

DISPOSITIVO INTERCULTURAL DE ENSEÑANZA DE HISTORIA
ARGENTINA PARA EXTRANJEROS. ESTRATEGIAS PARA SU
INTEGRACIÓN LINGÜÍSTICA Y CULTURAL

María Isabel POZZO¹
maria.isabel.pozzo@gmail.com
Universidad Nacional del Rosario

Resumen

El presente artículo describe un dispositivo intercultural que se desarrolla en la ciudad de Rosario, Argentina, tendiente a la enseñanza de historia de este país a extranjeros no hispanohablantes que se instalan para estudiar en su universidad. En dicho marco, se analizan las estrategias implementadas por los dictantes del curso para promover la integración lingüística y cultural de estos estudiantes. El curso es concebido como dispositivo en tanto acción deliberada para analizar las modificaciones del input lingüístico y conversacional, según la propia percepción de los sujetos. Los resultados obtenidos a partir de las observaciones de clases y el análisis de contenido de autoevaluaciones arrojan recomendaciones para la enseñanza de las disciplinas académicas al estudiantado extranjero de otras lenguas maternas.

Palabras clave: Español Lengua Extranjera.- Historia.- Argentina.- Enseñanza.

¹ Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Rosario (Argentina), donde dirige el Centro de Estudios del Español como Lengua Extranjera. Master en Formación de profesores de Español como Lengua Extranjera por la Universidad de Barcelona. Becaria de la Agencia Española de Cooperación Internacional en la Universidad de Girona, del Grupo Coimbra en la Universidad Católica de Leuven y del Gobierno Canadiense en la Columbia Británica. Investigadora del Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE) del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET). Profesora de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario (UNR).

Resumé

Cet article offre une description d'un dispositif interculturel qui s'applique dans la ville de Rosario, Argentine, consacré à l'enseignement de l'histoire de ce pays aux étrangers non hispanophones qui s'installent à Rosario pour y étudier à l'université. Concernant ce cours, on analysera les stratégies implémentées par les enseignants de ce cours, qui visent à promouvoir l'intégration linguistique et culturelle de ces étudiants. Le cours est conçu comme un dispositif qui permet des analyses délibérées des modifications de l'input linguistique et conversationnel, selon la perception personnelle des participants. Des résultats obtenus à partir des observations des cours et de l'analyse du contenu des auto-évaluations, il est possible de dériver certaines recommandations pour l'enseignement de disciplines académiques aux étudiants étrangers avec d'autres langues maternelles.

Mots clés: Espagnol Langue Etrangère.- Histoire.- Argentine.- Enseignement.

ملخص

يصف هذا المقال جهازاً متعدد الثقافات يجري العمل به في مدينة روساريو الأرجنتينية، يهدف إلى تدريس تاريخ هذا البلد للأجانب غير الناطقين بالإسبانية والذين يستقرون للدراسة في جامعتهم. وفي هذا الإطار نتطرق لتحليل الإستراتيجيات المعتمدة من طرف المحاضرين لتعزيز الاندماج الثقافي واللغوي لهؤلاء الطلبة. وقد تم تصميم هذه المادة كأداة تمكن بشكل عملي من تحليل التغيرات التي تطرأ على المدخلات اللغوية والمحادثة، وفقاً لاختلاف الإدراك عند الأشخاص.

وتطرح النتائج التي تم الحصول عليها من خلال ملاحظات الدروس وتحليل محتويات التقييم الذاتي عدة توصيات لتدريس التخصصات الأكاديمية للطلبة الأجانب على اختلاف لغاتهم الأم.

الكلمات المفتاح: الإسبانية كلغة أجنبية، التاريخ، الأرجنتين، التدريس.

Introducción

Argentina, como tantos otros países del mundo, se encuentra atravesando un profundo proceso inmigratorio que involucra migrantes, refugiados y visitantes. Entre los diversos grupos de extranjeros, uno de ellos presenta un perfil particular: se trata de jóvenes que se instalan durante varios años para cursar una carrera universitaria, pero no llegan a ser inmigrantes en tanto planean, una vez graduados, retornar a sus lugares de origen. La gratuidad de la enseñanza en las universidades públicas argentinas, más el imaginario de su calidad en el contexto latinoamericano constituyen argumentos suficientes para afincarse en el país.

La ciudad de Rosario es una de sus principales metrópolis. Presenta una intensa vida cultural y al mismo tiempo, sus dimensiones son más manejables que las de la capital del país, la ciudad de Buenos Aires. Es por estas ventajas que se encuentra recibiendo un número creciente de visitantes, interesados

fundamentalmente en estudiar Medicina. El ingreso a la universidad pública de la ciudad, la Universidad Nacional de Rosario, supone para los estudiantes extranjeros la aprobación de cuatro exámenes, correspondientes a las asignaturas: Historia, Geografía, Lengua y Literatura y Formación Ética y Ciudadana. Los exámenes son administrados en una de las escuelas dependientes de la universidad en los turnos correspondientes a los exámenes previos de los alumnos de 5º año. Dichos exámenes suponen, además del dominio de los contenidos, la fluidez suficiente en la lengua española como para expresarse oralmente y por escrito. Ambos requisitos constituyen un verdadero desafío para los extranjeros que ambicionan estudiar en la Universidad Nacional de Rosario. La dificultad que implica aprobar estos exámenes está condicionada por la proximidad cultural del país de origen, el acervo enciclopédico de los aspirantes, la solvencia económica para cubrir la subsistencia y adquirir materiales de aprendizaje, y el dominio de la lengua oficial si no proviene de un país hispanohablante. La sostenida afluencia de haitianos durante los últimos años constituye una situación muy desventajosa para ellos y muy desalentadora para los profesores evaluadores. Por otra parte, la institución a cargo del examen no se encuentra en condiciones presupuestarias de dictar un cursillo y sólo recientemente ha compilado un cuadernillo para las tres asignaturas del Área Ciencias Sociales a partir de una selección de manuales de 5º año.

