su inteligencia para aprender. Si todas las inteligencias son iguales, una no necesita de la otra; sólo se trata de disponer de la voluntad para que tenga lugar el aprendizaje.

Restaurar los conceptos de autoridad y respeto quizá también requiera de adultos que renuncien a la omnipotencia, a la soberbia de querer controlar todo y a todos y adjudiquen a la asimetría un valor de crecimiento donde circule la palabra ya que es, en términos de Arendt (1958), el *habla* el modo en que los seres humanos se manifiestan unos a otros en cuanto hombres. Una vida sin habla y sin acción,+ dice Arendt, está literalmente muerta para el mundo.+

Referencias bibliográficas

- Antelo, E. (2008). *Variaciones sobre autoridad y pedagogía*. Disponible en:
www.estanislaoantelo.com.ar.
- Arendt, H.(1958) *The Human Condition* (Trad. esp: *La condición Humana*) Barcelona, Paidós, 2008.
- Cantet, L. (2008). *Entre les murs* (Trad. al castellano: *Entre los muros*)
- Comenio, J.A. (1994). *Didáctica Magna*. Porrúa, México.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona. Gedisa.
- Elías, N. (1987). *El proceso de la civilización*. Bs. As: F.C.E
- Kant, i. (1803/1991). *Pedagogía*. Madrid: Akal.
- Kojève, A (2005). *La noción de autoridad*. Nueva visión, Bs. As
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes

- Narodowski, M. (1999). *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona. Editorial Laertes
- Sennett, R. (2003). *El Respeto*. Barcelona: Anagrama.
- Sennett, R. (1983). *La autoridad*. Madrid. Editorial Alianza.
- Tenti Fanfani, E. (2004). Educación y construcción de una sociedad justa+, en Revista El Monitor N° 1. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Buenos Aires, pp. 32-33

ROLE-PLAYING IN HIGHER EDUCATION: A TOOL TO DEVELOP INTERCULTURAL AWARENESS

Alicia R. A. Collado
alicollado@gmail.com

Instituto de Formación Docente Continua (IFDC) San Luis

Abstract

This paper originates in the need to develop intercultural awareness and critical thinking in teachers-to-be. In the field of Culture Teaching at higher level, it is necessary to move aside from the traditional teaching methods which, for decades, have praised the teacher-centered and textbook-centered approaches to teaching, towards other methodologies that help us form critical, open-minded teachers. This work focuses, precisely, on the description of one classroom experience, designed to achieve this end, based in the systematic implementation of role playing activities in the teaching of the subjects History and Culture of the English-speaking Peoples I and II, taught to third-year students of the English Teacher Training Program at the IFDC San Luis. The role of role playing tasks is explored in this paper through a brief exploration of the literature on the topic, a description of the classroom experiences and the analysis of students' responses to the tasks.

Full text:

The teaching of a foreign language entails the approximation towards the culture of the people speaking that target language, which constitutes a central component in the curriculum of any teacher training program. Since language is the principal means whereby we conduct our social lives, it is bound up to culture in multiple ways, by expressing, embodying and symbolizing cultural reality (Kramsch, 1998, p. 3). This approximation to the culture of the target language is neither passive nor mono-cultural, and has to be constructed in an environment that favors intercultural relations and communication, fostering not only the understanding between the cultures but also interaction and exchange between them. Precisely, Byram & Fleming (1998, qtd. in Klett, *et al*, 2011, p. 177) state that learning a foreign language highlights the need to reflect about the comprehension and understanding of the society and culture of the speakers of the target language, and increase the understanding of those societies in relation to the student's own society, culture and environment. The reflection and interaction mentioned by Byram & Fleming refer to the notion of intercultural awareness, which can be defined as ~~the~~ the ability to relate the referents of one's own culture and those of the foreign culture in order to build relationships as the condition for the construction of meaning and the opening to the understanding of the Other⁷+ (Klett, *et al*, 2011, p. 175). Besides being a central core in the training of teachers-to-be at higher level, intercultural awareness is, together with interdisciplinary work, the

⁷ My translation.

implementation of TIC (In Spanish, *Tecnologías de la Información y la Comunicación*) and the concept of citizenship, one of the guidelines proposed by the Ministry of Education to enhance the teaching of foreign languages at secondary level (2011). Why? Simply because comprehension and mutual understanding facilitate the generation of communicative strategies, the possibility of becoming a mediator between our culture and the foreign culture, the negotiation of possible misunderstandings and meaning between cultures, and the overcoming of prejudices and stereotypes. The language class, and particularly the History and Culture class, should become a third space, a place to express opinions and ideas, to approximate critically to the culture of the target language, at the same time that we evoke the cultural (political, social, economic, historical, artistic) differences and similarities with our own culture.

In the field of Culture Teaching at higher level, it is necessary to move aside from the traditional teaching methods which, for decades, have praised the teacher-centered and textbook-centered approaches to teaching, towards other methodologies that help us form critical, open-minded teachers. The last decades have seen a change in the methodologies to teach content subjects influenced by the theories and tendencies in language teaching which emphasize the communicative and intercultural dimensions of language learning and teaching; more interactive models of communication based on the development of communicative competences such as the intercultural communicative competence (Depetris, *et al*, 2011). In this context, we have moved from the teaching through lectures and the extensive reading of texts, whose content the student was supposed to learn by heart, and where interaction and discussion tended to be minimized, to a discussion-based classroom promoting interaction, where the cultural component becomes the fifth skill+ of language learning. This paper originates, then, in the need to develop intercultural awareness and critical thinking in trainee teachers. In order to achieve this end, it is necessary to implement techniques and activities that foster critical thinking and creativity, at the same time that aid the development of intercultural awareness and promote cooperative learning. This study focuses, precisely, on the description of one classroom experience, designed to achieve the development of critical thinking and intercultural awareness. This proposal is based in the systematic implementation of role-playing activities in the teaching of the subjects History and Culture of the English-speaking Peoples I and II (herein to be referred as History and Culture), taught to third-year students of the English Teacher Training Program at the *Instituto de Formación Docente Continua San Luis* (IFDC-SL). The role of role-playing tasks is explored in this paper through a brief exploration of the literature on the topic, a description of the classroom experiences and the analysis of students' responses to the tasks.

To start with, it is necessary to define role-playing+. According to the Online Reference Dictionary, role-play denotes two main meanings: a) to assume attitudes, actions, and

discourse of (another), especially in a make-believe situation in an effort to understand a different point of view or social interaction; and b) to experiment with or experience (a situation or viewpoint) by playing a role. The term emerged between the 1940s and 1950s and was particularly applied in psychotherapy or as a method of instruction in different fields, like management. In the field of language teaching, the term has traditionally been mentioned in methodology books within the lists of strategies and activities suggested to develop speaking skills. In the realm of foreign language teaching, role-playing basically means to create the pretence of a real-life situation in the classroom: students simulate the real world+ (Harmer, 1990, p. 132). When students assume a role, they play a part in a specific situation. 'Play' means that the role is taken on in a safe environment in which students are as inventive and playful as possible+ (Porter Ladousse, 1987, p. 5). As Doff points out, this imagination exercise consists of several aspects: students imagine a role (they pretend to be a different person), a situation (they pretend to be doing something different), or both (p. 232, 1990). In the context of History and Culture teaching, just like in any other context applying role-playing, we ask our students to *imagine*+, but not in the communicative sense of the activity. Whereas the role-playing tasks applied for communicate purposes relate to the social or **synchronic** layer of culture; those implemented in the teaching of History and Culture focus on the historical or **diachronic** layer of culture, both of which, combined, constitute the sociocultural context of language study (Kramersch, 1998). Besides the difference in scope, they differ in the objectives: while the former focuses mainly on the development of speaking skills and communicative competence, the latter aims at developing critical thinking, intercultural awareness and achieving an approximation to the culture of the target language. In order to accomplish this approximation successfully, students explore the History and Culture of the English-speaking Peoples through a range of materials and activities: departing from the textbook (a history book working as guiding material and framework), reading and analyzing primary and secondary sources (which help students cultivate their critical thinking at the same time that provide them with the tools to challenge the official version of history); and last but not least, implementing role-playing activities systematically throughout the term.

The Systematic Implementation of Role-playing

Each role-playing activity is preceded by a pre role-playing stage+, where students gather ideas and refresh their knowledge on the topic. It usually consists of time to do research, share ideas and take some notes to play the role. The role-playing activity is followed by a post role-playing stage+ involving a brief class discussion on the topic and the writing of personal reflections. These reflections allow students to exercise their meta-cognitive skills by thinking critically about their learning process, to identify their strengths and difficulties in

relation to the activity, and as trainee teachers, to analyze the pedagogic value of the activity. Their answers and reflections certainly provide valuable information to improve the implementation of role-playing and also to identify any problems students might be experiencing with the activity or the content. Based on the idea that teachers should consider the right kind of class involvement and teacher encouragement in order to make the activity enjoyable and enriching (Harmer, 1990), the implementation of role-playing activities is carried out progressively and systematically, graded in a sort of continuum, moving from guided and structured group activities, to class simulations and individual free role-playing. At one end of the continuum there is a set of group activities based on decision-making and problem-solving. These activities stimulate critical thinking and, at the same time, provide a safe environment for the students engaging in role-playing (Alverman, 1991, qtd. in Loyo *et al*, 2011). This notion of ~~safe~~ safe ground+ emerges from the anxiety that role-playing usually generates in students, especially for shy students or those who do not feel confident enough with their speaking skills and do not want to lose face in front of the whole class. In the first personal reflection written by the students after their first role-playing experience, most of them manifested that knowing they had to role-play in front of the class generated some sort of anxiety and nervousness, but that the fact that they worked in groups helped them reduce those feelings and made the activity more enjoyable. Some examples of assignments corresponding to this type of guided role play, in the form of problem-solving and decision-making tasks, are:

- Problem solving: You are members of the Privy Council advising Queen Elizabeth I. You are expected to give her advice about how to solve the problems that are affecting her kingdom: religious division, the issue of marriage, and the threat from Spain.
- Decision-making: You are King Philip I of Spain and his council. Elizabeth I has defied your faith and the Protestant threat advances through Europe. Besides, she has ordered the decapitation of Mary Queen of Scots, a Catholic and your ally. It is your duty to restore the Catholic faith in England. Decide how you are going to invade England (GROUP A). You are Queen Elizabeth I and her council. You have just ordered the execution of Mary Queen of Scots and you know what that represents: an invasion from Spain is coming. Decide how you are going to defend your country (GROUP B).

In the middle of the continuum, after experiencing problem-solving or decision-making, students engage in group role-play. This type of role-playing activity involves more active participation for the members of the group, at the same time that still provides group

scaffolding. It implies the appointment of one or two speakers, who will be the spokespersons of the group, playing the assigned role on the basis of the ideas discussed in the group. Usually, this activity involves the division of the class into two antagonistic groups, for instance, the division between the American Patriots and the British representatives having a council to discuss about representation in Parliament in the years of the American Revolution; or the division between Abolitionists wanting to end up slavery and Southern planters wanting to preserve it, having a meeting to decide the future of slavery in the United States in the pre-civil war era.

At the other end of the continuum, usually towards the end of the academic year, students perform individual free role-playing, which can be defined as role-playing that is not based on readings or dialogues from a textbook (Doff, 1990, p. 237). In this type of activity each student plays an individual role, previously chosen or assigned (depending on the topic), for which they are expected to do some research in advance. For example, students are assigned different characters during the Industrial Revolution period in England, each one having to state their reasons to favor or not child labor. In this type of activity, each student is expected not only to read and do previous research about the character assigned, but also to imagine what the other characters might argue so as to make their argument stronger.

Apart from these three types of role-playing activities performed gradually throughout the term, there is another type of role-playing implemented. It consists in having external people other than the students (the teacher, other students, an assistant) playing the roles and acting out rather than the students themselves. In other words, students are part of the scene but their role is more passive; they are not just the audience of the role-playing but the objects. In order to illustrate this type of activity, imagine that we want to teach students about the color line and the several restrictions affecting black people in the South of the United States in the years previous to the passage of the Civil Rights. Before entering the class, students were given a piece of paper, at random, with the inscription BLACK or WHITE. The classroom was decorated with signs that read FOR WHITES ONLY, signaling, for instance, which seats and sections of the classroom were devoted for students playing the role of white students+ and which ones were for students playing the role of black students+. The former were allowed to seat and enjoy the class, while the latter could not find enough seats in the class, space to sit or attention on the part of the teacher. Their reactions to this new experience, which lasted just a few minutes, were recollected through their post role-playing reflections+.

At the beginning I did not realize what was going on and everything was strange for me, but when I got to know what was happening I started thinking that if this situation really takes place it would be really uncomfortable. Even though I was one of the whites and I had everything, when I looked at the

others (thinking of this as a real situation) I felt that it was unfair for them not to receive the same than us, just because they were black. It is difficult to understand how people are treated differently because of their skin color, since we are all equal as we are all human beings. Besides, this was just one situation in which discrimination was present, but, unfortunately, there are many other contexts where we can find instances of racism. This made me think that we can do something, even small things to revert this reality in our everyday lives (accepting the others, integrating, etc). (Student 1)

It must have been really difficult for black people to live in a society which disregarded them so much. Discrimination is something I just couldn't put up with. If I had the chance, I would just ignore certain situations, but if my everyday life (or that of others) and my integrity (or that of others) were threatened, I would defend myself and what I believe to be right to death. (Student 2)

Being colored for a couple of minutes made me feel dispossessed of rights. I felt I didn't belong there (and probably anywhere). We were cruelly despised. I imagined whites looking down on me, rejecting my very presence, feeling hatred for my skin color and origin. I also experienced anger, impotence for not being able to do anything to revert the situation. I was deliberately ignored and segregated by the whites and felt the need to shut out loud racism also here! and I have to admit I imagined myself kicking something to call the whites' attention and ask for the same rights they have, because from my perspective, we were not different from each other in any sense. Of course that was perceived in a different way in the past in a way I can understand why some people still resent whites' actions and somehow I justify those who still criticize them. (Student 3)

Pretending being a black woman didn't feel good today. I felt discriminated in many different ways. First of all, I didn't have the right to have a seat when there was plenty of room and seats in the classroom, so I had to sit on the floor. The kindness and the smiles were for my white classmates, not for me. They enjoyed their candies, their books and of course they ended up enjoying their whiteness. I felt like a fish out of water, was that really my place? (Student 4)

Being part of the White people and receiving benefits was good but seeing the others lacking what I was given and being treated differently feels embarrassing and uncomfortable. Although I felt lucky for the comfort I was provided with, being in the same place where other people are totally neglected is really frustrating because you feel you have to do something but you don't dare, don't know what to do or you just leave it like that. It is complicated also because you are enjoying of lot of things whereas those people who are discriminated are in front of you looking at you like complaining about the situation to you as though you were responsible for the situation. (Student 5)

In the simulation, I was white. Honestly, I felt really good, I was being talked to, I had a place to be sat, I was offered a candy, and I was talked to. So, I didn't even care much about the other group. I just wondered why they could not sit down on a proper chair. But that was pretty much of it. (Student 6)

In the simulation I was a black person and because of that I experienced how bad it feels to be alienated. That is, I felt like if I didn't exist, like if I wasn't present in the classroom. Now, due to this experience I could more or less put into black people's shoes that are discriminated and could see how hard it feels to be treated as inferior. (Student 7)

The worth of this experience is seen in the fact that students felt dislocated and dispossessed of their rights, and that certainly contributed to their approximation to the topic. Obviously, this short experience cannot be compared with real-life segregation and violence, but as the reflections illustrate, it provided students with a small glimpse into that distant reality, something that cannot be achieved simply by reading a history book. Besides, this activity not only made students experience what it meant to be black in the 1960s for a few minutes, but also made them become aware of the notion of white privilege, which is generally unnoticed and accepted as inherently natural.

The Value of Role-playing in the Teaching of History and Culture

The advantages of the systematic implementation of role-playing activities in the classroom are widely discussed in relation to their implementation in a communicative language teaching setting; some of which can also be translated into its application in the History and Culture class. Doff, for instance, points out that role-playing increases motivation and adds interest to the classroom; gives a chance to use language in new contexts and with new topics; it is usually enjoyable; and by acting out a situation, it encourages students to use natural expressions and intonation, as well as gestures (1990, p. 239-240). In addition, Harmer points out that it is valuable because students do not have to take responsibility for their own actions and words- in other words it's the character they are playing who speaks, not themselves+ which certainly favors shy students (1987, p. 123). In relation to this last aspect, Porter Ladousse (1987) adds that it encourages the development of social skills, and helps shy students by providing them with a mask. This mask+, for instance, helps students play the role of negatively portrayed characters, groups or ideologies in history without feeling responsible for their words or opinions. One of the problems found when assigning roles is that sometimes students do not like playing the role of the historically portrayed as the evil one+, as in the case of Southern planters in the activity described above. They found it more difficult to position themselves in the shoes of historically judged groups because that implies, sometimes, to fight against their own ideas.

In the context of History and Culture teaching, the advantages of role-playing go beyond the linguistic-communicative-motivating aspects suggested above. It implies leaving aside prejudices and preconceptions in order to understand a certain situation from a different perspective. Kramsch suggests that only the powerful decide whose values and beliefs will be deemed worth adopting by the group, which historical events are worth commemorating,

which future is worth imagining+and that cultures %esonate with the voices of powerful, and are filled with the silences of the powerless+(1998, p. 9). By positioning themselves as an Other (and representing either the hegemonic culture or any of the minorities and ethnic groups that compose it), students are able to deconstruct and (re)construct history, and analyze it critically from different points of view. As a result, students (re)construct the notion of Orientalism (to use Edward Said's term), they revise the negative or inexistent representation of the Other, and give them a voice (qtd. in Kramsch, 1998, p. 9). In addition, role-playing helps in two other fronts: for the teacher, it allows the monitoring of students' understanding of the topic (and the consequent identification of conceptual or factual mistakes). For students, it creates the appropriate context for the use of vocabulary and expressions that are not commonly applied in everyday language.

Besides the advantages mentioned above, it is important to highlight that students also perceive the pedagogic value of role-playing activities in the culture class. According to the information provided by the %end-of-term surveys+carried out between 2009 and 2011, role-playing was the most enjoyable activity in 2009 and the second most enjoyable in 2010. In relation to its pedagogic value, all students of the 2011 cohort stated that role-playing was a pleasant activity because it helped them improve their understanding of events & characters in history or because they thought it was a good experience to place themselves in a different context to learn something new. Some students reckoned the need to activate prior knowledge and to read the basic material before class, so as to have background information to use in the simulation. The reflections written by third-year students of the 2012 cohort after their first role-playing experience show that whereas more than half of the students felt anxiety or nervousness before and while carrying out the activity, most of them relaxed as the activity progressed. Nevertheless, this feeling of anxiety did not prevent them from reckoning the pedagogic value of the activity. For one student, for example, role-playing helps her remember content in a better way. Others stated that playing the role improved both their understanding of the events and the way to express what they had learnt, and that by positioning themselves from another point of view; they were able to see history through different lenses.

To conclude, the value of role playing activities transcends the realm of language learning in terms of speaking skills, communication and motivation. The experiences provided through the implementation of role-playing in the teaching of History and Culture correspond with the preliminary taxonomy of intercultural strategies developed by Loyo *et al* (2011), describing the skills students should master when approaching material in a foreign language⁸: to

⁸ Even when the taxonomy proposed by Loyo *et al* (2011) is aimed towards the reading of texts in a foreign language, they can certainly be applied to other contexts of foreign language learning & teaching, particularly to the teaching of Culture.

become aware of our own customs, preferences, values and attitudes to develop the necessary flexibility to accept cultural differences; to identify the visible similar and different aspects between both cultures; to reflect flexibly on the appreciation of the Other, without positioning the foreign culture over our native culture or vice versa; and to practice the permeability towards different ideas, opinions, dissimilar values, fostering the discovery of contact areas between the cultures. In accordance to this taxonomy, role-playing certainly fosters the development of critical thinking and intercultural awareness, and it also adds to the notion of cooperative learning, the development of problem-solving strategies, and the acceptance towards other forms of understanding and interpreting the world.

Bibliography

- Depetris, S. et al. (2011). Una propuesta didáctica para el desarrollo de la competencia comunicativa-intercultural en estudiantes de inglés a través de una plataforma virtual. Paper presented on 19 October 2011 at the XIII Jornadas de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior (JELENS), San Luis, Argentina. ISSN: 978-987-1595-99-0.
- Doff, A. (1990). *Teach English. A training Course for Teachers*. Trainer's handbook. Cambridge: Cambridge University Press.
- Harmer, J. (1987). *The Practice of English Language Teaching*. New York: Longman.
- (1991). *The Practice of English Language Teaching*. New York: Longman.
- (1998). *How to Teach English*. New York: Longman.
- Klett, E., et al. (2011). Proyecto de Mejora para la formación inicial de profesores para el nivel secundario.
- Kramsch, C. (1998). *Language and Culture*. New York: Oxford University Press.
- Loyo, A., et al. (2011). Estrategias socioculturales e interculturales de comprensión de textos en lenguas extranjeras en ambientes hipermediales. Paper presented on 19 October 2011 at the XIII Jornadas de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior (JELENS), San Luis, Argentina. ISSN: 978-987-1595-99-0.
- Porter Ladousse, G. (1987). *Role Play*. New York: Oxford University Press.

**HEADLINES IN NEWSPAPER ARTICLES:
CONSIDERATIONS FOR TEXT ANALYSIS**

Marisel Bollati

mmbollati@gmail.com

Rosa Cúneo

rosacuneo@gmail.com

Ana María Laciari

ani.laciari@speedy.com.ar

FHA- UNSJ

Abstract

This paper presents several linguistic and socio-cultural features of newspaper headlines with examples from print media articles about Argentina published in English-speaking media between 2007 and 2012. The headlines presented correspond to newspaper articles which constitute the preliminary corpus of a research project entitled "The representation of Argentina and its people in the discourse of English-speaking media," currently being conducted at the School of Philosophy, Arts and Humanities of the National University of San Juan. Special emphasis is placed on linguistic and extralinguistic aspects of the headlines which tend to hinder EFL students and foreign readers' access to their meaning. Various headline features are presented and illustrated in an attempt to unpack the complexity which is intrinsic to this sub-genre. The categories presented are expected to serve as an orientation resource for teachers to promote a critical approach to text interpretation when dealing with this type of text.

1. Introduction

This paper presents some preliminary considerations derived from a Research project entitled "The representation of Argentina and its people in the discourse of English-speaking media," currently being conducted at the School of Philosophy, Humanities and the Arts of the National University of San Juan. The project explores selected linguistic features of newspaper articles published in the US and the UK between 2007 and 2012, with the purpose of describing the way in which certain linguistic choices made in these articles create one-sided representations of our country and its people.

Newspapers serve a number of explicit and implicit social purposes, including the dissemination of information, the provision of entertainment, the shaping of public opinion, among others. Apart from these well recognized functions, newspapers also help define and shape identities, not only of individuals and groups but also of nations as a whole. In spite of claims to neutrality and objectivity, all of these functions are served from an ideological stance (Murcia Bielsa and O'Donnell, 2011) which most often helps reinforce or reshape the readership's worldview.

For classroom use, selection of newspaper texts will depend on factors such as students' interests, age and other contextual factors. Teachers may select sections such as comics, classified ads, letters to the editor, headlines, editorials, etc. to illustrate various linguistic or cultural features of the target language. Of these elements, headlines often constitute a preferred choice as they present information in a compact manner and are recognized to play a critical role in the interaction between the text and the reader (Mishan, 2004).

This paper describes some of the main features of newspaper headlines with examples from newspaper articles on Argentina which we have come across in the process of defining our corpus. We draw on previous research conducted on headline features and on their ideological potential (Develotte and Rechniewski, 2011; Fairclough, 1992; Mishan 2004; van Dijk, 1998 among others). We also provide some additional analytical categories that we have identified as relevant to our research and educational context.

2. Newspapers in the ELT class

The value of using newspapers in the foreign language class is already well established in ELT environments. They provide a window into the foreign culture and help connect the classroom to the outside world, with the added advantage of the currency of the issues discussed. News published in a newspaper article is very likely to have reached the television screen and circulated through the Internet at roughly the same time, so students will probably have heard about the issue in one way or another. This immediacy feature is unlikely to be found in regular instructional material.

Considering the specific participants and circumstances involved in the stories that often make it to the news, Mishan (2004:160) argues that a key benefit of using authentic newspaper text with language learners is the potential of affective involvement with these texts, dealing as they do with real people and real situations in the world we share. We believe that the potential for affective involvement becomes greater when dealing with a newspaper article about the students' own country.

When a newspaper article is seen from the analytical categories of contexts of text production and text consumption (Fairclough, 1992), we can develop a better understanding of the text's potential for affective involvement and of its adequacy to be used as classroom material. Any text implies a text production process often involving various text producers, as Goffman points out (1981, in Fairclough, 1992). It also implies various distribution forms and channels as well as identifiable consumption practices which permeate the entire process,

with ideological forces or constructions of reality (Fairclough, 1992) running through the whole text.

In our context, the practices of consumption and interpretation of foreign newspaper texts about Argentina acquire somewhat special characteristics, as students are not the intended audience of such texts. Students often find themselves approaching a text from the outside in the sense that Argentina is presented as a third party, and at the same time, they view the text from the inside as they will most likely be familiar with the issues raised and the participants involved. This confirms the idea that texts are usually highly ambivalent and open to multiple interpretations (Fairclough, 1992:75).

The entry point to a newspaper article is generally its headline, which can either encourage or discourage the full reading of the text. Every single choice within the headline has the potential of making a tremendous impact on the success or failure of the whole text. Headlines are quite powerful in terms of the social reality they help construe, and also in terms of the type of the individual interpretation they promote. Develotte and Rechniewski (2011) claim that headlines are particularly revealing of the social, cultural and therefore national representations circulating in a society at a given time. At the level of individual interpretation, headlines may condition the reader to approach a text from a given standpoint, as they often attribute evaluative labels to a situation or participant and, thus, program the reader with a preferred reading and interpretation plan (van Dijk, 1988:226). In short, from an ideological standpoint, headlines constitute the subjective expression of what is -in the writer's view- the most important information of the text (van Dijk, 1988:226).

In order to approach newspaper articles, and newspaper headlines in particular, and to be able to respond to them critically, our students need to be familiar with the generic conventions involved. The headline is considered to be a sort of sub-genre of journalistic language. Sanderson asserts that headlines constitute a distinctive form of discourse, a genre, and refers to it as *tabloidese* or *journalese* (in Mishan, 2004: 29). The features of this genre (or sub-genre) have been described extensively (Bremner, 1972; Develotte and Rechniewski, 2011; Mishan, 2004; van Dijk, 1988, 1998, among others) with most studies on the field sharing a core of central features. These features, plus some analytical categories developed within our research project, are presented below.

3. Linguistic features of Headlines

For our study, we have selected and adapted the classification of linguistic features proposed by Develotte and Rechniewski (2011) as they specifically refer to the analysis of newspaper headlines in relation to national representations. Develotte and Rechniewski (2011) justify

the special attention given to headlines in media analysis on the basis of the prominence they acquire through diffusion, the role they play in orienting the interpretation of the reader and the shared cultural context which they evoke.

