01087

8

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Facultad de Filosofía y Letras
División de Estudios de Posgrado

EL ITALIANO DE LENGUA INÚTIL A LENGUA ÚTIL: UN CURRÍCULUM GLOTOMATÉTICO Y UNIVERSAL PARA MEXICANOS.

T E S I S

Que para obtener el Grado Académico de

DOCTOR EN PEDAGOGÍA

P r e s e n t a

DANIELE VISENTIN MORELATO

Comité Tutoral:

Tutor: Dr. Enrique Ruíz Velazco Sánchez

Consultoras: **Dra. Leticia Barba Martín**
Dra. Patricia Ducoing Watty

México, D.F., noviembre del 2002

Autorizo a la Dirección General de Bibliotecas de la UNAM a difundir en formato electrónico e impreso el contenido de mi trabajo recepcional.

NOMBRE: DANIELE VISENTIN MORELATO

FECHA: 14/11/2002

FIRMA:

ÍNDICE GENERAL

ÍNDICE GENERAL

Después de la reconstrucción del estado del arte de la Glotodidáctica y de la Glotodidáctica del Italiano a extranjeros según un enfoque lingüístico-pedagógico, se evidenció que es necesario compartir un único lenguaje científico, seleccionar de manera ecléctica entre abordajes, métodos y técnicas, considerando los conceptos de "ser único y no repetible", de "orden natural de adquisición", de "culturización", de "relativismo cultural" y de "pensador lateral", aplicar una oportuna reflexión inter-lingüística e inter-cultural para luchar contra el contexto adverso de la lengua y cultura extranjera y en contra de su representación tradicional que es porción arbitraria de ellas, utilizando las gloto-tecnologías como sistema de circuito abierto por medio del hipertexto, el contenedor adecuado para la representación de su "autenticidad-autenticidad", evitando la distribución centralizada de los conocimientos e impulsando al estudiante hacia el trabajo cooperativo y la explotación de su competencia gloto-matética. El modelo pedagógico propuesto, holístico, glotomatético, constructivista, cooperativo, formativo y abierto al uso de las tecnologías, Método del Maestro-Estudiante - Laboratorio Glotodidáctico y Glotopedagógico (Soc. Dante Alighieri, México, D.F.) -, cumple con las prerrogativas antes expuestas y abre un nuevo camino para la construcción de currículos de enseñanza-aprendizaje de lenguas y culturas extranjeras, más allá del caso específico de esta investigación.

After the reconstruction of the state of the art of Modern Languages Teaching Methodology (General and Italian to Foreigners too), according to a linguistic-pedagogic focus, it was evidenced that it is necessary to share an only scientific language, to select with eclecticism among approach, methods and techniques, considering the concepts of "Single-ness Condition of Human Beings", "Natural Order of Language Acquisition", "Cultural Relativism" and "Lateral Thinking", to apply an opportune reflection inter-linguistics and inter-cultural to fight against the adverse context of Second Language and Culture Learning and against its traditional representation that is an arbitrary portion of them, using the "gloto-technologies" like open circuit system by means of the hypertext, the appropriate container for the representation of its "authenticity-authenticity", avoiding the central distribution of knowledge and impelling the student toward the Cooperative Learning and the exploitation of his "Transfer of Training Performance". This pedagogic approach, holistic, "gloto-mathetic", cooperative, formative and open to the use of the technologies, "Teacher-Student Method" - "Gloto-didactic and Gloto-pedagogic Laboratory" (Dante Alighieri, Mexico, D F.) -, fulfills the prerogatives before exposed and opens a new road for the construction of teaching-learning curricula of languages and foreign cultures, beyond the specific case of this investigation

INTRODUCCIÓN

Según la Glotodidáctica contemporánea[1], la problemática de enseñar el Italiano como lengua y cultura extranjera[2] - u otras LCE - difiere de la enseñanza de una lengua y cultura segunda[3], de una lengua y cultura étnica[4] o de una lengua clásica[5].

En el primer caso, nos encontramos en un contexto en donde de alguna forma, directa o indirecta, las LC2, enseñadas o aprendidas en clase, coinciden con la lengua y la cultura que vive cotidianamente el estudiante más allá de su experiencia escolar (lengua y cultura italianas enseñadas o aprendidas en Italia, por ejemplo).

En el segundo caso, se trata de una lengua y cultura que no son maternas sino que son vehiculares entre las paredes domésticas o en la comunidad étnico-lingüística a la cual pertenece el estudiante (la lengua y la cultura italianas que utilizan padres italianos que radican en México para dirigirse a los hijos, cuya lengua materna es por el contrario el Español, etc.).

En el tercer caso se trata de una lengua que no ha tenido ninguna evolución gráfica y fonética con respecto al pasado (puede ser el italiano del *melodrama*, que se enseña en los Conservatorios de Música).

Total que, el sujeto que estudia las LC2, las LCEt o la LC no lo hace en un *ambiente* tan *hostil* como el de las LCE, y su motivación es fomentada no sólo por el *placer*, sino también por el *deber personal* o a veces por la *obligación impuesta* en aprender. Por ejemplo, aprender unas lenguas y culturas extranjeras en el país en el cual éstas son vehiculares, evidentemente abarca razones de carácter existencial.

En estos tres casos específicos, el fin de la enseñanza es el de evitar

---

[1] Esta clasificación es exclusiva y no encaja obviamente con los principios de la Lingüística Aplicada.
[2] Lengua y cultura extranjera: LCE
[3] Lengua y cultura segunda: LC2
[4] Lengua y cultura étnica: LCEt.
[5] Lengua clásica: LC.

únicamente fracturas entre la escuela y el exterior, dirigiendo al alumno hacia un trabajo de eliminación de las interferencias de las lenguas y culturas maternas (LC2) o de las influencias dialectales y de los arcaísmos (LCEt) o el de proporcionarle actividades útiles sólo en relación con dos habilidades lingüísticas, la lectura y la comprensión (LC).

Por el contrario, enseñar Italiano como LCE, significa enseñar una lengua y una cultura que son vehiculares solamente en el ambiente de la escuela o de vez en cuando y ocasionalmente en los *medios masivos*. El *ambiente* es definitivamente *hostil*.

Las problemáticas, en este caso, son más complejas.

Por parte del estudiante, es fundamental superar el sentimiento de "no-familiaridad" con la LCE, o sea la distancia psicológica y cultural entre su LCM[6] y LCE.

Por parte del docente, es preciso estimular continuamente la motivación entre los estudiantes y encontrar material didáctico con modelos de italiano contemporáneo y actual.

Por parte de la escuela, hay que contar con un grupo de maestros con capacidad lingüística y cualidad glotodidáctica además de buscar la forma para que este proceso de enseñanza-aprendizaje específico acomode con todos los demás aplicados en el pasado por el estudiante o para él. Sólo de esta forma, él puede sacar provecho de sus conocimientos previos en lengua y cultura maternas, segundas, extranjeras, étnicas o clásicas.

Así que, enseñar Italiano a adultos mexicanos, significa considerar *a priori* que en México el Italiano es una lengua y una cultura que no se manifiestan constantemente en este contexto socio-cultural y que por lo general cubren determinadas necesidades sociales, inclusive casi siempre enlazadas con los estereotipos comunes por los cuales Italia es conocida en todo el mundo: el

[6] Lengua y cultura materna: LCM.

melodrama, la pizza, el espagueti, etc.

A la espera de un cambio en este sentido, hecho que en esta época de la globalización se está averiguando - vista la gran potencialidad que tiene Italia en el campo de las exportaciones industriales y comerciales -, el alumno se encuentra, antropológicamente hablando, delante de un *contexto socio-cultural hostil* que hace del Italiano una lengua y una cultura "inútiles" así como otras lenguas y culturas "inútiles" (Griego, Sueco, Noruego, etc.) en oposición por ejemplo a la "pragmaticidad" de la lengua inglesa y la cultura norteamericana.

Ello engendra una especie de "pesadilla" para quienes se dedican a tal oficio, una "pesadilla" que no tendría razón de existir si se considerase oportuno aprovechar algunos principios básicos de la **Glotodidáctica humanístico-afectiva** de estas últimas décadas, en lo particular, de las metas educativas – *glotomatética* y *"culturización"* - y del concepto de *competencia comunicativa*.

Dada esta peculiaridad, la problemática de carácter pedagógico, - y se subraya pedagógico, porque éste es el enfoque correcto, por lo tanto una observación que integre la Pedagogía y la Lingüística, cada una al servicio de la otra - abarca también la ciencia de la Psicolingüística, - relación entre sujeto y lenguaje -, de la Sociolingüística, - relación entre lenguaje y sociedad - y de todo lo que es Lingüística, el estudio de la relación entre función simbólica y sistema que constituye la lengua, entre lengua como todo y partes que la componen, entre lengua como sistema universal y lenguas que son sus partes específicas, entre lengua común y distintas realizaciones.

Ello, porque en un acto didáctico encontramos tres polos: al alumno con sus necesidades, motivaciones, procesos psicolingüísticos, dimensión afectiva y aspectos relacionales, al maestro con su competencia lingüística y glotodidáctica, su función de modelo lingüístico, de guía, estimulador del aprendizaje y evaluador y el Italiano o cualquier lengua "inútil", que es el objeto del aprendizaje y tiene que buscar relación con las otras lenguas dominadas o

estudiadas por el alumno.

En efecto, con base en las teorías del Prof. Renzo Titone[7] - se llegó inevitablemente a formular la hipótesis que los modelos de enseñanza-aprendizaje del Italiano (LCE) como *cultura animae* (Cicerone) o como lengua pragmática no producen efecto positivos, y que el **abordaje humanístico-afectivo** es evidentemente el más adecuado para un proceso de enseñanza-aprendizaje de LCE.

Por medio de este abordaje, el alumno aprende a solucionar individualmente los problemas lingüísticos, en un sentido **glotomatético (learning by learn, by doing)**, es decir, logra adquirir la facultad de reflexionar sobre el método de enseñanza-aprendizaje y lo hace propio como un modelo personalizado de aprendizaje, aplicable a cualquier situación de estudio de otra lengua y cultura.

Estos son los principios teórico-filosóficos en los cuales se enmarca esta investigación.

El fin es el de indagar sobre el tema emergente de la **Glotodidáctica** y ofrecer a los educadores un instrumento válido para la enseñanza de una lengua y cultura extranjera.

El hecho de haber elegido como objeto específico de investigación, el proceso de enseñanza-aprendizaje del Italiano como LCE, depende de tres factores:

a. Las LCE italianas que se enseñan en México son técnicamente "inútiles" desde un punto de vista *pragmático-utilitario*, excepto cuando vienen solicitadas como requisito por las empresas italianas o no italianas que están relacionadas comercialmente con Italia. En

[7] La bibliografía de Renzo Titone, Profesor de Psicopedagogía del Lenguaje y de la Comunicación en la Universidad de Roma, Italia y en la University of Toronto, Ontario, es muy amplia. Para mayor detalle ver 1.4 **BIBLIOGRAFÍA** y 1.5 **BIBLIOGRAFÍA ESPECÍFICA Y SUGERIDA.**

consecuencia, el estudiante que se acerca al estudio de esta lengua y cultura, lo hace por *placer* y no por *deber* u *obligación*. A partir de esta prerrogativa, es fundamental, entonces, plantear un modelo didáctico que pueda rescatar los valores formativos de este campo específico de enseñanza, en el marco de la dicotomía *Escuela como formación vs. Escuela como instrucción*.

b. Dicho planteamiento didáctico novedoso, encuentra razón de ser en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje de LCE, en donde prevalezca la formación con respeto a la instrucción (LCE polacas, finlandeses, griegas, etc.). En efecto, no está limitado sólo en el estudio del Italiano como LCE, sino que representa evidentemente un avance concreto para cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas y lenguajes, es decir que no se circunscribe sólo en el marco de su objetivo específico.

c. Al ser la Glotodidáctica una ciencia típicamente italiana, desconocida por completo en México, fue preciso desarrollar por completo la investigación en el ámbito del **LAGG, Laboratorio Glotodidáctico y Glotopedagógico**[8] que dirijo desde hace 3 años con el Prof. Paolo Pagliai, en la Sociedad Dante Alighieri, ubicada en el Distrito Federal, en el cual se investiga sobre nuevos modelos de enseñanza-aprendizaje de LCE italianas para adultos mexicanos.

El nuevo y correspondiente modelo pedagógico, humanístico-afectivo, propuesto en esta tesis, denominado Método del Maestro-Estudiante, fue el

[8] LAGG, *Laboratorio Glotodidáctico y Glotopedagógico* de la Sociedad Dante Alighieri, ubicada en el Distrito Federal, en el cual se investiga sobre nuevos modelos de enseñanza-aprendizaje de LCE italianas para adultos mexicanos.

fruto de una inacabable y continua **investigación-acción**[9] desarrollada en el *LAGG*.

Se adoptaron instrumentos de investigación subjetivos e objetivos.

A través de los subjetivos (diario, *stimulated recall*, *field notes* y entrevistas) ambos sujetos del proceso, maestro por un lado y estudiantes por el otro, fueron llamados constantemente a proporcionar datos sobre su estado de ánimo, comportamientos, reacciones y actitudes antes, durante y después de la realización de un objetivo didáctico. Ello permitió la reconstrucción de las dimensiones psicológica, afectiva y cognitiva, que influyen sobre las *performances* lingüístico-culturales.

Estos datos, que por su misma naturaleza, fueron afectados por el sujeto que los recogió, pasaron sin embargo bajo un sucesivo y atento análisis de *objetivización*.

En efecto, los instrumentos objetivos (*stimulated recall*, *field notes* y entrevistas, fichas de observación, cuestionario, audio-grabación, video-grabación, *testing* y portafolio) ofrecieron datos sobre el ambiente externo y visible de los hechos.

A pesar de su enfoque pedagógico, la investigación experimental en el Laboratorio condujo de igual forma a la captura de los datos lingüísticos propios a través de instrumentos verbales (audio-grabación, video-grabación, fichas anecdóticas – de manera subjetiva y reducida -, *stimulated recall*).

El resultado de tal aportación confirmó la hipótesis según la cual, en el evento comunicativo, al lado de una integrante lingüística, aparecen una extra-lingúística, una para-lingúística y una socio-cultural también. Se trata, en

[9] Los instrumentos que se adoptaron para esta investigación-acción fueron el diario, las *field notes* (perfiles, crónicas, fichas anecdóticas, portafolios), las fichas de observación, los cuestionarios, las entrevistas, las audio-grabaciones, las video-grabaciones, el *testing*, el *stimulated recall*.

efecto, de un conjunto homogéneo que el estudiante tiene que respetar por completo si quiere forjar una válida competencia comunicativa en LCE.

Las sesiones de trabajo de LAGG se caracterizaron por fases alternas de prácticas individuales, cooperativas o auto-didácticas. Ello, influyó notablemente sobre el papel de los sujetos del proceso de enseñanza-aprendizaje. La transformación del papel de los sujetos-agentes, siempre menos centralizado y más periférico en el caso del maestro y siempre más centralizado y menos periférico en el caso de los estudiantes, necesitó de una adecuada observación. Se optó por el uso de instrumentos de observación por parte del docente (diario, entrevista a los estudiantes, *testing*, *field notes*, cuestionario, audio-grabación, *stimulated recall*) y para la observación del docente mismo o de los estudiantes por parte de otros sujetos - otros docentes o estudiantes - (diario, video-grabación, entrevista, fichas de observación, portafolio, audio-grabación y *stimulated recall*). En presencia de prácticas de trabajo cooperativo o individual, el docente pudo observar puesto que no estaba enseñando, mientras que, en prácticas más tradicionales (maestro y discípulos) el docente y los estudiantes representaron el *focus* de la observación.

El proceso se desarrolló en dos ambientes de enseñanza-aprendizaje diferentes, por un lado el salón de clase, por el otro la *comunidad de aprendizaje en línea* que fue del primero la mejor representación fenoménica.

El uso de la tecnología educativa a través de la Comunidad Web, dio a la investigación un enfoque más cualitativo y permitió la aplicación concreta de los instrumentos abiertos-cualitativos (diario, audio-grabación, video-grabación, libre entrevista, portafolio, *field notes*, *stimulated recall*, cuestionario), útiles para el proceso de divulgación democrática y cooperativa de los conocimientos y sobre todo para el proceso de posesión democrática de las herramientas para su realización.

En fin no es superfluo subrayar que al lado de instrumentos de observación directa (diario, *field notes*, fichas de observación, audio-grabación, video-grabación, *stimulated recall*, *pattern analysis*), utilizados para situaciones presentes en el momento en que se realizó la observación, se contó de igual forma con instrumentos de observación a distancia (portafolio, cuestionario, entrevista, *testing*) utilizados para situaciones no presentes o lejanas al momento en que se realizó la observación, es decir, elementos que surgen desde la mera práctica y experiencia profesional de maestro de lengua y cultura italianas en México.

La experimentación y el análisis de los resultados permitió la redacción de un elaborado que se caracteriza por ser tripartítico.

En los capítulos 1 y 2, se aporta, se analiza y se actualiza el estado de la cuestión de la Glotodidáctica General y de la Glotodidáctica del Italiano como LCE en sus ejes diacrónico y sincrónico.

En el capítulo 3, a partir de estas consideraciones teóricas y de la definición de sus conceptos, se proporciona un nuevo modelo pedagógico-didáctico adecuado para solucionar las problemáticas glotodidácticas antes expuestas.

CAPÍTULO 1

1. INTRODUCCIÓN AL ESTADO DE LA CUESTIÓN

Los estados del arte de la Glotodidáctica General, de la Glotodidáctica del Italiano como LCE y de la Glotodidáctica del Italiano LCE para adultos mexicanos no se presentan obviamente como un bloque único y homogéneo, fácil de encajar en categorías ya establecidas "a priori". Por ello es fundamental formularnos las siguientes preguntas:

1. ¿Cuál es el estado del arte de la Glotodidáctica en el ámbito internacional?
2. ¿Cuál es el estado del arte de la Glotodidáctica en el ámbito nacional?
3. ¿Cuál es el estado del arte de la Glotodidáctica del Italiano en el ámbito internacional?
4. ¿Cuál es el estado del arte de la Glotodidáctica del Italiano en el ámbito nacional?
5. ¿Cuál es el estado del arte de la Glotodidáctica del Italiano para adultos mexicanos en el ámbito internacional?
6. ¿Cuál es el estado del arte de la Glotodidáctica del Italiano para adultos mexicanos en el ámbito nacional?

A las preguntas 1 y 3 contestamos que ambos estados del arte evidentemente existen y se encuentran en pleno desarrollo. A las restantes (2,4,5 y 6) contestamos que a ciencia cierta no existen – **hay que construirlos "in fieri"**[10] - y que en México vienen inconformemente sustituidos por los respectivos de la Lingüística Aplicada, que por supuesto no se puede traducir con Glotodidáctica.