Advirtiendo esta situación problemática, el Centro de Estudios del Español como Lengua Extranjera (CELE) de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario decidió encarar su abordaje como vía de formación profesional de sus miembros anclada en una realidad concreta, y como modo de proyectar su accionar a la comunidad; en este caso, los estudiantes extranjeros y la institución receptora. Conformó, así, el Proyecto “Historia argentina para extranjeros no hispanohablantes” en el marco de un Proyecto mayor denominado “La enseñanza de contenidos socioculturales a extranjeros no hispanohablantes. Aportes para una educación intercultural”, que desarrolla con el Área de Estudios Interculturales del Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE), aprobado por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET) en noviembre de 2009. Este proyecto reflexiona sobre los beneficios formativos que depara la presencia de extranjeros para la comunidad; específicamente, el esfuerzo que significa explicitar todos aquellos conocimientos compartidos entre los connacionales, examinando *clisés* vacíos de contenido que suelen circular en la enunciación de la propia cultura. A su vez, el monitoreo verbal que requiere la expresión verbal (o *foreigner talk* –habla de extranjero–; cfr. Snow & Muysken, 1981), según se desarrolla más adelante.

A este marco interinstitucional se sumó el Departamento de Historia del Instituto de Educación Superior N° 28 “Olga Cossettini” de la ciudad de Rosario, en tanto nos abocamos a la asignatura Historia, según se describe a continuación.

La enseñanza de historia argentina a extranjeros no hispanohablantes a los fines de la preparación de un examen universitario constituye una situación muy desafiante que intersecta varios ámbitos de abordaje ya consolidados como tales: la enseñanza de español a inmigrantes y la enseñanza de español con fines específicos. Con respecto a esta última, el requerimiento de un alto grado de conocimientos sobre la disciplina histórica atemoriza a un profesor formado en la enseñanza de español para extranjeros. Por su parte, el profesor formado en la enseñanza de la historia, no cuenta con la preparación lingüística ni metalingüística que demanda la situación analizada. A menos que exista un profesor de ELE dispuesto a encarar un estudio profundo de la historia para poder enseñarla, se presenta una verdadera disyuntiva acerca de quién debe hacerse cargo de este grupo. En el caso que nos ocupa, hemos optado por asignar esta difícil tarea a profesores de historia, aunque con un trabajo previo y posterior que pueda completar al menos en parte el perfil requerido. De esta manera, se tiende a la formación de un equipo idóneo para esta tarea, al tiempo que se construye un corpus teórico-práctico para su aplicación a nuevos grupos.

El Departamento de Historia del Instituto de Educación Superior N° 28 “Olga Cossettini” de la ciudad de Rosario ha respondido con interés y profesionalismo a la propuesta de diseñar y dictar un curso de historia argentina en Argentina para extranjeros no hispanohablantes. Para ello, ha conformado un equipo² de estudiantes del último año de la carrera, adscriptos y recientes graduados, supervisados por las Profesoras de la casa María Elena Besso Pianetto y María del Carmen Donato (actualmente vicerrectora del Instituto), ambas coordinadoras fundadoras del Centro de Estudios de Historia del Mundo Actual de dicha institución.

En base a lo expresado, el proyecto se propone:

- promover el conocimiento de la historia argentina por parte de extranjeros
- contribuir a la formación del profesor de Historia desde una perspectiva de extranjería, según se describe en Pozzo (2009)

Además de estos objetivos inherentes a la transferencia de conocimiento, este curso constituye un laboratorio para el análisis de las estrategias implementadas por los docentes argentinos para la integración lingüística y cultural de los extranjeros. Al cabo del dictado del curso, se realizó la evaluación de la experiencia, cuyos registros escritos fueron el material empírico de este estudio, según se describe la Sección Metodología.

² **Miembros del equipo:**

Profesoras: María Elena Besso Pianetto y María del Carmen Donato.

Graduados: Eduardo Argüello, Ezequiel Cerdá, María Julia Ciampone, Fernando Defranco, Carina Escobar, Ruth Ferrera, Vanesa Martínez Fraire, Miriam Muñoz, Silvina Santiago y Giselle Ventrella

Estudiantes avanzados: Antonella Ballarini, Roxana Cáceres, Débora Contadín, Flavia Mansilla, Tamara Quevedo y Ariel Ramallo.

Desarrollo del trabajo

En el mes de noviembre y hasta mediados de diciembre de 2010, el equipo dictó *ad honorem* un curso de Historia argentina de tres encuentros semanales de 2 horas reloj de duración cada uno, cuyo cronograma fue articulado con la fecha del examen de fin de año.

Las clases se organizaron por temáticas de acuerdo a los contenidos establecidos en el programa de la asignatura. Cada encuentro estuvo a cargo de estudiantes avanzados y graduados trabajando rotativamente y en duplas, supervisados por profesores de la casa. Al mismo tiempo, una observadora no participante –autora de este artículo y directora de la investigación-, registró la experiencia en notas, fotos y filmación- para su posterior retrabajo desde el punto de vista didáctico.

Además de los haitianos que aspiran a ingresar a la universidad, se hizo extensiva la invitación a los estudiantes de intercambio de la Fundación Interculturas (Sede argentina de *World Education Program* de Bruselas) presentes en la ciudad de Rosario.

Así, las clases se desarrollaron ante un pequeño grupo de estudiantes jóvenes de habla francesa: haitianos en su mayoría más una estudiante francesa, de un nivel de español A2 *a grosso modo*. El número de asistentes fue fluctuante, pero a los fines de la investigación, la variable relevante era: origen extranjero del alumnado, que estaba siempre garantizada.