In terms of diffusion, the authors explain that headlines are much more likely to reach a larger audience than the entire article they refer to, simply because many people will just read headlines in passing (for example, while riding public transport), or see the headlines on the evening news, or just take a glimpse at them as casual observers. Headlines are also likely to have a strong impact on the reader because of the type of language used, which is specifically selected to be memorable and effective mainly through the use of puns, alliteration or similar resources (Develotte and Rechniewski, 2011).

With respect to the role of the headlines in orienting the interpretation of the reader, Develotte and Rechniewski (2011, quoting Abastado, 1980), explain that headlines somehow define the perspective that the readers should bring to their understanding of the article. Headlines also have the potential to shape a particular view of the world by assigning relative importance to different issues on the basis of the relative size -or even the choice of font-, or on the basis of the specific place a headline is made to occupy on the page. The association of certain news may also be encouraged by placing certain headlines next to others, a feature described by Develotte and Rechniewski (2011) as synchronicity.

Regarding the shared cultural context evoked, Develotte and Rechniewski (2011) argue that headlines rely heavily on the reader's cultural knowledge, given that titles stand alone and thus depend on a stock of cultural knowledge, representations and models of reality that must be assumed to be widespread in the society if the headlines are to have meaning. As headlines must be concise, successful decoding depends on readers supplying the missing cultural links (Develotte and Rechniewski, 2011). This poses special difficulties to readers from foreign cultures as headlines often contain historical or cultural references which may not be clear to outsiders.

Drawing on work by Develotte and Rechniewski, we have identified a number of characteristics of newspaper headlines which involve lexical, syntactic, morphological, semantic and socio-cultural aspects. Below is a list of those features, illustrated with examples from our research:

1. omission of articles:

Top official on Economy steps down in Argentina (not Lousteau)

Source: The New York Times, 26 Apr. 2008

2. omission of finite verbs and of auxiliaries (the verb 'to be' for example)

Argentina: a high risk recovery

Source: www.ft.com 18 Jul. 2008

Once a government supporter, Rural Argentina now an Opponent

Source: The New York Times, 2 Jul. 2008

3. use of present tense to emphasize the idea of immediacy

Argentina slams UK on ĩnukes

Source: The Sun, 11 Feb. 2012

4. omission of conjunction (replaced by punctuation)

Argentina president, media giant clash over what both call attacks on ĩfreedom of speech

Source: The New York Times, 26 Apr. 2008

5. use of dense, compact noun phrases

£450m UK Argie aid

Source: The Sun, 26 Feb. 2012

6. use of WH constructions not linked to a main clause:

Greece and the euro: What Argentina tells us about Greece

Source: The Economist, 16 Feb. 2012

7. use of adverbials (omission of verb and subject)

Down among the underclass

Source: The Economist, 6 Jan. 2011

Asleep or in a coma

Source: The New York Times, 23 May 2010

8. omission of temporal or spatial markers, with predominant use of present tense

Farmers' strike in Argentina is suspended for negotiations

Source: The New York Times, 3 Apr. 2008

Dispute shows Argentina's lack of oil exploration

Source: The New York Times, 25 Feb. 2010

9. omission of quotation marks

Argentina's energy industry: Fill it up

Source: The Economist, 19 Apr. 2012

10. use of rhyme and other literary resources such as alliteration

Diego in Spain, to reign

Source: The Sun, 14 Nov. 2009

Rather than providing an exhaustive account of linguistic features of headlines, the list above illustrates the varied nature of the resources recurrently used in headlines for the creation of meaning. As Mishan (2004:155) points out, these features make it possible for headlines to summarise, simplify, dramatise, express and influence opinion. She further argues that these functions are shared by all cultures although the way in which different languages achieve such goals may vary.

Intertextuality and metaphor

Other headline features involve the use of *intertextuality* and *metaphor*, often posing greater interpretation demands on readers, depending on their own cultural backgrounds. The use of intertextuality implies that the headline is drawing on other texts assumed to be known to the audience, as is the case in the following example.

Don't lie to me, Argentina

Source: The Economist, 25 Feb. 2012

This headline is clearly drawing on the famous opera *Don't cry for me, Argentina*, as it is a clear replication of its lexicogrammatical pattern, with the replacement of the process (cry) instead of lie. It should be noted that in this case the new verb lie rhymes with the word cry in the original text, thus confirming the intertextual component.

Another example of intertextuality can be found in the following headline:

Cristina in the land of make believe

Source: The Economist, 1 May 2008

In this case, the headline's lexicogrammatical pattern parallels the pattern of the name of the famous story *Alice in Wonderland* (use of the first name in front position, omission of finite verb, use of a location circumstance introduced by the preposition in with land/wonderland as the head of the prepositional phrase).

A central aspect of the use of intertextuality is the type of association sought by means of this form of cross referencing. In the two examples above, the meanings that the reader normally associates with the contents and contexts of the original texts are somehow introduced into the construction of meaning in the new text; hence, the chances for extending the meaning potential of the text are multiplied.

Metaphors are also often used in headlines as a way of creating powerful associations or representations:

Ernesto Sabato, Argentina's conscience, is dead at 99

Source: The New York Times, 1 May 2011

Through the use of metaphor, the above headline invests Ernesto Sabato with the responsibility of being Argentina's conscience, and thus gives this Argentine figure a remarkably high ethical standing. This linguistic resource thus serves the purpose of construing a form of intrinsic evaluation, with powerful social content.

In the following example, the metaphoric element requires a more elaborate interpretation process on the part of the reader:

Argentina's Turnaround Tango

Source: New York Times, 1 Sep. 2011

In this case, the turnaround tango expression is intended to equate the economic recovery that Argentina experienced after its 2001-2002 economic crisis with the country's popular dance.

As happens in cases of intertextuality, the meanings created through metaphorical expressions pose greater demands on the readers and thus multiply the potential for a variety of interpretations. This potential becomes of valuable tool for the critical reading class.

Creativity

Headlines often become fertile ground for creativity, as writers coin new words based on similarities between words or other intertextual features which the reader is assumed to recognize. In the following headline:

It's happily Tever after

Source: The Sun, 31 Mar. 2011

the writer coins the word *Tever* in an attempt to associate the name of the famous Argentine soccer player, Carlos Tevez, with the expression *happily ever after*. Naturally, the use of this positive expression combined with the newly coined word gives the soccer player recognition as the person responsible for such situation.

Opacity and transparency

One feature which seems particularly relevant in the analysis of headlines is how transparent or opaque their meaning is presented as being, i.e. how easy or difficult it may become for a

reader to predict the content of the article from the headline. In our research we have found that in many cases, headlines provide few or no cues as to what the article will be about. The following headline, for instance, draws on the field of aviation to describe a political situation:

Flying solo

Source: The Economist, 22 Oct. 2011

A metaphoric parallelism is created between flying a plane with no assistance and running a country (Cristina Fernandez after the death of her husband), but the reader has few possibilities of guessing what the article will be about from the headline alone. The correspondence in meaning only becomes clear with further reading.

Something similar happens with the following headline:

Losing friends fast

Source: The Economist, 18 Jul. 2008

which refers to the conflict between the Argentine government and the farmers in 2008. The headline contains no reference to participants or to the type of conflict being discussed, and draws instead from an everyday expression, involving friendship.

In this respect, we believe that headlines may be placed on a spectrum of transparency, with the most transparent headlines at one end and the most opaque at the other. Clearly, the opaque headlines put a greater strain on readers, but at the same time may be deemed to spark their curiosity, and thus indirectly invite the reading of the article.

4. National representation through headlines

Headlines provide a unique opportunity to represent people and things under a certain light, and national representations are no exception. Develotte and Rechniewski (2011) define national representations as %knowledge systems that encapsulate knowledge about other nations and nationalities.+The authors explain that headlines are particularly powerful in the construction of such representations for they %constitute a kind of 'shorthand', a simplification and condensation of ideas+relying, as they do, on +widely disseminated cultural knowledge in order to be understood+. Develotte and Rechniewski (2011) claim that these representations are possible in headlines because they make use of linguistic features which, among other functions, provide an opportunity for *designation* and *appraisal*.

In the case of *designation*, i.e. the process of naming, headlines constitute a site for assigning a person or thing a certain label. This is reminiscent of van Leeuwen's *nomination* category which is part of his classification of social actors (1996). The linguistic choices

made in the nomination of a social actor in a headline makes it possible to introduce various shades of formality or informality, as well as a range of associations.

In the case of our corpus, we have found references to the president of Argentina as varied as *President Fernandez de Kirchner*, *Cristina Fernandez de Kirchner*, *Mrs. Kirchner*, *Cristina*, *Mr. Kirchner's wife* among other designations. These various representations help portray the president as a respected authority, when she is referred to as the president of Argentina, or as a less prominent figure, when only her first name is used. It is noteworthy that the practice of calling the president of a country by his or her first name alone is rather uncommon. According to Develotte and Rechniewski (2011), this form of designating a president may actually be a form of discrediting their authority.

Such designations are often highly evaluative themselves or they are accompanied by other evaluative elements, i.e. they provide an opportunity for introducing appraisal.

Argentina's oil grab: bad for now, bad for the future

Source: www.economist.com/blogs 20 Apr. 2012

Argentina: a high risk recovery

Source: www.ft.com 18 July, 2008

Cristina Fernandez de Kirchner: the Iron Lady of the Malvinas

Source: The Independent, 11 Feb. 2012

As the information in a headline is quite packed and condensed, offering little or no room for negotiation, it may often be difficult for a non-critical reader to identify the evaluative elements. Thus, a headline may be used as a channel to construe the interpretation of an event as the event itself.

5. Pedagogical implications

It is clear that headlines, with their special morpho-syntactic characteristics and their culturally loaded features, constitute a challenge for the EFL class, not only for learners but also for teachers. As has been illustrated above, headlines constitute a sub-genre with its own defining features. They are concise, densely packed texts designed to cause significant impact. Unpacking meanings may become extremely difficult especially for EFL learners, who often read such texts as outsiders from a perspective which the authors of the texts most likely did not have in mind.

The categories of description and analysis presented here are intended to help teachers handle the complexity of headlines and to devise activities to make them more accessible to

the learner. In our highly politicized and globalized world, helping students to critically identify the linguistic resources used to construct reality and representations seems a worthwhile endeavour.

References

- Bremner, J. (1972). *HTK - A Study in News Headlines*. Retrieved May 23rd from www.editeach.org/downloads?download_id=89&filename=HTK.pdf
- Develotte, C. and Rechniewski, E. (2011) Discourse analysis of newspaper headlines: a methodological framework for research into national representations. Retrieved March, 5th, 2012 from <http://wjfms.ncl.ac.uk/titles.htm>
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social change*. Cambridge: Polity Press.
- Mishan, F. (2004). *Designing Authenticity into Language Learning Materials*. United Kingdom: Intellect Ltd.
- Murcia Bielsa, S. & O'Donnell M. (2011). Language and Power in English Texts. Course materials, Universidad Autónoma de Madrid. (*cited with authors permission - personal communication*).
- Van Dijk, T. (1988). *News Analysis: Case studies of International and National News in the press*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Van Dijk, T. (1998.) *Ideology: A multidisciplinary Introduction*. London: Sage Publications
- van Leeuwen, T. (1996). The Representation of Social Actors. In Caldas-Coulthard, C. & M. Coulthard (eds.). *Texts and Practices. Readings in Critical Discourse Analysis*. London: Routledge.

ARGENTINE PEOPLE AS REPRESENTED IN FOREIGN MEDIA DISCOURSE

María Eugenia Bessega
euyi03@hotmail.com

Rosina Antonella Desimone
antu_d387@hotmail.com

Ana Paula Ortega Bernal
anapoli29@gmail.com

FHA- UNSJ

Abstract

In an attempt to build a bridge between linguistic research and classroom applications, a set of analytical categories adapted from van Leeuwen's (1996-2009) Social Actor theory are presented in this paper, which has been prepared as part of a research project called "The representation of Argentina and its people in the discourse of English-speaking media" currently being conducted at the School of Philosophy, Arts and Humanities of the National University of San Juan. The paper focuses on the way in which individual social actors are portrayed in a series of articles about Argentina, which form the project's corpus. The application of van Leeuwen's socio-semantic categories to the exploration of written texts is illustrated by means of examples, and suggested for classroom use.

1. Introduction

This paper presents some of the work carried out as part of a research project called "The representation of Argentina and its people in the discourse of English-speaking media", currently being conducted at the School of Philosophy, Arts and Humanities of the National University of San Juan. The project, which is inscribed within the framework of Systemic Functional Linguistics (SFL), explores the representation of our country and its citizens in various articles published between 2007 and 2011 by newspapers from English-speaking countries. On the basis of different tools and resources provided by SFL, the project addresses some ideational, interpersonal and textual aspects of the articles selected.

In this paper, we focus on the participant component of ideational meanings, more specifically, on the **human** participants or **social actors**. For this purpose, we make a brief reference to some of the categories presented by Theo van Leeuwen in his Social Actors Theory or SAT (1996-2009) and we illustrate the application of a handful of these categories with examples drawn from our corpus. We intend to build a bridge between linguistic research and classroom applications by introducing a set of adapted and somewhat

simplified categories which can be used as an additional resource for the exploration of written texts.

Through SAT, van Leeuwen proposes a number of socio-semantic categories which are intended to describe the way in which social actors are construed in discourse. As part of this description, van Leeuwen explores the choices that the English language offers to refer to people (van Leeuwen, 1996:32). Drawing on a Hallidayan view of grammar as meaning potential (Halliday and Matthiessen, 2004), van Leeuwen creates *a socio-semantic inventory of the ways in which social actors can be represented*. He places special emphasis on the lack of correspondence between form and meaning, and suggests categories based entirely on meaning, which in his view, is dependent on culture rather than language itself. The categories he proposes are thus imbued with a *sociological and critical relevance* (1996:32), making them adequate tools for discourse analysis.

These socio-semantic categories in SAT can be applied to practically any type of text. In our research project, the texts under study are newspaper articles, i.e. texts that form an integral part of normal everyday living. In Mishan's view (2005:154), newspapers are *the best single source of information about the contemporary culture of a country*. Most newspaper articles include references to a number of social actors who are portrayed in various ways. How these actors are represented provides plenty of information about the author's attitudes, ideology and culture. We believe that through the use of van Leeuwen's categories -even if adapted and simplified as we suggest- these representations can be unveiled and exposed. We also believe that this type of exploration can be replicated in the classroom and extended to other newspaper articles and also to other types of texts with a view to enhancing students' reading comprehension abilities and developing their critical thinking skills.

2. Simplification and adaptation of van Leeuwen's socio-semantic SAT categories

Van Leeuwen's classification is presented in the form of a system network with the inclusion/exclusion categories as the main entry points. The entire system contains over twenty different categories for the representation or description of social actors. It is reproduced below for illustration purposes:

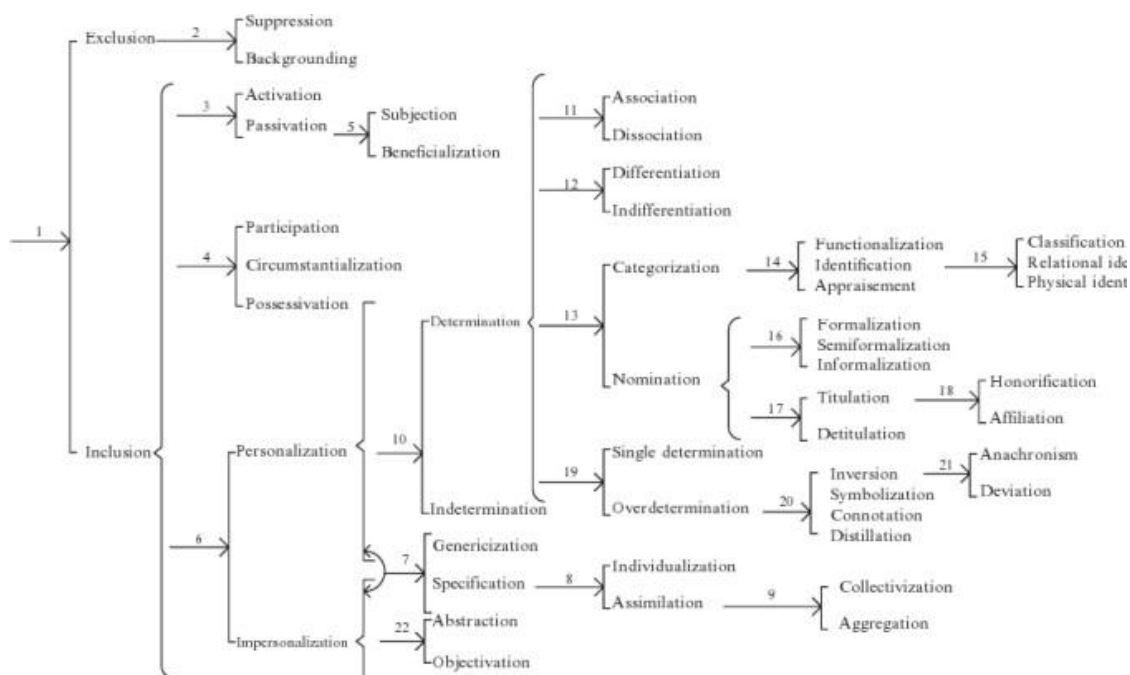


Figure 1. Theo van Leeuwen's SAT System Network. (1996:66)

We believe that the central value of van Leeuwen's categories is that they are defined on the basis of meaning, rather than formal grammatical categories which often constitute the core of text analysis. By focusing on social actors beyond the categories of nouns and pronouns, a new lens can be brought to the reading of a text, which can in turn help discourse analysts and language teachers and students to discover meaning/s.

Although all the categories proposed in the SAT system are relevant, we have narrowed down the choices in order to make the system more manageable for our study. Listed below is our selection and adaptation of van Leeuwen's socio-semantic categories (adapted from Bessega, Ortega Bernal, Desimone, 2012).

- **Activation/Passivation:** According to SAT, social actors can be activated or passivated according to *the role they are given to play in representations*. Activation occurs when social actors are represented as the active, dynamic forces in an activity+(doers); passivation when they are represented as *undergoing* the activity or as being *at the receiving end of it* (beneficiaries) (van Leeuwen, 1996:43-44). For instance, in this example taken from our corpus, *Cristina Fernández*,

*Argentina's president, has benefited from a wave of public sympathy*⁹, the social actor is, from a formal perspective, the subject of an active sentence, but from a socio-semiotic perspective, the actor is *at the receiving end* of the action and is, in that sense, passivated. When applying this category, special emphasis should be placed on the idea that being activated or passivated in this classification should not be confused with the traditional classification into active or passive voice in other more formal approaches.

- **Nomination:** In SAT, social actors can be realized by proper nouns which can be *formal, semi-formal, informal* and *honorific*. Proper nouns starting with Mr., Mrs. or Ms. plus the surname, or the surname alone, are considered *formal* realizations; given names plus surname *semi-formal*; given names, *informal* and standard titles and ranks, *honorific*. (van Leeuwen, 1996:53).
- **Functionalization:** Based on this SAT category, social actors *are referred to in terms of an activity, in terms of something they do, for instance an occupation or role.* (van Leeuwen, 1996:54).
- **Appraisal:** According to SAT, *social actors are appraised when they are referred to in terms which evaluate them as good or bad, loved or hated, admired or pitied* (van Leeuwen, 1996:58). In our research, we subdivide this category into two sub-categories, namely Intrinsic and Extrinsic Appraisal, in order to distinguish between evaluation which is realized by referencing or naming linguistic resources (Intrinsic) and evaluation which is introduced through other elements such as actor-related attributes, processes or circumstances (Extrinsic). We do so as a way of capturing evaluative elements in our analysis, as they tend to play an extremely relevant role in the representation of social actors.
- **Relational Identification:** Based on this SAT category, social actors are defined *not in terms of what they do, but in terms of what they [ō] are* (van Leeuwen, 1996:54). Here van Leeuwen proposes a sub-division into *classification, relational identification and physical identification* and defines Relational Identification as the representation of social actors *in terms of their personal, kinship or work relation to each other* (van Leeuwen, 2009:84). In our research, we have focused on the relational identification category as we have found that it is the most dominant in our

⁹ www.economist.com/node/17627955?story_id=17627955 Argentina's president-Tiptoeing to the centre. The Economist, December, 2nd 2010

corpus. Many of the articles in our corpus contain references to the relationship between Cristina Fernandez and her late husband, Nestor Kirchner (In other contexts, it may be more relevant to use some other of the categories proposed).

- **Impersonalization:** According to SAT, social actors are impersonalized when they are represented by abstract or concrete nouns which *do not include the semantic feature human*. This category is subdivided into Abstraction and Objectivation (van Leeuwen, 1996:59), with the latter being further subdivided into four additional sub-categories. In our analysis, for the sake of simplification, we apply the same label - impersonalization- to the different ways in which actors are presented as detached from their human features and becoming in this way somewhat objectivized.

This adaptation is made as a first attempt to put van Leeuwen's SAT into practice. We are aware that there are gains and losses in any such process, and hope to continue revising our selection on the basis of our research experience.

3. Illustration of SAT categories with examples from our corpus

Below is a selection of examples with the corresponding SAT category (based on the adaptation presented above). Quite often, more than one category may be applied to the same social actor reference (for instance, in two examples of Appraisal below, functionalization categories are also applicable). However, in the selection provided, only one category is mentioned for each example. The reference to the social actor is written in **bold**, with some features relevant for the classification *italicized*.

Activation/Passivation

Activated Social Actor **Argentine President Cristina Kirchner** *has sacked* the head of the country's central bank

Source: www.france24.com - *President Kirchner fires central bank chief over debt repayments*, January 8th 2010

The G8 countries are protecting their banks, [õ] **declared President Cristina Fernández de Kirchner**.

Source: The Economist - *Cristina's looking glass world*, October 23rd 2008

Passivated Social Actor *The target was* **the country's president, Cristina Fernández de Kirchner**

Source: The Economist - *The Kirchners vs. the Farmers*, March 27th 2008

Cristina Fernández, Argentina's president, *has benefited* from a wave of public sympathy

Source: The Economist - *Argentina's president-Tiptoeing to the centre*, December 2nd 2010

Nomination

- Honorific** **President Kirchner** fires central bank chief over debt repayments
Source: www.france24.com - *President Kirchner fires central bank chief over debt repayments*
January 8th 2010
- Formal** **Mr Kirchner** will be elected, but a failure to beat
Source: The Economist - *The glass empties for the Kirchners*, June 18th 2009
- Semi-formal** **Ernesto Sábato**, Argentina's conscience, is dead
Source: The New York Times - *Ernesto Sábato, Argentina's Conscience, is Dead at 99*, May 1st 2011
- Informal** **Cristina** is paying the price for her husband's pig-headedness
Source: The Economist - *Cristina's looking glass world*, October 23rd 2008

Functionalization

- Mr. Sábato, **a physicist** who turned to literature in his thirties, wrote just...
Source: The New York Times - *Ernesto Sábato, Argentina's conscience, is dead at 99*, May 1st 2011
- Cristina Fernández de Kirchner, **Argentina's president**, quickly named
Source: The New York Times *Top Official on Economy Steps Down in Argentina*, March 26th 2008

Appraisalment

- Extrinsic** **Guillermo Moreno**, the *thuggish* commerce secretary, is moving to [õ]
Source: The Economist - *The Kirchners vs. the Farmers*, March 20th 2011
- Extrinsic** [õ] her *combative* husband, **Nestor Kirchner**, [õ]
Source: The Economist - *Losing friends fast*, July 18th 2008
- Extrinsic** **Ernesto Sábato**, *an acclaimed* Argentine novelist [õ]
Source: The New York Times *Ernesto Sábato, Argentina's Conscience, is Dead at 99*, May 1st 2011

Relational Identification

- Néstor Kirchner, **Ms Fernández's husband and predecessor** as president [õ]
Source: The Economist - *Cristina's looking glass world*, October 23rd 2008
- The Kirchners** risk dividing [õ]
Source: New York Times - *Argentina Senate to Vote on Gay Marriage*, July 13th 2011
- [õ] **her husband**, Néstor Kirchner, [õ]
Source: The Economist - *The Kirchners vs. the Farmers* March 27th 2008

Impersonalization

- [...] despite years of rapid economic growth under the Kirchners, **Argentina** has a large underclass.
Source: The Economist - *Down among the underclass* - January 6th, 2011
- Villas (shantytowns)** have expanded by at least 50% in a decade
Source: The Economist - *Down among the underclass* - January 6th, 2011

Pedagogical Implications

The lens afforded by van Leeuwen's SAT to study the way people are represented in texts has potential relevance for any educational setting which defines the development of independent critical thinking skills as an educational objective. We believe that these socio-semantic analytical categories to analyze social actors can be brought to the class and help students approach texts from a meaning centered perspective.

We endorse James' idea that the main objective of ELT is that *students will apply outside the classroom what they have learned inside the classroom* (2006:151). Undoubtedly, outside the classroom students will encounter many references to social actors, and if they have been made aware of the existence of the analytical categories proposed for their study, we believe that their reading comprehension and critical thinking skills can be enhanced.

References

- Bessega, M.E., Ortega Bernal, A.P. and Desimone, A. (2012) Identifying social actors: a pedagogical tool to develop students' autonomy and critical thinking. Anglada, L.B. & Banegas, D.L. (eds.) (2012) *Views on motivation and autonomy in ELT: Selected papers from the XXXVII FAAPI Conference*. 1^a ed. - Bariloche: APIZALS, 2012. E-Book. ISBN 978-987-28282-0-2, 150-156.
- Halliday, M.A.K. and Matthiessen, C. (2004). *An Introduction to Functional Grammar* (3rd ed.). London: Hodder Arnold.
- James, M. (2006). Teaching for Transfer in ELT. *ELT Journal* 60/2.
- Mishan, F. (2005). *Designing Authenticity into Language Learning Materials*. United Kingdom: Intellect Ltd.
- Van Leeuwen, T. (1996). The Representation of Social Actors. In Caldas-Coulthard, C. & M. Coulthard (eds.) (1996) *Texts and Practices. Readings in Critical Discourse Analysis*. London: Routledge.
- Van Leeuwen, T. (2009). Critical Discourse Analysis. In Renkema, J. (ed.) (2009) *Discourse, of course*. Amsterdam, The Netherlands: John Benjamins Publishing Company.

¿TOP? ¿SORRY? FACTORES SOCIALES Y ANGLICISMOS EN SAN JUAN

Rosa María Sanou
delosriosanou@uolsinectis.com.ar

Graciela V. Albiñana
graciela_albi@hotmail.com

Graciela M. Galli
gracigalli@hotmail.com

Claudia G. Castañeda
claudiagab_cast@hotmail.com

FHA- UNSJ

Resumen

En esta ponencia presentamos algunos resultados del proyecto de investigación, *Anglicismos en San Juan: uso y actitudes* (CICITCA-UNSJ, 2011-2012), el cual se ubica en el marco teórico-metodológico de la sociolingüística variacionista y analiza tanto el empleo de anglicismos en la comunidad sanjuanina como las actitudes que ellos generan en sus integrantes. Atendiendo al hecho de que el habla de los usuarios de una lengua resulta de la incidencia de factores de tipo lingüístico, social y estilístico, este enfoque se centra en el estudio de los usos lingüísticos de los hablantes y la manera particular en la que estos definen sus identidades sociales, a partir de las elecciones lingüísticas que realizan cuando elaboran sus mensajes cotidianos. En esta oportunidad nos referiremos al uso de esas formas inglesas por parte de 126 informantes nativos de San Juan, teniendo en cuenta, específicamente, las variables sociales del nivel socioeducativo y del grupo etario al que pertenecen los informantes, así como la variable lingüística del tipo de préstamo.

