

*Documentos
Lingüísticos y
Literarios*

38

*Documentos
Lingüísticos y
Literarios*

38

Documentos Lingüísticos y Literarios N° 38 www.revistadll.cl

Publicación de la Facultad de Filosofía y Humanidades,
Universidad Austral de Chile

DIRECTOR

Roberto Matamala Elorz

EDITORA

Estela Imigo Gueregat

COMITÉ EDITORIAL

Claudia Rodríguez Monarca / Alexia Guerra Rivera
Cecilia Quintrileo Llancao / Pedro Araya Riquelme
Cecilia Rodríguez Lehmann

2019

EDITORIAL

Para el Instituto de Lingüística y Literatura fue un privilegio y un honor ser anfitrión del XX Encuentro de la Sociedad Nacional de Profesores de Lenguas Extranjeras (SONAPLES), realizado entre el 24 y el 26 de octubre de 2017, en dependencias de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Austral de Chile, ubicado en el Campus Teja de la fluvial ciudad de Valdivia.

En este hermoso entorno natural, profesores de todas las regiones de Chile y de otros países tuvieron un acercamiento de la Lingüística y la Literatura con la Educación.

De igual manera, para Documentos Lingüísticos y Literarios constituye un orgullo y privilegio poner a disposición de sus lectores, a través de este número especial, los productos emanados de aquellas jornadas, esperando que les sean de provecho en sus actividades académicas de investigación y docencia.

Roberto Matamala Elorz

ÍNDICE

	Páginas
ARTÍCULOS SONAPLES	
Barría, Valeria; Cifuentes, Elisa; Saavedra, Valentina y Vargas, Paula: Conocimiento previo y creación de contexto: una investigación semiótica entre aprendientes de inglés	10-18
Campaña García, Andrea Ximena: Revista literaria de los estudiantes de Pedagogía en Inglés de la USACH: instancia creativa de desarrollo crítico-pedagógico	19-26
Farías, Miguel; Zúñiga, René; Rubio, Raquel y Ferreira, José: Tendencias actuales en los estudios de enseñanza/aprendizaje en cuatro lenguas extranjeras: inglés, francés, japonés y portugués	27-41
Farías, Miguel y Véliz, Leonardo: Análisis de metáforas visuales y textuales de estudiantes en formación inicial docente de pedagogía en inglés: aproximaciones a la identidad docente	42-51
Franquesa Strugo, Ana María y Prades Palomera, Víctor: Tributación de asignaturas al Perfil de Egreso de la carrera de Pedagogía en Inglés de la Universidad de Santiago de Chile: propuesta de un estudio transeccional - correlacional	52-58
Hidalgo Ferrer, María Antonieta: Preparación de procesos de enseñanza/aprendizaje de inglés en carreras de formación inicial docente en inglés en Chile	59-67
Patterson, Katie J. : Metaphor, Transitivity, and the Literary World - How Dickens and Hardy represent their world through metaphor.	68-75
Villalón Ormeño, Margarita: Conciencia metacognitiva de la selección y uso de estrategias de lectura en estudiantes de ingeniería	76-81

ARTÍCULOS

- Casimiro, Luis: 83-92
Soy mi lenguaje: Hacia la Tolerancia Lingüística en la diversidad
- Eslava, Verónica y Rebolledo, Yennifer: 93-99
Ciudadanía y debate: Fases para debatir sobre la construcción ciudadana
- Gómez Lara, Carla: 100-108
De cómo un autor es capaz de contar su propio libro: análisis sobre el desborde de lo autoficcional en *Los libros del agrimensor* y el proyecto *Los cien mil libros* de Mario Bellatin

RESEÑA

- Lutzky Rivas, Marian: 110-111
Peregrina. Reflexiones sobre *Vuelo Blanco* de Mónica Munizaga Yávar

INTRODUCCIÓN

La siguiente es una compilación de algunas de las presentaciones realizadas en el XX Encuentro de la Sociedad Nacional de Profesores de Lenguas Extranjeras en la Enseñanza Superior (SONAPLES), celebrado en la Universidad Austral de Chile en octubre de 2017. Los documentos se reúnen en torno a la temática ‘Tendencias actuales en los estudios sobre la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras/segundas’. En este contexto, se pueden leer trabajos de investigadores del área de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras relativos a las últimas tendencias teóricas y prácticas desde las que se abordan las lenguas extranjeras y segundas lenguas en Chile.

El primer documento —perteneciente a Valeria Barría, Elisa Cifuentes, Valentina Saavedra y Paula Vargas— discuten acerca de la manera como el conocimiento previo tanto en lengua materna como en inglés como lengua extranjera permiten construir el contexto para el aprendizaje de esta última

El segundo documento, de Andrea Campaña, explica un proyecto de innovación docente que busca reforzar las asignaturas de literatura de una carrera de pedagogía en inglés, a través de una revista digital producida por los propios estudiantes.

El tercer documento —de Miguel Farías, René Zúñiga, Raquel Rubio y José Ferreira— presenta un recorrido de la enseñanza-aprendizaje del inglés, francés, japonés y portugués desde sus inicios en nuestro país, abordando los propósitos iniciales y actuales, las metodologías empleadas y los desafíos futuros.

El cuarto documento pertenece a Miguel Farías y Leonardo Véliz, quienes reportan acerca de la construcción de la identidad docente de futuros profesores de inglés a través del análisis de la dimensión metafórica de textos multimodales construidos por estos últimos.

El quinto documento, lo presentan Ana María Franquesa y Víctor Prades, en el que exhiben el proceso de definición del perfil de egreso de la carrera de pedagogía en inglés de una universidad chilena, junto con sus bases teóricas y referenciales.

El sexto documento, de María Antonieta Hidalgo, constituye una aproximación a los conocimientos lingüísticos que reciben los estudiantes en formación inicial docente de algunas carreras de pedagogía en inglés chilenas.

El séptimo de los documentos, escrito por Katie Patterson, muestra cómo el análisis del discurso literario mediante lingüística de corpus puede contribuir a la comprensión de la lengua inglesa, ya sea como primera, segunda o extranjera.

Y, finalmente, el octavo documento, de Margarita Villalón, analiza hasta qué grado los estudiantes de una asignatura de inglés con propósitos específicos utilizan estrategias de comprensión lectora de manera consciente.

Dra. Andrea Lizasoain
Instituto de Lingüística y Literatura UACH
Coordinadora de Sección Artículos SONAPLES

Artículos
SONAPLES

Conocimiento previo y creación de contexto: una investigación semiótica entre aprendientes de inglés

Prior knowledge and creation of context: a semiotic investigation among English language learners

Valeria Barría¹

Elisa Cifuentes²

Valentina Saavedra³

Paula Vargas⁴

Universidad de Chile

valeria.barría@ug.uchile.cl

Resumen

Tradicionalmente, el contexto de aprendizaje de L2 no ha sido un objeto de estudio relevante. En la presente investigación, el aprendizaje de L2 es entendido como un proceso sociocognitivo (Atkinson, 2011) en que signos y símbolos median la comprensión de significado (Nöth, 1990; Chandler, 2002) que conforma un contexto común (Jørgensen y Phillips, 2002) en instancias reales de uso del lenguaje (Fasold, 1990; Van Dijk, 2006; Brown y Yule, 2008). Así, el objetivo de este estudio es describir el rol del conocimiento previo de los aprendientes en la construcción de un contexto común durante su interacción.

Palabras clave: contexto; semiótica; significado; conocimiento previo; L2

Abstract

Traditionally, the context in which a second language (L2) is learnt has not been a matter of importance. In the present study, an L2 is seen as a sociocognitive process (Atkinson, 2011) in which signs and symbols affect the understanding of meaning (Nöth, 1990; Chandler, 2002) and creates a common context among speakers (Jørgensen and Phillips, 2002) in real-life instances of

1 Licenciada en Lengua y Literatura Inglesas (U. de Chile). Asistente de investigación Proyecto FONDECYT Iniciación N°1140602. Actualmente trabaja como Asistente Lingüístico en el Centro Documental de la Corte Suprema. Se ha desempeñado en labores de escritura académica (Programa LEA - U. de Chile) y corrección de publicaciones (U. Central).

2 Licenciada en Lengua y Literatura Inglesas (U. de Chile). Asistente de investigación Proyecto FONDECYT Iniciación N°1140602. Licenciada en Educación y Profesora de Inglés de la Universidad Católica de Chile. Nivel avanzado de proficiencia en alemán y Facilitadora de Comunicación en Lengua de Señas Chilena.

3 Licenciada en Lengua y Literatura Inglesas (U. de Chile). Asistente de investigación Proyecto FONDECYT Iniciación N°1140602. Experiencia en enseñanza de inglés como lengua extranjera principalmente a adultos. Nivel intermedio de proficiencia en el idioma portugués.

4 Licenciada en Lengua y Literatura Inglesas (U. de Chile). Asistente de investigación Proyecto FONDECYT Iniciación N°1140602. Recientemente completó sus estudios de Pedagogía en Educación Media con mención en inglés (U. de Chile). Tiene experiencia enseñando inglés a niños y jóvenes. Durante ocho años ha sido cellista en la Orquesta Sinfónica Juvenil de Puente Alto.

communication (Fasold, 1990; Van Dijk, 2006; Brown and Yule, 2008). Consequently, the objective is to describe the role that a learner's prior knowledge has in process of creating a common context during an interaction.

Keywords: Context; semiotics; meaning; prior knowledge; L2

1. Introducción

Tradicionalmente, los estudios de Adquisición de Segunda Lengua (ASL) se han enfocado en el progreso del aprendiente en vocabulario y gramática, entre otras áreas, de la lengua meta (L2). Sin embargo, no se ha dado gran importancia al aprendizaje desde una perspectiva semiótica, vale decir, una que considere todos los elementos de la comunicación como signos. En la presente investigación, el aprendizaje de L2 es entendido como un proceso sociocognitivo (Atkinson, 2011) en el que signos y símbolos median la comprensión de significado (Nöth, 1990; Chandler, 2002) que conforma un contexto común (Jørgensen y Phillips, 2002) en instancias reales de uso del lenguaje (Fasold, 1990; Van Dijk, 2006; Brown y Yule, 2008).

Para analizar la ASL desde una perspectiva semiótica, es necesario que el aprendiente se involucre y esté al tanto del cambio constante que existe en el significado de los signos verbales y no verbales. Luego, es posible entender al aprendiente como alguien que interactúa y es parte de un sistema de signos (Atkinson, 2002), lo que también reviste novedad respecto de estudios anteriores.

El objetivo principal de esta investigación fue observar y analizar la creación de contexto en la interacción entre aprendientes chilenos de inglés en una instancia de enseñanza y aprendizaje. Los participantes, clasificados como *expertos* y *novatos*, contaban con el mismo nivel de proficiencia en la L2, formaban parte de un programa universitario relacionado con el inglés y se encontraban cursando tercer o cuarto año. El elemento que estableció la asimetría entre ellos, el cual distinguía si pertenecían a la categoría de experto o novato, fue el nivel de preparación que tenían respecto a los temas que se desarrollaban durante una sesión de clases. Estas clases tuvieron distintas temáticas, por ejemplo, la música en sus aspectos teórico y práctico, y el proceso de hacer sushi. Para realizar el análisis de estos datos, se tomaron en cuenta tres categorías funcionales: conocimiento previo, sentido común y rutinas de pregunta-respuesta. En este informe se explicará en profundidad la primera categoría, según la siguiente pregunta: ¿cómo utilizan y se apoyan en el conocimiento previo los aprendientes de una segunda lengua para interactuar y crear un contexto común en la lengua meta?

2. Marco Teórico

En las últimas dos décadas, los estudios sobre semiótica han abordado su propia definición y alcance. Según Chandler (2002), la semiótica es: “el estudio de los signos [y] no solo implica un signo en el habla cotidiana, sino de todo lo que ‘representa’ otra cosa” (2). Esto implica que los signos no son solo palabras o imágenes, sino objetos, sonidos e incluso acciones. En este sentido, la semiótica proporciona un valioso enfoque para el estudio del aprendizaje de L2: es un enfoque que puede dar cuenta del aprendizaje del idioma. En lugar de centrarse en el estudio aislado de los

componentes de la lengua, se estudia el contexto de interacción en tanto posibilita la semiosis o generación de significado (Lemke, 1997).

Estrechamente relacionado con lo anterior, se encuentra el concepto de *representación* de Sebeok (1994) que ha sido definido como una: “actividad de creación de conocimiento que permite crear y entender signos” (8), y que se considera como objeto principal para el campo semiótico. Además, afirma que: “estamos constantemente involucrados en un comportamiento representacional basado en signos” (8), pues estos se utilizan durante instancias comunicativas y son la base de su articulación. Otro importante aporte a la idea de signo es el de Nöth (1990), quien estableció que el concepto se ha desarrollado y discutido como un: “vehículo conectado con el significado” (79). Así, entonces, es plausible inferir que los signos y símbolos son elementos que contribuyen a la comprensión del significado y que están íntimamente relacionados con el contexto y la interacción.

Otro aspecto crucial del estudio de Sebeok (1994) es la variación de las representaciones de acuerdo a aspectos culturales específicos. Un ejemplo de esta diferencia de representaciones lo presenta Muñoz-Basols (2017), quien explica que en Bulgaria para asentir y decir “sí” se mueve la cabeza de un lado para otro, mientras que para decir “no” se mueve la cabeza de arriba abajo, contrario a lo que ocurre en la cultura chilena. Sin embargo, Van Dijk (2006) propone que el contexto, en lugar de estar constreñido por reglas culturales o sociales, está determinado por los participantes en el acto comunicativo mismo. De esta forma, desde un punto de vista semiótico, la ASL requiere que el aprendiente esté involucrado y consciente de los constantes cambios en el significado de los signos. Según Goodwin (cit. en Atkinson, 2011), la ASL es un proceso complejo que exige que los aprendientes participen en actividades de la vida real para lograr el dominio y la comprensión del segundo idioma basándose en el contexto.

En cuanto al concepto de contexto, Duranti y Goodwin (1992) proponen diversos ámbitos de estudio desde una perspectiva semiótica. Al respecto, la investigación de Jørgensen y Phillips (2002) es altamente relevante pues consideró el contexto como un aspecto central que no puede ser aislado del discurso y el lenguaje, ya que el habla de las personas varía y: “sus enunciados se fundamentan en distintos dominios de la vida real” (1), siendo estos dominios los que conforman el contexto de la interacción. En otras palabras, el nivel de dominio de la vida real que comparten los participantes de la situación comunicativa condiciona su habla y la forma en que adjudican significado a su discurso. De acuerdo a esta noción, el contexto supone una estructura de interacción que se configura primero de signos con un significado específico. Luego, con la interpretación de los signos realizada por los participantes del acto comunicativo en una situación específica y, finalmente, con la situación concebida por los participantes como contexto.

3. Metodología

En la realización de este estudio participaron estudiantes de dos universidades chilenas que cumplían con los siguientes requisitos: estar cursando tercer o cuarto año de un programa universitario de inglés (pedagogía, traducción, licenciatura en lingüística/letras, etc.) y contar con un nivel de proficiencia en esta lengua de, al menos, B2. Los participantes del estudio conformaron dos grupos: el primero agrupó a los estudiantes interesados en enseñar alguna temática de su preferencia, mientras que el segundo reunió a los estudiantes interesados en aprender temáticas variadas. El

estudio contó con la participación de un total de 18 expertos y 54 novatos.

Entre las clases que se realizaron se encontraban temáticas como creación de una lámpara, cocina, canto y malabarismo, entre otras. Así, cada una de estas sesiones estuvo enfocada en el aprendizaje desde tres áreas: conocimiento teórico, habilidades manuales y habilidades artísticas. Aquella más significativa para el presente análisis fue la clase de “Branding: how to create a logo”, en la cual se enseñaron las bases para crear un logo efectivo desde un enfoque publicitario.

Cada clase estuvo compuesta por un participante experto (EXP) encargado de desarrollar la clase y tres novatos (NOV), quienes asistieron como aprendices a dichas clases. Cada una de estas sesiones fue grabada por los investigadores en salas de clases, tanto de la Universidad de Chile como de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, y simularon un ambiente de clases corriente.

Dado que la adquisición de L2 es el foco de esta investigación, algunas perspectivas sobre el uso del lenguaje en contextos sociales reales desde enfoques holísticos fueron especialmente relevantes para el diseño de la misma. En particular, perspectivas sociales sobre ASL (Larsen-Freeman, 2011) y caracterización del lenguaje en términos de una dualidad (Dörnyei, MacIntyre & Henry, 2015) no lineal, relacional y co-construida entre los seres humanos y su entorno (Kramsch, 2002). En cuanto al uso del análisis del discurso como método de investigación, aun cuando no existe un acuerdo general sobre cómo este debe llevarse a cabo (Hammersley, 2002), sí existen lineamientos generales sobre cómo se deben obtener, recopilar y analizar los datos. Estos incluyen generar una pregunta de investigación, obtener consentimiento de los participantes, recopilar datos, transcribir, leer los datos obtenidos, codificar, analizar, validar, escribir y aplicar (Georgaca & Avdi, 2012). Estos procedimientos fueron utilizados para la realización del estudio.

Luego de obtener el consentimiento de los participantes, los datos de este estudio fueron obtenidos mediante la grabación de sesiones en audio y video. Las grabaciones fueron realizadas de acuerdo a las técnicas de grabación de audio y video propuestas por Margetts y Margetts (2011) y Hall (2007).

Finalmente, dada: “la relevancia de convenciones socio-culturales compartidas, incluidas las lingüísticas, en interacciones lingüísticas exitosas” (Kachru, 1985: 1), el resultado del análisis del material audiovisual fue complementado con transcripciones basadas en los postulados de Goodwin y Heritage (1990), Ochs (1979) y Sacks y Schegloff (1979). Cada sesión no se transcribió por completo, sino que solo se utilizaron las interacciones significativas para el estudio, enfocadas en situaciones en las que se utilizara el conocimiento previo para generar un contexto común en la sesión. El análisis incluye transcripción y capturas de imagen de las sesiones que parecieron relevantes para apoyar postulados de la investigación respecto a la dinámica de la co-construcción del contexto semiótico entre los participantes.

4. Resultados

Durante la sesión, el experto mostró diversos ejemplos de marcas publicitarias y destacó la importancia que tienen los logos en la inserción de las mismas en el mercado. En esta línea, en una de las actividades propuestas, el experto mostró diferentes logos con distintos patrones y pidió a los novatos que los identificaran. Para poder hacerlo, los novatos necesitaron tener cierto conocimiento

previo sobre elementos como videojuegos, ropa, programas de televisión e incluso música, conocimiento que demostraron manejar diciendo el nombre de cada marca con solo ver su logo en una imagen. De esta forma, cobra relevancia la propuesta de Jørgensen y Phillips (2002), pues el conocimiento y el dominio que tienen los participantes sobre diferentes asuntos de la vida real afectan tanto el contexto de interacción como el discurso de los hablantes.

De manera más específica, en el minuto 20:18 de la grabación de video, el experto se refiere a los logos e indica que la principal idea detrás de estos es que las personas sean capaces de reconocerlos con facilidad. Además, enfatiza el poder que ejercen estas imágenes en las personas. Este giro en la sesión es uno entre muchos ejemplos de la forma en que el contexto está fuertemente determinado por los participantes en el acto comunicativo mismo (Van Dijk, 2006). A raíz de esta intervención en particular, hacia el final de la clase los novatos tuvieron que crear su propio logo como actividad de cierre. Durante esta actividad, uno de ellos mostró el logo que había creado al resto de los participantes de clase y estos reaccionaron riéndose. Este hecho se explica porque los participantes fueron capaces de relacionar el logo creado con una antigua figura publicitaria.

Transcripción 1

- 1 NOV1 it's looks <like> the [o::ld]=
2 NOV2 =[be careful]
3 NOV1 kapos hhhh (((all laugh)))



Fig. 1. Dibujo hecho por uno de los novatos durante la segunda parte de la sesión



Fig. 2. Antiguo logo de la marca de jugo referida y compartida por los participantes

En las líneas 1 y 3, uno de los novatos reconoce una similitud entre el dibujo de su compañero (Figura 1), y un antiguo logo de la marca chilena de jugos “Kapo” (Figura 2). El dibujo correspondería a un signo (Chandler, 2002) que es representado (Sebeok, 1994) por los participantes. El novato 1 es capaz de crear un contexto que todos los participantes comprenden, lo que se puede observar en el momento en que todos ríen sin que se haya mostrado como referencia la imagen del antiguo logo. En este caso, el novato asocia el dibujo de su compañero no a través del significado original del logo antiguo, sino que reinterpretando el objeto de interés, el cual en este caso es el dibujo. Esto lo hace transformando y relacionando el signo nuevo a un referente antiguo que los participantes conocieron cuando eran más jóvenes. Dicha reinterpretación y adecuación de los participantes a este nuevo contexto creado por el novato 1 exhibe cómo el conocimiento previo de los participantes fue crucial para el entendimiento del mensaje o el proceso de generación de significado (Lemke, 1997) que, evidentemente, trasciende la mera forma lingüística. Es decir, los participantes compartían un bagaje cultural (Sebeok, 1994) como parte de un grupo específico de jóvenes chilenos y ello facilitó su comunicación. Si el novato hubiera realizado esta acotación estando en grupo con participantes de otros países o de un grupo etario distinto, sus interlocutores probablemente no hubiesen reaccionado al estímulo de igual forma, y podrían incluso no haberlo conocido. Esto significa que estas personas no hubiesen sido capaces de realizar el proceso de reinterpretación que se requiere y, por lo tanto, una opción es que no hayan sido capaces de entender el cariz humorístico del comentario.

4. Conclusiones

El ejemplo presentado revela la forma en que la categoría de conocimiento previo es la estrategia utilizada con mayor frecuencia para establecer el contexto de interacción entre aprendientes de inglés L2. Las características que los participantes compartían, principalmente edad y referencias culturales, dieron forma a un contexto común en que la ocurrencia de la categoría de conocimiento previo tuvo como función primaria la estructuración del tema de la sesión.

No obstante su función se halla claramente definida, su ocurrencia es dinámica, pues emerge y se explica desde la interacción entre los participantes. En este caso, a propósito de una broma relacionada con una marca publicitaria, los aprendientes demostraron entendimiento sobre un referente común. Ello posibilitó su interacción en la lengua meta en un momento determinado de la clase. Así, se está frente a instancias de interacción que amplían lo que tradicionalmente se ha conocido por aprendizaje en L2 pues se hace evidente una red simbólica que supera la mera interacción lingüística. La producción de significado en L2 no depende estrictamente de la comprensión aislada de formas lingüísticas, sino que integra una serie de elementos, entre ellos, el espacio de interacción, las acciones que los aprendientes llevan a cabo, sus emociones y su experiencia en el mundo.

Si bien la presente investigación estuvo basada en instancias reales de comunicación, se trató de un entorno relativamente controlado. Se manejaron variables como el tema a tratar, el interés de los participantes, etc., por lo que las proyecciones de este trabajo sugieren su replicación en contextos educacionales menos artificiales. Esto, como una manera de contribuir a la mejora de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de L2, fundamentalmente respecto de la experiencia tanto de aprendientes como profesores. Al respecto, es preciso señalar las limitaciones de este estudio, principalmente la homogeneidad de los aprendientes y la horizontalidad de la interacción entre los

mismos. Los participantes de este estudio fueron estudiantes universitarios chilenos del mismo grupo etario con un nivel de proficiencia similar del idioma, lo que explica la interacción fluida entre ellos en tanto pares. Ciertamente, dichas cualidades dificultarían su replicación en el actual espacio educacional general chileno, cada vez más dinámico y diverso, con desafíos culturales, sociales y económicos ampliamente conocidos y estudiados, y de una marcada estructura jerárquica. A pesar de lo anterior, el presente trabajo sobre conocimiento previo y creación de contexto entre aprendientes de inglés como L2 sigue siendo una prueba en favor de aproximaciones holísticas a los estudios del lenguaje, particularmente aquellos que se ocupan de la enseñanza y aprendizaje de L2.

Bibliografía

- Atkinson, D. 2002. "Toward a Sociocognitive Approach to Second Language Acquisition". *The Modern Language Journal*, 86(4), 525-545.
- Atkinson, D. 2011. "A Sociocognitive Approach to Language Acquisition: How mind, body and world work together in learning additional languages". In D. Atkinson (Ed.), *Alternative Approaches to Language Acquisition* (pp. 143-166). New York: Routledge.
- Atoofi, S. (2015). "Context from a social semiotic perspective: a discourse analytical study of the children TV show, Bubble Guppies". *Social Semiotics*, 25(5), 558-577.
- Dörnyei, Z., MacIntyre, P. D., & Henry, A. 2015. "Introduction: Applying complex dynamic systems principles to empirical research on L2 motivation". In Z. Dörnyei, P. D. MacIntyre & A. Henry (Eds.), *Motivational dynamics in language learning* (pp. 1-7). Bristol: Multilingual Matters.
- Duranti, A., & Goodwin, C. 1992. "Rethinking context: an introduction". In A. Duranti & C. Goodwin (Eds.), *Rethinking context: Language as an interactive phenomenon* (N° 11). London: Cambridge University Press.
- Fasold, R. W. 1990. *The sociolinguistics of language* (Vol. 2). New York: Blackwell.
- Georgaca, E., & Avdi, E. (2012). "Chapter 11: Discourse analysis". In D. Harper & A. R. Thompson (Eds.), *Qualitative research methods in mental health and psychotherapy: A guide for students and practitioners* (pp. 147-162). East Sussex: Wiley-Blackwell.
- Goodwin, C. 2000. "Action and embodiment within situated human interaction". *Journal of pragmatics*, 32(10), 1489-1522.
- Goodwin, C., & Heritage, J. 1990. "Conversation analysis". *Annual review of anthropology*, 19, 283-307.
- Hall, R. 2007. "Strategies for video recording: Fast, cheap, and (mostly) in control". In S. J. Derry (Ed.), *Guidelines for video research in education: Recommendations from an expert panel*, (pp. 4-14). Chicago: Data Research and Development Center.
- Hammersley, M. 2002. "Discourse analysis: A bibliographical guide". Retrieved from http://onlineqda.hud.ac.uk/files/Hammersley_guide.pdf.
- Jørgensen, M. & Phillips, L. 2002. *Discourse analysis as theory and method*. London: Sage Publications.
- Kachru, Y. 1985. "Discourse Analysis, non-native Englishes and second language acquisition research". *World Englishes*, 4, 2.
- Kramsch, C. (Ed.). 2002. *Language acquisition and language socialization: Ecological perspectives*. London: Continuum.
- Lemke, J. L. 1997. "Cognition, context, and learning: A social semiotic perspective". In D. I. Kirshner & J. A. Whitson (Eds.), *Situated cognition: Social, semiotic, and psychological perspectives* (pp. 37-55). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Margetts, A., & Margetts, A. 2011. "Audio and video recording techniques for linguistic research". In N. Thieberger (Ed.), *The Oxford Handbook of Linguistic Fieldwork*. DOI: 10.1093/oxford-hb/9780199571888.013.0002.
- Muñoz-Basols, J., & Lacorte, M. 2017. *Lingüística hispánica actual: guía didáctica y materiales de apoyo*. London: Routledge.

- Nöth, W. 1990. *Handbook of semiotics*. Bloomington: Indiana University Press.
- Ochs, E. 1979. "Transcription as theory". *Developmental pragmatics*, 10(1), 43-72.
- Sebeok, T. A. 1994. "Signs: An introduction to semiotics". *University of Toronto Press*.
- Van Dijk, T. A. 2006. "Discourse, context and cognition". *Discourse studies*, 8(1), 159-177.

Revista literaria de los estudiantes de Pedagogía en Inglés de la USACH: instancia creativa de desarrollo crítico-pedagógico

A Literary Magazine Created by USACH students of English Pedagogy: A Creative Instance of Pedagogical Development

Andrea Ximena Campaña García¹
Universidad de Santiago de Chile
andrea.campana@usach.cl

Resumen

Este trabajo recoge un proyecto de innovación docente que busca reforzar los cursos de literatura de la carrera de Pedagogía en Inglés (USACH), mediante una revista digital pensada como estrategia didáctica, producida por estudiantes con el apoyo de docentes. El referente teórico conceptual que lo sustenta se deriva de la propuesta de Díaz y Hernández (2010) en *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo*. Se describe la etapa preliminar de este proyecto que tiene como resultado la elaboración de una matriz que intenta potenciar tanto los aspectos creativos como crítico-pedagógicos de los estudiantes, el componente afectivo y las relaciones interpersonales.

Palabras clave: literatura; aprendizaje; texto informativo; texto artístico-creativo

Abstract

This paper discusses a teaching innovation project that seeks to reinforce the English Pedagogy literature courses at USACH, through a digital magazine designed as a teaching strategy, produced by students with the support of teachers. The conceptual theoretical referent that sustains it is derived from the proposal of Díaz and Hernández (2010) in *Teaching Strategies for Meaningful Learning*. The preliminary stage of this project is described, which has as its result the elaboration of a matrix that tries to enhance both the creative and critical-pedagogical aspects of the students, the affective component and interpersonal relationships.

Key words: literature; learning; information text; artistic-creative text

¹ Departamento de Lingüística y Literatura, Universidad de Santiago de Chile. Santiago, Chile. Andrea Campaña es Profesora de Estado en Inglés de la Pontificia Universidad Católica de Chile y Master of Arts in English de Eastern Illinois University. Académica de la Universidad de Santiago. Su investigación se centra en el rol de la literatura en la enseñanza de idiomas y la enseñanza multimodal de la literatura.

1. Contexto

La Revista Literaria está dirigida a los estudiantes de la carrera de Pedagogía en Inglés de la Universidad de Santiago que cursan las asignaturas de literatura incluidas en la malla actual. El desarrollo de estos cursos parte de una aproximación al mundo literario anglosajón, comenzando con las convenciones que conforman cada género literario, pasando por las temáticas y autores representativos de los cánones más tradicionales, los diferentes enfoques literarios y teorías literarias desde los cuales puede surgir el trabajo analítico e interpretativo, y la metodología investigativa necesaria para abordar un trabajo de investigación.

De acuerdo a mi experiencia académica en la enseñanza de la literatura, la problemática pedagógica que enfrentan los alumnos que estudian literatura en un idioma extranjero se centra principalmente en la complejidad lingüístico-semántica de los textos, entendiendo que el lenguaje literario es figurativo y que las temáticas abordadas responden a situaciones histórico-culturales diversas, con convenciones o rupturas propias de estas. El estudiante, entonces, debe responder de forma creativa a las obras literarias que se estudian al mismo tiempo que están aprendiendo la lengua, acrecentando y consolidando vocabulario, e insertándose en la cultura anglosajona.

Este proyecto de revista literaria surge como una respuesta a la necesidad de proveer un espacio de creación colectiva para los estudiantes del área de literatura. Se entiende, entonces, como una opción real para que los estudiantes sean promotores de su propio aprendizaje y refuercen sus habilidades de trabajo en equipo y sus relaciones interpersonales. Se busca que los estudiantes puedan elaborar una revista que proporcione espacios informativos en temáticas literarias, ejercitación y espacios creativos que favorezcan una internalización de los contenidos y su expresión, potenciando los fundamentos de las asignaturas del área. Esto se logra a través del componente afectivo que identifica al autor con su obra, permitiendo que el proceso de aprendizaje sea una instancia motivadora y gratificante. Se entiende por lo tanto que un recurso de apoyo en este proceso facilitaría este emprendimiento.

2. Marco Teórico

La Revista Literaria se presenta como un proyecto colaborativo y se concibe como un recurso que puede ser utilizado por los alumnos para su proceso de aprendizaje. El referente teórico conceptual que sustenta este proyecto se deriva mayormente de la propuesta de Díaz y Hernández (2010) en su libro *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo*. A partir de ahí este proyecto intenta unir dos estrategias de aprendizaje significativo, el aprendizaje mediante proyecto (AMP) y el texto académico, buscando una convergencia entre ambos. Se explora, además, el aporte de la escritura creativa en la formación lingüístico-semántica, afectiva y motivadora de un aprendiz de lenguas. La Revista Literaria viene a llenar un nicho en la práctica pedagógica que requiere ser desarrollado, ya que proporciona un espacio para la inclusión de estrategias didácticas que potencien los aspectos tanto creativos como crítico-pedagógicos de los estudiantes.

El AMP es una propuesta de enseñanza situada que surge de los intereses académicos y personales de los alumnos (Díaz y Hernández, 2010). Díaz y Hernández (2010) puntualizan la

naturaleza propositiva de esta estrategia; la libertad de acción con que se cuenta dentro de ciertos marcos curriculares; la concreción de un producto; y la valoración pedagógica que este tiene gracias a la articulación entre los conocimientos, habilidades, y actitudes que se desarrollan dentro de los programas específicos donde se inserta. El proyecto de la revista literaria se concibe como una resolución colaborativa de problema y específicamente como una actividad de “creación colectiva” de parte de los estudiantes, reforzando las habilidades desarrolladas en las clases de literatura, tales como la exposición a material auténtico, enriquecimiento cultural y lingüístico e involucramiento personal (Collie y Slater, 1987), lo que se logra bajo una aproximación colaborativa y, a la vez, autónoma.

También podemos complementar esta obra creativa con las nociones que se puntualizan en la creación de textos académicos en términos de su ayuda didáctica. El diseño propio de éstos es mixto ya que reúnen información textual y visual (Díaz y Hernández, 2010). Como guía a la estructura a utilizar, el concepto de “texto académico” de Díaz y Hernández nos propone los siguientes parámetros: la señalización de textos globales, de conceptos o de listas; secciones informativas; resúmenes; fotografía representacional e interpretativa, que busca responder creativamente a un tema determinado y/o interpretar algún contenido curricular (Díaz y Hernández, 2010). Lo anterior guía la diagramación de la revista literaria *The Rotten Apple* mediante la incorporación de estos parámetros.

Además de las nociones de Díaz y Hernández (2010) expuestas, se fundamenta el proyecto de la Revista Literaria en la incorporación de la escritura creativa de los estudiantes, la que acerca al aprendizaje de lenguas al idioma desde una perspectiva más lúdica, combinando pensamientos afectivos y cognitivos (Maley, 2009). Los beneficios son múltiples en el nivel de la gramática, vocabulario, discurso y manipulación del lenguaje como manifestación de ideas personales.