Este curso 2010 capitalizó la experiencia de una edición previa. Esta tuvo lugar en el año 2008, como parte de las actividades del Proyecto “Una propuesta de desarrollo disciplinar e intercultural en la formación y perfeccionamiento docentes a partir de la alfabetización de migrantes en la ciudad de Rosario”, subsidiado por el Instituto Nacional de Formación Docente del Ministerio de Educación de la Nación en su convocatoria 2007 “Conocer para incidir sobre los aprendizajes escolares” (Nº de proyecto: 150). La experiencia, así como su marco teórico y contextualización se describen en Besso Pianetto y Donato (2009). El aspecto metodológico consta en Pozzo (2008, 2009 y 2010). Los dictantes presentaban el mismo perfil, y algunos de ellos fueron los mismos en ambas ediciones.

Materiales y recursos

El curso dio lugar a algunas propuestas locales de materiales para la enseñanza. La unidad didáctica de Slullitel y Martínez (2010) constituye el Trabajo final del seminario final del Postítulo de Enseñanza de Español como lengua extranjera del Instituto de Educación Superior Nº 28 “Olga Cossettini”. Su profesora a cargo, autora de este artículo, propuso como una de las consignas para las cohortes 2008 y 2009 la planificación de una clase para esta situación concreta

Magriberia nº 5 – 2012, pp. 89-108

de aspirantes extranjeros a la universidad. Bongaerts y Pozzo (2011) también elaboraron sugerencias metodológicas con ejemplos concretos para la enseñanza de historia argentina a partir de historietas. Estos primeros resultados son auspiciosos para un ámbito de vacancia en este país en torno a los campos denominados *español con fines académicos* y *español como nueva lengua* (para inmigrantes). Dentro de un espectro temático más amplio, el equipo coordinado por Pozzo (2010) ha publicado material didáctico en libro digital para lengua de uso cotidiano.

Por razones de temporalidad, estos materiales no pudieron ser utilizados en el dictado del curso, pero bien vale mencionarlos como parte del efecto movilizador de la experiencia, que ocupará la segunda etapa del proyecto. Para ello, se prevé la conformación de un equipo interdisciplinario que incluya, junto a los especialistas en Historia, a los de lenguas extranjeras, con miras a la revisión y adaptación de los manuales concebidos para hablantes nativos y eventual confección de material didáctico *ad hoc*. Ante la falta de recursos didácticos apropiados para la situación, el discurso de los profesores dictantes constituyó la única fuente de información y formación de estos estudiantes, razón por la cual es fundamental atender a sus cualidades.

Una de las características fundamentales del desempeño del profesor de lenguas extranjeras se relaciona con el control que ejerce sobre su propio discurso. En este sentido, debe ser claro, coherente y adecuado al nivel de los alumnos. Dicho de esta forma, se trata de un requisito que compete a todos los docentes. Sin embargo, su relevancia es mayor al ser precisamente el vehículo de enseñanza –la lengua- el objeto de aprendizaje.

En el ámbito de la investigación en lenguas extranjeras, este tema se enmarca en los estudios sobre el entorno lingüístico en la adquisición de lenguas (Larsen-Freeman y Long, 1994: 106-138). El mismo ha sido abordado desde la adquisición de las primeras lenguas así como de las segundas. En el primer caso, interesa fundamentalmente saber el modo en que los adultos hablan a los niños. En el caso de segundas lenguas, los estudios examinan la forma en que los hablantes nativos se dirigen a hablantes no nativos. Concretamente, los estudios se han dedicado a examinar cómo difiere el habla entre quienes tienen la misma lengua materna y aquellos que no (sean niños o adultos). Otro de los objetivos en este ámbito ha sido el examen del efecto de esta diferenciación en el aprendizaje de la lengua. Long y Larsen-Freeman (1994) señalan que en los distintos estudios realizados, la comprensión mejoraba siempre que había modificaciones detalladas.

Parece que existen pruebas suficientes de la influencia beneficiosa que los distintos tipos de modificaciones tienen sobre la comprensión; son fructíferas las modificaciones elaboradas o ‘estructuras interactivas’, que además tienen la ventaja de permitir a los aprendices un acceso constante a aquellos elementos lingüísticos que aún no han adquirido (p.132).

Considerando los resultados que existen al momento a favor de esta diferenciación, en el presente artículo los adoptamos como fundamentación y avanzamos en la forma en que se llevan a cabo las modificaciones del habla en una situación particular como la descripta.

Marco teórico

El entorno lingüístico constituye una unidad de análisis compleja y multiforme. Denota, obviamente, la situación de aprendizaje en inmersión. Dentro de ella, se refiere a influencias tan disímiles como los medios de comunicación, el sociolecto de determinada región, clase social, etc. Los aspectos más controlables pueden comprender la forma de dirigirse de los padres a los niños o, fundamentalmente cuando hablamos de aprendices adultos, de sus maestros. Al abordar estos segmentos más controlables del entorno, la literatura científica se refiere a *input lingüístico*. Esta terminología posee una fuerte connotación conductista, al remitir a la tan cimentada fórmula *input-output*. La utilización de la misma, no obstante, no significa la adhesión a dicha corriente psicológica, sino el recurso de un término muy en uso, considerándolo únicamente como aquello que proviene por fuera del sujeto del aprendizaje. Aquellas diferencias entre el habla de nativos a no nativos que señaláramos en la delimitación del objeto de este artículo, han recibido el nombre de ‘habla de extranjeros’ (Snow y Muysken, 1982), ‘reajustes del input’ o ‘input modificado’ (Larsen-Freeman y Long, 1994).

Krashen avanza en la noción de *input comprensible* para la relación entre comprensión y adquisición. Según su hipótesis del input (Krashen 1980, 1981, 1982), la interlengua del aprendiz se desarrolla en la medida en que el input esté conformado por datos que este comprende y asimila. Cuando el *input* es aceptado, se convierte en *intake*. Esta condición quedó resumida en la fórmula $i + 1$, en la que i es el nivel de la interlengua en determinado momento y el 1 denota ese plus de dificultad que está por encima de i , pero a una distancia tal que resulta comprensible.