Introducción

En esta ponencia expondremos algunos resultados del proyecto de investigación *Anglicismos en San Juan: uso y actitudes* (CICITCA-UNSJ, 2011-2012) el cual, desde una perspectiva sociolingüística, estudia el empleo de anglicismos y las actitudes que provocan entre los miembros de la comunidad sanjuanina. En esta ocasión, presentaremos el análisis del uso de préstamos ingleses, teniendo en cuenta particularmente dos variables sociales: la edad y el nivel socioeducativo de los informantes, y una variable lingüística: el tipo de préstamo.

Difusión del inglés y préstamos lingüísticos

Hace ya varias décadas que, en las conversaciones cotidianas entre los sanjuaninos, es realmente notorio el uso de palabras provenientes del inglés. Resulta llamativo e interesante que, incluso existiendo un vocablo en español, los hablantes muchas veces prefieran emplear su equivalente en la lengua inglesa. Este importante uso de préstamos léxicos está ligado a la creciente difusión del inglés en todo el mundo, especialmente después de la II Guerra Mundial, lo cual lo llevó a funcionar como una verdadera *lingua franca*, es decir

aquella lengua que -para poder comunicarse- eligen individuos cuyas lenguas maternas son diferentes. Al respecto, Wardhaugh afirma: *“Today English is used in very many places and for very many purposes as a lingua franca, e.g. in travel and often in trade, commerce, and as an international relations language.”* (2006: 60)

Sin duda, esta transformación del inglés en lengua internacional reconoce como causa fundamental el fenómeno posmoderno de la globalización, sumado a la gran expansión británica a través de la colonización y al notable poderío político, económico y científico que EEUU ejerce en el mundo, paralelamente a su fuerte presencia en los medios de comunicación, tales como el cine, la televisión, las revistas y las publicidades.

En nuestro caso particular, el español de la Argentina también se ve afectado por los préstamos ingleses, pero no en una situación de contacto lingüístico -en la que dos o más idiomas conviven en una misma comunidad- sino en una situación de contacto virtual, diferido o a distancia (López Morales, 1993), ya que no se trata de una real coexistencia de ambas lenguas, en intercambios verbales cotidianos. Como este autor explica, en materia de lenguas en contacto, una de las principales causas de la influencia de una sobre otra es el prestigio lingüístico-cultural de la lengua donadora, en este caso, el inglés. Esta valoración es una consecuencia, a su vez, del prestigio sociocultural del que gozan ciertas comunidades de habla. Moreno Fernández se refiere a este fenómeno como *“un proceso de concesión de estima y respeto hacia individuos o grupos que reúnen ciertas características y que lleva a la imitación de las conductas y creencias de esos individuos o grupos”* (1998: 189). De esta manera, el prestigio sociocultural de una comunidad que es motivo de imitación se hace extensivo a la lengua que dicha comunidad emplea en sus intercambios verbales.

Al respecto, según Huguet y González (2004), se pueden distinguir varias dicotomías, siendo la de *prestigio lingüístico abierto / encubierto* la que mejor explica este fenómeno. El primero se relaciona con usos lingüísticos que se perciben como correctos, mientras que el prestigio encubierto tiene que ver con usos que, aunque violan las normas de la lengua, son socialmente valorados por distintos motivos, tales como la creatividad, la innovación o la potencialidad comunicativa. Esto es lo que sucede en el empleo de anglicismos por parte de los sanjuaninos: la lengua anglosajona está ligada a los países del Primer Mundo y tiene un rol protagónico en los intercambios lingüísticos de nuestra realidad globalizada. Esto provoca distintas reacciones en una comunidad: en un extremo están aquellos que perciben a la sociedad norteamericana como un modelo a imitar y a su lengua como socialmente prestigiada y, en el otro, los que expresan opiniones sumamente negativas y hasta

agresivas sobre la cultura anglosajona, pero con la particularidad de que -a pesar de esa actitud- no dejan de emplear diariamente una elevada cantidad de anglicismos. Este último sería un caso de prestigio encubierto.

Este fenómeno de los préstamos lingüísticos ha sido objeto de innumerables estudios, entre los cuales figuran los que proponen distintas clasificaciones de estos extranjerismos, tales como: generales (*sandwich*) y específicos (*leasing*); léxicos (*sorry*) y sintácticos (como el uso de caso posesivo *-s* en nombres de comercios: *Lucy's regalería*); patentes (*shopping, rollers*) y no patentes (*graduarse* por *recibirse*, *agenda* por *orden del día*, *firma* por *empresa*); de étimo último (*drugstore, tupper*) o inmediato (*club, kayak, bikini*, originados en otras lenguas y adoptados por el inglés). Por su parte, Barcia (2005) distingue entre los innecesarios o superfluos (que cuentan con un término equivalente en español: *free gratis*, *top de primera*) y los necesarios (que carecen de un sinónimo español: *spa, LCD*). Para referirse a los innecesarios, Seco (2000) propone la expresión *anglicismos de lujo*.

Marco teórico-metodológico variacionista

Como se dijo, nuestra investigación de los anglicismos en San Juan se lleva a cabo desde una perspectiva sociolingüística, la cual estudia el habla en su contexto sociocultural, es decir que se ocupa de la relación entre los usos lingüísticos y las estructuras sociales en las que viven los usuarios de cada lengua. En particular, adoptamos la línea variacionista, que tiene por objeto central de estudio la alternancia lingüística propia de toda lengua en uso, atendiendo a factores de tipo estilístico, lingüístico y social relacionados con los hablantes, tales como el nivel educativo, la ocupación, el lugar de origen, el grupo etario, el género, la etnia. Esta variación lingüística es inherente a todas las lenguas y a todas las comunidades de habla, y suele arrojar patrones muy bien definidos y regulares. Como Cárdenas Molina (1998:19) expresa, "*la variabilidad es una de las propiedades fundamentales de la lengua que le permite servir de medio de comunicación para expresar los pensamientos y las manifestaciones de la realidad objetiva*".

La unidad de análisis de este enfoque sociolingüístico es la variable lingüística dependiente, definida por Labov como: "*una clase de variantes que están ordenadas a lo largo de una dimensión continua y cuya posición está determinada por una variable lingüística o extralingüística independiente*" (en Sanou y Nicolás, 2000:9). De tal modo que -al aplicar la metodología variacionista- se estudian, en los intercambios verbales de los miembros de una comunidad, tanto sus particulares elecciones entre las formas alternantes que la lengua pone a su disposición, como las identidades socioculturales que estas reflejan.

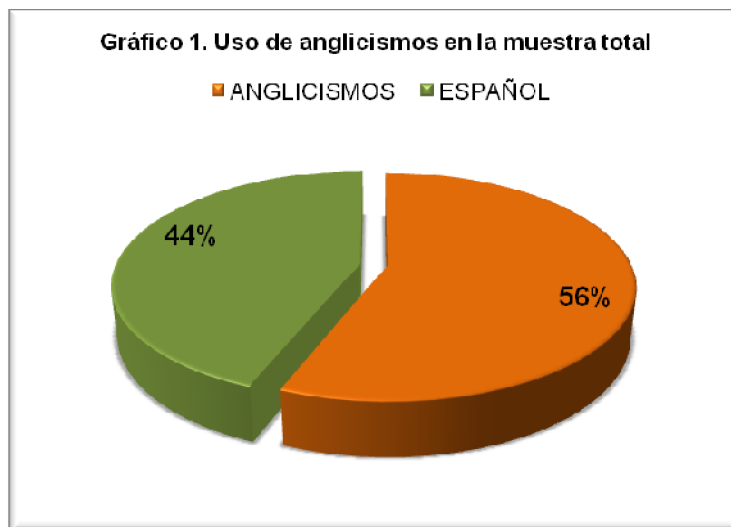
Con respecto al corpus, se llevó a cabo una encuesta preliminar, en la cual 50 residentes de la comunidad sanjuanina, elegidos al azar, realizaron una lista de 10 vocablos ingleses que ellos utilizaban en sus conversaciones diarias. Esto permitió seleccionar los 30 anglicismos más usados por los encuestados, eliminando aquellos que ya están incorporados al español y, por lo tanto, se encuentran listados en diccionarios de nuestra lengua, como por ejemplo el DRAE (Diccionario de la Real Academia Española, 2011). El corpus quedó finalmente conformado por un cuestionario que incluía, por un lado, datos sociodemográficos del informante y de su grupo familiar y, por el otro, información de carácter léxico relacionada con los préstamos elegidos. Respecto al uso de estos vocablos ingleses, en cada una de las 60 situaciones comunicativas contextualizadas (30 formales y 30 informales), los informantes debían optar por la forma que utilizarían: un anglicismo o su equivalente en español. La última sección de la encuesta recaudaba información sobre las actitudes de los encuestados hacia el empleo de estos términos, en intercambios cotidianos elaborados en español.

En lo concerniente a los sujetos, se trabajó con una muestra predeterminada, que contaba con el mismo número de informantes en cada uno de los subgrupos considerados. De esta manera, se aplicó la encuesta a 126 individuos, hombres y mujeres, todos nativos de San Juan y pertenecientes a los niveles socioeducativos bajo (B), medio bajo (MB) y medio alto (MA), y a tres grupos etarios: jóvenes, adultos y mayores. De dichas entrevistas se obtuvieron los datos lingüísticos, que totalizan 7.560 instancias de uso de los préstamos léxicos seleccionados.

Análisis de los datos

1. Anglicismos en la muestra total

Realizadas las entrevistas, se procesaron todas las respuestas proporcionadas por los sujetos. De esta manera se puso de manifiesto que el 44% le corresponde a términos españoles y el 56% restante al uso de anglicismos (Gráfico 1). Si bien es sabido que el habla sanjuanina compartía este fenómeno de los préstamos ingleses con la mayoría de los países del mundo, las cifras revelan la dimensión de esa notable presencia inglesa: en más de la mitad de las instancias propuestas los informantes prefirieron vocablos ingleses para completar los mensajes elaborados en español, la lengua propia de nuestra comunidad.

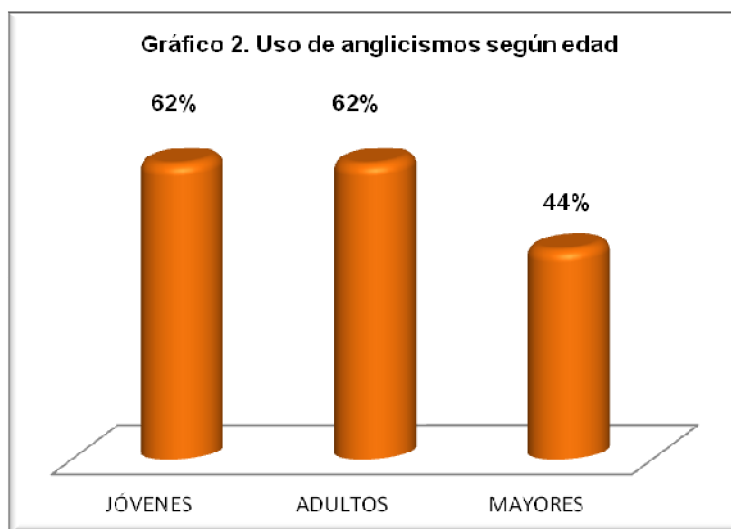


De ahora en adelante, para no resultar redundantes y recargar la exposición de cifras, sólo se presentarán los porcentajes correspondientes al empleo de formas inglesas, dado que, obviamente, el porcentaje restante hasta llegar al 100% siempre le corresponde a las respuestas de los informantes que elegían un término español.

2. Anglicismos y grupo etario

Se procesaron los datos discriminándolos según el grupo etario al que pertenecen los sujetos encuestados, a fin de indagar sobre la posible incidencia del factor edad en su comportamiento lingüístico. Esto permitió observar que los grupos etarios de jóvenes y adultos eligen los préstamos ingleses en idéntica proporción: un elevado 62%, frente a la generación mayor, que opta por ellos en un 44%. Estas cifras evidencian un notable contraste entre la frecuencia de uso de ambos subgrupos: hay un importante 18% de diferencia entre los informantes que tienen menos de 55 años y los que ya son mayores de 60 (Gráfico 2).

Indudablemente esto se relaciona, en gran parte, con lo que afirmaba Lorenzo (1996 a), en el sentido de que ya en la década de los 50 empezó a evidenciarse esta presencia de anglicismos en el habla española. Esta tendencia se fue profundizando notablemente con el correr de los años, de manera tal que los sanjuaninos de las generaciones joven y adulta crecieron en una comunidad donde ya era moneda corriente el empleo de préstamos ingleses en mensajes elaborados en español. Por otro lado, a este marcado contraste de empleo entre los hablantes mayores y los demás, contribuye también el hecho de que, por lo general, los sanjuaninos asocian el empleo de estos vocablos con una manera de expresarse que -en su imaginario social- condensa lo moderno, lo juvenil, lo internacional. Esto, naturalmente, les resulta mucho más atractivo a los hablantes de las generaciones de menor edad y los lleva a actualizar mucho más frecuentemente estos préstamos.



Un foco de interés variacionista lo constituye el análisis de los cambios lingüísticos en marcha, es decir no los cambios que ya están cristalizados, sino los que se están produciendo. A través del concepto de tiempo aparente -acuñado por Labov-, se estudian las formas alternantes que se emplean en una comunidad, atendiendo a la edad de los sujetos. Sin embargo, no todos los casos de alternancia o variación terminan en un cambio lingüístico efectivo. En el caso que nos ocupa, sólo el tiempo demostrará cuáles de estos anglicismos desaparecerán del habla de esta comunidad y cuáles lograrán incorporarse realmente al léxico español, como lo hicieron, en el pasado, muchos otros vocablos ingleses, tales como: *picnic, fútbol, club, bar, batería, bife, bermudas, rock, camping, cheque, clon, cóctel, escáner, estándar, film, hamburguesa, shock, tenis, suéter, ticket*, entre tantos más. (Lorenzo, 1996 b)

2. Anglicismos y nivel socioeducativo

Como se sabe, la pertenencia a uno u otro nivel socioeducativo suele incidir en las opciones lingüísticas de los hablantes, de manera tal que las formas socialmente más valoradas son actualizadas en mayor proporción por los estratos más altos de la jerarquía social. En nuestro corpus, la discriminación de los resultados según la clase social evidenció una suave estratificación, por la cual la mayor frecuencia de uso de anglicismos se da en el estrato social más alto con un 61%, seguido muy de cerca por el sector MB con un 57% y, por último, por el B, con sólo un 50%.

Queda claro que no hay contrastes muy marcados entre los tres estratos socioeducativos, con una brecha de sólo un 11%, entre los dos extremos de la escala social. Sin embargo los valores confirman, por una parte, que la expansión del inglés -de la mano de la

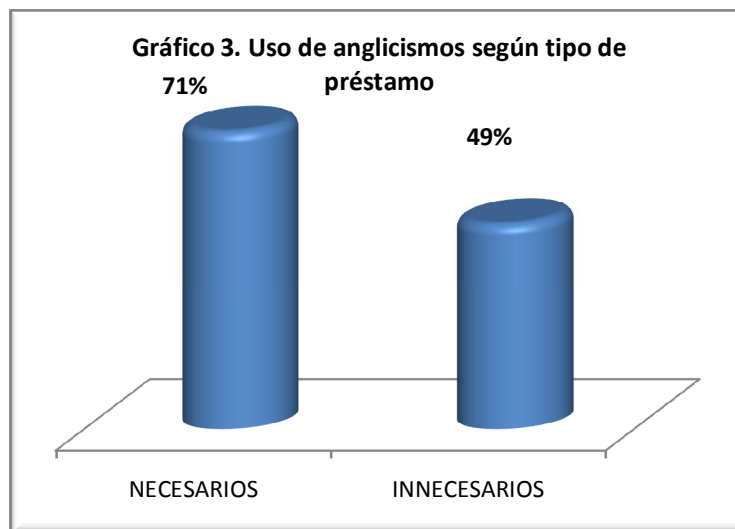
globalización- realmente alcanza a todos los niveles de la escala social en la comunidad sanjuanina (de ahí que aún la clase B muestre un porcentaje tan elevado de empleo) y, por otra parte, que las formas inglesas son, en verdad, percibidas como socialmente prestigiadas o valoradas, lo cual se evidencia en su mayor actualización por parte de los miembros de la clase media, en sus dos estratos.

4. Anglicismos y tipo de préstamos

En relación con el tipo de anglicismos (Gráfico 3), se observa -en el caso de los **necesarios**- una notable preferencia por las formas inglesas, cuya frecuencia de empleo alcanzó un elevado 71% (frente al 29% de palabras españolas). Esta tan elevada proporción de uso se relaciona -sin duda- con el hecho de que estos préstamos carecen de un término equivalente en español. La mayoría de ellos son de origen tecnológico: una gran cantidad de técnicas y aparatos electrónicos son creados en EEUU y exportados a los otros países, donde se los adopta junto con el vocablo que los nombra; esto sucedió con: *netbook, chat, DVD, bluetooth, blog, spa, reality, LCD*, entre otras muchas expresiones.

En estos casos, los hablantes recurren a dos posibles soluciones: ya sea usar el vocablo original del inglés -importado junto con la tecnología-, o recurrir a una palabra o frase española con un significado más amplio, más general, que abarca el del anglicismo, como por ejemplo, decir *televisor* por *LCD*, *computadora* por *netbook*, *programa de televisión* por *reality*. Los resultados de las encuestas muestran que, mayoritariamente, los informantes optan por el extranjerismo más que por el hiperónimo español, siendo esta última opción bastante más común entre los sujetos de la clase B, que están menos familiarizados con esos términos de carácter tecnológico.

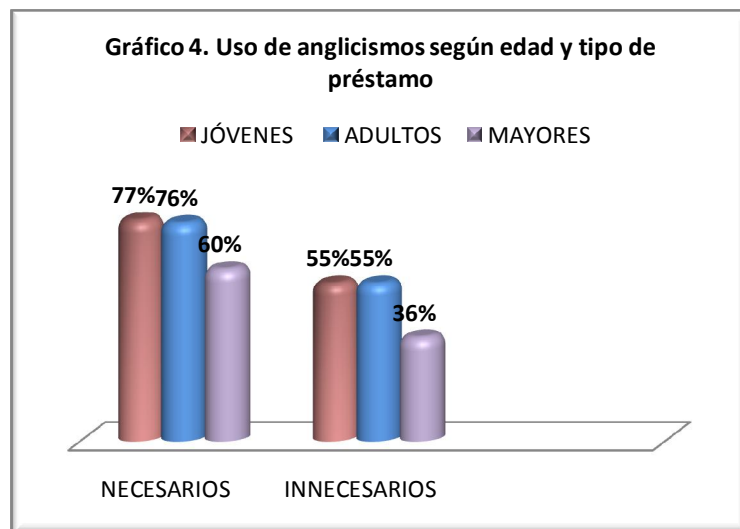
Con respecto a los **innecesarios o de lujo** . como *diet, e-mail, delivery, a full*- la preferencia por las palabras inglesas representa casi la mitad de las instancias propuestas por la encuesta (49%), lo cual revela un empleo mucho menor que el de los necesarios. De todas maneras, constituye una frecuencia de uso muy significativa, sobre todo si se tiene en cuenta que, en este caso, sí existe un vocablo actual, vigente, que es el equivalente en nuestra lengua. Esto demuestra, una vez más, el grado de penetración que logró esta lengua extranjera en los usos lingüísticos sanjuaninos.



5. Anglicismos según edad y tipo de préstamo

Para hacer un análisis más fino, se cruzaron los datos del empleo de estos vocablos teniendo en cuenta no sólo la edad, sino también el tipo de anglicismo: necesarios vs. innecesarios (Gráfico 4). Las opciones de los entrevistados evidencian que este factor lingüístico influye marcadamente en cada una de las franjas etarias, ya que en las tres el uso de préstamos disminuye notablemente cuando se trata de los de lujo -en comparación con su empleo de los necesarios-, con importantes contrastes de más del 20% en todas las generaciones: los jóvenes exhiben 77% y 55%, cifras virtualmente idénticas ofrecen los adultos (76% y 55%), mientras que los mayores van de 60% a 36%, con un notable margen de diferencia del 36% entre ambas clases de anglicismos.

Por otro lado, tanto se trate de las formas necesarias como de las innecesarias, los porcentajes de empleo por sector etario se ordenan del mismo modo que se observó en el Gráfico 2: alrededor de los 60 años vuelve a darse un quiebre muy marcado entre el comportamiento de los mayores y el de los otros informantes de menor edad, con grandes brechas que oscilan entre el 16% y el 19% entre ambos grupos de edad, en cuanto a sus realizaciones de los préstamos necesarios y de lujo, respectivamente.



Todo esto confirma un empleo mucho mayor por parte de los que tienen menos de 55 años, que crecieron desde niños ya en contacto con estos vocablos extranjeros, ya sea que se trate de los que tienen sinónimos españoles, como de aquellos necesarios, más ligados a aparatos y tecnologías que les resultan mucho más familiares a los más jóvenes que a la generación mayor.

Conclusiones

Para concluir esta presentación sobre la variación que ofrece el habla sanjuanina en relación con la alternancia de formas inglesas y españolas, se pueden resaltar las siguientes observaciones:

- Del total de datos procesados, un elevado 56% le corresponde a los anglicismos, lo cual indica una presencia muy importante de extranjerismos en los intercambios verbales de San Juan, siguiendo esa tendencia casi mundial a incorporar términos ingleses.
- La edad de los sujetos es el factor social de más peso: los jóvenes y adultos optan por ellos en la misma proporción (62%), frente al empleo mucho más bajo de los mayores. Esto se puede relacionar tanto con el hecho de que los más jóvenes crecieron en contacto con los anglicismos, como con el hecho de que, en nuestra comunidad, estas formas se perciben como un modo de expresión más juvenil y moderno.
- El empleo de préstamos necesarios es mucho más alto (71%) que los de lujo (49%), lo cual es de esperar, ya que aquellos no tienen un sinónimo equivalente en español; sin embargo, no deja de sorprender la elevada proporción de uso de los innecesarios.

- Si bien la clase social no genera contrastes muy marcados entre los niveles (61% en MA y 50% en B), las cifras muestran tanto el estatus de formas socialmente valoradas de que gozan estos vocablos, como el grado de penetración que alcanzaron en San Juan.
- En general, el análisis evidencia el valor sociocultural que encierra el uso de anglicismos en la comunidad sanjuanina, el cual se desprende del prestigio del inglés, en tanto *lingua franca*, asociada a lo internacional, lo tecnológico, lo *de onda*, lo *chanchero*.

Referencias bibliográficas

- Barcia, Pedro (2005). Tratamiento de neologismos y extranjerismos en el *Diccionario panhispánico de dudas*, RAE, 10 de noviembre de 2005, pp. 19-22.
- Cárdenas Molina, G. (1998). *Curso de sociolingüística: historia de la sociolingüística*. En <http://filologicosyfilosoficos.blogspot.com/>
- Diccionario de la Lengua Española*, 22ª ed. (2011), disponible en www.rae.es
- Huguet Canalís, Ángel y Xosé Antón González Riaño (2004). *Actitudes lingüísticas, lengua familiar y enseñanza de la lengua minoritaria*. Barcelona: Horsori Ed. S.L.
- López Morales, Humberto (1993). *Sociolingüística*. Madrid: Gredos.
- Lorenzo, Emilio (1996 a). El anglicismo, problema hispánico, en *Homenaje a Rodolfo Oroz, Boletín de Filología de la Universidad de Chile*, XXXV, pp. 261-274.
- _____ (1996 b) *Anglicismos hispánicos*. Madrid: Editorial Gredos.
- Moreno Fernández, Francisco (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Editorial Ariel, S.A.
- Sanou, R.M. y T. Nicolás (2000), eds, *Lenguaje e identidad social en adolescentes sanjuaninos*. San Juan: Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes, UNSJ.
- Seco, Manuel (2000). La importación léxica y la unidad del idioma: anglicismos en Chile y en España, *Boletín de Filología* (disponible en www.accessmylibrary.com)
- Wardhaugh, Ronald (2006). *An Introduction to Sociolinguistics*. Oxford: Blackwell Publishing.

**DESCRIPCIÓN LINGÜÍSTICA Y RANKING DE FRECUENCIA DE USO
DE LOS ANGLICISMOS DE LUJO MÁS USADOS EN LA CIUDAD DE SAN JUAN**

Mónica Agostini de Sánchez

m_agostinidesanchez@yahoo.com.ar

Universidad Nacional de San Juan

Resumen

La presente ponencia está basada en mi tesis de Maestría en Lingüística %Anglicismos de lujo en San Juan+(2008). En ella se presenta el conjunto de 20 anglicismos de lujo -patentes, generales y aún no oficialmente incorporados a la lengua española- más usados por los sanjuaninos en sus conversaciones cotidianas. Los mismos fueron seleccionados a partir de una encuesta preliminar realizada a 40 sanjuaninos. Luego se expone el ranking de frecuencia de uso según el número de informantes que los eligió. Para ello se llevó a cabo una encuesta a 90 nativos y residentes de San Juan, quienes fueron seleccionados de manera aleatoria. Las muestras fueron predeterminadas e incluyeron igual número de informantes en cada subgrupo. Se adoptó el enfoque variacionista, con su metodología cuantitativa. Finalmente, se brinda la descripción lingüística de los mismos según se actualizan en nuestra comunidad.

1. Introducción: El fenómeno de los anglicismos

Indudablemente uno de los aspectos que evidencian con mayor claridad a la globalización en nuestros días es el fenómeno de la interacción de las lenguas. En este contexto adquiere especial relevancia la incidencia del inglés en otras lenguas dado su estatus de idioma internacional, hoy dominante a nivel planetario. Siendo el pasaje de préstamos léxicos la primera y más típica manifestación de la influencia de una lengua sobre otra, no es de extrañar la fuerte presencia de anglicismos en las comunicaciones cotidianas en español.

En Argentina estos lexemas son el resultado de un tipo particular de influencia ya que son producto de un contacto exclusivamente virtual, a distancia o %diferido+. como lo llama López Morales- por encontrarnos geográficamente tan alejados de los países de habla inglesa:

Estos préstamos pueden producirse debido al contacto directo de las lenguas o por contacto diferido (lecturas, medios de comunicación, etc.); estos últimos pueden encontrarse en comunidades que no poseen, en general, conocimiento de la lengua matriz (1993: 163).

El *DRAE* (2004), define a los anglicismos del siguiente modo:

1. m. Giro o modo de hablar propio de la lengua inglesa.

2. m. Vocablo o giro de esta lengua empleado en otra.

3. m. Empleo de vocablos o giros ingleses en distintos idiomas.

Chris Pratt realizó una investigación exhaustiva de anglicismos, y los define como:

Un elemento lingüístico, o grupo de los mismos, que se emplea en el castellano peninsular contemporáneo y que tiene como étimo inmediato un modelo inglés (1980: 115).

Pratt hace una distinción entre los anglicismos *léxicos* y los *sintácticos*. En cuanto a los léxicos, considera que éstos pueden ser *patentes* o *no patentes*.