Para ayudar al lector, a continuación - en este capítulo y en el sucesivo -, se

[10] Este es otro objetivo de esta investigación.

van a definir estas problemáticas. Antes, sin embargo, es conveniente explicar qué es la Glotodidáctica.

Esta ciencia es de reciente definición. El término *Glotodidáctica* aparece alrededor de los años sesenta del siglo XX como materia universitaria en Italia, gracias a Renzo Titone[11], pionero de la misma, el cual lo contrapuso al de *Lingüística Aplicada* que todavía estaba en auge.

En realidad, la Lingüística Aplicada, se preocupa de plantear sólo las aplicaciones de las teorías lingüísticas en general, mientras que la Glotodidáctica tiene como finalidad el estudio de los procesos de enseñanza-aprendizaje de las lenguas y lenguajes, y abarca no sólo el campo de las ciencias lingüísticas, sino también el de las ciencias educativas y sociales.

Sucesivamente, en los últimos 30 años, la Glotodidáctica cumplió un largo proceso de desarrollo como ciencia y se llegó a definir de manera precisa su campo de estudio y de relaciones con otras ciencias. Paolo Ernesto Balboni[12] aclaró definitivamente la *querelle* en 1998 con su ensayo *Cinderella Might Find Prince Charming, at last. New perspectives for Language Teaching Methodology as an Autonomous Science*[13], en el cual el autor declara:

---

[11] Ver nota 7.

[12] También la bibliografía de Paolo Ernesto Balboni, Profesor de Didáctica de las Lenguas Extranjeras Modernas y de Teoría y Técnicas de la Comunicación Masiva y Director del Progetto Itals (Progetto Italiano Lingua Straniera) ente gestor para la certificación del Diploma y del Título de Maestría en Promoción de la Lengua y Cultura Italiana al Extranjero, de la Universidad de Venecia Ca' Foscari, es muy amplia. ver 1.4 **BIBLIOGRAFÍA** y 1.5 **BIBLIOGRAFÍA ESPECÍFICA Y SUGERIDA**.

[13] P. E. Balboni,

- *Cenicienta al final va a conquistar el Príncipe Encantador. Nuevas perspectivas de la Glotodidáctica como ciencia autónoma*, artículo de una ponencia en el London College en una conferencia de 1998, cuyas actas serán publicadas por el CILT en un volumen redactado por R. Di Napoli y L. Polezzi con el título provisorio de *Fuzzy Boundaries*.

CAPÍTULO 1

.... Applied Linguistics is linguistics applied to the study of translation, of interpersonal discourse, of the informatic treatment of texts, and so on.

.... Language Teaching Methodology aims at solving the problem of language learning and teaching: improving mother tongue acquisition and providing literacy, on the one side, and teaching foreign, second, ethnic and classical languages on the other.[14]

El mismo autor es en fin, el que mejor la define en su estado de la cuestión actual[15]:

Glotodidáctica

Es la ciencia de la educación lingüística y, por lo menos por los aspectos relacionados con el uso de la lengua, se interesa también de la educación literaria y microlingüística[16]. *Por decenios fue identificada con la Lingüística Aplicada, es decir, con la mera transposición en los materiales didácticos y en la actividad de clase de las indicaciones que provenían de la lingüística teórica: el abordaje formal aplicado a la enseñanza, la gramática descriptiva (y en los casos más extremos la gramática normativa) basada sobre el modelo de la Grammaire Raisonnée de Port Royal, el abordaje estructuralista aplicaba la Lingüística taxonómica americana; algunas realizaciones del abordaje comunicativo son meras aplicaciones de la Pragma-lingüística y de la Sociolingüística. En otros casos la Glotodidáctica fue considerada como aplicación de métodos típicos de la Psicología (abordajes y métodos clínicos). Esta tendencia fue puesta bajo una severa crítica epistemológica en los años sesenta. Se aclaró que la Lingüística es una ciencia finalizada al conocimiento, igual que la Biología o la*

---

[14] *....La lingüística aplicada se enfoca al estudio de la traducción, del discurso interpersonal, del tratamiento informático del texto, etc.*

.... La Glotodidáctica aspira a solucionar el problema del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas, por un lado rescatando la forma de adquisición de la lengua natural y favoreciendo la alfabetización, por el otro preocupándose de la enseñanza de lenguas extranjeras, segundas, étnica o clásicas....

[15] P.E. Balboni,
- *Dizionario di glottodidattica Con floppy disc*, Guerra Edizioni Guru, 1999.

[16] Microlingüística: estudio de las lenguas o lenguajes por finalidades específicas (derecho, arquitectura, etc.)

Química, mientras que la Glotodidáctica es finalizada a la solución de un problema (la adquisición de la lengua), igual que la Medicina, que desea solucionar problemas de índole biológica por medio de fármacos de naturaleza química. Igual que el médico, el cual decide cuáles implicaciones traer, para solucionar sus problemas, de la Biología y de la Química, el glotodidacta es el que decide cuáles implicaciones traer de las Ciencias del Lenguaje, de la Antropología, de las Ciencias Psicológicas, de las teorías pedagógicas La Glotodidáctica se configura entonces como una ciencia práctica e interdisciplinaria, enlazada con las ciencias teóricas de referencia por un mecanismo de implicación y no de mera aplicación mecánica. En la investigación glotodidáctica se individúan una corriente teórica finalizada al conocimiento del mecanismo de adquisición lingüística y fulcro de la derivación de los abordajes, y una corriente operativa, llamada glotodidaxis, la cual lleva a la definición de los métodos y a la selección de las técnicas o tecnologías adecuadas. El concepto de Glotodidáctica, es típicamente italiano, pero está evolucionando también en Europa En inglés algunos autores ya usan el término de "Educational Linguistics" en lugar del de "Applied Linguistics".

De acuerdo con las definiciones antes mencionadas, la ciencia Glotodidáctica, se enfoca al estudio de los procesos de enseñanza-aprendizaje o adquisición de lenguas extranjeras, es decir, lenguas naturales ajenas o casi al contexto lingüístico-cultural en el cual el proceso de enseñanza-aprendizaje se inserta; lenguas segundas, es decir, lenguas naturales que son vehículo de la comunicación en el contexto en que se inserta su proceso de enseñanza-aprendizaje; lenguas étnicas, es decir lenguas naturales que hacen referencia a un determinado micro-contexto lingüístico-cultural al cual el estudiante pertenece, aunque no representan ningún vehículo de la comunicación en el contexto-país en el cual él mismo vive; lenguas clásicas, es decir lenguas naturales muertas desde un punto de vista cronológico o lenguas que desde un específico período histórico determinado, no han sufrido ningún cambio determinante en su morfología, sintaxis o léxico, sin embargo, todavía vivas sobre el plan sincrónico, puesto

que se enseñan en determinados contextos escolares y micro-lenguas, lenguas sectoriales del arte o del turismo o del área científico-profesional, por ejemplo.

Esta categorización implicaría por supuesto un enfoque epistemológico-glotodidáctico sobre el estado del debate de cada campo diferente arriba mencionado, sin embargo, tal planteamiento no encontraría ningún sentido científico, sin que el lector pudiese tener un instrumento de reflexión sobre la Glotodidáctica General, cuyo estado de la cuestión actual es representado paradójicamente por su historia[17].

En efecto, como bien explica Balboni[18] *en la investigación Glotodidáctica se individúan dos corrientes: una teórica finalizada al conocimiento del mecanismo de adquisición lingüística y fulcro de la derivación de los abordajes, y una operativa, llamada glotodidaxis, la cual lleva a la definición de los métodos y a la selección de las técnicas o tecnologías adecuadas* y los avances teóricos no han correspondido todavía hoy en día, a un re-planteamiento operativo constante, añado yo, inclusive se manifiestan como actuales, abordajes y métodos glotodidácticos que tendrían que pertenecer a la memoria histórica de esta ciencia.

De todas formas, ello se justifica por el carácter reciente de definición de la misma: antes que nada una ciencia debe encontrar su identidad, con esta luego surgirá su memoria histórica[19].

---

[17] Se usa el término "paradójicamente", porque al estudiar una ciencia desde un punto de vista "diacrónico" se presume poder aplicar siempre el concepto de "actual" y "vencido", es decir, existen por ejemplo teorías antiguas que vienen sustituidas por nuevas. En realidad, en Glotodidáctica, eso no ocurrió nunca. Hay teorías que sí, se manifiestan como dicotómicas, sin embargo, ninguna ha dejado de sobrevivir al paso de los años.

[18] Ver nota 15.

[19] En realidad, podemos afirmar que la Glotodidáctica es hoy en día una ciencia ya identificable, sin embargo, no lo es todavía de manera universal: en América Latina es prácticamente desconocida.

La ciencia Glotodidáctica entonces, a pesar de ser de reciente definición, se ubica hoy en día como campo imprescindible de estudio para cualquier docente de lenguas.

Al lado de la *glotodidaxis*, es decir la praxis - actividades didácticas en clase con los estudiantes -, es básico dominar los principios teóricos que se hallan atrás de los métodos y de las técnicas empleadas, para evitar conformarse con la *moda en boga* o con las que continuamente brotan en el panorama de las disciplinas lingüísticas y poder juzgar y distinguir por razones concretas, entre los materiales didácticos, siempre más copiosos y repetidos, poder trabajar con perspicuidad y coherencia, en lugar que avanzar sobre la base de panaceas.

Se deben definir entonces los límites y los contenidos de la ciencia Glotodidáctica y discernir diacrónicamente las principales líneas teóricas de los más significativos abordajes y métodos que, en el curso del siglo pasado y del presente, fueron elaborados para la enseñanza de las lenguas. Se trata de abordajes y métodos que, a pesar de tener un origen remoto, hoy en día siguen todavía coartando las preferencias de los docentes.

La Glotodidáctica ha sido además definida como una ciencia interdisciplinaria que contrae una estrecha relación con otras numerosas ciencias: correlaciona conocimientos e instrumentos vinculados a otras disciplinas científicas y los vuelve a elaborar en un cuadro conceptual original.

Giovanni Freddi[20], otro gran intérprete de esta nueva ciencia define de esta

[20] Giovanni Freddi fue el primer profesor catedrático de Glotodidáctica en la Universidad Italiana, en Venecia. Con sus investigaciones ofreció una amplia contribución a instituciones y organismos científicos de todo el mundo. Es fundador de diferentes centros de investigación y de numerosas revistas, *Lingue e Società* y *Quaderni per la promozione del bilinguismo*. Es autor también de numerosos volúmenes y ensayos sobre la enseñanza-aprendizaje de las lenguas. Ver 1.4 **BIBLIOGRAFÍA** y 1.5 **BIBLIOGRAFÍA ESPECÍFICA Y SUGERIDA**.

forma el concepto[21]:

La formación inicial del docente, postula sólidas competencias tanto en el enfoque lingüístico como en el glotodidáctico:

- enfoque lingüístico. Aquí competencia significa antes que nada conocimiento pleno de la lengua extranjera por enseñar y del pueblo-sociedad (civilización) del cual ella es la voz. Sin embargo, eso no es suficiente. Son necesarias ulteriores competencias derivadas de las Ciencias del Lenguaje: de la Lingüística General y Aplicada, de la Sociolingüística, de la Lingüística Contrastiva, de la Historia de las Lenguas, etc. (se habla aquí de ciencias no consideradas abstractas sino relacionadas y aplicadas con la lengua por enseñar). Será el conjunto de estas competencias y de estos conocimientos que consentirán manipular con sabiduría el instrumento lingüístico según las finalidades de la enseñanza-aprendizaje.

- enfoque glotodidáctico. La lengua va enseñada según metodologías, secuencias, técnicas, operaciones y verificaciones que son de pertinencia de la Glotodidáctica (...) Por este aspecto, es necesario todavía considerar que los modelos teórico-operativos de la enseñanza lingüística se construyen también sobre el acopio de datos provistos por las Ciencias de la Educación: por la Pedagogía que estudia los grandes problemas de la educación (autorrealización, aculturación, socialización, educación escolar, paralela y continua, etc.); por la Psicología General y Psicología del Aprendizaje que entregan preciosas indicaciones esenciales sobre el estudiante (personalidad, motivaciones, modalidades de aprendizaje); por la Metodología Didáctica General que asegura al docente la herramienta básica

[21] G. Freddi,
- *Glottodidattica. Fondamenti, metodi e tecniche*, Utet Libreria, Torino, 2000, pág. 98.

de su quehacer (planificación, actividades para la individualización y socialización, técnicas de evaluación, tecnologías de la enseñanza), etc.(...)

El hecho de que la Glotodidáctica sea una ciencia interdisciplinaria no significa que en esta interrelación con otras ciencias y disciplinas, se tenga que considerar en posición subalterna con respecto a las demás, - no es vasalla de ninguna -, sino que hay que aceptarle un axiomático albedrío en la elección, evaluación y adaptación de las aportaciones externas en función de sus propias finalidades científicas. La Glotodidáctica entonces, se ubica en el meollo de una consistente red de relaciones entre distintas disciplinas científicas, de las cuales y por cada una de ellas, resulta difícil establecer con una cierta firmeza cuáles sí y cuáles no están en relación con la Glotodidáctica.

Sin embargo, desde hace algunos decenios, otros investigadores ya reconocen un conjunto de ciencias en relación biunívoca con la Glotodidáctica: en lo particular, como afirma arriba Giovanni Freddi, esta estrecha colaboración se da con dos ámbitos científicos precisos, las Ciencias de la Comunicación y del Lenguaje, - la Semiótica, que estudia lo relacionado con los signos, los códigos y los lenguajes, la Lingüística Teórica y la Lingüística Aplicada, la Cibernética, la Informática, la Teoría de la Información, las cuales se ocupan de la elaboración, del control y de la comunicación de la información, la Para-lingüística que estudia los códigos de la comunicación que acompañan e integran el lenguaje verbal - y las Ciencias de la Educación y de la Persona (Psicología, Psicología del Aprendizaje, Psicología Evolutiva, Pedagogía, Metodología Pedagógica,

Docimología[22], Tecnología Didáctica, Ciencias Sociales, Antropología Cultural, Etnología y Neurología).

De todas formas, el elenco de las disciplinas no quiere, ni podría ser cabal, su fin es el de declarar la complejidad de las relaciones que acoplan la Glotodidáctica con otras numerosas disciplinas científicas.

[22] Docimología: ciencia que estudia los procesos de evaluación y verificación de la adquisición lingüística.

CAPÍTULO 1

1.1 EL CASO MEXICANO

Como expliqué en el párrafo anterior, los avances de la Glotodidáctica en el ámbito teórico no corresponden obligatoriamente a un re-planteamiento operativo constante en glotodidaxis por parte de los docentes que inclusive consideran como actuales, abordajes y métodos glotodidácticos que tendrían que pertenecer a la memoria histórica de esta ciencia.

El panorama resulta entonces muy heterogéneo y tan particular que para acertar a un cuadro más global y universal de la Glotodidáctica General, sería necesario proporcionar una serie infinita de investigaciones de caso.

Sin embargo, en nuestro ámbito específico de investigación – enseñanza-aprendizaje de la lengua y la cultura italiana a extranjeros (LCE) -, existe hasta la fecha una única y colosal tentativa de definir qué es un currículum de italiano para extranjeros y sobre todo una seria definición de su actual estado del arte en el nivel internacional[23].

La obra en cuestión, tiene como fecha de publicación el año 1995 y es evidente que aquella situación ha de haber manifestado algunas transformaciones en estos últimos años.

Sin embargo, los valores críticos con los cuales los autores definen el panorama de enseñanza al extranjero, representan para cualquier investigador, una riquísima fuente de datos sobre la cual actuar. Es más, los datos proporcionados por cada institución a los autores de esta monumental obra, después de una atenta lectura, aunque por un lado, en algunos casos, pudiesen parecer subjetivos, poco verídicos o falaces, por el otro confirman el estado de las hipótesis: un cuadro de la enseñanza del italiano que en el ámbito mundial y mexicano en lo específico, se coloca con una fuerte

[23] AA.VV.,
- *Curricolo di italiano per stranieri*, Università per Stranieri di Siena, Collana *I libri dell'arco*, Bonacci Editore, Roma, 1995.

incertidumbre frente el incesante progreso de la Glotodidáctica Teórica.
Inclusive, los datos se hacen ciertos desde el momento en que no existe hoy en día otra publicación que refute esta tesis, además de que sólo en estos últimos años, gracias al LAGG[24], la Glotodidáctica y la Glotopedagogía, se están ubicando de manera innovadora y renovadora en México.
Así que, si vamos a leer el párrafo *2.4.2 Programmi di istituzione messicane*[25], el panorama es asombrosamente desconcertante en un sentido negativo.
De la página 68 a la página 83, hay una relación detalladísima sobre los programas de enseñanza de lengua y cultura italiana del Colegio de Cultura Italo-Mexicano en el Instituto Italiano de Cultura de México, D.F. (Franco Biotti), sobre la Escuela Nacional de Estudios Profesionales de Acatlán, E.N.E.P., México, Estado de México (Franco Biotti), sobre la Sociedad Dante Alighieri de México, D.F. (Franco Biotti), sobre la Universidad Nacional Autónoma de México (Lucia Cini), sobre el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (U.N.A.M.) de México, D.F. (Lucia Cini), sobre la Escuela Nacional Preparatoria de México, D.F. (Lucia Cini), sobre el Cenlex y el Cenlex - Unidad Santo Tomás del Instituto Politécnico Nacional de México, D.F (Donatella Troncarelli).
En este ensayo, antes que nada sobresale una cierta anarquía en términos de política educativa adoptada. Cada institución representa un mundo aparte y hasta la fecha sólo hay una tentativa muy tímida por parte de A.M.I.T (Asociación Mexicana de Italianistas) fundada en 1999, para reglamentar tal desconcierto, más en el nivel burocrático que didáctico añado.
Sin caer en fáciles extremismos, podríamos resumir – con las mismas