La escritura creativa también logra un balance entre el uso del hemisferio izquierdo con el derecho. Este último enfatiza los sentimientos, sensaciones físicas, intuición y musicalidad (Maley, 2009), y trabaja sobre el componente emocional, mejorando la autoestima, promoviendo el crecimiento lingüístico, e incentivando la independencia de pensamiento y descubrimiento. Maley también puntualiza que la escritura creativa nos da una instancia no solo de poder jugar con el idioma, pero también en el ámbito afectivo nos hace desarrollar más confianza en nosotros mismos y mayor autoestima (Maley, 2009). Esto se complementa con lo que establece Spiro (2004), quien dice que al escribir creativamente los estudiantes pueden ser sabios, ingeniosos y filosóficos. Y como manifiesta Gaffield-Vile (1998), la escritura creativa es un viaje de auto-descubrimiento que promueve el aprendizaje eficaz.

Por último, la revista literaria surge como un eje motivador dentro del aprendizaje. Tal como puntualiza Dörnyei (2001), existen ciertas condiciones para promover la motivación y entre ellas encontramos el valor de hacer del aprendizaje una actividad más estimulante al quebrar la monotonía de la sala de clases, lo que se puede lograr a través de ejercicios que no solo sean más atractivos, sino que también más autónomos, e incluso ofrecer premios. Dörnyei (2001) también apunta al valor motivacional que tiene el presentar y administrar tareas motivadoras y permitirles experimentar experiencias de éxito y ofrecer recompensas de manera motivadora. En este sentido, a través de este proyecto se puede lograr este tipo de motivación.

3. Matriz del Proyecto

La revista cuenta con un comité editorial compuesto por cinco alumnos de la carrera de Pedagogía en Inglés, que realizan un trabajo voluntario, y un profesor de la carrera. El trabajo de la elaboración de la revista consistió en las siguientes etapas: el comité editorial tuvo reuniones semanales en las que se tomaron acuerdos con respecto a qué iba a constituir la matriz de la revista y el nombre que está iba a llevar. El nombre se sometió a votación de la carrera la que se inclinó por *The Rotten Apple*, en alusión al nombre con que algunas carreras de la universidad se refieren a la Facultad de Humanidades, y con el ánimo de contribuir a cambiar esta visión. La Figura 1 muestra la matriz de la revista con sus ejes principales y subdivisiones.



Como se muestra en la figura anterior, el eje articulador de este primer número es el concepto de arquetipo, ya que éste es ampliamente tratado en la carrera, especialmente cuando se estudia a Carl Gustav Jung y su aporte a la literatura como base teórica del enfoque Mitológico y Arquetípico. Se determinó, asimismo, que la revista tenga dos ejes principales: uno informativo y otro artístico-creativo. Se entiende que el primero sirve de apoyo directo a los ramos de la carrera y el segundo como un apoyo motivacional que intenta proporcionar un vuelco en el espacio de experimentación de la literatura, marcando un enfoque de autoría que surge como una instancia independiente, apuntando a desarrollar el componente emocional y afectivo en el estudiante.

El primer eje, el informativo, se subdivide en dos secciones: contribuciones y artículos de los alumnos. La primera sección tiene como objetivo recoger contribuciones de los profesores de la carrera, que sean un apoyo para los cursos de literatura. Se comienza con la contribución que lleva como nombre “What is a short story?” (escrita por el Prof. José Luis Poblete) que provee una visión panorámica del cuento proporcionando una definición y una explicación de las diferentes partes que lo componen. Esto viene a apoyar los conocimientos impartidos en el ramo “Introducción a los Géneros Literarios” en que se estudian los distintos géneros y sus elementos. También se incluye en esta primera sección el artículo Los mandalas y la literatura (escrito por la Prof. Andrea Campaña) y corresponde a una experiencia en el aula que tuvo como objetivo comprender y experimentar el arquetipo que Jung llama “del ser”: el Mandala. Se experimentó con la creación de mandalas en clase replicando en menor escala lo que Jung hizo con sus pacientes. La idea de esta práctica es entrar en el campo emocional y psíquico. Se busca entrar en esta experiencia con el propósito de trabajar sobre la integración del ser, y experimentar a través del dibujo esta idea de superar la fragmentación del estado de vigilia, en el que solo los aspectos más conscientes del ser están presentes. Se trabaja

este concepto en clase con el objetivo de favorecer en los estudiantes el conocimiento de sí mismos y la auto-expresión, contribuyendo así al aspecto formativo de la carrera. Por último, la tercera y última contribución de esta primera sección da cabida a una selección realizada por profesores de los trabajos más destacados de los alumnos en los ramos de literatura de la carrera. Esta sección va en la línea con lo que señala Dörnyei (2001), y apunta al componente motivacional que debe tener toda enseñanza. En este sentido, la publicación de los trabajos más sobresalientes de los alumnos es una experiencia de éxito y una recompensa por el trabajo realizado de manera responsable y acuciosa.

Una segunda sección, que lleva como título “Trabajos de los alumnos”, está constituida por cinco artículos escritos por los miembros del comité editorial. Cada estudiante desarrolló un aspecto relevante del arquetipo o del concepto de cuento con total libertad, resultando en las siguientes temáticas: La bruja, El vampiro, El caballero, El héroe y heroína y Las siete tramas esenciales en Ficción. Los estudiantes se adentran en los temas desde sus propios intereses y los de su generación. El trabajo realizado aquí es exhaustivo, ya que las temáticas son trabajadas cronológicamente, proporcionando una descripción desde sus orígenes. Esto proporciona a los lectores información que los ayuda a entender no solo las características propias de cada arquetipo, su presencia en diferentes tiempos y espacios, sino que también su evolución hasta nuestros tiempos. En este sentido, los artículos muestran la presencia de los arquetipos en la literatura y también en espacios visuales, proporcionando ejemplos en el cine, cómics y otros medios. Cabe destacar que estos artículos escritos por los alumnos emergen desde sus propias visiones, acercando al lector a estos conceptos abstractos que se encuentran en la vida cotidiana, y proporcionando una visión de lo arquetípico y simbólico que resulta más familiar de lo pensado. Estos conocimientos complementan lo que se cubre en los cursos de literatura de la carrera, especialmente, en Análisis e interpretación literaria, que aborda el tema de los arquetipos y patrones míticos desde una perspectiva junguiana. El artículo “Las siete tramas esenciales” resulta extremadamente interesante, ya que se basa en la idea de Booker (2004) que sostiene que básicamente existen siete tramas en ficción que se van repitiendo: Superando al monstruo, De pobreza a riqueza, La búsqueda, Viaje y retorno, Comedia, tragedia y renacimiento. El aporte de este concepto que desarrolla Booker (2004), y que recoge el estudiante Juan Carlos Faúndez, refuerza las temáticas que podemos encontrar en la literatura universal, proporcionando al lector una idea de que existen patrones dentro de la ficción que pueden ser identificados por los lectores.

El segundo eje de la revista, el artístico-creativo, está subdividido en tres secciones. La primera recoge los resultados de un taller de escritura creativa de cuentos que se realizó y que se abrió para que participara toda la carrera. El taller se realizó en dos sesiones. La primera tuvo un énfasis teórico, enfocándose en los elementos de este género literario. Se dio como tarea el que escribieran un cuento con temática libre para la siguiente sesión. En la segunda sesión se leyeron en voz alta los trabajos de los estudiantes y se entregó retroalimentación de parte de los asistentes. Este trabajo fue una experiencia que constituyó una exposición interesante desde la esfera emocional para los autores. El taller proporcionó a los alumnos una posibilidad de experimentar la literatura desde el lado del autor más que del lector, en este sentido, va en la línea de Maley (2009) y su visión acerca de la escritura creativa. No solo se busca dar una posibilidad de instalar el elemento lúdico en la experiencia de aprendizaje, sino que también trabajar lo afectivo. En un tiempo en que lo estandarizado se vuelve más y más relevante, se podría argumentar que una experiencia creativa de este tipo nos lleva a una instancia que no se relaciona estrictamente con el aprender visto como un deber, sino como

una experiencia de goce. El aprendizaje visto como una instancia de conocimiento de uno mismo también se trabaja en este tipo de dinámica ya que la literatura nace de una visión personal, de una experiencia personal, y surge de lo que nos mueve a ciertos terrenos en la vida. Así, esta pequeña exposición que nos aproxima al lado emocional de nuestra existencia, busca, al mismo tiempo, el fortalecimiento de la autoestima y autoconfianza.

Una segunda sección del eje artístico-creativo, tiene que ver con la realización de un concurso fotográfico abierto a toda la carrera. Este espacio creativo calza con algunas nociones que expresan Maley (2009) y Dörnyei (2001) aunque desde lo visual, y que tienen similitud con lo expuesto anteriormente. Surge en el comité editorial de la revista la necesidad de proveer a los alumnos con un espacio de expresión artística. Profesores y alumnos reconocemos aptitudes visuales y no solo literarias en los estudiantes de la carrera y este concurso viene a apoyar esas inclinaciones y proporcionarles a los estudiantes un espacio para mostrar su arte. Se hizo un llamado a fotografiar la naturaleza y sus símbolos. Las fotografías fueron seleccionadas por un jurado compuesto por alumnos y profesores y, al igual que todos los trabajos, fueron publicadas en la revista *The Rotten Apple* y los alumnos fueron premiados en una ceremonia.

La última sección de este eje también se centra en el componente visual. Este recoge los dibujos hechos por alumnos de la carrera especialmente para la revista pero también los mandalas creados y pintados por los alumnos en la experiencia en el aula, ya mencionada en el eje informativo. Pero ¿por qué sería fructífero pasar por esta experiencia? Bien podríamos recurrir a varias razones, pero principalmente se relaciona con el concepto junguiano del yo y su relación con la totalidad: el círculo de esta imagen primordial que está presente en todo el universo contiene biológica, astrológica y químicamente la unión de todas las cosas. Todos los elementos se encuentran dentro de este círculo y todos los elementos están interconectados. La circunferencia del mandala es una representación simbólica de esta interconexión que existe entre los elementos en el universo. Es precisamente esta interconexión la que se busca que los estudiantes exploren ya que está presente no solo en nuestros cuerpos y naturaleza, sino también en los textos literarios. Esta integridad es la que perseguimos consciente o inconscientemente en nuestros esfuerzos diarios. Los mandalas que resultaron de esta experiencia, entonces, son expresiones del mundo interior de los estudiantes, su mundo psíquico. Trabajar con ellos les da la posibilidad de manifestar ese mundo interior usando una diversidad de formas y símbolos, encerrados en un círculo. Los mandalas fueron publicados en el primer número de la revista. Estos son variados en forma y colorido y se observan imágenes de diversos tamaños y numerosas figuras, mostrando distintas complejidades. Finalmente, se les dio a los alumnos la posibilidad de ilustrar ciertos conceptos de los artículos que ellos escribieron y dos de ellos realizaron ilustraciones. Ambos son estudiantes que tienen claras aptitudes artísticas y que llevan años dibujando e ilustrando.



Dibujo pintado por el alumno Matías Riquelme

4. Conclusiones

La Revista Literaria digital *The Rotten Apple* de los estudiantes de la Carrera de Pedagogía en Inglés viene a proporcionar un nicho productivo en el cual los estudiantes pueden encontrar apoyo teórico para sus clases de literatura. Además, la revista propicia un espacio en que los estudiantes pueden mostrar a la comunidad universitaria y del exterior sus trabajos en el ámbito académico, y sus creaciones literarias y visuales originales. Los dos ejes que la componen, informativo y artístico-creativo, tienen como objetivo un encuentro de estos dos mundos, en busca de contribuir hacia un desarrollo formativo más integral de los alumnos.

La motivación de crear un espacio de este tipo responde a la necesidad de volver a darle un sitio a lo afectivo dentro de la enseñanza, sin que éste amenace lo académico, sino que lo complemente. Dentro de un ámbito universitario en el que se está formando pedagogos, es esencial que se integren las inclinaciones artísticas de nuestros estudiantes y se busquen instancias en que estas converjan con las académicas. La revista busca en su ejercicio pedagógico que ninguno de estos dos mundos se interrumpan, sino que más bien que encuentren maneras de dialogar.

Finalmente, cabe destacar que se busca que la revista tenga un efecto replicador en los estudiantes de Pedagogía en Inglés y que ellos puedan en sus prácticas pedagógicas a futuro implementar algunas de las instancias creativas que se muestran en *The Rotten Apple*.

Bibliografía

- Collie, J. y Slater, S. 1987. *Literature in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Díaz, F. y Hernández, G. 2010. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. México, D.F.: McGraw Hill.
- Dörnyei, Z. 2001. *Motivational strategies in the language classroom*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Gaffield-Vile, N. 1998. "Creative writing in the ELT classroom". *Modern English Teacher Journal* 7:31-36.
- Maley, A. 2009. *Creative writing for language learners (and teachers)*. Recuperado de <https://www.teaching-english.org.uk/article/creative-writing-language-learners-teachers>
- Spiro, J. 2004. *Creative poetry writing*. United Kingdom: Oxford University Press.

Tendencias actuales en los estudios de enseñanza/aprendizaje en cuatro lenguas extranjeras: inglés, francés, japonés y portugués

Current Trends in Teaching and Learning Studies of Four Foreign Languages:
English, French, Japanese and Portuguese

Miguel Farías¹

René Zúñiga²

Raquel Rubio³

José Ferreira⁴

Universidad de Santiago de Chile

miguel.farias@usach.cl

Resumen

Este artículo aborda las tendencias actuales de enseñanza y aprendizaje de cuatro lenguas extranjeras que se enseñan en Chile, que fue presentado en una mesa redonda en el XX Encuentro Nacional de SONAPLES, en 2017. Se trata de dos lenguas que tienen una larga tradición en el país, inglés y francés; y dos lenguas que por diversas razones geopolíticas han sido incorporadas, principalmente, en la formación de traductores, japonés y portugués. Los autores describen los logros y desafíos que la enseñanza y aprendizaje de estos idiomas presentan en el contexto chileno.

Palabras clave: políticas lingüísticas; enseñanza/ aprendizaje de lenguas; inglés; francés; japonés; portugués.

Abstract

This article deals with the current trends in the teaching of four foreign languages in Chile and is the result of a round table presented in the XXth National SONAPLES Congress. It includes two languages with a long tradition in the country, English and French, and two languages that for several geopolitical reasons have been included primarily in translation programs, Japanese and Portuguese. The paper describes what has been attained so far and the challenges in the teaching and learning of these languages in the Chilean context.

Key words: linguistic policies; language learning and teaching; English; French; Japanese; Portuguese.

1 Profesor titular en los programas de Pedagogía en Inglés, Magíster en Lingüística y Doctorados de Educación Intercultural y de Estudios Americanos, USACH. Sus publicaciones recientes versan sobre metáforas del aprendizaje de lenguas y el análisis del discurso homofóbico.

2 Profesor asociado de la Facultad de Historia Geografía y Letras, UMCE. D.E.A. Master 2 en Literatura y Cultura Francesa, Universidad de París III, Sorbonne Nouvelle.

3 Profesora asociada en la Carrera de Lingüística Aplicada a la Traducción, USACH. Magíster en Lingüística en la Universidad Autónoma de Madrid y candidata a Doctor en Lingüística Aplicada en la misma universidad.

4 Profesor asociado en la Carrera de Lingüística Aplicada a la Traducción, USACH. Doctor en Educación y candidato a Doctor en Lingüística en la Universidad de Évora, Portugal.

1. Introducción

En el marco del XX Encuentro de la Sociedad Nacional de Profesores de Lenguas en la Enseñanza Superior (SONAPLES 2017), que tuvo como tema central “Tendencias actuales en los estudios sobre la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras/segundas” y siguiendo las orientaciones plurilingües de esta sociedad de académicos, presentamos un breve análisis de estas tendencias en cuatro lenguas extranjeras que se enseñan en Chile: francés, inglés, japonés y portugués. En un mundo globalizado y tecnologizado, la proliferación de nuevos enfoques, modelos y tendencias que informan los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas (EAL) representa ventajas y desafíos. Nos vemos en la necesidad no solo de intentar conocer lo más posible estos nuevos modelos sino también de plantearnos una mirada crítica que permita evaluar su relevancia en los contextos particulares donde se desempeñan los profesores de lenguas. Vemos que el campo profesional y disciplinario de la EAL trata de integrar hallazgos provenientes de la ciencia cognitiva, la neurociencia, la multimodalidad, los estudios del discurso, las tecnologías de la información y comunicaciones, la pragmática, la comunicación intercultural y la sociolingüística, por nombrar algunos que recurren en las convocatorias de congresos en el amplio campo de la Lingüística Aplicada. Las preguntas que orientan este trabajo son: ¿Son estas tendencias las mismas en las distintas lenguas que se enseñan en Chile? ¿Existe un monopolio y dependencia de modelos provenientes del mundo anglosajón? ¿Qué énfasis particulares tiene la enseñanza del portugués, inglés, japonés, francés?

Las lenguas que se incluyen en este trabajo representan distintos intereses y etapas en la planificación lingüística de la educación en lenguas extranjeras en Chile. Por una parte, el inglés y el francés son lenguas con una larga historia en el sistema educacional chileno. A su vez, en los últimos años, el inglés ha monopolizado el espacio curricular y se ha convertido en la única lengua extranjera en la mayoría de los establecimientos educacionales del país. El japonés y el portugués los veremos en el contexto particular de un programa de formación de traductores en el que cada una de estas lenguas representa una salida de la carrera de Lingüística Aplicada a la Traducción Inglés/Japonés/Portugués en la Universidad de Santiago de Chile.

2. La enseñanza y aprendizaje del inglés

El interés en el inglés como lengua extranjera en Chile se remonta a los comienzos de la nación. En 1813, en el diario local *El Monitor Araucano*, se publicó un aviso que pedía una persona que enseñara inglés y francés: “si hubiera alguno que quisiera enseñar lengua inglesa y francesa con la dotación de 500 pesos, avisar a cualquier individuo de la Junta de Educación” (citado en Farías, 1999). Esto coincidió con la inauguración del Instituto Nacional, ese mismo año, donde se incluyeron inglés, francés e italiano en el currículo para propósitos de comunicación en las esferas literarias y civiles de una incipiente sociedad que necesitaba preparar emisarios, comerciantes y viajeros, principalmente para transitar a Europa. (Farías, 1999; Vera, 1942)

En 1889, se fundó el Instituto Pedagógico y el primer currículo para inglés fue diseñado por el Dr. Rodolfo Lenz, en 1893; sus objetivos incluían lectura y comprensión de autores modernos, conversaciones sobre la vida diaria y escritura *sin errores graves* (énfasis nuestro). Siguiendo la tradición académica, también incluyó conocimiento general de los aspectos más importantes de la

Literatura Británica a partir de Shakespeare.

Vera (1942) da cuenta de una interesante distribución de lenguas extranjeras obligatorias en los colegios de Chile en 1902: inglés en el norte, francés en el centro y alemán en el sur. Su explicación radica en el hecho de que las explotaciones de las minas en el norte estaban en manos de compañías británicas, principalmente, que el gobierno y la diplomacia en Santiago requerían del uso del francés y que el sur se estaba poblando con ciudadanos alemanes como parte de una política nacional de inmigración.

A través de los años, la calidad y la cobertura de la instrucción en lenguas extranjeras se incrementó enormemente y las universidades nacionales estuvieron a cargo de formar profesores de inglés, francés, alemán e italiano (Vera, 1942). Sin embargo, algunas reformas al sistema educacional que comenzaron en la década de 1960 frenaron este progreso. En primer lugar, en 1967, se implantó una nueva prueba de ingreso a las universidades —la Prueba de Aptitud Académica (PAA)— que excluyó a las lenguas extranjeras. Más tarde, en 2004, la PAA es sustituida por la Prueba de Selección Universitaria (PSU), en la que tampoco fueron incorporadas las lenguas extranjeras. Más aún, el decreto aprobado en 1981 por la dictadura de Pinochet no incluyó las pedagogías en lenguas como profesión universitaria y otros factores que influyeron en la desvalorización de la enseñanza de lenguas extranjeras fueron la privatización de colegios y una política educacional que dejó como optativas a las lenguas extranjeras en el currículo nacional (Farías, 1999). Una nueva reforma educacional en 1998 incluyó una revisión del currículo de inglés con Objetivos Fundamentales para los niveles en que era obligatorio, es decir, séptimo y octavo año básico y los cuatro años de enseñanza media (McKay, 2003). Por razones políticamente correctas, el currículo nacional para idiomas fue denominado Subsector Curricular Idioma Extranjero. El año 2004, el Ministerio de Educación creó el Programa Inglés Abre Puertas que tenía como objetivo, entre otros, formar estudiantes bilingües hacia el año 2018. Transcurridos 13 años desde esa fecha, queda mucho que hacer para que Chile se convierta en un país bilingüe.

Sin embargo, y como se deduce de este breve panorama, una lengua extranjera no puede ser considerada solo como un instrumento ni como un mero medio que posibilite el intercambio comercial. Una lengua es un producto cultural, en el mejor sentido. Es vehículo de expresión y de atesoramiento de las ideas, creación, inquietudes, sueños, tradiciones e historia de un pueblo. Limitar el conocimiento de una lengua a su empleo como *lingua franca* del comercio internacional, significa desconocer el valor formativo y humanístico del proceso educacional (Vivanco, 2016).

Con respecto a los enfoques metodológicos empleados en Chile en la enseñanza de lenguas extranjeras, en particular el inglés, se han enmarcado y han reproducido distintos métodos. La Figura 1 muestra una visión histórica de los métodos usados en la enseñanza del inglés como lengua segunda/extranjera en el plano internacional (Taylor, s.f.). A pesar de que la referencia es en particular al mundo anglosajón, se puede constatar que de modo epígono se han implementado los mismos métodos en Chile, con excepción de cuatro que surgieron de manera experimental en Estados Unidos a partir del énfasis en factores afectivos en el aprendizaje de lenguas: *Suggestopedia*, *Silent Way*, *Total Physical Response*, *Community Language Learning*.

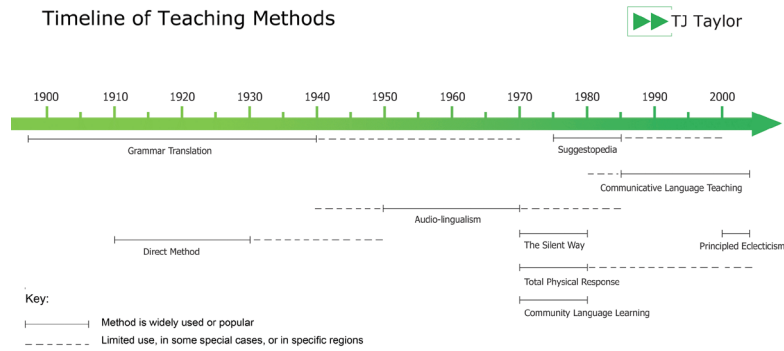


Figura 1. Visión histórica de los métodos de enseñanza de lenguas (Taylor, s.f.)

Otra manera de revisar las tendencias en la enseñanza-aprendizaje del inglés en Chile es a través de algunos acrónimos recientes en el campo de la Lingüística Aplicada. *CLT*: *Communicative language teaching*, que se incluye en la Fig. 1, marca el énfasis en los aspectos comunicativos y la fluidez en el uso de la lengua en contextos significativos. *ESP*: *English for Specific Purposes*, refiere a la enseñanza de registros especializados y constituye una línea de desarrollo que tuvo sus orígenes en Chile a partir de los trabajos de Ewer y Latorre (1969). *TBL*: *Task-based learning* se origina a partir de CLT con el propósito de desarrollar la fluidez al abordar tareas de aprendizaje. *CLIL*: *Content and Language Integrated Learning*, es un enfoque para el aprendizaje de contenidos por medio de una lengua extranjera o segunda donde se enseña, por tanto, contenidos y lengua.

En las últimas décadas, la enseñanza-aprendizaje del inglés transita hacia su fortalecimiento como práctica social contextualizada en base a la difusión y publicación de trabajos de reflexión y de investigación que definen y perfilan horizontes de desarrollo. Por nombrar algunos, los trabajos de Barahona (2014, 2016) describen los problemas que enfrenta la formación de profesores de inglés en Chile y abordan, en particular, la relación entre instituciones formadoras y centros de práctica. Además, en una investigación sobre la formación docente en 16 universidades chilenas que forman profesores de inglés, Martín (2016) encuentra que los programas de formación necesitan adaptarse a los estándares propuestos por el Mineduc y detecta la necesidad de articular teoría y práctica. En un estudio sobre las creencias de 30 profesores universitarios de inglés chilenos, Díaz, Alarcón, Vásquez, Pradel, y Ortiz (2013) informan de los roles que los participantes asumen en sus interacciones pedagógicas. En una línea de investigación acerca de multimodalidad en la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera, Farías, Obilinovic y Orrego (2007), en primer lugar, sientan las bases para abordar las implicaciones de la multimodalidad en el campo de la enseñanza de lenguas. Posteriormente, Farías, Obilinovic y Orrego (2011) plantean los conceptos que pueden servir de puente entre la enseñanza de segundas lenguas y la multimodalidad; además, se realizan estudios para evaluar distintos tipos de presentaciones con diversos contenidos lingüísticos (Farías, Obilinovic, & Orrego, 2013). En una extensión de la investigación a la dimensión aplicada a la enseñanza de la lectura, Farías y Abraham (2017) evalúan las implicaciones de los textos multimodales en los procesos de aprendizaje de la lectura; en tanto, Farías y Veliz (2016) estudian las metáforas visuales de estudiantes en formación inicial docente.

Por último, las políticas nacionales de enseñanza del inglés han buscado en los últimos años

relevar el tema del aprendizaje temprano y, una vez definidos los planes estratégicos, adelantar su introducción a los primeros años de Educación Básica. Sin duda, la creciente consolidación del campo de la Lingüística Aplicada en el contexto latinoamericano ofrece promisorios derroteros que informen, con referentes situados en las complejas realidades locales, los procesos y políticas de EAL.

3. La enseñanza y aprendizaje del francés

La historia de la enseñanza del francés como lengua extranjera en Chile se remonta a los mismos inicios de la República, pero de manera particular para una elite económica y social, con fines privados. De manera más cercana y contemporánea, dentro del ámbito de la educación pública, la enseñanza de idiomas aparece específicamente en el currículo de enseñanza media. Desde la creación del Instituto Nacional, en 1813, existía la posibilidad de optar entre varios idiomas, incluido el latín. En una primera etapa, la enseñanza del idioma francés está prácticamente homologada a la misma metodología de enseñanza del latín, conocida universalmente como método tradicional (Puren: 988). Con este enfoque, se vincula fuertemente el aprendizaje de un idioma al impulso dado a la escritura y a la ilustración (Siglo de las Luces) en el marco de una adhesión a los principios libertarios y emancipadores de la nación, propios de la reciente vida republicana en los inicios del siglo XIX. El objetivo es ciertamente que la buena educación contribuya a la virtud política de los ciudadanos, tal como lo había planteado Montesquieu (Serrano et. al, 2012). El propio Domeyko señala que: “el estudio de la literatura y de los idiomas antiguos, y en particular del idioma clásico latino...es el que influye más en el espíritu público y el patriotismo de los ciudadanos de una república” (Cit. en Serrano et al., 2012: s.p.).

La idea de reemplazar posteriormente la enseñanza del latín por la enseñanza de lenguas modernas, francés e inglés, obedece ciertamente a un cambio de paradigma en cuanto al contenido ideológico tanto del latín como de las lenguas modernas. Mientras la enseñanza del latín profundizaba el análisis gramatical, la lectura ilustrativa y el ejercicio retórico como medio de formar la virtud ciudadana, la enseñanza de las lenguas modernas, francés e inglés, activa la posibilidad de la interacción comunicativa con fines prácticos hacia fines del siglo XIX. Este hecho implica un cambio metodológico e ideológico respecto del aprendizaje de una lengua extranjera. En 1876, el Ministro de Justicia e Instrucción Pública, Miguel Luis Amunátegui, deja al latín como asignatura optativa, y en 1901 esta es suprimida como tal (Soto, 2000).

Este nuevo paradigma está fuertemente influido por la corriente positivista, y la educación, más allá de ser promesa de virtud política, es también promesa de progreso en el amplio sentido de la palabra; se espera progreso material y espiritual. La pedagogía, por lo tanto, es una ciencia al servicio del progreso, y los métodos deben nacer desde fundamentos científicos. Bajo esta concepción, nace el Instituto Pedagógico en 1889, con la misión de formar a los futuros profesores de enseñanza media. En este nuevo contexto, surge la figura de Rodolfo Lenz, como parte de los profesores alemanes contratados por el Estado chileno. Lenz estará a cargo de la formación de profesores de inglés y de francés. Con Lenz, se inaugura un período de influencia de la llamada metodología directa. Tanto los profesores de francés formados en el Instituto Pedagógico como los estudiantes de enseñanza media del país, se ven marcados por este nuevo enfoque. La preminencia de la lengua oral, el rol activo y protagónico del estudiante, la natural relación entre las palabras y sus referentes concretos, además

de una cierta prescindencia de la lengua materna y su gramática como intermediación o transferencia positiva, son algunas de las características generales de la metodología directa. Pese a lo anterior, es el propio Lenz quien hace un llamado a una actitud realista y pragmática en el contexto de la realidad chilena pues, por una parte, señala la imposibilidad de que nuestros estudiantes interactúen de manera natural o real con francoparlantes; y por otra, reconoce que la utilidad de aprender el idioma francés se relaciona más con leer textos científicos y literarios, con lo cual se reivindica la importancia de la lengua escrita, y también de la gramática, en cierta medida (Lenz, 1915).

Así entonces, se genera una especie de eclecticismo pragmático que mantiene vivo el interés por el aprendizaje del idioma francés pese a la distancia de Europa y a la realidad lingüística regional. Esta realidad estuvo presente durante las décadas del 30 y 40, y no entró en colisión con los nuevos enfoques que iban surgiendo. De hecho, hasta 1965, muchos estudiantes elegían como materia de examen para el antiguo bachillerato chileno el dominio de una lengua extranjera de entre las cinco materias obligatorias (Cárdenas, 1990). Un primer ícono de estos enfoques eclécticos durante las décadas del 50 y 60 lo constituye el *Cours de langue et de civilisation françaises à l'usage des étrangers*, 1953-1957, del autor Gaston Mauger, libro conocido popularmente como el “*Manger bleu*” (Mauger azul, por el color de la tapa del libro). Este libro, concebido en la Alianza francesa de París, estaba destinado al aprendizaje del francés como lengua extranjera, como una manera de difundir las virtudes ilustradas de la lengua y la cultura francesas en los países extranjeros.

Más tarde, con la llegada de los métodos audio-orales y audio-visuales, la enseñanza del francés también entró en el circuito conductista del uso de laboratorio y prácticas de asociación sensorial imagen-audio. En particular, se adaptó durante la década de los 70 en el recién creado CPEIP, el método *La France en Direct*, de los autores Janine y Guy Capelle, Hachette, 1969. Tanto el método original como su adaptación fueron utilizados en Chile para la formación de profesores de francés y también para la enseñanza escolar.

Hasta la década del 80 este era más o menos el panorama de enseñanza del francés, que iba a la par con la enseñanza del inglés. Sin embargo, un decreto ministerial relegó la obligatoriedad de los idiomas extranjeros francés e inglés solo para séptimo y octavo básico, dejando un solo idioma extranjero optativo entre estos dos para la enseñanza media. Esto provocó una fuerte caída en la enseñanza del francés pues tanto la presión social y cultural, como las vicisitudes administrativas en las direcciones de los establecimientos, hicieron que las horas de francés fuesen disminuyendo de manera dramática en la década del 90. Durante este período, surgen importantes novedades en la metodología de enseñanza de idiomas extranjeros; los enfoques comunicativo y nocional-funcional, por ejemplo, enriquecen la didáctica de las lenguas extranjeras. Sin embargo, dada la precaria situación descrita, el impacto de estos nuevos enfoques es menor y la prioridad es recuperar el volumen de presencia curricular decreciente.

La reforma educativa de 1996 agudizará la situación del francés en el currículo escolar definiendo solo un espacio denominado Idioma Extranjero, el cual será entendido mayoritariamente como idioma inglés. De hecho, el Ministerio de Educación propuso solo programas de idioma inglés, esta situación será reparada recién el año 2003, cuando se publican programas de idioma francés tras la decisión de la Ministra Mariana Aylwin. Es la oportunidad para los profesores de francés y las instituciones que apoyan esta reparación, de inspirarse en los recientes trabajos del Consejo de Europa y su concepción del Marco Común de Referencia para las Lenguas, conocido

por su sigla MCER (Conseil de l'Europe, 2005). Este enfoque está concebido políticamente con un fin de coexistencia de varios idiomas al interior de la Unión Europea; es decir, se estimula el plurilingüismo como herramienta de integración socio-política entre los países miembros. Desde un punto de vista técnico o metodológico, la estrategia de enseñanza-aprendizaje es accional o de enfoque por tareas; es decir, el objetivo de comunicación es una interacción social, al servicio de la cual se deben manejar los respectivos actos de habla involucrados, la descripción nocional-funcional de los contenidos lingüísticos, y las realizaciones morfosintácticas, lexicales y fonéticas que le dan consistencia. Actualmente, los profesores de francés en ejercicio, ya sea en el nivel escolar, técnico o superior, en contextos formales o informales, utilizan mayoritariamente este enfoque y los textos de apoyo que están alineados con él.

En este contexto, se puede señalar que los desafíos de la enseñanza del idioma francés a nivel de la formación de profesores, plantean la necesidad de formar profesores altamente versátiles y con alta capacidad de autonomía para diseñar los trayectos curriculares que el sistema y el mercado demandan, particularmente en el ámbito de la enseñanza superior, técnica y profesional. Por otra parte, a nivel de sistema escolar básico y medio, se requiere formar profesores con un perfil de gran liderazgo para ganar espacios en los sectores curriculares más optativos y flexibles del sistema, pues no se cuenta con la seguridad curricular de otras asignaturas como, por ejemplo, Lenguaje y Matemáticas.