Respecto de los anglicismos patentes, objeto de nuestro estudio, reconoce a los que se identifican como voces inglesas, ya sea sin cambiar, como por ejemplo *ranking*, o bien adaptados, parcial o totalmente, a las pautas ortográficas del español contemporáneo, como por ejemplo *boxear* (1980:116).

En cambio, bajo la clasificación de no patente, este autor (1980: 160) considera a todos aquellos anglicismos que se reconocen como formas españolas: de hecho, son como parónimos de palabras españolas, que terminan ampliando su significado al incluir alguna otra acepción que tienen en inglés, como por ejemplo: *América* por *Estados Unidos*.

Por otra parte, resulta relevante diferenciar los anglicismos *necesarios* de los *innecesarios*, estos últimos analizados en el presente estudio. Los primeros son aquellos préstamos incorporados por necesidad, por no tener un equivalente en español. En cambio, los innecesarios . también llamados *superfluos* por Barcia (2005), o *de lujo* por Seco (2000)-, son los que se toman sin una real necesidad, por contar el español con palabras válidas y vigentes para tales conceptos.

Esta investigación sobre los anglicismos de lujo se llevó a cabo desde el enfoque sociolingüístico variacionista que se interesa tanto por la variación del habla como por el cambio lingüístico.

2. Procedimiento de selección de los 20 anglicismos

Para aplicar un criterio objetivo al momento de seleccionar el conjunto de anglicismos que integrarían el estudio, se decidió llevar a cabo una encuesta preliminar que recogiera 20 préstamos frecuentemente usados en las conversaciones cotidianas, en la comunidad de San Juan.

Se solicitó a 40 sanjuaninos que nombraran palabras que vinieran del inglés y que ellos usaran normalmente, en sus conversaciones cotidianas.

De estos individuos, 20 eran hombres y 20 mujeres, distribuidos, a su vez, en 2 grupos etarios: jóvenes y adultos, todos miembros de la clase media (media baja y media alta). Se optó por estas franjas etarias y sociales, ya que se anticipaba que serían los que con mayor asiduidad emplearían préstamos del inglés y, a la vez, los que tenían más probabilidades de saber que se originaban en ese idioma.

Se procedió a hacer una lista con todos los vocablos recolectados y a calcular la cantidad de veces que cada uno de ellos había sido nombrado por los sujetos.

Se descartaron aquellos vocablos que no respondían a la triple restricción que aplicamos a los préstamos del inglés motivo de nuestro estudio, a saber: pertenecer al lenguaje general, no técnico; ser anglicismos de lujo, considerados así porque se usan sin una real necesidad -ya que existen en la lengua española palabras semánticamente equivalentes y en uso vigente- y no estar aún oficialmente incorporados a la lengua española, en el sentido de no estar todavía incluidos en el *DRAE*.

Consultada la última versión *on line* del *DRAE*, se descartaron varios vocablos y siglas, como por ejemplo, entre muchos otros: *box*, *CD*, *DVD*, *light* y *short*, debido a que ya aparecen en el mencionado diccionario.

Se procedió luego a ordenar los anglicismos restantes del mayor al menor número de veces en que aparecían nombrados en la encuesta preliminar, y se seleccionaron para esta investigación los primeros 20, vale decir los 20 que fueron propuestos por el mayor número de informantes, en la mencionada encuesta.

3. Listado de los 20 anglicismos

El siguiente listado corresponde al conjunto final de anglicismos seleccionados, acompañados por su equivalente en español, particularmente la acepción con la cual fueron empleados en el contexto de la encuesta aplicada:

a full: muchísimo, al máximo

boxer: calzoncillo

boy scout: niño explorador

bye / bye-bye: chau

delivery: reparto a domicilio

diet: de bajas calorías, dietético

free: entrada gratis

jean: vaquero

jogging: pantalón deportivo

lemon pie: pastel de limón

loser: perdedor

mail: mensaje de correo electrónico

notebook: computadora portátil

OK: bueno, de acuerdo, conforme

PC: computadora

rating: medición de audiencia

shopping: centro comercial

sorry: lo siento

top: muy famoso/-a

zapping: cambio de canales (de T.V.)

4. Recolección del corpus

Concerniente a la **recolección del corpus**, se aplicó a los sujetos una encuesta que constó de dos partes. La primera de ellas consistió en un cuestionario para recabar los datos sociodemográficos de las personas entrevistadas y la segunda parte ofrecía una serie de consignas para que los informantes realizaran distintas operaciones relacionadas con el USO de los vocablos elegidos. Sabido es lo provechoso de utilizar encuestas en este

campo de las investigaciones sobre opciones léxicas. Al decir de Borrego: *“aquí (el estudio sociolingüístico del léxico) más que en ningún otro campo resulta imprescindible el recurso de la encuesta+(en Moreno Fernández, 1998: 30).*

En primer lugar y relacionadas con el USO, se propusieron 20 enunciados, contextualizados, con un espacio en blanco a completar por parte de los informantes. En la consigna se les decía que debían elegir, como si estuvieran hablando con sus amigos o familiares, entre varias opciones léxicas, una de las cuales era un anglicismo.

La **muestra** fue predeterminada e incluyó igual número de informantes sanjuaninos en cada subgrupo. Se tuvo especialmente en cuenta que fueran oriundos de San Juan y que vivieran en esta ciudad. Se encuestó, entonces, igual cantidad de hombres que de mujeres.

Asimismo, se cuidó que estuviesen representados en igual número los jóvenes (18 a 25 años), los adultos (35 a 50 años) y los mayores (de 55 años en adelante). Se incluyeron tres grupos etarios, toda vez que en los estudios sociolingüísticos *“no es frecuente que se trabaje con menos de tres grupos generacionales ni con más de cuatro” + (Moreno Fernández, 1998: 43).* A su vez, se decidió que el grupo de los jóvenes fuese a partir de los 18 años, debido a que, tal como expresa este autor: *“a los 17 ó 18 años llega a ser consciente de la significación social de su propio modo de hablar y del de los demás, así como de los usos prestigiosos+(1998: 43).*

En cuanto a los niveles socioeducativos (MA, MB y B), se determinaron aplicando un índice que tuvo en cuenta los estudios sistemáticos del informante y su ocupación, o la del cabeza de familia, para aquellos casos de jóvenes que aún no trabajan o de esposas que eran exclusivamente amas de casa.

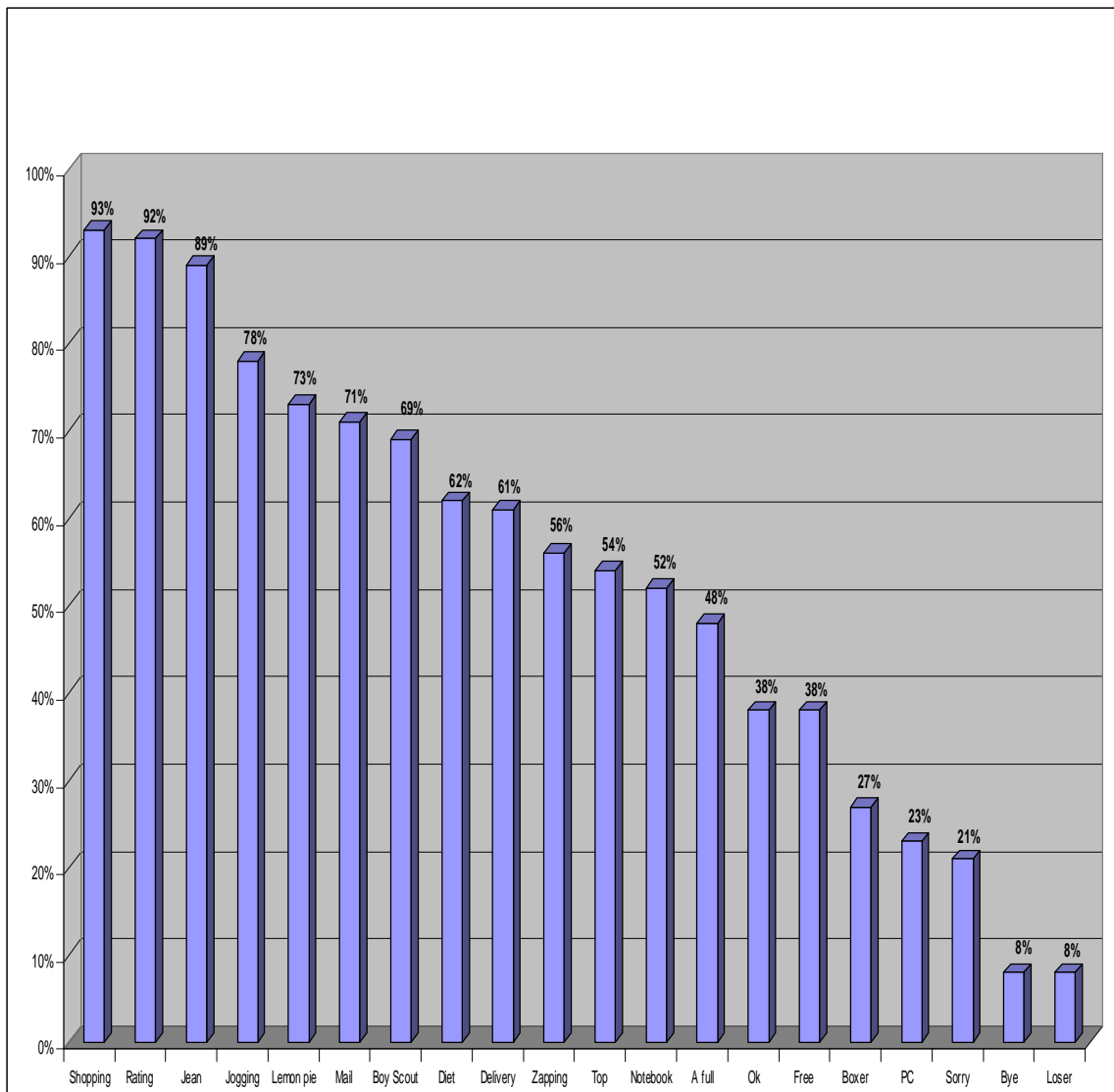
Las encuestas se llevaron a cabo de modo aleatorio, con desconocidos que se encontraban en negocios, confiterías, plazas, veredas y otros lugares públicos del centro de la ciudad. Se excluía de la muestra a quienes se comprobaba que no eran nativos o residentes de San Juan.

De modo que la muestra total de informantes quedó conformada por 90 nativos y residentes sanjuaninos: 30 jóvenes, 30 adultos y 30 mayores; 45 hombres y 45 mujeres; y 30 informantes para cada uno de los niveles socioeducativos.

5. Ranking según su frecuencia de uso

A continuación se presenta el gráfico que muestra los porcentajes de informantes que usaron cada uno de estos préstamos léxicos. Conforme a la cantidad de sujetos que los emplearon, distinguimos tres grupos de anglicismos:

- a) préstamos usados por la gran mayoría de informantes (entre 69% y 93% de ellos): *shopping, rating, jean, jogging, lemon pie, mail y boy scout.*
- b) vocablos ingleses elegidos por alrededor de la mitad de los encuestados (entre 48% y 62%): *diet, delivery, zapping, top, notebook, a full.*
- c) anglicismos seleccionados por sólo la tercera parte o menos de los entrevistados (entre 8% y 38%): *OK, free, boxer, PC, sorry, bye, loser.*



6. Descripción lingüística de los anglicismos

En lo que concierne al nivel fonético, si bien en el presente trabajo no se han considerado aspectos relacionados con la pronunciación de cada uno de estos anglicismos, en los intercambios cotidianos en la ciudad de San Juan, independientemente del conocimiento del idioma inglés que tenga el hablante, se observa que, en general, se conserva la pronunciación inglesa, pero en su versión ~~%españolizada+~~. Es decir que, por ejemplo, en *loser*, se pronuncia la /o/ como /u/, como en inglés, pero no se sonoriza la /s/. Y en *rating*, se articula la /a/ como /ei/, igual que en inglés, pero el fonema inicial no se pronuncia como una /r/ retroflexa, sino como vibrante múltiple o como asibilada, forma tradicional sanjuanina. El único caso de un fonema totalmente ajeno al sistema fonológico español, es el // inicial de *shopping*, que generalmente conserva su articulación inglesa. En algunos contados casos, este sonido se realiza como /y/, tal como se oye también que algunas personas pronuncian, por ejemplo, la palabra *short* (como si quisieran evitar la articulación //, que coincide con una de las realizaciones porteñas de /y, ll/).

Respecto de la morfología de estos vocablos, se observa que en general no han sufrido alteraciones, salvo unos pocos casos como por ejemplo *jean* que en inglés, cuando se refiere al pantalón, se emplea en plural: *jeans*, en cambio en San Juan con ese significado puede aparecer tanto en singular como en plural. En cuanto al plural de los sustantivos, se realizan como un plural invariable (los *boxer*, los *jogging*) o agregando una ~~%s+~~, como en inglés, sin seguir las reglas del español de formación de plural, en palabras que terminan en consonante.

El préstamo *full* entre nosotros se usa precedido de la preposición española ~~%a+~~ y se relaciona con algunas expresiones inglesas como por ejemplo *at full speed* (~~+a~~ toda velocidad+).

El término *shopping* en inglés se emplea como un modificador antepuesto a *center* (*shopping center*), o a *mall* (*shopping mall*) pero en la Argentina se lo sustantiva, de modo que se lo usa solo, sin el sustantivo modificado.

El anglicismo *mail* constituye una reducción de *e-mail* (con la ~~%s+~~ de *electronic*), forma también empleada entre nosotros, aunque con menos frecuencia.

En cuanto a la clase de palabras a la que pertenecen estos préstamos, se puede observar que de las 20 palabras, 14 (70%) funcionan en nuestro corpus como sustantivos, por ejemplo: *jean, jogging, mail, notebook*. Los demás vocablos son adjetivos, adverbios/frases adverbiales o interjecciones (tales como: *diet, a full, bye*). El hecho de que la gran mayoría de las formas léxicas sean sustantivos no nos sorprende, por cuanto muchos otros estudios sobre préstamos léxicos han demostrado que esta clase de palabras es la que más frecuentemente se importa de otra lengua: *Se viene observando desde hace más de un siglo que los sustantivos son las palabras que más frecuentemente se toman prestadas* (Moreno Fernandez, 1998: 267).

En relación con su aspecto semántico, hay que hacer algunas consideraciones. Como ya se señaló anteriormente, estos términos todavía no aparecen en el *DRAE* o, si aparecen, lo hacen con una acepción distinta de la que se emplea normalmente en la comunidad sanjuanina (que es la que se tuvo en cuenta en las encuestas presentadas a los informantes). Este es el caso de *boxer, jogging* y *top*.

Por otra parte, algunos de ellos tienen dos o aun más acepciones en inglés y en San Juan se actualizan con dos de ellas. Tal es el caso, por ejemplo, de: *jean* (%vaquero+ / %tela resistente con la que se confecciona el vaquero+), *top* (%muy famoso+ / %prenda superior femenina+) y *mail* (%mensaje de correo electrónico+ / %sistema de correo electrónico+). En nuestra encuesta, consideramos la primera de las mencionadas acepciones.

Por último, en términos generales, el conjunto de anglicismos bajo estudio conserva el significado de la palabra original en inglés, a excepción de:

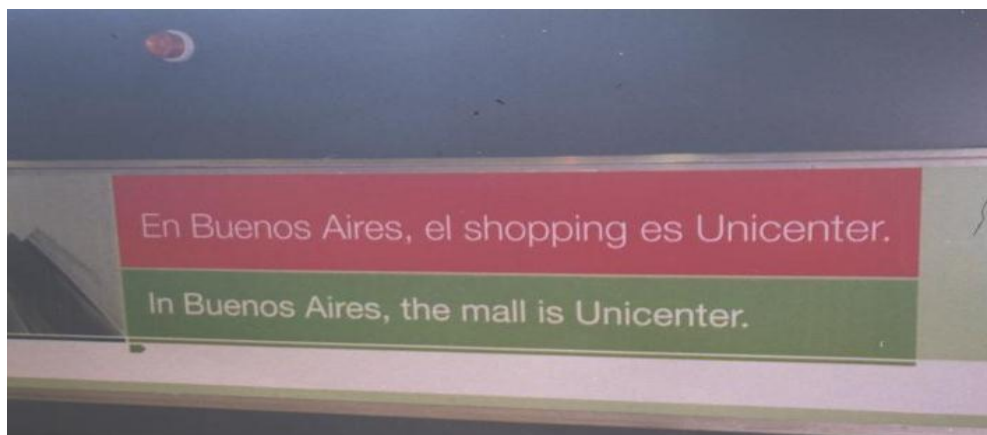
- *Shopping*: término que en inglés significa %compras+ y que entre nosotros y en muchos otros países derivó en %centro comercial+, por reducción de las expresiones *shopping centre* del inglés británico: %area where there are many shops+ y *shopping mall* del inglés americano: %area, closed to traffic and usually covered, where there are many shops+, según las definiciones brindadas por el diccionario monolingüe inglés *Oxford Advanced Learner's Dictionary* (1991).
- *Jogging*: en la lengua dadora quiere decir %correr+o %rotar+, pero en la receptora ha derivado en un determinado tipo de ropa deportiva, con el significado de %pantalón largo deportivo+, y en algunos casos tanto en Argentina como en Uruguay (Lorenzo, 1996), también se refiere al conjunto de chaqueta y pantalón.
- *Free*: en San Juan se usa tanto con el mismo significado original de la lengua inglesa %gratis+, como con una nueva acepción, para referirse a la tarjeta o entrada que permite ingresar gratis, sobre todo a los jóvenes, a los lugares nocturnos bailables.

7. Análisis de los 6 anglicismos más usados

En este apartado se presenta el análisis que se hizo de los 6 anglicismos más empleados por los sujetos. Acá se los estudió individualmente, como 6 variables dependientes, teniendo en cuenta el porcentaje de informantes que optó por cada uno de ellos.

SHOPPING: De los resultados obtenidos, se desprende que este anglicismo es el más usado de todos los analizados en el presente trabajo. De los 90 informantes solamente 6 no lo eligieron, por lo que se puede decir que es un vocablo masivamente aceptado por los tres niveles socioeducativos, de los tres grupos etarios y de ambos géneros, en la comunidad sanjuanina.

Esto no es exclusivo de San Juan, sino que se da en toda la República Argentina. Está ya tan incorporado a nuestra lengua que algunos ya lo tratan directamente como si fuera un vocablo español, hecho que se ilustra en la siguiente foto de un cartel expuesto en el aeropuerto Jorge Newbery de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Julio,2007). En él figura la palabra *shopping* en una frase en español: *En Buenos Aires, el shopping es Unicenter*, junto a su traducción en inglés americano *In Buenos Aires, the mall is Unicenter*.



Ya Silva Corvalán (1989) había detectado esta situación del extenso uso de este anglicismo en varios países de habla española, dando como una de las razones de esta predilección el prestigio sociocultural de que disfruta el inglés, en tanto lengua global.

RATING: Dicho término también tuvo . como *shopping*- una aceptación masiva por parte de los informantes, ya que el 92% lo escogió de entre las demás opciones, por lo que se puede afirmar que virtualmente todos los sujetos, independientemente del subgrupo social,

generacional o de sexo al que pertenezcan, lo seleccionaron para completar las oraciones de la encuesta.

JEAN: El 89% de la población consultada lo escogió antes que las otras opciones, por lo que se confirma que este vocablo está completamente instalado en el habla sanjuanina. De las tres variables consideradas, la edad fue la que más influyó: el 100% de los informantes jóvenes, el 83% de los adultos y el 83% de los mayores. Como se puede apreciar todos los chicos jóvenes lo usan; en cambio, algunos adultos prefirieron el término *vaquero* y unos pocos sujetos mayores, el otro anglicismo *farwest*.

JOGGING: El 78% de las personas encuestadas optaron por elegirlo, por lo que se evidencia que su uso está extensamente generalizado. De las variables sociales analizadas, la que más influyó fue el nivel socioeducativo: fue empleado por el 93% de los informantes de MA, el 80% de los de MB y el 60% de los de B. Por otro lado, fueron las mujeres las que más se inclinaron a usarlo, en los grupos generacionales jóvenes y adultos de los dos niveles más bajos de la jerarquía social.

LEMON PIE: No aparece como entrada en el *Oxford English Dictionary* (2008), versión *on line*, ni en el *Oxford Advanced Learner's Dictionary* (1991), pero se trata de un postre hecho con masa de harina, huevos y otros ingredientes, cocido al horno en un molde, luego relleno con crema de limón y cubierto con merengue.

Fue escogido por el 73% de los informantes, lo que evidencia que su uso está muy extendido. El nivel socioeducativo fue la variable social que más evidenció su influencia: 93% de los informantes de MA, 90% de MB y 36% de B lo emplearon. Es amplísima la brecha existente entre la clase media en su conjunto y la baja: 54%. Evidentemente, este anglicismo que representa un postre comparativamente más elaborado, forma parte solamente del repertorio de la clase media, que asiste a eventos o acude a restaurantes donde se sirve este postre típicamente norteamericano.

MAIL: El 71% del total de informantes eligió *mail* en vez de *correo electrónico* u otra expresión. En cuanto a las variables sociales, para *mail* la que más influyó fue el nivel socioeducativo. De todas las personas que lo escogieron, el 93% era de MA, el 80% MB y un muy bajo 36% de B.

Como se observa, el vocablo *mail* es ampliamente usado por los miembros de la clase media en su conjunto, quienes son los que mayoritariamente tienen computadoras en sus casas y/o en su trabajo, y quienes la emplean cotidianamente para comunicarse con sus amistades o con otros contactos, que se originan por el estudio o el trabajo.

En cambio, en lo referente a la clase Baja, son los jóvenes los que más usan esta palabra, ya que el 70% de ellos la eligen, frente al 20% de los adultos y el 20% de los mayores. Esto sin duda se debe a que los jóvenes tienen más acceso a las computadoras, por haber aprendido a usarlas y por asistir con mucha asiduidad a los *cybers*.

8. Conclusiones

Después de haber analizado los datos presentados en las secciones anteriores, se puede afirmar que la adopción de este grupo de préstamos está muy extendida en el ámbito de la Ciudad de San Juan, ya que sus habitantes exhiben una marcada predilección por estos anglicismos de lujo, de carácter general, y los emplean en sus conversaciones cotidianas en una proporción muy importante. Este hecho confirma, por un lado, cuán expuestos estamos al inglés, en tanto lengua global y, por otro, que la incorporación de sus préstamos léxicos es una clara manifestación de la influencia que ejerce este idioma sobre el nuestro.

En cuanto a la descripción lingüística de los anglicismos considerados, respecto del nivel fonético, se observa que, en general, se pronuncian de una manera bastante fiel a la forma original inglesa, pero en su versión *españolizada* o adaptada a la realización de los fonemas propios de nuestro idioma.

En lo que concierne a la morfología de estos lexemas, salvo algunos, la gran mayoría no ha sufrido alteraciones.

El hecho de que el 70% de los anglicismos bajo estudio funcionen como sustantivos, confirma lo ya indicado respecto de que son los sustantivos las palabras que se toman prestadas con mayor asiduidad.

Por otra parte, en términos generales, salvo unas pocas excepciones, el conjunto de anglicismos bajo estudio conserva el significado de la palabra original en inglés.

Por último, el estudio del uso de cada uno de los seis anglicismos más empleados en la comunidad sanjuanina, confirma que el nivel socioeducativo en primer lugar y la edad, en segundo, son las dos variables que más inciden en el uso de estos anglicismos de lujo.

Por todo esto podemos afirmar que los anglicismos de lujo, si bien todavía no están totalmente asimilados o mimetizados con la lengua española, ya están afincados en el habla cotidiana de los sanjuaninos.

Referencias bibliográficas

- Agostini de Sánchez, Mónica (2008). *Anglicismos de lujo en San Juan*. Tesis de Maestría en Lingüística. Universidad Nacional de San Juan. Inédito.
- Barcia, Pedro Luis (2005). Tratamiento de neologismos y extranjerismos: *Diccionario panhispánico de dudas*, Acto de presentación de la Real Academia Española (10 de noviembre).
- Diccionario de la Real Academia Española* (2001). (22ª edición) (disponible en www.rae.es).
- López Morales, Humberto (1993). *Sociolingüística*. Madrid: Ed. Gredos.
- Lorenzo, Emilio (1996). *Anglicismos Hispánicos*. Madrid: Ed. Gredos.
- Moreno Fernandez, Francisco (1998). *Principios de Sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Oxford Advanced Learner's Dictionary* (1991). Great Britain: Oxford University Press.
- Oxford English Dictionary* (2008) (versión *on line* disponible en <http://www.askoxford.com/?view=uk>).
- Pratt, Chris (1980). *El Anglicismo en el español peninsular contemporáneo*. Madrid: Ed. Gredos.
- Seco, Manuel (2000). La importación léxica y la unidad del idioma: anglicismos en Chile y en España. *Boletín de Filología* (disponible en www.accessmylibrary.com).
- Silva-Corvalán, Carmen (1989). *Sociolingüística. Teoría y análisis*. Madrid: Ed. Alhambra.

THE CONSTRUCTION OF KNOWLEDGE BY LEXIS ACQUISITION

Laura Irene Aguado
liaguado@yahoo.com.ar

FCFN - UNSJ

Gabriela Rossetti Beiram
gaby.rossetti@yahoo.com.ar

FFHA- UNSJ

Abstract

Nowadays, we live in a Network society where new challenges have emerged for both teachers and students. We, as teachers of English for Specific Purposes at a University level, know that during the teaching-learning process, students may encounter certain problematic features when reading scientific texts for comprehension purposes. To address this problem, we adopted, together with the pedagogic Socio-Constructivist approach, the Systemic Functional Grammar perspective. The objective of this paper is to present one of the several problem solving and collaborative activities designed for our second and third levels syllabi of Astronomy, Biology and Geophysics. The activity consists of reading scientific texts in English for students to recognize, extract and define technical terms in order to build up a glossary of specific concepts in their field of expertise.

Introduction

Nowadays, we live in a Network society (Castells, 2000) where learning is a continuous process characterized by the use of massive communication technologies that influence education, the teaching-learning process, methodologies and pedagogical perspectives which are being constantly revised. In this context, new challenges have emerged for both teachers and students of the so called Learning society (Hutchins and Husén, 1974) characterized by students being no longer passive subjects who memorize grammatical rules, but active learners, who construct their own knowledge and who are immersed in a lifelong learning process. They as future professionals need to acquire certain competences, skills and strategies; while our job is to help them to develop these competences by using new methodologies that should be aligned with decisions made at epistemological, theoretical and pedagogical-didactic levels.

Thus, nowadays, teachers realize that learners needs have changed. They are no longer receptive but proactive in the process of learning. On the other hand, the teachers' role is no longer that of transmitting knowledge but acting as a pedagogic mediator between the learner and the content. Teachers enhance collaborative and interactive work among

students. By doing this, students are able to construct their own knowledge assuming the main role in the teaching-learning process.

During more than thirty years, we have been teaching Reading Comprehension to university students in different sciences namely Astronomy, Geophysics and Biology in Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales at Universidad Nacional de San Juan. In this environment, learners frequently have to cope with difficulties typical of Scientific English and in order for them to acquire skills and develop competences in second language reading comprehension, we have decided to adopt together with the Constructivist approach, the Systemic Functional Grammar perspective because, in our opinion, they complement each other and both help students to develop competences at different levels.