[24] L.A.G.G., Laboratorio Glotodidáctico y Glotopedagógico, Sociedad Dante Alighieri, México, D.F
[25] *2.4.2 Programas de Instituciones Mexicanas.*

palabras de los autores - de esta forma el estado del arte (hacia 1995) del Italiano como LCE a adultos mexicanos de cada institución arriba mencionada:

a. ***Colegio de Cultura Italo-Mexicano en el Instituto Italiano de Cultura en México, D.F.:*** *en su programa no se hace ninguna referencia a criterios de evaluación de las competencias, aunque hay que suponer que se evalúa sobre todo la competencia gramatical. El programa básico, en efecto, se compone de dos partes; una general en que, por cada nivel, se indican los argumentos gramaticales según un criterio formal y progresivo, de lo más fácil a lo más difícil, la otra señala por el contrario a los docentes las actividades que tienen que desarrollar, día tras día. No hay huella,* insiste el autor, *sobre indicaciones relacionadas con pruebas finales que permitan a los estudiantes pasar de un nivel a otro. Se supone sin embargo que tales pruebas son efectuadas. Están ausentes por completo indicaciones relativas a los modelos de teoría lingüística y a los abordajes glotodidácticos y a los destinatarios. Los programas además, se dirigen, sólo a los docentes a los cuales, entre otras cosas, no se les pide ningún requisito particular, ni cultural, ni profesional. En conclusión, más que un verdadero programa glotodidáctico ello parece una lista de lo que el docente tiene que hacer diario.*

b. ***Escuela Nacional de Estudios Profesionales de Acatlán, E.N.E.P., México, Estado de México:*** *el número muy elevado de estudiantes (oscila entre mil doscientos y mil trescientos)*

hace de este Departamento de Italiano, uno de los más grandes centros de enseñanza del Italiano en el mundo. En la presentación del programa de primer nivel se dice explícitamente que los contenidos son los que están propuestos por el Livello Soglia[26] *(nivel umbral), adaptados a las características de los cursos y de los estudiantes en México, como única referencia a teorías lingüísticas, modelos de lengua o abordajes glotodidácticos. El método usado es directo y comunicativo. Sin embargo, resultan ausentes referencias a elementos de civilización o cultura. Al docente no se le pide ningún particular requisito, ni cultural, ni profesional. Los exámenes aplicados son útiles para evaluar la competencia gramatical, pero insuficientes para evaluar la competencia comunicativa. Los programas del segundo, tercero, cuarto y quinto nivel copian casi fielmente el índice del libro de texto adoptado. En conclusión, a pesar de algunas deficiencias como el modelo de teoría científica y el modelo de lengua, las indicaciones para los docentes aparecen bastante*

[26] El *nivel-umbral* (*Livello Soglia*) fue, hace algunos decenios, el objetivo del *Proyecto Lenguas Modernas / vivas* - por el inglés *Modern Language* y el francés *Langues Vivantes* -, del principal proyecto lingüístico del Consejo de Europa (ente cultural con sede en Estrasburgo y distinto de la Unión Europea por finalidades y por números de miembros). El proyecto tenía como finalidad la de crear un "pasaporte lingüístico" que atestiguase la propiedad de un "nivel-umbral" de una lengua, es decir, de una competencia que consienta a un adulto no sólo sobrevivir en el país extranjero sino también realizar las principales funciones. En 1975, fue propuesto el primer nivel umbral, *The Threshold Level*, organizado en una lista de funciones comunicativas y de nociones, que daba forma al método nocional-funcional. En un cierto sentido, el *nivel- umbral* corresponde a un vocabulario que tiene por objeto los actos comunicativos en lugar de los lemas. Se han realizado tres *niveles-umbral* de las principales lenguas europeas (el italiano es de 1982), sin embargo en cada ocasión el enfoque conceptual y su realización han sido diferentes, por lo cual, el *Proyecto Lenguas Modernas / vivas* no tuvo una fuerza teórica tal para uniformar la Glotodidáctica europea. (de: P.E. Balboni, *Dizionario di glottodidattica Con floppy disc*, Guerra Edizioni Guru, 1999).

flexibles y por ello, abiertas a experimentaciones e innovaciones, gracias también al elevado número de estudiantes inscritos.

c. ***Sociedad Dante Alighieri de México, D.F.:*** *los programas de cada nivel son bastante genéricos. Están ausentes las indicaciones sobre los destinatarios y sobre los modelos de teoría científica, de Lingüística y Glotodidáctica. Al docente no se le pide ningún particular requisito, ni cultural, ni profesional, sin embargo se aclara que es fundamental la capacitación continua sobre metodología y textos adoptados. Sobre los criterios de evaluación las indicaciones son vagas. Los programas son tan flexibles que parecen francamente genéricos.*

d. ***Universidad Nacional Autónoma de México:*** *entre los objetivos finales, la figura del destinatario no emerge explícitamente por medio de la descripción de su perfil sociocultural o lingüístico; no se especifican edad media y eventuales actitudes psicopedagógicas. Entre los modelos teóricos se subraya el de Gramática Textual y de Gramática Funcional. La lengua que se enseña es un modelo pluri-lingüístico del Italiano, por un lado el Italiano del uso contemporáneo, por el otro las variedades lingüísticas, los registros formales e informales, los códigos no verbales. El abordaje es comunicativo y el método nocional-funcional según el modelo "cognitivista" en el cual el estudiante viene expuesto a modelos lingüísticos auténticos y contextualizados. Se aplica también la Gramática del Pronóstico: el estudiante, al centro*

del proceso, formula hipótesis sobre la lengua que después averigua y modifica. No hay indicaciones sobre la estructura de la situación de enseñanza, sobre los procedimientos didácticos, sobre la estructura de la unidad didáctica y la transmisión de datos culturales. En conclusión se puede subrayar el hecho de que el sílabo es dirigido claramente a docentes de lengua, y por lo menos a los que son meta-competentes en Glotodidáctica. Es detallado y específico por lo que se relaciona con las habilidades/competencias del estudiante. Sin embargo, es genérica la información sobre los argumentos tratados e inexistente cualquier referencia al uso de los materiales didácticos de los libros de texto y a los contenidos culturales. Se nota que se ha conducido una encuesta preliminar sobre las necesidades lingüísticas de los destinatarios. Se trata definitivamente de un buen currículo.

e. ***Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (U.N.A.M.) de México:*** *Las indicaciones sobre el C.E.L.E. se relacionan con y se incorporan dentro del programa didáctico de la U.N.A.M., las teorías lingüísticas se orientan hacia la Lingüística Textual y el Funcionalismo, puesto que se subraya la necesidad de comprender y producir textos escritos y orales de diferente tipología (expositivos, descriptivos, narrativos, argumentativos, etc.) y de sostener diferentes situaciones comunicativas. Se menciona de manera directa el método comunicativo, la hipótesis contrastiva, la teoría "cognitivista" del aprendizaje, la necesidad de enlazar de manera trasversal las cuatro habilidades lingüísticas básicas, transformándolas en*

habilidades integradas.

f. ***Escuela Nacional Preparatoria de México, D.F.*** *Hace falta cualquier referencia explícita a modelos de teoría lingüística, aunque la mención de tipología textual hace pensar en una aplicación de la Lingüística Textual. El modelo de lengua utilizada no viene precisado: se habla de textos auténticos. No hay referencias tampoco sobre el abordaje, aunque la metodología sugerida es la de un abordaje "ecléctico" (comunicativo-gramatical-estructural). Los modelos de Psicología del Aprendizaje hacen referencia directa a la teoría "cognitivista" y también a la "conductivista". Las indicaciones para el docente son detalladas, aunque están prácticamente ausentes planteamientos interculturales. En los programas las informaciones sobre las habilidades por desarrollar son casi siempre incorporadas al medio del escrito: no hay referencia explícita a la esfera oral de la lengua. El planteamiento sobre las "micro-lenguas" es muy vago. Los programas de estudio a pesar de ser considerados como flexibles o adaptables a las condiciones específicas de cada estudiante, en realidad son rígidos y tienen que respetar las normas de la Institución. En conclusión, se puede considerar que los programas del E.N.P. resultan, por un lado, de manera específica dirigidos al estudio y al análisis de los textos escritos, por el otro, entregan informaciones genéricas sobre la esfera oral de la comunicación lingüística.*

g. ***Cenlex y Cenlex - Unidad Santo Tomás del Instituto Politécnico Nacional de México, D.F:*** *no hay indicaciones*

> *sobre los criterios de evaluación. Al finalizar el curso el estudiante tendrá que saber dominar la producción y la comprensión oral y escrita, poder leer, escribir y traducir cualquier texto en Italiano moderno. El modelo lingüístico-teórico aplicado es el Estructuralismo, el abordaje es gramatical sin consideraciones de carácter psico-lingüístico. Ninguna formación profesional específica o actitud psico-pedagógica particular es requisito básico para los docentes. Los programas están redactados en Español. Otra característica bastante negativa es la linealidad de los contenidos a enseñar. El programa termina con una advertencia muy opresiva: "Está tajantemente prohibido enseñar durante el curso lo que corresponda al nivel inmediato superior".*

Si comparamos estos programas, estos currículos y estos sílabos con el estado actual del arte de la Glotodidáctica General o de la Glotodidáctica del Italiano LCE, el desnivel histórico entre cada uno de estos y aquellos es evidente y desconcertante.

Es más, si quisiéramos despegar nuestro vuelo hacia la enseñanza del Italiano no sólo como lengua extranjera, sino también como clásica, micro-lengua o étnica, el cuadro se complejizaría todavía más.

El Italiano como lengua clásica viene enseñado en el ***Conservatorio Nacional de Música*** y en la ***Escuela Nacional de Música*** y hasta la fecha el planteamiento glotodidáctico ha estado prácticamente ausente: enseñar Italiano como lengua clásica en México, significa instruir a pronunciar bien y comprender las arias del melodrama.

La enseñanza de micro-lenguas en Italiano es un campo inexplorado y de

difícil exploración, puesto que se trata de un servicio que todavía hasta la fecha es ofrecido por medio de clases particulares y sin ninguna calidad glotodidáctica.

La enseñanza del idioma Italiano como lengua étnica tiene como única realidad, desde hace muchos años, los *cursos integrativos ministeriales* que la Sociedad Dante Alighieri brinda los viernes a hijos de inmigrados italianos en México y en estos dos últimos años a niños de padres mexicanos.

Afuera del D.F. se cuenta sólo con la presencia de ocho instituciones autónomas de la Sociedad Dante Alighieri que no se acomunan con las otras instituciones por el nivel de desarrollo de la práctica glotodidáctica.

Analizado este cuadro genérico del estado de la cuestión de la Glotodidáctica del Italiano LCE en México, inclusive de fácil extensión a un cuadro más universal, es patente que todo ello nos guía hacia una nueva formulación del problema:

Ya no se trata de especular sobre cuál es el estado del debate en sus casos específicos, puesto que en la actualidad es una mera aplicación heterogénea de conocimientos sin fundamento pedagógico o gloto-pedagógico y en la mayoría de los casos ya refutados por la investigación científica. Por el contrario, es ineludible reflexionar sobre qué es la Glotodidáctica General y puesto que se trata de una ciencia interdisciplinaria que hace propios, conceptos, teorías y principios filosófico-científicos de otras disciplinas afines e interdependientes con ella, es preciso entregar al lector un corpus de informaciones útiles sobre el desarrollo diacrónico de la misma, acompañado por reflexiones de carácter sincrónico, puesto que Glotodidáctica no es sólo teoría, sino también acción, praxis, "glotodidaxis".

Por ello, en el caso particular de esta nueva ciencia, no es insensato afirmar

CAPÍTULO 1

que el estado del arte de la Glotodidáctica General es su propria historia.

1.2 HISTORIA DE LA GLOTODIDÁCTICA GENERAL

1.2.1 ABORDAJES, MÉTODOS Y TÉCNICAS

El discernimiento y la definición de los términos *abordaje*, *método* y *técnica*[27] son substanciales para poder determinar el curso diacrónico y sincrónico de la Glotodidáctica General.

Por un lado, su carácter interdisciplinario favorece la inclusión de conceptos y términos específicos de otras ciencias que a la vez necesitan una redefinición en función de las finalidades de la Glotodidáctica, por el otro la aproximación y ambigüedad en la traducción científica de una lengua natural a otra, muchas veces forja diferentes acepciones, sentidos y significados para un mismo término.

Según el *lenguaje glotodidáctico*, el término *abordaje* explica la dimensión teórica de esta ciencia.

A partir del debate de los años 70 (*Formación vs. Instrucción*) se empezó a divulgar la exigencia de fundamentar los aspectos metodológicos con el fin de garantizar científicamente los métodos que se iban a aplicar al proceso de enseñanza-aprendizaje.

He aquí entonces el concepto de *abordaje*: teoría general del aprendizaje y de la lengua, provisto de coherencia y valor científico, modelo teórico, *filosofía de fondo* de la Glotodidáctica, capaz de generar uno o más métodos.

El *método*, por el contrario, define un conjunto coherente de funciones glotodidácticas, que, sobre la base de los principios filosófico-científicos de un abordaje, de manera vinculada con ellos, traduce los datos pedagógicos,

---

[27] P.E. Balboni,
- *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica Italiano, lingue straniere, lingue classiche*, Torino, UTET Libreria, 1998.

lingüísticos y psicológicos en una estrategia didáctica, en un instrumento complejo y coherente que faculta la práctica de los objetivos didácticos y lingüísticos por lograr.

El cuadro teórico del abordaje y el modelo entregado por el método vienen realizados en la práctica didáctica a través de las *técnicas glotodidácticas*, es decir, por medio del quehacer concreto de docentes y estudiantes.

Es muy importante destacar que así como de un abordaje pueden resultar más métodos, las técnicas glotodidácticas, igual no nacen exclusivamente desde un método específico, no realizan las indicaciones didácticas de un único método, sino que pueden ser utilizadas coherentemente y eficazmente también en el ámbito de métodos diferentes.

Hoy en día, en efecto, asistimos a un uso siempre más integrado de técnicas provenientes de diferentes impostaciones metodológicas.

En fin, es fundamental subrayar el hecho de que no existe una clasificación de abordajes y métodos glotodidácticos unánimemente aceptada y compartida por toda la comunidad científica, sin embargo, el planteamiento de una dimensión histórica de la sucesión de las estaciones glotodidácticas de los siglos XX y XXI, por lo menos es testimonio de algunos de los elementos en común de cada etapa de evolución y de las variables específicas de cada abordaje.

Al proceder de esta forma es necesario integrar la dimensión diacrónica con una perspectiva topológica y lo más posible completa para no correr el riesgo de caer en excesivas puntualizaciones o extremismos; en otras palabras, es necesario discernir una serie de criterios y de parámetros por medio de los cuales, impostar la descripción de abordajes y métodos.

Los parámetros dicotómicos que mejor facilitan este análisis son:

a. **Abordaje deductivo vs. inductivo**: por un lado, la lengua se puede aprender por medio de sus reglas a través de un proceso deductivo, por el otro, hay abordajes y métodos que dan énfasis al principio de lengua en su globalidad y al descubrimiento de sus reglas a través de un proceso inductivo.
b. **Prioridad del uso vs. el análisis de la lengua**: el criterio precedente esta enlazado con la dicotomía *análisis vs. uso de la lengua*; a momentos en los cuales se proporciona mayor interés al análisis de la lengua, se alternan momentos en los cuales es más importante el *saber usar la lengua*.
c. **Centralidad del estudiante, del docente o de la lengua**: un acto didáctico está constituido por tres polos; el sujeto-estudiante, el sujeto-profesor y el objeto-lengua; hay métodos y abordajes en los cuales prevalece el papel centralizado del docente, otros en que es más importante la autonomía del estudiante y otros más en los cuales la lengua y cultura por aprender son fulcro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

1.2.2 PREHISTORIA

Antes del Siglo XIX la enseñanza de lenguas extranjeras se caracterizó por ser informal y no científica.

Se utilizaban métodos llamados *directos* con finalidades esencialmente comunicativas.

Ya en la época de la Roma Antigua, las familias patricias, acaudaladas y poderosas, imponían a sus hijos el estudio y aprendizaje de la que se consideraba en aquel entonces la lengua culta por antonomasia, el Griego. Se contrataba a un preceptor de lengua materna que enseñaba a través de actividades comunicativas. Él era el preceptor, el único sujeto distribuidor de los conocimientos y los estudiantes aprendían a desarrollar la habilidad de comprensión por medio de un proceso de imitación partidaria del modelo y de un verdadero *acto de fe* hacia el maestro.

No se tomaban en consideración las explicaciones formales de las reglas de funcionamiento de la lengua, que venían inductivamente asimiladas por parte de los estudiantes.

En los sucesivos siglos, la enseñanza de lenguas extranjeras fue manteniendo un fuerte lazo con las finalidades "utilitarias" y comunicativas": mercantes, viajeros, estudiantes, nobles y ricos, necesitaban de una cierta habilidad en una o más lenguas extranjeras por trabajo, placer y convenciones sociales. Las formas más fáciles para aprender eran dos: la *inmersión total*, es decir la estancia prolongada en el país en donde se hablaba la lengua por aprender, sin preocupaciones en el mérito de la literatura y la gramática, o la de conversar con un preceptor.

Hasta el siglo XVI el Latín fue la lengua extranjera por aprender, en ello sustituyó al Griego.

Sin embargo, enseguida, este se convirtió en una lengua muerta,

cristalizada, y se difundió el estudio del Francés.

La informalidad o poca "cientificidad" de la enseñanza de lenguas extranjeras, no significaba que no se hubiese planteado el problema de cómo enseñar las lenguas, o de describir las lenguas objeto de enseñanza.

En 1631, Comenius, escribió el *Janua linguarum reserata aurea*, obra en la cual propuso principios pedagógicos que todavía hoy en día resultan ser innovadores como por ejemplo el concepto de *situación* (evento comunicativo), la importancia de la *asociación entre palabras e imágenes* (visualización y verbalización), la *prioridad del uso* con respeto al análisis de la lengua de aprender.

Recordamos también los estudios gramaticales del siglo XVII de la *Grammaire générale et raisonnée de Port-Royal*[28], y por la lengua italiana, los dictámenes de la *Accademia della Crusca*[29], que tantas influencias proporcionaron sobre la codificación de la lengua en estructuras gramaticales por aprender.

El aprendizaje de lenguas por imitación o por inmersión total emprende su tramonto en el Siglo XVIII, etapa en la cual las lenguas modernas empezaron a incorporarse en el currículo escolar.

Con el fin de entregar la misma prerrogativa a las lenguas modernas se empezó a aplicar en su enseñanza, la metodología que se había venido a desarrollar para el estudio de las lenguas clásicas, del Latín y del Griego, las cuales, ya consideradas clásicas, perdieron su valor comunicativo y se destinaron al uso de ejercicio mental.

A partir de este momento se empezó a plantear el estudio de la enseñanza-

[28] *Grammaire Genéral et Raisonnée de Port Royal*, rééditée par Petitot, 1810, Essai sur l'Origine et la Formation de la Langue Française.
http://www.chass.utoronto.ca/epc/langueXIX/royal/
[29] http://ovisun199.csovi.fi.cnr.it/crusca/

aprendizaje de manera más científica y cinco fueron los abordajes filosófico-pedagógicos que acompañaron la Glotodidáctica en su evolución, desde el principio a la actualidad: el abordaje **Formalístico**, el **Directo**, el **Estructuralista**, el **Comunicativista** y el **Humanístico-afectivo**. Estos cinco enfoques glotodidácticos y los métodos derivados de ellos, a pesar de sus diferentes orígenes históricos y distintos principios filosóficos-científicos representan hoy en día el estado de la cuestión glotodidáctica, puesto que se manifiestan como protagonistas del quehacer práctico o de la glotodidaxis, inclusive de manera interrelacionada en abordajes o métodos, reconocidos como mixtos o **Eclécticos**.