4. La enseñanza y aprendizaje del japonés

La enseñanza de japonés como lengua extranjera (JLE), hasta los años 1980, se desarrolla solo en Japón. Los principales estudiantes extranjeros interesados son asiáticos, coreanos y chinos. A partir de 1980, tal como comprobamos con los datos estadísticos proporcionados por la Fundación Japón, en su informe del año 2017, comienza a expandirse el interés por estudiar JLE fuera de Japón con un número de estudiantes que ha ido *in crescendo* desde 1979 hasta el 2015, pasando de 127.167 a 3.655.024 aprendientes (Japan Foundation, 2017). Según los datos de 2015, se estudia JLE en 130 países, siendo los países con mayor número de estudiantes China, Indonesia y República de Corea en Asia, seguidos de Australia, Taiwán, Tailandia y Estados Unidos. En América Latina, Brasil ocupa el lugar 13, siendo el país con mayor número de estudiantes de esta región, por delante de países como Francia, en el lugar 15, y Reino Unido, en el lugar 16. Chile ocupa el lugar 55, detrás de México, Paraguay, Argentina y Colombia. Asimismo, existe un gran número de profesores tanto japoneses como extranjeros, 64.108 en 2017.

Este interés y difusión por el JLE a partir de los años 80 se ha debido principalmente al milagro económico japonés, que sitúa al país como un referente económico mundial, además del inicio de un proceso de globalización internacional, generado por las relaciones económicas para el desarrollo del comercio, y que en Japón dio lugar al concepto de *kokusaika*.

De acuerdo con el artículo de Kubota (2002) sobre cómo influye la globalización tanto en la enseñanza de las lenguas extranjeras en Japón como del japonés como lengua extranjera: “el *kokusaika* combina occidentalización y nacionalismo. (...) En otras palabras, el *kokusaika* tiende a promover la convergencia a normas predeterminadas en lugar de la divergencia hacia la multiplicidad cultural y lingüística” (Kubota, 2002: 14). Este concepto de *kokusaika* fue el que promovió

las reformas educativas llevadas a cabo entre 1985 y 1987 por el Comité para la Reforma de la Educación, *Rinji Kyōiku Shingikai*, en las cuales se establece el estudio de la lengua inglesa como la lengua extranjera obligada, centrado en alcanzar la comunicación. Y, por otro lado, se enfatiza para la enseñanza de japonés como primera lengua una visión hacia la valorización de los componentes propios de la identidad japonesa, potenciando el nacionalismo. Esta tendencia se mantiene en las políticas educativas también en los años 90 y ha afectado a la enseñanza de JLE donde, según señala Kubota, se ha tendido a la enseñanza de formas lingüísticas y culturales que tipifican la lengua y que conducen a una visión de lengua ideal, que ensalza la singularidad japonesa frente a otras culturas y opaca la diversidad de la sociedad japonesa, que se manifiesta en la lengua y la cultura alejándose, por tanto, del concepto de competencia intercultural que se promueve hoy en día en la enseñanza de las lenguas extranjeras.

Este tipo de políticas educativas ha marcado los métodos más utilizados en la enseñanza de JLE hasta entrado el año 2000: el método de Gramática-Traducción, el método Directo y el Método Nocio-Funcional. Siendo a partir del año 2000 cuando irrumpen en esta trayectoria el Enfoque Comunicativo y los enfoques humanistas y sociales, así como posteriormente los últimos enfoques que consideran al estudiante como un agente social que debe interactuar con el medio, consciente y protagonista directo de su proceso de aprendizaje (Mori & Mori, 2011). Este cambio en el enfoque de enseñanza se ve propiciado por la publicación en el año 2001 del Marco Común Europeo de Referencia de las lenguas (MCER) por el Consejo de Europa, el cual motivó la posterior publicación en 2010 de los Estándares para la enseñanza de la lengua japonesa (Japan Foundation, 2010). Estos Estándares, al igual que en el MCER, resaltan la importancia de identificar las necesidades e intereses de los estudiantes para lograr un mayor acercamiento con el estudiante, alientan a los profesores a considerar el aprendizaje de los estudiantes no en función de contenidos lingüísticos concretos: vocabulario, gramática, ... sino de lo que los aprendices deberían ser capaces de lograr hacer en la lengua extranjera al final de cada unidad (*Can Do*) y, en función de ello, seleccionar los contenidos y desarrollar materiales, actividades y herramientas de evaluación coordinadas con los objetivos y *Can Do*, como parte de un aprendizaje significativo y progresivo. El fin último de aprender una lengua es el entendimiento mutuo que se consigue mediante la capacidad de lograr tareas con éxito con la lengua extranjera y la capacidad de comprender y respetar otra cultura. Se proponen niveles de competencia en función de lo que el estudiante debe lograr en cada nivel pero, a diferencia del MCER, en los Estándares se especifican ejemplos o posibles contextos de uso para cada *Can Do* (Japan Foundation, 2011).

Basado en los Estándares para la enseñanza de JLE, la Fundación Japón ha venido desarrollando una campaña de información y formación para profesores. Para ello cuenta con un espacio web donde se explican los estándares y se ofrece el “Espacio de *Can Do* para todos” (*Minna no Can-do saito*), que consiste en una base de datos para que tanto profesores como estudiantes consulten, propongan o evalúen en espacio colaborativo. Además, ha publicado una serie de manuales de enseñanza de JLE, *Marugoto*, bajo los criterios de los estándares propuestos para el JLE, que cubre desde el nivel A1 hasta el nivel B1. Los primeros manuales publicados contemplan los niveles iniciales A1 y A2 y fueron publicados en los años 2013 y 2014, respectivamente. Más tarde, en 2015, se publica el manual de nivel A2-B1 y, por último, dos manuales para el nivel B1, en 2017 (Japan Foundation, 2017).

En cuanto al examen de certificación de nivel de JLE que se viene realizando desde el año 1984, en los últimos datos de 2012 se contaba con un número de 313.322 de participantes en todo el mundo. En 2010, se hizo una reestructuración para adaptarlo a los nuevos niveles de competencia propuestos en los Estándares para JLE. De este modo, se pasó de 4 niveles de competencia a 5 niveles, que fueron redactados a partir de capacidad de logro de ciertas tareas, influenciado por el MCER. Este examen mide la capacidad de comprensión lectora y auditiva además de contenido gramatical y vocabulario en contexto de uso, pero, curiosamente, a pesar de la reforma experimentada, no contempla la evaluación de las habilidades de producción tanto oral como escrita, lo cual contrasta con los *Can Do* propuestos en los Estándares.

En el caso concreto de la enseñanza de japonés como lengua extranjera en Chile, se realiza casi en su mayoría en academias privadas dedicadas a la enseñanza de lengua y cultura japonesa, a excepción de la Universidad de Santiago, única universidad del país que cuenta con una carrera con especialidad en traducción inglés-japonés, además de cursos extraprogramáticos de japonés de nivel inicial, al igual que la Universidad Austral de Chile y, recientemente, la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Según los datos proporcionados por el informe de la Fundación Japón, hasta el año 2015, el número de profesores en instituciones reconocidas en Chile era de 47, al tiempo que el número de estudiantes de japonés ascendía a 1.078. Unos 130 se presentaron y aprobaron en ese mismo año el examen internacional de aptitud de japonés como lengua extranjera.

Por último, respecto a los métodos y enfoques didácticos usados en la enseñanza de JLE en Chile, la situación coincide con lo expuesto anteriormente y hasta 2015: a pesar de que los profesores de lengua extranjera están en conocimiento de los nuevos enfoques y avances en otras lenguas, la falta de materiales adaptados, así como de formadores y formación, en el caso de japonés, no ha empezado formalmente a introducirse y nos encontramos en un proceso de cambio.

5. La enseñanza y aprendizaje del portugués

La enseñanza de la lengua portuguesa es todavía incipiente en Chile. En principio, podemos suponer que esto se debe a razones de orden geográfico. Chile no es un país que tenga fronteras con Brasil, el país con el mayor número de hablantes de portugués, al contrario de lo que ocurre con Argentina, Uruguay o Paraguay, por ejemplo, países en los cuales existen políticas de educación pública para la enseñanza del portugués en la enseñanza básica. Pensado de este modo, en lo que se refiere a aspectos geográficos, es posible que para los chilenos no sea significativa la enseñanza y el aprendizaje del portugués como lengua extranjera (PLE), no solo desde este punto de vista geográfico sino también porque se considera al portugués como una lengua fácil. En contraposición, los convenios con Japón por intermedio de la lengua inglesa son de mayor acceso considerando que ambos países están conectados por el Océano Pacífico y que la comunicación marítima es más viable que la terrestre. De acuerdo con Contursi (2012), es necesario considerar que, desde la creación de las universidades, el acceso a la cultura brasilera en Chile se hacía por medio de artefactos de museos que resaltaban la fisonomía cultural de América del Sur, como el Centro Cultural la Moneda, que tiene una muestra de las costumbres y de la transformación de la cultura brasileña a lo largo del tiempo.

Por otro lado, desde una perspectiva cultural, la música brasileña está presente en Chile: el

carnaval y las teleseries se exhiben en los canales de televisión abierta y, a causa de algunos eventos recientes, como la Copa del Mundo y las Olimpiadas, el interés por el PLE está creciendo lentamente. Desde este punto de vista, según Almeida Filho (2001): “es necesario desextranjerizar” (9) la lengua portuguesa en los países hispano hablantes, de manera que las dos lenguas dialoguen entre sí y establezcan una armonía con vínculos más fuertes en América Latina.

Ante estas consideraciones iniciales, resulta conveniente hacer un breve mapa o registro de la enseñanza de la lengua portuguesa en Chile. Cabe destacar que la enseñanza de la lengua portuguesa se desarrolla en la actualidad en algunas instituciones de la capital chilena, a cargo principalmente de profesores brasileiros. En consecuencia, en nuestra investigación, se puede destacar la enseñanza del portugués en las siguientes casas de estudio: Pontificia Universidad Católica de Chile, a través de una cátedra para un profesor brasileño que enseña cursos de lengua y cultura portuguesas; Universidad de Chile, por medio de una cátedra para un profesor de portugués que enseña, en cursos optativos, la lengua portuguesa y la cultura lusófona; Universidad de Artes y Ciencias de la Comunicación (UNIACC), en cursos optativos para algunos programas; e Instituto Profesional Los Leones, con un curso de Turismo Bilingüe (inglés/portugués). En cuanto a cursos libres de portugués en institutos, destacamos el Instituto Cultural de Brasil, centro privado de idiomas que ofrece cursos de lengua portuguesa para ejecutivos y empresas; el Centro Cultural Brasil Chile, asociado a la Embajada de Brasil, que ofrece cursos de lengua portuguesa de distintos niveles. Por último, se debe relevar la iniciativa más reciente de promoción de la lengua portuguesa: la instalación del Centro de Lengua Portuguesa Camões, en la Universidad de Santiago de Chile (USACH), inaugurado el 12 de octubre de 2016, el cual, además de ofrecer cursos libres de portugués en varios niveles, tiene como objetivo crear programas de cooperación con el propósito de profundizar los estudios relativos a la lengua y cultura portuguesas. Además de estas instituciones, existen obviamente otras que se dedican a la enseñanza del portugués, pero, por ahora, quedan fuera de los alcances de este trabajo.

Con este mapa general del PLE en Chile, ahora nos centraremos en la enseñanza de la lengua portuguesa en la USACH, institución en la cual trabajamos. Aquí, la lengua portuguesa se enseña en la carrera de Licenciatura en Lingüística Aplicada a la Traducción, creada mediante la Resolución 225 del 12 enero de 1995, inicialmente con la mención Inglés-Japonés en el contexto de la necesidad de divulgar información técnica y científica con el fin de ampliar las relaciones Asia-Pacífico. Es solamente con la Resolución 3280 del 23 de junio de 2000 que, por decisión del Consejo de Departamento, se incorpora la mención en lengua portuguesa en la misma carrera con el propósito de cubrir las necesidades que se generaban a partir de la creación del MERCOSUR. Conviene resaltar, por tanto, que la USACH es la única universidad en Chile en la cual se enseña y aprende la lengua portuguesa como carrera universitaria.

Cuando se trata de la enseñanza del portugués a hablantes nativos del español, como es el caso de los estudiantes chilenos en la USACH, de acuerdo con Almeida Filho (2001), se debe tener en cuenta que son lenguas que presentan una mayor proximidad genética y tipológica que aparece, por ejemplo, en el orden canónico de las oraciones, el léxico y las bases culturales sobre las cuales se asientan, todo lo cual debe ser tomado en cuenta cuando se enfrenta el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta lengua. La proximidad entre estas dos lenguas se fortalece en el modo escrito, donde tenemos un patrón más tradicional, lo cual hace posible el aprendizaje del portugués por parte de hispanohablantes, particularmente si el nivel de alfabetización del estudiante es elevado.

Más allá de estas cuestiones, a los estudiantes de lenguas próximas a su lengua materna no se los considera como principiantes porque pueden comprender y ser comprendidos desde las primeras interacciones en la lengua meta. En la práctica, esto indica que todo hablante del español ya tiene, naturalmente, conocimientos y habilidades comunes entre el portugués y su lengua materna. En lo que se refiere a este punto, existe un riesgo por el hecho de que un hablante hispano puede ser naturalmente un hablante de portugués, lo cual puede resultar algo engañoso (Almeida Filho, 2007). La creencia en esta hipótesis puede, por el contrario, causar desmotivación en el estudiante al sentirse frustrado por esa aparente facilidad, ante lo cual el rol del profesor es promover actividades que le generen motivación, empatía cultural y comprensión de la lengua.

En esta búsqueda por encontrar lo que diferencia una lengua de otra, es común que los estudiantes desarrollen una especie de interlingua conocida como 'portuñol', un proceso natural de aprendizaje donde se mezclan el español y el portugués. Como consecuencia, se requiere de una sensibilidad hacia el portugués; o sea, el docente debe considerar de forma más tolerante este fenómeno, tomándolo como una manifestación natural de la interlingua en desarrollo, una actitud de convergencia cultural, social o psicológica con relación a la nueva lengua que debe ser aceptada e incentivada (Almeida Filho, 2007). Cuando el estudiante establece relaciones entre su lengua materna, en este caso el español, y una lengua cercana, el portugués, también reflexiona sobre su propia lengua, cultura, y sobre el hecho de vivir en un mundo heterogéneo donde conviven diferentes lenguas y culturas.

Otro asunto que tomamos en consideración al enseñar portugués en la USACH en los siete semestres que se incluyen en la carrera (Portugués I, II; III; IV, V, VI e VII) es la adecuación de la metodología a los objetivos del curso. De esta manera, mientras más auténticos sean los materiales utilizados en las clases, es decir, textos de varios géneros que circulan socialmente, más aproximamos a los estudiantes a la cultura extranjera y, por consiguiente, a la lengua extranjera que enseñamos. Consecuentemente, en nuestras clases, enfatizamos las actividades que no solo enseñen sobre la lengua, sino que también promuevan el aprendizaje cultural.

Al reflexionar sobre la importancia de involucrar a los estudiantes en este tipo de actividades, podemos mencionar el trabajo de Wiedemann (2005), quien propone una transición desde la cognición a la práctica social. De acuerdo con este autor, el aprender en la escuela se lo ve como separado del hacer y, para cambiar eso, los profesores deben tomar más en serio la práctica social. De este modo, debemos incluir en el currículo actividades que proporcionen a los estudiantes las más variadas y auténticas situaciones de uso de la lengua.

Otro de los grandes desafíos para nuestros profesores es preparar estudiantes que puedan escribir y hablar portugués sin interferencias del español, como ya mencionamos. Tanto escribir como hablar son componentes importantes de los exámenes de suficiencia, como el CELPE-Bras (examen que certifica el desempeño en lengua portuguesa desarrollado por el gobierno de Brasil) o el PLE (examen de portugués como lengua extranjera del gobierno de Portugal) y es nuestra tarea preparar a los estudiantes para que alcancen el nivel requerido. Podemos concluir diciendo que ayudar a que estos estudiantes se involucren en diferentes tareas, con la preparación de una clase efectiva, y tomar en cuenta sus diferentes formas de aprender y comprender ese aprendizaje social, debe también ser considerado en la adquisición de una lengua extranjera, del portugués en este caso.

Desde otra perspectiva, como enseñamos en un programa de formación de traductores, tomamos

en cuenta lo que autores como Malmkjaer (1998), por ejemplo, señalan en cuanto a clasificar la traducción como una actividad comunicativa, que ofrece oportunidades de usos variados, como enseñar a traducir, mejorar el conocimiento de la lengua materna y de la lengua extranjera a través del análisis contrastivo y optimizar las habilidades de lectura. Según señala el autor, el uso de la traducción en la sala de clases torna más activos a los estudiantes, quienes pasan a participar más en las actividades programadas. Albir (1998), a su vez, asegura que el uso de la traducción en la clase incluye dos aspectos: i) traducción interiorizada, que todo estudiante de lengua extranjera hace; y ii) traducción pedagógica, utilizada en la clase como herramienta pedagógica para reforzar y verificar el aprendizaje utilizando textos, análisis contrastivo y reflexión. La traducción puede, además, ser usada como actividad en la explicación de contenido específico o como ejercicio. Sin embargo, su uso en estos casos debe ser controlado y restringido a situaciones determinadas.

Finalmente, podemos afirmar que el país carece de políticas lingüísticas que den mayor protagonismo a la lengua portuguesa. En particular, parece necesario incluir la lengua y cultura portuguesa en la educación primaria y secundaria y crear carreras que formen profesores chilenos de portugués, como ya ocurre en otros países de América del Sur, sobre todo teniendo en cuenta la proximidad geográfica con Brasil y las relaciones comerciales y culturales con este país y con Portugal. Sin embargo, debe tenerse en cuenta una iniciativa importante del gobierno chileno en 2017, como país que apoya el multilateralismo; en visita a Portugal, Chile, ha expresado su interés en ser un país observador de la Comunidad de Países de Lengua Portuguesa (CPLP), que fue apoyado por el presidente de este órgano. Y, si dicha solicitud se ratifica, Chile necesita crear políticas de enseñanza de portugués en su sistema educacional. Lo que es un paso importante.

6. Conclusiones

Las cuatro lenguas presentadas ofrecen distintos aportes al panorama cultural y educacional chileno. Con una larga tradición nacional, el inglés y francés formaron parte de políticas lingüísticas republicanas de diálogo con los fundamentos institucionales que, de manera desacertada, eliminaron el francés del currículo escolar y, como consecuencia, desaparece la formación de profesores de francés en casi todas las universidades. Ingresan dos lenguas, de distinta tipología, en la formación de traductores para un mundo globalizado en el cual Chile establece relaciones con las sociedades del Pacífico, Japón en particular, y con un país vecino que habla una lengua romance, portugués, y con sus orígenes en Portugal. Se constata que las políticas de estandarización en base a competencias y resultados de aprendizaje no han estado ajenas en el campo de la enseñanza de estas lenguas. El Marco Común Europeo de Referencia (MCER) para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación, surge como un estándar europeo que ha sido utilizado también en otros países. Como vemos, sirve para medir el nivel de comprensión y expresión oral y escrita no solo del inglés como lengua segunda/extranjera, sino también del francés y japonés. El MCER establece una escala de seis niveles comunes de referencia para la organización del aprendizaje de lenguas y la mayoría de los países latinoamericanos lo han incorporado en sus políticas de enseñanza de lenguas extranjeras, del inglés en particular (Fiszbein & Cronquist, 2017). En el caso concreto de la enseñanza de JLE, nos encontramos aún en una etapa temprana de implementación y evaluación de las nuevas propuestas donde se debate todavía la adaptación del MCER a los estándares y su aplicación en didácticas concretas.

Al poner en diálogo a estas distintas lenguas, vemos que una de las dificultades que atraviesan los países latinoamericanos en cuestión de políticas lingüísticas es cómo gestionar la propia diversidad lingüística y, al mismo tiempo, sostener un imaginario de lengua común, como lo señalan Arnoux y Nothstein (2014). El horizonte que surge en el diálogo de estas cuatro lenguas en el contexto chileno y que ha sido el norte de SONAPLES desde su creación es la consolidación de una política lingüística plurilingüe.

Bibliografía

- Albir, H. 1998. "La traducción en la enseñanza comunicativa". *Revista de Didáctica del Español como Lengua Extranjera* 80(1), 70-83.
- Almeida Filho, J. 2007. *Maneiras de credenciar-se na área de ensino de português falantes de outras línguas*. Campinas: Pontes.
- Almeida Filho, J. 2001. *Português para estrangeiros – interface com o espanhol*. Campinas: Pontes.
- Arnoux, E. Narvaja de & Nothstein, S. Eds. 2014. *Temas de glotopolítica: Integración regional sudamericana y panhispanismo*. Buenos Aires: Biblos.
- Barahona, M. 2014. "Exploring the curriculum of second language teacher education (SLTE) in Chile: a case study". *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores* 53(2), 45-67.
- Barahona, M. 2016. *English language teacher education in Chile*. New York: Routledge.
- Cárdenas, J. 1990. "Un allemand, l'Université du Chili et la langue française". En revista *Documents* N° 5, juin, pp. 22-26. SIHFLES.
- Conseil de l'Europe. 2005. *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, Paris : Les éditions Didier.
- Contursi, M. E. 2012. "Política y planificación lingüística en los primeros 10 años del Mercosur: el portugués en Argentina", SIGNOS ELE, febrero, URL <http://www.salvador.edu.ar/sitio/signosele/>, [PDF, pp. 1-26].
- Díaz, C. et al. 2013. "Beliefs of Chilean university English teachers: uncovering their role in the teaching and learning process". *Profile*, 15(2), 85-97.
- Ewer, J., & Latorre, G. 1969. *A course in basic scientific English*. New York: Longman.
- Fariás, M. 1999. "Hacia un modelo de las políticas de enseñanza de lenguas extranjeras en Chile". 13 Conferencia de la Sociedad Chilena de Lingüística. Universidad de La Serena: Sin publicar.
- Fariás, M., & Abraham, P. 2017. "Reading with Eyes Wide Open: Reflections on the Impact of Multimodal Texts on Second Language Reading. Íkala", *Revista de Lenguaje y Cultura*, 22(1), 57-70.
- Fariás, M., & Veliz, L. 2016. "EFL students' metaphorical conceptualizations of language learning". *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 5(3), 833-850.
- Fariás, M., Obilinovic, K., & Orrego, R. 2007. "Implications of multimodal learning models for foreign language teaching and learning". *Colombian Applied Linguistics Journal*, 9, 174-199.
- Fariás, M., Obilinovic, K., & Orrego, R. 2013. "El principio y efecto de redundancia en la retención y transferencia de expresiones idiomáticas en inglés como lengua extranjera". *Ikala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 18(1), 9-17.
- Fariás, M., Obilinovic, K., & Orrego, R. 2011. "Engaging multimodal learning and second/foreign language education in dialogue". *Trabalhos de Lingüística Aplicada*, 50(1), 133-151.
- Fiszbein, A. & Cronquist, K. 2017. "English language learning in Latin America". Fonte: <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2017/09/English-Language-Learning-in-Latin-America-Final.pdf>
- Japan Foundation. 2017. *SURVEY REPORT ON JAPANESE-LANGUAGE EDUCATION ABROAD 2015*. Tokyo.
- Japan Foundation. 2010. *Estándares de la enseñanza de la lengua Japonesa*. Urawa: Japanese - Language Institute (<https://jfstandard.jp/>).

- Japan Foundation. 2011. *Examen Oficial de nivel de lengua Japonesa* (<https://www.jlpt.es/Contenido.sca?id=2>). Grupo SCA.
- Japan Foundation. 2017. Marugoto. Urawa: Japanese-Language Institute (<https://www.marugoto.org/>).
- Kubota, R. 2002. "The impact of globalization on language teaching in Japan". In: D. Block, & D. Cameron, *Globalization and Language Teaching* (pp. 13-28). London: Routledge.
- Lenz, R. 1915. *Gramática escolar de la lengua francesa*. Santiago de Chile: Imprenta Universitaria.
- Malmkjaer, K. (ed.) 1998. "Translation and Language Teaching : Language Teaching and Translation". Manchester, U.K., St. Jerome Publishing.
- Martin, A. J. 2016. "Second language teacher education in the expanding circle: The EFL methodology course in Chile". *CALJ*, 8(1), 24-42.
- McKay, S. 2003. "Teaching English as an international language: the Chilean context". *ELT Journal*, 57(2), 139-148.
- Mori, Y., & Mori, J. 2011. "Review of recent research (2000–2010) on learning and instruction with specific reference to L2 Japanese". *Language Teaching*, 44, 447-484.
- Puren, C. 1988. *Histoire des méthodologies d'enseignement des langues vivantes*. Paris : Nathan- CLE international, Disponible en <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/1988a/>.
- Serrano, S., Ponce de León, M. y Rengifo, F. 2012. *Historia de la Educación en Chile (1810-2010), Tomo I*. Santiago de Chile: Aguilar Chilena de ediciones.
- Soto, F. 2000. *Historia de la educación chilena*. Santiago de Chile: CPEIP.
- Taylor, T. (s.f.). *Timeline of Teaching Methods*, blog. Fonte: <http://www.tjtaylor.net/Images/teaching-methods-timeline-large.png>
- Vera, O. 1942. "Desarrollo histórico de los estudios oficiales del inglés en Chile". *Anales de la Universidad de Chile*, (47-48), 187-272. doi:10.5354/0717-8883.2012.24015.
- Vivanco, H. 2016. "Panorama histórico sobre la enseñanza de lenguas extranjeras en Chile". *Lenguas Modernas*, (47), 115 - 135.
- Wiedemann, T. M. 2005. *Portugués para falantes de español/for Spanish speakers*. Campinas: Pontes.

Análisis de metáforas visuales y textuales de estudiantes en formación inicial docente de pedagogía en inglés: aproximaciones a la identidad docente

Analysis of Visual and Textual Metaphors of Pre-service Teachers at an English Teacher Education Program: Towards an Understanding of Teacher Identity

Miguel Farías¹

Leonardo Véliz²

Universidad de Santiago de Chile

miguel.farias@usach.cl

Resumen

El impacto de la multimodalidad y la globalización de las comunicaciones es más notorio en la formación inicial en el área de lenguas dado sus efectos en los usos del lenguaje. En este marco de crecientes cambios en el paisaje socio-semiótico de las comunidades discursivas, informamos de una investigación exploratoria que describe su incidencia en la formación de la identidad docente por medio de un análisis de la dimensión metafórica en representaciones textuales y visuales. A partir de un paradigma cualitativo, se examina cómo la identidad docente se construye, representa y conceptualiza metafóricamente en textos e imágenes de un grupo de estudiantes en formación inicial docente de pedagogía en inglés. A pesar de las diferencias individuales encontradas en estas representaciones, a la luz de modelos metafóricos educacionales se destaca el rol de la multimodalidad y globalización en la constitución de la identidad docente.

Palabras clave: metáforas visuales, narrativas, identidad docente, multimodalidad

Abstract

The impact of multimodality and global communications is more pervasive in language teacher education programs due to its effects on the uses of language. In an increasingly changing socio-semiotic landscape of discourse communities, we report on an exploratory research study that describes its effects on the formation of teacher identity through the analysis of textual and visual

1 Departamento de Lingüística y Literatura, Universidad de Santiago de Chile, Santiago, Chile; bFaculty of Arts and Education, Deakin University, Melbourne, Australia. Es profesor titular de la Universidad de Santiago de Chile; enseña en el programa de Pedagogía en Inglés, en el Magíster en Lingüística y en los Doctorados de Educación Intercultural y de Estudios Americanos. Sus publicaciones recientes versan sobre metáforas del aprendizaje de lenguas y el análisis del discurso homofóbico.

2 Leonardo Véliz es académico en el programa de postgrado en la Universidad de Deakin, Australia. Además de dictar cátedras en el programa de postgrado, Leonardo enseña cursos de lingüística y sociolingüística en programas de pregrado, y participa en equipos de investigación nacional e internacional.

metaphorical representations. Informed by a qualitative paradigm, we examine the ways in which teacher identity is constructed, represented and metaphorically conceptualized in texts and pictorial images produced by a group of pre-service teachers at an English teacher education program. Despite individual differences in the metaphorical representations, multimodality and globalization are common themes in the construction of teacher identity.

Key words: visual metaphors; narratives; teacher identity; multimodality

1. Introducción

Con el arribo de la multimodalidad al paisaje socio-semiótico de las sociedades contemporáneas, el sistema educacional ha tenido que incorporar los distintos modos por medio de los cuales se transmiten los significados. En el campo de la formación inicial docente (FID) de profesores de inglés en Chile, los Estándares Orientadores para Carreras de Pedagogía en Inglés (MINEDUC, 2014) mencionan los textos multimodales en los Estándares 2, 3 y 8, que dicen relación con comprensión lectora, producción textual y utilización de recursos didácticos, respectivamente. Estos estándares señalan que el futuro docente deberá conocer, comprender y aplicar teorías cognitivas que se relacionan con la comprensión y construcción de textos en diversos formatos, incluidos multimodales, y deberá saber seleccionar recursos, virtuales y no virtuales, apropiados para alcanzar los objetivos de enseñanza y aprendizaje. Dicha mención a la multimodalidad es una clara muestra de la imperiosa y creciente necesidad de preparar conceptual y metodológicamente a nuestros futuros profesores para usar efectivamente los elementos multimodales en la enseñanza y desarrollo de habilidades de producción y comprensión de la lengua.

El propósito de este trabajo es describir el papel que cumple la multimodalidad en el proceso de construcción de la identidad docente de un grupo de estudiantes en un programa FID de profesores de inglés. Las preguntas que orientan este estudio son: ¿Cómo expresan los profesores en formación la negociación de sus identidades docentes? y ¿De qué manera la multimodalidad y globalización afectan la construcción de la identidad docente? El marco conceptual en el cual se inserta esta investigación incluye el análisis narrativo, las metáforas multimodales, el modelo de metáforas educacionales y la identidad docente.

2. Narraciones e identidad docente

Sarasa (2017) usa la indagación narrativa en su investigación de la identidad de 24 estudiantes en un programa de formación de profesores de inglés de una universidad argentina. La autora se plantea una pregunta similar a nuestro estudio: “¿Cómo narran los estudiantes sus negociaciones de sus emergentes identidades docentes?” (28). La autora menciona que una de las contribuciones del estudio es que les ha permitido ver cómo estos futuros profesores recontaron sus trayectorias reales, vividas y curriculares. A su vez, el estudio permitió entender: “la brecha diferencial entre los tiempos orientados al futuro del currículo y los ritmos individuales –circulares, digresivos, que se vuelven atrás, adelante o estáticos– del tiempo vivido por el estudiante” (39). Esto, a su vez, nos permite

entender que las formas y procesos de construcción de identidad docente de aquellos en formación son bastante complejos, dinámicos y dependientes de la inversión personal y temporal en aspectos curriculares de la formación pedagógica.

En Chile, Barahona (2016) señala que la actividad de aprender a enseñar inglés como lengua extranjera se orienta a la formación de una identidad docente. La autora afirma que: “la identidad docente es un proceso dinámico y constante que incorpora las dimensiones personales y profesionales de ser profesor en una comunidad” (113). Por otra parte, en un estudio sobre las creencias de 30 profesores universitarios de inglés chilenos, Diaz, Alarcón, Vásquez, Pradel y Ortiz (2013) informan de los roles que los participantes asumen en la entrevista semi-estructurada y en el diario autobiográfico que fueron usados para tomar los datos. Sus creencias sobre los roles, que nos pueden acercar a la dimensión cognitiva de las metáforas que estudiamos, incluyen ‘Facilitador’, ‘Proveedor de materiales y recursos de enseñanza’, ‘Persona que controla, dirige y monitorea’, ‘Persona que planifica y estructura clases’, y ‘Una combinación de roles’.

2.1 Formación docente y preparación para enseñar multimodalidad

En su estudio acerca de las percepciones que poseen estudiantes de pedagogía sobre su preparación para enseñar multiliteracidades y multimodalidad, Ajayi (2011) evalúa a un grupo de 48 estudiantes FID por medio de un cuestionario que incluye tres secciones: la comprensión de los participantes sobre los cambios en las prácticas de literacidad, sus percepciones en cuanto a su preparación para enseñar nuevas literacidades, y su disposición para enseñarlas. Los resultados indican que hay una necesidad de ampliar el alcance del plan de estudios para incluir las múltiples tecnologías y la variedad de nuevos textos que ellas producen. Además, el autor menciona la necesidad de una nueva visión de la formación docente dentro de un marco mayor de enseñanza basado en lo que denomina un ‘constructo tecnológico’ que incluya la convergencia de la instrucción en literacidad con las redes sociales, tecnologías y herramientas. Similar a lo que propone Barahona (2016), en este marco se crea una comunidad colaborativa entre estudiantes de pedagogía, administrativos, formuladores de políticas y las comunidades educativas. Ajayi (2011) concluye señalando que: “los cambios en los paisajes sociales, culturales y tecnológicos han acarreado transformaciones en la formación inicial de profesores que conceptualizan la literacidad como práctica social, múltiple, situada y mediada por las tecnologías” (27). En el contexto de 16 universidades chilenas que forman profesores de inglés, Martin (2016) encontró que 12 universidades incluyen Tecnología como contenido en el programa de Metodología. Por ejemplo, en la formulación de los objetivos, 50 % de las universidades incluyen: “uso de TICs como una estrategia de enseñanza y aprendizaje de lenguas” (Martin, 2016: 32). Además, la autora señala que entre los temas generales incluidos en la bibliografía de los programas de metodología, hay 7 títulos referidos a “Estándares para la tecnología en TESOL”. En el mismo contexto, Farías y Véliz estudiaron las percepciones que 120 estudiantes en programas de pedagogía en inglés y 18 educadores a cargo del área de metodología tienen sobre los textos multimodales y cómo estos son tratados en la formación docente. De los resultados de los formadores, emergen tres temas sobre las limitaciones para el uso de textos multimodales al momento de abordar la enseñanza de lectura y escritura: falta de materiales y recursos; necesidad de entrenamiento y preparación; y falta de tiempo y otros problemas. En cuanto a los estudiantes, sus lecturas incluyen novelas y libros de

literatura (61 %), diarios (48,3 %) y revistas (44,3 %). Los portales y sitios web que ellos consultan incluyen The New York Times, BBC y CNN como fuentes de información sobre noticias mundiales. En cuanto al uso de los textos que leen en sus vidas cotidianas para propósitos de estudio, 33,3 % señala que son usados algunas veces en sus estudios universitarios, 27,5 % indica que esos textos nunca se usan en la universidad y solo un 17,5 % menciona que casi siempre se usan esos textos en sus estudios universitarios. Estos porcentajes ratifican el hecho de que las prácticas de literacidad que los estudiantes llevan a cabo en sus vidas cotidianas no son usadas por el sistema educacional como puentes en la construcción de la literacidad académica.