We have noticed that, when reading science, students have problems recognizing technical terms and dealing with definitions of words. Most of them, as Halliday explains, may contain certain problematic lexico- grammatical and syntactic features that may hinder students' understanding of meanings in scientific texts. We realised that these features should be addressed by a diversity of group tasks.

In this paper, we intent to describe how the building of a Glossary of specific terms helps students to deal with technicality and definition as well as to acquire scientific knowledge. The glossary was conceived as a collaborative task aimed at developing students' competences for managing information in English. It was designed in 2005 and has been continuously updated and implemented in the classroom since then.

Theoretical framework

We consider knowledge to be continuously constructed by the teacher and the learner, thus, we have adopted the *Social-Constructivist Approach* to develop our syllabi. Together with this second language learning and acquisition theory, we have adopted a pedagogical didactic approach to teach students reading comprehension, that is, the Systemic Functional Grammar. These two Theories, in turn, contribute to acquire and develop competences for Managing Information and Constructing Knowledge.

The *Social. Constructivist Approach* has as its main exponents Lev Vigotsky, Piaget, Bruner and D. Ausubel. The constructivist learning theory is a philosophy of learning based on a series of intertwined philosophical, epistemological and pedagogical perspectives like Piaget's Genetic Epistemology, the Cultural and Historical Approach of Vigotsky, and the *Meaningful Learning* theory of Ausubel.

This theory is based on the premise that each learner generates its own rules and mental patterns constructing their own knowledge and making the learning experiences meaningful for them. It enhances interaction, emphasises the activation of prior knowledge, the use of collaborative and problem solving activities and peer work considering them the foundations for constructing knowledge.

Systemic Functional Grammar (Halliday, M.A.K (1985, 1992, 1993), Hassan, R (1985, 1990). Martin, J (1990, 1992). Butt, D (2000), Wigmel, P. (1998)) will allow students to analyse grammatical features taking into account their function in written language since it provides a full description of the grammar of language and helps to build thought from a grammatical perspective. Furthermore, it teaches learners how to recognize *regular language patterns* and their *functions*, instead of teaching them grammar in terms of rules that advise the way language is to be structured.

An important contribution of SFG's approach is that it introduces the three broad functions of language that correspond to three kinds of meanings in the language system.

Language is used to encode our experience of the world (representational function). It also allows scientists to encode meaning of experience which realises field of discourse. This is known by the systemic functional linguists as Experiential Meaning.

But, language is also used to encode interactions and to defend the propositions expressed. It is used to encode meanings of attitudes, interaction and relationships which realises tenor of discourse known as Interpersonal Meanings.

And finally language is used to organise experiential and interpersonal meanings (textual function). It allows us to encode meanings of text development which realise mode of discourse, so called Textual Meanings (adapted from Butt et al 2000).

Furthermore, Halliday stated that there exists a typical syndrome of grammatical features in the register of *scientific English*. This term refers to a generalized functional variety or register of the modern English language but it does not imply that it is either stationary or homogeneous. It rather denotes a semiotic space within which there is a great deal of variability as well as permanent or continuing diachronic evolution.

Halliday (1993:71) proposes seven headings which sum up the difficulties that are characteristic of scientific English: 1) *Interlocking definitions*, 2) *technical taxonomies*, 3) *special expressions*, 4) *lexical density*, 5) *syntactic ambiguity*, 6) *grammatical metaphor* and 7) *semantic discontinuity*. This list should not be taken as definite for there may be other lexical semantic and syntactical difficulties which students may encounter in scientific texts.

As regards **Interlocking definitions**, it has been found that the whole semantic structure is very complex because the learner has to understand a cluster of related concepts and this presents major problems for science students. For example:

***Lichens** are stable, self- supporting association between **fungi** and **photobionts**. The **fungi** are most commonly **Ascomycota**. A few **holobasidiomycetes** are known to form the association. The **algae** may be single cell or, rarely, filamentous.*

Technical taxonomies are highly ordered constructions in which every term has a definite functional value. Technical taxonomies pose three problems to students. Firstly, they denote a semantic relation (part/whole, class/subclass) between the clauses components, so they can become very complicated with many layers of organization built into them. Secondly, they are not usually made explicit. And finally, the criteria on which these taxonomies are set up can also be very complex.

*While each **linchen** appears to be a homogeneous structure, a single **thallus** may contain several different species of **photobiont** and **fungus**.*

Special expressions can be characterised as long nominalizations which have a special grammar of their own, this kind of difficulty is particularly found in exact sciences like Maths, Astronomy, Geophysics, among others.

*ō .consider **the classical optimum time-invariant operator** obtained by using **the criterion of minimum error variance** between the actual output, (t) , and the desired output, $x(t)$.*

Lexical density can be referred to as a measure of density of information in a passage and the strings of lexical words may instantiate without any grammatical words in between. In informal language, lexical density tends to be low but in written language it tends to be more frequent. In scientific texts, it is considerably higher so the passage becomes difficult to read and hinders the student's understanding of it.

*The **auroral oval** is a **highÉlatitude ring** of more or less **permanent aurora**, girdling the **geomagnetic pole** at a distance of 2000. 2500 km under **quiet geomagnetic conditions**. There are two **ovals**, one in either **hemisphere**, each the mirror. image of the other. They are displaced such that the **dayside edge** is closer to the pole than that on the **night side**.*

As regards **Syntactic ambiguity**, Halliday characterises it as very simple structures that may seem obvious to the writer and the teacher, but not so obvious to the learner. Consequently, they may interpret the meaning of the message in a very different way without being aware.

*(**Fibromyalgia is usually associated with characteristic tender spots of pain in the muscle**) . is associated with, means: a) cause or b) are caused by? Thus, ambiguity arises from a considerable number of polysemous verbs such as: **mean, be associated with, seem to be**, commonly used in scientific English together with nominal constructions.*

Grammatical metaphor occurs when both *high lexical density* and *ambiguity* instantiate together due to a substitution process that changes one grammatical class or structure by

another, or that substitutes a congruent realization of grammatical structures for an incongruent one. In this way, words change and so do grammar structures.

e.g. pronoun+ verb She measures, changes into Deictic +Thing in a nominal group The measure

The packaging (nominalization) represents a particular phenomenon illustrated by a Participant. Thus, Functional Grammarians named nominalizations, ideational or experiential: grammatical metaphor. The shifts from congruent to incongruent meanings generated grammatical metaphors.

The primary human health effects of most air pollutants seem to be injury of delicate tissues, usually by damaging **cellular membranes.** (incongruent realization)

Most air pollutants severely affect human health. They usually damage cellular membranes and this, in turn, may cause an injury in delicate tissues. (congruent realization).

In a *Nominalization*, clauses are structured as something is something where processes are either presented as a simple relation, or else as Participants (Things), turning a verb or an adjective into a noun, e.g. React-reaction; fail-**failure**; move-**movement**; refuse-**refusal**; difficult-**difficulty**; intense-**intensity**; applicable-**applicability**.

Semantic discontinuity refers to semantic leaps that make it difficult for students to understand scientific writing expressed in a highly metaphorical language. Specialists do not have any problems understanding them but university second language learners do have serious difficulties with them. In order to comprehend the meanings of these semantic leaps they are required to perform two processes. First, learners have to add connectors, and then, to identify implications in order to complete semantic discontinuities, particularly if a certain phenomenon has not been previously presented.

The creation of specific ministries of the environment in many countries and the adaptation and empowerment of existing bodies have been important steps towards the conservation of environmental quality in the region.

In brief, every clause in English instantiates the experiential function by means of combinations of Participant(s) and Circumstance(s) orbiting around the Process, as an obligatory constituent. However, the occurrence of shifts of meanings by means of grammatical changes of clause constituents is found particularly in scientific discourse. So, when students master these technical hitches, they will be able to master scientific concepts. As we had already stated, the scientific text understands the world by looking at it through the technical framework of the different sciences. It turns common sense knowledge into technical knowledge by setting up technical terms taxonomically organized, to explain how the world came to be as it is. *Technicality* is a recursive process and is used to distil to create and develop field through defining, classifying and explaining (Peter Wignell 1998:298-299).

Defining refers to the coining of technical terms as an analogous process of *naming* in order to create specific terms or names that identifies either things or people. In other words, they either provide a new identity or identify its function by taking some *token* (the form) and giving it a new *value* (function) or else taking some *value* and giving it a new *token*. Both attributive process and relational identifying process set up an identity role or meaning, that is why they are called *the engine room* or *power house* of semiosis (Butt et al, 2000:59).

As regards *classifying*, science reorganises things through relational or existential processes. They help to re-arrange technical terms in taxonomies. Two types of taxonomical relationships are identified: part /whole and class/ sub-class.

Finally, *explaining* is the process which refers to how things happen through *implication sequences* by using material and enhancement processes (sequences in time, cause an effect). By *implication sequences* J. Martin (1984: 5, Halliday and Martin 1993:157) refers to a more ordered connection among sequences.

As regards the *competences* that students may develop during the teaching . learning process, the European Union has put forth different projects such as *The Tuning Project* (2003-2004) and *ALFIN-EEES Project* (2004) to *uneq* and update the already existing competences in order to develop students *proper knowledge and potential*.

González and Wagenaar in the Tuning Project (2003:p.69) proposed the following definition of competences:

competences and skills are understood as including knowing and understanding, that is, the theoretical knowledge of an academic field, the capacity to know and understand, knowing how to act that is, the practical application of knowledge to certain situations, knowing how to be, in other words, teaching values as a way of perceiving and living with others in a social context. Competences represent a combination of attributes that include knowledge and its application, attitudes, skills and responsibilities, which describe the level or degree to which a person is capable of performing them

In other words, a person makes use of certain competences to perform a task to demonstrate that he/ she can do it in a way that allows evaluation of the level of achievement.

Competences can be assessed by placing them on a continuum to see the degree to which a person uses a certain competence when performing a task.

The ALFIN-EEES Project makes use of the classification of basic, generic competences as Instrumental, Interpersonal and Systemic proposed in the Tuning Project, adding a new component *Information literacy* which can be defined as *the capacity to comprehend information*. It is also related to several competences which will enable students to recognize when information is needed and to locate, evaluate, and use effectively the needed information. So the former list of competences of the *Tuning Project* was re-organised and divided into six blocks taking into account *Information Literacy*. The resulting list of competences is the following: **Systemic competences, Information- technology**

competences, Instrumental competences, Interpersonal competences and Assessment competences.

Considering all the information discussed above, we would like to emphasize the importance of teaching rhetorical functions especially Definition, as well as Technicality as way of enhancing students' understanding of scientific texts and the development of Systemic, Interpersonal, Instrumental, Information- technology and Assessment competences at University level.

Methodology

The objective of the present research is to describe one of the collaborative classroom task which has been designed based on the Constructivist pedagogical approach. Taking into account the basic premises of the systemic functional grammar approach which address the main lexical, syntactic and semantic problems that scientific texts present, this task is aimed at helping students to deal with the seven difficulties characteristic of scientific English proposed by Halliday, that is, *Interlocking definitions, technical taxonomies, special expressions, lexical density, syntactic ambiguity, grammatical metaphor and semantic discontinuity.*

The task was carried out by second level students of Astronomy and Geophysics and second and third level students of Biology. It consists of constructing and editing different glossaries of specific terms. In this way, students are able to build knowledge by recognizing, listing, searching, adapting and finally editing a specific terminology glossary of definitions in English, based on the technical terms instantiated in scientific texts in English read during the year. The task can be explained in terms of five phases or activities:

In the first phase, the teacher chooses the Auxiliary Groups made up of students that do have previous English knowledge. Their function is to help the teacher during the process of constructing the glossary.

In the second phase, learners are divided into small groups of students that have only attended one or two levels of ESP. The teacher advises them to choose classmates with whom they have not worked before. Students look for scientific texts about different topics, present in the syllabi of other subjects. This material is presented to the teacher to check text length, the source from which the texts were taken and the degree of difficulty- according to the different levels- among others. Learners together with the teacher decide the order of the texts that are to be read and analysed in class and the ones that will be used in extra classroom independent activities. Then, each group hands in the material selected to the whole class.

In the third phase, all students have to extract and list all the specific terms found in each of the texts read. Then, they have to look up the definition of every single term either in the text -where the term was instantiated- or else in on-line specific glossaries of their field of study.

During *the fourth phase*, all the groups send the selected terms and their corresponding definitions to the auxiliary groups. Finally, each auxiliary group gathers and assesses the information received, selects the best definitions and sends them to the teacher who checks content, syntactic and spelling mistakes as well as alphabetical order.

In the fifth and last phase, the teacher sends this material to each auxiliary group for them to store it for future update. At the end of the year, the Final Glossaries are sent to the library of *Facultad de Ciencias Exactas Emiliano Pedro Aparicio* to be available for everyone who wants to consult them.

Results

We expect that by building a Glossary of specific terms, students may be able not only to improve their reading comprehension abilities and learn how to deal with the so called *syndrome of grammatical features* but to build scientific vocabulary. By achieving this, the learners' knowledge, aptitudes and attitudes, that is, their competences to read and manage information in English, will be developed and improved. After more than six years of implementing this task, among others, we may say that students develop the following competences: **Í Learning to learnÍ**, i.e. to understand how to develop knowledge ability and learning, to learn concepts efficiently and meaningfully, to be able to remember information, to define the tasks' objectives, to prioritize them, to value the time and organize it efficiently; **Í Learning to work with othersÍ** which means: to learn ethical behaviour, to relate with others according to basic moral principles, to understand that planning and checking play an important role, to learn that simple diagrams can be used as a guidance for students, to learn how to efficiently play a role in a group, to analyse the importance of meetings, their types and conditions to make them productive and efficient, to understand the decision making process and apply key decision making techniques and, finally, to understand the principles of constructive negotiation.

Í Learn to seek, assess and select informationÍ, **Í Learn to analyse, synthesise and communicate informationÍ**; these competences will allow them to read better and communicate the new information while respecting the contribution of authors whose ideas have been used. **Í Using technology to learnÍ**, **Í acquire new scientific knowledgeÍ**, **Í learning to manage scientific information in EnglishÍ** and **Í Learning how to present informationÍ**; they also develop their ability to read the main concepts of scientific thought in English, to recognize specific terminology and to approach grammatical difficulties. These

competences are later used in ludic learning activities carried out during group presentations in class.

Conclusion

As already stated, this task has been implemented since 2005, however, it has been modified through the years. Since most of the students who attend I, II and III level of ESP have no or little previous knowledge of the English language, it is important that the task helps students to acquire several competences, to develop their learning potential by working with others, and to develop competences to manage information in English.

From 2005 to 2009, the task, at first, consisted of III level students individually looking for glossaries in the web of any topic related to their field of expertise. They had to list the glossaries found, and then, together with the teacher, re-organized them according to a previously stated criteria. After that, they gathered all the glossaries and assembled them to build one larger glossary to be handed in to the Library for future consultation. In this first stage of the task, the main competence that students develop was learning to seek, locate and evaluate information. Later, in 2010 and 2011, teachers realized that this task did not completely address students' current needs. So, it has been modified to suit learners' requirements. As this paper describes it, they no longer build one glossary but rather build two related volumes with specific terms found in scientific texts of each of the fields. Currently, glossaries are organized according to other subjects' syllabi.

Bibliography

Butt, D., Fahey, R., Fizz, S., Speks, S., Yallop, C., (2000) *Using Functional Grammar: An Explorer's Guide*. National Centre for English Language Teaching and Research. Macquarie University: Sydney NSW 2109:

González, J., Wagenaar, R. (eds.) (2003). *Tuning educational structures in Europe: final report: phase one*. Universidad de Deusto and Universidad Groningen: Bilbao. In Pinto

Molina, Maria. (2004). *La enseñanza-aprendizaje de las competencias genéricas en el Espacio Europeo de Educación Superior: el proyecto ALFINEES*. Retrieved May 26, 2012 from http://unizar.es/eees/innovacion06/COMUNIC_PUBLI/BLOQUE_II/CAP_II_9.pdf

Halliday, M.A.K, Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Edward Arnold. In

Halliday, M.A.K. and Martin, J. R. (1993). *Writing Science and Discursive Power*. (pp. 55,240) London and Washington D.C: Falmer Press.

Halliday, M.A.K (1985). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold

Halliday, M.A.K (1992). *Systemic Grammar and the concept of the science of language+*

- Waiguoyu: Shanghai International Studies University (reprinted in New York)
- Halliday, M.A.K. and Martin, J. R. (1993). *Writing Science and Discursive Power*. London and Washington D.C: Falmer Press
- Martin, J (1992). *English Text: System and Structure*. Amsterdam: Benjamins.
- Wignel, Peter. Martin, J.R and Eggins, S. (1987). The discourse of geography: ordering and explaining the experiential world. Department of Linguistics. University of Sydney: Sydney. In Martin, J.R; Veel, R. (1998) *Reading Science: Critical and Functional Perspectives on Discourse of Science*. (pp. 359-392). London and New York: Routledge.
- Williams, M, Burden, R. (1997) *Psychology for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

**CHARLES DICKENS: UN ESPACIO AUTOBIOGRÁFICO PARA
LA REFLEXIÓN Y LA TRANSFORMACIÓN**

Silvia E. Castro
secastrom@hotmail.com

Graciela I. Manzur Busleimán
gramanbus@hotmail.com

Universidad Nacional de San Juan

Resumen

Mediante un enfoque discursivo/narrativo, basado en la Teoría de la Valoración, el objetivo del presente trabajo es reflexionar sobre el poder de transformación de la narración por un lado, y de la lectura por el otro, especialmente, de textos literarios como los de Charles Dickens, pues su lenguaje revela significados que trascienden el conocimiento meramente informativo. Según la perspectiva hermenéutica de Ricoeur, el sujeto estructura y da coherencia a sus experiencias a través de la narrativa. Así, Arfuch (2010) argumenta que el proceso narrativo permite a los seres humanos imaginarse a sí mismos como sujetos de una biografía, la cual se conforma en el contexto sociohistórico y cultural del sujeto y le permite ubicarse en el (auto)reconocimiento. Por tanto, narrar historias implica no sólo vivenciar las transformaciones de los personajes sino habitar otros mundos. El discurso, entonces, nos configura y las estrategias discursivas nos permiten comprendernos más allá del contenido.

El sentido de la narrativa y del espacio autobiográfico

La narrativa permite a los seres humanos otorgar sentido a su experiencia de temporalidad y a su actividad personal. Es el marco sobre el que se comprende el pasado y se proyecta el futuro. Es decir, la narrativa permite al sujeto construir su identidad humana, social y cultural. Dentro del marco de la teoría bajtiniana, la experiencia es social y dialógica, por lo cual las diversas narrativas generan nuevos espacios para lo social, el reconocimiento de valores compartidos y la resignificación del sentido de comunidad. Esto implica pensar el lenguaje desde una dimensión dialógica que supone comprender(se) a través del otro y compartir con el otro lo que uno es. El discurso, entonces, nos configura y las estrategias discursivas nos permiten comprendernos más allá del contenido.

Dicha perspectiva permite explicar que lo interno y externo son configurados y significados en y a través del discurso en el proceso de comunicación intersubjetiva (Meza Rueda, 2008:39). En este contexto es posible pensar en un modelo semántico mediante el cual el

lenguaje se concibe no sólo como un sistema de formas lingüísticas sino como un sistema de valores ontológicos, sociales y culturales que influye en la mediación de la experiencia externa y en la construcción misma del sujeto+ (Martínez, 1997:10). En este sentido la narrativa configura el escenario de interpretación de la realidad, permitiendo una inteligibilidad semiótica, antropológica y sociológica.

Así, Arfuch (2010) argumenta que el proceso narrativo permite a los seres humanos imaginarse a sí mismos como sujetos de una biografía, la cual se configura en el contexto sociohistórico y cultural del sujeto y le permite ubicarse en el mundo (auto) reconocimiento+. Esta autora sugiere la noción de *espacio biográfico* en el cual confluyen diversas formas, géneros y horizontes de expectativa a través de los cuales el lector se apropia de la obra (2010:50). Esta apropiación o confluencia del mundo del texto+ y el mundo del lector+ no es necesariamente simbiótica, sino que responde a la expectativa del lector y a su contexto sociocultural y se modifica a lo largo de las generaciones.

Desde un enfoque hermenéutico, Ricoeur (2003) se refiere a la confluencia de los dos mundos, lo cual presupone el carácter dialógico del lenguaje. A través de esta conjunción, la apropiación del texto implica que el sujeto lector se interpreta a sí mismo, y a su vez, el texto, al abrir su mundo, libera posibilidades que se enlazan y se articulan con el mundo del lector. Es en el acto de lectura que el texto se reconfigura, proyectándose más allá de sí mismo. Es decir, la lectura actualiza las potencialidades de significación del texto. De acuerdo con la postura del filósofo, la lectura trasciende la conjunción de ambos mundos+ hacia otros potenciales contextos, lo cual nos incita a ser y actuar de otra manera. Por tanto, narrar historias implica no sólo vivenciar las transformaciones de los personajes sino habitar otros mundos.

De acuerdo con Bajtín (1982), en el discurso convergen o contraponen diferentes puntos de vista, visiones del mundo y tendencias. Por lo tanto, el otro o las otras voces conforman nuestros enunciados; es decir:

En esa consideración del otro encuentra su correlato en la idea de un lenguaje *otro*, habitado por voces que han dejado su huella con el uso de los siglos, una *palabra ajena* que expresa sentidos, tradiciones, verdades, creencias, visiones del mundo, y que el sujeto asume en forma natural, pero de la cual deberá *apropiarse* por medio del uso combinatorio que de ellas haga, los géneros discursivos que elija y sobre todo, por las *tonalidades de su afectividad*. (Arfuch, 2010:55)

Este carácter dialógico al que alude el teórico ruso no supone primacía de alguno de los participantes, ya que cada sujeto está determinado por otro; más bien implica que la

actividad de comprensión entre los participantes es compartida y múltiple, puesto que sus discursos son configurados por esas voces otras. Esto se evidencia en las potenciales relaciones y significaciones que existen entre los discursos, esto es, la intertextualidad. Por su parte, Ricoeur explora el carácter polifónico de la novela y, por ende, reconoce la heterogeneidad como su rasgo constitutivo. Ambos teóricos sostienen que el relato configura nuestra relación con el mundo y con los otros. Es por esto que Arfuch plantea que:

o no es tanto el contenido del relato por sí mismo . la colección de sucesos, momentos, actitudes- sino, precisamente, *las estrategias* . ficcionales- de *auto-representación* lo que importa. No tanto la verdad de lo ocurrido sino su construcción narrativa, los modos de nombrarse) en el relato, en el vaivén de la vivencia o el recuerdo, el punto de la mirada, lo dejado en la sombra en definitiva, qué historia (cuál de ellas) cuenta alguien de sí mismo o de otro yo. Y es esa cualidad autorreflexiva, ese camino de la narración, el que será, en definitiva, *significante* (2010:60).

El espacio autobiográfico en Charles Dickens desde una perspectiva lingüística

La teoría presentada nos ayuda a la reflexión y nos respalda en nuestra creencia sobre el poder de transformación de la narración por un lado, y de la lectura por el otro, especialmente, de textos literarios, ya que su lenguaje nos revela significados que van más allá del conocimiento meramente informativo, nos llega a las profundidades de nuestras vidas y nos convierte, como lectores, en seres completamente diferentes.

Sabemos que los escritos de Charles Dickens en gran parte centrados en la explotación y represión de los pobres, inspiraron a periodistas y políticos de su época, los que sintieron la necesidad de incluir en sus agendas estos temas sociales. Las escenas de prisión en *La Pequeña Dorrit*, sin duda contribuyeron a la destrucción de las prisiones de Marshalsea y Fleet. Estas escenas fueron logradas debido a su propia experiencia en esta institución: cuando en 1823, su padre fue a la cárcel con parte de su familia; y si bien Charles, quien tenía solo 12 años en esos momentos, pero una extraordinaria memoria fotográfica para recordar personas y acontecimientos, no vivió con ellos, los visitaba regularmente los domingos. Este novelista de lo social, nos sigue inspirando en la actualidad y su legado nos ofrece material riquísimo para ser analizado.

El análisis lingüístico, aquí está circunscripto a los primeros párrafos del primer capítulo, de la primera parte de *La Pequeña Dorrit*, obra publicada en 1857; y para realizarlo nos apoyamos en la Lingüística Sistémico Funcional compartiendo con ella su concepción de lenguaje; según Matthiessen y Halliday (1999), es una parte natural del proceso de la vida, y es utilizado para construir y mantener, como así también, como en este caso, destruir o desmantelar relaciones interpersonales y el orden social que subyace a ellas. Esta teoría del

lenguaje nos señala sus metafunciones; metafunciones en cuanto se conciben como comunes a todas las culturas. Así, el lenguaje se utiliza para interactuar con otros, para representar e interpretar la experiencia del mundo (externo e interno) y para organizar y construir textos significativos en los contextos en que se emplean.

En el marco de la Lingüística Sistémico Funcional se ubica la Teoría de la Valoración que nos brindó las categorías de análisis para reflexionar sobre las apreciaciones, como un conjunto de significados por medio de los cuales los hablantes expresan valoraciones estéticas y sociales, en este trabajo en particular, sobre las que Dickens realiza con respecto a la prisión de deudores de Marshalsea, su entorno y dos de sus prisioneros.

Los valores de apreciación pueden poner el foco en las cualidades compositivas de la entidad evaluada, o en la reacción que esta provoca. Rothery & Stenglin (2000) proponen tres sub-categorías para agrupar las apreciaciones: la reacción, la composición y la tasación social. Así, por medio de la reacción se evalúa el producto/proceso en términos de impacto que tiene o por su calidad; por medio de la composición el producto o proceso se evalúa de acuerdo con diversas convenciones de organización formal. Bajo la sub-categoría de tasación social, el objeto, producto o proceso es evaluado con diversas convenciones sociales, las que a su vez, dependerán de los diferentes campos sociales como por ejemplo el mundo de la política.

Dickens comienza ubicándonos en Marsella, un día, hace treinta años atrás (alrededor de 1827), bajo un sol ardiente *blazing* (reacción negativa) de un agosto intenso *fierce* (reacción negativa). En ese mismo párrafo encontramos el adjetivo desafiante *staring* (reacción negativa) al describir el blanco de las casas, de las paredes, de las calles y a las huellas de las rutas áridas *arid* (composición negativa) y de la colina, mientras el aire caliente *hot* (reacción negativa) movía las hojas débiles *faint* (reacción negativa).

En el párrafo siguiente antes de mencionar a la prisión, Dickens nos muestra una línea imaginaria entre el agua hedionda *foul* (reacción negativa) y lo que aprecia positivamente: el mar hermoso y puro *beautiful* y *pure* y un charco abominable *abominable* (reacción negativa) y botes demasiado calientes *too hot* (reacción negativa) al tacto.