Por ello, es fundamental describir sus principales prerrogativas.

1.2.3 EL ABORDAJE FORMALÍSTICO Y LOS MÉTODOS GRAMATICAL-TRADUCTIVO Y DE LECTURA

El abordaje "Formalístico" tiene un origen muy lejano en el tiempo, mucho más allá del Siglo XXI. Sin embargo, merece mucha atención, simple y sencillamente por el hecho de que hoy en día es todavía vigente y lo podemos considerar entonces entre los abordajes de los siglos XX y XXI.

De aquí surgió un método que por muchos años se adueñó de la práctica glotodidáctica, el método *gramatical-traductivo* o *de traducción*.

Este abordaje se afirma sobre principios, consideraciones e ideas que encuentran todavía amplios márgenes de aplicación en la práctica operativa, entre las cuales sobresale la identificación de la LCE[30] en su *forma escrita* en lugar del uso y ejercicio en situaciones comunicativas.

Las raíces del Formalismo brotaron a partir del Siglo XVIII, etapa en la cual, distintas ideas y acontecimientos coincidieron en el diseño característico de una nueva forma de enseñar lenguas modernas.

Su logro se debió inherentemente al papel del Latín, al desarrollo de un nuevo concepto de gramática, al auge de la época de las traducciones y a la decadencia de las lenguas clásicas con respecto a las modernas.

Antes que nada, el Siglo XVIII fue la etapa en la cual, la lengua latina como lengua *ilustre*[31] entró en crisis.

Desde el Siglo XIV, el Latín perdió su papel vehicular en la comunicación y se volvió definitivamente una lengua clásica, muerta o impartida en contextos específicos.

La lengua que por muchos años fue la lengua franca de los intercambios

[30] Aunque sería más oportuno hablar de LE, es decir de lenguas extranjeras, puesto que el concepto de "competencia cultural" no había aparecido todavía. El lector tendrá en efecto, forma de notar cómo los conceptos de LCE y LC2, aparecen en este capítulo a partir del párrafo dedicado al abordaje Comunicativista.

[31] De prestigio.

comerciales, de la comunicación, de la cultura y de la literatura, la que poseía una propia dimensión escrita y que se enseñaba por medio de un uso práctico y comunicativo, sufrió una larga decadencia en su papel de lengua internacional, empezó a cristalizarse, a volverse de manera progresiva una lengua muerta, identificada y codificada con la lengua de los autores clásicos, sin ningún otro contacto con la realidad viva y con la dimensión oral, sin ninguna relación con los aspectos de variación social[32], geográfica[33] y situacional[34].

Sin embargo, el Latín mantuvo un papel privilegiado en el currículo de estudio, aunque no era estudiado como instrumento de comunicación, sino como ejercicio mental para el desarrollo de las capacidades lógicas y método para entrenar el pensamiento hacia la coherencia, objetivos alcanzados por medio del estudio de la gramática, de la traducción y de la lectura de los autores definidos clásicos.

Mucha influencia sobre la manera de enfrentar el estudio de las lenguas modernas lo ejercieron los estudios lingüístico-gramaticales, culminados en el Siglo XVIII en la *Grammaire Générale et Raisonnée* de la abadía de Port-Royal[35]. Esta gramática se relacionaba de cerca con los principios de la Ilustración y en lo particular con el uso de la razón como medio para particularizar unas categorías gramaticales universales finalizadas al análisis de las lenguas, categorías entonces generales y razonadas.

Presupuesto a este proyecto estaba el concepto según el cual la lengua era una construcción perfecta y lógica, mientras que el uso de la lengua por parte de los hablantes representaba la principal forma de desviación,

[32] Según los grupos sociales que hacen uso de ella (variación social o *diastrática*).
[33] Según el área geográfica en la cual se hace uso de ella (variación *diatópica*).
[34] Según los contextos en los cuales se hace uso de ella (variación situacional o *diafásica*).
[35] Ver nota 28.

deformación y corrupción desde el modelo formalmente racional y sin defectos.

Muy pronto, los principios de la Lingüística Teórica se aplicaron al mundo de la enseñanza y el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas modernas asumió dos finalidades: por un lado, enseñar las reglas formales del funcionamiento de la lengua para aprender su gramática y ejercer las habilidades lógicas de la mente, por el otro, evitar el uso de la lengua que comporta desviaciones sobre las reglas y eliminar todas las dimensiones de cambio de las variables sociales, temporales y geográficas.

Otra notable contribución al abordaje "Formalístico" fue aportada por el filósofo inglés Locke[36], sobre el concepto de traducción o *traducción interlineal*, es decir sobre la habilidad lingüística de traducir un texto originario de la manera más fiel posible, respetando sus reglas de gramática, sintaxis y morfología.

A partir de este momento el traductor ya no gozó de ningún espacio de libertad de interpretación, no podía ser infiel, no podía buscar algún particular efecto, tenía que concentrarse sólo en el valor estético o en la propiedad del léxico, implementar en breve una sustitución de léxico en el interior de una estructura morfo-sintáctica fija.

Fue excluida *a priori* cualquier dimensión cultural en la traducción, la posibilidad latente de querer o no querer transferir las connotaciones culturales insertadas en un texto en pasar de una lengua a otra, y aquella pragmática, negando de esa forma la evidencia que "traducir" significa comparar modalidades diferentes para expresar la misma realidad.

---

[36] J. Locke,
- *Some Thoughts Concerning Education*, 1692, Part X, Section 167.
http://www.fordham.edu/halsall/mod/1692locke-education.html

CAPÍTULO 1

El modelo de análisis y aprendizaje del Latín, lengua ya clásica, escrita, codificada por una serie de reglas, aprendida por medio del estudio de la gramática, el ejercicio en la traducción escrita y la lectura de autores clásicos, fue muy pronto aplicado a las lenguas vivas, a las lenguas modernas.

De esta forma, antes que nada, se quiso entregar dignidad a las lenguas modernas analizándolas según las mismas categorías del Latín y del Griego y enseñándolas como lenguas clásicas además de plantear un método, el *gramatical-traductivo*, que por sus características era extremadamente fácil de bosquejar y no pedía al maestro un buen nivel de competencia en la lengua objeto.

Desde finales del Siglo XVIII hasta hoy - de manera paralela a otros métodos obviamente -, las lenguas modernas se enseñaron y se siguen enseñando de esta forma, por medio del método gramatical-traductivo, codificado y adoptado principalmente por dos estudiosos alemanes, J. H. Seidenstück y K. Plütz, autores a finales del Siglo XVIII y XIX, de numerosos libros y manuales para la aplicación de estos principios.

El principio básico sobre el cual se fundamenta el método **gramatical-traductivo** es el de la regla o norma como generadora de la lengua. Una lengua, entonces, se puede aprender a través de un proceso *deductivo* y por medio del estudio y la aplicación de las reglas gramaticales.

El currículum en este caso se construye sobre el *análisis* de la estructura gramatical de la lengua-objeto de enseñanza que a su vez está ordenada según las categorías clásicas: las partes del discurso, los tiempos y los modos verbales[37].

[37] (ver 1.1 **EL CASO MEXICANO**: sílabos de Colegio de Cultura Italo-Mexicano en el Instituto de Cultura Italiano en México, D.F., Escuela Nacional Preparatoria de México, D.F. – junto con el

El sílabo está organizado en lecciones, cada una enfocada sobre un aspecto gramatical o sintáctico de la lengua.

La progresión de estudio va por lo general desde los elementos gramaticales considerados más simples hacia los más complejos[38] y por lo general el fulcro o el *único sujeto activo* del proceso de enseñanza es el docente, al cual no se exigen requisitos glotodidácticos particulares[39], excepto el conocimiento explícito de las normas gramaticales y de las eventuales excepciones que son explicadas de forma directa en la lengua materna de los estudiantes, memorizadas por ellos y aplicadas por medio de ejercicios de traducción literal.

El docente en fin, averigua el definitivo aprendizaje de las reglas gramaticales por medio de exámenes de traducción o composición escrita durante los cuales está permitido el uso del vocabulario bilingüe.

La traducción es entonces la técnica glotodidáctica fundamental, igual por el ejercicio que por el control sobre el proceso. Las frases y los textos de traducir son concebidos en función de las reglas gramaticales por aplicar y muchas veces son inauténticos y no respetan el orden de la lengua cotidiana.

Es más, como las mismas categorías van aplicadas a todas las lenguas, el análisis lingüístico a veces resulta generalizado y forzado inadecuadamente. Porcelli[40] por ejemplo cita que se acostumbraba presentar el *past tense*

---

abordaje comunicativo y estructural -, Cenlex y Cenlex - Unidad Santo Tomás del Instituto Politécnico Nacional de México, D.F.).

[38] (ver 1.1 **EL CASO MEXICANO**, sílabos de Colegio de Cultura Italo-Mexicano en el Instituto de Cultura Italiano en México, D.F., Sociedad Dante Alighieri de México, D.F., Cenlex y Cenlex - Unidad Santo Tomás del Instituto Politécnico Nacional de México, D.F.)

[39] (ver 1.1 **EL CASO MEXICANO**, sílabos de Colegio de Cultura Italo-Mexicano en el Instituto de Cultura Italiano en México, D.F., Escuela Nacional de Estudio Profesional de Acatlán, E.N.E.P., México, Estado de México, Sociedad Dante Alighieri de México, D.F.)

[40] G. Porcelli,
- *Principi di glottodidattica*, La Scuola, Brescia, 1994.

inglés y el *passé defini* del francés como homólogos del *passato remoto* italiano. En este método las habilidades lingüísticas centrales son la lectura y la escritura, más aquella que se define como la quinta habilidad, la traducción literal de frases.

El poquísimo espacio dejado a la lengua oral está ocupado más que nada por la lectura en voz alta de los autores considerados clásicos, modelos lingüísticos de referencia. La historia de la literatura extranjera está explicada, estudiada y repetida en lengua materna.

Por cuanto tuviese, en aquel entonces, el método gramatical-traductivo unas justificaciones, entre las cuales el importante papel que tenía la comunicación escrita dada la escasez de ocasiones para viajar hacia otros países extranjeros, resulta hoy en día evidentemente limitado.

Sus limitaciones se pueden resumir de esta forma:

- incapacidad por parte del estudiante para comprender y hablar la lengua extranjera estudiada por la escasa, o mejor dicho, nula aplicación en situaciones comunicativas concretas y auténticas,
- excesivo énfasis sobre el análisis de las reglas,
- escasez de variedad de técnicas, en el ejercicio o en la evaluación,
- caída o pérdida de motivación en el proseguimiento del estudio de la lengua,
- enfoque reducido sólo hacia los productos lingüísticos, la gramática y las reglas, pasivamente memorizadas, dejando oculto todo lo que concierne los procesos cognitivos y lingüísticos que cimientan la adquisición de una lengua.

De todas formas, por casi dos siglos, desde finales del Siglo XVIII hacia la

El *Reading Method* es de carácter *inductivo* y representa una versión sobre textos escritos de lo que son los métodos directos.

1.2.4 EL ABORDAJE DIRECTO

Ya alrededor del Siglo XIX, en Europa y en Estados Unidos, se dieron a conocer las primeras reacciones contra el abordaje "Formalístico", bajo el nombre de Método Directo, aunque sería más oportuno hablar de Abordaje Directo, del cual han desembocado diferentes métodos que prosperaron hacia los años cuarenta del Siglo XX.

La designación de *Directo* surgió del principio según el cual, una auténtica competencia lingüística debe brotar desde un estrecho vínculo entre los distintos conceptos y su expresión en lengua extranjera, sin tener que cruzar los caminos de la traducción.

La lengua extranjera va proporcionada al estudiante sin ninguna mediación y sin el uso obligatorio de su lengua materna. Se conoce una lengua cuando uno desarrolla la habilidad del pensamiento por medio de ella.

Estos métodos llegaron a tener éxito y encontraron su máxima difusión en los procesos de enseñanza-aprendizaje de LC2, es decir en contextos en los cuales una clase heterogénea, con estudiantes de lenguas maternas distintas, necesitaban aprender la lengua del país en el cual residían, trabajaban o estudiaban.

El Método Directo, por primera vez y en oposición abierta a la Glotodidáctica Formalística, planteó la necesidad de considerar la *inducción* dentro del proceso de aprendizaje a través de un primer abordaje global sobre la lengua vista en su totalidad y un sucesivo proceso de análisis más detallado de las reglas. Además, estableció el paradigma según el cual el proceso de aprendizaje de una LCE puede y tiene que calcar el que cada sujeto ya cumplió para la adquisición de la lengua materna durante los primeros años de vida, proceso que naturalmente procede *del uso al análisis*.

En esta óptica y en reacción al Abordaje Formalístico, el Método Directo

rescata la dimensión oral de una lengua, ubicándola en medio del debate glotodidáctico de aquellos años.

Las habilidades lingüísticas de la dimensión de la escritura entran a hacer parte del sílabo sólo en un segundo momento.

El método directo dispone de una amplia literatura, conjunto de estudios de distintos lingüistas, que contribuyeron a edificar científicamente la reacción anti-formalística entre el Siglo XIX y XX: el alemán W. Vietor[42] que contestó abiertamente la didáctica de la gramática y de la traducción, los filólogos ingleses H. Sweet[43] y D. Jones[44] con sus estudios de fonética articulatoria, H. Palmer[45] el cual anticipó el enfoque psico-lingüístico sobre la importancia del estudiante como centro del proceso y el francés P. Passy[46], fundador de la *Association Phonétique Internationale*.

---

[42] W. Vietor,
- *Der Sprachunterricht muss umkehren! Ein Beitrag zur Uberburdungsfrage,* Heilbronn, Verlag von Gebr. Henninger, 1882,
- *Die Methodik des neusprachlichen Unterrichts*, Leipzig, Verlag von B.G.Túbner, *1902,*
- (redactó) " Phonetische Studien- Zeitschrift für wissenschaftliche und praktische Phonetik ", Marburg, N.G. Elwertsche Verlagsbuchhandlung, 1893,
- (redactó) " Die Neueren Sprachen- Zeitschrift für den neusprachlichen Unterricht ", Marburg, N.G. Elwertsche Verlagsbuchhandlung, 1893.

[43] H. Sweet,
- *The Oldest English Texts*, London 1885, repr. 1957,
- *A second Anglo-Saxon Reader, Archaic and dialectal*, Oxford 1887,
- *History of English Sounds* (1874).

[44] D. Jones,
- *The Pronunciation of English* (1909),
- *An Outline of English Phonetics* (1918),
- *The Phoneme: Its Nature and Use* (1950).

[45] H. Palmer,
- *The scientific study and teaching of languages*, London, OUP, 1968,
- *This language learning business*, London, OUP, 1969.

[46] P.Passy,
- *Le français parlé*, Henninger, Heilbronn 1886,
- *Le Phonétisme au Congrès Philologique de Stockholm en 1886*, Delagrave, Paris 1887,
- *Les sons du français*, Didier, Paris 1932 (1° Ed. 1887),
- *Etude sur les changements phonétiques et leurs caractères généraux*, Libr. Firmin, Didot, Paris 1890,
- *De la méthode directe dans l'enseignement des langues vivantes*, Colin,, Paris 1899,
- *Petite phonétique comparée des principales langues européennes*, Teubner, Leipzig, Berlin 1906,
- *La phonétique et ses applications*, Teubner, Leipzig 1929.

Los métodos didácticos que se pueden agrupar bajo la etiqueta de directos son numerosos: el Método Natural, el Método Oral, el Método Berlitz[47], este último formalizado por Maximilian Berlitz y aplicado en las homónimas escuelas particulares de lenguas, surgidas en Nueva York y que pronto se difundieron en toda Europa.

Todos los distintos métodos directos se acomunan bajo algunos principios metodológicos específicos:

- el *estudiante* está en el *centro* de la actividad didáctica, viene dirigido por completo al *uso* de la lengua extranjera y se vuelven a crear las condiciones en las cuales adquirió la lengua materna;
- la lengua extranjera se aprende por contacto con el ambiente en el cual se habla, practicándola en clase o por medio de la conversación con el profesor;
- el docente tiene que ser hablante nativo o debe tener por lo menos una competencia lingüística similar a la de un hablante nativo;
- no es necesario que el profesor conozca la lengua nativa de los estudiantes, puesto que no se prevé algún uso de ella;
- el docente entrega un *input* didáctico a los estudiantes con diálogos e historias que tienen que relacionarse con los temas de interés que involucran la clase por completo, proporcionados en una lengua lo más posible natural y auténtica;
- el docente tiene también la función de retroalimentación;
- la lengua se aprende principalmente por imitación de los modelos proporcionados por el docente, que despierta y explota en los

[47] M. D.Berlitz,
- *Illustrated book for children how to use this book*, New York, 1949.

estudiantes, el espíritu imitativo, característico en los primeros años de vida del ser humano;

- se hace uso de imágenes, gestos, dramatizaciones y objetos para aclarar los significados nuevos y los nuevos conceptos;
- la lengua proporcionada es exclusivamente oral, sólo en una fase sucesiva se toman en consideración las habilidades lingüísticas escritas;
- el concepto de proceso inductivo se extiende a la gramática y a los aspectos culturales enlazados con el estudio de una lengua extranjera. No hay espacio para explicaciones directas de los mecanismos formales de funcionamiento de la lengua. La gramática se descubre y se adquiere inductivamente, por medio de los materiales lingüísticos con los cuales los estudiantes entran en contacto aunque se permiten a veces eventuales explicaciones gramaticales en lengua extranjera;
- no hay una enseñanza intencional de la literatura extranjera: los textos literarios tienen espacio sólo como obras que hay que disfrutar sencillamente por el placer de hacerlo;
- los materiales didácticos son exclusivamente orales y están estrechamente enlazados con la situación de la clase, la tipología de los estudiantes y sus motivaciones.

Estos métodos jugaron un papel fundamental en la crítica y en la ruptura con la ya consolidada práctica glotodidáctica de la gramática y traducción.
La importancia de la dimensión oral, la necesidad de un proceso inductivo dirigido al descubrimiento de las reglas de una lengua, la atención hacia la fonética y hacia los diferentes aspectos de la pronunciación, la centralidad

del *saber comunicar* en lengua extranjera, representan unas cardinales y valiosas conquistas de la Glotodidáctica General que hoy en día se pueden considerar firmes y válidas.

Ello no significa que estos métodos no revelen algunas lagunas evidentes, la más magna de las cuales sería la pretensión de poder reproducir, en un ambiente artificial, con estudiantes adultos, el mismo proceso de adquisición cumplido por el aprendizaje de la lengua materna, puesto que ya es sabido que las condiciones en las cuales se aprende la lengua nativa son absolutamente únicas y no reproducibles.