Al mismo tiempo, Krashen advierte sobre el peligro del *input desviado*, *malformado* o *agramatical*. En los entornos lingüísticos naturales, este refiere a la influencia de lenguas *pidgin* o aquellos sociolectos que se apartan de la norma estándar; en el ámbito de la clase, a las expresiones incorrectas de los compañeros. En el caso que nos ocupa, esta advertencia es relevante en tanto que el afán excesivo por las simplificaciones del input puede llevar a los docentes nativos a expresarse con construcciones agramaticales.

Otro tema, confundido habitualmente con el del input desviado, es el *input restringido* o *insuficiente*. En este caso, el hablante nativo restringe el uso del lenguaje a un grado tal que proporciona escasa información para el desarrollo de la interlengua.

Larsen-Freeman y Long (1994: 118) clasifican las modificaciones del input en dos grupos:

- a) las lingüísticas, del input estrictamente, y
- b) las conversacionales; es decir, las que implican la negociación de significados en las situaciones de interacción.

Las primeras son propias de momentos más expositivos de la clase, mientras que las conversacionales refieren a aquellos lapsos en los que el docente abandona o al menos interrumpe la dinámica magistral para verificar el seguimiento por parte de los alumnos. En las modificaciones conversacionales pueden estar presentes las lingüísticas, pero se caracterizan por el dinamismo y la flexibilidad, según los indicios de comprensión que van proporcionando los alumnos.

Según estos autores, (Larsen-Freeman y Long, 1994: 118-119), las modificaciones lingüísticas y conversacionales con hablantes no nativos asumen diversas formas:

A- Modificaciones lingüísticas

Fonología

- Menor velocidad de producción
- Más uso de acentos y pausas
- Articulación más cuidada
- Mayor extensión tonal (entonación)
- Más uso de formas plenas / eliminación de contracciones

Morfología y sintaxis

- Más expresiones bien formadas / mayor fluidez
- Expresiones más cortas
- Expresiones menos complejas (menos cláusulas adjetivas, adverbiales y nominales relativas y apositivas)
- Más regularidad / uso del orden normal de palabras
- Más retención de constituyentes opcionales
- Más marcas que revelen relaciones gramaticales
- Más verbos marcados en presente / menos con referencia temporal de no presente
- Más preguntas
- Más preguntas de sí-no y entonación / menos preguntas qu-

Semántica

- Más marcas que revelan relaciones semánticas
- Menor proporción de vocablo-palabra

Menos expresiones idiomáticas
 Mayor promedio de frecuencia léxica de nombres y verbos
 Mayor proporción de cópulas que de verbos plenos
 Uso marcado de elementos léxicos
 Menos formas opacas (mayor preferencia por FNs completas que por los pronombres, por verbos concretos que por verbos sin significados del tipo de *do*)

B- Modificaciones conversacionales

Contenido

Mayor extensión de temas previsibles / más limitación temática
 Mayor orientación hacia el aquí y ahora
 Tratamiento más breve de los temas (menos bits de información por tema/menor proporción de movimientos de introducción del tema que de continuación)

Estructura interactiva

Cambios temáticos más abruptos
 Mayor renuncia voluntaria a la elección del tema del que se habla al interlocutor
 Mayor aceptación de cambios no intencionados de tema
 Mayor uso de preguntas para introducir temas
 Más repeticiones (propias y ajenas, exactas y semánticas, completas y parciales)
 Más verificaciones de comprensión
 Más verificaciones de confirmación
 Más peticiones de aclaración
 Más expansiones
 Más series de preguntas y respuestas
 Más descomposición.

Este listado aporta una exhaustiva clasificación y constituye un antecedente relevante para esta investigación. Algunas de las alternativas están muy marcadas por el idioma inglés, en el que fueron concebidas, y dan testimonio del tratamiento mayoritariamente anglófono del tema (cfr. Gass y Madden, 1985; Schinke-Llano, 1983). En el mundo del español, estas reflexiones llegan una década después (Álvarez Cederborg, 1993) y más también (González Argüello, 2001). Especialmente afín es el estudio de González Argüello y Llobera (1998), centrado en las creencias de los profesores de ELE, pero parten de una encuesta estandarizada en el contexto de clase de español de uso general. Por último, los estudios centrados en el discurso académico en ELE están más orientados a la didactización del material de enseñanza (cfr. Vázquez, 1998, 2001, 2002). Todos

ellos forman parte de una corriente investigativa muy amplia encuadrada en el análisis del discurso en el aula (Cazden, 1990).

Metodología

En el contexto descripto, tres son los objetivos del presente estudio:

1- evaluar la conciencia metalingüística de un grupo de profesores de historia enseñando a estudiantes no nativos (alóglotas),

2- relevar las modificaciones espontáneas del input lingüístico y conversacional puestas en práctica por docentes de historia en situación de enseñanza de su asignatura a extranjeros, según sus propias percepciones,

3- sugerir estrategias para aquellos docentes que no poseen una formación en enseñanza de lenguas extranjeras acerca de las formas de favorecer la intercomprensión, a partir de los resultados de la investigación.

La conciencia metalingüística y las propias percepciones de los dos primeros objetivos están estrechamente vinculados y refieren a un plano subjetivo que depara varias ventajas. Desde un punto de vista metodológico, permiten acceder a la información a través de autoevaluaciones emitidas por los propios sujetos a posteriori de la experiencia. Desde una perspectiva educativa, la reflexión sobre la propia práctica permite desplegar habilidades docentes que serán de utilidad para el posterior ejercicio profesional. A pesar de su afinidad, ocupan dos objetivos en tanto la conciencia metalingüística supone un paso previo relativo a la posibilidad de reflexión sobre el propio lenguaje, en profesores sin formación lingüística. El segundo objetivo supone la capacidad no sólo de reflexionar sobre el propio lenguaje, sino de discernir las modificaciones efectuadas en interacción con hablantes no nativos.