Una nueva línea divisoria aparece en un nuevo párrafo en las costas de Italia y el alivio causado por unas nubes suaves *light* (composición positiva) y las rutas desafiantes *staring* (reacción negativa), la planicie interminable *interminable* (reacción negativa), las vides polvorientas *dusty* (composición negativa), las orillas monótonas *monotonous* (reacción negativa) de las avenidas, árboles resecos *parched* (composición negativa), campanas somnolientas *drowsy* (reacción negativa), los choferes recostados *recumbent* (reacción

negativa), trabajadores agotados *exhausted* (reacción negativa), todo lo viviente y en crecimiento, oprimido *oppressed* (reacción negativa), las paredes rústicas *rough* (composición negativa) de piedra y finalmente el mismísimo polvo marrón quemado *scorched* (composición negativa).

En el siguiente párrafo Dickens sigue describiendo la ciudad de Marsella con sus iglesias habitadas por sombras horribles y viejas *ugly old* (reacción negativa), el río caliente *fiery* (reacción negativa), las campanas discordantes *discordant* (reacción negativa) de las iglesias, los tambores salvajes *vicious* (reacción negativa), y vuelve como al comienzo a decir: en Marsella aquel día, había una prisión espantosa *villanous* (reacción negativa), un celda repulsiva *repulsive* (reacción negativa) y en ella dos hombres, los que sólo se mencionan hasta el momento; y además de ellos, continúa con la apreciación de un banco estropeado *notched and disfigured* (composición negativa).

En un nuevo párrafo nos habla de una escalera lúgubre *gloomy* (reacción negativa) y aparece la primera apreciación hacia uno de los dos hombres ya mencionados, cuyos pies y hombros plantados *planted* (reacción negativa) contra los lados opuestos a una abertura.

El párrafo que habla específicamente de la cárcel está cargado de apreciaciones y es altamente metafórico. Este comienza: «En todos lados había un toque de aprisionamiento». Luego nos impresiona con una repetición del adjetivo aprisionado *imprisoned* (composición negativa) para el aire, la luz, las humedades, los hombres, todos deteriorados *deteriorated* (composición negativa) por el confinamiento. Luego compara el estado de los prisioneros, demacrados y ojerosos *faded* y *haggard* (composición negativa) con el del hierro, herrumbrado *rusty*; la piedra, resbalosa *slimy*; la madera, podrida *rotten*; el aire débil *faint* y la luz tenue *dim* (composiciones negativas). Finalmente termina en un lenguaje abstracto otorgando a la prisión cualidades humanas, haciéndola que no tenga conocimiento acerca del brillo exterior pero sí el deseo de conservar la atmósfera contaminada *polluted* (composición negativa) de manera intacta en una de las islas de especias del océano Índico.

En el primero de los dos últimos párrafos analizados Dickens realiza apreciaciones sobre uno de los hombres, el que está helado *chilled* (reacción negativa) y uno de sus hombros tiene un movimiento impaciente *impatient* (reacción negativa); en el segundo, aparecen apreciaciones, en su mayoría acerca de las partes de su cuerpo: una nariz ganchuda *hook* (composición negativa), labios delgados *thin* (reacción negativa), bigotes gruesos *thick* (composición negativa), cabello seco *dry*, de un color no definido *no definable* y enmarañado *shaggy* (composiciones negativas). Sus manos con rasguños feos *ugly* (reacción negativa), e inusualmente pequeñas y regordetas *unusually small* y *plum* (composición negativa). Con respecto al otro hombre que se encuentra tirado en el piso de

piedra, está cubierto con un saco marrón ordinario *coarse* (composición negativa), al que el primero le gruñe utilizando una metáfora: *%Levántate cerdo, no duermas cuando yo tengo hambre+%Get up, pig!+growled the first. %Don't sleep when I am hungry.+*

Ricoeur dice que al narrar(nos) nos comprendemos, reflexionamos sobre la historia o sobre las historias, y que si bien esto no nos hace más inteligentes, sí nos hace más sabios. Esto también los podemos aplicar a la lectura y así, la realización de estas dos actividades intelectuales relacionadas con La Pequeña Dorrit de Charles Dickens, modificaron en el caso del narrador y modificarán en el caso de los lectores, el pensamiento y las conductas e indudablemente convirtieron y convertirán a los involucrados en mejores seres humanos, los que seguramente estarán dispuestos, por lo menos, a condenar a los hombres y a las instituciones públicas que permitan la existencia de abusos en las clases más pobres. Sin duda este efecto ha sido logrado por la aparición de 27 ocurrencias de reacciones negativas y 21 de composiciones negativas contra sólo 3 de composición positiva y ninguna reacción positiva, en sólo un poco más de mil palabras, un poco más de dos páginas.

APRECIACIONES	POSITIVAS	NEGATIVAS
Reacción	-	27
Composición	3	21

Michèle Petit (en Chiama de Jones, 2010) sugiere el ejercicio de escribir una autobiografía desde el rol de lector que nos permita explorar el impacto de una lectura en nosotros, en nuestra subjetividad, en un momento de nuestra vida. Por esta razón, este análisis podría ser realizado con alumnos universitarios en las asignaturas de Lengua y Literatura en lengua materna o extranjera, el cual se enriquecería con la construcción de sus propias narraciones: una anterior a la lectura y al análisis textual, basada en las propias experiencias o conocimientos sobre la cárcel, y otra posterior a la lectura y análisis sobre los efectos provocados por estas actividades.

(Nos) narramos, (nos) leemos, (nos) comprendemos

La narración constituye, sin duda alguna, un instrumento valioso en el abordaje de la naturaleza lingüística de nuestras vivencias, puesto que el ser humano da sentido a sus experiencias y construye la realidad mediante el relato; las historias son recursos de la mente, cuya esencia se funda en la construcción y negociación de significado, reflejando, así, la voluntad de entendimiento intrínseca al ser humano. De esta manera, las narraciones

potencian nuestra receptividad, concebida como la apertura a construir conocimientos y aceptar valores desde múltiples perspectivas sin perder el compromiso con nuestros propios valores (Bruner, 1990).

Asimismo, el análisis de la dinámica discursiva desde la perspectiva semántica que ofrece la Teoría de la Evaluación permite examinar los sistemas de símbolos de que nos valemos los sujetos para construir y significar el mundo, como así también para entenderse ellos mismos en el mundo.

Como argumenta Martín-Barbero (2010), nuestra identidad se genera y constituye en el acto de narrarse como historia, en el proceso y en la práctica de *contarse a los otros*. Mediante la narrativa los individuos elaboramos un sentido de nosotros mismos y damos significado a nuestra vida. La experiencia, así, es entendida y reconstruida según es vivida por los personajes en sus interacciones con el mundo de la historia. Por lo tanto, la capacidad de las narrativas de transfigurar la experiencia del lector se apoya en el acto de leer. Según Arfuch (2010) es el *espacio biográfico* el que nos permite apropiarnos del texto y responde a nuestras expectativas y al contexto del que somos parte.

Desde esta postura, el acto de lectura involucra nuestra subjetividad -esto es, nuestro ser, hacer y sentir-, nos constituye y transforma. Es así como las experiencias de relato y de lectura nos permiten imaginarnos a nosotros mismos como sujetos de una biografía, que se configura en nuestro contexto sociohistórico y cultural y nos permite reconocernos. En palabras de Chiama de Jones:

Releer es también reconocerse y reencontrarse, una manera de construirse a sí mismo, en ese interjuego de reconocimiento y [distanciamiento] con las experiencias de otros. Algunos textos parecen saber lo que nos pasa y pueden decirlo como nosotros no podemos (2010:40).

Referencias bibliográficas

Arfuch, L. (2010). *El espacio biográfico*. Buenos Aires: Fondo de la Cultura Económica.

Bajtín, M. (1982). *The dialogical imagination*. Austin: University of Texas Press.

Bruner, J. (1990). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Ed. Alianza.

Chiama de Jones (2010). *¿Cómo leemos literatura en el aula?* Buenos Aires: Editorial Biblos.

Dickens, Ch. (2000). *Little Dorrit*. Pennsylvania: The Pennsylvania State University.

Halliday, M.A.K. & Matthiessen, C. (1999). *Construing experience through meaning: a language-based approach to cognition*. London: Cassell.

- Meza Rueda, J.L. (2008). *Historia de maestros para maestros. Pedagogía narrativa expresada en relatos de vida*. Bogotá: Universidad de La Salle.
- Martín-Barbero, J. (2010). Convergencia digital y diversidad cultural. En D. De Moraes (Comp.), *Mutaciones de lo visible* (pp.137-165). Buenos Aires: Paidós.
- Martínez, M.C. (1997). *Discurso, proceso y significación. Estudios de análisis del discurso*. Cali: Universidad del Valle.
- Petit, M. (2000). *Del espacio íntimo al espacio público*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. (2003). Life in Quest of Narrative. En D. Wood (ed.) *On Paul Ricoeur. Narrative and Interpretation* (pp.20-33). New York: Routledge.
- Rothery, J. & Stenglin, M. (2000). Interpreting literature: The role of *Appraisal*. En L. Unsworth (Ed.), *Researching language in schools and Communities- Functional Linguistic Perspectives* (pp. 222. 244). London: Cassell.

**LOS GÉNEROS DE LAS DISCIPLINAS EN LA ENSEÑANZA DE INGLÉS
CON PROPÓSITOS ESPECÍFICOS EN LA UNIVERSIDAD**

María Amalia Soliveres
msoliver@ffha.unsj.edu.ar

María Laura González
mgonzalez@ffha.unsj.edu.ar

Teresita Mabel Carelli
teresitacarelli@hotmail.es

Carina Rudolph
carinarudolph@hotmail.com

FHA- UNSJ

Resumen

La alfabetización académica considera los requerimientos comunicativos de los futuros profesionales universitarios centrándose en las prácticas discursivas disciplinares. La identificación de los géneros de los textos de la disciplina objeto de estudio constituye un punto de partida auténtico para el desarrollo curricular de Inglés con propósitos específicos en la universidad, ya que el género proporciona una organización textual reconocible, con un propósito comunicativo establecido y comprendido por una comunidad académica. Este artículo intenta mostrar la aplicabilidad de la taxonomía de los géneros de las ciencias (Martin y Rose, 2008), dentro de la teoría de géneros sistémico-funcional, a uno de los textos seleccionados para la asignatura inglés en la Licenciatura en Geografía. La identificación de regularidades genéricas y lingüísticas propias de los textos permitirá a los docentes diseñar tareas basadas en géneros y desarrollar gradualmente los contenidos temáticos y lingüísticos del campo disciplinar en el que se inserta la lengua extranjera.

Introducción

El presente trabajo se enmarca en el proyecto *El inglés con propósitos específicos (ESP) en la universidad: los textos de especialidad*, que tiene como objetivos generales contribuir con el proceso de alfabetización académica en la universidad, en las disciplinas Geografía y Turismo, y optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora en inglés como lengua extranjera. El mismo se organiza en torno a tres ejes que se complementan para construir el campo teórico pertinente para el alcance del proyecto mencionado. Por un lado, se parte del concepto de alfabetización académica (Carlino, 2005), por otro, de los lineamientos de ESP, inglés para propósitos específicos (Dudley-Evans y St John, 1998) y, finalmente, de la Lingüística Sistémico-Funcional (en adelante, LSF), específicamente, la teoría de Géneros.

Dentro de este marco, este artículo se plantea como objetivos caracterizar genéricamente un texto disciplinar de Geografía en inglés por medio de la taxonomía de los géneros de las ciencias propuesta por Martin y Rose (2008) desde la LSF, y mostrar la aplicación pedagógica mediante tareas basadas en el género.

Marco de referencia

La alfabetización académica señala 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 (Carlino, 2005). Las distintas disciplinas constituyen campos conceptuales, retóricos y discursivos; aprender a procesar y a generar conocimientos disciplinares implica familiarizarse con los textos de la disciplina, con las convenciones de su lenguaje escrito, y con sus formas de lectura. Según la autora mencionada, los modos de leer y escribir difieren según los campos de estudio y sólo pueden aprenderse dentro del marco de cada uno de ellos: los temas, tipos de textos, propósitos, destinatarios y contextos varían según la disciplina y, quien se inicia en estos modos de lectura, necesita aprender los mismos.

En otras palabras, la alfabetización académica y sus implicancias proporciona un marco para la transformación de la enseñanza universitaria en el sentido que considera los requerimientos comunicativos de los futuros profesionales. En nuestro caso en particular, los lineamientos de ESP sugieren que la enseñanza de inglés debe reflejar la metodología de la disciplina y profesión a la que sirve. En consecuencia, la lengua debe ser incluida como un rasgo distintivo: las actividades usadas, derivadas de un análisis de necesidades, son generadas y dependen de los registros, géneros y lengua asociada que los estudiantes necesitan para llevar a cabo las tareas. Un rasgo clave de ESP es la necesidad de investigar cómo trabajan los textos orales y escritos de las disciplinas.

Para profundizar en el estudio de los textos de las disciplinas Geografía y Turismo creemos que la Lingüística Sistémico-Funcional proporciona un marco apropiado por cuanto ofrece una descripción abarcadora del sistema de la lengua inglesa (Halliday y Matthiessen, 2004). La LSF proporciona un marco descriptivo e interpretativo para ver la lengua como un recurso estratégico que construye significados y se concentra en el análisis de productos auténticos de la interacción social (textos), a los que considera en relación con el contexto social y cultural en el cual se negocian. Desde esta perspectiva, un texto se puede describir en términos de dos variables que se complementan: el *registro*, o contexto situacional inmediato en el que el texto se produce, y el *género*, o contexto cultural, que establece, entre otros aspectos del texto, el propósito general de la interacción. Desde el punto de vista de Martin y Rose (2008), el género y el registro están en dos niveles de abstracción diferentes: el género es un estrato más abstracto que el registro, aunque ambos se realizan

a través de la lengua y tienen un impacto directo y significativo en el tipo de lengua que se producirá.

El género es una actividad orientada a un propósito, planteada en etapas con sus propias estructuras esquemáticas (Martin, 1992). Los lingüistas sistémico-funcionales coinciden en que la estructura de un género se establece convencionalmente, es variable y abarca los constituyentes que contribuyen a alcanzar el propósito de ese género determinado.

Martin y Rose (2008:141) identifican cuatro familias de géneros que caracterizan a la ciencia: 1) Informes *%Reports+*, 2) Explicaciones *%Explanations+*, 3) Procedimientos *%Procedures+* y 4) Relatos de Procedimiento *%Procedural recounts+*. A continuación, se definen los géneros mencionados.

Informes: los mismos se focalizan en entidades; ya sea describiéndolas, clasificándolas o indicando su composición. Se pueden identificar 3 tipos:

Descriptivos: describen un fenómeno centrándose en sus rasgos o características.

Clasificatorios: clasifican y/o subclasifican fenómenos en relación con un criterio o conjunto de criterios.

Composicionales: describen los componentes de una entidad. las partes de un todo.

Explicaciones: las mismas se focalizan en actividades y explican cómo suceden los procesos. Este tipo de género involucra secuencias de causas y efectos, o secuencias de implicación. Se pueden distinguir 5 tipos:

Explicación secuencial: secuencia de eventos que implican una relación causal obligatoria entre ellos.

Explicación factorial: explicación de eventos en base a múltiples factores.

Explicación de consecuencia: explicación de un fenómeno con múltiples consecuencias.

Explicación condicional: explicación de eventos cuyos efectos pueden variar dependiendo de condiciones variables (por ejemplo, *if clauses*, en inglés).

Explicaciones tecnológicas: explicaciones de procesos tecnológicos en la industria, similares a la explicación de procesos naturales en la ciencia.

Una diferencia fundamental entre informes y explicaciones es el rol del tiempo en su estructura: los informes se focalizan en entidades organizadas por clasificación y composición, no por tiempo, mientras que las explicaciones constituyen secuencias de actividades cuya relación es temporal.

Procedimientos y relatos de procedimientos: los procedimientos y relatos de procedimiento son géneros que instruyen al lector para realizar actividades en un determinado contexto. Mientras que los procedimientos son textos pedagógicos que le enseñan al lector cómo realizar una secuencia de actividades especializadas en un contexto

específico, los relatos de procedimientos se centran en una investigación con el objetivo de mejorar el entendimiento de un determinado fenómeno. Estos géneros se estructuran temporalmente, a diferencia de otros géneros no estructurados temporalmente, como las exposiciones y discusiones.

Procedimientos (prospectivos): Se pueden identificar los siguientes tipos:

Procedimientos cotidianos: secuencia de actividades dirigidas por medio de instrucciones.

Procedimientos operativos: secuencia de pasos simples que implican sucesión temporal para manejar tecnología.

Procedimientos cooperativos: secuencia de tareas en equipo que implican la acción de más de un operario, cuyo rol se determina mediante las instrucciones y las razones para llevarlas a cabo.

Procedimientos condicionales: implica la toma de decisiones de parte de un operario durante el curso de una acción, las cuales dependen de lo que esté sucediendo en el proceso de manufacturación. Los pasos implican elecciones alternativas que dependen de ciertas condiciones.

Relatos de procedimientos (retrospectivos): los relatos de procedimientos implican la investigación de algún problema y el consecuente relato de la misma por medio de a) anotaciones técnicas o b) artículos de investigación. Se pueden identificar los siguientes tipos:

Anotaciones técnicas especializadas: son textos escritos por técnicos los cuales refieren a problemas tecnológicos.

Anotaciones técnico-científicas: son textos escritos por científicos, específicos de un campo disciplinar, por ejemplo, la química industrial.

Artículos de investigación: son textos escritos por investigadores cuyo propósito es contribuir a ampliar o modificar el campo de conocimiento de una disciplina.

Cabe señalar que los textos utilizados en las asignaturas de ESP en las Licenciaturas en Geografía y Turismo son *informes* y *explicaciones*.

Los textos de la asignatura Inglés

Los textos que se utilizan en las asignaturas Idioma I y II . Inglés, de la carrera Licenciatura en Geografía, e Idioma IV- Inglés, de la carrera Licenciatura en Turismo, de la UNSJ son textos auténticos extraídos de revistas especializadas de ambas disciplinas en inglés. El texto que presentamos en este artículo, *What is biodiversity?* (ver Anexo), pertenece a la revista *Business & Biodiversity* (2002) y se extrae del capítulo 1 - *The Business Case for Biodiversity*. El mismo fue seleccionado teniendo en cuenta el propósito de lectura de los

textos de especialidad de la asignatura de ESP, estudio y especialización, es decir, la lectura de textos de especialidad en estas clases tiene un propósito instrumental.

Para realizar el análisis del texto seleccionado y decidir sobre el género del mismo, consideramos los siguientes interrogantes, los cuales contribuyen a identificar rasgos textuales y lingüísticos que permiten caracterizar los géneros.

El primer interrogante se centra en si el texto se focaliza en una entidad o en una actividad:

- Si se focaliza en una entidad:
 - ¿describe la entidad?, ¿clasifica miembros de la entidad?, o ¿especifica los componentes de la entidad (partes de un todo)?
- Si se focaliza en una actividad:
 - ¿qué tipo de explicación predomina, simple o compleja?
 - Si es simple, ¿la secuencia de eventos implica una relación causal obligatoria?
 - Si es compleja, ¿explica eventos en base a múltiples factores?, ¿explica un fenómeno con múltiples consecuencias?, ¿explica un fenómeno en base a condiciones?
- ¿Qué léxico específico contribuye a identificar el género?
- ¿Cuál es el rol del tiempo en el texto? ¿Hay una relación temporal en la información proporcionada?
- ¿Qué tiempo gramatical predomina en el texto?
- ¿Qué tipo de relación establecen los conectores lógicos presentes en el texto?

Estos interrogantes constituyeron una primera aproximación al texto, luego de lo cual, realizamos una lectura más profunda que nos permitió identificar el género y relevar realizaciones léxico-gramaticales distintivas que nos posibilitaron confirmar el tipo de género seleccionado. A continuación, describimos el contenido del texto ¿*What is biodiversity?*.

Características del texto seleccionado

El texto consta de título, subtítulos y un cuadro (sin epígrafe) con información complementaria. El contenido se focaliza en una entidad, la Biodiversidad, por lo tanto, presenta características de un *informe*, específicamente, responde al subtipo *informe composicional*. El tema global del mismo, la Biodiversidad, sus componentes, y su implicancia para los negocios y la sustentabilidad, se despliega en cuatro secciones que constan de diez párrafos. Cabe señalar que las líneas del texto han sido numeradas cada cinco para posibilitar remitirse al mismo con facilidad.

La primera sección, líneas 1 a 32, consta de dos párrafos. En el párrafo 1 se define la Biodiversidad y se establece la relación entre ésta y los conceptos que se tratan en el resto del texto, es decir, los ecosistemas, las especies y los genes, los cuales constituyen las partes o los componentes de esta entidad. Por otra parte, el párrafo 2 retoma esta relación desde la perspectiva de los negocios y la sustentabilidad. Las marcas genéricas y lingüísticas que permiten establecer esta relación son: el tiempo gramatical *presente simple* (líneas 1, 2, 17, 23, 29); verbos lexicales, tales como, *refer, include* (líneas 1, 2 y 23); la cláusula incrustada *of which they are part* (líneas 6, 7 y 22); los ítemes lexicales *ecosystems, species, genes, embracive*, (líneas 5, 6 y 7); los grupos nominales *component living parts* (línea 10), *levels or components* (líneas 28 y 29), entre otras.

La segunda sección consta de los párrafos 3, 4, 5 y 6 - líneas 33 a 66. Los mismos se centran en uno de los componentes de la biodiversidad, los ecosistemas. Mientras que los párrafos 3 y 4 definen y ejemplifican este componente, los párrafos 5 y 6 abordan los ecosistemas desde la perspectiva de los servicios que estos ofrecen, la implicancia financiera y el rápido deterioro de los mismos como consecuencia de prácticas no sustentables. En estos párrafos, las marcas genéricas y lingüísticas dominantes son el tiempo gramatical *presente simple* (líneas 33, 38, 47, 56, entre otras); los verbos lexicales *define* (línea 33), *include* (línea 38), *focus* (línea 47), *depend* (línea 56); ítemes lexicales y grupos nominales específicos del tema, tales como *ecosystems*, (líneas 33, 38) y *forests* (línea 38), *micro-organism communities* (línea 35), *non-living environments* (línea 36), *marine systems* (línea 43), entre otras.

La tercera sección - líneas 67 a 93 - consta de los párrafos 7 y 8 y se centra en otro componente de la biodiversidad, las especies. En el párrafo 7 se define el concepto especies y se presentan distintas categorías de especies, mientras que en el párrafo 8 se enfatiza el impacto de las actividades económicas sobre las mismas. Las marcas genéricas y lingüísticas dominantes son el tiempo gramatical *presente simple* (líneas 67, 74, 85, 88); ítemes lexicales específicos del tema, tales como *species* (líneas 67, 69, 74), *organisms* (línea 67), *bacteria* (línea 78), *crustaceans* (línea 79), *reptiles* (línea 79), *mammals* (línea 80), entre otros y verbos lexicales tales como, *distinguish* (línea 70), *discover* (línea 82), *impact* (línea 85), entre otras.

Por último, la cuarta sección - líneas 94 a 115 - consta de los párrafos 9 y 10 en los cuales se define el componente genes o recursos genéticos, se ejemplifican los mismos y se enfatiza el dominante rol del sector corporativo en su uso comercial. Nuevamente, las marcas genéricas y lingüísticas distintivas son el tiempo gramatical *presente simple* (líneas 94, 99, 105, 112); ítemes lexicales y grupos nominales específicos del tema, tales como, *seeds* (línea 99), *cuttings/DNA* (línea 100), *substances* (línea 112), *genetic material* (líneas

94, 99), y verbos lexicales tales como, *define* (línea 94), *include* (línea 99), *play* (línea 101), *develop* (líneas 109, 112), entre otras.

Respecto del cuadro complementario, la información del mismo se centra en la Convención sobre Diversidad Biológica, detallando dónde y cuándo se llevó a cabo, el número de países que la integran, los objetivos de la misma y su enfoque respecto del manejo de la biodiversidad. A continuación, presentamos las tareas que diseñamos para que los estudiantes trabajen con este texto.

Tareas basadas en el género: informe composicional

Siguiendo a Byrnes, et al (2006), proponemos las tareas basándonos en el constructo género y desde un principio de textualidad. Desde esta perspectiva, el género guía la selección curricular y los contenidos temáticos y lingüísticos de la asignatura de ESP en las carreras mencionadas.

Las tareas para que los estudiantes trabajen con el texto se desarrollan en forma gradual, desde tareas que requieren procesamientos más globales hasta aquellas que necesitan procesamientos más locales, para permitir que los lectores logren una comprensión profunda o el modelo de la situación del texto en cuestión. El propósito de las mismas es guiar la comprensión del texto por medio de los rasgos propios del género.

A continuación, detallamos las tareas que se diseñaron para el texto mencionado y explicitamos el objetivo de cada una:

A. Proporciona información sobre la fuente de donde proviene este texto: nombre de la publicación, y título del capítulo al que pertenece el texto.

El objetivo de esta tarea es que los alumnos contextualicen el texto, es decir, que tengan en cuenta el tipo de publicación de donde se extrajo el texto, revista especializada, y su relación con la organización de la misma y su temática.

B. Especifica si el texto se focaliza en una entidad o en una actividad. **¿Cuál es** la entidad o actividad en este texto?

Esta tarea se planteó con el propósito de que los estudiantes realicen una lectura global del texto para identificar la entidad o actividad en el mismo y, en consecuencia, si es un informe o una explicación¹⁰.

C. En el texto hay *vocabulario específico de la temática*. **Identifica 6 conceptos e indica qué relación** guardan con el tema principal del texto.

¹⁰ Cabe aclarar que la cátedra proporciona a los alumnos un documento de información sobre la taxonomía de Martin y Rose (2008).

El propósito de esta tarea es que los lectores puedan identificar el léxico específico del tema que contribuye a construir la información que se quiere transmitir, y, además, que comiencen a establecer relaciones entre estos conceptos y el tema del texto para poder identificar el género y el tipo, según la taxonomía.

D. ¿Qué tiempo verbal predomina? Selecciona un grupo verbal correspondiente a cada sección del texto, **indica la línea** en que se encuentra **y escribe su equivalente** en castellano:

El objetivo de esta actividad es que los alumnos identifiquen el tiempo gramatical dominante en el texto, codificado en los grupos verbales. Esta tarea le proporcionará a los estudiantes pistas sobre una de las regularidades lingüísticas del género al que pertenece el texto, y, a la vez, le permitirá identificar la función de cada sección del texto.

E. Consulta el documento de información 2. **Lee el texto completo** y especifica el género del mismo. Considera la relación entre los ecosistemas, las especies y los genes con la biodiversidad. Luego, **justifica** tu elección con *marcas lingüísticas propias del género* seleccionado.

El objetivo de esta actividad es que los lectores identifiquen el tipo de género al que pertenece el texto, explicitando las realizaciones léxico-gramaticales distintivas que confirmen su elección.

F. Lee los dos primeros párrafos del texto **y especifica** qué función cumplen ¿Qué recursos del texto te permitieron darte cuenta de esa función? **Especifica**

Esta tarea tiene como objetivo que los estudiantes reflexionen sobre cómo está estructurado el texto en cuanto a su información e identifiquen qué función retórica cumple esta información.

G. Define CBD desde el texto **y explica** brevemente qué es, cuándo y dónde se llevó a cabo, cuántos países la integran y cuál es el objetivo de la misma:

El propósito de esta actividad es que los lectores realicen inferencias relacionando la información del cuerpo principal del texto con la presentada en el paratexto, en este caso, un cuadro con información complementaria, como forma de integrar toda la información incluida en el texto.