2.2. Metáforas visuales, textuales y educacionales

El análisis metafórico que se presenta en este estudio incluye tres dimensiones. Se analizan las metáforas visuales (metáfora en imágenes) de estudiantes en formación inicial docente en búsqueda de la estructura conceptual (metáfora en el pensamiento) metafórica que motiva las representaciones metafóricas, en conjunto con el análisis de las metáforas anidadas en las versiones textuales (metáfora en el lenguaje). Este enfoque tridimensional se aproxima a lo que Forceville y Urios-Aparisi (2009) denominan análisis metafórico multimodal, para lo cual también usamos el modelo del campo y gramática visual de Kress y van Leeuwen (2006). En este sentido, Steen (2011) y otros estudiosos de la metáfora (por ejemplo, Cienki & Müeller, 2008; Forceville, 2002; Forceville & Urios-Aparisi, 2009) han propuesto una versión nueva y mejorada de la Teoría Conceptual de la Metáfora (TCM) que pueda dar cuenta de formas alternativas de expresión metafórica como los gestos, las imágenes y otros modos de simbolización.

Un recurso semiótico poderoso por su alto contenido proposicional es lo que se denomina en inglés *pictorial images* (“imágenes pictóricas” Sedivy, 1997: 95) cuyo contenido proposicional puede ser metafórico o literal. A diferencia del contenido de las imágenes literales, el contenido de la imagen metafórica o metáfora visual requiere de una referencia cruzada entre dos campos del conocimiento. Esto se ilustra de manera clara en una referencia hecha por de Forceville y Urios-Aparisi (2009) a metáforas conceptuales tales como ‘*our company is a racing team*’ [nuestra empresa es un equipo de carrera]. Los autores señalan que para entender el etiquetado corporativo (un campo del conocimiento) es necesario hacer referencia a nuestro conocimiento de cómo las personas (otro campo del conocimiento) poseen rasgos como crecimiento, flexibilidad, dinamismo o conectividad, otorgando, de esta manera, rasgos de personificación humana a elementos u objetos inanimados.

La relevancia del modelo multimodal en la investigación en lingüística aplicada a la enseñanza y aprendizaje de lenguas la destaca Low (2003) cuando menciona que:

con el desarrollo de enfoques socio semióticos de la lengua y la literacidad, y particularmente de la teoría de la metáfora conceptual, los modelos metafóricos se han transformado en herramientas favoritas para estudiar la naturaleza de la enseñanza y el aprendizaje. (239).

Estos modelos metafóricos pueden ser de explorados en la formación docente y, a posteriori, el futuro profesor los puede usar en la sala de clases con un efecto replicador que sirva para entender los procesos de aprendizaje de la lengua. Los participantes de nuestro estudio no solo están aprendiendo una segunda lengua sino que la aprenden para enseñarla en el futuro y, por tanto, están en el

proceso de construcción de su identidad docente, parte de la cual se puede plasmar en metáforas.

Uno de los modelos evaluados por Low, el de Oxford, Tomlinson, Barcelos, Harrington, Lavine, Saleh y Longhini (1998) y al que se recurre en la mayoría de la bibliografía consultada, es de particular relevancia para nuestro estudio y presenta una tipología que incluye cuatro perspectivas: Enseñar como Orden Social, Transmisión Cultural, Crecimiento centrado en el Estudiante, y Reforma Social. Oxford et al. (1998) presentan estas cuatro perspectivas a la luz de tres conceptos claves: Control (que se relaciona con el ejercicio del poder y autoridad en la sala de clases), Foco (la perspectiva desde la cual se entiende al profesor y al proceso de aprendizaje) y Arquetipo (la metáfora que se utiliza para comprender al profesor y sus prácticas pedagógicas). Por ejemplo, las perspectivas de Crecimiento Centrado en el Estudiante y Reforma Social se caracterizan por tener Control compartido entre estudiante y profesor, en tanto en las perspectivas Enseñar como Orden Social y Transmisión Cultural el profesor tiene el Control.

3. Análisis

Siguiendo una metodología cualitativa, se le pidió a un grupo de estudiantes que dibujara y describiera por escrito cómo se ven como profesores de inglés en un mundo globalizado y tecnologizado. Como apresto para esta actividad, se les mostró una serie de dibujos de estudiantes de promociones anteriores a quienes se les había pedido ilustrar el proceso de aprendizaje de una segunda lengua (Farias & Veliz, 2016). Los participantes enviaron a la plataforma Moodle la descripción escrita de su dibujo y firmaron un consentimiento informado que establece el protocolo ético del estudio.

El análisis se centra en las metáforas que describen un momento en la construcción de la identidad docente, la cual es concebida como un proceso fluido, abierto y contextualizado en dimensiones políticas, económicas, vocacionales y motivacionales.

La mayoría de los textos visuales del corpus recolectado usa colores en la representación de la identidad docente y en casi todas las imágenes, el profesor está al centro. A partir del docente como centro, los estudiantes se ubican en varios formatos –circulares, lineales, colaborativos. Cada imagen y texto es único y particular en su representación de la visión individual de la identidad docente o del futuro profesional imaginado. Sin embargo, también es posible identificar rasgos comunes (sociocognición y modelos mentales compartidos) que dan cuenta de contextos similares (la misma institución, el mismo programa, experiencias educacionales previas similares, el mismo rango etario).

Para efectos de este trabajo, se analizan dos imágenes y textos:

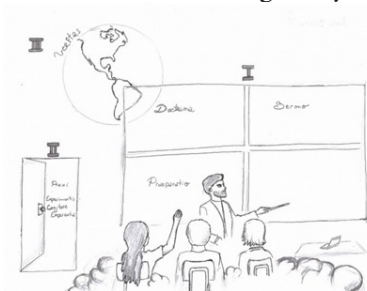


Figura 1: Metáfora Visual 1

El primer elemento que se puede observar en la metáfora visual 1 es lo que Kress y van Leeuwen (2006) llaman: “la estructura visual” (45) y hace referencia al orden, posición y estructura de los elementos presentes en la imagen visual. En esta imagen podemos claramente observar la posición física del profesor en relación a, por ejemplo, los estudiantes. La estructura de los elementos visuales, de acuerdo a Kress y van Leeuwen, no se debe tratar de manera arbitraria, pensando que estos solo reproducen las estructuras del orden social de nuestra realidad. El profesor, quien apunta a un pizarrón en forma de ventana a través de la cual los estudiantes pueden observar el mundo y acceder a nuevos conocimientos, está ubicado frente a los estudiantes, sugiriendo claramente la presencia de elementos de ‘control’ mencionados por Oxford et al. (1998) en dos perspectivas: Orden Social y Transmisión Cultural. A su vez, la narrativa textual revela los elementos y condiciones que contribuyen y, ciertamente, contribuirán en la construcción de la identidad docente de este estudiante en particular. Por ejemplo, el estudiante utiliza metafóricamente el concepto de *‘fog’* [niebla] para referirse a la posición subordinada y subyugada de los estudiantes en relación al poder representado por el saber y el conocimiento. El estudiante narra que “they [los estudiantes] had been hidden from lighting (knowledge), nonetheless they are now seeking for better understanding of the world, emerging from the shadows that used to hinder them”. Para que los estudiantes puedan exitosamente acceder y alcanzar el saber y el conocimiento, deben sistemáticamente seguir ciertas etapas claramente establecidas en la imagen a través de números romanos. La puerta, que también se encuentra adelante y que, tal como lo narra el estudiante, es deliberadamente abierta por el profesor para que los estudiantes puedan poner en práctica el conocimiento entregado por el profesor. El computador (laptop) sobre la mesa del profesor, y no de los estudiantes, podría representar diversos escenarios como, por ejemplo, la importancia del uso de recursos tecnológicos en las prácticas pedagógicas del docente o la poderosa función mediática de las tecnologías de la información sobre las formas de cómo y dónde accedemos a distintas formas de conocimiento.

A través de los distintos elementos presentes en la imagen y descritos en el texto (la posición del profesor y de los alumnos, los pasos estructurados para el saber y la práctica, la nubosa y subordinada posición de los estudiantes) se puede señalar que existe una clara e imponente metáfora conceptual del conocimiento como ‘un objeto’ (physical object) o como ‘luz’ (light), tal como lo señalan Lakoff and Johnson (1980). Dicha transformación o transición de ‘la oscuridad’ a ‘la luz’, o del ‘no poseer’ al ‘poseer’ implica una relación desigual entre el profesor y el alumno donde uno entrega, transmite y abre las ventanas del conocimiento para que el otro pueda recibirlo, y así ascender de la oscuridad a la luz, todo lo cual ubica a esta metáfora en el modelo de Transmisión Cultural. La representación metafórica de la imagen visual y narrativa escrita sobre la identidad docente del estudiante participante evidencia la presencia de ciertas estructuras conceptuales y mentales que tienen mucha relación con los roles descritos por Diaz et al. (2013) y con aquellas que se encontraron en el análisis de Marchant (1992) de las metáforas usadas por futuros docentes las que incluyen ‘the teacher as authority’ [el profesor como autoridad], ‘the teacher as director’ [el profesor como director], ‘the teacher as referee’ [el profesor como árbitro], entre otras.

La imagen 2 de más abajo hace uso de una variedad de elementos que dan cuenta metafóricamente de la identidad docente de este estudiante, la que se contrasta profundamente con la imagen anterior.

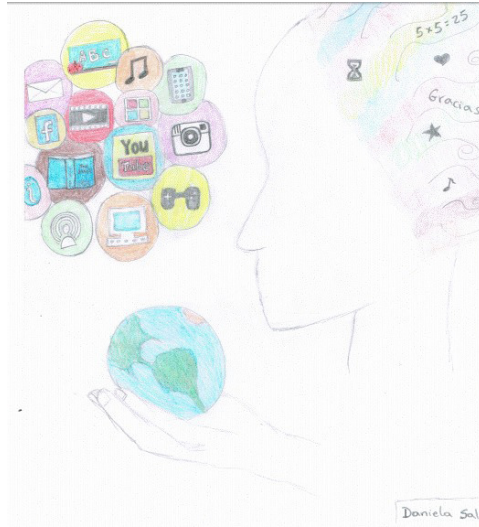


Figura 2: Metáfora Visual 2

A diferencia de la imagen 1, esta no representa la relación profesor-alumno en un orden jerárquico situando al profesor delante y a los alumnos atrás. La estructura visual de los elementos usados en la construcción del significado pictórico es más bien paralela, situando a un individuo, que no distingue entre profesor o alumno, a la derecha, una serie de iconos relacionados a las tecnologías de la información a la izquierda, y una mano sosteniendo la tierra en la parte posterior del centro de la imagen. Parte de la narrativa escrita de este estudiante, da cuenta de su sistema de creencias y sus conceptualizaciones sobre la relación alumno-profesor donde él señala que:

I identify the teacher with the student as a fellow learner who has to deal with many of the same challenges and make use of many of the same tools as his/her students. For this reason, I am calling my drawing 'The teacher/student of English today' (s.n.)

Esta narrativa alude claramente al alumno y profesor como aprendices quienes, de acuerdo con su opinión, comparten algunos de los mismos desafíos. Además, el estudiante expresa claramente que no enfatiza la distinción entre profesores y alumnos [I deemphasize the distinction between teachers and students], lo cual evidencia una fuerte inclinación por roles y responsabilidades compartidas en lo que a enseñanza y aprendizaje se refiere. Esta conceptualización calza perfectamente dentro de la perspectiva de 'Learner-centered Growth' [Crecimiento entrado en el estudiante], propuesta por Oxford et al. (1998). De acuerdo a esta perspectiva, el control, poder, autoridad, y los procesos de enseñanza y aprendizaje son compartidos entre los principales agentes involucrados en dichas prácticas, profesores y alumnos. Sin duda, esta representación tiene implicancias muy importantes para las futuras prácticas pedagógicas de este estudiante-profesor quien ciertamente considerará a los alumnos como actores activos y centrales en los procesos de aprendizaje, y no como fuentes o recipientes que deben ser llenados de saber y conocimiento. Al respecto, Ho-yan Mak (2011) postula que las creencias de los profesores podrían filtrar la manera como ellos conciben sus prácticas y cómo estas podrían también ser fuertemente influenciadas.

Cabe mencionar otro elemento importante en la imagen 2. Este tiene relación con lo que

Kress y van Leeuwen (2006) denominan la ‘configuración visual’ y ‘contacto’. El individuo representado en la imagen no está de frente mirando al lector, sino que de perfil observando una serie de iconos referentes a la tecnología y posiblemente a la tierra que sostiene en su mano. Esta configuración visual establece un contacto indirecto con el lector. De acuerdo a Kress y van Leeuwen, este tipo de configuraciones involucra una relación social de afinidad con no solo los símbolos semióticos presentes en la imagen sino que con el mundo y realidad en general. El estudiante, en su narrativa, nos cuenta que “la figura principal de la imagen es el perfil de una cabeza abierta mirando un grupo de burbujas llena de iconos sobre las tecnologías de la información y comunicación” [*the main figure of my drawing is the profile of an open head, looking towards a group of bubbles filled with the icons of a variety of information and communication technologies*]. El contacto que el individuo en la imagen parece tener con los diversos recursos tecnológicos parece ser bastante relevante en los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo que naturalmente apunta a la centralidad de integrar variadas formas multimodales en el quehacer docente. El uso de libros, música, video, redes sociales y otros, como se evidencia en la imagen, ocupan un lugar central en la mirada de este estudiante-profesor, quien seguramente tiene una profunda convicción en que el aprendizaje no ocurre tan solo a través de aquella ‘ventana’ que abre el profesor para iluminar a los alumnos (Imagen 1) sino que también en las prácticas diarias y cotidianas de los aprendices. Dentro de este contexto, podemos claramente hablar de la necesidad de incorporar pedagogías de multiliteracidad (Rowse, Kosnik, & Beck, 2008) que puedan dar cuenta del complejo campo socio-semiótico en el cual vivimos.

Al leer e interpretar los distintos elementos presentes en la imagen 2 podemos obtener una mirada holística de los múltiples y complejos aspectos identitarios del estudiante-profesor. Harste y Kress (2012) señalan que: “tal como expresamos nuestra identidad a través del habla y la escritura, de la misma manera también expresamos nuestra identidad en cómo nos aproximamos a las imágenes y cómo las producimos” (208). De esta manera, lo que queda al descubierto es la clara motivación e inclinación del estudiante-profesor por explotar metodológica y pedagógicamente las distintas modalidades tecnológicas en los procesos pedagógicos.

4. Conclusiones

Cada imagen y texto hablan por sí solos. A pesar de ser un número reducido de participantes, se evidencia el papel mediador de las tecnologías en el proceso de enseñanza como una nueva dimensión de la identidad docente no recogida en el modelo de Oxford et al. (1998). Al mismo tiempo, se releva la centralidad del profesor como actor y guía en los trayectos cognitivos, afectivos y sociales de sus estudiantes. También destaca el rol que cumple el inglés en la comunicación intercultural al ser considerado como lengua franca en un mundo diverso y globalizado. Tomando en cuenta, como dice Sarasa (2017), las fluctuantes inversiones, reinversiones y digresiones en el uso del tiempo por parte de los estudiantes en formación inicial docente, este tipo de actividad se puede incorporar en el plan de estudios con el fin de ofrecer la oportunidad para reflexionar de manera colaborativa sobre las proyecciones de la identidad docente.

Estos resultados pueden ofrecer orientaciones para la formación inicial docente en cuanto a preparar profesores de inglés capaces de enseñar usando los distintos modos en que se presenta la lengua, con una formación crítica sobre el papel de mediación de las tecnologías de la información

y con una clara conciencia de la diversidad en cada grupo humano.

Bibliografía

- Ajayi, L. 2011. "Preservice teachers' knowledge, attitudes, and perception of their preparation to teach multiliteracies/multimodality." *The Teacher Educator*, 46, 6-31.
- Barahona, M. 2016. *English language teacher education in Chile*. New York: Routledge.
- Cienki, A., & Müeller, C. (Eds.). 2008. *Metaphor and gesture*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Diaz, C. *et al.* 2013. "Beliefs of Chilean university English teachers: uncovering their role in the teaching and learning process". *Profile*, 15(2), 85-97.
- Farías, M., & Veliz, L. 2016. "EFL students' metaphorical conceptualizations of language learning". *Trabalhos de Linguística Aplicada*, 55(3), 833-850.
- Forceville, C. J. 2002. "The identification of target and source in pictorial metaphors". *Journal of Pragmatics*, 34(1), 1-14.
- Forceville, C. J., & Urios-Aparisi, E. (Eds.). 2009. *Multimodal metaphor*. Berlin: Mouton De Gruyter.
- Harste, J., & Kress, G. 2012. "Image, identity and insights into language". *Language Arts*, 89(3), 205-210.
- Ho-yan Mak, S. 2011. "Tensions between conflicting beliefs of an EFL teacher in teaching practice". *RELC Journal*, 42(1), 53-67.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. 2006. *Reading images: the grammar of visual design*. London: Routledge.
- Lakoff, G., & Johnson, M. 1980. *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press.
- Low, G. 2003. "Validating metaphoric models in applied linguistics". *Metaphor and Symbol*, 18, 239-254.
- Marchant, G. J. 1992. "A teacher is like a...: Using simile lists to explore personal metaphors". *Language and Education*, 6(1), 33-45.
- Martin, A. J. 2016. "Second language teacher education in the expanding circle: The TEFL methodology course in Chile". *CALJ*, 8(1), 24-42.
- MINEDUC. 2014. *Estándares orientadores para carreras de pedagogía en Inglés*. Santiago, Chile: MINEDUC Retrieved from <http://portales.mineduc.cl/usuarios/cpeip/doc/201407311536090.Ingles.pdf>.
- Oxford, R. *et al.* 1998. "Clashing metaphors about classroom teachers: toward a systematic typology for the language teaching field". *System*, 26, 3-50.
- Rowell, J., Kosnik, C., & Beck, C. 2008. "Fostering multiliteracies pedagogy through pre-service teacher education". *Teaching Education*, 19(2), 109-122.
- Sarasa, M. 2017. "A narrative inquiry into pre-service English teachers' temporal investments in their initial education curriculum" *HOW*, 24(1), 27-43.
- Sedivy, S. 1997. "Metaphoric picture, pulsars, platypuses". *Metaphor and Symbol*, 12(2), 95-112.
- Steen, J. G. 2011. "The contemporary theory of metaphor - now new and improved". *Review of Cognitive Linguistics*, 9(1), 26-64.

Tributación de asignaturas al Perfil de Egreso de la carrera de Pedagogía en Inglés de la Universidad de Santiago de Chile: propuesta de un estudio transeccional - correlacional *

Contribution of Subjects to the Graduate Professional Profile of the Initial English Teacher Education Programme at the Universidad de Santiago de Chile: Proposal for a Transeccional-Correlational Study

Ana María Franquesa Strugo¹
Víctor Prades Palomera²
Universidad de Santiago de Chile
anamaria.franquesa@usach.cl

Resumen

El presente artículo corresponde a la primera parte de un proyecto de investigación interno de la Universidad de Santiago de Chile que relaciona una asignatura del área de literatura con el perfil de egreso de la carrera de Pedagogía en Inglés de dicha Universidad. Dentro de este contexto, el perfil de egreso se entenderá como aquella instancia regulatoria que establece el tipo de pedagogo al que apunta la formación de nuestra carrera. Lo que aquí se presenta corresponde al marco en el que dicho perfil se ubica, para lo cual se ha recurrido a literatura especializada de diversas fuentes institucionales.

Palabras clave: perfil de egreso; pedagogía en inglés USACH; estándares orientadores

Abstract

This article corresponds to the first part of an internal research project of the University of Santiago de Chile that relates a subject in the area of Literature with the graduate professional profile of the Initial English Teacher Education Program of this University. Within this context, the graduate profile will be understood as the regulatory instance that establishes the type of teacher to which the formation of our career aims. What is presented here corresponds to the theoretical framework in which this professional profile is inserted, for which specialized literature from various institutional sources has been used.

* Artículo basado en Proyecto DICYT 031751FS, Vicerrectoría de Investigación, Desarrollo e Innovación, Universidad de Santiago de Chile (USACH)

¹ Departamento de Lingüística y Literatura, Universidad de Santiago de Chile, Santiago, Chile. Ana María Franquesa Strugo es académica de la Carrera de Pedagogía en Inglés de la Universidad de Santiago de Chile. Profesora de Inglés, Licenciada en Letras y Magíster en Letras por la Pontificia Universidad Católica de Chile y Doctora© en Estudios Americanos por la Universidad de Santiago de Chile.

² Víctor Prades Palomera es académico de la Carrera de Pedagogía en Inglés de la Universidad de Santiago de Chile. Profesor de Estado en Inglés, Licenciado en Educación y Magíster en Lingüística Anglosajona por la Universidad de Santiago de Chile. Además, cuenta con un PGDip. Teacher Education de Southampton University.

Key words: graduate professional profile; English Pedagogy USACH; transectional-correlational research

1. Perfil de Egreso

El aspecto clave de este proyecto que se encuentra en su primer año de ejecución lo constituye el perfil de egreso de la Carrera de Pedagogía en Inglés de la Universidad de Santiago de Chile. Por esto, una discusión bibliográfica pertinente necesariamente debe basarse en dicho aspecto.

Una definición de Perfil de Egreso es la entregada por Martiniano (1999):

[l]os perfiles profesionales de egreso estarán constituidos por un conjunto de competencias cuyo trasfondo [...] serían las capacidades y valores adquiridos por medio de contenidos y métodos al egresar de una institución educativa y válidos para la vida y/o para una profesión (en Pérez Pascual, s/f, s/p).

Por su parte, Möller y Gómez (2014), citando al *Manual para la implementación de sistema de créditos transferibles* de la Universidad de Santiago de Chile del año 2013, hacen suya la definición de perfil de egreso en cuanto: “establece las áreas del conocimiento, habilidades y destrezas profesionales, actitudes, valores y competencias que desarrolla el plan de estudios” (25). De este modo, continúan los autores, el perfil de egreso se relaciona tanto con lo laboral como con: “una definición integral del profesional que se espera formar” (25). Por otro lado, Hawes (s/f) establece el perfil de egreso como: “la declaración formal que hace la institución frente a la sociedad y frente a sí misma, comprometiendo la formación de una identidad profesional, ciertos compromisos formativos en ámbitos de realización de la profesión y sus competencias clave asociadas” (cit. en Möller y Gómez, 2014: 25). Los mismos autores entienden entonces el perfil de egreso como “un instrumento que dota de sentido a los programas de formación” (25).

Al mismo tiempo, la Unidad de Gestión Curricular de la Universidad de Las Américas, en la *Guía para elaborar Perfiles de Egreso por Resultados de Aprendizaje* del año 2015, en correspondencia con el perfil de egreso de la carrera de Pedagogía en Inglés de la Universidad de Santiago de Chile, define perfil de egreso como:

[el] eje articulador de la estructura de todas las licenciaturas, títulos profesionales y de formación técnica de la Universidad. Como tal, el Perfil de Egreso es el elemento central del diseño curricular y, por ello, orienta la construcción de los otros instrumentos curriculares. (Unidad de Gestión Curricular de la Universidad de Las Américas, 2015: 4)

Por su parte, el *Manual de Orientación para Autoevaluación CNA*, vigente desde 2008 para carreras y programas de pregrado, “posiciona al Perfil de Egreso como la base desde donde emanan todos los demás ámbitos de la acreditación” (cit. en Unidad de Gestión de la Universidad de Las Américas, 2015: 5). En el documento mencionado, la CNA define el perfil de egreso como:

el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que todo egresado debe dominar como requisito para obtener el título habilitante para ejercer su profesión y constituye el marco de referencia para la aplicación de los criterios de evaluación. En otras palabras, el Perfil de Egreso define qué es lo que la unidad espera lograr. (cit. en Unidad de Gestión de la Universidad de Las Américas, 2015: 6)

En este contexto, el perfil de egreso: “debe considerar no sólo las competencias técnicas propias de la carrera, sino también un conjunto de conocimientos prácticos que permitan utilizar de manera óptima dichas competencias técnicas” (6). Estos conocimientos prácticos consideran:

las capacidades básicas [...], las capacidades analíticas [...], las actitudes personales [...] y otras de tipo práctico, que incluyen la organización de recursos [...], el trabajo en equipo, la adquisición, evaluación y uso de información, la comprensión de interrelaciones complejas de la organización y ajuste de tareas y la capacidad para usar tecnologías de aplicación general. (6)

2. Perfil de Egreso de la Carrera de Pedagogía en Inglés de la Universidad de Santiago de Chile

El Perfil de Egreso sancionado por la carrera de Pedagogía en Inglés para su acreditación 2015 – 2021 se basa en resultados de aprendizaje, es decir, lo que el estudiante debe ser capaz de comprender, hacer y demostrar al finalizar su proceso de aprendizaje. Estos resultados de aprendizaje, por lo tanto, deben orientar el diseño e implementación de la malla curricular y los programas de asignatura de la carrera (Unidad de Gestión Curricular, Universidad de Las Américas, 2015). Debe considerarse que el modelo basado en resultados de aprendizaje asume como necesaria la incorporación de aprendizajes genéricos, los que se complementan con los resultados de aprendizaje específicos referidos a saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Finalmente, cabe hacer notar que el modelo curricular en base a resultados de aprendizaje está de acuerdo con la transformación de las instituciones de educación superior, por lo que dichas instituciones, en concordancia con lo planteado por la UNESCO en 2009, “[...] deberían centrarse aún más en los aspectos interdisciplinarios y promover el pensamiento crítico y la ciudadanía activa, contribuyendo así al desarrollo sostenible, la paz y el bienestar” (Unidad de Gestión Curricular, Universidad de Las Américas, 2015: 11-12).

Por otro lado, para elaborar el perfil de egreso sancionado por el proceso de reacreditación de la Carrera de Pedagogía en Inglés de la Universidad de Santiago de Chile (2015 – 2021), se consideraron el Modelo Educativo Institucional 2014 (MEI) de dicha universidad y los Estándares Orientadores para Carreras de Pedagogía en Inglés del año 2014 del Ministerio de Educación (MINEDUC) para los futuros profesores de inglés. Así, por ejemplo, uno de los estándares más relevantes establecidos por el Ministerio dice relación con la obtención de la certificación de competencia lingüística nivel C1/ALTE4, aspecto que la carrera cautela al término del proceso formativo con la implementación de la prueba CAE (Nivel Avanzado en Lengua Inglesa). Asimismo, aspectos como la capacidad de analizar e interpretar textos literarios de habla inglesa, orientar el desarrollo pedagógico a nivel personal y grupal entre los estudiantes, y el diseño e implementación de proyectos de investigación/ acción en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de la lengua meta, constituyen aspectos relevados por los estándares ministeriales que se ven reflejados en los desempeños que se incorporan en este perfil.

Dentro de esta línea, este ajuste también responde a la reciente actualización del Modelo Educativo Institucional de la Universidad de Santiago de Chile, a partir del cual “se ha evidenciado la relevancia de una mirada articuladora y sintética del perfil de egreso que focalice la atención en los

desempeños complejos e integrales que los egresados deben alcanzar para intervenir con seguridad y eficiencia en sus respectivos contextos profesionales” (Modelo Educativo Institucional, 2014: 37).

Así pues, de acuerdo con estos lineamientos, se han establecido desempeños integrales que se sustentan en áreas principales de conocimiento, habilidades, valores y actitudes que se desea lograr en un docente egresado de la Pedagogía en Inglés de la Universidad de Santiago de Chile. Dichos desempeños han sido clasificados según las áreas oficiales establecidas en el Modelo Educativo Institucional, habiéndose hecho el mayor esfuerzo para que ellos reflejen en la forma más fidedigna posible el aporte efectivamente realizado por el egresado.

Para esto se han definido los siguientes desempeños integrales que debe poseer el profesional egresado de la carrera de Pedagogía en Inglés de la Universidad de Santiago de Chile:

- Dominar la lengua a nivel avanzado (C1/ALTE4), lo que le permite comunicarse de manera oral y escrita en diferentes contextos, considerando la universalidad del idioma inglés.
- Diseñar, implementar y evaluar experiencias de aprendizaje en espacios de educación secundaria y terciaria, considerando los fundamentos de la enseñanza del inglés; el propósito del proceso formativo; estrategias didácticas y recursos TIC; que promuevan el desarrollo en los estudiantes de habilidades de producción y comprensión oral y escrita en el idioma inglés, considerando aspectos literarios de los pueblos de habla inglesa y los principios de la lingüística.
- Analizar e interpretar textos literarios de habla inglesa en sus correspondientes contextos históricos, geográficos, sociales y culturales, con el fin de fomentar la lectura entre sus estudiantes y profundizar el aprendizaje sobre la cultura de estos pueblos. Orientar el desarrollo a nivel personal y grupal entre los estudiantes, propiciando un desarrollo integral, sobre la base de redes de apoyo escolares y comunitarias.
- Diseñar e implementar proyectos de investigación en el ámbito de la enseñanza del inglés, integrando las áreas de la literatura, la lingüística y la enseñanza del inglés, desde una perspectiva teórica y aplicada.

Los anteriores desempeños descritos se sustentan en áreas principales de conocimiento. Esto entrega al profesional egresado de la carrera de Pedagogía en Inglés de la Universidad de Santiago de Chile un cuerpo organizado de conocimientos acerca de las teorías y modelos lingüísticos relevante a la adquisición del primer y segundo idioma, de conceptualizaciones que se derivan de las disciplinas de las ciencias del lenguaje, la lingüística aplicada, los fundamentos de la educación y la metodología de la enseñanza de un segundo idioma, lo cual le otorga un adecuado manejo de un discurso profesional en la disciplina y áreas afines. A su vez, el conocimiento integrado de teoría y práctica le permite al egresado adoptar una postura en relación con la divergencia dentro de la disciplina.

Nuestro egresado también posee un amplio conocimiento de la literatura de los pueblos de habla inglesa, de las teorías que sustentan su estudio y los modelos estéticos y paradigmas conceptuales referidos al estudio de las culturas y literaturas de los pueblos de habla inglesa. Además, evidencia conocimientos en teorías literarias y sus funciones en la crítica e interpretación literarias y, en el plano educativo, posee conocimientos sobre currículo, evaluación, estrategias didáctico-metodológicas, gestión escolar, modelos teórico-prácticos de aprendizaje y sobre los aportes que desde el campo de la filosofía, la psicología y el contexto psicológico y social latinoamericano le permiten una reflexión transdisciplinaria de los problemas de la educación contemporánea.

Por otro lado, el profesional egresado de la carrera de Pedagogía en Inglés de la Universidad de Santiago de Chile posee las siguientes habilidades: capacidad de autoaprendizaje continuo y permanente; pensamiento crítico y sistémico; capacidad de participar en proyectos de investigación en el campo de su especialidad; proporcionar asesoría en el campo de su especialidad a instituciones educativas públicas y privadas; capacidad para trabajar en equipo; capacidad de comunicación eficiente, tanto en el plano oral como escrito y con énfasis en la formalización técnica y académica; capacidad para asumir funciones docentes en distintos espacios y culturas; capacidad para responder a las exigencias del medio educacional; capacidad de diseñar el currículo en su nivel de desempeño, en función del modelo educativo y pedagógico y las exigencias del entorno; capacidad para introducir aprendizajes significativos y funcionales, potenciando las habilidades del pensamiento crítico y reflexivo de sus estudiantes; capacidad de adaptar los contenidos y estrategias de enseñanza al nivel de conocimientos, capacidades e intereses de sus estudiantes; generar ambientes de aprendizaje de respeto y confianza, permitiendo una comunicación efectiva con sus educandos; utilizar estrategias de evaluación efectivas, de acuerdo con el nivel de enseñanza y el tiempo otorgado para el logro de los objetivos de aprendizaje; capacidad para investigar la realidad educativa, aplicando procesos cuantitativos-cualitativos con rigor científico y ético; dominio de la teoría y metodología de la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera para orientar acciones educativas (diseño, educación y evaluación), desarrollando en los estudiantes el pensamiento lógico, crítico y creativo; dominio de los saberes de las disciplinas de área de conocimiento de su especialidad, de modo de desarrollar la competencia comunicativa e instrumental de la lengua inglesa a nivel avanzado (C1/ALTE4); análisis e interpretación de textos literarios de habla inglesa en sus correspondientes contextos histórico-culturales; diseño y operacionalización de estrategias de enseñanza y aprendizaje según contextos; proyección y desarrollo de acciones educativas de carácter interdisciplinario; diseño e implementación de diversas estrategias y procesos de evaluación de aprendizajes en base a criterios determinados; selección, utilización y evaluación de las tecnologías educativas como recursos de enseñanza aprendizaje; interacción social y educativamente con diferentes actores de la comunidad para favorecer los procesos de desarrollo.

Finalmente, el egresado de la carrera de Pedagogía en Inglés de la Universidad de Santiago de Chile posee las siguientes actitudes y valores: promueve la participación comunitaria, facilitando procesos de integración y consenso; es solidario; basado en la equidad; respetuoso de los derechos humanos y de la diversidad; es tolerante; posee una actitud innovadora y pro-activa y, finalmente, responsable y con un alto compromiso profesional.

3. Conclusión

El perfil de egreso de la carrera expuesto en este trabajo es coherente con las definiciones establecidas por la CNA para las carreras de educación. En efecto, las habilidades tanto generales como específicas que deben incorporar los egresados de la carrera de Pedagogía en Inglés de la USACH contemplan las distintas facetas propias del ejercicio docente, tales como el dominio disciplinar, la organización del contenido en función del aprendizaje del estudiante, la creación de ambientes de aprendizaje adecuados, la comprensión de los contenidos por parte de los alumnos, la capacidad de asumir responsabilidades y construir relaciones profesionales con sus colegas, entre otras. Asimismo-

mo, el perfil de egreso promueve capacidades y actitudes como el pensamiento crítico, la actitud innovadora y proactiva, el autoaprendizaje, el compromiso profesional, entre otros coherentes con lo propuesto por el Comité Técnico de Educación de la CNAP. Todo esto favoreció la reacreditación de la Carrera de Pedagogía en Inglés por un período de 6 años, entre los años 2015 a 2021.