El tercer objetivo apunta a proponer las recomendaciones que se desprenden de los dos primeros, en un doble sentido: como guía para la evaluación y/o autoevaluación de clases, y como instrumento para futuras investigaciones descriptivas que den cuentas de los aspectos más tenidos en cuenta entre los docentes.

En vistas a cumplimentar los objetivos se recurrió a dos técnicas de recolección de información. Una de ellas consistió en un análisis de contenido (cfr. Bardin, 2002) de informes de autoevaluación de los dictantes. Una vez concluido el dictado del curso, se les solicitó a los profesores la escritura de un informe (se adjunta uno en Anexo), sin decirles que serían la fuente de información del estudio. El pedido partía de una consigna intencionalmente abierta, en vistas a relevar cuáles eran los aspectos jerarquizados por ellos. El estilo tan abierto implica que las respuestas serán diversas. Aun desde lo formal, la no estipulación de pautas de presentación genera una gran diversidad de formatos. Aunque tal diversidad pueda resultar incómoda al momento del análisis de los registros, es el “precio” que se paga para lograr la libre expresión de los informantes. Un pedido demasiado

pautado condiciona la expresión del profesor, quien puede de estar forma caer en apreciaciones estereotipadas.

Se procedió a la recopilación y codificación de los informes y a la categorización de sus contenidos. Se realizó una síntesis de cada uno de ellos, consignando los temas a los que refería y las opiniones que vertían con respecto a ellos. Esos elementos nucleares del texto fueron también resaltados en los escritos originales (presentados en versión digital). Vale decir, estas categorías fueron señaladas al mismo tiempo en la síntesis de los informes y en los escritos originales. En el primer caso, se antepusieron rótulos a las transcripciones; en el segundo, se identificó cada tema con distintos colores.

A partir del análisis de los informes, se establecieron las categorías con los aspectos a los cuales hacían referencias, consignados en la sección Resultados.

La otra técnica consistió en la observación no participante de las clases. Como se dijo, estuvo a cargo de la investigadora y fue semiestructurada, en tanto su objetivo radicaba en extraer las categorías de modificaciones espontáneas del input lingüístico y conversacional desde una mirada externa, a cotejar con las que expresaran los profesores a cargo del curso.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Tal como era de prever, la respuesta fue heterogénea, tanto en cuanto a forma como a contenido. En cuanto a forma, algunos presentaron un escrito con cierta formalidad (carátula, encabezamiento) y otros desplegaron sus apreciaciones en el cuerpo del mail. Aún con los rasgos de informalidad o formalidad que caracterizan a cada uno, estos pasan a convertirse en verdaderos documentos, las fuentes de información de la investigación. Ahora bien, a la hora del análisis, es conveniente homogeneizar su aspecto exterior, para luego proceder al análisis del contenido. Si el investigador prefiere no alterar la presentación original, podrá conservar una copia intacta y guardar el mismo archivo -ya homogeneizado- con otro nombre junto a los otros. Igualmente, cabe tener en cuenta que si el grado de formalidad o informalidad no es una variable relevante en el estudio, el aspecto puede alterarse siempre que no se modifique el contenido. Solo sería importante conservar el registro original si tuviéramos una hipótesis del tipo: “A mayor formalidad en la presentación, mayor tendencia a detenerse en x aspectos de la clase”. Como este no es nuestro caso, procedimos entonces a homogeneizar el aspecto de los textos (por ejemplo: tipo, tamaño y color de fuentes).

A partir del análisis del contenido de los informes, se establecieron las categorías a partir de los aspectos a los cuales hacían referencias, las cuales fueron agrupadas en las siguientes dimensiones:

- I- Implementación del curso
- II- Características de los alumnos

- III- La particularidad de la experiencia
- IV- El impacto de la experiencia en su formación profesional
- V- Estrategias declaradas

A su vez, cada aspecto (dimensión) dio lugar a varias categorías, según se describe en el Cuadro n° 1. Estas categorías se obtuvieron con el contenido vertido de cada uno de los informes.

Cuadro n° 1: Dimensiones y categorías de análisis de los informes docentes

Dimensiones	Categorías
I- Implementación del curso	<ul style="list-style-type: none"> a) Organización de la clase b) Organización del curso c) Roles (coordinación, idoneidad docente, articulación) d) Materiales didácticos
II- Características de los alumnos	<ul style="list-style-type: none"> a) Interés b) Asistencia c) Participación d) Disposición
III- La particularidad de la experiencia	<ul style="list-style-type: none"> a) Dificultades de la lengua b) Dificultades en los conceptos
IV- El impacto de la experiencia en su formación profesional	<ul style="list-style-type: none"> a) Dar clases por primera vez b) Dar clases a extranjeros c) Dar clases a no hispanohablantes
V- Estrategias declaradas	<ul style="list-style-type: none"> a) Repetir explicaciones b) Dar lugar a las preguntas c) Buscar ejemplos d) Plantear tareas de comprensión de lectura e) Plantear tareas de resolución escrita f) Preparar glosarios g) Buscar explicaciones alternativas h) Seleccionar términos (1. por su pertinencia; 2. por ser parte del vocabulario de los alumnos) i) Dar explicaciones más concisas

Por otra parte, se confeccionó una Grilla resumen en planilla Excel con cada una de estas dimensiones y categorías cruzadas con los informantes previamente identificados. Esta permite obtener un cuadro de frecuencias donde constan las categorías más recurrentes. En tanto la muestra es pequeña y no probabilística, no

incluimos en este estudio estas consideraciones, que podrán ser motivo de otras investigaciones. A los fines del carácter exploratorio del presente estudio, resultan de interés su enunciación, y en particular, las que corresponden a las tres últimas dimensiones.

Es importante señalar que, tal como se aprecia en el Informe anexo, todos los escritos refirieron a las cinco dimensiones. Aunque algunos profesores se expresaron bastante en la primera, ninguno se limitó a ella, acotada a aspectos organizativos de la implementación del curso. Por otra parte, el hecho de que todos mencionaran estrategias, da cuenta de que existe una conciencia metalingüística, cual era el primero de los objetivos.