Otras carencias de los Métodos Directos se manifiestan desde el punto de vista glotodidáctico: el material lingüístico proporcionado, enfocado hacia los intereses ocasionales de la clase y la espontaneidad de la conversación, muchas veces parece no estar estructurado ni organizado de forma gradual y orgánica.

Es más, un programa casi exclusivamente oral, requiere a los docentes capacidades sobresalientes para mantener vivo el interés de los estudiantes hacia la conversación y para que ellos comprendan y usen nuevos materiales lingüísticos, disponiendo sólo de la lengua extranjera, mientras que el estudiante requiere actitudes de atención y concentración no comunes.

Las líneas glotodidácticas principales de los métodos directos las encontramos hoy en día aplicadas en algunas situaciones particulares de aprendizaje de las LCE, en algunos contextos en los cuales la LCE-objetos de enseñanza no son LCE sino LC2. Por ejemplo, el caso de algunos cursos de Italiano para inmigrados, en Italia.

Una variante de los métodos directos hoy utilizada es la del método *full immersion* o de inmersión total, aplicado en cursos intensivos en los cuales

la exposición a la lengua extranjera no se limita sólo a las horas explícitamente dedicadas a la enseñanza, sino que viene favorecida en otras numerosas ocasiones durante el curso de la jornada.

1.2.5 EL ABORDAJE ESTRUCTURALISTA

En proximidad del arranque de la Segunda Guerra Mundial, el cuadro internacional de la Glotodidáctica, en grandes líneas y de manera simplificada, era lo siguiente.

Mientras en las escuelas europeas dominaba la escena el método gramatical-traductivo, en los Estados Unidos se había propagado bastante el *Reading Method* y al mismo tiempo, en ambos continentes, surgían, bajo la influencia de los métodos directos, numerosas escuelas particulares que ofrecían el servicio de docentes en lengua nativa a grupos heterogéneos de estudiantes, no acomunados por la misma lengua.

Sin embargo, una serie de condiciones históricas, culturales y científicas concurrieron para dar nuevos impulsos y nuevas ideas a la Glotodidáctica.

Se abrió de esta forma, la larga e interesante etapa del Abordaje Estructuralista, que desde los años cuarenta se dilató hacia finales de los años sesenta del siglo pasado.

Uno de los móviles de este fenómeno se encuadra dentro del marco histórico internacional en el cual surgió.

La Segunda Guerra Mundial, rompió, de manera violenta y dramática, el aislamiento que había limitado los contactos entre hablantes de diferentes lenguas en el decenio precedente. En los Estados Unidos de América en lo particular, se propuso como urgente la necesidad de conocer las lenguas extranjeras, aprendiéndolas de forma rápida para finalidades comunicativas, no sólo entre militares, sino también entre diplomáticos, técnicos y agentes secretos, a los cuales se solicitaba una sólida competencia en el habla y no sólo en la lectura o en el conocimiento de la gramática formal.

Se dio entonces la necesidad de experimentar nuevos métodos, más eficaces desde este punto de vista.

En aquellos años inclusive, desde un punto de vista cultural y científico, algunos estudiosos de Lingüística, de Sicología y Antropología aportaron notables contribuciones a la Glotodidáctica.

Es el caso de Leonard Bloomfield[48] con el *estructuralismo taxonómico*, de Boas[49] con sus investigaciones *lingüístico-antropológicas,* de Skinner[50] y la teoría del *aprendizaje neo-comportamentístico* o *neo-conductivista* y de Lado[51] y la *lingüística contrastiva*, además de que hicieron su aparición las *glototecnologías*.

Todo ello ayudó a la formalización internacional de la Glotodidáctica General como ciencia.

Leonard Bloomfield fue uno de los más importantes lingüistas americanos. Sus estudios se insertan entre los años treinta y cuarenta del siglo pasado, cuando se fundamentó por un lado el concepto de imposibilidad de aplicar las categorías de la gramática tradicional a todas las lenguas, en lo particular a las lenguas no europeas y por el otro la necesidad de aislarse de los procesos de investigación lingüística sobre la mente, para dar mayor enfoque al pragmatismo y a la descripción.

Bloomfield en este ámbito elaboró un método de análisis de las lenguas llamado **estructuralismo taxonómico**, el cual tiene como finalidad la de describir formalmente las lenguas tomando como referencias directas los

---

[48] L.Bloomfield,
- *Language,* Holt Rinehart & Winston, New York, 1933.
[49] F.Boas,
- *Handbbok of American Indian Languages,* Smithsonian Institution, Washington D.C., 1911.
[50] B.F. Skinner,
- *Verbal Behavior,* Appleton Century, New York, 1957.
[51] R. Lado,
- *Linguistics Across Cultures,* The University Of Michigan Press, Ann Arbor, 1957,
- *Language Testing,* Longman, Londra 1961,
- *Language Teaching. A Scientific Approach,* Mc Graw Hill, New York, 1964.

criterios formales: las frases o los enunciados de una lengua deben de fraccionarse y descomponerse hacia la individuación de pequeños elementos llamados *constituyentes inmediatos*, que a su vez vienen inventariados y clasificados según principios de distribución espacial en los enunciados, sin tomar en consideración su específico significado. A esta categorización pertenecen en fin todas las palabras que pueden ocupar el mismo lugar y establecer la misma función en cualquier enunciado diferente. El modelo taxonómico, fuertemente descriptivo, logró evidenciar categorías típicas de cada lengua y de esta forma marcó una pauta en la afanosa búsqueda de una estructura lingüística universal para el análisis de diferentes lenguas naturales, a pesar de entregar explicación sólo sobre los enunciados ya existentes en una lengua, lejos del espíritu *generativista* o de la investigación sobre las frases correctas que se pueden generar y por ende están presentes en la lengua.

Los estudios de Bloomfield están estrechamente enlazados con las investigaciones de "caso" practicadas en los primeros decenios del siglo pasado por lingüistas y antropólogos culturales.

En términos generales, los descubrimientos sobre las lenguas de los indígenas autóctonas, americanos, asiáticos y africanos dieron a la luz las inexactitudes de la pretensión de universalidad de la Gramática de Port Royal[52].

En este marco epistemológico, sobresalieron los estudios de principios del Siglo XX de Franz Boas sobre las lenguas de los indios de América, por medio de los cuales, entre los estructuralistas, se afirmó la necesidad de crear una nueva Lingüística pertinente en la descripción científica del aspecto oral de las lenguas ya en vías de extinción y exentas de una

[52] Ver 1.2.2 **PREHISTORIA**.

tradición escrita. Boas y su escuela brillaron además por otra importante contribución que daría muchos frutos en futuro a la Glotodidáctica: se manifestó por primera vez el precioso enlace entre **lengua y cultura** de un pueblo.

La relación en efecto es biunívoca: por medio de la lengua se puede llegar a conocer la cultura de un pueblo o de los pueblos que la hablan, y la cultura influye y condiciona la lengua, su uso y su estructura, sobre el plan sincrónico y diacrónico también.

Los estudios del estructuralismo taxonómico no están enlazados sólo con la Antropología Cultural, sino también con la Psicología del Aprendizaje y con la Psicolingüística, el mismo Bloomfield se ocupó de la Didáctica de Lenguas, publicando un compendio para el estudio de las lenguas extranjeras[53].

En lo particular, la Glotodidáctica y los métodos de aquel entonces se plantearon a partir del contacto entre Lingüística Estructural de Bloomfield y **teorías psicológicas conductivísticas y neo-conductivísticas del aprendizaje** de John Broadus Watson[54] y en particular de Burrhus Frederic Skinner[55]. Según el modelo neo-conductivista de B. Skinner, elaborado en los años cincuenta, el aprendizaje se discierne como un proceso de interiorización de esquemas de conducta, considerados mecanismos inconscientes de reacción frente los estímulos o hábitos mentales fijados

---

[53] L. Bloomfield,
- *Outline Guide for the Practical Study of Foreign Languages*, Linguistic Society of America, Baltimora, 1942

[54] J. B Watson,
- *Animal Education* (1903),
- *Behavior* (1914),
- *Behaviorism* (1925; revis. ed., 1930),
- *Psychological Care of Infant and Child* (1928).

[54] Ver nota 50.

como huellas en la mente del sujeto que aprende. La teoría nace del estudio sobre el comportamiento y la mente de los niños, los cuales en los primeros años de vida construyen su mapa cognitivo modelándolo al contacto con los estímulos y experiencias externas.

Según el punto de vista de Skinner, para que se produzca el aprendizaje, el estudiante es expuesto a unas series secuenciales de *estímulo-respuesta-refuerzo*: cada estímulo requiere del sujeto una respuesta, si esta es correcta será acompañada por un refuerzo positivo o una gratificación, si es inadecuada, seguirá un refuerzo negativo, una sanción o una corrección.

Por ello, el aprendizaje requiere una serie permanente e incesante de secuencias de este tipo; sólo por medio de la repetición se manifestará una adquisición mecánica de automatismos.

Otra disciplina científica que aportó preciosos enlaces en la evolución de la Glotodidáctica fue la Lingüística Contrastiva, teorizada prácticamente por R. Lado[56].

El **análisis contrastivo de las lenguas** parte del presupuesto que los errores que cumplen los sujetos que aprenden una LCE están causados por las discrepancias entre LCM y LCE y por el *transfer* de los hábitos propios en LCM en el uso de las LCE o LC2.

Estos errores son entonces previsibles e imaginables y por consecuencia eludibles. Las diferentes lenguas naturales, según Lado, se deben de analizar de manera contrastiva, con el fin de evidenciar sus simetrías o funciones similares, causa en los hablantes de *transfers* positivos y muchas veces negativos, es decir causa de disimetrías que son motivo de problemas en el aprendizaje lingüístico.

Los estudios de lingüística contrastiva influyeron de manera decisiva sobre la

[56] Ver nota 51

preparación de los materiales didácticos, siempre más diversificados del modelo de LCM del estudiante, y renovaron por completo la actividad docente de graduación y sistematización del corpus lingüístico que hay que proporcionar a los alumnos.

Además, la lingüística contrastiva fue el principio de sucesivas investigaciones sobre el análisis de los errores y sobre la teoría del *Inter-lengua*.

En fin, este fue el período en que se desarrollaron y difundieron de manera siempre más masiva las tecnologías didácticas o ***glototecnologías*** - grabadoras de doble banda y laboratorios lingüísticos al principio, *videograbadoras y televisores de circuito cerrado después* -, las cuales, además de haber fomentado un cambio radical en la práctica glotodidáctica o *glotodidaxis*, marcaron el éxito de los métodos estructurales.

El abordaje Estructuralista fue, como podemos notar, el fruto de numerosas sugerencias y condiciones, sin embargo lo que lo hizo diferente con respecto a los abordajes precedentes, fue el hecho de que la Glotodidáctica fundamentada hasta el momento sobre intuiciones personales, por cuanto ellas hubiesen sido brillantes, y sobre prácticas y recetas consolidadas, se volvió una disciplina totalmente científica gracias a la interdisciplinariedad con la teoría lingüística y la psicología del aprendizaje, un riguroso modelo dominado por una actitud analítica, crítica y experimental.

Entre los métodos más interesantes del abordaje estructuralista, respaldados por la lingüística taxonómica y el aprendizaje conductivista, sobresalen el método del *A.S.T.P.* y el método *audio-oral*.

En Estados Unidos, al estallar la Segunda Guerra Mundial, surgió el *Army Specialized Training Program*[57], usualmente conocido por A.S.T.P., un

[57] http://www.astpww2.org/ , http://www.acu.edu/academics/history/12ad/astpx/1stpgast.htm

programa de enseñanza de lenguas extranjeras para el cuerpo militar norteamericano que iba a combatir en varios países extranjeros.

El currículo, repartido entre expertos académicos, involucró a 15.000 personas en el estudio de 24 lenguas extranjeras a través de un bloque de cursos intensivos de 9 meses.

El modelo sobre el cual se organizaba el aprendizaje era de carácter inductivo, conexo con la psicología conductivista de Watson y podría resumirse en la siguiente expresión de Bloomsfield; *language learning is overlearning*, el aprendizaje de lenguas es un *hiper-aprendizaje*, que solicita la activación de secuencias de estructuras lingüísticas, repetidas y condicionantes.

Ellas son elegidas por medio del análisis del estructuralismo taxonómico y vienen dosificadas en función del análisis contrastivo sobre las semejanzas y las diferencias entre LCM y LCE, para circunscribir y culminar los problemas de *tranfers* negativos entre las dos lenguas.

La lengua-objeto de enseñanza es oral, el habla, y por consecuencia, las habilidades lingüísticas peculiares son la comprensión y la producción oral. La gramática y la explicación de las reglas formales del funcionamiento de la lengua, tienen un papel marginal. Su descubrimiento se deja a la inducción del *estudiante*, el cual *no tiene ningún papel activo*; está obligado a producir unas series de ejercicios que lo inducen hacia la construcción de hábitos lingüísticos involuntarios por medio de reacciones no conscientes y su único papel es el de llevar al cabo el curso.

Cada curso prevé la presencia de dos docentes: el primero, el *Informant*, es un hablante nativo de lengua extranjera y tiene el papel de favorecer intensivamente su práctica, el segundo, el *Senior Instructor*, maneja y organiza el curso, cumpliendo también con las explicaciones de las reglas

lingüísticas y normas gramaticales.

Los modelos lingüísticos vienen presentados y activados con la técnica del *mim-mem approach*, es decir, la retención en la memoria y la imitación de lo que, de manera incesante, viene redundado por el docente hablante nativo y por los discos grabados con este propósito.

Un aspecto muy interesante e innovador de los cursos de A.S.T.P. fueron los llamados estudios interdisciplinarios: al lado del estudio de la lengua, una porción de tiempo considerable del curso viene destinada a la cultura y a la civilización del país o de los países en los cuales se habla la LCE, objeto de enseñanza.

Desde el método del A.S.T.P surgió el método mecanicístico *audio-oral*[58] que se desarrolló a principios de los años cincuenta, fusionando algunos principios de los métodos directos - la idea de poder llegar a reproducir el proceso de aprendizaje de la lengua materna, por ejemplo - con las líneas guías del abordaje Estructuralista.

El estudioso al cual se hace referencia hablando de este método es R. Lado, representante significativo de la escuela del pensamiento conductivista y estructuralista, que dio una contribución decisiva a la transformación de la Glotodidáctica desde un conjunto de consejos prácticos a una verdadera disciplina científica.

---

[58] es importante subrayar que por visión estructuralista se considera principalmente la audio-oral, característica de los años cincuenta y sesenta del siglo pasado, por la cual, la lengua extranjera, taxonómicamente fraccionada en sus constituyentes, se debe enseñar con ejercicios que se dirigen hacia la creación de hábitos mentales, construidos sobre el mecanismo de "estímulo-respuesta-refuerzo". Esta visión se relaciona con el modelo de Wilkins, adoptado por el Consejo de Europa en la formulación de los "niveles umbrales" En la obra fundamental de Wilkins, *Notional Syllabuses*, por *nociones* se consideran las categorías semántico-gramaticales que expresan los conceptos o el significado conceptual, es decir las relaciones de significados expresadas por las formas en el ámbito de la frase, identificadas por el investigador con el *tiempo*, la *cantidad*, el *espacio*, el *significado relacional* y la *deixis*, subdivididos distintamente en sus lenguas específicas, por el contrario las *funciones* indican lo que nosotros hacemos o comunicamos por medio de la lengua (D.A. Wilkins, *Notional Syllabuses*, Bologna, 1975, pp. 22-59)

El método audio-oral, basado sobre la filosofía del aprendizaje neo-conductivista de Skinner es también un método inductivo, basado sobre el condicionamiento del alumno por medio de un aprendizaje de tipo mecánicista. El alumno tiene un papel esencialmente pasivo, no encuentran lugar las actitudes creativas, en cuanto fuentes de errores y de confinamientos negativos.

El *corpus* lingüístico viene atentamente preparado y graduado, según los principios de la lingüística taxonómica y del análisis contrastivo.

La lengua viene seccionada en los más pequeños elementos constitutivos del enunciado; la estructura de la frase viene analizada y constituye el objeto del aprendizaje lingüístico.

La secuencia del material va de lo fácil a lo difícil. Antes se enfrentan las estructuras similares entre LCM y LCE, después se trabaja sobre las estructuras que son diferentes entre las dos lenguas, antes se adquieren las estructuras morfo-sintácticas, después se desarrollará el léxico.

La competencia lingüística se compone de las cuatro habilidades lingüísticas primarias: escucha, habla, lectura y escritura, que se combinan alrededor de los ejes oral-escrito y receptivo-productivo.

El docente a menudo es un *Informant*, igual que en el A.S.T.P., es decir un hablante nativo que entrega estímulos lingüísticos, averigua las respuestas, proporciona refuerzos positivos o negativos, y con el desarrollo de las tecnologías didácticas actúa como técnico.

La metodología del método audio-oral prevé secuencias intensivas de ejercicios de repetición de estímulos lingüísticos, por lo más orales, de *pattern drills*, ejercicios estructurales de manipulación guiada de estructuras lingüísticas, y de *minimal pairs*, parejas mínimas para el ejercicio de la pronunciación.

Enseguida, el desarrollo y la difusión de *glototecnologías* como el laboratorio lingüístico, han permitido la grabación de series de ejercicios organizados según la estructura *estímulo-espacio para la respuesta del estudiante – refuerzo – espacio para la eventual corrección de la respuesta equivocada o la repetición correcta por parte del estudiante*. Un cuidado especial viene dedicado a la prevención de los errores de los estudiantes y al *Language Testing*, a la verificación del aprendizaje establecido, por primera vez abordada con una actitud científica y realizada por medio de técnicas precisas, las cuales averiguan los elementos discretos de la lengua.

A diferencia del método del A.S.T.P, en el método audio-oral los estudios relativos a la cultura y a la civilización propia de los países en los cuales se habla la LCE van desapareciendo o reduciéndose a un rol siempre más marginal.

El Estructuralismo, en sus esfuerzos de alejarse definitivamente del *gramaticalismo*, por sus tentativas de sintetizar en un cuadro más moderno y completo algunos principios de los métodos directos, por el afán del rigor científico y por las innovaciones que ha comportado en la práctica cotidiana de la enseñanza lingüística, representó uno de los movimientos que más contribuyó a la formación de la didáctica de las lenguas.

Sin embargo, es fácil intuir cuáles de las características de este abordaje y de sus métodos derivados tienen hoy validez glotodidáctica.