Bibliografía

- Ministerio de Educación. 2014. *Estándares orientadores para carreras de Pedagogía en Inglés*. Recuperado de <http://www.cpeip.cl/estandares-orientadores-para-la-formacion-inicial-docente/>
- Möller, I. y Gómez, H. 2014. “Coherencia entre perfiles de egreso e instrumentos de evaluación en carreras de Educación Básica en Chile”. *Calidad en la educación*, (41), 17-49.
- Pérez Pascual, A. (s/f). “Contribución al Perfil de Egreso”. Recuperado de <http://www.economia.unam.mx/foro2012/ponencias/Alejandro%20P%C3%A9rez%20Pascual.pdf>
- Unidad de Gestión Curricular de la Universidad de Las Américas. 2015. “Guía para elaborar Perfiles de Egreso por Resultados de Aprendizaje”. *Serie Guías para la Apropiación Curricular del Modelo Educativo*. Recuperado de <http://www.udla.cl/portales/tp9e00af339c16/uploadImg/File/guias/2%20Gui%CC%81a%20Perfil%20de%20Egreso%20UDLA%20ISBN%20978-956-8695-07-1-2016-APA.pdf>
- Universidad de Santiago de Chile. 2014. *Modelo Educativo Institucional*. Recuperado de http://www.usach.cl/sites/default/files/documentos/files/mei_2014.pdf

Preparación de procesos de enseñanza/aprendizaje de inglés en carreras de formación inicial docente en inglés en Chile

English teaching in Chilean higher education English teacher training programmes

María Antonieta Hidalgo Ferrer¹
Universidad Chileno-Británica de Cultura
mahidalgo@ubritanica.cl

Resumen

La Formación Inicial Docente (FID) para futuros profesores de inglés, según es materializada por sus docentes, requiere de una mirada atenta para tener una visión más completa de la forma en que se terminan plasmando y estructurando los procesos de enseñanza/aprendizaje del idioma inglés en carreras de este tipo. En este artículo se presentan aspectos relevantes de una investigación doctoral que exploró las dinámicas y formas de trabajo desarrolladas por los miembros de los equipos de inglés en distintas universidades chilenas al enfrentarse a la formación lingüística en programas de FID en inglés.

Palabras clave: inglés, formación, prácticas, gestión, organización

Abstract

The education of English as is materialised by those in charge of its instruction in higher education English teacher training programmes (ETTPs) requires a close look in order to have a wider perspective of the way in which English teaching is structured and delivered in these programmes. This paper presents some relevant results of a doctoral investigation in which the dynamics and ways of working of teams of English teachers from seven ETTPs in Chilean universities were explored.

Key words: English, teacher education programmes, practices, institutions

¹ Licenciada en Educación en Inglés y Profesora de Estado en Inglés del Instituto Profesional Chileno Británico. Magíster en Lingüística Aplicada para la Enseñanza del Inglés (Lancaster University, UK) y Doctora en Investigación Educativa (Lancaster University, UK). Docente y coordinadora de Lengua Inglesa y miembro del equipo de investigación de UCBC.

1. Introducción

La formación inicial docente para futuros profesores de inglés en Chile se desarrolla sobre la base de dos ejes fundamentales. Por una parte, el eje del fortalecimiento de la formación inicial docente en general, que busca innovar y mejorar la calidad de estos futuros profesionales. Por otra parte, el eje de la promoción del inglés con miras a la participación activa del país en la economía global y en el acceso a la información y conocimiento. Lo anterior ha dado paso a distintas políticas nacionales que han influido en las carreras de FID en inglés como, por ejemplo, la obligatoriedad de existir dentro de instituciones que estén acreditadas y de ser carreras acreditadas, como también cumplir con la preparación de futuros profesores de inglés que cuenten con un nivel C1 (British Council, 2015), lo que es un nivel avanzado en la lengua inglesa según los descriptores del Marco de Referencia Común Europeo (Cambridge Assessment English, 2018). Las políticas recién mencionadas, al igual que otras atingentes a este tipo de programas de formación, han traído consigo la incorporación de una serie de estándares que afectan diversos estamentos de las instituciones de educación superior y que se han traducido en nuevas formas de visualizar y enfrentar la labor profesional.

Algunos artículos, informes e investigaciones nacionales relacionados con las diferentes aristas de los cambios en proceso se han centrado, por ejemplo, en la consideración de procesos de admisión (Rojas, 2010), procesos de acreditación (Olivares, 2010), aplicación de estándares en la preparación de futuros profesores (Fernández & Muñoz, 2010), percepciones sobre la calidad de la formación inicial docente (Ruffinelli, 2013), análisis sobre resultados en pruebas INICIA (Rodríguez & Castillo, 2014), y estudio sobre el estado del arte en FID (Agencia de la Calidad de la Educación, 2016), entre otros aspectos. En el área específica de FID en inglés, existen informes generados a partir de una serie de seminarios dirigidos a la reflexión en el área, que han discutido, por ejemplo, las implicancias de la incorporación de estándares a carreras FID en inglés (Ministerio de Educación & British Council, 2013). Barahona (2015), por su parte, se ha enfocado en la comprensión del aprendizaje de futuros profesores de inglés en sus programas de formación de pregrado cuando se enfrentan a contextos de enseñanza de inglés. Kamhi-Stein, Díaz y Oliveira (2017) han dado una mirada a las nuevas políticas del idioma inglés y su implementación en países de Sudamérica, y dentro de este contexto Abrahams y Silva (2017) han discutido los desafíos experimentados por FID de inglés en Chile.

A pesar de los avances significativos en el estudio de FID según la Agencia de Calidad de la Educación (2016), este mismo organismo también estima que aún existen grandes desafíos en lo que respecta investigación que sea un aporte a procesos de reclutamiento, formación e inserción de docentes. Este artículo contribuye al conocimiento sobre formación inicial en Chile, específicamente en programas de formación docente en inglés y desde la perspectiva de sus docentes, que es un estamento dentro de las universidades que ha sido ignorado en estudios en FID. La información presentada está basada en la descripción de algunos aspectos concluyentes de una tesis doctoral desarrollada durante los años 2011-2015 que buscaba explorar las prácticas relacionadas con la gestión y organización de la educación de inglés por parte de sus docentes en programas de FID en inglés en universidades chilenas. Según Cisternas (2011), la investigación relacionada con la preparación

inicial docente es parte de una nueva dimensión que no ha sido reconocida e incluso ignorada. Los estudios mayormente se han concentrado en los estudiantes, egresados, contextos de inserción y políticas públicas en general, quedando el área de la docencia en educación superior sin explorar mayormente.

En la investigación se buscó estudiar lo que sucede internamente en los programas FID en inglés en cuanto a los procedimientos de toma de decisiones, planificación y evaluación en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés. El foco estuvo en la constante construcción y evolución de prácticas relacionadas con estas actividades de modo de comprender su aporte a la constitución de la estructura y significado de la enseñanza lingüística en programas de FID en inglés en el contexto chileno. De acuerdo a Trowler y Knight (2002), los departamentos dentro de una universidad desarrollan formas de pensar acerca de sus estudiantes, acercamientos al diseño e implementación de cursos, evaluación y prácticas que son únicos. Por lo tanto, una mirada atenta a lo que ahí ocurre puede ser un aporte al conocimiento en la preparación disciplinar en carreras de formación inicial docente y a la búsqueda de la innovación.

En la investigación doctoral se llegó al levantamiento de cuarenta y un prácticas que describen aquellas acciones tomadas por los docentes de inglés al enfrentarse a su labor profesional diaria en términos de toma de decisiones, planificación y evaluación. El análisis de dichas prácticas dio origen a una descripción que da cuenta de cómo se concibe la enseñanza del inglés en carreras de formación docente en Chile de acuerdo a las instituciones estudiadas.

2. Marco teórico para la aproximación al estudio de prácticas

La investigación se basó en teorías socioculturales, específicamente en aquella relacionada con el estudio de prácticas sociales desarrollada por Giddens (1979, 1984) y Reckwitz (2002). En esta área del saber, los procesos sociales y culturales se conciben como mediadores de la actividad y pensamiento humano. Así, el comportamiento humano expresado a través de prácticas culturales es considerado el foco de análisis. El concepto de cultura es esencial en esta rama de los estudios humanos. El concepto es descrito tanto como un sistema de significados transmitidos a través de las generaciones como un sistema que está siendo constantemente creado y recreado en sus contextos (Nasir & Hand, 2006).

El estudio de las prácticas de los docentes en programas FID en inglés debe ser aproximarse de acuerdo con los contextos únicos en donde se desarrollan (Fanhanel & Trowler, 2008). En este sentido, el concepto de cultura es primordial y da un marco general a la investigación. La cultura se concibe, según Geertz (1973), como un sistema de significados recreados constantemente que le dan forma, orden, foco y dirección a la actividad de sus participantes. Para este autor, la cultura es un mecanismo de control que gobierna el comportamiento y en donde se asume que el pensamiento humano es tanto social como público. En una cultura, los individuos pasan por procesos dinámicos en los que sus creencias y formas de actuar se ajustan a los patrones culturales. Sin embargo, la participación de un individuo en una cultura es también el resultado del proceso por el cual hay una incorporación de quién es el individuo y en qué se convierte finalmente. En este proceso dinámico, los patrones culturales también son modificados por las intervenciones de los participantes en la cultura. Considerando estas descripciones, se entiende que las prácticas de los docentes de inglés en

carreras FID en inglés están fuertemente entrelazadas en la cultura en las que se desarrollan.

La identidad es otro concepto que entra en juego al analizar la actividad humana, ya que es una dimensión importante al enfrentar los procesos de desarrollo de las acciones humanas (Kanno & Stuart, 2011). La manera en que un individuo se visualiza modifica cómo participa en su contexto y a la vez su participación modifica su identidad. Según Fanghanel (2012), los académicos en universidades traen consigo sus propias creencias sobre educación y sus propios valores, lo que demuestra que los roles que desarrollan no están totalmente influenciados por las organizaciones a las cuales pertenecen. Los académicos trabajan en espacios en donde diferentes demandas externas y las aspiraciones que tienen para ellos mismos y para sus estudiantes, así como también su pasión por el conocimiento, deben acomodarse. Saunders (2012) explica que la perspectiva sociocultural describe a las personas que trabajan en las universidades como ejecutores de prácticas sociales que se expresan de forma individual tanto a través del comportamiento como de las creencias de los individuos. En esta investigación, se examinó el diálogo entre el comportamiento individual de los docentes de inglés y el desarrollo de la formación del inglés en sus contextos.

El concepto de práctica fue abordado de acuerdo a lo propuesto por Reckwitz (2002), quien la define como expresiones corporales temporales, formas de actividad mental, saber hacer e, incluso, artefactos y sus usos. El concepto fue complementado con lo propuesto por Blackler (1995), quien se refiere a la identificación del conocimiento individual y colectivo que fluye en las prácticas humanas. Según este autor, existen distintos tipos de saberes, tales como *embodied knowledge*, *embedded knowledge*, *encultured knowledge* y *encoded knowledge*. *Embodied knowledge* se relaciona con el tipo de conocimiento que se adquiere al participar en una cultura. Este conocimiento es esencialmente implícito y tiene que ver con la construcción espontánea de las interpretaciones a las que llegan los participantes al interactuar en una cultura. *Embedded knowledge* es aquel conocimiento que existe en las rutinas del sistema, aquellas que están emergiendo, tecnologías, roles y procedimientos formales relacionados con los procesos sociales e institucionales. *Encultured knowledge* ocurre dentro de los procesos de socialización y es aquel que se genera al alcanzar entendimientos colectivos. Este tipo de conocimiento existe en el lenguaje, socialmente construido y abierto a la negociación. Finalmente, *encoded knowledge* se encuentra en la información contenida en signos y símbolos, tales como libros, manuales o códigos de práctica; es el que se encuentra en la información transmitida por los objetos físicos a los que recurren los participantes de una cultura.

A través de la aplicación de estos conceptos se buscaba identificar las interpretaciones que hacen los docentes al interactuar en sus departamentos en la universidad (*embodied knowledge*), lograr una comprensión de las rutinas, roles y procedimientos formales ejecutados por los docentes de inglés (*embedded knowledge*), conocer los conceptos y entendimientos que se pudieran desprender de la jerga y lenguaje utilizado por los docentes de inglés (*encultured knowledge*), como así también considerar los objetos físicos utilizados por los docentes de inglés, entendiendo que ellos representan la externalización de ideas que influyen en las prácticas colectivas (*encoded knowledge*).

3. Marco metodológico

Se utilizó un método mixto, en el cual hubo una aproximación cuantitativa seguida por una cualitativa. Según Creswell (2013b), en este tipo de método, el investigador realiza una investigación

cuantitativa inicial, analiza los datos y luego ahonda en ellos en una etapa cuantitativa. Durante el período de levantamiento de información, se analizaron las mallas curriculares de los programas FID en inglés de las universidades bajo estudio y se utilizó un cuestionario en línea para recoger información numérica sobre la población estudiada. Esta información, además de ser útil para perfilar a los docentes de inglés en su actividad dentro de sus programas, fue necesaria para guiar el diseño del instrumento cualitativo (entrevista semi-estructurada).

La población estuvo constituida por docentes de inglés en carreras FID en inglés en Chile, a cargo de impartir cursos relacionados con el aprendizaje de las funciones comunicacionales del idioma y/o relacionados con el sistema lingüístico (cursos de gramática descriptiva, fonética o fonología inglesa).

La muestra para la etapa cuantitativa estuvo compuesta por 43 docentes representantes de 12 universidades a lo largo de Chile que formaban parte de los 32 programas FID en inglés que existían en 2011. De las 12 universidades estudiadas, 1 era del norte, 4 del sur y 7 de Santiago, 2 eran estatales y 10 privadas. En esta etapa cuantitativa, los docentes contestaron un cuestionario en línea compuesto de 172 preguntas en escala de Likert. Las preguntas se diseñaron para obtener primeramente información relacionada con el perfil académico de los participantes y con prácticas docentes en proceso de toma de decisiones, comunicación de información y socialización.

La muestra para la etapa cualitativa estuvo compuesta por 18 docentes representantes de 7 universidades a lo largo de Chile. De estas 7 universidades, 1 era del norte, 2 del sur y 4 de Santiago, 1 estatal y 6 privadas. En la etapa cualitativa, los docentes participaron individualmente en entrevistas semi-estructuradas que se centraron en explorar la naturaleza de los cursos que dictaban y las prácticas de las cuales eran parte en procesos de toma de decisiones, planificación, evaluación y socialización al gestionar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La información numérica arrojó frecuencias y porcentajes de distribución, lo que permitió tener un panorama general de las características del grupo estudiado y de las acciones individuales y colectivas de las que son parte al organizar la formación del inglés. La información cualitativa, compuesta por aproximadamente 27 horas de grabación, fue transcrita y categorizada en seis secciones que representan los puntos axiales en torno a los cuales se generan las prácticas docentes (procedimientos de toma de decisiones, planificación, evaluación, concepciones sobre la formación del inglés, inglés en el espacio físico y uso de artefactos). En cada categoría, las prácticas docentes fueron analizadas en concordancia con el tipo de conocimiento que conllevan (Blackler, 1995).

4. Análisis y discusión de resultados

Los docentes encuestados en la etapa cuantitativa demostraron tener un perfil en el cual el 83% correspondía a profesores chilenos, el 16% a docentes de países de habla inglesa y el 1% a otras nacionalidades. El 76% de los encuestados estudiaron en universidades estatales y el 24% eran provenientes de universidades privadas. El 63% de los participantes contaban con posgrados (84% Magíster, 16% Doctorado), el 71% contaba con una relación contractual con su universidad y el 29% trabajaban a honorarios. Los docentes pertenecían a equipos destinados a la formación de inglés compuestos por 6 a 15 profesores y sus grupos etarios eran muy diversos, con una leve mayoría entre los 41-50 años.

En la información levantada en mallas curriculares y cuestionario en línea, se evidenció una tendencia a dividir y enfocar la formación del inglés de acuerdo a las cuatro habilidades de un idioma (comprensión escrita y auditiva, expresión oral y escrita). Esta formación podía estar complementada o no por cursos específicos de morfología, sintaxis, fonética y/o fonología. En algunas universidades existía una clara incorporación de cursos sobre aspectos metalingüísticos, mientras que en otras existía una tendencia al abandono de la incorporación de este tipo de conocimientos en la formación de futuros profesores de inglés. También se detectó la práctica común de alinear la formación del inglés, declarativamente al menos, a estándares internacionales (por ejemplo B2, C1).

Aquí se detallan dos aspectos relevantes de la investigación doctoral para la FID de inglés, que tienen que ver con la naturaleza de las dinámicas de trabajo internas y con la gestión de la incorporación de estándares internacionales de inglés a la formación.

En cuanto a la naturaleza del trabajo en sí, se pudo determinar que en las universidades estudiadas el aseguramiento del desarrollo de la enseñanza del inglés descrito por la institución descansaba en las constituciones de trabajo generadas por las distintas culturas de equipos de inglés que se revelaron en la investigación. En algunas universidades existía un coordinador de área que organizaba el trabajo del resto del equipo de inglés. El trabajo coordinador de esta figura podía variar en nivel de profundidad de una institución a otra. En otras universidades el equipo de inglés se gestionaba a través de un grupo más pequeño que generaba las acciones a seguir. Finalmente, se daba también el caso que en el equipo de inglés se trabajara de forma más independiente guiando su trabajo a través de la documentación oficial y aspectos administrativos básicos determinados por la institución.

De este modo, en algunos equipos se favorecían culturas de trabajo con una aproximación colectiva y en otras con una individual. En las de aproximación colectiva existía la tendencia a trabajar en conjunto en formas de llevar a terreno los objetivos, contenidos y sistemas de evaluación descritos en los programas oficiales de las asignaturas. Se generaban innovaciones en las interpretaciones para desarrollar lo descrito en la documentación oficial de la universidad. Este tipo de culturas eran mucho más propensas a generar artefactos consensuados y de uso colectivo (por ejemplo rúbricas, descripción de proyectos, evaluaciones de formato alternativo). Por otra parte, en las culturas de carácter más individual los docentes de inglés tenían la libertad para planificar, tomar decisiones atinentes a sus cursos y generar instrumentos de evaluación, sin la necesidad de comunicarse con el resto del equipo, pero ciñéndose a lineamientos básicos. En este tipo de culturas de trabajo no existía la tendencia a compartir o contrarrestar información, por lo tanto, la creación de artefactos generados internamente era inexistente.

Debido a la incorporación de estándares lingüísticos internacionales (British Council, 2015), se notaba una clara tendencia por parte de los equipos de lengua por adoptar enfoques y entendimientos del inglés como segunda lengua o extranjera, de acuerdo a las aproximaciones de organizaciones internacionales de estandarización. En otras palabras, aproximarse a la lengua desde un enfoque comunicativo y guiarse por los niveles de logro descritos por estas instituciones como, por ejemplo, las descritas por el Marco Común Europeo de Referencia. Sin embargo, en la mayoría de las universidades estudiadas la adopción de estándares y logro de estos por parte de los estudiantes no eran contrarrestados formal y sistemáticamente con instrumentos que pudieran validar los niveles de inglés y por lo tanto era muy difícil determinar los estándares realmente alcanzados en la lengua por

el estudiantado. En solo una de las universidades estudiadas existía una vía formal, a través de una examinación oficial (IELTS), en que los estudiantes tenían que demostrar por lo menos un nivel 6.5 antes de continuar con otra etapa en la carrera.

En los programas estudiados, existía una clara tendencia a incorporar cursos relacionados con la preparación de exámenes y a incorporar textos de inglés, además de prácticas de evaluación en estas líneas. En el caso del uso de textos de inglés, siempre de procedencia extranjera, existía la tendencia en la mayoría de las universidades estudiadas de materializar contenidos en los programas oficiales de los cursos con las tablas de contenidos de estos textos. En una universidad estudiada no se regían por textos de inglés, sino que más bien por material especialmente seleccionado en diferentes fuentes de acuerdo a los objetivos de los programas y del tipo de alumno descrito en el perfil del estudiante. La enseñanza del inglés en programas de FID estaba siendo estructurada y modificada de acuerdo a la integración de estándares internacionales, lo que implicaba las influencias de su enfoque, métodos de enseñanza y adopción de rúbricas y formas de evaluar.

Dada la naturaleza de las constituciones propias de cada cultura de trabajo y la integración de conocimiento extranjero, la formación del inglés en programas de FID en inglés, demostró contar con una infinidad de formas de ser interpretada y plasmada y por lo tanto el discurso de qué es lo que un futuro profesor de lengua inglesa debe saber sobre la lengua y saber hacer con ella, podía ser difuso.

5. Conclusiones e implicancias

El análisis de prácticas que revelan formas de entender, saber hacer e incluso de sentir (Reckwitz, 2002), demostró ser un foco de estudio efectivo en la exploración de la actividad de docentes dedicados a la preparación del inglés en programas de FID en inglés. A través del estudio de estas prácticas y del conocimiento transmitido en ellas (Blackler, 1995), fue posible comprender que en el proceso de interactuar e interpretar sus contextos, los docentes de inglés dan origen a prácticas que son variadas, situacionales y que pueden incorporar de forma más profunda o no, el desarrollo de directrices que se encuentran en documentos oficiales de cada institución. Esto alude a lo expuesto por Fanhanel (2012) o Trowler y Knight (2002) en cuanto a rol de las creencias y valores que traen consigo los docentes y las interpretaciones que hacen de sus contextos.

En la dinámica y constante construcción de la formación del inglés por parte de sus docentes, lo que conlleva tensiones entre sus creencias y la estructura institucional, existe la necesidad de terminar de materializar políticas universitarias y públicas a través de la docencia en un rol fundamental. Este estudio ha demostrado que esta relación no es simple y lineal y que por lo tanto es importante generar sistemas de acción dentro de la institución que aseguren interpretaciones lo más mancomunadas posibles y en concordancia con los aspectos idiosincráticos de la organización, los que son esenciales al momento de integrar modelos y entendimientos internacionales. De este modo se estará promoviendo la incorporación de prácticas que reflexivamente integran las directrices orientadas a un mejor desarrollo de la formación de futuros profesores.

Bibliografía

- Abrahams, J. y Silva, P. 2017. "What happens with English in Chile? Challenges in teacher preparation". En L. D. Kamhi-Stein, *English Language Teaching in South America: Policy, preparation and practices* (págs. 109-122). Bristol: Multilingual Matters.
- Agencia, d. C. 2016. *Agencia de Calidad de la Educación*. Obtenido de http://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/uploads/2016/02/Estudio_Formacion_inicial_docente.pdf
- Barahona, M. 2015. *English language teacher education in Chile: A cultural historical activity theory perspective*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Blackler, F. 1995. "Knowledge, knowledge work and organizations: An overview and interpretation". *Organization Studies*, 16 (6), pp. 1021-1046.
- British, C. 2015. *British Council*. Obtenido de British Council: <https://ei.britishcouncil.org/english-in-latin-america>
- Cambridge, A. E. 2018. *Cambridge Assessment English*. Obtenido de Exams and Tests: <http://www.cambridgeenglish.org/images/417764-cefr-chart-september-2017.pdf>
- Cisternas, T. 2011. "La investigación sobre formación docente en Chile: Territorios explorados e inexplorados". *Calidad en la Educación*, Volumen 35, pp. 131-164.
- Creswell, J. 2013a. *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches. Third Edition*. California: SAGE Publications.
- Creswell, J. 2013b. *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. Fourth Edition*. California: SAGE Publications.
- Fanghanel, J. 2012. *Being an academic*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Fanghanel, J. y Trowler, P. 2008. "Exploring academic identities and practices in a competitive enhancement context: a UK-based case study". *European Journal of Education*, 43 (3), pp. 301-313.
- Fernández, M. y Muñoz, A. 2010. "Las 52 exigencias que podrían revolucionar la calidad de la preparación de profesores". *El Mercurio*.
- Geertz, C. 1973. *The interpretation of cultures*. Nueva York: Perseus Books Group.
- Giddens, A. 1979. *Central problems in social theory*. Berkley: University of California.
- Giddens, A. 1984. *The construction of society*. Cambridge: Polity.
- Kamhi-Stein, L., Díaz Maggioli, G. y de Oliveira, L. C. (Eds.). 2017. *English language teaching in South America: Policy, preparation and practices*. Bristol: Multilingual Matters.
- Kanno, Y. y Stuart, C. 2011. "Learning to become a second language teacher: Identities in practice". *The Modern Language Journal*, 95 (ii), pp. 236-252.
- Ministerio de Educación y British Council. 2013. *Programa Inglés Abre Puertas*. Obtenido de Informe 5to seminario la formación de docentes de inglés en Chile: El desafío de la calidad y la pertinencia ¿Qué aspectos críticos deben ser cautelados?: <http://piap.cl/seminarios/archivos/5to-seminario/informe-5to-seminario.pdf>
- Nassir, N. y Hand V. 2006. "Exploring sociocultural perspectives on race, culture, and learning". *Review of Educational Research*, 76 (4), pp. 153-174.
- Olivares, M. 2010. "Juicio al sistema de acreditación de instituciones de educación superior". *El*

Mercurio.

Reckwitz, A. 2002. "Toward a theory of social practices". *European Journal of Social Theory*, 52 (2), pp. 243-263.

Rodríguez, C. y Castillo, V. 2014. "Calidad en la formación inicial docente: Los déficits de las competencias pedagógicas y disciplinares en Chile". *Actualidades Investigativas en Educación*, 1-25.

Rojas, A. 2010. "Evaluarán la PSU y el sistema de admisión a la educación superior". *El Mercurio*.

Ruffinelli, A. 2013. "La calidad de la formación inicial docente en Chile: La perspectiva de los profesores participantes". *Calidad en la Educación* (39), 117-154.

Saunders, M. 2012. "Imperatives for Academic Practices: Catalysts for sustained change". En T. S. (eds.), *Tribes and territories in the 21st century: Theories and practice* (págs. 169-174). Londres y Nueva York: Routledge.

Trowler, P. y Knight, P. 2002. "Exploring the implementation gap: Theory and practices in change interventions". En P. Trowler, *Higher education policy and institutional change: Intentions and outcomes in turbulent environments* (págs. 142-163). Buckingham: SRHE & Open University Press.

Metaphor, Transitivity, and the Literary World - How Dickens and Hardy represent their world through metaphor.

Metáfora, transitividad y el mundo literario - Cómo Dickens y Hardy representan su mundo a través de la metáfora.

Katie J. Patterson¹
Universidad Austral de Chile
Katie.patterson@uach.cl

Abstract

Combining the approaches of Systemic Functional Grammar and Corpus Linguistics, the aim of this investigation is to provide a *transitivity analysis* of *metaphor clusters* within collected works by Charles Dickens and Thomas Hardy. This research tries to determine, using metaphorical instances of *head* and *thought*, what types of processes are used for metaphor, and what constituent these nouns form within the processes. The results will determine what transitivity and a literary analysis can add to a lexico-grammatical approach to metaphor and subsequently what this means for language learners and how they acquire knowledge of metaphors.

Key words: metaphor, transitivity, SFL, Dickens, Hardy, corpus linguistics

Resumen

Este artículo discute la manera como la teoría de la transitividad puede influenciar y mejorar nuestro acercamiento a cómo entendemos y, por lo tanto, enseñamos la metáfora. Combinando los enfoques de gramática sistémica funcional y lingüística de corpus, el objetivo de esta investigación es proporcionar un análisis de transitividad de grupos de metáforas en las obras de Charles Dickens y Thomas Hardy. Esta investigación trata de determinar, usando ejemplos metafóricos de las palabras 'cabeza' y 'pensamiento', qué tipos de procesos gramaticales se usan para la metáfora y qué constituyentes forman estos sustantivos en los procesos. Los resultados determinarán lo que la transitividad y el análisis literario pueden agregar a un enfoque léxico-gramatical de la metáfora y, posteriormente, lo que esto significa para el aprendizaje del inglés y la adquisición del conocimiento de frases metafóricas.

Palabras clave: metáfora, transitividad, gramática sistémica funcional, lingüística de corpus

¹ Ha trabajado en universidades en el Reino Unido y Finlandia. Ha investigado en las áreas de léxico con un enfoque en el lenguaje figurativo del inglés en particular. Ha publicado en revistas como *Metaphor and Symbol* y *Journal of Psycholinguistic Research*. Estudió con el Profesor Michael Hoey en la Universidad de Liverpool y acaba de terminar de corregir un libro que celebra 10 años de la teoría 'lexical priming' de Hoey, con John Benjamins.

1. Introduction

A comparison of metaphor use between two 19th century authors, Charles Dickens and Thomas Hardy, will be explored within this article. The research will explore the lexical choices and grammatical constructions associated with the nouns *head* and *thought* when used in metaphorical constructions. The aim is to show how creative language choices can provide us with extra contextual information both inside and outside of the actual text. This has an impact on how we learn language and what our language choices can reveal about us or our ideologies. Each metaphorical phrase will be analysed using the Transitivity model (see Halliday, 1994) and will be carried out on two levels – the literal level (Target Domain), and the metaphorical level (Target Domain). The use of metaphor in this way often reflects broader implications associated with the text, allowing one to see how the world is represented through language according to a particular writer (Patterson, 2015). As claimed by Fowler: “linguistic codes do not reflect reality neutrally; they interpret, organise, and clarify the subjects of discourse” (1986: 27), thus allowing for a broader exploration into a writer’s ideology.

2. Metaphor

2.1 Manifestations of metaphor in grammar and lexis

Much research has been undertaken into language learning and conceptual metaphors. As an example, L2 students’ improved awareness of the conceptual metaphor is beneficial in understanding and retention, and increases their awareness of the semantic motivation underlying figurative expressions. (Littlemore & Low, 2006). However, there is less research on metaphor at the level of the lexis. As metaphor is pervasive in language, I have argued that a lexico-grammatical approach to metaphor that incorporates levels of meaning such as cohesion, connotation, and pragmatic factors, can have major implications on our understanding of the phenomenon (see Patterson, 2016; 2017). In the past, I have urged that EFL teachers should take these factors into consideration when teaching metaphor to second language learners. This study argues that a transitivity analysis of metaphor can reveal extra-linguistic information regarding writer choices.

Lexical metaphor concerns the semantic association of words within a given context. Wikberg (2008) further defines lexical metaphor as: “a way of seeing something in terms of something else, a process which involves a linguistic expression referring in an unconventional way to people, animals, things, events or concepts on the basis of some similarity, correlation, or analogy” (34). An example is given below from the Thomas Hardy data: “the time of deeds was quietly melting into the time of thought”.

Here, the abstract concept of time is referred to as *melting*, a verb associated with applying heat to concrete matter such as ice. The notion of similarity or correlation between time and ice is what remains linguistically undefined, or left out of the expression, thus it is up to the reader to make the semantic link: i.e. time is capable of melting and disappearing. Goatly’s (1997) definition of lexical metaphor consolidates and develops upon Wikberg’s, stating that metaphors can be defi-

ned and identified within any given text by:

[r]estricting metaphor to cases where an unconventional act of reference or colligation is understood on the basis of some similarity, matching or analogy involving the conventional referent or colligates of the unit and the actual unconventional referent or colligate. (Goatly, 1997: 86)

Thus, any entity referred to metaphorically lacks at least one critical feature possessed by the conventional referents of the word. In the previous example from the Thomas Hardy corpus, the notion of time is unconventionally associated with the qualities of concrete matter, capable of melting.

Secondly, a traditional systemic functional approach to metaphor focuses upon the use of grammatical metaphor. Whereas lexical metaphor relates to the way a particular word is used in a context, grammatical metaphor involves: “comparing different ways of expressing the ‘same’ meaning” (Thompson, 2004: 221). According to Thompson: “nouns congruently encode things, and verbs congruently encode happenings” (2004: 222). With grammatical metaphor, a grammatical analysis of the clause suggests incongruence with what is ‘meant’. This occurs when nouns can encode happenings or relational states, and a verb can encode a meaning. Thompson gives the example: “the north emerges from every statistical comparison that can be made, as significantly poorer than the south” (2004: 222). Here, the noun is a form of nominalisation (*comparison*), encoding something happening (comparing statistics), whilst the verb (*emerges*) acts more like a noun in that it is encoding a meaning (*is*). In a more congruent phrasing, the noun (*comparison*) would be used as a verb: “as a result of comparing, people find out” (Thompson, 2004: 223). Subsequently, the expression above is metaphorical (grammatically), and the clause is made more dynamic in the imagery of the north *emerging*, rather than *being* poor.

2.2 Transitivity and Metaphor

Goatly’s (1997) research into metaphor and language surveys the means by which metaphors are realised through grammatical features. Goatly discusses: “a general tendency to use MATERIAL metaphors for MENTAL processes” (1997: 87). Given the importance of imagery to metaphor, and a dependency of imagery on the senses, Goatly suggests that MATERIAL processes within metaphor should be “highly predictable”. An example is shown below:

<i>He stopped, as if again,</i>	(he)	arrested	b y	a thought
ANALYSIS 1:	(Goal)	Pr: MATERIAL		Actor
ANALYSIS 2:	(Senser)	Pr: MENTAL (COGNITION)		

The clause *he was arrested by the Police* is a clear example of a MATERIAL process where the actor (*the Police*) is actively and physically doing something to the goal (*he*) i.e. arresting him. Conversely, the sentence *he was thinking* is a clear example of a MENTAL process, by which the process is

one of thinking. The participant (he) is labelled as a senser. However, in terms of metaphorical clauses, there is a possibility of a double level analysis in which the literal and semantic meanings differ greatly. This has implications for how we teach grammar to language learners. This research argues that grammar and lexis cannot always be separated clearly. The metaphor above: *he was arrested by a thought* combines both of the discussed processes. On a literal level, the thought (actor) is physically doing something to the man (goal) i.e. arresting him. However, on a metaphorical level, the clause can be interpreted as the man realising/conceiving a thought. Subsequently, the process relates to thought, and thus becomes a MENTAL process. As can be done with a literal analysis, the metaphorical realisation of realising a thought cannot be broken down into the same transitivity constituents. When analysed metaphorically, the process itself becomes the whole structure *arrested by a thought*. Referring back to Thompson's (2004) definition, this is also an example of a grammatical metaphor, whereby the process of thinking becomes a nominalisation in the form of the abstract noun *thought*.