Respecto al segundo, y como se aprecia en el cuadro n° 1, las modificaciones del input declaradas son tanto lingüísticas como conversacionales. Llama la atención, no obstante, que en la lista resultante de todas las enunciaciones no estén las modificaciones fonológicas señaladas por Larsen-Freeman y Long (1994: 118-119), denominadas también ‘prosódicas’ (cfr. Baeza-Álvarez y Rodríguez-Maldonado, 2011).

De la observación de las clases de historia, las variables resultantes son:

- fluidez
- ritmo de habla
- claridad (dicción)
- vocabulario: simpleza y variedad
- precisión teórica
- progresión temática
- uso del pizarrón
- apoyo gestual
- interacción con los alumnos
- preguntas de verificación de comprensión. Ejemplo: “¿se entiende?”(Flavia).
- uso de metalenguaje. Ejemplo: “¿se entiende ‘subordinado’?”(Flavia).
- reflexiones interculturales. Ejemplo: “Argentina tiene el tamaño de 14 Haití”(Ariel).

Como se advierte de manera evidente, estas implican una reducción de las propuestas por Larsen Freeman y Long (1994: 118-119), transcriptas *ut supra*. Estas variables se establecen más allá de los valores que asuman, en tanto no es objeto del estudio evaluar a los dictantes.

Con respecto a las estrategias que se declaran en los Informes, y tal como se señalara respecto del listado propuesto por los autores, resultan fundamentales los aspectos prosódicos de fluidez, ritmo de habla y claridad. Mientras que algunos pueden ser naturalmente más eficientes en estos aspectos o pueden haberlo modificado –aun sin declararlo en la autoevaluación– constituyen variables notorias de la observación de clases. Por otra parte, esta técnica aportó también la importancia del uso de recursos como el pizarrón para clarificar los términos y conceptos, categoría que tampoco surgió en los informes.

Para responder al tercer objetivo, procedemos a combinar las categorías obtenidas a través de las distintas técnicas, así como de la revisión de la literatura, en vistas a sugerir aspectos a tener en cuenta por un profesor de una disciplina académica sin formación lingüística en situación de enseñanza a extranjeros:

Modificaciones lingüísticas

- Atender a la fluidez (ritmo constante de habla)
- Moderar la velocidad del ritmo de habla
- Cuidar la claridad (dicción)
- Seleccionar el vocabulario: simpleza y variedad
- Seleccionar términos más frecuentes de la lengua y/o que sean parte del vocabulario de los alumnos
- Dar explicaciones concisas
- Vigilar la precisión teórica
- Utilizar términos pertinentes a la disciplina
- Establecer una progresión temática
- Repetir explicaciones
- Proporcionar explicaciones alternativas
- Dar ejemplos
- Plantear tareas de retroalimentación (comprensión de lectura, de resolución escrita)
- Preparar glosarios
- Valerse de lo gestual
- Incorporar metalenguaje.
- Utilizar el pizarrón.

Modificaciones conversacionales

- Interactuar con los alumnos
- Dar lugar a preguntas
- Incluir preguntas de verificación de comprensión
- Promover reflexiones interculturales.

Es evidente que esta guía puede ser aplicable a toda situación de enseñanza. El tema que nos ocupa constituye un desafío constante para el docente en ejercicio y en formación. Se trata, en realidad, de una cuestión de grado, en tanto el dispositivo implementado demanda un máximo cuidado en cada una de estas estrategias recomendadas. En efecto, en esta situación, los dictantes se debaten entre facilitar el lenguaje y ayudar a la comprensión o bien promover el desarrollo lingüístico mediante un lenguaje más rico y variado.

Futuros trabajos podrían abocarse a la selección semántica de los términos empleados en la clase. Según se desarrolla en Soloviev y Pozzo (2011), el análisis de la interdependencia entre la cultura y la semántica de un determinado colectivo lingüístico puede llevarse a cabo atendiendo a la frecuencia de palabras y a las palabras clave de una lengua. La frecuencia de palabras implicaría emplear aquellas que –según los estudios de recuento– son las más utilizadas en una

comunidad lingüística. Las palabras clave, en cambio, son los indicadores más importantes para una cultura determinada; son aquellas que pueden decir algo esencial y distintivo de la cultura de un pueblo. No son necesariamente las de mayor frecuencia de uso pero, de alguna manera, pueden sintetizar en pocos conceptos lo relevante para un grupo cultural determinado. En tanto pueden llevarnos al núcleo del complejo de valores y códigos culturales expresados en la amplia práctica discursiva, no deberían estar ausentes de una experiencia formativa como la analizada.

A modo de conclusión es posible decir que todos los dictantes expresaron sorpresa y beneplácito por la novedad de la experiencia: este dispositivo intercultural consistente en enseñar la disciplina académica de su formación a un estudiantado extranjero. El impacto del mismo alcanza su máximo aprovechamiento formativo si se traduce en la conciencia acerca de la importancia de implementar estrategias de adaptación del input lingüístico. De esta forma, se tenderá a promover la integración lingüística y cultural del estudiantado extranjero y alóglota. Aún en el caso que esta concientización sea incipiente, consideramos que la experiencia es movilizadora en relación a otros profesores de historia que sólo se han dirigido a connacionales.

Es preciso que se implementen estos dispositivos con más frecuencia, y –de ser posible– que sean incorporados a la residencia docente. El modelo del profesor investigador aúna la práctica educativa y la investigación y supone una reflexión sobre la propia práctica. En virtud de la demanda constante de nuevos grupos de estudiantes extranjeros y el valor formativo en sentido recíproco, las perspectivas a futuro implican considerar la posibilidad de reiterar el dictado e incluso sistematizarlo con un encuadre institucional claro y definido.