Sus principales límites se pueden resumir en las siguientes observaciones:

- no ha logrado volver a elaborar sobre el plan didáctico todas las indicaciones de la lingüística taxonómica, en el sentido de que los ejercicios taxonómicos de sustitución dejan totalmente ocultado todo lo que se relaciona con el significado de las estructuras lingüísticas

por manipular;

- al asumir en su totalidad el modelo conductivista del aprendizaje no ha dejado algún espacio a las estrategias cognitivas características de cada estudiante, ni a la individualización y personalización del proceso de aprendizaje;
- la atención hacia la estructura de la lengua y el código, ha comportando la exclusión de los aspectos comunicativos, sociolingüísticos y de los que están enlazados con la esfera semántica;
- la extrema acción de repetir y la falta de interés hacia el ser único, no repetible e involucrado en primera persona al proceso, son las causas del derrumbe de la motivación de los estudiantes.

Sin embargo, los métodos estructurales o algunas de las implicaciones propias de ellos, son todavía hoy en día actuales. Son aplicados en la enseñanza de las lenguas, y en lo particular, en los laboratorios lingüísticos siguen utilizándose materiales de tipo estructuralista, sobre todo en función de los ejercicios que se relacionan con la pronunciación, la entonación y el *ritmo de la lengua extranjera*[59].

[59] ver 1.1 **EL CASO MEXICANO**

1.2.6 EL ABORDAJE COMUNICATIVO

Las primeras reacciones al excesivo mecanicismo del Estructuralismo se dieron a conocer a partir de los años sesenta del siglo pasado.

De esta forma, surgió la corriente que dominaría el campo de la Glotodidáctica hacia los años ochenta, el Comunicativismo, sobre cuya definición hay que hacer de antemano un previo comentario. Todavía hoy en día no se llegó en el ámbito de la Glotodidáctica a una definición unívoca de *abordaje Comunicativo*. Algunos estudiosos identifican, con este concepto el método nocional-funcional, otros lo manejan para indicar un conjunto heterogéneo de métodos característicos de la segunda mitad del Siglo XX, otros más se dirigen hacia una genérica y general filosofía de fondo de la enseñanza, que plasmó diferentes abordajes y métodos.

El abordaje Comunicativo lleva implícitos algunos principios que no están todavía vencidos.

Antes que nada logró definir de manera amplia y articulada el concepto de **competencia comunicativa**, es decir qué significa *conocer una lengua*. Además, subrayó la dimensión del **uso de la lengua**, otorgando el mismo grado de importancia a la corrección formal, a la propiedad en relación con la situación comunicativa (**Sociolingüística**) y a la eficacia con respecto a los fines que uno se propone lograr con su enunciado (**Pragmalingüística**). En fin, ubicó definitivamente la **cultura al lado de la lengua** en el proceso de enseñanza-aprendizaje, recuperando en este sentido los paradigmas de algunos métodos estructurales, el A.S.T.P. por ejemplo.

Igual que en los casos específicos de los abordajes precedentes, el comunicativismo fue el fruto y la síntesis de otras corrientes interdisciplinarias y en lo particular de otras reflexiones lingüísticas que se desarrollaron en precisas y determinadas condiciones históricas, económicas

y sociales: la **gramática generativista** de Noam Chomsky y su critica al conductivismo, la teoría pedagógica del **análisis de los errores** y la teoría de la **inter-lengua**, que representaron un avance concreto hacia el enfoque sobre el papel activo y central del estudiante en cada proceso de aprendizaje, la Pragma-lingüística y la Filosofía del Lenguaje que al entregar una definición más amplia y completa de las funciones de la lengua, contribuyeron en conjunto con la sociolingüística a la determinación de la definición de **competencia comunicativa** contra el viejo principio de competencia lingüística.

A *pesar de que Chomsky*[60] *manifieste de continuo un cierto escepticismo* sobre sus propias teorías lingüísticas como importantes para el progreso científico de la didáctica de las lenguas, el efecto de sus estudios, entre los cuales sobresalen los principios de la **hipótesis "mentalística"** y de **gramática generativista**, fue notable desde un punto de vista glotodidáctico. Así se pueden de manera arbitraria resumir:

- En abierta oposición a Skinner, a finales de los años cincuenta del siglo pasado, Noam Chomsky sostuvo que el aprendizaje de lenguas y lenguajes no es forzosamente el fruto de una influencia externa, sino el resultado de una capacidad innata del ser humano, el cual, por medio de un mecanismo conocido como LAD, *Linguistic Acquisition Device*, analiza la lengua, extrae hipótesis sobre las reglas que la gobieman, comprueba estas reglas y las aplica según un uso creativo de la misma;

[60] N Chomsky,
- "A Review of B. F Skinner's Verbal Behavior", en *Language*, XXXV, 1959,
- *Syntactic Structures*, Mouton, L'Aia, 1957,
- *Language and Mind*, Harcourt Brace & World, New York, 1968

- Las reglas que gobiernan las lenguas operan en la profundidad del nivel estructural, son universales y potencialmente capaces de generar todas las frases gramaticalmente correctas en una lengua;
- El principio dicotómico de **ejecución vs. competencia** es importante en el ámbito de la enseñanza de una LCE, puesto que la ejecución se relaciona sólo con el uso concreto de la lengua, mientras que en el proceso de enseñanza-aprendizaje resulta ser mucho más importante la competencia lingüística, o sea el conocimiento de las reglas profundas que gobiernan la lengua.

Otra contribución fundamental fue la teoría del **análisis de los errores** de P. Corder[61], el cual tomó en préstamo un principio de la Lingüística Contrastiva según el cual se presuponía que las diferencias entre las reglas y el funcionamiento de la LCM y las de la LCE estudiadas fuesen la principal causa de los errores que cumplen los alumnos y a partir de ello propuso entonces como obligatorio un atento análisis de ambas lenguas para la prevención de los errores.

A partir de estos presupuestos filosófico-pedagógicos, junto con la **teoría "mentalística"** de Chomsky, según la cual cada sujeto expuesto a una lengua usa sus capacidades innatas para comprender y hacer hipótesis sobre sus reglas y usarla no sólo repitiendo los estímulos que ha recibido, sino de forma nueva y creativa, en los años sesenta, Corder dio fundamento científico a la teoría del análisis de los errores, la cual tuvo un fuerte impacto sobre la revisión de las técnicas glotodidácticas y sobre los materiales lingüísticos que hay que utilizar en clase: los errores no son sólo conductas

[61] S.P. Corder,
- *Introducing Applied Linguistics*, Penguin, Harmondsworth, 1973,
- *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford University Press, Oxford, 1981

que hay que sancionar y evitar, sino que representan la prueba de que el individuo está aplicando sus capacidades mentales en el análisis y en la construcción de un sistema de reglas que pueda generar la lengua en objeto; el error es entonces sólo un escalón de tránsito en el proceso de aprendizaje y se manifiesta cuando el sujeto hace hipótesis equivocadas sobre las reglas.

Enlazada con el *análisis de los errores*, desde los años setenta se desarrolló una interesante teoría sobre el aprendizaje lingüístico conocida por teoría de la **inter-lengua**, fundamentada principalmente por obra de Corder y Selinker[62].

Según estos investigadores, el progresivo aprendizaje de una lengua no procede por una suma casual de nociones, sino por sistemas estructurados. En efecto, los procesos mentales que pone en acto un estudiante que se enfrenta con la LCE generan un sistema lingüístico intermedio entre su LCM y la lengua y cultura por aprender.

Es por ello, que la inter-lengua se construye a través de hipótesis sobre el funcionamiento de la nueva lengua que hay que poner constantemente en tela de juicio.

Esta construcción de significados y de sentidos es entonces un sistema en continua evolución, que progresa gradualmente y que se va alejando siempre más desde las reglas de la LCM del estudiante, las cuales, en los primeros estados del aprendizaje vienen generalizadas hacia aquellas propias de la LCE.

La **Sociolingüística** por su cuenta, surgida alrededor de los años cincuenta del siglo pasado, contribuyó a focalizar la atención de los estudios

[62] L. Selinker,
- "Interlanguage", en *International Review of Applied Linguistics*, X, 3, 1972

lingüísticos de la estructura lingüística al **uso de la lengua en situaciones concretas comunicativas**.

Lingüistas como Fishman[63] y Hymes[64] retomando y ampliando la noción de contexto elaborada ya en los años treinta por el antropólogo Malinowski[65] y el lingüista Firth[66], han puesto bajo luz el hecho de que cualquier producción verbal depende de una serie de factores enlazados no sólo con la lengua vista como un sistema universal y no contextualizado sino también con la situación comunicativa en la cual se da la producción.

La Sociolingüística tuvo el gran mérito de investigar sobre todos aquellos factores sociales y situacionales que vehiculan el acto comunicativo: las relaciones entre hablantes y sus respectivos papeles, el ambiente, los lugares en los cuales se da la interacción verbal, los argumentos que se tratan, los fines que se persiguen con aquel acto lingüístico, el canal utilizado.

Todas estas nociones han contribuido a la definición de un importante concepto en el sentido glotodidáctico, el de **competencia comunicativa**, según el cual, el que sabe una lengua no posee sólo la simple competencia

---

[63] J.A. Fishman,
- *The Sociology of Language*, Newbury House, Rowley (Mass.), 1972.

[64] D.H. Hymes,
- "On Communicative Competence", Pride, Holmes, *Sociolinguistics*, Penguin, Harmondsworth, 1972,
- *Foundations in Sociolinguistics: an Ethnographic Approach*, University of Pennsylvania Press, Philadelphia, 1974

[65] Bronislaw Kasper Malinowski es autor de numerosas publicaciones:
- *Crime and Custom in Savage Society* (1926),
- *Coral Gardens and Their Magic* (1935),
- *The Dynamics of Culture Change* (1945),
- *Magic, Science, and Religion* (1948).

[66] John Rupert Firth es autor de numerosas publicaciones:
- *Speech* (1930),
- *The Tongues of Men* (1937),
y de muchos artículos publicados en *Papers in Linguistics 1934-1951* (1957) y *Selected Papers of J.R. Firth 1952-1959* (1968).

lingüística, sino más bien una articulada y compleja competencia comunicativa.

Entre los años cincuenta y setenta del siglo pasado, la Filosofía del Lenguaje ofreció conceptos que la Glotodidáctica transformaría enseguida en elecciones metodológicas y operativas.

Nos referimos en lo particular a las obras de Austin[67], Searle[68] y Wittgenstein[69], que se ocuparon de aquel campo de la Filosofía del Lenguaje llamado **Pragmalingüística**.

Según estos investigadores, la lengua no sólo tiene una dimensión *semántica y sintáctica sino también una dimensión pragmática*.

Hablar es cumplir unos actos lingüísticos, es actuar por medio de las palabras, realizar unas intenciones, causar unos efectos, según una serie de normas lingüísticas, culturales, sociales, conversacionales y comunicativas precisas, propias de cada lengua.

Cada expresión verbal tiene entonces un valor semántico literal y también un valor pragmático, creado sobre la finalidad por la cual la expresión fue producida: un acto lingüístico es pertinente siempre y cuando haya realizado la finalidad que entendía lograr.

Gracias a estas contribuciones se evidenciaron entonces dos dimensiones de análisis de la lengua: aquella enlazada con los significados literales y aquella enlazada con las funciones.

Los estudios arriba mencionados coincidieron con una redefinición del concepto de competencia en lenguas que fue reemplazado por el más

---

[67] J.L. Austin,
- *How to Do Things with Words*, Oxford University Press, Londres, 1962.

[68] J.R. Searle,
- *Speech Acts. An Essay on the Philosophy of Language*, Cambridge University Press, Londres, 1969.

[69] L. Wittgenstein,
- *Philosophische Untersuchungen*, Basil Blackwell, Oxford, 1953.

universal de *competencia comunicativa*, propuesto al principio por Hymes en antítesis al concepto de *competencia lingüística* de Chomsky.

Lo que se planteó fue un rechazo definitivo de la lengua como representación de estructuras formales aisladas en favor del concepto de lengua como organismo homogéneo, condicionado por reglas sociales y culturales y por finalidades comunicativas.

He aquí entonces, que apropiarse de una lengua o hacerla propia no significa disponer sólo de la competencia lingüística, sino también poseer la más compleja y articulada competencia comunicativa, la cual incluye muchos aspectos:

- La mera competencia **lingüística** que representó el máximo objetivo de los métodos gramatical-traductivo y audio-oral y que se relaciona de cerca con todos los aspectos vinculados con el lenguaje verbal: la fonología o fonémica, la grafémica, la morfología, la sintaxis, el léxico, la textualidad;
- La competencia **paralingüística**, que comprende los elementos prosódicos no pertinentes sobre el plan estrechamente lingüístico: velocidad de elocución, tono de la voz, el uso de pausas, utilizados con el fin de modificar o integrar el significado literal del enunciado;
- la competencia **socio-pragmática**, es decir la comprensión y el uso correcto de las variedades de una lengua, de los registros, de los estilos, el saber comprender y saber perseguir los fines comunicativos de manera relacionada con el contexto social y cultural;
- La competencia **extralingüística** que se relaciona con los significados no manejados por el lenguaje verbal, pero que sin embargo lo acompañan y lo integran. Comprende la *gestual*, la *proxémica* y la *objetual*.

CAPÍTULO 1

El abordaje comunicativo en fin dio vida principalmente a dos métodos: el situacional y el nocional-funcional.

El método *situacional*, se desarrolló en los años sesenta del siglo pasado y en el ámbito de la Glotodidáctica sigue interpretándose de diferentes formas. Algunos glotodidactas no lo consideran aún un método autónomo, sino una innovación con respecto a los métodos anteriores de los cuales integra principios y técnicas.

De todas formas, es evidente que se trató de un primer esbozo de comunicativismo, puesto que se evidenció de manera tajante la reacción anti-mecanicista y una seria consideración hacia algunos principios de la Sociolingüística.

Este método se caracteriza por la introducción en un modelo de aprendizaje lingüístico substancialmente estructuralista del concepto de *situación comunicativa*.

Es imposible aprender una lengua si no existe *in fieri* un acercamiento a la situación, al *evento comunicativo*, si no se toman en consideración todas las características sociales y culturales del contexto en el cual se declara una producción lingüística.

El evento comunicativo, en el cual actúa el estudiante, por su cuenta tiene que igualarse concretamente a la realidad a pesar de que ella sea mucho más auténtica.

Por ello, el estudiante es expuesto a diálogos fuertemente "contextualizados" que subrayan exclusivamente el papel fundamental de las condiciones reales comunicativas en el interior de las cuales de forma verosímil se desarrollan los mismos: el papel de los locutores, la argumentación, el lugar y el momento.

CAPÍTULO 1

El docente no sólo debe poseer la mera competencia lingüística específica de su campo de enseñanza, sino que debe manejar con una cierta seriedad y seguridad la cultura, la civilización y las reglas sociales del país en el cual la lengua extranjera se habla, para poder insertarla de manera eficaz en las diferentes variables situacionales.

Sin embargo, es evidente que hay muchas diferencias entre los métodos situacionales de los años sesenta y aquellos más recientes.

Al principio, el concepto de situación se planteaba sólo en un contexto inicial, la práctica de la lengua se manejaba principalmente por ejercicios estructuralistas y la progresión del sílabo procedía de los elementos gramaticales más fáciles a aquellos más difíciles.

En los métodos situacionales más recientes, por el contrario, el concepto de situación se extiende también a la práctica que se vuelve una actividad manejada siempre más con técnicas de tipo comunicativo, el juego, la simulación y la dramatización y el camino lingüístico se construye sobre el nivel de frecuencia y de interés que puedan suscitar las varias situaciones entre los alumnos.

Es en este segundo caso, en efecto, que podemos hablar seriamente de comunicativismo.

El curso se estructura por unidades didácticas que desde el principio introducen al estudiante en una situación, - por ejemplo, se encuentran títulos de unidades didácticas del estilo, "En un restaurante", "En la escuela", "En el aeropuerto"- el objeto-lengua viene casi siempre presentado en su tipología oral aunque se prevén ejercicios para el desarrollo de las habilidades lingüísticas del escrito.

El método *nocional-funcional* por el contrario nació en los años setenta, en el

ámbito del *"Proyecto Lenguas vivas"*[70] elaborado por algunos expertos del Consejo de Europa y tenía como finalidad la difusión del conocimiento de las lenguas extranjeras entre los ciudadanos europeos.

Por ello, se particularizaron entonces, por muchas lenguas habladas en Europa, las estructuras sociolingüísticas necesarias para que un hablante extranjero sobreviva en el país que lo acoge y pueda interactuar con los ciudadanos del mismo.

Los sílabos lingüísticos individuados de esta forma se nombraron "niveles-umbral", porque expresaban el nivel mínimo de competencia en una LC2, suficiente y necesario para comunicar y satisfacer las necesidades de cada extranjero visitante.

En este proyecto la lengua era analizada en tres niveles: **funciones** comunicativas o actos comunicativos que corresponden a las finalidades comunicativas universales, **nociones** o sea conceptos lógicos, semánticos, gramaticales enlazados con las funciones, **exponentes** o estructuras lingüísticas que realizan las funciones, considerando que una función puede ser realizada por diferentes exponentes, los cuales se deben seleccionar con respecto a la situación social y cultural.

El currículo se formaliza entonces a partir del análisis de las necesidades comunicativas del estudiante, que constituyen los objetivos comunicativos y estos a su vez vienen traducidos en funciones y estructuras lingüísticas.

Este proyecto tuvo un gran éxito. Desde finales de los años setenta las ideas de D. Wilkins[71], J. L. M. Trim[72] y J.A. Van Ek[73], pensadas principalmente en

---

[70] Ver nota 26.
[71] D Wilkins,
- *Notional Syllabuses*, Oxford University Press, Londres, 1976
[72] J.L.M. Trim,
- *Un système européen d'unités capitalisables pour l'apprentissage des langues vivantes par les adultes*, Consiglio d'Europa, Strasburgo, 1979

función de estudiantes adultos, fueron adaptadas a muchos cursos y por muchas escuelas.

Por lo general, en el método nocional-funcional el estudiante, con sus necesidades comunicativas es el fulcro alrededor del cual se constituye el sílabo lingüístico.

Cada unidad didáctica propone una o más funciones comunicativas y proporciona las nociones y las estructuras para realizarlas. El material, lo más posible auténtico, no es graduado de lo más fácil a lo más difícil o en relación con la gramática que propone, sino que viene seleccionado con respecto a la importancia atribuida a cada función.

Se considera obvio dar énfasis al *uso de la lengua*.

El docente no sólo conoce la lengua y es capaz de adaptarla en las diferentes situaciones comunicativas y culturales, sino que siempre más integra su trabajo con el uso intensivo de las glototecnologías.

A pesar de que en este proyecto no haya habido una correspondiente formalización de la metodología aplicativa, a partir de este momento, se empezó a manifestar una cierta aptitud hacia el reconocimiento del valor de la lengua oral y hacia el uso integrado de las técnicas glotodidácticas.

Ello significó que al lado de ejercicios que proponían técnicas de fijación similares a las técnicas estructurales y al lado de una revalorización de la traducción - de la cual se criticó el abuso, no la eficacia didáctica - hubo un planteamiento hacia el uso masivo de las técnicas que se relacionan de cerca con la dramatización, la simulación y la práctica.