2.3 Metaphor and worldviews in Dickens and Hardy

One of the aims of this research is to explore the way in which metaphorical patterns within a particular text reflect a writer's views and intentions and the impact of grammatical choices in metaphorical expressions upon the reader. Fowler (1986), Leech and Short (1981), and Semino and Swindlehurst (1996) claim that personifying metaphors may be used to project a worldview that attributes a: "potentially threatening animacy to nature" (Semino & Swindlehurst 1996: 144). In literature, metaphor enables a writer to create such animacy in order to dramatise and characterise certain themes or events. The nouns head and thought will, in most cases, be related to the human process of cognition. Therefore, metaphorical phrases in relation to these nouns may reflect certain animacy on the abstract level of thought. Thompson places *a thought crossed my mind* in the category of dead metaphor (meaning that the metaphoricity is not activated), along with *reach a decision* and *it struck me that*. However, he also claims that in comparison with *understand*, *think* and *decide*, they still preserve some of their MATERIAL force – thus allowing the speaker or writer: "to represent cognition as drama" (Thompson, 2004: 117). Furthermore, mind-style theorists, such as Leech and Short (1981) and Semino and Swindlehurst (1996), claim that at an individual level, "the systematic use of a particular metaphor or metaphors reflects an idiosyncratic cognitive habit, a personal way of making sense of and talking about the world" (Semino & Swindlehurst, 1996: 144). Idiosyncratic patterns in Dickens's and Hardy's use of certain metaphorical phrases may reflect upon particular character development, and impacts upon the reader.

3. Summary of Analysis

The results of this study have shown some key differences in the choices taken by Dickens and Hardy in their use of metaphors, and these decisions reflect wider issues such as their ideology, main themes in their writings, and characterisation. Below is a snapshot of some of the findings.

As predicted, most metaphorical phrases using *thought* and *head* make use of MATERIAL processes to represent MENTAL processes. An example is given below:

1. *she should take it into her brightly ornamented head to pretend*

Source Domain: MENTAL: cognition (to decide/make a decision)

However, a main difference lies in the fact that when describing the process of thinking, Dickens uses many more metaphors relating to *head*, whilst Hardy prefer to use *thought*. In the Dickens' texts, in the majority of cases, *head* is grammatically situated as part of a circumstance, whilst in Hardy, the majority of instances of *head* are performing the role of actor. Circumstances can sometimes be a way of a writer grammatically back-grounding certain information (Thompson, 2004). Circumstances appear more peripheral in a clause than participants, and are usually concerned with matters such as temporal and physical setting, the manner in which the process is implemented and other people or entities accompanying the process rather than being directly engaged in it. In light of this statement, *head* as a circumstance foregrounds the participant, which is often an abstract noun or entity such as *emotion/thought/feeling*. This therefore places importance on the abstract concept and process involved with *thinking*, rather than the physical and concrete setting of the *head*. Furthermore, many of the examples of *head* as a circumstance within the Dickens' texts are highly repetitive. Examples include:

<i>come/take/put/get</i>	+	<i>into/out of</i>	+	<i>his/her/your head</i>
--------------------------	---	--------------------	---	--------------------------

Such results suggest a colligational patterning in terms of the discussed verbs *come/take/put/get*. These verbs are often used as a part of a prepositional phrase, whereby there is a salience of these verbs commonly being used in association with *into* or *out of* the *head*. Where *head* is placed in a prepositional phrase functioning as a circumstance, we see *head* being represented by the conceptual metaphor Head is a container. In such cases, the *head is containing* MENTAL processes such as thoughts:

2. *He* *took* *it* *into his head* *that she must be ill*
 Actor Pr:mat G- Circ -oal

Interestingly, in Hardy's work, there are more occurrences of other processes, namely MENTAL, RELATIONAL, BEHAVIOURAL and EXISTENTIAL. Hardy uses *thought* metaphorically in a variety of grammatical phrases and this reflects differences in his writings. Not only are *thoughts* carrying out physical actions, but they are described as having attributes and behaviours. Examples of *thought* as a goal, actor and circumstance in Hardy's writings are shown below:

3. *He* *could not bear* **the thought**
 Actor Pr:mat Goal
4. **a wild thought** *flashed* *into Gabriel's mind*
 Actor Pr:mat Circ
5. *He only heard...remarks,* *(be)* *having fallen* **into thought**
 (Actor) Pr:mat Circumstance

Within these examples, *thought* is depicted as taking on a variety of roles, (similar to what was shown with Hardy's use of *head*): something being done to the *thought* (3), the *thought* doing some-

thing to someone/something (4), and the *thought* being the situational location of the metaphorical phrase (5). From the data thus described in Hardy, *thought* appears to take on a wider variety of processes, therefore being represented through various metaphorical action and imagery. In contrast to Hardy, Dickens grammatically foregrounds *thought* much more often i.e. it is often the major lexical item of the metaphor i.e. the subject or object, and thus actor or goal.

4. Literary Implications

Dickens and Hardy are classed as Victorian Realist novelists, both writing in the latter half of the 19th century. However, there are considerable differences in the themes and context that surround both of their works. The Dickens' texts have shown a more salient use of *head* by Dickens than by Hardy, and furthermore, usually as a metaphorical carrier of thought processes – shown usually as part of a prepositional phrase within a MATERIAL Circumstance. The *head* is seen as the physical situation of cognitive processes, whereby, through the metaphors, the cognition is also seen as physical i.e. thoughts entering the head. The language of Dickens has been popular in linguistic analysis for several decades (Leech & Short, 1981; Fowler, 1986; Mahlberg, 2012, 2013; Stockwell & Mahlberg, 2015). Mahlberg (2013) has carried out research on repetition of language in Dickens' works. The research found that Dickens relies upon heavily reoccurring grammatical sets of work in relation to characterisation. As has been shown in the analysis, Dickens relies are stock phrases in relation to metaphorical phrases also. In relation to Dickens' ideology within his writing, the use of certain colligational patterns has shown to help reflect the importance of characterisation and true to life character depictions.

By contrast, Hardy was writing later in the Victorian period, once Realism had been well established. Many critics, including Elliot (1984) and Chapman (1990) suggest that Hardy, particularly in his later works (those found in the corpora included), lost faith in the ideas surrounding Realism, and instead focused on those of Naturalism. Advances in the field of human psychology fed into the preoccupation with representing and recreating the inner workings of the mind and human consciousness, rather than outward physical appearances dominating Realism. Support from the findings is reflected in Hardy's lack of physical representations, shown through his smaller use of the concrete noun *head*. Instead, *thought* is used much more often than Dickens, and more importantly, in a range of processes and grammatical configurations.

One reason for the grammatical variation of *thought* in the metaphorical phrases, could be accounted for by the fact that *thought* has the lexical flexibility - because of its importance throughout Hardy's novels - to be represented by a variety of processes. *Thought* takes grammatical precedence in most MATERIAL processes within Hardy, as either Actor or Goal. Moreover, *thought* is also used more often by Hardy in RELATIONAL processes than Dickens; meaning *thoughts* are also assigned attributes and qualities, both animate and inanimate. Thus the personification and animacy of thought processes are prevalent in various processes, allowing *thought* the mobility to transcend a fixed, or idiosyncratic positioning. As stated however, the lack of saliency in Hardy's use and construction of *thought* metaphorical phrases inhibit any further discussion of ideological impacts and literary style seen in metaphor use.

5. Conclusion of Findings

Carter (1982) argues that a principled and systematic approach based on a detailed knowledge of the workings of the language system: “has the capacity to provide insightful awareness of the effects produced by literary texts” (1982: 4). Thus, as shown in this small snapshot from the study, transitivity as a systematic approach to grammar, allows for a discussion of clause patterning based upon process types associated with the main verb in a clause. The results have supported Goatly’s (1997) claim that mental concepts are usually realised literally through MATERIAL processes, amongst two 19th century writers. Furthermore, the Dickens’ analyses have shown how style and choice in the use of metaphorical phrases reveal two fundamental ideas: firstly, the ways in which grammar and lexical metaphor work together to achieve both the mapping from abstract onto concrete, and secondly and more broadly, how the author’s use and choice of metaphor supports a certain level of ideology in terms of literary style. Thus, transitivity is shown to provide insights into language that can help to inform language learners of the more intricate ways in which language is being used.

References

- Carter, R. 1982. *Language and Literature*. London: Allen and Unwin.
- Chapman, R. 1990. *The Language of Thomas Hardy*. London: Macmillan.
- Elliot, R. W. V. 1984. *Thomas Hardy's English*. Oxford: Basil Blackwell.
- Fowler, R. 1986. *Linguistic Criticism*. Oxford: Oxford University Press.
- Goatly, A. 1997. *The Language of Metaphors*. London: Routledge.
- Halliday, M. A. K. 1994. *Introduction to Functional Grammar* (2nd ed.). London: Edward Arnold.
- Leech, G. and Short, M. 1981. *Style in Fiction*. London: Longman.
- Littlemore, J. and Low, G. 2006. *Figurative Thinking and Foreign Language Learning*. London: Palgrave Macmillan.
- Mahlberg, M. 2012. "The corpus stylistic analysis of fiction or the fiction of corpus stylistics?". In M. Huber & J. Mukherjee (eds.), *Corpus linguistics and variation in English: Theory and Description*. Amsterdam: Rodopi, pp. 77-95.
- Mahlberg, M. 2013. *Corpus Stylistics and Dickens's Fiction*. London: Routledge.
- Patterson, K. J. 2015. "The confinements of 'metaphor' – Putting functionality and meaning before definition in the case of metaphor", *Globe, A Journal of Language, Culture and Communication*, 2, pp. 1-22.
- Patterson, K. J. 2017. "When Is a Metaphor Not a Metaphor? An Investigation Into Lexical Characteristics of Metaphoricity Among Uncertain Cases", *Metaphor and Symbol*, 32(2), pp. 103-117.
- Semino, E. and Swindlehurst, K. 1996. "Metaphor and mind style in Ken Kesey's *One Flew Over the Cuckoo's Nest*", *Style*, 30(1), pp. 143-166.
- Stockwell, P., & Mahlberg, M. 2015. "Mind-modelling with corpus stylistics in *David Copperfield*", *Language and Literature*, 24, pp. 129-147.
- Thompson, G. 2004. *Introducing Functional Grammar*. London: Hodder.
- Wikberg, Kay. 2008. "The Role of Corpus Studies in Metaphor Research". In N. Johannesson, and D. Minugh (Eds.), *Selected Papers from the 2006 and 2007 Stockholm Metaphor Festivals*, pp. 29-42.

Conciencia metacognitiva de la selección y uso de estrategias de lectura en estudiantes de ingeniería

Metacognitive awareness on the selection and use of reading strategies in engineering students

Margarita Villalón Ormeño¹
Universidad Austral de Chile
margarita.villalon@uach.cl

Resumen

La presente investigación-acción mixta examina el estado de conciencia metacognitiva en la selección y uso de cuatro estrategias de comprensión lectora en 31 estudiantes de ingeniería al leer textos académicos en inglés. Los estudiantes participaron en pruebas de comprensión lectora, una encuesta, sesiones de enseñanza y una entrevista grupal. Los resultados arrojan aumentos en puntajes de prueba y evidencian aprendizaje de tres de las cuatro estrategias enseñadas. Sin embargo, los datos también sugieren que los procesos de auto-regulación y conciencia metacognitiva no reflejan el conocimiento de estrategias de lectura en relación con su uso cuando los estudiantes leen en inglés.

Palabras clave: estudiantes, lectura, estrategias, conciencia, metacognición

Abstract

The present mixed action-research paper examines the state of metacognitive awareness in the selection and use of four reading strategies in 31 engineering students when reading academic texts in English. The students participated in: reading comprehension tests, a survey, instruction sessions, and a group interview. The results showed an increase in the tests scores and reflect learning of three out of four of the strategies taught. Nevertheless, the data also suggest that the self-regulation and metacognitive awareness processes do not reflect the knowledge on reading strategies in relation to their use when the students read in English.

Keywords: students, reading, strategies, awareness and metacognition.

¹ Profesora de inglés, enseña cursos enfocados en el desarrollo de habilidades para propósitos académicos con especial enfoque en comprensión lectora, entre otros. La información contenida aquí es parte de una investigación-acción realizada en 2016 relacionada con el uso de estrategias de comprensión lectora en inglés en el nivel universitario.

1. Introducción

La lectura comienza con la codificación lingüística realizada por el escritor y termina con el significado decodificado por el lector. Es por esto que, en el proceso de decodificar el mensaje, los lectores eficientes siempre utilizan estrategias de lectura para reducir la incertidumbre. Además, estos integran la información del texto con su conocimiento previo y son capaces de llevar una conversación interna para encontrar sentido a lo que leen. Esto puede hacerse, inicialmente, con *think-aloud protocols* o protocolos de pensamiento en voz alta, los que ayudan a los lectores a visibilizar, de cierta forma, su razonamiento interno para entender cómo se construye el significado. Esto va más allá de un comportamiento observable al leer, como lo es el mover los ojos sobre las palabras (Anderson, Hiebert, Scott, & Wilkinson, 1984; Carrell, Devine, & Eskey, 1988; Harvey & Goudvis, 2007).

Considerando lo anterior, los cursos de inglés para propósitos académicos (EAP, en inglés) tienen como principal objetivo enseñar acerca del uso y práctica de habilidades de estudio, principalmente audición, lectura y escritura académica (Hamp-Lyons, 2006). Cabe destacar que la lectura en inglés, en particular, permite a los estudiantes acceder a variadas fuentes de información para complementar su educación, lo que los lleva a ser independientes y, eventualmente, a mejorar su desempeño académico y/o habilidades lingüísticas (Grabe & Stoller, 2001; Hamp-Lyons, 2006).

En este sentido, un lector habiloso es capaz de integrar la información contenida en el texto con su conocimiento previo en el tema (Anderson et al., 1984). En dicho proceso, el lector utiliza estrategias para leer en inglés, las que se definen como aquellas acciones específicas, un control intencional o plan consciente para dirigir problemas de comprensión (Cohen, 1996; Afflerbach, Pearson & Paris, 2008). Adicionalmente, en la 'lectura estratégica', concepto presentado por Harvey y Goudvis (2007), el lector es capaz de pensar acerca del proceso de lectura con el propósito de mejorar su comprensión y aprendizaje. Frente a esto, y como lo plantean Master (1997) y Duke y Pearson (2002), es necesario que el profesor a cargo de un curso EAP esté capacitado para enseñar y nombrar de manera explícita las estrategias de lectura rápida *skimming* (lectura para obtener ideas generales) y *scanning* (escaneo o lectura de exploración).

Por su parte, el concepto de metacognición realza la importancia de la enseñanza explícita de estrategias, ya que este tiene relación con la conciencia y entendimiento acerca del uso de estrategias, y de los mecanismos de autorregulación, planificación y evaluación de las actividades de aprendizaje del idioma (Baker & Brown, 1984; Cohen, 1996; Harvey & Goudvis, 2007). Sin embargo, Martínez (2006) señala que a pesar de que la comprensión lectora se basa en habilidades cognitivas automatizadas o de poca consciencia o esfuerzo, esta también se basa en el pensamiento consciente o deliberado, al conectar ideas, por ejemplo. Es allí donde la metacognición toma un rol fundamental en la decodificación del mensaje al ser un proceso llevado a cabo consciente e intencionalmente por el lector.

Afortunadamente, los estudiantes que comienzan a leer inglés como segunda lengua y, en nuestro caso, como lengua extranjera, poseen una mayor conciencia metacognitiva que los estudiantes que leen en inglés como primera lengua, por ser los primeros de mayor edad que los segundos (Nation, 2009). Eventualmente, esto podría facilitar los procesos de metacognición en la lectura.

2. Contexto del estudio

La presente investigación-acción fue realizada con un grupo de estudiantes de primer año de una universidad al sur de Chile. El plan curricular de la carrera incluye un curso de inglés dictado en el segundo semestre del primer año académico, con el objetivo principal de que los estudiantes sean capaces de utilizar estrategias de comprensión lectora para leer textos académicos en inglés. Este curso se enmarca en el diseño de cursos EAP, cuyo principal objetivo es enseñar acerca del uso y práctica de habilidades de estudio, en este caso, lectura (Hamp-Lyons, 2006).

2.1 Participantes

Un total de 31 estudiantes de ingeniería de primer año participaron en este estudio. Los estudiantes tenían entre 17 y 22 años de edad y su primera lengua es el español. Los participantes provenían de distintos establecimientos educacionales y niveles socioeconómicos; por lo tanto, sus niveles de competencia en inglés eran diferentes. Frente a esto, y con el fin de enfocarse en aquellos estudiantes con menor dominio o competencia en el idioma inglés, este curso ofrece una prueba de comprensión lectora inicial, la que tiene como finalidad permitir la exención del curso a aquellos estudiantes cuya nota en esta prueba sea igual o superior a 5,5 en una escala de 1,0 a 7,0. Del total de 44 estudiantes inscritos en el curso, 31 de ellos no resultaron exentos y, por lo tanto, fueron invitados a participar en este estudio. Los estudiantes se dividieron en dos grupos, de acuerdo a su inscripción en la asignatura. Dichos grupos se mantuvieron, quedando el grupo uno con 17 estudiantes (cuatro mujeres y 13 hombres) y el grupo dos con 14 estudiantes (siete mujeres y siete hombres). Ambos grupos fueron informados acerca de este estudio e invitados a entregar su consentimiento informado o el de sus padres, en el caso de un estudiante menor de edad. Los 31 estudiantes accedieron a participar.

2.2 Problema

El curso de inglés en el que se llevó a cabo esta investigación-acción se enfoca principalmente en el desarrollo de habilidades de comprensión lectora, ya que los estudiantes universitarios leen diferentes fuentes de información para complementar su aprendizaje, durante la mayor parte de su vida académica (Al Mamun, 2014; Grabe & Stoller, 2001). Desafortunadamente, basado en los resultados de semestres anteriores y la experiencia de esta investigadora, la mayoría de los estudiantes no desarrollan completa o eficientemente la habilidad de comprensión lectora. Esto generó la necesidad de evaluar la forma en que se enseña y utilizan las estrategias de comprensión lectora incluidas en este curso de inglés para estudiantes universitarios de primer año de ingeniería.

3. Propuesta

Considerando la información presentada anteriormente, se diseñó un plan metodológico con el fin de examinar la conciencia metacognitiva de los estudiantes referente a la selección y uso de estrategias de comprensión lectora. A lo largo de alrededor de ocho semanas, los estudiantes

participaron de una pre-prueba de comprensión lectora, una entrevista de frecuencia y selección de estrategias de comprensión lectora, ocho sesiones de instrucción y práctica de cuatro estrategias de comprensión lectora, y una entrevista grupal. Los instrumentos y sesiones de instrucción empleados en esta investigación se basan en dos libros de Ibbotson (2008, 2009), en una encuesta diseñada por Mokhtari y Reichard (2002), y en la literatura de Duke y Pearson (2002), Janzen (2002), y Harvey y Goudvis (2007).

4. Observaciones

Luego de haber realizado esta investigación, se pueden recoger algunas observaciones referentes al estudio y sus resultados, además de sugerencias para futuras mejoras. Es importante destacar que a pesar de que los resultados no son concluyentes, refuerzan los potenciales beneficios del uso de estrategias de lectura de manera consciente, previa instrucción y práctica de las mismas.

4.1 Resultados

Los resultados obtenidos en la segunda prueba de comprensión lectora, y luego del período de instrucción formal en estrategias de lectura, arrojaron un alza para 29 de los 31 participantes. Esto indica que pudo haber una mejor selección y uso de estrategias, lo que pudo haber incidido en el desarrollo de los ejercicios.

La entrevista grupal, realizada una vez concluida la intervención, demostró que los estudiantes sí tienen mayor consciencia de los beneficios del uso de estrategias, declarando conocerlas mejor por nombre y propósito. Además, se identificó una mayor claridad respecto a la relación entre el tipo de ejercicio y la(s) estrategia(s) adecuad(as) para resolverlo.

Pese a lo anterior, los resultados cualitativos relacionados con las pruebas indican que el grado de consciencia aparente de los estudiantes no se ve reflejado a la hora de poner en práctica sus conocimientos en estrategias de lectura en inglés. Esto puede deberse a que la lectura puede hacerse sin comprensión de lo que se lee, o a que los estudiantes no lograron desarrollar su conocimiento metacognitivo, definido como la consciencia en el uso de estrategias al momento de leer (Carver, 2000; Harvey & Goudvis, 2007). Es por esto que los profesores deben ser cuidadosos al momento de enseñar y evaluar el uso de estrategias de comprensión lectora en inglés para evitar que los estudiantes hagan solo una lectura superficial del texto.

4.2 Sugerencias

Luego de haber realizado esta intervención, se plantean las siguientes sugerencias para mejorar resultados en el futuro y ayudar a que los estudiantes se conviertan en lectores estratégicos. Primero, se requiere de un período de instrucción y práctica de estrategias más prolongado (superior a ocho sesiones), con el fin de lograr integrar el uso de estrategias en los procesos de comprensión lectora, con la precaución de evitar hacer de este entrenamiento un proceso rutinario y mecanizado. Segundo, los materiales utilizados deben ser cuidadosamente seleccionados y/o diseñados, asegurando que sean completamente adecuados para el nivel y grupo etario de los estudiantes. Tercero,

el uso de protocolos de pensamiento en voz alta (*think-aloud protocols*) es una herramienta que, potencialmente, permite a los profesores ayudar a los estudiantes a ser conscientes de sus procesos de aprendizaje y pensamiento de manera inicial.

Idealmente, estos protocolos se deben acompañar de una breve discusión acerca del razonamiento o pensamiento del estudiante (Janzen, 2002), lo que contribuye a una mayor consciencia en el uso y selección de estrategias. Entonces, a medida que el estudiante usa su voz interior para hacer preguntas y conectar ideas en una conversación interna, va ajustando su uso de estrategias de acuerdo al propósito de la lectura, haciendo que el proceso sea constructivamente receptivo (Pressley & Afflerbach, 1995). Esto ayuda a mejorar la consciencia metacognitiva de los estudiantes al leer en inglés usando estrategias de comprensión lectora. Finalmente, es importante que la enseñanza de estrategias de comprensión lectora se integre parcial o totalmente al currículum del curso y/o establecimiento educacional para que su uso sea constante y se potencie transversalmente y no sólo en las asignaturas de inglés.

Bibliografía

- Al Mamun, M. 2014. *Effectiveness of audio-visual aids in language teaching in tertiary level* (trabajo doctoral). Recuperado de BRAC University Institutional Repository. (ID: 13177014)
- Anderson, R. C. et al. 1984. *Becoming a nation of readers: The report of the Commission on Reading*. Washington, DC: The National Institute of Education.
- Baker, L., & Brown, A.L. 1984. "Metacognitive skills in reading". En P.D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research* (pp. 353-394). New York, NY: Longman.
- Carrell, P. L., Devine, J., & Eskey, D. E. 1988. *Interactive approaches to second language reading*. UK: Cambridge University Press.
- Carver, R. P. 2000. *The causes of high and low reading achievement*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, A. D. 1996. *Second language learning and use strategies: Clarifying the issues*. Recuperado de <http://carla.umn.edu/resources/working-papers/documents/SecondLanguageLearningUseStrategies.pdf>
- Duke, N., & Pearson, D. 2002. "Effective practices for developing reading comprehension". In A. Farstrup & S. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (Tercera ed.) (pp. 205–242). Newark, DE: International Reading Association.
- Grabe, W., & Stoller, F. 2001. "Reading for academic purposes: Guidelines for the ESL/EFL teacher". En M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (Tercera ed.) (pp- 187-203). USA: Heinle & Heinle.
- Hamp-Lyons, L. 2006. "English for academic purposes". In R. Carter, & D. Nunan (Eds.), *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages* (pp. 126-130). UK: Cambridge University Press.
- Harvey, S., & Goudvis, A. 2007. *Strategies that work: Teaching comprehension for understanding and engagement* (Segunda ed.). Portland, ME: Stenhouse Publishers.
- Ibbotson, M. 2008. *Cambridge English for engineering [1]. Student's book*. UK: Cambridge University Press.
- Ibbotson, M. 2009. *Professional English in use engineering with answers: Technical English for professionals*. UK: Cambridge University Press.
- Janzen, J. 2002. "Teaching strategic reading". In J. C. Richards & W. A. Renandya (Eds.), *Methodology in language teaching: An anthology of current practice* (pp. 287-294). NY: Cambridge University Press.
- Martinez, M. E. 2006. "What is metacognition?" *Phi Delta Kappan*, 87(9), 696-699. Recuperado de <http://www.thescienceproject.net/metacognition.pdf>
- Master, P. 1997. "ESP teacher education in the USA". In R. Howard & G. Brown (Eds.), *Teacher education for LSP* (pp. 22-40). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Mokhtari, K., & Reichard, C.A. 2002. "Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies". *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 249-259. doi: 10.1037/0022-0663.94.2.249
- Nation, I. S. P. 2009. *Teaching ESL/EFL reading and writing*. NY: Routledge, Taylor & Francis.
- Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Artículos

Soy mi lenguaje: Hacia la Tolerancia Lingüística en la diversidad

I am my language: Towards Linguistic Tolerance in diversity

Luis Felipe Casimiro Perlaza
Universidad Austral de Chile
luis.casimiro@uach.cl

Resumen

La migración latinoamericana hacia el sur del continente, en especial hacia Chile, ha sido la expresión y consecuencia máxima de los problemas que tienen los diferentes países de la región. Este fenómeno social es relativamente nuevo para la sociedad chilena, la cual ha estado acostumbrada a la llegada de inmigrantes provenientes de otros continentes. Este artículo estudia los elementos de la variación léxica del habla en escenarios pluriculturales. Como producto se propone la conceptualización de “Tolerancia Lingüística” con la finalidad de promover el respeto, valoración e integración de las diferentes variedades del lenguaje en español hispanoamericano en un mismo territorio. Se concluye que no existe evidencia científica que sustente que alguna variedad de la lengua hispana sea correcta o mejor que otra.

Palabras clave: Inmigración, Variación Léxica, Tolerancia Lingüística.

Abstract

The Latin American migration to the south of the continent, especially to Chile, has been the expression and maximum consequence of the problems that the different countries of the region have. This social phenomenon is relatively new for the Chilean society, which has been accustomed to the arrival of immigrants from other continents. This article studies the elements of lexical variation of speech in pluricultural scenarios. As a product, the conceptualization of “Linguistic Tolerance” is proposed in order to promote respect, appreciation and integration of the different varieties of language in American Spanish in the same territory. It is concluded that there is no scientific evidence to support that any variety of the Spanish language is correct or better than another.

Keywords: Immigration, Lexical Variation, Linguistic Tolerance.

1.- Introducción

El lenguaje humano ha sido objeto de atención por muchos años, puesto que este es parte de diversos procesos tanto sociales como cognitivos. En este sentido, para Hudson (2000) la Lingüística es una ciencia orientada al estudio del lenguaje, la cual se encarga de aplicar métodos y técnicas para analizar, observar y estudiar los elementos que lo caracterizan. Noam Chomsky, reconocido como uno de los lingüistas más importantes del momento incluyó el término de competencia lingüística, definida por habilidad y capacidad inmediata y natural que tiene el ser humano para usar el lenguaje generando así una gramática a través de su creatividad en la combinación de palabras para formar oraciones y frases concretas.

Desde sus inicios los estudios lingüísticos han buscado dar respuestas a dos preguntas cruciales ¿Qué es lengua? y ¿Cómo opera? Estas preguntas surgen con el trabajo de Ferdinand de Saussure (1857-1913) – lingüista suizo, que se dedicó al estudio del protoindoeuropeo, una supuesta protolengua que dio origen a las lenguas indoeuropeas y al sánscrito, una lengua ya en desuso que se había hablado en la India. Sus ideas constituyen la base para el inicio y el posterior desarrollo de lo que hoy se conoce Lingüística Moderna del siglo XX o Estructuralismo, término mayormente utilizado en estudios de teoría literaria, filosofía, sociología, psicología y otras ciencias que tienen interés por el lenguaje. Dentro de los aportes más significativos de Saussure se encuentra la definición de “lengua” y “habla”.

El lenguaje verbal es una característica única de los seres humanos, concepto global que se refiere a la capacidad que tiene una persona de transmitir un mensaje a otra u otras. Desde la visión de Saussure el lenguaje posee una estructura propia, dividida en dos partes: la lengua como sistema social y conjunto de reglas y normas, y el habla como proceso individual caracterizado por la aplicación de reglas y normas de comunicación. En este sentido, para la Lingüística el lenguaje constituye un concepto universal indistinto del país, cultura, comunidad u organización. Así pues, todos los seres humanos que constituyen y forman parte de una sociedad tienen en sus mentes las mismas estructuras del lenguaje que son la lengua y el habla. La lengua es una parte social del lenguaje que sustenta y afianza la integración de una comunidad en particular con orígenes concretos. Un ejemplo de ello, la lengua española, que se derivó del latín para afianzar la relación existente entre romanos, visigodos y otras comunidades que habitaban en la península Ibérica, conocida hoy en día como España. Cabe resaltar que cada lengua está ensamblada por un conjunto de reglas tanto gramáticas, fonéticas y léxicas, que son compartidas, entendidas y aplicadas por miembros de una misma comunidad lingüística.

En lo que al habla respecta, esta es particular, en otras palabras, cada individuo la utiliza a su modo o manera, respetando o violando las reglas de la lengua. En el habla cada persona elabora frases de acuerdo a su experiencia, nivel educativo y las ideas que en realidad quiere y desea comunicar. En síntesis, desde la Lingüística se entiende que la lengua es abstracta dentro de un grupo social, en general, nadie habla como lo prescriben las normas de la gramática del idioma. El habla es personal, cada persona hace uso de registros diferentes en situaciones diferentes, por ejemplo, en la casa, escuela, supermercado, trabajo y otras. En cuanto a la individualidad del habla, una persona que lee más, puede conocer y utilizar sin dificultad mayor número de palabras en cualquiera de las situaciones descritas. Las palabras componen un elemento importante del léxico de cada usuario

las cuales son empleadas en situaciones concretas de acuerdo a su aceptación y significado. Si bien el habla es individual, socialmente la selección y uso de las palabras que cada usuario utilice deben estar en consonancia con la situación en la que se emiten, de lo contrario, son rechazadas o dificultan la comprensión del mensaje cuando estas no son entendidas por los demás interlocutores. En otras palabras, el dominio no maestro o poco eficiente de las reglas de la lengua no afecta en su totalidad la comprensión del mensaje, en cambio, la selección de palabras cuyo significado o significados se desconocen pueden afectar notablemente la comprensión del o de los mensajes emitidos.

Siguiendo con la relación existente entre lengua y habla, y en particular en el idioma español, con al menos quinientos millones de usuarios este se ha convertido en la segunda lengua del mundo. El español es una de las pocas lenguas que se habla en casi todo un continente, en este caso, Hispanoamérica. En la actualidad, dada la crisis y bienestar que enfrentan los países latinoamericanos se ha generado una migración masiva interna que busca no sólo mejores oportunidades, sino que también reúne en un mismo sitio diversas variedades del español hispano, por ejemplo, la migración hacia al sur del continente que en su mayoría se orienta a Chile. La migración latinoamericana y la diversidad lingüística son fenómenos relativamente nuevos para el país. Una de las características más notorias de la diversidad lingüística en el español hispano es la variación del significado y uso que tienen las palabras en cada país del continente, lo que puede generar malentendidos entre usuarios cuyos orígenes son distintos. Ante estos fenómenos se hace conveniente y necesario estudiar los elementos léxicos que están inmersos en escenarios pluriculturales que permitan la construcción idónea de un concepto de “Tolerancia Lingüística” que fomente el respeto, valoración e integración de las diferentes variedades del lenguaje en español en un mismo territorio.

2.- La Variedad del Lenguaje

La existencia de diversas creencias acerca del lenguaje conduce a los usuarios de una lengua a ignorar que este existe en una multitud de formas. Para Hall et al. (2011) una idea errada conduce a que se sostengan creencias de cómo las lenguas pueden ser usadas y abusadas, lo que puede generar que se produzcan posiciones intratables cuando estas creencias son cuestionadas o amenazadas. En Hispanoamérica es un hecho evidente que no todos hablan del mismo modo, incluso cuando en la mayoría de los países del continente el idioma oficial es el español. El español de Hispanoamérica se caracteriza por ser un fenómeno del lenguaje internacional de esta lengua, la cual es hablada por más de la mitad de los países del continente. El término español de América acoge a la diversidad y cuestiona la suposición que los hablantes nativos actuales tienen administración o competencia en el idioma. Sin embargo, la existencia de suposiciones respecto al lenguaje ha generado incuestionables opiniones y posiciones al respecto. Por ejemplo, la creencia de una sola forma del lenguaje, de la cual, las variaciones son inaceptables o indeseadas, a través de las escuelas o centros de formación se prescriben normas de “estandarización” de la lengua que van en detrimento de cualquier variación que esta tenga.

En este orden de ideas, cabe destacar que cuando los conquistadores llegaron al continente americano, además de su cultura, sus leyes y sofisticados armamentos de guerra trajeron una gramática escrita por Antonio de Nebrija en 1492. Caso único entre los otros imperios existentes en la época por el inglés y portugués. En el prólogo de su obra el autor pondera la importancia la im-

portancia de su obra a la Reina Isabel la Católica, puesto que al meter bajo el “yugo” del imperio a muchos pueblos bárbaros, éstos tenían la necesidad de conocer las leyes que “el vencedor impone al vencido”. Según Nebrija para alcanzar estos objetivos, la gramática era de vital trascendencia. Esto hace posible considerar que la Gramática de Nebrija fue un instrumento del imperio desde el punto de vista ideológico y cultural.

Para la época la Gramática de Nebrija no tuvo mucho éxito en España, pues muchos académicos consideraban al latín como la lengua de prestigio. Sin embargo, en el año 1713, se funda la Real Academia Española de la Lengua y posteriormente en 1771, se publica su gramática, la cual es de uso obligatorio en todas las escuelas españolas y el mundo hispánico hasta la actualidad.

En 1847, Don Andrés Bello publica en Santiago de Chile, su obra mayormente conocida como la “Gramática de Bello”, con un subtítulo: *Gramática de la lengua castellana para los americanos*. En su obra Bello expresa de forma clara sus intenciones indicando en su prólogo: “No tengo la pretensión de escribir para los castellanos, mis lecciones se dirigen a mis hermanos los habitantes de Hispanoamérica”. De esta manera Bello reivindicaba el derecho de los americanos de participar con toda dignidad en la permanente formación de la lengua común. En este sentido, Bello resalta la idea que no debe existir vergüenza de usar locuciones castizas que en la península ya pasan por anticuadas, inventar nuevos términos, usar la conjunción de los verbos de manera diferente. Bello afirma textualmente: “Chile y Venezuela tienen tantos derechos como Aragón y Andalucía para que se toleren sus particulares divergencias, cuando estas son patrocinadas por la costumbre uniforme y auténtica de la gente educada”.