La investigación-acción desarrollada en las obras de Stenhouse (1987) y Elliott (1990, 1993) resulta, así, sumamente inspiradora de proyectos de innovación curricular como el que aquí se propone. De hecho, los profesores dictantes participaron de un taller de reflexión, compartieron los informes y se les realizó una devolución integradora en el que se hizo explícita la trastienda del curso, devenido en dispositivo de formación recíproca. Justifica la propuesta la siguiente reflexión de Kristeva (1991):

“Quienes nunca han perdido la menor raíz no pueden escuchar ninguna palabra susceptible de relativizar su punto de vista. [...] es preciso un cierto desequilibrio, una flotación sobre algún abismo, para escuchar un desacuerdo” (pág.26)

Anhelamos que este trabajo anime a los docentes a aceptar un desequilibrio que interrumpa el cómodo y previsible devenir de su ejercicio profesional.

Bibliografía

- ÁLVAREZ CEDERBORG, A. (1993). "Modificaciones lingüísticas y conversacionales en el habla del profesor de español L2", en MONTESA, Salvador y Antonio GARRIDO (eds.) (1993). *Actas del III Congreso Nacional de ASELE. El español como lengua extranjera: De la teoría al aula*, Málaga: Universidad de Málaga, 147-158.
- BAEZA-ÁLVAREZ, Rosa Lizeth y RODRIGUEZ-MALDONADO, Denisse Danya. (2011). "Comprensión de la prosodia en el lenguaje verbal de niños escolares". *Revista de Educación y Desarrollo*, 17, pp.5-14.
- BARDIN, Laurence. (2002). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- BESSO PIANETTO, María Elenay María del Carmen DONATO. (2009). "Neoliberalismo, migraciones y formación docente". En M. I. POZZO (2009), *op.cit.*
- BONGAERTS, Hanne y María Isabel POZZO. (2011). "La enseñanza de contenidos socioculturales a extranjeros nohispanohablantes. Abordaje de los referentes históricos argentinos desde las historietas". *Revista Signos Universitarios Virtual*. Universidad del Salvador. Disponible en: <http://www.salvador.edu.ar/vrid/ead/BongaertsPozzo.pdf>
- CAZDEN, Courtney. (1990). "El discurso del aula". En M.WITTROCK (1990). *La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós Educador.
- ELLIOTT, John. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- GASS, Susan M. y C.G.MADDEN (Eds.) (1985). *Input in second language acquisition*, Rowley (MA): Newbury House.
- GONZALEZ ARGÜELLO, Mª V. (2001). *Modificaciones en el discurso del profesor de español como lengua extranjera*. Tesis Doctoral, Barcelona: Universitat de Barcelona, Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura.
- GONZALEZ ARGÜELLO, Mª V. y Miquel LLOBERA. (1998). "Explorando las creencias de los profesores de E/LE sobre su discurso en el aula", en J.L.OTAL et al. (eds.) (1998), *Estudios de lingüística aplicada*. Castellón: Universitat Jaume I, 603-610.
- KRASHEN, Stephen. (1980). "The input hipótesis". En J. ALATIS (Ed.) *Current issues in bilingual education*, pp.168-80. Washinton, D.C. Georgetown University Press.
- KRASHEN, Stephen. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Pergamon.

- KRASHEN, Stephen. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon.
- KRISTEVA, Julia. (1991). *Extranjeros para nosotros mismos*. Barcelona: Plaza y Janés.
- LARSEN-FREEMAN, Diane y Michael LONG.(1994). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos.
- POZZO, María Isabel. (2008). “La enseñanza de español a migrantes no hispanohablantes: una propuesta para su inserción sociocultural”. *En Actas de las III Jornadas de español como lengua extranjera I Congreso Internacional de enseñanza e investigación en ELSE*. Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- POZZO, María Isabel. (2009). *Migraciones y formación docente. Aportes para una educación intercultural*. Berlín: Peter Lang.
- POZZO, María Isabel. (2010). “Migraciones y formación docente. Aportes para una educación intercultural”. *En Actas del III Congreso Internacional “Encuentro de mundos”*. Rosario, Argentina: Escuela de Letras y Centro de Estudios Orientales, Universidad Nacional de Rosario y Ediciones digitales Nueva Héléade.
- POZZO, María Isabel. (2010). (Coord.). *Fichas en CELEste y blanco. Español lengua extranjera*. Rosario, Argentina: UNR edirtora.
- SCHINKE-LLANO, L.A. (1983). Foreigner Talk in Content Classrooms, en Seliger, H. y M.H. Long (Eds.). *Classroom-oriented research in second language acquisition*, 146-168. Rowley (MA): Newbury House.
- SLULLITEL, Alicia y Cristina MARTINEZ. (2010). “Estudio de caso: haitianos”. *En Actas de las III Jornadas y II Congreso Internacional de enseñanza de español como lengua extranjera*. Centro de de Estudios del Español como Lengua Extranjera, Universidad Nacional de Rosario y Ediciones digitales Nueva Héléade.
- SNOW, Catherine y P. T. MUYSKEN. (1981). “The interactional origins of foreigner talk”. *The International Journal of the Sociology of Language*, 28, 83-93.
- SOLOVIEV, Konstantin y María Isabel POZZO.(2011). “Culturas y lenguas: la impronta cultural en la interpretación lingüística”. En evaluación.
- STENHOUSE, Lawrence. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- VÁZQUEZ, Graciela. (1998). “El discurso académico de la Unión Europea: Estudiar en español”, *Frecuencia-L 7*: 49-52.
- VÁZQUEZ, Graciela. (2001). “El discurso académico español: cuestiones preliminares de didactización a través de materiales multimedia y unidades

didácticas para el autoaprendizaje”, *Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*. Eds. S. PASTOR y V. SALAZAR. Alicante: Universidad de Alicante, 337-348.