Los principios básicos del abordaje Comunicativo ya desde hace más de 20 años, integran la casi totalidad de los abordajes y de los métodos elaborados

---

[73] J.A. Van Ek,
- *The Threshold Level*, Consejo de Europa, Estrasburgo, 1975

después de los años setenta y en 1995, como vimos, seguían vigentes en los currículos de LCE italianas en las más importantes casas de estudio de nuestro país.

El concepto de competencia comunicativa, el mismo valor entre corrección formal y aspectos pragmáticos de una lengua, el estrecho enlace entre lengua y aspectos culturales y sociales que de ella son vehículos y la condicionan, son principios que a pesar del pasar del tiempo, nunca se han puesto en discusión aunque el abordaje Humanístico-afectivo los haya integrado con nuevos principios.

Las ventajas del abordaje Comunicativo son entonces notables y evidentes:

- La lengua va considerada como un instrumento de comunicación;
- Saber una lengua significa saber comunicar con ella: para que un estudiante esté motivado a aprender a comunicar, tiene que ver la lengua como un medio para responder a sus necesidades y para realizar sus motivaciones.

Sin embargo, al mismo tiempo, se pueden denunciar una serie de problemas conexos con la aplicación de los métodos comunicativos:

- El concepto simplificado y reducido de necesidades comunicativas de los estudiantes sobre las cuales se construye el sílabo lingüístico, a menudo está formalizado por funcionarios externos y ajenos al proceso de aprendizaje, los cuales no toman en consideración los aspectos de la personalidad y de la potencialidad de evolución futura del individuo;
- En muchos casos se han desplazado intrascendentemente las

necesidades evidenciadas por los adultos que interactúan en un país extranjero (LC2) a los niños o a los muchachos que estudian una lengua extranjera en la escuela (LCE), despojando de esa forma la lengua objeto del estudio de su carga comunicativa y pragmática;

- El desplazamiento de los principios nocionales-funcionales desde un proyecto destinado a los adultos hacia las instituciones ha comportado además el otorgamiento de prioridad de las finalidades instrumentales del aprendizaje lingüístico, en perjuicio de aquellas formativas, que por el contrario son fundamentales en un contexto escolar y en la enseñanza a alumnos muy jóvenes y a adolescentes;
- Hace falta todavía una adecuada profundización sobre el rol del análisis de las estructuras lingüísticas presentadas a los estudiantes: la presentación de las estructuras en situaciones comunicativas y la práctica de las mismas por medio de diferentes técnicas no es suficiente para que el estudiante pueda servirse de lo que ha memorizado para volver a utilizarlo en situaciones distintas de las iniciales, ni para que se forme automáticamente una gramática útil para generar otra lengua. Una metodología similar, en efecto no asegura a los estudiantes la posesión de los instrumentos lingüísticos que permitan una verdadera autonomía comunicativa y expresiva.

1.2.7 EL ABORDAJE HUMANÍSTICO-AFECTIVO

Bajo la etiqueta de abordaje Humanístico-afectivo se encuentra una filosofía de fondo que acomuna un apreciable conjunto de métodos glotodidácticos que surgieron a partir de los años setenta del siglo pasado y que hoy en día están en su máximo apogeo.

La Glotodidáctica humanístico-afectiva se caracteriza por la importancia que ocupan en el enfoque pedagógico-didáctico los conceptos de **afectividad**, de **personalidad**, de **acoplamiento** y **relación con los demás** y de tensión hacia la **auto-realización** por parte del **sujeto que aprende**, elementos ellos que integran el concepto de **necesidades comunicativas** de los estudiantes elaborado por el abordaje Comunicativo y en lo particular por el método nocional-funcional.

Esta osmosis filosófico-pedagógica entre enfoque comunicativo y humanístico-afectivo representa en realidad lo más actual en el estado actual de la cuestión glotodidáctica y hoy en día se reconoce bajo la etiqueta de **abordaje Ecléctico**.

En el abordaje Humanístico-afectivo, la atención de los investigadores y de los profesores de LCE se dirige hacia todos aquellos factores que pueden afectar la capacidad y potencialidad de aprendizaje del individuo.

He aquí entonces una política de **remoción** de las fuentes de **ansia** y de **competitividad**, de **suministración de procesos** de enseñanza-aprendizaje lo más posible **individualizados** y **personalizados** con el fin de poder explotar mejor las potencialidades propias de cada individuo, de mayor intervención de cada **sujeto-estudiante** en el **grupo-clase** y de búsqueda de motivaciones enlazadas con el **yo "profundo"**.

En las sucesivas líneas se ilustran los principios de un campo de la Psicología que tanto peso tuvo sobre el abordaje Humanístico-afectivo.

Se trata de la Psicología Humanística o de la Formación de la cual han desembocado numerosos métodos glotodidácticos, el **Total Physical Response**, el **Natural Approach**, la **Sugestopedia** y el **Silent Way** y algunas teorías para la enseñanza-aprendizaje de LCE italianas, las del Prof. Balboni[74], del Prof. Titone[75], del Prof. Freddi[76] y de la Prof.ra Ciliberti[77], que además de ser unos reconocidos investigadores por el gremio internacional de italianistas y glotodidactas, representan el eje de la reflexión sobre el estado de la cuestión de la Glotodidáctica de LCE italiana, tema del segundo capítulo de esta investigación[78].

Sin embargo, es importante establecer de antemano que tratándose de métodos relativamente recientes, no siempre es posible expresar un juicio objetivo sobre su validez.

La Psicología Humanística, fundamentada en los años setenta del siglo pasado, por mérito de algunos investigadores, entre los cuales destacan Abraham Harold Maslow[79] y Carl Ramson Rogers[80], enfoca su atención hacia las **percepciones subjetivas** del individuo frente la realidad y hacia las reacciones que estas percepciones diferentes y personales comportan.

El individuo entonces no es sólo un ser racional, sino también una persona dotada de **sentimientos** y **actitudes** que condicionan su relación con el mundo, su relación con los demás y la posibilidad de explotar sus

---

[74] Ver 1.5 **BIBLIOGRAFÍA ESPECÍFICA Y SUGERIDA**.
[75] Ver 1.5 **BIBLIOGRAFÍA ESPECÍFICA Y SUGERIDA**.
[76] Ver 1.5 **BIBLIOGRAFÍA ESPECÍFICA Y SUGERIDA**.
[77] Ver 1.5 **BIBLIOGRAFÍA ESPECÍFICA Y SUGERIDA**.
[78] Ver **CAPÍTULO 2: DE LA GLOTODIDÁCTICA A LA GLOTODIDAXIS. CONSIDERACIONES TEÓRICAS Y DEFINICIÓN DE CONCEPTOS**.
[79] A.H. Maslow,
- *Motivation and Personality,* Harper and Row, New York, 1970.
[80] C.R. Rogers,
- *Freedom to Learn,* Charles Merrill, Columbus Ohio, 1969.

potencialidades.

El individuo va además alentado y apoyado en aquella continua **tensión** que lo empuja **hacia la realización de su propio proyecto de vida**, en el proceso de **auto-realización** en el interior de un **grupo**, de una comunidad que lo sostiene y de la cual es parte integrante.

La Psicología Humanística tuvo el mérito de poner el acento no sólo sobre los aspectos cognitivos de un estudiante, sino también sobre todas las características afectivas y personales que definen e influyen, a veces notablemente, sobre los procesos de aprendizaje, inclusive en los lingüísticos.

Además, ha favorecido una mayor atención de los glotodidactas hacia las capacidades y potencialidades del estudiante en su relación con los demás sujetos del proceso, con el docente por ejemplo, con el cual se construye una relación del estilo **paciente-psicoterapeuta**.

No es una pura casualidad en efecto, que algunos de los métodos humanístico-afectivos se definan **clínicos** y encajen perfectamente con el principio según el cual la Glotodidáctica es una ciencia que viene a solucionar problemas de carácter práctico (glotodidaxis) y no exclusivamente teórico[81].

James J. Asher[82], psicólogo americano fue el promotor del *Total Physical Response* (Respuesta Física Total o T.P.R)[83] que asentó alrededor de los años setenta.

Por medio de algunas observaciones sobre los problemas de aprendizaje de

---

[81] De ello, se ocupa al final la Lingüística Aplicada

[82] J.J. Asher,
- The Strategy of the Total Physical Response: an Application to Learning Russian, *International Rewiew of Applied Linguistics*, III, 3, 1965.
- *Learning Another Language Through Actions: the Complete Teacher's Book*, Sky Oaks, Los Gatos (Cal.), 1977.

[83] http://www.tpr-world.com/

los niños, Asher elaboró un método glotodidáctico que se relaciona con algunos principios de los Métodos Directos y con el proceso de adquisición de la LCM.

Según este glotodidacta americano, el aprendizaje es un proceso lento, construido principalmente sobre experiencias receptivas, que implica todas las modalidades "experienciales" del individuo: audio-orales, afectivas, físicas y visivas.

Por ello, es fácilmente extinguible a través de acontecimientos frustrantes o que provocan ansia.

En el T.P.R., el alumno está en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, viene motivado, protegido de las derrotas y guiado hacia su auto-realización. El docente proporciona a los estudiantes un *input* verbal **por comandos** a los cuales ellos tienen que responder con **conductas no-verbales sino físicas**. Los estudiantes no están obligados a efectuar producciones lingüísticas si no están todavía listos para hablar y si se encuentran todavía en el **período silencioso** (*silent period*[84]). Se desarrollan habilidades de expresión no-verbales y al mismo tiempo se favorece un feedback para acertar sobre la adquisición del mensaje proporcionado.

Los comandos prepuestos van desde sencillos, órdenes del estilo "¡abra la puerta!" hacia largas secuencias de acciones y actitudes diferentes; el *input* verbal está integrado por gestos, diseños, objetos e imágenes que faciliten la comprensión.

El método tiene su validez sobre todo con niños y sujetos muy jóvenes y en las fases iniciales del aprendizaje de una lengua. Sin embargo, va integrado

[84] **Período silencioso**. De igual forma, en la adquisición de la LCM y en el aprendizaje espontáneo de una LCE o LC2 se notó que hay un periodo en que la persona, a pesar de haber claramente adquirido un determinado elemento, no lo usa (...). En el aprendizaje de las lenguas, el periodo silencioso corresponde a menudo al pavor de caer en lo ridículo frente los demás o a la sensación de inseguridad (P.E. Balboni, *Dizionario di glottodidattica. Con floppy disc*, Guerra Edizioni Guru, 1999).

con otros métodos, porque puede manifestarse como aburrido y repetitivo y porque se enfoca casi totalmente hacia las habilidades lingüísticas enlazadas con la lengua escrita.

La *sugestopedia* o *sugestología*[85] fue asentada en los años setenta del siglo pasado por un psicólogo búlgaro, Georgi Lozanov[86], que al estudiar el aparato neurológico del ser humano descubrió que hay factores que pueden inhibir, condicionar o estimular la personalidad, la creatividad y las capacidades de aprendizaje.

Estas últimas prerrogativas pueden realizarse si por un lado se remueven todas las condiciones externas que las pueden inhabilitar; - he aquí la importancia de una **atmósfera relajada** y de un **ambiente de aprendizaje agradable** – y por el otro, si se estimulan no sólo las capacidades racionales y conscientes dominadas por el **hemisferio izquierdo**, sino también aquellas inconscientes y creativas del **hemisferio derecho**. El aprendizaje será de esta forma más eficaz, más durativo, más motivador.

La *Sugestopedia* llega a acomunar sugerencias de la Psicología Humanística o de la Formación y de la Psicoterapia con principios propios de disciplinas orientales como el Yoga y el Zen, para proporcionar un método de enseñanza-aprendizajes de lenguas y culturas no directo sino construido sobre una asimilación pasiva de diferentes estímulos por parte de los estudiantes.

El ambiente donde se enseñan las lenguas con el método sugestopédico es particularmente relajante: hay cómodos sillones, las clases están

---

[85] http://www.suggestopedia.com/
[86] G. Lozanov,
- *Souguestologiya*, Sofia, 1971
- *Suggestology and Outlines of Suggestopedy*, Gordon & Breach, New York, 1978
G. Lozanov, E. Gateva,
- *Metodo suggestopedico per l'insegnamento delle lingue straniere*, Bulzoni, Roma, 1983

organizadas con intervalos de prácticas de relajación, danzas y vocalismos y llevan acompañamiento de música clásica o barroca.

Un curso sugestopédico dura exactamente un mes, con lecciones cotidianas de 4 horas.

El estudiante no tiene la obligación de participar, más bien viene invitado a **colaborar** y como única tarea individual, tiene que leer en la noche y en la mañana los diálogos presentados en clase, para memorizarlos inconscientemente.

El docente es un sujeto definitivamente instruido, desde un punto de vista metodológico como sobre el plan humano y psicológico. Él es filtro y catalizador de las emociones y de los estímulos presentes en la clase.

La lengua viene presentada por medio de diálogos centrados sobre situaciones cotidianas reales, también muy largas, que vienen leídas muchas veces por el docente y practicadas mentalmente por los alumnos sobre el libro de texto que dispone también de una traducción en LCM.

Ellos están invitados a identificarse con uno de los personajes y a mantener aquella identidad por todo el curso. El texto viene memorizado por medio de diversas técnicas que favorecen la relajación y la concentración, y viene practicado en conversaciones, dramatizaciones y juegos sociales.

La gramática no es explicada directamente sino expuesta en letreros o en breves notas que hay que absorber de manera indirecta e inconsciente.

A pesar del grande mérito de subrayar la importancia de la **motivación**, de la **remoción de los factores inhibidores**, de la **necesidad de involucrar en el aprendizaje ambos hemisferios cerebrales**, no está todavía demostrado unívocamente que el método sugestopédico produce un aprendizaje perenne de una LCE.

El *Natural Approach* o método Natural[87], considerado por muchos glotodidactas, como un verdadero abordaje glotodidáctico, fue elaborado por Stephen D. Krashen y Tracy D. Terrell[88]. El método se fundamenta sobre las cinco hipótesis relacionadas con la ***Second Language Acquisition Theory***, teoría propuesta por Krashen, que podríamos resumir de esta forma:

a) Se puede aprender una lengua gracias a dos procesos: la **adquisición**, típica de las LCM, inconsciente, natural y el **aprendizaje**, racional, consciente, típico del estudio de las LCE. El estudio de las lenguas a pesar de pasar por el aprendizaje debe reproducir las condiciones de la adquisición.
b) El **aprendizaje** tiene la importante función de **monitor**, o sea de mecanismo de control de la lengua que se va a producir. Este mecanismo por ser lento y racional, no puede sin embargo intervenir cuando se habla en lengua extranjera, porque penalizaría la *fluency*, la fluidez del discurso.
c) Existe un **orden natural de adquisición lingüística** de las estructuras gramaticales, nunca demostrado de manera unívoca por ningún estudioso. Este orden funciona ya sea en las LCM o en las LCE y el proceso de enseñanza-aprendizaje debe respetarlo lo más claramente posible.
d) El estudiante va expuesto a un ***input* comprensible** que respete el orden natural y que contenga **"i+1"**: ello significa que para que haya

---

[87] http://www.maxpages.com/thena
[88] S.D. Krashen,
- *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Pergamon Press, Oxford, 1981.
- *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Pergamon Press, Oxford, 1982.
S.D. Krashen, T.D. Terrell,
- *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*, Pergamon Press, Oxford, 1983.

adquisición, la lengua presentada tiene que ser clara desde el punto de vista del significado y tiene que contener estructuras que se encuentren en un escalón o grado inmediatamente superior a las ya adquiridas: saltar unos pasajes, no respetar el orden natural compromete la adquisición de la competencia lingüística.

e) La adquisición de una lengua depende también de factores psicológicos: si determinadas condiciones hacen generar el **filtro afectivo**, el estudiante se bloquea y puede a lo más aprender pero no adquirir una lengua. El filtro afectivo es una barrera que se levanta entre la mente del estudiante y la lengua, barrera que está generada por el **ansia**, por la **baja de motivación**, por la **falta de autoestima**: respetar el período silencioso y crear un clima positivo en clase, son algunas de las condiciones que ayudan a evitar el filtro afectivo.

Las implicaciones didácticas de esta teoría son numerosas:

- El estudiante está en el centro del proceso de enseñanza, no está obligado a hablar sino que está expuesto en lo posible a una lengua auténtica y significativa, rica sobre todo desde el punto de vista del léxico, más que por las estructuras gramaticales o sintácticas.
- No son necesarias explicaciones gramaticales y correcciones formales de la lengua producida por los estudiantes: la naturalidad del método prevé también la necesidad de dejar que los estudiantes se construyan su propia **inter-lengua** y adquieran fluidez en la elocución, más bien que en la corrección formal, por medio de actividades de tipo comunicativo.

Este método tiene implicaciones muy valiosas, aunque estuvo muy criticado por la excesiva oposición entre adquisición y aprendizaje, la poca demostración científica en mérito al concepto de orden natural y la dificultad de adaptarlo a los currículos de las instituciones escolares.

El *Silent way*[89] es también un método humanístico-afectivo y nace de las reflexiones de un estudioso, Caleb Gattegno[90], dirigidas hacia la **remoción** de todos los **factores ansiosos** que pueden influir negativamente sobre el aprendizaje lingüístico. El método silencioso, debe su nombre a una de sus principales características: el docente, contrariamente a la tradición didáctica, tiene que callarse lo más que pueda y entregar a los estudiantes unas pausas, unos **momentos de silencio** en los cuales ellos puedan **reflexionar** y **concentrarse**.

El aprendizaje es esencialmente una actividad inductiva, el docente tiende a **desaparecer**, a tener un lugar secundario y a quedarse oculto.

En el centro de la actividad didáctica están los estudiantes animados y guiados por un fuerte espíritu de colaboración y por un cierto sentido de grupo, sentimientos estimulados y soportados por una atmósfera serena y jocosa y por la falta de competición.

Son los estudiantes los que interactúan hablando, se corrigen uno con el otro, se ayudan cuando es preciso.

El docente no entrega explicaciones, sino **modelos lingüísticos**, sólo en casos extremadamente necesarios corrige las prestaciones equivocadas de los estudiantes sin intervenir verbalmente, sino sirviéndose de una particular técnica de movimiento de los dedos llamada *finger correction*; las

---

[89] http://www.class.udg.mx/~jpint/sw.htm
[90] C. Gattegno,
- *The Common Sense of Teaching Foreign Languages*, Educational Solutions, New York, 1972.

correcciones van decididas en función del principio según el cual, la pragmática, el logro de los fines comunicativos que uno se propone alcanzar, es más importante que la corrección formal.

La lengua tiene que servir principalmente para comunicar y para auto-realizarse.