En el caso del aprendizaje y la enseñanza del español a usuarios de otras lenguas, la idea o creencia que existe una sola forma del lenguaje “la estándar” o “española de España” toma cada vez más fuerza, desconociendo que la naturaleza del lenguaje en español varía enormemente en Hispanoamérica. Por ejemplo, el español de España es el más ajustado, ordenado, limpio y correcto lo que le da mayor prestigio en comparación con otras variaciones que son en cierta forma toleradas y algunos casos consideradas como erróneas o incorrectas.

Desde las ideas propuestas por (Hall, 2005; Pennycook, 2007) existen dos ideas que deplo- ran la existencia de cualquier variación del lenguaje:

- El español es una entidad social monolítica, caracterizada por la “variedad estándar” que hablan los nativos educados.
- Los estudiantes de español aprenden y los profesores enseñan la forma “apropiada” que estos deben aprender de forma prescriptiva

La noción del lenguaje estándar sin marcas regionales está sumamente caracterizada a la noción autoritaria en la que se establece y busca mantener un orden. Sin embargo, esta es arbitraria para todos sus usuarios, pues con ella se busca proteger el poder y el estatus de las clases sociales que lo hablan. En el campo de la enseñanza de idiomas, por ejemplo, se promueven políticas y recomendaciones que excluyen el uso de variedades regionales en público, lo cual origina un control sobre los individuos o grupos cuya variedad es objeto de crítica. Afuera de las aulas de clases persiste la idea que el uso del lenguaje correcto “estándar” abre puerta y que el uso de alguna variedad regional las cierra, pues estas pueden sonar estúpidas, arrogantes, desconocidas, no uniformes lo que se traduce en exclusión y rechazo. Para Lippi-Green (1997) este proceso de rechazo opera desde la divulgación de prensa audiovisual y escrita, la industria del entretenimiento y el sector empresarial.

Incluso el campo de la Lingüística se cae en el error de reconocer dificultades asociadas a la variación del lenguaje. Por ejemplo, Chomsky (1986) considera que un hablante ideal, se encuentra dentro de una comunidad de hablantes homogénea, quien además conoce su lenguaje perfectamente y que no le afectan condiciones gramaticales. En la actualidad, y dada la naturaleza del lenguaje en español en Hispanoamérica, la teoría lingüística propuesta por Chomsky no representa la riqueza de recursos lingüísticos empleados por los usuarios nativos del español a lo largo del continente, pues estos constituyen grupos heterogéneos con usos diversos del lenguaje. Para Wilson y Henry (1998) la contribución de Chomsky puede entenderse como la “Lingüística de la Realidad Social”, la cual se enfoca en la variación del lenguaje prestando así atención al nivel de los grupos en vez de la individualidad de la mente.

En sí, la palabra “variedad” sugiere que el lenguaje “estándar” es otra versión de la lengua y que desafortunadamente se mantiene con poder en la mente de los usuarios. Así que, mientras las diferencias entre las variedades del lenguaje pueden ser empíricamente descritas desde la Lingüística, sin embargo, los usuarios muestran diferencias simultáneamente con dos formas de significado bien sea lingüístico o social. Por ejemplo, se presenta el extracto de situaciones en las que el significado varía de comunidad en comunidad:

«Al tiro»

México: Alerta, bien hecho. Ejemplo: Al Tiro, que se viene una pelea.

Chile: De inmediato. Ejemplo: Al tiro voy a almorzar.

Uruguay: Apurado. Ejemplo: No puedo ir a la fiesta, estoy al tiro con las cosas del trabajo.

Ecuador: Mantener relaciones sexuales. Ejemplo: Mi amor, vamos al tiro.

«Guagua»

Cuba: Autobús de transporte público. Ejemplo: Nos fuimos en guagua a la casa de mi tío.

Chile: Bebé. Ejemplo: La guagua no para de llorar.

«Buzo»

Argentina, Colombia y Uruguay: Camiseta o sudadera de manga larga y tela abrigada que puede tener capucha. Ejemplo: Ponte un buzo para que no te enfríes.

Chile: Prenda deportiva completa, con pantalón y parte de arriba. Ejemplo: Hoy tengo que ir con buzo al colegio, ya que haremos actividades deportivas.

México: Estar alerta. Ejemplo: Buzo cuando andes por el barrio de noche.

«Lola»

Chile: Mujer joven. Ejemplo: Mi hija cumplió 15, ya es toda una lola.

Argentina: Pecho, seno. Ejemplo: A Juana se les escapó una lola del bikini.

México: Nombre o apodo común. Ejemplo: Lola dijo que ahorita termina el informe.

«Taco»

México: Tortilla de maíz con diversos rellenos. Ejemplo: De almuerzo comí un taco.

Chile y Colombia: Atoramiento de tránsito. Ejemplo: Voy a llegar tarde, estoy en un taco.

España: Manera grosera de referirse a un alboroto o problema. Ejemplo: Me harté de tus tacos.

Venezuela: Inteligente. Ejemplo: Mi hijo es un taco, saca las mejores calificaciones.

Los interlocutores cuya lengua materna es el español, pero cuya variedad es distinta pueden experimentar problemas en la comprensión de los mensajes que emiten. Sin embargo, estos pueden recurrir a la negociación del significado de las expresiones lingüísticas con las que no están familiarizados, evitando así barreras en la comunicación o malentendidos. Posterior a la negociación lingüística de los mensajes los usuarios, de forma inconsciente, los interlocutores les asignan un significado social a los mensajes emitidos. Los juicios que se emiten, sobre cómo la gente habla, constituyen en su mayoría la identidad de los interlocutores, la cual puede o no ser compartida por el resto debido a existencia de estereotipos.

En relación a los estereotipos Preston (2002) menciona que algunos grupos creen que son decentes, trabajadores e inteligentes; otros creen que son románticos, flojos, insolentes o incluso poco simpáticos o estilizados, ello de acuerdo a la variedad del lenguaje que utilizan. El vocabulario que emplean los usuarios de la lengua, la forma como pronuncian las palabras y la forma como hablan en general conduce a que se generen juicios, en algunos casos negativos, no sólo de la identidad de la persona sino de la aceptación pueda tener de acuerdo a la situación en la que se emiten.

3.- Tipos de Variedades en el Lenguaje

3.1.- El acento

Quizás el parámetro más inmediato y abierto que caracteriza la variedad del lenguaje es su modalidad externa, la cual puede ser definida por el discurso o el signo. El discurso y el signo hacen que el lenguaje pueda ser observado, los usuarios de una lengua no observan la gramática ni la semántica del lenguaje. En general, la variación que se puede observar en el lenguaje es un asunto de acento. Para Lippi-Green (1997) compara las semejanzas del desarrollo del acento con la construcción de una casa. Aunque todos los niños que tienen la habilidad de escuchar tienen también la habilidad de adquirir la fonología de cualquier variedad del lenguaje. El ambiente inmediato inevitablemente determina el sistema que éstos construyen.

La fonología del lenguaje oral constituye el sistema de sonidos, de forma individual y combinada de consonantes y vocales. También este sistema de sonidos está caracterizado por el ritmo y la entonación. En resumen, los diferentes acentos del español hispanico, de individuos y comunidades de habla, reflejan el grado de variación de la fonología del lenguaje.

3.2.- El Dialecto

En general, los usuarios de una lengua confunden el dialecto con el acento. Desde la Lingüística, el acento constituye una de varias características que distinguen una variedad de otra. Por ejemplo, dentro de las características que diferencian una variedad de otra se encuentran: el vocabulario, la sintaxis y la morfología. Un ejemplo de variación léxica en el español hispano puede ser: entretenimiento-entretención, llamado o llamamiento, citofono o intercomunicador, entre otras. Un dialecto puede distinguirse de otro por su estructura morfológica. La morfología constituye los aspectos sistemáticos del significado de una palabra y sus partes, que, por lo general, en español estas son el prefijo y sufijo.

Todos los usuarios nativos de una lengua tienen un acento, asimismo, todos los usuarios tienen al menos un dialecto. Entonces, el lenguaje “estándar” constituye una de las tantas variedades existentes. Fuera del campo lingüístico, el término normalmente utilizado para referirse al lenguaje distinto al “estándar” es “variedad regional o local”, el cual tiene una percepción negativa, fea, cómica o pintoresca y que hace referencia a las clases sociales desfavorecidas o no urbanas.

Es posible evidenciar en comunidades habla diversas que los usuarios pueden mostrar diferentes patrones fonológicos, por ejemplo, en la casa en un ambiente familiar y otro fuera de esta. Estos ajustes o modificaciones fonológicas responden a la necesidad que tienen los usuarios de participar y ser parte de grupos sociales más amplios, en los que se construye y utiliza una nueva gramática y léxico dependiendo de edad del grupo y estilo de vida. Sin embargo, existe una creencia sin sustento científico que origina inseguridad lingüística en los usuarios. Para Hall et al. (2011) la inseguridad que muestran los hablantes de variedades distintas a la “estándar” subyace en su creencia que pertenecen a un grupo minoritario, por lo tanto, inadecuado por creer que su lenguaje es en cierta forma inferior. En consecuencia, esto origina la pérdida de su lenguaje o exclusión social.

3.3.- El Registro

Un registro constituye la forma en que los usuarios emplean el lenguaje de acuerdo al contexto y la situación. A menudo este puede variar de acuerdo a la expresión de formalidad, selección del vocabulario y grado de claridad. La variación del registro “personal” porque cada usuario normalmente controla un repertorio de registros que puede emplear de acuerdo a las circunstancias. Este proceso generalmente es inconsciente. Los niveles del registro pueden ser: formal, semi-formal e informal y su selección depende de la situación de los interlocutores.

Una situación puede ser contada en diferentes registros, por ejemplo:

Un hombre enviado prisión por cometer un homicidio diría:

- Caí en cana porque me pitié un cabro que me palabreó y me piqué a choro.

Su abogado diría:

- Fue sentenciado por cometer el homicidio de un joven que le respondió de mala manera, lo que le molestó muchísimo.

El estilo del primer registro es informal y conciso, sustentado en el conocimiento compartido e igualdad que tienen los usuarios. En cambio, el segundo, es más formal y elaborado, pues deja por sentado un estilo de relaciones de poder. En la lingüística se emplea el término “registro” para hacer referencia al estilo de los usuarios respecto a la situación y demás usuarios.

4.- El proceso de estandarización del lenguaje frente a otras variedades.

Una variedad puede ser vista como “estándar” como consecuencia de una serie de eventos y que condiciones que favorecen su aceptación y expansión. Esto no obedece a que la variedad estandarizada sea más compleja, pura o lógica en relación a otras variedades. Este proceso se da como consecuencia del contacto que tienen los usuarios de una lengua con la variedad “estándar”, como resultado de su uso en la literatura, en la escuela o en los medios electrónicos y de comunicación, lo que hace esta sea vista como la más accesible o fácil de entender respecto a otros dialectos de la

misma lengua. Pero, esto es sólo una característica de las circunstancias de su uso, la cual no es una propiedad inherente de su forma.

La adaptación de la Teoría Lingüística propuesta por Preston (2002) tiene como idea central resaltar que el lenguaje constituye en general una colección de dialectos, las cuales son vistas como una colección de superposiciones de diferentes realizaciones del sistema cognitivo de las mentes de los individuos. Estas realizaciones reciben el nombre de “idiolectos” en el campo de la sociolingüística. En conclusión, no se puede juzgar ni otorgar privilegio a un dialecto sobre otro. La variedad “estándar” es, entonces, un dialecto más del lenguaje.

En la actualidad, los diferentes avances tecnológicos permiten y promueven la expansión del lenguaje en todas sus formas, un ejemplo muy característico de ello es la radio y la televisión, que han ayudado a fijar sonidos de ciertas variedades como “estándar” en las mentes de los oyentes. Sin embargo, existe una tensión perpetua entre la innovación y la estandarización como proceso, debido a los cambios en las dinámicas sociales y el incremento del contacto entre usuarios con diferentes lenguas y variedades. A raíz de la internacionalización de la televisión hispana se observa la inclusión e incorporación diferentes acentos y dialectos, lo que permite que la teleaudiencia pueda ver y escuchar un rango más amplio de las variedades del español hispano. Además, la rápida expansión de las tecnologías, como teléfonos inteligentes, computadoras, el amplio acceso a estos, se traduce en que los usuarios están potencialmente recibiendo mayor cantidad de “input” del lenguaje en diversas variedades. Esto también les permite a los usuarios producir y enviar mensajes las variedades que ellos prefieran a través de las redes sociales como: postcasts, blogs, chats y comunicación basada en la computación.

5.- La Tolerancia Lingüística

La cultura es un todo intangible que diferencia a una comunidad de otra, que circunscribe el conocimiento, el arte, las creencias, la ley, la moral, las costumbres, la lengua y todos los hábitos y habilidades adquiridos por el individuo no sólo en el seno de familia, sino también por ser miembro de una sociedad.

En el mundo globalizado actual se ha generado un multiculturalismo que generalmente se comprende como la afirmación de la convergencia de comunidades culturales distintas, dentro de un mismo Estado.

De acuerdo a Vertovec (2003) el multiculturalismo es fenómeno migratorio internacional de comunidades etnoculturales o nacionales, que pasan a ser minorías étnicas en los ámbitos de migración. El término contiene nociones como reconocer los derechos a la diversidad cultural y la formación de nuevas comunidades, abandonar el supuesto de los estados-nación homogéneos y monoculturales, y vincular esos derechos con la igualdad social y la no discriminación. Sin embargo, dadas las experiencias concretas que el multiculturalismo tiene con la globalización, se promueve la idea de sumatoria de diversidades o mosaico cultural, que en opinión de diversos autores lo que esta filosofía y práctica política han producido es segregación entre culturas, marginación y constitución de ghettos.

Las relaciones e interacciones que se dan entre comunidades culturales distintas se establecen a través del lenguaje. El lenguaje es una cualidad propia de los humanos que es utilizado para

expresar ideas y sentimientos a través de la palabra. Una de las diferencias más notables entre las variedades de la lengua hispana es el vocabulario. La Tolerancia Lingüística es la capacidad y actitud positiva que tienen los usuarios nativos de una lengua de reconocer, respetar y valorar las distintas variedades nacionales e internacionales de la misma. En otras palabras, los usuarios lingüísticamente tolerantes interactúan sin perjuicio de las diferencias de origen, nivel socio-económico, académico y léxico que estos tengan. En cuanto a las diferencias léxicas, los usuarios recurren a la negociación, aclaración y explicación de palabras cuyos significados sean distintos o nuevos.

6.- Consideraciones Finales

- No existe evidencia científica que sustente que una variedad del habla hispana sea correcta o mejor que otra. El lenguaje estándar es otra variedad de la lengua.
- El papel de la escuela es el de promover una visión de respeto de las variedades del español y del habla de las personas.
- La lealtad al dialecto nativo o materno es un derecho irrenunciable de los hablantes. Sin embargo, los usuarios pueden recurrir a adaptarse a un segundo dialecto de su lengua de forma completa o parcial.
- El dialecto constituye una parte importante de la identidad e idiosincrasia de los hablantes. Desafortunadamente, en la sociedad chilena se generan ideas o estereotipos, no solo del habla de las personas sino de la aceptación que estas pueden tener en un grupo o comunidad por el dialecto que usen.

Bibliografía

- Chomsky, Noam. 1986. *Knowledge of language: Its nature, origins and use*. New York: Praeger.
- Hall, Chris. 2005. *An introduction to language and linguistics: Breaking the language spell*. London: Routledge.
- Hall, Chris. Smith, Patrick. y Wicaksono, Rachel. 2011. *Mapping Applied Linguistics*. London: Routledge.
- Hudson, Grover. 2000. *Essential Introductory Linguistics*. Australia: Willey-Blackwell.
- Lippi-Green, Rosina. 1997. *English with an accent: Language, ideology, and discrimination in the United States*. London: Routledge.
- Pennycook, Alastair. y Makoni, Sifree. (eds) 2007. *Disinventing and reconstituting Languages*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Preston, Dennis. 2002. "Language with an attitude". In J. K. Chambers, P. Trudgill and N. Schilling-Estes (eds), *The handbook of language variation and change*. Oxford: Blackwell.
- Wilson, John. y Henry, Alison. 1998. "Parameter setting within a socially realistic Linguistics". *Language in Society*, 27, 1–21.
- Vertovec, Steven. 2003. "Desafíos trasnacionales al 'nuevo' multiculturalismo", *Migración y Desarrollo* 1.

Ciudadanía y debate: Fases para debatir sobre la construcción ciudadana

Citizen and debate: Phases to debate about the citizen construction

Verónica Eslava
Yennifer Rebolledo
Universidad Austral de Chile
veronica.eslava@alumnos.uach.cl

Resumen:

Este trabajo se centra en el ejercicio del debate y de la formación ciudadana desde la teoría de la argumentación. La construcción de la ciudadanía es tema de gran interés en el contexto sociopolítico, por lo cual se requiere el diálogo y reflexión de distintas perspectivas para su implementación en el escenario educativo y académico actual. En este trabajo se analiza la construcción ciudadana desde el prisma de la teoría de la argumentación

En particular, se describen dos fases de un debate sobre formación ciudadana a partir de la reflexión en una experiencia de proceso formativo, situada en la práctica del debate.

Palabras clave: Argumentación, Debate, Formación ciudadana, educación, habilidades

Abstract:

The following article is about in the exercise of debate and the citizen construction from Theory of Argumentation. The citizen construction is an interesting topic in a socio-political context and requires dialogue and reflection from different perspectives.

In this article two phases of a debate about citizenship formation are described from the reflection in an experience of formative process, located in the practice of the debate

Keywords: Argumentation, Debate, Citizen construction, education, skills

1.- Introducción

La argumentación dentro del proceso formativo académico propicia el desarrollo de una serie de habilidades y actitudes orientadas hacia la tolerancia y el respeto, contribuyendo a la formación de personas integrales, capaces de reflexionar y ser conscientes de la importancia de su

participación en la sociedad. Debemos considerar que en esta nueva era donde la comunicación ha cobrado una relevancia superlativa, la conciencia sobre cómo nos comunicamos y somos partícipes en una comunidad requiere especial atención.

Desde este ángulo, observamos la importancia de promover actividades y espacios para la práctica de la argumentación, lo que supone una serie de procesos que permiten desarrollar una competencia comunicativa eficaz. Esto implica que el sujeto participe de un ejercicio de argumentación mediado y pueda desarrollar el pensamiento crítico. Van Eemeren y Grootendorst (2011) plantean la necesidad de desarrollar una competencia argumentativa, la cual se entiende como una disposición compleja de habilidades mediante la promoción de diferentes espacios para la discusión razonada. Estas habilidades de carácter colectivo y gradual suponen que la competencia argumentativa puede desarrollarse y optimizarse principalmente en el ámbito académico, a través de programas y acciones específicas orientadas a su estudio y desarrollo. En este contexto, la práctica del debate resulta propicia para el desarrollo de la competencia argumentativa, pues supone el compromiso de una serie de habilidades argumentativas, en cuanto a la producción textual.

Desde el enfoque de la pragmadialéctica (Van Eemeren y Grootendorst: 2011) en este trabajo se describen dos fases formativas de la práctica del debate y la argumentación a partir de la reflexión situada en una experiencia de proceso formativo en el marco de la participación en una jornada de debates sobre formación ciudadana e inclusión social¹.

En primer lugar, se presenta una aproximación a la teoría de la argumentación y se describe la fase de investigación que, a grandes rasgos, es la etapa de búsqueda del sustento teórico del punto de vista que adoptarán los participantes de un debate. Esta búsqueda supone una serie de procesos como la elaboración de ciertas interrogantes, búsqueda de conceptos y fuentes confiables, además de jerarquizar los datos recabados de acuerdo con el grado de sustento que aportan a la tesis. En segundo lugar, se expone la metodología del debate, mediada por la edición argumental, la cual permite planificar las secuencias discursivas de la estructura del debate. Posteriormente, se exponen las conclusiones derivadas del análisis y reflexión sobre el proceso formativo mencionado, Jornadas de debate².

2.- Sobre la argumentación y el debate

La argumentación y la práctica del debate permiten dialogar, escuchar y comprender distintas posturas sobre un determinado tema. Específicamente la formación de ciudadanos y el ejercicio de la tolerancia son un ámbito en el que se puede ahondar a través de la práctica argumentativa (Plantin:2004). Mucho se puede decir sobre la importancia del lenguaje en la construcción de individuos con pensamiento crítico, por lo que es posible plantear que una de las prácticas más constructivas en la formación de ciudadanos está determinada por la argumentación y la práctica del debate. Debemos aclarar que se comprende todo ejercicio argumentativo como esencial, sobre todo

1 Jornada desarrollada en el marco del Proyecto “Mediación de procesos metacognitivos en la construcción de géneros discursivos: Una propuesta situada en las áreas de literatura y argumentación” (Proyecto de Innovación en docencia universitaria, Directora Responsable: Elizabeth Martínez Palma). Esta experiencia fue mediada a través de los cursos de Tipos y Géneros del discurso y Convivencia Escolar e Integración.

2 Jornada de debates realizada el año 2017 en el marco de las asignaturas del sexto semestre de la carrera: Tipos y Géneros del Discurso y Convivencia e Integración Escolar de la Escuela de Pedagogía en Lenguaje y Comunicación de la Universidad Austral. A la actividad asistieron estudiantes de establecimientos de la comuna de Valdivia.

en consideración a su carácter dialogal. Desde esta perspectiva, el debate brinda herramientas que pueden contribuir al desarrollo de la argumentación, además de habilidades de pensamiento crítico como la de la tolerancia y la conformación de una opinión tras conocer distintos puntos de vista desde una mirada que apunte hacia la efectividad y razonabilidad de la argumentación (Van Eemeren y Grootendorst, 2011). Para comprender cómo el debate dentro de la práctica argumentativa puede contribuir en la formación de ciudadanos, debemos preguntarnos en primer lugar qué es el debate. Al hablar de debate, fuera del ámbito de los estudios de la lingüística, se tiende a considerar que es un ejercicio competitivo, en el cual, la finalidad consiste en ganar una discusión que sostenemos con una persona que está en desacuerdo con nuestra perspectiva. Sin embargo, debatir implica algo más; implica un proceso dialógico altamente complejo, porque pone en juego el desarrollo de una serie de habilidades del pensamiento.

Ante todo, en un debate se contraponen opiniones sobre un determinado tema contingente, en el cual los participantes adoptan posturas determinadas, posicionándose con puntos de vista específicos. En segundo lugar, una vez que los participantes se han posicionado, surge la defensa de la postura adoptada a favor o en contra de un punto de vista, el cual tradicionalmente está planteado como una interrogante negativa o afirmativa. En tercer lugar, en el contexto académico o escolar todo el proceso que supone el debate debe ser mediado por un profesor o guía (Freeley & Steinberg, 2008). Por último, esta defensa de posturas es el resultado de diversos procesos cognitivos necesarios e imprescindibles, de los que muchas veces no somos conscientes a la hora de iniciar un debate.

Para poder dar cuenta del proceso del debate debemos distinguir dos etapas esenciales que supone la preparación de un debate: la primera es la investigación, dimensión de gran relevancia en la vida práctica de las personas en relación con las habilidades de investigación, como también en el quehacer científico y en la interacción académica. La segunda etapa del debate se relaciona con la práctica de la argumentación donde se conjugan habilidades cognitivas como el análisis, la reflexión y asociación. (Quintrileo y Martínez, 2018)

Con el fin de describir las principales características de estas dos fases del debate, a continuación, se exponen algunos antecedentes sobre una experiencia concreta en el marco de un debate sobre formación ciudadana y la inclusión en materia educativa

3.- Primera etapa: la fase de investigación

En el marco de un proceso formativo situado en la práctica del debate, el primer paso de la investigación implica considerar el qué de la investigación, es decir, lo que se entiende primeramente por formación ciudadana. Para comprender el concepto, el primer paso supone una primera aproximación definición de los términos “formación” y “ciudadanía” o “ciudadano”, ya que la exploración de ideas constituye una etapa inicial de la investigación (Richhart; Church, Morrison, 2014). De manera que resulta necesario indagar en campos especializados, consultando distintas fuentes para acercarse a los conceptos centrales los cuales permitirán delimitar la investigación seleccionando la información relevante.

En relación con lo anterior, hemos observado que formación ciudadana es un concepto utilizado en muchas áreas de las ciencias sociales, sin embargo, no se tiene claridad plena en cuanto a su precisión semántico-jurídica, por lo que fue necesario plantear ciertas interrogantes como:

¿qué implica ser ciudadano? y más aún ¿qué significa formar ciudadanos? Estos cuestionamientos conllevan a la elaboración de hipótesis respecto del tema del debate, el cual consistía en determinar si la Política de Convivencia Escolar vigente visibiliza la formación de ciudadanos. De acuerdo con esto la pregunta inicial del debate permite situar la formación ciudadana en el marco de una política específica, a saber, la política de convivencia escolar. Por ende, fue necesario delimitar la noción de formación ciudadana en la mencionada normativa e indagar sobre su visibilización efectiva en los instrumentos ministeriales y jurídicos del ámbito educativo.

Por tanto, se observa la primera aproximación a conceptos clave en un debate supone plantear preguntas de investigación y levantar ciertas hipótesis. En el caso particular del debate sobre la formación ciudadana la hipótesis formulada del trabajo planteó que la política de convivencia escolar vigente sí visibiliza la formación ciudadana.

El segundo paso en la investigación se centra en la búsqueda de información en fuentes del ámbito legal lo que supone, en primer término, consultar textos fundamentales como la Constitución Política de Chile, donde están contenidas las características de la ciudadanía e institucionalidad nacional. Sin embargo, las tareas de búsqueda y consulta de textos jurídicos clave para el debate dependen igualmente de un tercer paso en la investigación, que es la contextualización de los términos. Este paso resulta necesario, porque permite asociar los términos clave (como ciudadanía) con otros conceptos análogos y complementarios, estudiados desde otros campos especializados. Por ende, para asociar la noción de ciudadanía dentro del ámbito educativo, es necesario consultar distintas fuentes como la Ley General de Educación, el Manual de Convivencia Escolar y diversos artículos, además fuentes como el derecho internacional y sus normativas específicas a las cuales Chile ha suscrito y que se encuentran vigentes.

Esta búsqueda de información tiene la finalidad de ampliar el conocimiento sobre la ciudadanía y comparar lo que desde un conocimiento lego es comprendido sobre qué es ser ciudadano para dar sentido a la hipótesis inicial.

Tras el procedimiento de investigación podemos plantear que los debatientes tienen los insumos necesarios para la fundamentación del punto de vista, es decir, el fortalecimiento de la postura para construir argumentos. Toda la información obtenida, sin embargo, no es de utilidad sin una toma de consciencia sobre la relevancia y pertinencia de esta, por lo que la jerarquización de los datos relevantes y la identificación de aquellos que serán medulares en la defensa de la postura conlleva descartar una cantidad importante de información que no serán necesarios en la defensa del punto de vista, pero que sería útil conocer para complementar la discusión en la etapa posterior a la investigación, como por ejemplo, en la etapa de réplicas o en la realización de preguntas del público o el jurado presentes en un debate.

Es importante destacar que toda la información recogida y posteriormente jerarquizada es el resultado del trabajo en equipo, puesto que, gracias a que hay distintas perspectivas de los integrantes de un grupo se permite la discusión y el análisis de la información, llegando a consenso de lo que tiene mayor relevancia entre los datos recolectados. Finalmente, la etapa de investigación decanta en una propuesta metodológica que incorpora la estructura del debate y la edición argumental (Quintrileo y Martínez, 2018).

4.- Segunda etapa: la edición argumental

Esta etapa comprende, por una parte, la edición argumental y por otra la participación en el debate propiamente tal. Como parte de la estrategia del debate, la edición argumental es fundamental ya que permite estructurar la presentación del punto de vista y ordenar los argumentos, considerando los turnos de exposición por mesa y las reglas necesarias para mediar una exposición de ideas de forma respetuosa, además de permitir plantear hipótesis referentes a la defensa del punto de vista contrario. Grosso modo, se trata de planificar la realización argumentativa oral, mediada por la producción escrita, ya que, como sabemos, el debate es un género discursivo de carácter oral-dialógico, mediado generalmente por la palabra escrita (De la Motta y Puigvert, 2012). De hecho, es muy común observar a los parlamentarios leer sus intervenciones en el parlamento, de esta manera, existe un apoyo del texto escrito y la verbalización de este, lo que permite que exista un diálogo entre participantes en la mesa y un conocimiento de la palabra escrita por parte de la audiencia.

En el caso de la experiencia del proceso formativo señalado, la edición argumental descansa en la edición argumentativa a través de un libreto. El libreto consiste en una plantilla de escritura académica elaborada y trabajada acuciosamente, en la cual se presenta toda la secuencia discursiva, es decir, postura y defensa de argumentos, además de estar acotados los tiempos establecidos para la intervención.

La producción del libreto implica acogerse a la estructura del debate, por lo tanto, se tiene presente: la apertura, a cargo del moderador; la discusión, que involucra el planteamiento de la postura por parte de los integrantes, lo que consiste en introducir la postura, presentar la defensa y preparar una réplica y contra-réplica. Lo anteriormente expuesto, específicamente la edición argumental, requiere claridad respecto de la estructura del texto argumentativo, el tipo de puntos de vista, conectores y esquemas argumentales (Van Eemeren & Grootendorst, 2006). Como sabemos, el debate es un género discursivo con finalidad argumentativa, de ese modo, en la defensa y otras etapas del debate se deben considerar la estructura de este, con el fin de convencer al interlocutor y al público presente, a través de preguntas retóricas, modalizadores, entre otros elementos lingüísticos.

El debate propiamente tal implica llevar a la oralidad lo trabajado en el libreto a través de la regulación del moderador, quien controla la intervención de cada postura en el espacio de tiempo acordado previamente. Parte importante de la preparación y ejecución del debate considera los tiempos de exposición y el respeto de los turnos de habla, los cuales son considerados como habilidades y actitudes primordiales en la discusión razonada.

Además, se debe considerar las preguntas y evaluaciones de un jurado conformado por personas que evalúan el dominio del tema de los participantes, lo que implica la necesidad de preparación más allá de los libretos y una comprensión profunda sobre el tema que se debate.

5.- Debate y ciudadanía

Tras esta breve explicación sobre cómo se construye el debate, podemos ir más allá y comprender el debate como instrumento de aprendizaje en sí mismo en lo que respecta a la formación ciudadana. En la medida en que investigamos y aplicamos estrategias argumentativas, estamos básicamente tomando decisiones, lo cual constituye un pilar fundamental para la formación de ciudadana-

nos y el desarrollo del pensamiento crítico. Cuando debatimos sobre cómo formar sujetos conscientes sobre sus derechos y deberes, es necesario argumentar y para argumentar debemos expresarnos sobre un determinado punto de vista.

Como personas partícipes en una comunidad siempre tendremos un punto de vista respecto a cualquier situación o política contingente, pero este punto de vista debe estar sustentado en alguna razón que la respalde, por lo que requeriremos más información y un buen manejo del lenguaje para expresar efectivamente nuestras opiniones.

Lo interesante del debate es que en su ejercicio también nos permite interactuar con otros, ya que al igual que en la vida pública, nuestras opiniones o puntos de vista no serán compartidos por todos. Si expresamos nuestros puntos de vista a través del diálogo, podremos tomar en cuenta otras razones contrapuestas y a través del cuestionamiento o reafirmación de nuestras posturas, estaremos mejor posicionados para tomar decisiones.

Debemos recordar que parte esencial de la formación ciudadana tiene relación con el concepto de participación. Somos parte de una comunidad y la coexistencia implica mucho más que ejercer nuestros derechos y deberes como propone la ciudadanía desde una perspectiva política. Ser ciudadano desde una mirada convivencial exige de nosotros el desarrollo de virtudes como la tolerancia, la disposición al diálogo y capacidad reflexiva, además del requisito de ser capaces de deliberar para tomar decisiones (Peña, 2016) por lo que es necesario que las instituciones educativas no solo sean un espacio para adquirir conocimientos, sino que transversalmente permitan la construcción de ciudadanos capaces de pensar críticamente y participar activamente en las decisiones que los afectan.

6.- Conclusiones

Comprender la educación desde la transversalidad requiere que todos los involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje participen, por lo que es necesario plantearnos cómo abordar el desarrollo integral de los sujetos desde una perspectiva multidisciplinaria. Las instancias de participación en el proceso formativo son esenciales para que los estudiantes adquieran más que contenidos y aplicar la enseñanza del debate en las aulas contribuye no solo a la investigación, producción textual y comunicación oral, sino que también a fortalecer la tolerancia y participación en una instancia de trabajo grupal.

En conclusión, podemos extrapolar este desarrollo de habilidades relacionadas con el ejercicio de la argumentación mediante el aprendizaje sobre la formación ciudadana a través del debate aportando con una perspectiva de argumentación de carácter dialogal, social y racional, aspectos vinculados directamente con la formación de ciudadanos, con capacidad de expresarse, argumentar y pensar el debate de la futura sociedad que queremos construir. Debemos recordar que parte esencial de nuestra participación en esta sociedad está comprendida en nuestra capacidad de diálogo, por lo que las palabras previamente expuestas nos permiten comprender un poco más un proceso tan natural y a la vez instituido como la comunicación humana.