H. ¿A qué hacen referencia?

these levels (línea 28):

Its (línea 9):

Esta actividad tiene como objetivo que los alumnos hagan inferencias a nivel local, las cuales contribuyen al proceso de comprensión a nivel global, al tener que reponer

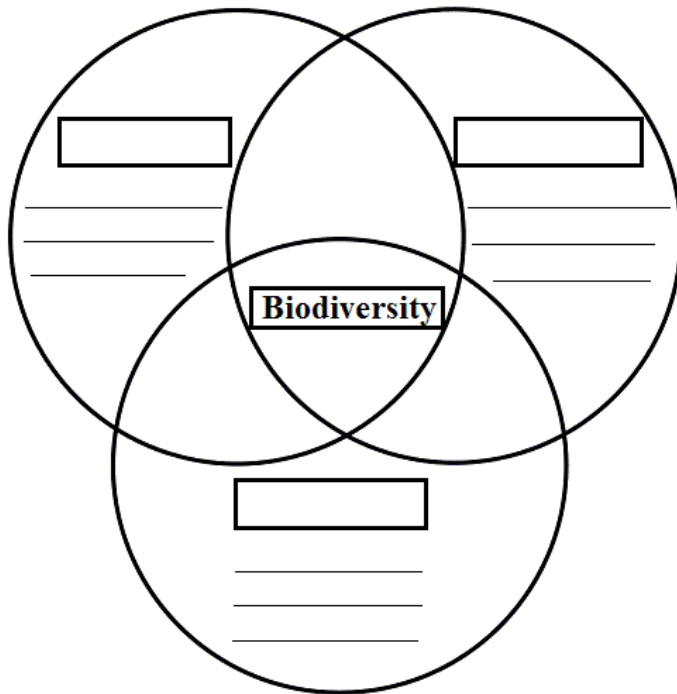
información presente en otros segmentos del texto, en este caso, léxico específico del género.

I. ¿Qué papel cumple el sector corporativo en el uso comercial de los recursos genéticos?
Justifica por medio de un ejemplo desde el texto:

Esta pregunta tiene como propósito que los lectores realicen inferencias relacionando información presente en un párrafo con el tema principal del texto, logrando así comprender el propósito del autor - mostrar la necesidad de que la relación entre la biodiversidad y su uso comercial sea sustentable.

J. Luego de la lectura profunda del texto, **completa el siguiente esquema** con la información más relevante del mismo.

Esta tarea final tiene como objetivo que los lectores construyan el modelo de situación del texto en un esquema que evidencie el nivel de comprensión del contenido del texto y su relación con el género.



Consideraciones finales

El objetivo de este trabajo fue mostrar la aplicabilidad de la taxonomía de los géneros de las ciencias (Martin y Rose, 2008), al análisis de un texto disciplinar de Geografía en inglés utilizado en la clase de ESP, en las carreras Licenciatura en Geografía y Licenciatura en Turismo en la UNSJ, y mostrar la aplicación pedagógica mediante tareas basadas en el género.

Respecto del primer objetivo, dicha taxonomía nos permitió categorizar el texto objeto de estudio respecto del género al que pertenece, *informe*, ya que el mismo se focaliza en una entidad, la biodiversidad. Además, el análisis de las realizaciones léxico-gramaticales nos permitió establecer generalizaciones lingüísticas distintivas que posibilitaron subcategorizar el texto como perteneciente a un *informe composicional*. Estas regularidades léxico-gramaticales están constituidas por la instanciación dominante de: el tiempo gramatical presente simple, verbos lexicales que connotan composición-constitución, grupos nominales específicos del tema que refieren a los componentes de la entidad en que se focaliza el texto. Además, el análisis nos permitió establecer la función que los diferentes párrafos del texto cumplen tales como definir, describir, ejemplificar, entre otras, las cuales contribuyen a establecer la composición de la entidad de que trata el texto.

Respecto del segundo objetivo, diseñar tareas basadas en el género, la identificación de las características genéricas y lingüísticas de este texto, nos permitió, como docentes de ESP, plantear diversas actividades que guiaran a los estudiantes en la lecto-comprensión del texto. Estas tareas, cuyo objetivo general es que los estudiantes realicen inferencias y establezcan relaciones con el tema del texto durante el proceso de lectura, se focalizaron en los rasgos genéricos y lingüísticos distintivos en el texto e indagaron sobre aspectos textuales, tales como, el tipo de publicación de donde se extrajo el texto, la organización de la información, la función de las diferentes secciones del mismo, y sobre aspectos léxico-gramaticales, tales como, el léxico específico o el tiempo gramatical distintivo, que contribuyen a construir la información que se quiere transmitir.

Por último, creemos que la teoría de géneros de la LSF y, específicamente, la taxonomía aplicada en el análisis de este texto constituye una herramienta valiosa para contribuir con la alfabetización académica en las carreras mencionadas, en el sentido que la misma permite categorizar los textos disciplinares y, en consecuencia, guía la selección y el desarrollo gradual de los contenidos, tanto temáticos como lingüísticos de la asignatura inglés con propósitos específicos.

Referencias bibliográficas

- Byrnes, H., Crane, C., Hiram, M. and Sprang, K. (2006) Taking Text to Task: Issues and Choices in Curriculum Construction. (pp. 85-109). Artículo enviado por Byrnes por e-mail.
- Callaghan, M., Knapp, P. and Noble, G. (1993). Genre in Practice. En B. Cope and M. Kalantzis, (Eds.), *The Powers of Literacy. A Genre Approach to Teaching Writing* (pp. 179-202). Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Carlino, P. (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Dudley-Evans, T. and St John, M. J. (1998) *Developments in English for Specific Purposes*.

A multi-disciplinary approach. UK: Cambridge University Press.

Halliday, M. A. K. y Matthiessen, C. M. I. M. (2004) *An Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold, 3rd ed.

Martin, J. R. (1992). *English Text: System and Structure*. Amsterdam: Benjamins.

Martin, J. R. & Rose, D. (2008). *Genre relations. Mapping culture*. London: Equinox.

Anexo¹¹

IUCN - The World Conservation Union (2002) *Business & Biodiversity*. Switzerland: ATAR Roto Press SA.

Chapter 1, **The business case for biodiversity**, shows how responsible biodiversity stewardship is a fundamental business issue. It explains the concept of biodiversity and the three objectives of the Convention on Biological Diversity: conservation, sustainable use, and benefit sharing. It also surveys the risks and opportunities which biodiversity presents to business. Insights from companies demonstrate the business case.

Chapter 2, **Corporate biodiversity issues**, looks at a selection of issues of particular importance to the corporate sector. Lessons learned within the corporate world are presented, covering issues such as protected areas and 'hotspots', threatened and invasive alien species, and access to genetic resources. Advice is also given on how a company can identify and prioritise the biodiversity issues it should address.

Chapter 3, **Corporate biodiversity action**, provides companies with a starting point on how to deal with biodiversity issues and develop a biodiversity action plan. Practical guidance is offered on integrating biodiversity considerations into a company's environmental and social responsibility programmes. A framework for corporate action and key components of a biodiversity action plan are presented, illustrated by examples from corporate practice.

¹¹ El texto fue presentado a los estudiantes con la misma disposición en que figura en este anexo.

1.1 WHAT IS BIODIVERSITY?

1 Biodiversity, as a term, refers to the variety of life on Earth. It includes the vast array of genetically distinct populations within species, as well as the full variety of species and the communities, and ecosystems of which they are part. It is an embracing concept, referring to the entire ecosphere and all of its ecosystems and component living parts and the ecological and evolutionary processes that keep them functioning, yet ever evolving. The Convention on Biological Diversity (CBD), one of the main agreements of the 1992 Rio Summit and adopted by over 180 countries, defines biodiversity as:

“Biodiversity refers to the variety of life on Earth.”

“For a business, an ecosystem perspective focuses on where a company’s operations sit within the larger ecological landscape.”

“the variability among living organisms from all sources including, *inter alia*, terrestrial, marine and other aquatic ecosystems and the ecological complexes of which they are part; this includes diversity within species, between species and of ecosystems.”

Since 1992, biodiversity policy-makers and specialists have chosen to look at biodiversity at three levels: ecosystems, species and genes. These levels, or components, also provide a practical way for business to look at biodiversity. The next chapter uses these three levels to explain key biodiversity issues.

Ecosystems

An ecosystem is defined by the CBD as:

“a dynamic complex of plant, animal, and micro-organism communities and their non-living environment interacting as a functional unit.”

Examples of ecosystems include: forests (e.g. mangrove, tropical moist forests, temperate deciduous forests), grasslands and savannahs (e.g. prairies,

pampas), wetlands (e.g. fens, peatlands), marine systems (e.g. coral reefs, inter-tidal zones), and freshwater systems (e.g. lakes, rivers, wetlands).

For a business, an ecosystem perspective focuses on where a company’s operations sit within the larger ecological landscape. This could mean a factory situated alongside a tropical river, a sawmill in a temperate rainforest, a drilling platform in the North Sea, a gas pipeline across Arctic tundra, or a tourist resort on a mountain slope.

Businesses also depend on ecosystem services, notably for regenerative and waste assimilation capacities. Yet, many ecosystems are being impoverished by unsustainable activities. Consequently, resources are being consumed at a rate far exceeding their natural levels of replenishment and current waste streams are exceeding ecosystems’ waste assimilation capacities – thus, in the end, drawing down natural capital.

Species

A species is a group of organisms formally recognised as distinct from other groups. Typically, species are distinguished by a combination of physical and biological characteristics, and individuals belonging to a species normally breed only with each other. Every species has a unique geographical distribution and has specific habitat requirements. Species can be conveniently divided into categories, such as bacteria, fungi, molluscs, crustaceans, insects, plants, reptiles, amphibians, birds, fish, and mammals.

Around 1.75 million species have been discovered so far, although this is only a small percentage of the total thought to exist.

45

50

55

60

65

70

75

80

11

All sectors, indeed all people, rely on biological resources.

The CBD provides both a global policy platform and guidance on developing voluntary corporate biodiversity strategies and action plans.

⁸⁵ Business activities impact – both positively and negatively – on a vast array of species. Some sectors, such as agriculture and forestry, depend directly on natural resources for their ⁹⁰ production processes. But all sectors, indeed all people, rely on biological resources – at the very least for food, which comes from plants and animals.

Genetic resources

⁹⁵ Genetic material is defined by the CBD as:

“any material of plant, animal, microbial or other origin containing functional units of heredity.”

¹⁰⁰ Genetic material includes seeds, cuttings, individual organisms, or DNA. The corporate sector now plays a dominant role in the commercial use of genetic resources and their derivatives. For example, food and ¹⁰⁵ beverage manufacturers use botanical genetic material to develop compounds to sweeten or fortify food products. Commercial seed companies collect and develop seed varieties for ¹¹⁰ horticulture. Personal care and cosmetics companies research and develop substances to moisturise, colour or add fragrance to their products. Future breakthroughs ¹¹⁵ in the pharmaceutical industry may depend, to a large extent, on the availability of a sufficiently large genetic base.

The Convention on Biological Diversity

More than 180 countries are Parties to the Convention on Biological Diversity (CBD), the aim of which is to encourage and enable all countries to conserve biodiversity, use its components sustainably, and share equitably the benefits arising from its utilisation. In many cases, biodiversity conservation depends on a willingness to use components of biodiversity sustainably, in ways which support the long-term needs of people whilst maintaining the natural resource base. Parties to the CBD, however, are concerned that biodiversity is being significantly reduced by human activities, including corporate sector activities.

The CBD is a framework convention, meaning that the main decision-making powers lie at the national level with member states. Unlike other biodiversity agreements which list protected sites or threatened species, the CBD provides an integrative approach to biodiversity management. Hence, it is attractive to business because it provides both a global policy platform and guidance on developing voluntary corporate biodiversity strategies and action plans.

PAVING THE WAY TO ARGUMENTATION

María Cristina Carrillo
mc_carrillog@hotmail.com
FFHA- UNSJ

Piera Baistrocchi
piera_baistrocchi@hotmail.com
FFHA- UNSJ

Mariela Inés Hualpa
pipina.1@hotmail.com
FFHA- UNSJ

Gisela Z. Suligoy
gisesuli@live.com.ar
Escuela de Comercio Gral. San Martín . UNSJ

Resumen

Este trabajo está basado en el proyecto *Producción escrita del texto argumentativo en inglés: la fase argumentativa*, realizado desde la perspectiva de la Teoría Pragmadialéctica de F. van Eemeren y R. Grootendorst. Tiene como propósito dar a conocer algunas de las actividades realizadas durante el período de instrucción llevado a cabo entre los momentos de producción de sendos textos argumentativos en inglés el del pre-test y el del post-test con un grupo de estudiantes de segundo año de las carreras de licenciatura y profesorado del Departamento de Lengua y Literatura Inglesa de la FFHA, Universidad Nacional de San Juan, que actuaron como informantes. Las actividades incluidas son variadas y diseñadas para promover el uso de diferentes tipos de *puntos de vista*, *argumentos* y, primordialmente, de *esquemas argumentativos* diferentes del habitual de *causa-efecto* o *causal*.

Introducción

La producción escrita de textos argumentativos en inglés es una actividad de gran complejidad para nuestros estudiantes porque les demanda el conocimiento de las reglas del código escrito y de la lengua inglesa, por un lado, y por el otro, la competencia para organizar el contenido del texto y expresar sus argumentos de manera tal de lograr su propósito de justificar un punto de vista o persuadir al lector acerca del mismo a través de uno o varios razonamientos.

En el presente trabajo se presentan los tipos de actividades diseñadas para, y realizadas durante, el período de instrucción desarrollado en la primera etapa del proyecto de investigación, cuyo título es *Producción escrita del texto argumentativo en inglés: la fase argumentativa* (Universidad Nacional de San Juan). El objetivo primordial de las mismas fue el de que los estudiantes se familiarizaran con los diferentes tipos de *puntos de vista*,

argumentos y esquemas argumentativos para ampliar sus recursos a la hora de producir sus textos y no usar los habituales.

Diseñamos nuestras actividades teniendo en cuenta los momentos de la producción escrita de textos reconocidos por los modelos de producción escrita a los que nos referimos en el marco teórico; en particular, damos importancia a la *motivación*, destacada por el segundo de los modelos.

Marco teórico

Nuestro trabajo se basa en aspectos teóricos de la producción escrita de textos y de dos puntos de vista para abordar la argumentación.

Los dos modelos de producción escrita en los que esta investigación se apoya son el de Linda Flowers¹² y el de John Hayes de 1996¹³. De acuerdo con el primero, los elementos mayores del proceso de componer son la *situación de comunicación*, los *procesos de componer propiamente dichos* y la memoria de largo plazo del escritor, entre los cuales se establecen diversas interrelaciones. El modelo de Hayes de 1996 presenta dos componentes, el del *entorno de la tarea* y el *individual*, y da gran relevancia a la parte individual del proceso, en particular la *memoria de trabajo* y la *motivación*.

Los dos enfoques elegidos para abordar la argumentación son el Modelo de Toulmin¹⁴ y la Teoría Pragmadialéctica de van Eemeren y Grootendorst¹⁵ (van Eemeren *et al* 2006: 95-108; 153-156). El primero es apropiado para analizar la estructura interna de la argumentación. Reconoce seis funciones o categorías básicas en un argumento: *dato(s)* (D), *tesis* (T), *garantía* (G), *respaldo* (backing) (B), *calificador* (C) y *refutación* (R), de las cuales se toman dos en este trabajo: los *dato(s)* (D), y la *tesis* (T), llamados *argumentos* y *punto de vista*, respectivamente. La segunda, para la cual la argumentación es un fenómeno de comunicación, es adecuada para la evaluación del otro componente de la argumentación, i.e. el *marco* o *escenario* y sus elementos: el *tema*, *interlocutores*, *lugar textual*, *tipos de argumentos*, *fases*, *diferencias de opinión* y *puntos de vista*. De ellos, en este trabajo, sólo se han tomado algunos, los que serán definidos a continuación.

Data o *argumentos*: de acuerdo con Toulmin, son los hechos a los que se apela como base para establecer la tesis o punto de vista. Consisten en una serie de expresiones usadas conjuntamente para justificar o refutar una proposición.

¹² Cassany (1989).

¹³ Levy y Randell, Eds. (1996)

¹⁴ Toulmin, S. (1958: 94 - 107).

¹⁵ Eemeren, F. van, et al (2006: 95 . 108, 153 - 156).

De la Teoría de van Eemeren y Grootendorst tomamos elementos para abordar la complejidad de la argumentación. De acuerdo con ella, la argumentación en sí puede variar según el número de argumentos únicos y de la relación entre ellos. Se pueden mencionar los siguientes tipos: *argumentación única*, *argumentación múltiple*, *argumentación coordinada*. En los casos más complejos se puede dar una combinación de todas ellas.

Argumentación única: consiste en la defensa de un punto de vista por medio de un argumento único, es decir, un argumento que está constituido por sólo dos premisas, una de las cuales puede estar implícita.

Argumentación múltiple: consiste en el apoyo de un punto de vista por medio de defensas alternativas presentadas una a continuación de las otras, independientes entre sí y todas con una fuerza similar.

Argumentación coordinada: consiste en la defensa de un punto de vista por medio de una combinación de argumentos tomados juntos para que sea más efectiva.

Argumentación subordinada: consiste en una serie de razonamientos en la que los argumentos que apoyan un punto de vista son, a su vez, apoyados por otro u otros.

Tesis o punto de vista: es la expresión escrita u oral de una posición negativa o positiva tomada con respecto a una proposición. Hay diferentes tipos de puntos de vista: *descripción de hechos o sucesos*, *predicción*, *juicio* y *consejo*.

Tema: es de lo que se habla y sobre lo cual se emiten opiniones y se establecen puntos de vista por parte de los protagonistas de la argumentación.

Protagonistas: ellos son el emisor (protagonista) y el interlocutor (antagonista).

Diferencia de opinión: se produce cuando dos partes no están totalmente de acuerdo con respecto a un punto de vista y hay dos posiciones distintas con respecto a la proposición que contiene una determinada afirmación: una toma una posición con respecto a una opinión y la otra expresa sus dudas acerca de la misma o directamente la rechaza.

Otro concepto tomado de la Teoría Pragmadialéctica de van Eemeren y Grootendorst es el de *esquema argumentativo*. Se refiere a la forma específica en que se relacionan los argumentos y el punto de vista. Hay tres tipos: 1. *Relación sintomática*, con su subtipo de *relación sintomática por el ejemplo*, 2. *Relación de analogía* y 3. *Relación causal* con su subtipo de *argumentación pragmática*.

Un último elemento que se toma de esta teoría y que se considera de gran valor a la hora de trabajar la argumentación con los estudiantes es la *representación esquemática de la argumentación*. Los autores mencionados afirman que la argumentación puede ser separada en argumentos únicos a los efectos de analizar su estructura. Se la representa en forma clara y concisa por medio de unos esquemas generales. A continuación se incluye la representación esquemática de un ejemplo de argumentación combinada de *argumentación múltiple* (argumentos 1.1., 1.2. y 1.3.), *argumentación subordinada* (argumentos subordinados a cada uno de los anteriores: 1.1.1., 1.2.1. y los coordinados 1.3.1.a y 1.3.1.b., que sustentan al 1.3.). Este ejemplo ha sido tomado de los ejemplos escritos en el período de instrucción antes mencionado:

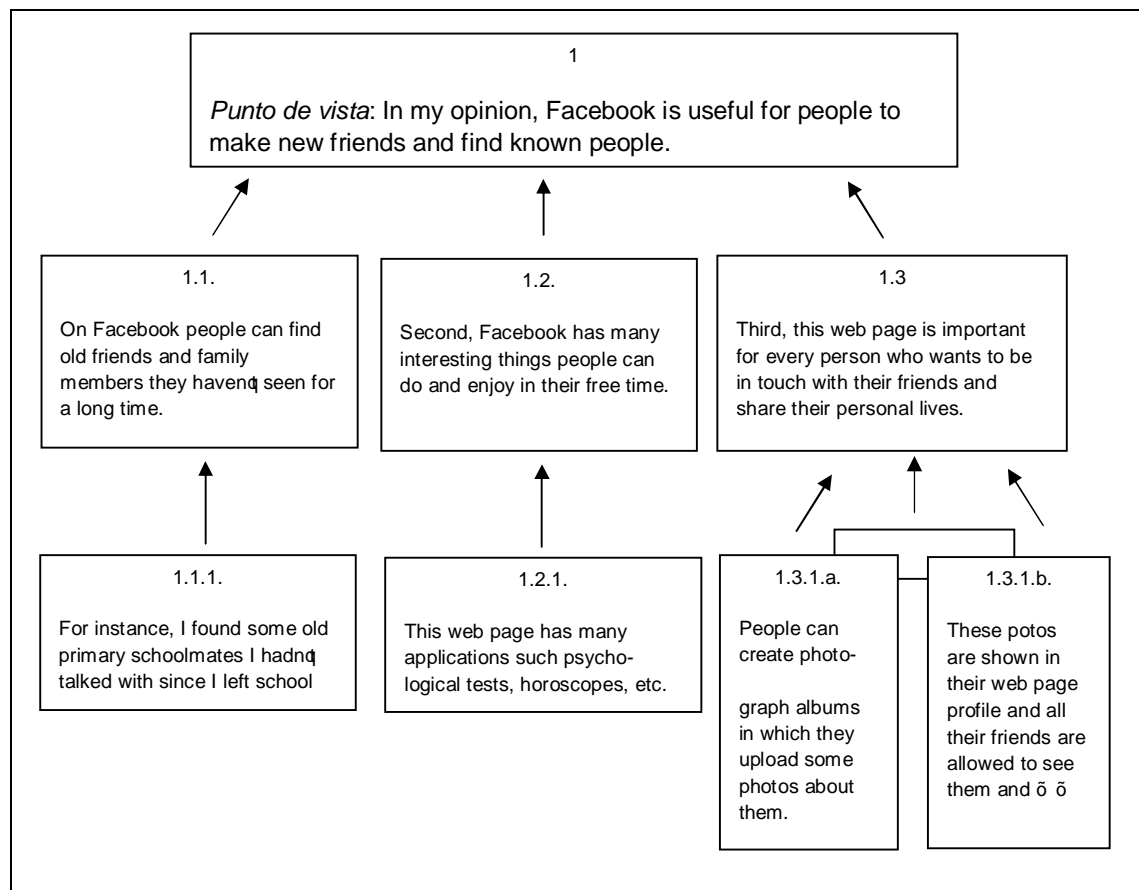


Fig. 1: Representación esquemática de la argumentación

ACTIVIDADES

Objetivos

Los objetivos que se espera alcancen los estudiantes con estas actividades son los siguientes:

1. Conocimiento y uso de los cuatro tipos de argumentación de acuerdo con su complejidad estructural: *única, múltiple, coordinativa y subordinativa*.
2. Conocimiento y uso de los tres tipos de esquemas argumentativos: *causal, sintomático y de analogía*.
3. Producción de la fase argumentativa de un texto en defensa o refutación de un punto de vista dado teniendo en cuenta los tipos de argumentación y de esquemas argumentativos indicados.
4. Producción de la fase argumentativa de un texto en defensa o refutación de un punto de vista dado teniendo en cuenta la representación esquemática de la argumentación dada.

A los efectos de lograr la motivación de los alumnos para escribir el el texto primero, que habría de ser considerado como el de pre-test, se dio a los estudiantes informantes el texto incluido a continuación que fuera tomado de internet.

FACEBOOK: A WORLDWIDE PHENOMENON

Is *Facebook* useful for everybody nowadays or is it only another kind of trend? In my opinion, the social network *Facebook* is another new fashion like smartphones or tablets, as *iPads*. They are useful only for certain people or for nobody at all. For examples: smartphones for businessmen or tablets for nobody, but *Facebook* isn't necessary or useful; it's only a new social tool which people, most youngsters, use to keep in touch with friends and family or to gossip about others.

As far as I know, *Facebook* is hardly ever used to charity purposes, or at least I've never known about it.

But, I have to say that in some cases (very few) *Facebook* was an important tool to find people. For instance, I've heard of a boy who was abandoned by his mother when he was born, so he used *Facebook* to trace her, and at last he could find her.

Facebook, in my opinion, has more disadvantages than advantages. Some disadvantages are, aside those I mentioned before, that burglars could pretend to be your friends by this means and know for example when there is nobody at home or when your family went on a holiday and so they have the opportunity to break into your house

and have the time necessary to leave it totally empty. Another disadvantage could be for children, if they have a *Facebook* account, it could be that some people may pretend to be their friend and try to have an encounter with the children when they are without their parents or friends and then kidnapped them or do terrible things [to them]. From my point of view another disadvantage is that people become addicted to *Facebook*, that is to say, once they open their account they find it difficult to log out because they keep on chatting with friends, watching photos of others or commenting those photos, among lots of attractions more than people can find.

All in all, *Facebook* for me is only a way to keep in touch with others and find people that you may not see them for a long time but be careful if you have a *Facebook* account because there is also a negative side that is very dangerous.

ACTIVIDAD 1

1.1. Lectura de un texto argumentativo modelo, discusión de su contenido e identificación de sus categorías canónicas: fase de apertura, punto de vista (tesis), fase argumentativa y conclusión.

1.2. Identificación de los argumentos usados y determinación de relación con el punto de vista.

ACTIVIDAD 2

2.1. Lectura de un grupo de ejemplos dados e identificación del *punto de vista* y de los *argumentos* en ellos.

a) Undoubtedly, college students fail in their studies. One of the causes of their failure is that some professors resort excessively to the use of photocopies in their courses and do not explain their contents in the classes.

b) It was quite obvious that we would not see each other in Buenos Aires. First of all, you never gave me a phone number to call you when I got there; second, we didn't arrange any day for our meeting there; last, and more important, you never told me in which hotel you would stay.

c) In my opinion, the students' failure in their studies is not that they go out too much or that they spend a great deal of time at their computers for purposes other than academic. There are a lot of young adults that have done the same and, yet, have succeeded in their studies.

2.2. Determinación, en los mismos ejemplos, del *tipo de argumentación* encontrando en cuenta la complejidad de su estructura.

2.3. Determinación del tipo de *esquema* subyacente a la argumentación presente en cada uno de los ejemplos.

2.4. Discusión de la repuesta con un compañero.

ACTIVIDAD 3

3.1. Discusión con un compañero de cuatro argumentos diferentes que puedan sustentar el *punto de vista* dado más abajo.

*Punto de vista: Creo que el problema de que la gente joven beba y tome estimulantes antes de ir a bailar es un asunto que afecta a muchos, pero no a todos, los adolescentes en la mayoría de las sociedades.*¹⁶

(Standpoint: I think that the problem of young people drinking and taking stimulants before going to dance is an issue that affects many, but not all, teenagers in most societies.)

3.2. Escritura de tres argumentos constituidos en *argumentación múltiple* que sustenten el punto de vista anterior. Determinación del *esquema argumentativo* subyacente.

3.4. Escritura de dos argumentos constituidos en *argumentación coordinada* que sustenten el punto de vista anterior. Determinación del *esquema argumentativo* subyacente.

3.5. Escritura de al menos dos argumentos subordinados que apoyen a cada uno de los argumentos escritos en las actividades anteriores.