VAZQUEZ, Graciela. (2002). “Análisis didáctico del discurso académico español. Materiales para el aprendizaje autónomo y semi-dirigido”. *Didáctica del español/LE*. Eds. L. MIQUEL y N. SANS. Madrid: Expolingua. 213-222.

Anexo: Uno de los informes, escritos por tres de las dictantes (el resaltado es nuestro)

Reflexión sobre la experiencia

Roxana Cáceres – Débora Contadín – Flavia Mansilla
23-3-11

Más allá de las humildes sugerencias que podemos realizar –ya que tenemos presente que sólo somos alumnos avanzados en la carrera, con nuestras falencias a la hora de dar clase-, la **experiencia nos resultó altamente gratificante**. El mayor inconveniente que se nos presentó puede haber sido **la dificultad en cuanto al idioma**. Si bien algunos alumnos hablaban muy bien el castellano, la complejidad fue **la comprensión del concepto**. Es decir, por ejemplo, cuando dimos la clase y nombramos “burocracia”, en un primer momento pensamos que se comprendía de qué hablábamos, pero **enseguida advertimos que no**. **Y debimos encontrar enseguida diversas formas de explicarlo**.

No obstante, sorteada de alguna manera esta dificultad, la **disponibilidad de los alumnos** era muy buena. Se comprometían con las lecturas, y atendían a las clases. Fueron muy participativos, realizando numerosas preguntas y sus propios aportes. **No se trató de clases cerradas, sino que encontramos muy buen diálogo entre profesores y alumnos**. Notamos de ambas partes muy buena disposición.

Asimismo, encontramos también muy buen diálogo con los otros docentes con los que hemos compartido la experiencia. Hemos recibido de ellos sugerencias y el apoyo necesario para el dictado de las clases.

Queremos destacar la importancia que tiene, para un alumno que está terminando su carrera (o un recién graduado), la convocatoria a este tipo de proyectos. Es un contacto enorme con la realidad de la práctica educativa, que provee de herramientas para la próxima labor en las aulas. Si bien siempre hubo un coordinador y un docente de experiencia supervisando nuestras clases, consideramos que la cuota de confianza depositada en nosotros fue muy grande, y se aprecia.

Las clases que nos tocó dar, las dividimos en dos grupos, de dos y tres docentes. Cuando a un grupo le tocaba dar la clase, el otro observaba. Fueron cuatro encuentros en total. Se prepararon con anticipación tanto los contenidos a trabajar, como las actividades a realizar. Las clases estaban compuestas de partes expositivas, partes dialogadas con los alumnos y una parte para la realización de las actividades. El manejo del tiempo siempre fue ajustado a los esquemas.

Desde lo que pudimos observar en el breve tiempo compartido –aunque no conocimos los resultados finales–, los lineamientos generales de las clases fueron comprendidos por los alumnos. Como explicamos antes, los momentos en que más tuvimos que detenernos fueron en la explicación de los conceptos. No obstante, las preguntas y las reflexiones que los alumnos aportaban, nos indicaban que la mayoría de las explicaciones fueron receptionadas positivamente.

Debemos, sin embargo, señalar nuestras propias falencias. No nos habíamos planteado que las dificultades idiomáticas fueran tan profundas. Si bien las esperábamos –hasta pensamos en un glosario–, no pudimos prever que la mayor parte de la clase deberíamos estar pendiente de esta complejidad. Nos habíamos preparado más en la explicación de los procesos históricos. No obstante, apenas notamos esta situación, fuimos buscando diversas maneras de explicar tanto conceptos como contenidos. Si bien, al ser una experiencia nueva, sumábamos a esto la ansiedad propia de la situación, consideramos que sorteamos estos inconvenientes de manera positiva.

Deseamos destacar nuevamente la importancia que tuvo esta experiencia para nosotros. No sólo porque nos permitió pararnos frente a un aula, dando los primeros pasos en la enseñanza de la ciencia histórica; sino también porque las dificultades en el idioma nos llevaron al “extremo” de nuestra práctica. Es decir, esta experiencia nos obligó a poner el énfasis en algunos aspectos que, cotidianamente, uno pasa por alto, como la elección más pertinente de los términos a utilizar, así como encontrar las explicaciones más concisas, con un vocabulario compartido entre docentes y alumnos que es restringido.

Por último, aportamos algunas humildes sugerencias que podemos hacer para mejorar aún más la experiencia:

- Para comenzar, nos parece que sería mejor convocar antes de comenzar el curso, una reunión donde participaran todos los docentes que van a trabajar con los alumnos, para establecer allí ciertas líneas rectoras de los contenidos a dar.
- Luego, nos parecería interesante que se pudiera confeccionar algún tipo de cuadernillo para proveerles a los alumnos, con materiales y actividades (para que todos sepamos qué temas y desde qué perspectiva se van a tratar). El cuadernillo que los alumnos trajeron, nos pareció breve en cuanto a contenidos, y había temas que se les requería en el examen y no estaban allí. Además, al respecto, había muchas diferencias entre el programa que se les requería a los alumnos y los temas que aparecían en el cuadernillo.
- También nos parecería conveniente comenzar un poco antes con el dictado del curso, ya que se comenzó en fecha muy cercana al examen.
- Otra sugerencia es con respecto a la asistencia flotante de los alumnos. Esto nos representó una dificultad, porque al comenzar una clase, no se puede anclar los nuevos contenidos con los ya dados.

- Por último, nos encontramos con problemas edilicios; superficiales, pero que hacen al dictado de las clases. Por ejemplo, no encontrar salones disponibles, ni contar con recursos materiales, como tizas, borrador o mapas.

Cerramos con el agradecimiento por la convocatoria. Desgraciadamente no pudimos acudir el día en que se realizó la devolución, pero esperamos que las expectativas hayan sido satisfechas.

Referencias:

I- la implementación del curso

II- características de los alumnos

III- la particularidad de la experiencia

IV- el impacto de la experiencia en su formación profesional

V- estrategias declaradas