Bibliografía

- Agencia Calidad de la Educación. 2016. “Formación Ciudadana en el sistema escolar chileno. Una mirada a las prácticas actuales y recomendaciones de mejora”
- Cortes, L. 2009. *Comentario pragmadialéctica de comunicación vol. II. Dos entrevistas informativas*. Madrid: Arco libros.
- De la Motta, C y Puigvert, G. 2012. “Retórica, prosodia y gesto en la comunicación política: la voz de Gaspar Llamazares, Oralía”, vol.15. págs. 241-278
- Freeley, A y Steinberg. 2008. *Argumentation and Debate. “Critical thinking for reasoned decision making*. Estados Unidos: Wadsworth Cengage learning.
- Plantín, C y Muñoz, N. 2011. *El hacer argumentativo*. Buenos Aires: Biblos
- Plantín, C. 2004. “Pensar el debate”. Valparaíso: *Revista Signos*. (XXXVII) 55. Recuperado en: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342004005500010
- Peña, C. 2015. “Escuela y vida cívica”. En Cox y J.C Castillo (eds), *Aprendizaje de la ciudadanía. Contextos, experiencias y resultados*. Santiago de Chile: Ediciones UC.
- Quintrileo, C y Martínez, E. 2018. “Desarrollo de la competencia argumental como diálogo desde la implicancia de actividades del pensamiento”. En Osorio, J y Gloel, M (coords.) *La didáctica como fundamento de la práctica profesional docente*. Concepción: Universidad Católica de la Santísima Concepción.
- Ritchhart R., Church, M., Morrison, K. 2014. *Hacer visible el pensamiento: cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes*. Buenos Aires. Paidós
- Sánchez Mejía, L, González, J y García, Á. 2013. “La argumentación en la enseñanza de las ciencias”. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. No. 1, Vol. 9, pp. 11- 28. Manizales: Universidad de Caldas.
- Van Eemeren, F , R. Grootendorst. 2002. *Argumentation, Communication and Fallacies: a Pragma-Dialectical Perspective*. Lawrence Erlbaum, Hillsdale, N.J. Traducción española: *Argumentación, comunicación y falacias. Una perspectiva pragma-dialéctica*. Santiago, 2002: Ed. Universidad Católica de Chile.
- . 2004. *A Systematic Theory of Argumentation. The Pragma-Dialectical Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Eemeren, F et al. 2006. *Argumentación. Análisis, evaluación, presentación*. Buenos Aires, Biblos.
- Van Eemeren, F y P. Houtlosser. 2007. “Maniobrando estratégicamente: Manteniendo un delicado balance” en Cristián Santibáñez y Bernardo Riffo (eds.) *Estudios en argumentación y retórica. Teorías contemporáneas y aplicaciones*. 83-121. Concepción, Ed. Universidad de Concepción.
- Van Eemeren, F. 2010. *Strategic Maneuvering in Argumentative Discourse: Extending the Pragma-Dialectical Theory of Argumentation*. Amsterdam--Philadelphia: John Benjamins. Traducción española: *estrategias en el discurso argumentativo*. Madrid-México, 2012: Plaza y Valdés, Editores.

De cómo un autor es capaz de contar su propio libro: análisis sobre el desborde de lo autoficcional en *Los libros del agrimensor* y el proyecto *Los cien mil libros* de Mario Bellatin

How an author is able to tell his own book: analysis on the overflow of the autoficcional in *The surveyor's books* and the project *Los cien mil libros* of Mario Bellatin

Carla Gómez Lara
Universidad Austral de Chile
Carla.g.lara94@gmail.com

Resumen

En el presente artículo se pretende hacer un análisis sobre el texto *Los libros del agrimensor* (2016) y el proyecto *Los Cien Mil Libros* (2014) del autor mexicano Mario Bellatin. En estas obras se observa una escritura que bordea o expande lo autoficcional a través de las constantes referencias al propio Bellatin como autor, y a otras de sus obras. Estos cruces intertextuales permiten visitar nociones como lo referencial y lo autobiográfico. La obra de Bellatin rompe con las formas tradicionales de entender estas categorías y plantea nuevos cruces entre la obra, la autoría, la autorreferencialidad.

Palabras clave: Bellatin, proyecto, autobiografía, autoficción, autorreferencialidad.

Abstract

In this article we intend to make an analysis about the text *The surveyor's Books* (2016) and the project *Los Cien Mil Libros* (2014) by Mexican author Mario Bellatin. In these Works we observe a writing that borders or expands the autoficcional through the constant references to Bellatin as a writer, as to other of hisworks. These intertextual crosses allow us to revisit notions such as the referential, the autobiographical and the self-fictional. Bellatin's work breaks with the traditional ways of understanding these categories and proposes new crossings between the work, the autor ship, the self-referentiality.

Keywords: Bellatin, project, autobiography, self-fictional, self-referentiality.

1. Introducción

Distintos estudios sobre la prolífera obra de Mario Bellatin coinciden en que cada texto del autor es parte de una obra mayor. Diana Palaversich (2003) menciona que: “se puede decir que hasta

la fecha [el autor] escribió no varias sino una misma novela que va publicando en varias entregas” (27). Este autor evidencia la obra como un proyecto global, ya que cada texto es un elemento que tiene un propósito dentro del conjunto de su obra.

Esta idea de proyecto global también se encuentra presente en una obra reciente titulada *Los libros del agrimensor* (2016). Esta supuesta novela, si pudiéramos catalogarla como tal, narra la vida de un personaje que decide autodenominarse agrimensor, haciendo referencia a los textos de Franz Kafka que su padre le leía de niño. A pesar de que a éste personaje le causaba infinita pereza ponerse a escribir, luego de la muerte de su padre (otro agrimensor kafkiano) decide publicar nada menos que ciento cuatro mil libros.

Por otro lado, en el año 2012 el autor presenta *Los cien mil libros de Mario Bellatin* en la exposición internacional de arte *Documenta 13*. Dicho proyecto, tiene por objetivo recopilar todos los libros publicados por el autor y agregar aquellos que están pronto a publicarse hasta completar el número de cien mil. Este proyecto ha sido publicado en distintas fuentes, en su mayoría electrónicas, en donde se describen las características que deberán tener estos libros: “el título colocado en la tapa y contratapa, una estampa pegada con el nombre de *Los cien mil libros*, el foliado correspondiente, la huella del autor y la advertencia de “este libro no es gratuito” (s.p.). A pesar de esta advertencia, los libros sólo serán vendidos si existen interesados en ellos, ya que el autor busca recuperar el sentido de intercambio que se establece entre el autor y el lector.

Hemos escogido analizar estas obras puesto que ambas comparten el mismo gesto de querer publicar cien mil libros aproximadamente, más aún, cuando en el proyecto de *Los cien mil libros* se da cuenta sobre los temas que tratarán esos libros, resultan casi idénticos a los libros que pretende publicar el agrimensor. En este punto, pensamos que el autor tensiona las categorías de lo “verídico” y lo “ficcional” haciendo referencia en *Los libros del agrimensor* (obra catalogada como “ficción”) al proyecto de *Los cien mil*. A su vez, estos cien mil textos remiten a otras obras del mismo autor, es por ello que, revisaremos como este autor desborda nociones como lo autobiográfico, lo referencial y lo autoficcional.

2. De cómo a veces es más importante publicar instructivos que libros: El desborde de los géneros

Pretender analizar un texto de Bellatin como *Los libros del agrimensor*, podría resultar reduccionista si asumiéramos que el texto está situado en el género de la “novela”, tal como aparece en su contratapada (“1. Narrativa Mexicana. 2. Novelas. I. Título”)¹. Al revisar las primeras páginas del libro nos encontramos con tres ensayos cortos a modo de prólogo escritos por Carlos Ríos, los cuales se titulan “Este libro trata principalmente de cómo un autor es capaz de contar su propio libro”. Seguido de ellos, se nos presenta la ilustración de un retrato oscuro de Franz Kafka que tiene por bajada “Escribir agota...”, que antecede la narración sobre la vida del personaje agrimensor que es a la vez escritor. De esta narración a modo de *biografía*, se desprende: “la repetición fidedigna” (Bellatin: 41) de lo que tratarían los libros escritos por el agrimensor.

Podemos observar que si bien el libro consta de al menos tres partes definidas, como los en-

¹ Se advierte aquí la existencia de cierta pluralidad en la obra al mencionar las “novelas”, que supuestamente podríamos encontrar en el libro.

sayos, la biografía, y las obras aparentemente inconexas del agrimensor, las dos primeras presentan particularidades que las hacen alejarse del género en que supuestamente se sitúan. En primer lugar, los tres ensayos que prologan la obra no nos brindan respuesta sobre el enunciado con el cual se titulan, sino que hablan sobre las particularidades de la obra de Bellatin. En segundo lugar, el relato sobre el agrimensor hijo podría corresponder a una biografía que se narra entrecortada en pequeños fragmentos textuales que no superan las cinco líneas. Sin embargo, cuando se nos cuenta sobre los libros del agrimensor escritor, podemos observar que, la biografía comienza a desdibujarse puesto que las obras brevemente planteadas corresponden a textos de Bellatin, por ende, podría tratarse de una *autobiografía*. Entendemos autobiografía desde su acepción amplia, es decir, como una vida escrita por su propio protagonista. Siguiendo a Diana Diaconu (2015) consideramos que lo definitorio de la autobiografía no es la identidad real del autor ni el género concebido de manera estática, sino el contrato de lectura que el autor, como sujeto responsable de la enunciación, cierra con el lector. En este sentido, entendemos a la autobiografía como un género flexible al ser categoría histórica (30). Sin embargo, la característica primordial de la autobiografía en la cual el autor, el narrador y el personaje presentan la misma identidad, se encuentra trasgredida en la obra de Bellatin porque, hasta el momento, no podemos igualar la identidad del autor con la del agrimensor.

A continuación, veremos como en *Los libros del agrimensor* se desborda lo autobiográfico a través de los distintos juegos referenciales que se realizan. Esto incluye tanto la obra de Franz Kafka, como con sus propias obras y mecanismos de escritura.

3. Autobiografía o narrativas de autoficción

La trasgresión del discurso autobiográfico parece no ser una novedad en la obra del autor. En efecto, Ángeles Donoso (2007) en *Yo soy Mario Bellatin y soy de ficción* menciona que el discurso autobiográfico es fundamental para comprender la forma en que el autor se mueve en un borde de éste género y es capaz de borrar todo tipo de normativa. Este punto resulta importante de observar en *Los libros del agrimensor*, ya que el personaje estaría contando *Los cien mil libros* de Mario Bellatin, pero se trasgrede lo autobiográfico al situar sus posibles obras como libros de un personaje. Siguiendo a Diaconu, el autor rompe con el primer criterio de índole pragmático de la autobiografía: “la identidad entre el nombre del autor y el nombre narrador-protagonista” (34). Sin embargo, no debemos olvidar que la identidad del personaje como agrimensor no es tal, dado que decide denominarse agrimensor por la obra *El castillo* de Kafka².

La obra *El castillo* (1926) publicada póstumamente, se considera inconclusa puesto que el autor murió antes de que pudiera terminarla. El protagonista de esta obra conocido como el agrimensor K. llega a una aldea encomendado por las autoridades de un castillo al cual se le hace imposible acceder. Supuestamente se le ha encomendado un trabajo, pero no logra saber de qué se trata ni para quien trabaja. Incluso, lo que se suponía era el castillo: “no era ni un viejo castillo medieval ni un nuevo edificio suntuoso, sino una extensa construcción consistente en unos pocos edificios de dos pisos situados muy próximos unos de otros. Si no se hubiera sabido que era un castillo, se habría tenido por una pequeña ciudad” (Kafka: 7).

² Pensamos que es pertinente una investigación mayor sobre la obra de Kafka en Bellatin, sin embargo, considerando la extensión de nuestro estudio sólo haremos mención de su importancia frente al objetivo que nos convoca.

Con lo expuesto, apreciamos que existen algunas coincidencias entre el personaje kafkiano y el personaje de Bellatin como lo es su anonimato. Mientras que en Bellatin el personaje no lleva nombre propio, en Kafka el personaje se identifica sólo con la inicial de su apellido “K”. Por una parte, Kafka nos presenta una obra inconclusa en la que el personaje no ejerce la agrimensura, asimismo, el agrimensor de Bellatin afirma no serlo. Por otra parte, ambas obras tratan sobre la imposibilidad, mientras que el agrimensor K. no logra su objetivo, el agrimensor de Bellatin anuncia la imposibilidad de escribir cien mil libros puesto que aparte de ser un escritor perezoso, quienes publicarían su obra (“los notables” como se señala en la obra) lo abandonan y: “nunca más volvió a hablarse del asunto en el poblado” (41). Atendemos a que esta primera referencia a la obra kafkiana nos está hablando sobre la imposibilidad de narrar (“Escribir agota...” se menciona en la Fig.1), que en el personaje de Bellatin se expresa como un escritor: “incapaz de hacer coincidir sujeto con predicado” (10).



Fig. 1. Escribir agota...
Franz Kafka

Dicha imposibilidad, también es aplicable a la complicación de fijar en un solo género la obra de Mario Bellatin. Afirmamos por un lado, que no es posible situarla como una autobiografía, dado que, no coinciden las identidades del autor y el personaje. No obstante, el personaje no es un agrimensor sino un escritor que pretende escribir lo mismo que su autor. En este sentido, podríamos estar tratando con una *autoficción*, no sólo: “vista como una autobiografía escrita con las posibilidades de ficción o una variante postmoderna de la autobiografía” (Diaconu: 35), sino desde su ambivalencia: “sobre la construcción del yo, de un narrador-protagonista que es y a la vez no es el autor” (Diaconu: 50). Se trataría de un yo narrativo que reúne las características del sujeto autobiográfico y del sujeto ficcional.

Coincidimos con Donoso quien al discutir sobre lo autobiográfico y lo autoficcional en la obra *El Gran Vidrio*, nos argumenta que Bellatin: “escribiría autoficciones, es decir, ficciones basadas en fragmentos de su vida, y que las inconcordancias o incoherencias entre lo narrado por los personajes y su propia vida se explicarían desde la ficción (...) Sin embargo, la enunciación de la mentira en las narraciones de Bellatin abre nuevas interrogantes” (99). Esta enunciación de la mentira, es aplicable tanto al personaje que se dice agrimensor, como al narrador que nos va contando la biografía del agrimensor y nos pone como *prueba de verificación* (siguiendo a Diaconu) ilustraciones borrosas que a menudo se alejan de lo mimético.

4. Las ilustraciones como ruptura del pacto referencial

En lo que parecía ser una biografía o una autobiografía en *Los libros del agrimensor*, el autor nos pone como *pruebas de verificación* imágenes que corresponden a ilustraciones oscuras y borrosas. Por ejemplo, cuando se nos cuenta que el agrimensor hijo siguió habitando su casa después de que el agrimensor padre muere, se menciona que: “ambos son parecidos” (15), luego en la siguiente página se sitúa la siguiente ilustración (Fig.2) que si bien puede tomarse como una *prueba de verificación* es ciertamente la enunciación de una mentira.

Este gesto resulta ser una particularidad en la obra de Bellatin, si bien en otras obras se juega con la visualidad, esto es realizado por medio de la fotografía. Siguiendo a la investigadora Valeria



Fig. 2. Agrimensor padre luego de leer por tercera vez a Kafka.

De los ríos (2015), pensamos que la fotografía fue por mucho tiempo considerada como el modo dominante más directo a lo real, ya que no corresponde a una imitación de un objeto sino a su huella que desde una perspectiva barthesiana no se puede negar que: “la cosa ha estado allí” (5). Sin embargo, esta aseveración ha sido cuestionada por Bellatin al presentarnos fotografías desenfocadas y borrosas que pretenden ser prueba de lo verdadero. En relación a los textos que acompañan las fotografías, De los Ríos afirma que en obras como *Las dos Fridas* (2008) y *Los fantasmas del masajista* (2009), estas se alejan del referente e incluso de su indexicalidad al situar: “por ejemplo, una fotografía en color de un agujero en el concreto tiene una leyenda que reza: Lugar vacío dejado por la pierna mutilada” (8).

Este alejamiento de la imagen como referente de lo que narra el texto, es también un aspecto a considerar en *Los libros del agrimensor*. Incluso, puede ser un aspecto más relevante, puesto que, en la obra estas imágenes son ilustraciones que a diferencia de la fotografía no cabe duda de que son creación e interpretación. Sin embargo, en estas ilustraciones se realiza el mismo gesto expuesto por De los Ríos, debido a que se alejan del paradigma representativo al estar acompañadas de textos como: “30- Par de chillidos que lanzó el hombre de la piel de látex” (61) que relacionan a la ilustración del libro número 30 del agrimensor (Fig. 3).

Evidentemente, la imagen no puede representar lo que el texto menciona porque, siguiendo a De los Ríos, no pretende ser siquiera referencial ya que el texto que la acompaña no tiene un referente al que se pueda acceder (“un par de chillidos”). En efecto, este alejamiento del paradigma representativo que argumenta De los Ríos en las fotografías de Bellatin también está presente en esta obra ilustrada. Aseveramos que el autor juega con la referencialidad entre texto e imagen, a su vez que rompe con el *pacto referencial* en la medida en que malversa la ilustración como *prueba de verificación* tanto de lo vivido por el agrimensor, como lo supuestamente escrito por él (portadas de sus libros). Esta ruptura del *pacto referencial* es una trasgresión al género autobiográfico.



Fig. 3. Portada libro 30

Cabe mencionar que en algunos casos las ilustraciones se independizan del texto, por ejemplo, el mapa situado en el inicio del libro. Esta ilustración



Fig. 4. Mapa de los lugares descritos en *Los libros del agrimensor**.

que se presenta antes de los ensayos que introducen la obra, se relaciona en parte a un trabajo de agrimensura, en la medida en que es la representación de una identidad territorial. Sin embargo, se asemeja más a un trazado de calle sin mayor prolijidad cartográfica. En esta ilustración se nos enuncia los espacios que supuestamente van a aparecer dentro de la obra. Efectivamente, aquí existiría un pacto entre autor y lector que al parecer no se rompe pues este mapa ilustra el microcosmos³ de la narración. Sin embargo, su poca

³ Esto puede ser entendido como la búsqueda de un pequeño universo paralelo el cual se sostiene con sus propias leyes. Esto ha sido planteado en más de una ocasión por el propio Mario Bellatin. Véase algunas entrevistas al propio autor: Conferencia de escritor Mario Bellatin: “Escribir sin escribir” (Université de Montréal, enero 2017).

* Se lee de arriba hacia abajo: Taller de carpintería, casa agrimensores, casa notable 2, casa notable 4, casa notable 3, la imprenta, la funeraria, oficinas de jubilación, casa notable 1, casa forastero.

“calidad” en tanto mapa, no puede considerarse como una *prueba de verificación*. Destacamos la existencia de estas “casas notables” que no se encuentran dentro de la narración, por lo cual, esta ilustración se independiza del texto escrito (Fig.4) .

5. El desborde de lo autoficcional en *Los libros del agrimensor* y el proyecto *Los cien mil libros* de Mario Bellatin

En *Los libros del agrimensor* el autor juega con la referencialidad entre texto e imagen y rompe con el *pacto referencial* al darnos *pruebas de verificación* que son más bien otras formas de enunciar la falsedad de lo escrito. En este sentido, aún podríamos suponer que estamos tratando con una obra de *autoficción*, recordamos que según Diaconu, este género presenta un “yo narrativo” que reúne las características del sujeto autobiográfico y del sujeto ficcional.

Podemos observar que en la obra *Los libros del agrimensor* lo único que nos une al sujeto autobiográfico son los escritos que el personaje dice que va a publicar, las cuales remiten a obras del autor empírico, por ejemplo: “73 – El escritor que inventa con la palabra un Moridero acaba recluido en un lugar semejante” (79). Este espacio del Moridero corresponde a la obra *Salón de Belleza* (1994), si bien recordamos, es un espacio destinado a enfermos terminales. Asimismo, se alude a otras obras que no corresponden solamente a libros sino a performance que el autor ha realizado, como el *Congreso: Escritores duplicados: Narradores mexicanos en París*, al cual asistieron los “dobles” de Margo Glanz, Salvador Elizondo, Sergio Pitol y José Agustín, quienes hablaron y respondieron preguntas como si fueran los escritores. En la obra se refiere a esta performance como: “33- Un evento de carácter social donde los asistentes no son quienes se supone que son sino dobles contratados para que se hagan pasar por ellos” (61)⁴.

Diaconu nos señala que la autoficción es un fenómeno complejo y plural (49), también nos asevera que en este género se anuncia el carácter dual en que: “ninguno de los dos pactos, autobiográfico y ficcional, está sometido a principios de funcionamiento ajenos, propios del otro pacto, sino que ambos se encuentran en una relación de coordinación” (62). No obstante, una característica fundamental de la autoficción es la evidencia de la presencia del *autor-creador* que antes se ocultaba en la tradición realista. En este punto, consideramos que en *Los libros del agrimensor* se tiende a ocultar su presencia, ya que una de las maneras en que la autoficción exhibe al *autor-creador* es identificándolo en el texto con el *autor empírico*. Por el contrario, en *Los libros del agrimensor* no se presenta el nombre del autor dentro de la narración.

Por otro lado, el nombre de Mario Bellatin sí está presente en el proyecto de *Los cien mil libros*. Este proyecto que es ampliamente difundido en la web, en varias de sus versiones se asume como un proyecto realizable. No pretendemos discutir si el autor puede ser capaz o no de llevar a cabo dicho proyecto, sino más bien advertimos que el autor está jugando con las categorías de lo ficcional y lo real. En este sentido, en una de las publicaciones sobre *Los cien mil* se menciona que: “se trata

⁴ Asimismo, varios de los pequeños textos que el agrimensor da a conocer, hacen alusión a otras obras como, *Los fantasmas del masajista* (2009) que en vez de un loro se menciona “78- la muerte de un canario puede ser producida al prender de pronto la luz” o “7- Sentencia: el dolor es sólo un instante y su persistencia su representación”, cuyo enunciado investigamos que se encuentra en la obra *Disecado* (2011). Otro caso interesante, es la referencia sobre el libro mismo “19-Un padre y un hijo de apariencia muy parecida, deciden autonombrarse agrimensores como señal de prestigio social”. Posiblemente, un lector que tenga conocimiento sobre la obra completa de Bellatin podría observar muchas otras referencias que las hasta aquí expuestas.

también de una empresa que carece de la tradicional carga editorial. /De una empresa fantasma / vacía e ilegal” (Dossier: s.n.). Nuevamente nos encontramos ante una característica que desborda lo autoficcional, si pensamos esta categoría situada dentro de la narrativa⁵.

En *Los libros del agrimensor* podría aplicarse lo que Diaconu considera como propio de la *autoficción* que es “una doble superación”. Es decir, una superación de los límites de la autobiografía por las posibilidades novelescas, ficcionales y los límites de la novela al recurrir a un discurso no ficcional, como lo es el autobiográfico. Sin embargo, en la obra de Bellatin el autor está enmascarado bajo el personaje del agrimensor que no presenta otra relación autobiográfica más que la referencia a las obras del autor empírico. De este modo, un lector que se sitúa por primera vez en una obra de Bellatin, no será capaz observar estas referencias y por tanto no podrá relacionarlo siquiera con el género autobiográfico. En este sentido, no se cumple con una de las características principales del género: “en la autoficción, el yo no se disimula ni se disfraza” (Diaconu: 62-3).

6. Conclusión

En este artículo analizamos principalmente cómo en la obra *Los libros del agrimensor*, la narrativa de Mario Bellatin tensiona cualquier norma genérica, principalmente lo autobiográfico e incluso lo autoficcional. Esto se debe a que, nos encontramos ante una propuesta estética que niega estabilizarse o sostenerse bajo una norma. Asimismo, afirmamos que estamos ante una escritura que se resiste a todo tipo de especificidad. De este modo, el propio autor ha dicho en algunas entrevistas que sus escrituras retroceden o avanzan pero no pretenden quedarse estáticas⁶. Cabe pensar que podríamos estar dentro lo que Florencia Garramuño (2015) considera como *una práctica de la no pertenencia*, en la medida en que se cuestionan constantemente nociones como la especificidad e identidad. En palabras de la autora: “estas prácticas parecen compartir un mismo malestar frente a cualquier definición específica o cualquier categoría de pertenencia en el cual cómodamente instalarse” (19).

El proyecto *Los cien mil libros* de Mario Bellatin publicado en varios sitios de internet, pone en tensión los géneros referenciales puesto que presenta características que lo acercan a lo ficcional. Ambas obras podrían evidenciar la indistinción de la realidad y la ficción anunciada por Josefina Ludmer (2006). En estas literaturas “todo es realidad y ésta es una de sus políticas. Pero no la realidad referencial verosímil del pensamiento realista y su historia desarrollista [la realidad separada de la ficción], sino la *realidadficción* producida y construida por los medios” (s.n).

Finalmente, reafirmamos nuestra postura en que estas escrituras se niegan a ser clasificadas como géneros estables, no sería conveniente pretender leer estas obras como netamente autofccionales ya que el proyecto editorial de *Los cien mil* escaparía a la ficción. Ambas categorías, referencial y ficcional, se trasgreden o se desdibujan. Lo que está claro, es la complejidad de estos proyectos estéticos que tanto en *Los cien mil libros*, como en *Los libros del agrimensor*, el autor: “comienza a ex-

5 Cabe destacar que, el proyecto de *Los cien mil* publicado por la revista Dossier n°17 presenta otras características interesantes como es el hecho de que no parece estar escrito como un artículo de web, ya que, la prosa se ve cortada y la información aparece como versificada. Es por ello que ocupamos el signo “/” para identificar los cortes de la escritura. No obstante, no podemos asegurar si esto se trata de una característica planeada por el autor o un error en el formato de la web.

6 Tampoco está de acuerdo con que su escritura sea llamada literatura “pues entonces habría que definir qué es y que no es literatura”. De este modo, hemos evitado dentro de nuestras posibilidades referirnos a la obra de Bellatin como literatura. Véase: https://www.youtube.com/watch?v=_JxYmb1Rc0U&t=1261s

perimentar con la idea antes que con la cosa misma” (Bellatin: 83), generando expectativas en estos breves textos sobre lo que sería su gran obra. Lo indiscutible es que en cada uno de estos textos el autor nos hace repensar sobre qué es en la actualidad lo literario.

Bibliografía

- Bellatin, Mario. 2016. *Los libros del agrimensor*. Santiago de Chile: RIL Editores.
- Bellatin, Mario. 2005. *Obra Reunida*. México: Alfaguara.
- De Llano, Pablo. 2018. "Cien mil veces Mario Bellatin". *El País*. 2012. Prisa. 11 ago 2018. Disponible en: https://elpais.com/cultura/2012/06/20/actualidad/1340190798_287117.html.
- De los Ríos, Valeria. 2015. "Analogías: Fotografía y literatura en Mario Bellatin." *Trans- Reven de littérature générale et comparée*, pp.1-14.
- Diaconu, Diana. 2013. "Capítulo I: El pacto narrativo de la autoficción." *Fernando Vallejo y la autoficción. Coordenadas de un nuevo género narrativo*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, pp. 27-72.
- Donoso, Ángeles. 2007. "YO SOY MARIO BELLATIN Y SOY DE FICCION" O EL PARADAJICO BORDE DE LO AUTOBIOGRAFICO EN EL GRAN VIDRIO." *Washington University in St. Louis*, pp. 96-110.
- Dossier n°17. 2018. "Los cien mil libros de Mario Bellatin". *Revista Dossier*. 2018. UDP Facultad de Comunicación y Letras. 11 ago 2018. Disponible en: <http://www.revistadossier.cl/los-cien-mil-libros-de-bellatin/>.
- García, Javier. 2018. "Mario Bellatin: "Quiero que mi obra sea un solo libro"". *La Tercera*. 2014. La Tercera. 19 Ago. 2018. Disponible en: <http://www2.latercera.com/noticia/mario-bellatin-quiero-que-mi-obra-sea-un-solo-libro/>.
- Garramuño, Florencia. 2015. *Mundos en común*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Kafka, Franz. 2014. *El castillo*. Freeditorial.
- Ludmer, Josefina. 2006. "Literaturas posautónomas". Disponible en: <https://palabraimageninfod.files.wordpress.com/2015/07/literaturas-postautc3b3nomas-ludmer.pdf>
- Revista Hispanophone. 2017. "Conferencia de escritor Mario Bellatin: "Escribir sin escribir"". Youtube. 14 Feb 2017. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=B8_2cbKsY1A
- Palaversich, Diana. 2003. "Apuntes para una lectura de Mario Bellatin". *Chasqui* Vol.32 n° 1. mayo, pp. 25-38.
- _____. 2005. "Prólogo" En Mario Bellatin *Obra Reunida*.
- Premat, Julio. 2005. "El autor: orientación teórica y bibliográfica", *Cahiers de LLIRICO*, 1, Disponible en: <http://lirico.revues.org/824> ;DOI : 10.4000/lirico.824
- Thays, Iván. 2018. "Los cien mil libros de Mario Bellatin. Blog *El País*. 2012. Prisa. 11 ago 2018 <http://blogs.elpais.com/vano-oficio/2012/03/los-cien-mil-libro-de-mario-bellatin.html>.

Reseña

Munizaga Yávar, Mónica. 2018. *Vuelo blanco*. Valdivia: Editorial Fértil Provincia, 52 pp.

*El oscuro silencio
de los pájaros
pasó una vez
por mi ventana*

Mónica Munizaga Yavar. Vuelo Blanco

Un pájaro canta en nuestra ventana, lo oímos, nos estremece su belleza; sin embargo, no nos cuestionarnos a qué o a quién le entona su melodía, porque está allí, porque no ha anidado aún y posa, misteriosamente en el macetero del balcón. No hay pichones, huevos en el árbol que da sombra a esta casa imaginaria. Rápidamente el pájaro emprende vuelo. Lo escuchamos aletear como escuchamos al viento. Y eso fue todo. Seguimos trabajando. Máquinas. Un pájaro ahora, calla, detenido en el umbral, y nos asombramos de su existencia. Está contemplando algo y nosotros, lo contemplamos. Hay una atmósfera, un aura que lo protege. Lo miramos, nosotros también en silencio. Como si estuviéramos ambos a punto de cometer un delito. A hurtadillas, susurrando a los demás. ¡Miren, un pájaro! Casi buscando atraparlo en el tiempo. Un instante antes de que vuele lo sabemos. Lo presentimos. Escapa. Y sentimos el vacío, el vuelo blanco del peregrino.

Muchos poetas han sido pájaros en sus textos, desde Juan Luis Martínez, hasta Leonel Lienlaf, e incluso bandas musicales como *La máquina de hacer pájaros* de Charly García y la frenética composición de Liszt *El sermón de los pájaros*. Pocos han convertido al ave en el protagonista de una sola historia poética. Mónica, se vale de su mística para expresar algo que podría ser la historia de un vuelo.

El viaje emprendido por Mónica como timonel se parece al aleteo de un pájaro mudo que existe en nuestro interior. Que late rápido como un colibrí, y a veces, deja de latir. *los pájaros posan su canto/al borde/de la incertidumbre*. Un vuelo blanco que comienza en una tapa negra, una noche iluminada solo por la luna llena como veleta. El viento, protagonista durante el relato, es quien guiará el viaje de la pluma, de la palabra, en el aleteo del colibrí. Mónica nos propone en este poemario un texto ligado al territorio. Montañas, pájaros y paisajes que se van desmembrando, desde un exterior y que, a su vez, destacan la presencia femenina.

Abrimos el pequeño libro, y la palabra vuelo es difusa, hay una hoja que no nos deja ver bien. Una lágrima que nubla la vista y anuncia un duelo. Algo ha ocurrido que desconocemos. El pasado, la blancura de la ausencia. Y la primera página se convierte en un nacimiento. *Ya es hora/se acerca el fin/la página en blanco/abre sus capullos*. El relato, comienza por un fin. El momento previo al primer llanto, el primer aliento de vida, el instante último del capullo. La intuición del aleteo del pájaro. Ese tiempo hecho de relámpagos al que no podemos volver. Hemos decidido dejarlo caer al abismo. Al pasado. Ocurre algo semejante al primer poema que da nombre al poemario de Leonel Lienlaf. *Se ha despertado el ave de mi corazón/extendió sus alas y se llevó mis sueños para abrazar la tierra*.

Mi madre tenía jazmines en la casa. Les entregaba todo su cariño, los regaba, les hablaba, los

tocaba y ellos, florecían. La acompañaban en su soledad, cuando lo único que habitaba la casa era ella, y sus plantas. El perfume inundaba todas las habitaciones. Si este libro oliera, sería a jazmín. Un vuelo que deja parte de una vida flotar como partículas diseminadas en el aire, un aroma invisible, innombrable, pero presente. Un vuelo que es el aroma de lo que nos pasa y un día dejamos ir. Un vuelo que permite desprendernos. Desaprendernos. Para así, pensarnos. ¿Qué sucede con el pájaro cuando no canta? *La vida es un viaje/ reflejado en las nubes/ Cada cierto tiempo/ es necesario/ volver a pensarnos.*

Vuelo Blanco es un libro de poesía que podría asemejarse a una Elegía, sin embargo, no se lamenta de la ausencia, sino que, busca deshilar el hilo rojo de su historia y liberarse de las ataduras de la tierra. Es un libro de aire. Se vale del canto y el espíritu de libertad. Un viento norte que atraviesa decidido la cordillera. Del otro lado, tal vez, haya donde anidar. *Te dejo volar/ como un pájaro blanco/ El universo hará/ su plan infinito.* Hay dos. Pájaro y alma. Mujer y hombre. Que en una danza se dejan llevar por ese viento que los empuja hacia el cielo, como un ritual de renacimiento. *Así viajo/ guiada por mi luz/ de antiguas guerreras/ Ave Fénix soy.* Algo ha muerto, y algo se transforma. Como si dos almas, propias, íntimas, se escindieran *viajando en distintas dimensiones.* Vuelo Blanco podría ser un solo poema largo, como un conjuro poético, profesado por una sirena. El canto de una peregrina.

Los cuarenta poemas y el poema final están cargados de simbolismos. Un colibrí, que podría ser halcón, es pequeño y es enorme. Se vuelve Brujo. Lo vemos en la tapa, iluminado por la noche y acompañando a la poeta quien, con ojos cerrados, se deja llevar por el encantamiento. Levita, liviana como una pluma. Un ave que de a ratos no sabe cuál es el rumbo de su viaje. El destino aparece como horizonte. La decisión de navegar hacia lo blanco, del alma. Este es un poema, un relato sobre migrar hacia dentro, acompañarse de la música de las esferas, el universo que carga con nuestra vida. *Hay un rumor blanco/ que cruza por el horizonte/ en esta línea invisible/ de polos que orbitan/ distintas frecuencias.*

Mónica Munizaga le canta al nacimiento, a la mujer capaz de romperse en mil pedazos y renacer. Al duelo interno, blanco, intenso. Circular. Un horizonte hecho de puntos.

Hoy me mira la luna/ blanca y desmesurada / Es la misma de anoche, / la misma de mañana./ Pero es otra, que nunca/ fue tan grande y tan pálida/ Tiemblo como las luces / tiemblan sobre las aguas.

Alfonsina Storni.

Marian Lutzky Rivas
Universidad Austral de Chile
marian.lutzky@gmail.com



Universidad Austral de Chile

Conocimiento y Naturaleza
Instituto de Lingüística y Literatura