ACTIVIDAD 4

4.1. Discusión con uno o dos compañeros del punto de vista dado a continuación.

4.2. Producción escrita de argumentación (*única, múltiple o coordinada*) de acuerdo con los siguientes *esquemas argumentativos*:

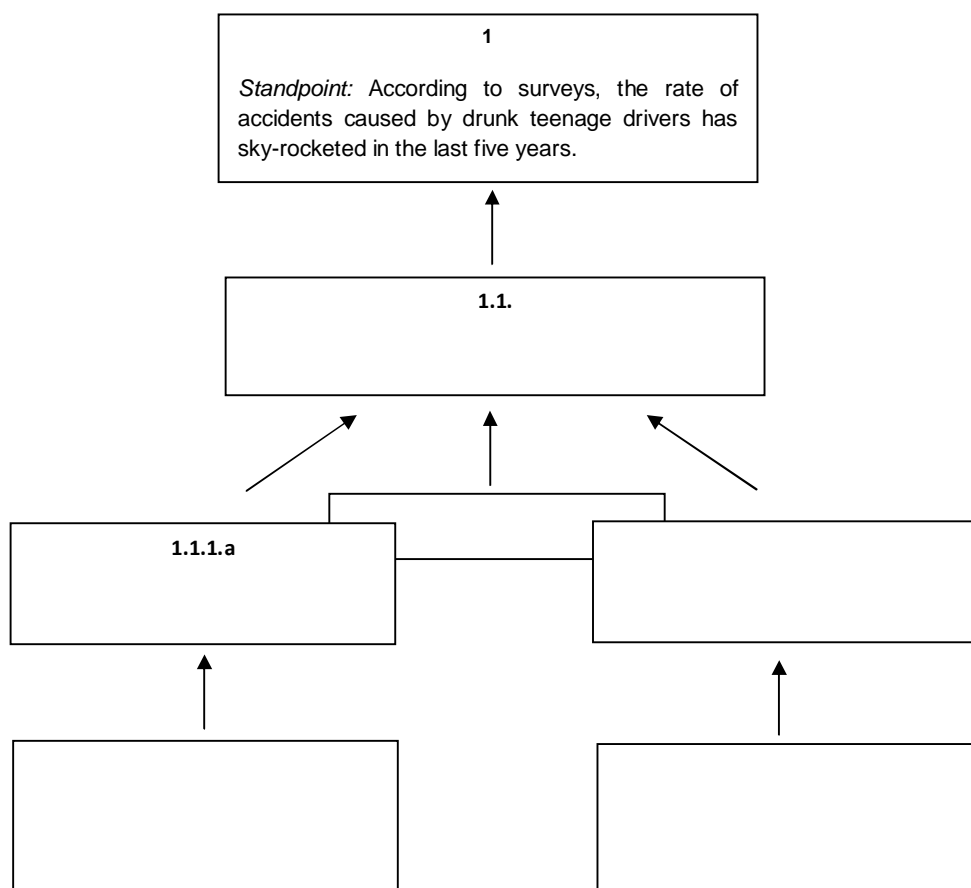
a) argumentación causal, y **b)** argumentación pragmática.

*Punto de vista: Es verdad que muchos adolescentes toman estimulantes o drogas antes de salir a divertirse pero creo que esto no es sabido por mucha gente, los padres en particular.*¹⁷

^{16, 6} Ejemplos tomados de textos escritos por estudiantes.

ACTIVIDAD 5

Análisis de la siguiente representación esquemática de la fase argumentativa y completación de los espacios vacíos.



Referencias bibliográficas

Cassany, Daniel (1989). *Describir el Escribir. Cómo se aprende a Escribir*. Barcelona, España: Ediciones Paidós.

Levy, C. M. y Ransdell, S. Eds. (1996), *The Science of Writing . Theories, Methods, Individual Differences and Applications*. New Jersey, USA: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers:

Plantin, C. (2001). *La argumentación*. Barcelona: Editorial Ariel.

Van Eemeren, F., R. Grootendorst, S. Jackson y S. Jacobs (1997), *Argumentation*. En

Discourse as Structure and Process, edited by Teun A. Van Dijk. London. Inglaterra:
(Sage Publications: Capítulo 8).

Van Eemeren, F., R. Grootendorst, F. Snoeck Henkemans (2006), Argumentación Análisis .
Evaluación . Presentación. Traducido por R. Marafioti. República Argentina:
Editorial Biblos.

Van Eemeren, F., R. Grootendorst (2004). A Systematic Theory of Argumentation. The
Pragmadiialectical pproach. United Kingdom: Cambridge University Press.

TALLERES

HOW CAN TEACHERS REACH EVERY STUDENT, TAKING INTO ACCOUNT THEIR DIFFERENT NEEDS?

P. Alejandra Muñoz
patriciale2002@yahoo.com.ar

Fátima González

FFHA - UNSJ

Abstract

There are always new challenges in the teaching of English as a foreign language. One of these is how to reach students with different and varied disabilities who are integrated or included in regular schools. This workshop intends to share our experience in working with children with various conditions, such as ADHD, (Attention Deficit and Hiperactivity Disorder), with Down and Asperger Syndrome, with PDD (Pervasive Developmental disorder, and hard of hearing. It should be noted that each situation is unique, that there is no recipe, and that the way in which each student is integrated will depend on the exceptionality of each case. We will try to give an overview of curricular adaptations that can be made, as well theoretical concepts in order to help teachers reflect on different strategies and tools that can be used to carry out inclusion in a successful way.

Curricular adaptations: What to consider?

Inclusion entails a conception of the person from a BIO-PSYCHO-SOCIAL -PERSPECTIVE and a SOCIO-COGNITIVE . CONSTRUCTIVIST approach in education. It also implies collaboration and teamwork in institutions. One of the most powerful tools to render inclusion in schools effective is the implementation of curricular adaptations.

% curricular adaptation is neither a gift nor a present that is given to the student who has difficulties in learning, but just the opposite. It is a worthy proposal of work that respects the way in which the learner builds his own knowledge and at the same time it favors intellectual work+(Borsani, 2008: 19).

According to Torres González %Curricular Adaptations are, above all, strategies used by the educator to direct with more precision the aid students are going to need. This implies a

redefinition of the curriculum, reconsidering its elements and relationships and contextualizing the proposal in order to improve it+(1999: 158).

The adjustments for pupils with SEN (Special Educational Needs) are interactive and relative since they depend on the objectives, the type of school organization, and available resources; that is why they can never be final. These can be permanent or temporary, and they are considered a bridge to aid students in the construction of knowledge. A general outline for curricular adaptations was developed in the Congress of Inclusive Education held in Granada in 2000. In line with these guidelines, Sanchez Palomino and Torres Gonzalez (1998) consider two types of special needs: curricular adaptations, and provision of means of access to the curriculum, both equally important.

I. Special Needs: Provision of means of access to the curriculum

A. Provision of Special Educational Situations: special accommodations in the premises should be taken into account, for example sound conditions.

B. Provision of Personal Resources: these should be considered either in multidimensional evaluation services, educational reinforcement, rehabilitation treatments or educational services.

C. Provision of Specific Materials: transport and communication facilitators, such as computers with speech synthesizers or Braille special programs.

D. Provision of Measures of Physical Access: to the school and its dependencies, such as ramps.

II. Special Needs Curriculum

A. Adaptation of Objectives: This can be done by prioritizing some goals, introducing complementary or alternative goals, removing aims, or performing a specific sequencing of goals.

B. Content Adaptations: As objectives, these, too, can be prioritized, deleted or sequenced. Likewise, the introduction of complementary or alternative contents may be considered.

C. Methodological Adaptations: This refers to the use of alternative methods and procedures of specific materials, or selection of alternative or complementary ones, or modification of tools and assessment procedures provided for the group.

D. Assessment Adaptations: You can select specific assessment instruments or specific criteria for promotion, and also consider modification of tools and assessment procedures provided for the group.

E. Timing Adaptations: It is also possible to adapt the established time for a cycle or term, or for some goals and /or for specific content.

Useful tips to take into account with included students

Each case is unique, there is no recipe, the mode of integration will depend on the exceptionality of each case. School integration should be extremely carefully planned since more than often instead of including a child in the school system; he can end up being excluded (Borsani & Gallicchio, 2008: 47).

ADHD Strategies

- Use preferential seating.
- Provide fidget tools to help with focus.
- Don't let tools become a distraction.
- Use checklists to help kids organized laminated).
- Use graphic organisers to write.
- Write everything down . make it permanent.
- Give directions in maneagable chunks.

Pay attention to the child's environment and routine:

- Keep the environment predictable and familiar, and prepare the child for changes.
- Prime the child for new situations by explaining in advance what you expect will happen, and prepare them for the ~~what if's.~~ ~~what if's.~~ +
- Provide consistent structure and routine.
- Many children respond well to visual supports, such as a daily schedule using pictures. Schedules help to give information about what is happening in the day and give a place for the child to check when needed.
- Pay attention to sensory input from the environment, like noise, temperature, smells, crowds, etc.

When you talk to the student:

- Don't assume that your child understands what you are saying.
- Communicate clearly. Be logical, organized, clear, concise and concrete. Avoid jargon, double meanings, sarcasm, nicknames, and teasing.
- Explain abstract concepts in concrete terms. Try using short rubrics.
- Don't talk about your child in front of them, unless you include them in the conversation.

- Be sure to tell your child what you want him to do, rather than what you don't want him to do. For example, say "put it on the table" rather than, "don't throw it on the floor."

To help the student improve his/her behavior:

- Help your child learn to communicate using gestures, sign language, picture boards, communication devices, and/or speech. Work on communication early, and be consistent to help your child improve more. Better communication will help relieve frustration and may lead to better behavior.
- Teach your child to make choices.
- Be consistent in **rewarding** positive behavior.
- Replace the unwanted behavior with a favorite activity. In other words, use distraction.
- Choose rewards you know your child will like.

"Where the heart is willing, it will find a thousand ways. Where it is unwilling, it will find a thousand excuses."

~ Arlen Price

POSTERS

LEARNERS´ ATTITUDES AND MOTIVATION AS AFFECTED BY PRIOR NEGATIVE EXPERIENCES IN THE ESP READING COMPREHENSION COURSE AT FACULTAD DE CIENCIAS AGRARIAS

Tuero, Susana B.
sbtuero@mdp.edu.ar

Innocentini, Viviana A.
viviana_innocentini@hotmail.com

Forte, Ana B.
ab_forte@yahoo.com.ar

Bruno, Claudia V.
cvbruno@yahoo.com.ar

Universidad Nacional de Mar del Plata

Abstract

Attitudes and motivation play a major role in successful reading comprehension in ESP courses. This study aimed at assessing whether attitudinal differences towards the L2 and the reading of field-specific texts result from prior unsuccessful experiences in such course. Data were gathered through a questionnaire based on The Foreign Language Reading Attitudes and Motivations Scale (FLRAMS) developed by Erten *et al* (2010). The attitudes of students taking the course for the first time were compared to those of students who had previously failed. The data analyzed suggests that prior negative experiences in an ESP reading comprehension course are not significantly detrimental to the learners' attitudes when reading field-specific texts in English. Although the attitudes of students decreased slightly after failing the ESP course, the learners in both groups acknowledged the relevance of English and its linguistic utility for their future professional and personal development.

Introduction

Various authors have highlighted the importance of attitudes when learning a foreign or second language (Brown, H. 2007; Stern, 1990). According to Oxford (1994), attitudes may determine the selection of appropriate learning strategies. Having a negative attitude towards the foreign or second language may lead to the use of inadequate strategies for the acquisition of the target language. This would negatively affect the development of the different communicative skills. On the contrary, a positive attitude would contribute to facilitate language acquisition.

It is known that in the complex processes involved in reading comprehension, the choice of adequate strategies becomes paramount. Nevertheless, having access to different strategies is not the only factor determining success in reading comprehension. Success will be achieved only if a combination of factors is present in the learner's mind while reading. Research findings suggest that among the many variables involved in the reading comprehension process, the affective factor plays a significant role (Guthrie, J y Wigfield, A., 2000, Grabe y Stoller, 2002, Yamashita 2004). One of the salient elements of the affective domain is the attitudinal aspect. Students' attitudes towards a given subject can foster or hinder comprehension. Not only students' attitudes towards the foreign language but also their attitudes towards the reading in the target language will determine success or failure.

As Petscher (2010) claims, attitudes are considered as an important psychological construct due to the role they play on the learners' motivation and their intention to read; they mediate between their beliefs and their reading practices. Such attitudinal variability has been observed in our daily practices in ESP courses offered at Facultad de Ciencias Agrarias, UNMDP. In fact, those students who have previously failed the course tend to show an attitude that is different from that of students taking the course for the first time. Thus, getting to know what our students' attitudes towards the foreign language and the reading of field-specific texts will provide relevant insights to improve our teaching practices. The objective of this study was to assess whether attitudinal differences exist between students taking the ESP course for the first time and those taking it after having failed it.

Materials and methods

This study was carried out at Facultad de Ciencias Agrarias (UNMDP) during March, 2012. Sixty-five university students taking the course Nivel de Idioma Inglés were the subjects for this paper. At the moment of sampling, 48,77% of the learners were taking courses in the first or second year of their course of studies ("ciclo básico") whereas 51,23% were taking courses belonging to their third year onwards ("ciclo superior"). In order to know their prior target language exposure at university, a demographic questionnaire was administered during the first class. In addition, a questionnaire based on The Foreign Language Reading Attitudes and Motivations Scale (FLRAMS) developed by Erten *et al* (2010) was used so as to measure the students' attitudes towards the foreign language and the reading of field-specific texts.

The FLRAMS consists of four main factors comprising the different attitudinal variables to be assessed. The first group of items aims at measuring the intrinsic value attributed to reading in the foreign language. It is divided in 23 items dealing with students' preferences and feelings while they read in English. The next factor contains six items intended to observe the learners' self-perceived effectiveness towards their foreign language reading ability. The third factor on this scale is that related to the extrinsic utility value of reading in English. There are five items in this group, all of which address the relevance of the second language for their personal and professional development. Finally, the fourth factor, which only has four items, aims at assessing the linguistic utility of the foreign language, as seen by the learners. (See Annex 1).

As suggested by Erten et al (2010), a scale going from 1 (Definitely inappropriate for me) to 5 (Very appropriate for me) was used by the learners to respond to all the items described above. The average was calculated for each factor. The results of the questionnaire were assessed and graded in a scale going from the most positive to the least positive attitude. Such data were then classified into groups A and B; the former (29 students) corresponded to those students taking the course for the first time while the latter (36 students) involved those who had previously taken and failed the course. The attitudes of students in both groups were compared and contrasted to establish whether they differed after having failed the ESP course.

Results and discussion

Group A:

Overall, students belonging to this group showed a relatively positive attitude as reflected on the FLRAMS. Surprisingly, the first two factors (the intrinsic value of reading in English and the self-perceived effectiveness as readers of texts in English) seem to be correlated showing an average of 2.59 for the first factor and 2.44 for the second one. A similar trend was observed for the third (the extrinsic utility value of reading in English) and fourth (the perceived linguistic utility of reading in English) factors on the scale, with an average of 4 and 4.39, respectively (Figure 1).

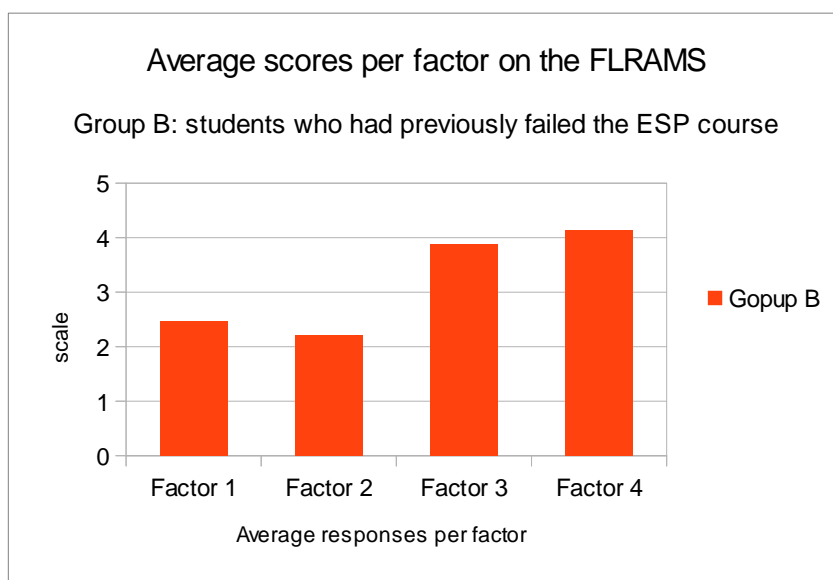


Figure 1: average scores per factor on the FLRAMS given by students in group A

Group B:

The results for this group showed that the students' attitudes were also relatively positive. In this case, the average responses to the first two factors were 2.46 for the first factor and 2.20 for the second one. The students' responses to the remaining two factors on the scale showed an average of 3.88 and 4.13, respectively (Figure 2).

Figure 2: average scores per factor on the FLRAMS given by students in group B

Concerning the correlation mentioned above between factors 1 and 2, and factors 3 and 4 on the FLRAMS, the same trend was observed when both groups sampled were compared (Figure 3). That is, on average, learners either taking the course for the first time or taking it after having previously failed the course tended to score higher on those items assessing the perceived utility of the second language, in terms of personal and professional development (4 and 3.88 for groups A and B, respectively), as well as of linguistic relevance (4.39 for group A and 4.13 for group B). On the contrary, factors dealing with the intrinsic motivation to read in the target language and with the students' self-perception as foreign language readers received about half the scores (2.59 and 2.44, and 2.46 and 2.20 for factors 1 and 2 in groups A and B, respectively) on the FLRAMS (Table 1). It is clear then, that students in both groups taking the ESP course consider English as an important tool to achieve

individual and professional goals even when they may not enjoy reading and do not think of themselves as efficient readers in the target language.

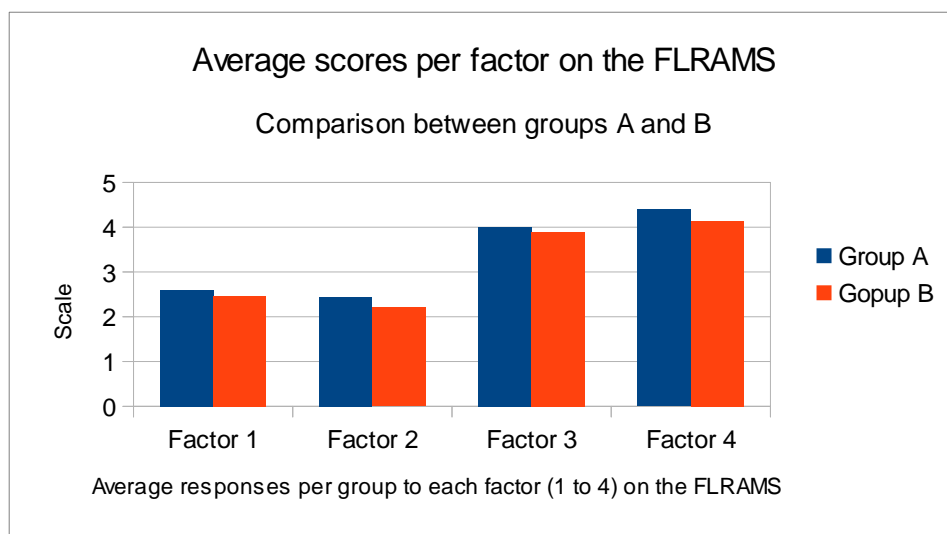


Figure 3: comparison of the data provided by both group A and B

Factors on the FLRAMS	GA	GB
1	2.5986	2.4671
2	2.4409	2.2068
3	4.0090	3.8882
4	4.3977	4.1323

Table 1: comparison of average answers per factor by groups A and B

As regards the attitudinal variation expected between groups A and B, data analyzed indicated that the learners' attitudes in the four factors considered seemed to be slightly more negative when taking the ESP course for a second time. Nevertheless, results showed that the variation found (0.13, 0.24, 0.12 and 0.26 for factors 1, 2, 3 and 4 on the FLRAMS, respectively) was not significant.

Although the average attitudinal difference observed between groups A and B was not consistent enough, individual students' attitudes as reflected by the learners' responses to the different items on the FLRAMS were also considered for this analysis. Results indicate that out of the total information gathered, four out of the six learners with the most positive

attitude belonged to group A, and were thus taking the Nivel de Idioma Inglés for the first time. On the contrary, four out the six learners whose attitudes were the least positive, were subjects in group B, who had already attended and failed the ESP course.

When contrasting the highest and lowest scores for both groups (Figure 4), a similar trend was observed in general terms. So, learners in both groups seemed to agree on the fact that they do not enjoy nor devote time to reading in English if they do not have to. Also, most students claim that even if they are not proficient users of the English language, they are able to understand most of what they read. Regarding the extrinsic value attributed to the foreign language, both groups believe that reading in English can be a valuable skill to obtain a better job or achieve professional development, but it does not lead to personal development. Most students in both groups seem to deny a possible connection between reading in English and their speaking fluency. Yet, they acknowledge an existing relation between their reading ability and vocabulary development. The only remarkable difference between groups A and B is that those students taking the course for the first time overtly claim that not only do they dislike reading in the foreign language (item 15 . 3.5), but that they also perceive it to be a torture (item 19 . 3.45) whereas the students in the second group are less explicit about it. It is assumed that this difference might be related to the fact that the only previous source of exposure to the language for most students in the first group was a negative experience during schooling in state-run and private institutions.

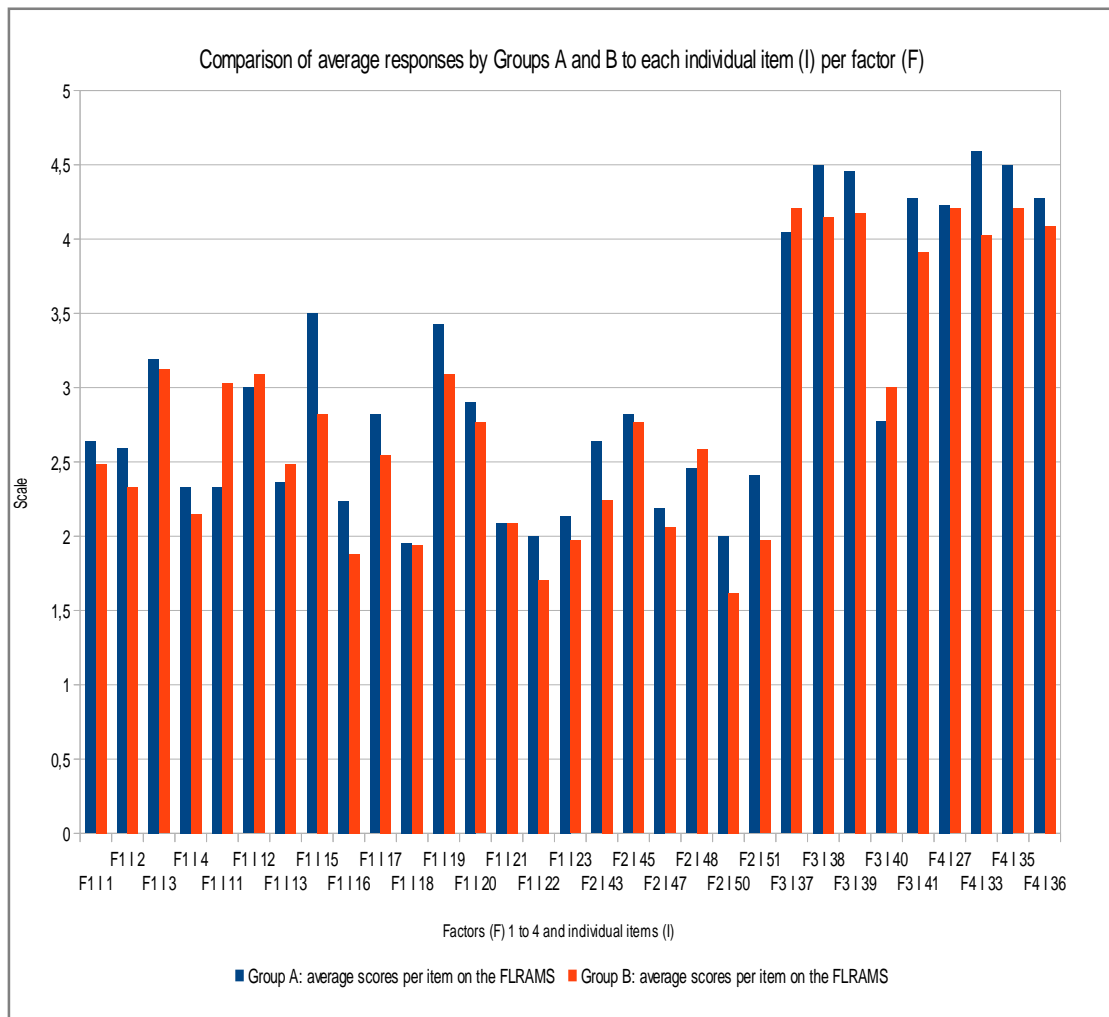


Figure 4: Comparison of average responses per items on the FLRAMS by students in Group A and B

Conclusion

Based on the evidence found in this study, it can be seen that negative experiences resulting from failing the course do not seriously undermine students' attitudes towards the course or towards the reading of field-specific texts in English. Contrary to what was expected, no significant differences were found when analyzing the average responses provided by the students in each group. It is evident from students' responses that they acknowledge the importance of developing their reading skills for their professional growth; they seem to be well aware of the possible benefits provided by updating their field-specific knowledge through the latest scientific advances published in English. It is interesting to notice that, despite the lack of significant variations in the average responses of both groups, there were striking differences when considering individual responses within each group; that is, most students with the most positive attitudes were taking the course for the first time whereas

most students with the least positive attitudes had previously failed the course. This research should be replicated with students in other academic contexts in order to assess whether the tendencies observed in this study are present in differing educational circumstances.

References

- Brown, D. H. (2007). *Principles of language learning and Teaching*. New York: Longman.
- Erten, I., Topcaya, Z and Karakas, M. (2010). Exploring Motivational Constructs in Foreign Language Reading. *Journal of Education*, 39, 185-196. Retrieved November 14, 2011, from <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/201039%C4%B0SMA%C4%B0L%20HAKKI%20ERTEN.pdf>
- Grabe,W. and Stoller, F. (2002). *Teaching and Researching Reading*. Londres: Longman.
- Guthrie, J. and Wigfield, A. (2000). Engagement and Motivation in Reading. In P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of Reading Research*. (pp. 403-422). Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Oxford, R. (1994). Language Learning Strategies: An Update, Online Resources Digests. *Center for Applied Linguistics*. Retrieved June 15, 2011 from <http://www.cal.org/resources/digest/oxford01.html>
- Pestcher, Y. (2010). A meta-analysis of the relationship between students' attitudes towards reading and achievement in reading. *Journal of Research in Reading*, 33 (4), 335-355.
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Yamashita, J. (2004). Reading attitudes in L1 and L2, and their influence on L2 extensive reading. *Reading in a Foreign Language*, 16 (1). Retrieved August 20, 2011 from <http://nflrc.hawaii.edu/rfl/April2004/yamashita/yamashita.html>