Otra técnica típica de este método es el uso de las "reglas" de Cuisenaire[91], bastoncillos de diferentes dimensiones y colores, por lo general usados para la enseñanza de las matemáticas a los niños. En este caso vienen usados para enlazar los diferentes vocablos con su función gramatical.

La lengua escrita va abordada sólo después de un considerable período de tiempo: también en este caso el docente hace uso de técnicas originales y jocosas, entre las cuales, una particular trascripción fonética construida sobre los colores.

Los principios del método son ciertamente válidos, aunque las técnicas que propone el *Silent way* son muy particulares, solicitan una adecuada instrucción y una fuerte concentración sobre el trabajo por parte del docente, que se puede lograr sólo en grupos con pocos estudiantes, por lo general intensamente motivados.

[91] www.cuisenaire.co.uk

1.3 ANÁLISIS CRÍTICO DEL ESTADO DE LA CUESTIÓN GLOTODIDÁCTICA GENERAL

Ya atestamos, que por representar la Glotodidáctica un enfoque emergente y distinto al proceso de enseñanza-aprendizaje, definir su estado de la cuestión es una operación compleja, puesto que presupone la reconstrucción de su historia a lo largo de los siglos.

Además vimos que muchos de los planteamientos teórico-prácticos, no por ser antiguos tienen necesariamente que entrar a formar parte de la memoria histórica de esta ciencia.

Por las mismas razones, es lógico entonces pensar que el acto didáctico en la enseñanza-aprendizaje de LCE, no siempre es homogéneo.

En efecto, entre lo que sugieren los investigadores y lo que sucede en los salones de clase hay un profundo abismo que nos hace pensar realmente en la heterogeneidad de la práctica-glotodidaxis[92].

Este complejo e híbrido "universo" debe pasar sin embargo bajo un análisis crítico severo que nos permita fijar prerrogativas, lo más atendibles posible, sobre las cuales, construir sucesivamente, un aparato de nuevas propuestas metodológicas[93].

El *Curso de Capacitación en Glotodidáctica*[94], enmarcado en esta investigación y desarrollado entre febrero 2001 y febrero 2002 en el **L.A.G.G. (Laboratorio Glotodidáctico y Glotopedagógico)** de la Soc. Dante Alighieri, ha sido una ocasión formidable para atestar las preocupaciones y las propuestas que un conjunto heterogéneo de profesores de LCE, entre los

---

[92] Ver 1.1 **EL CASO MEXICANO.**

[93] Ver **CAPÍTULO 3: LA RESPUESTA: MÉTODO DEL MAESTRO – ESTUDIANTE. EL MODELO PEDAGÓGICO PROPUESTO.**

[94] 26/01/2001–9/02/2001 Seminario: Breve introducción a la historia de la glotodidáctica (Daniele Visentin), Guía y relación sobre las intervenciones Relación del seminario (http://communities.msn.it/corsodiaggiornamento)

cuales, gramaticalistas, comunicativistas, humanistas-afectivos, libres pensadores, jóvenes y otros expertos, han avanzado en términos de teoría y práctica para la enseñanza de LCE.

Esta ocasión ha funcionado como una especie de *termómetro crítico* sobre la Glotodidáctica del Nuevo Milenio.

En resumidas cuentas, podemos afirmar que a pesar del "gap" generacional y didáctico entre los diferentes profesores, los participantes en este curso, han confirmado muchas de las hipótesis expuestas en los párrafos anteriores y determinado que la figura del glotodidacta contemporáneo, se construye alrededor de estas prerrogativas:

(...)

a. *La elección entre un método y otro depende de los intereses del estudiante, detrás de una lengua hay una* ***persona única y no repetible***.
b. *El abordaje* ***Formalístico*** *y su método* ***gramatical-traductivo*** *o de traducción son demasiado técnicos. Los alumnos hablan poco porque* ***se da poco espacio a la comunicación****. Por ejemplo, si el docente quisiera introducir una pequeña estructura típica de la lengua hablada diferente de la estructura gramatical estándar, los alumnos no serían capaces de llevar a cabo esta actividad. En todo caso, no es un abordaje completamente superado, hay también una ventaja.* ***Se favorece la competencia en comprensión-lectora y en léxico, pero no en el uso de la lengua****. En efecto, si un estudiante se acostumbra a leer en Italiano o en otra lengua extranjera, amplía su vocabulario. Sin embargo, es difícil que lo pueda almacenar y dominar si no lo ejerce. En el abordaje* ***Comunicativista****, por el contrario, los*

estudiantes son ***capaces de comunicarse con una cierta facilidad, aunque al final, no se adueñan en absoluto de la competencia textual. En el método gramatical-traductivo hay aprendizaje pero no adquisición****. Si tenemos que salvar algo de este método, es la* ***centralidad del texto****. Sin embargo, no es oportuno explicar las reglas antes de acercarse a un texto. En la adquisición, primero se aprende a comunicarse en LCE, luego la escuela debería de ayudar a formalizar aquellos conocimientos. Ésta es la filosofía de fondo que deberíamos seguir.* ***Hay que empezar por el texto y por la reconstrucción que los estudiantes hacen de la regla gramatical.***

c. *Han cambiado los tiempos, en el Siglo XVIII el método gramatical-traductivo tuvo razón de existir, hoy no. Los métodos encuentran aplicación sobre todo en relación con los tiempos en los cuales surgen.* ***Antes de aplicar un método, es importante reflexionar sobre el papel de la lengua en una cultura y época específicas****. El Italiano es hoy en día, una lengua en auge, ya no es la lengua que hay que estudiar por "cultura animae", es la de un país conocido en todo el mundo por la exportación de sus productos acabados. En un futuro próximo, podría hasta llegar a ser la tercera lengua europea extranjera en orden de importancia, después del Inglés y del Español. En efecto, el nacionalismo francés tiene influencias negativas sobre el prestigio de la lengua transalpina y la economía alemana está sin duda más fuerte que aquella italiana pero es potencialmente menos elástica. Los productos del "país de la bota" llegan en efecto a cualquier lugar y a cualquier persona en todo el mundo.*

d. *Es importante justificar el oficio del glotodidacta con el* ***lenguaje de la Glotodidáctica que hay que utilizar entre docentes y no con los***

estudiantes. *La glotodidáctica usa muchos términos ingleses, porque el inglés es sintético. Es mucho más simple decir "gap" que decir "descarte por llenar".*

e. *El* ***abordaje Directo*** *presenta muchos límites:* ***se aprenden automáticamente frases sin entender su uso concreto en el contexto****, el* ***profesor*** *es hablante nativo y para el estudiante representa el* ***único modelo a imitar****, sin ninguna posibilidad de ponerse en contacto con la cultura del docente. Al no tomar en consideración la cultura, se presenta una* ***lengua fuertemente "pidginizada"*** *(de "pidgin" que los chinos usan para pronunciar la difícil palabra "business"), "hipersimplificada" en sus estructuras. El método Berlitz, por ejemplo, enseña velozmente a comunicarse con un inglés pero nunca con un londinense. Este es el motivo por el cual no puede ser aplicado a la enseñanza de una lengua "inútil": no existe un único Italiano, Polaco, Holandés, etc., no existe una lengua italiana estándar y una cultura italiana estándar, menos el Italiano "pidgin". Hacer repetir de continuo las mismas cosas a todos es un proceso que hace caer la motivación. Los métodos orales del Berlitz y del Cambridge, por ejemplo,* ***prevén dotes de concentración no comunes por parte de los estudiantes porque la lengua presentada es demasiado oral****. En los abordajes directos, se equivoca el principio de adquisición con el de aprendizaje,* **se piensa que el sujeto adulto puede apoderarse de una LCE como si fuera un niño**. *En realidad el niño adquiere y el adulto aprende. He aquí, por qué en las instituciones donde se aplica (Berlitz, por ejemplo) sólo se hace explícita la solicitud de profesores hablantes nativos.* ***Se cree erróneamente poder reproducir artificialmente el entorno natural***

en el cual los padres y el niño construyen la adquisición precoz de la LCM. *Ésta es una limitacion enorme. El Directo no es un método absolutamente humanístico, no considera la diferencia entre un adulto que ya es portador de conocimientos y un niño que no sabe todavía muchas cosas y que es, por ello, completamente "matético"*[95].

f. *Entre los objetivos de la Lingüística Taxonómica está el de poder reconducir cada lengua existente dentro de una gramática universal.* ***Si todas las lenguas en sus enunciados se pudiesen fragmentar en constituyentes más pequeños, significaría que todas las lenguas se podrían enseñar del mismo modo.*** *Este proyecto fracasó rotundamente. En efecto, de esta idea nació el Esperanto, proyecto que abortó porque nadie lo habló y nació por lo tanto ya fallecido.*

g. ***En muchos textos dónde se aplican ejercicios "conductivistas", el modelo de repetir está insertado sin precisar el contexto.*** *Ello a menudo hace de estos ejercicios actividades aisladas y abstrusas. El principio estructuralístico-conductivista de Skinner, estímulo-respuesta-refuerzo, es un poco lo que fue llevado a la práctica en los laboratorios de lenguas en los años '70 en Italia. Hoy en día, en todo caso, existen softwares interesantes, que prevén la serie estímulo-respuesta equivocada-estímulo menos difícil o estímulo respuesta correcta-estímulo más difícil, o sea* ***la eliminación total de los estados de ansiedad****: muchas veces el estudiante que no puede completar los primeros ejercicios en las primeras hojas de un examen, pierde la motivación, se cansa y no logra acabarlo.* ***Este principio viene aplicado por la "docimología", la ciencia que estudia entre***

[95] Es decir que el aparato neurolingüístico del niño funciona prácticamente como *tabúla rasa*

otras cosas la elaboración de los exámenes, y la tecnología es el único instrumento que permite su real puesta en práctica. *El examen tradicional, en hojas, por el contrario no favorece esta lógica. El objetivo de estas aplicaciones es el de disfrazar el refuerzo y de poder también evaluar a un estudiante sólo después de 10 ó 15 minutos de aplicación. Sólo en caso de evaluación sobre la competencia de producción oral no es posible utilizar las tecnologías. El maestro que funciona como "filtro" tiene que estar glotodidácticamente preparado en este sentido.*

h. En el estructuralismo se toman en consideración las "glototecnologías", sin embargo, en este abordaje específico, éstas representan un ***sistema cerrado****. No se consideraba todavía ningún tipo de* ***interactividad entre el estudiante, la tecnología y la lengua****.*

i. La estructuración del material didáctico es una operación compleja. En efecto, ¿Cómo debe ser estructurado el material? ¿De fácil a difícil? Por ejemplo, muchos textos didácticos (comunicativistas por lo general) no presentan al principio estructuras gramaticales fundamentales y ello se convierte en un obstáculo para el progreso del aprendizaje. ***Probablemente está mal empezar por lo más fácil para abordar después lo más difícil y viceversa****. Es necesario un gran texto, un* ***hipertexto****, en el cual esté insertado un poco de todo. Una cosa es considerar el material según la progresión que va de lo fácil a lo difícil, otra cosa es* ***de lo simple a lo complejo****. Uno puede empezar por algo que no sea difícil pero que sea complejo, es decir que contenga en sí muchas informaciones. En los libros tradicionales los textos de abertura (pivote) a veces son demasiado simples. En las primeras cinco páginas se presentan pocas estructuras y los*

estudiantes se van aburriendo, (por ejemplo, se enseña la conjugación del verbo "estar" sólo hasta la tercera persona del singular). ***La complejidad es un valor que hay que ofrecer a los estudiantes sin miedo. El estudiante es capaz de recibir muchas informaciones, sobre todo el hispanohablante que tiene familiaridad con muchas estructuras parecidas al Italiano.***

j. *La teoría de Lado sobre la* ***lingüística contrastiva****, introduce el problema de* ***los textos didácticos para la enseñanza del Italiano que en su mayoría son ideados para estudiantes de LC2****. Para construir textos específicos de LCE, el autor debe ser competente no sólo en la lengua y cultura de pertenencia (Italiano-a por ejemplo) sino también en aquellas de arribo (Mexicana y Español).* ***Es fundamental entonces construir materiales subsidiarios o un verdadero texto de Italiano para mexicanos con el objetivo de clasificar todas las discrepancias interlingüísticas e interculturales*** *aprovechando de la experiencia en este sentido de nuestros colegas con más experiencia, dirigido sobre todo hacia la construcción de un directorio sistemático para su aplicación en clase con un sinnúmero de ejemplos que permitan prever o eludir estas interferencias. En el análisis contrastivo no sólo el estudiante se mejora en LCE sino también en LCM.* ***Bienvenido por lo tanto un análisis a partir de las dos lenguas y de las dos culturas en contacto entre ellas****. En la posición de Lado es interesante constatar cuanto es importante para un profesor, en abierto contraste con los métodos directos, ser competente en la lengua y la cultura de salida pero también en aquellas de arribo, considerar* ***que no existe en realidad una gramática universal*** *y que es mucho más difícil enseñar el Italiano a*

un estudiante hispanohablante que a un alemán: las interferencias en el primer caso serán mayores, puesto que existe un parentesco lingüístico preciso. A veces, por lo tanto, no estaría mal tomar en consideración la lengua del estudiante aunque de manera indirecta, sin embargo, hay que saber prevenir el error, enseñando el "rumor" y luego haciendo notar la diferencia. Esta lista de interferencias es fundamental para el examen de Certificación[96]*, puesto que en ésta ocasión especifica, se pone exactamente el acento sobre la cuestión de las interferencias interlingüísticas e interculturales entre italo-hablantes e hispanohablantes (peninsulares entre otras cosas). Es aquel del análisis contrastivo un campo de investigación muy abierto porque hasta este momento la única publicación es aquella de Battaglia: "Gramática de italiano para hispanohablantes", Bonacci Editori.*

k. *Durante la discusión sobre el análisis contrastivo se formuló la pregunta sobre cuál era el* ***mejor proceso de estudio de las gramáticas para evitar las interferencias lingüísticas, ¿el deductivo o el inductivo?*** *En el segundo caso se cuenta con trabajo de grupo y los estudiantes están estimulados a extraer autónomamente la regla gramatical mientras* ***el profesor sirve de monitor o de guía del trabajo, derribando de esta forma las barreras del filtro afectivo****. La respuesta más interesante ha parecido aquella según la cual la elección de un método o de otro* ***depende necesariamente de los grupos o mejor del sujeto que aprende****, que puede ser puesto al* ***centro o en la periferia*** *del*

[96] Para el Italiano, el examen de certificación de competencia es el P.L.I.D.A (Progetto Lingua Italiana Dante Alighieri).

proceso de enseñanza-aprendizaje. Se presume que es mejor no dar énfasis a las interferencias positivas, a las estructuras parecidas o iguales entre LCE y LCM. El método de utilizar tiene que considerar el principio según el cual, cada estudiante es un ***sujeto único y no repetible*** *y también el hecho por el cual el mismo sujeto está* ***dotado con una personal y potencial capacidad de elección****. Puede haber un estudiante que prefiera el método deductivo pero ello no quiere decir que él mismo no pueda explorar otros caminos, haciéndolos propios y modificando su propia posición inicial. No se debe imponer el método pero sí,* ***se debe dar espacio a la importante fase inicial de motivación en la cual hay que ponerse de acuerdo con el estudiante. Es importante evitar el "acto de fe" del estudiante hacia el método impuesto por el maestro****. Se corre así el riesgo de desmotivarlo y de no responsabilizarlo en su proceso de estudio y se asumen en primera persona, riesgos y responsabilidades sobre el resultado del mismo que no tienen que ser centralizados en un único sujeto, el docente. En la fase de motivación, es preciso explicar claramente cual método se usa en nuestra institución y sobre todo entrenar de manera gradual a los alumnos para progresar en este sentido.* ***En efecto, los grupos que no funcionan son aquellos poco entrenados****. Si el docente usa el abordaje Comunicativo debe necesariamente aplicar un método inductivo y saber excluirse momentáneamente del* ***proceso de extracción de las reglas****, para sucesivamente, monitorear sobre el resultado del mismo, por el contrario realizado inductivamente por los estudiantes.* ***A tal fin, no es importante instruir sino sobre todo formar las mentes y el espíritu crítico de los estudiantes****. Además, es importante en fase de*

motivación explicar cuál método se usa en la escuela para dar a entender que éste es un método integrado por todos los profesores y para evitar proporcionarle al estudiante un único instrumento o modelo de aprendizaje durante todo el período en que estudia la LCE: el "maestro-dios", único modelo por imitar. ***Sería provechoso insertar en un mismo curso, la presencia de por lo menos dos maestros diferentes pero con un método único, para proveer un paradigma único de comparación y para evitar el fenómeno del "largo sueño", o bien del único maestro por toda la duración del proceso.*** *En fin, es un hecho que nosotros no tenemos que enseñar la LCE, sino* ***el aprender a aprender una lengua y una cultura, la glotomatética.*** *Si el estudiante no aprende la lengua, no es que el maestro no la sepa enseñar, sino que el estudiante no la sabe aprender.* ***La regla debe ser entregada en un determinado momento, porque no se proporciona la lengua, sino los instrumentos para entender qué funciona y qué cosas no funcionan para aprenderla. La investigación-acción, es decir la investigación sobre lo que sucede en clase es un instrumento fundamental para entender los errores y poder recuperar la eficacia de un sistema.***

l. *En relación con el abordaje comunicativo, emerge que sería oportuno ampliar la sección sobre la* ***competencia chinésica o gestual****, puesto que está prácticamente ausente en cada texto didáctico, o bien mejorarla con material subsidiario.* ***La constituyente extralingüística es fundamental, vehicula el sentido y el significado del enunciado y no es uniforme de una cultura a otra.***

m. ***La constituyente sociolingüística es fundamental*** *en el*

acercamiento al examen de certificación, en efecto es preciso enseñar a nuestros estudiantes los "Livelli Soglia"[97] *que determinan la capacidad de sobrevivir en determinadas situaciones comunicativas en la cultura italiana y en este país.*

n. *Con relación al generativismo de Noam Chomsky, es fundamental subrayar que junto al concepto de* ***LAD*** *(Language Acquisition Device) se debe considerar el de Bruner, el* ***LASS*** *(Language Acquisition System Support). LAD (Language Acquisition Device) es el modo con el cual Chomsky ha denominado el mecanismo innato de adquisición lingüística, característica propia del "homo loquens". Considerando el mecanismo del LAD en el sentido de la Psicología Evolutiva, Bruner cree en efecto que ello es insuficiente para explicar la adquisición si no se considera también el LASS, es decir el Language Acquisition Support System, constituido por la ayuda que el niño recibe por parte de adultos o de otros niños más grandes.* ***En la enseñanza de lenguas y lenguajes, el principal papel del docente es el de proporcionar el LASS, constituido por su acción didáctica y por el empleo que él hace de los subsidios, de los materiales de apoyo, etc.***

o. *La afanosa búsqueda lingüística de una gramática universal (Bloomfield, Chomsky, etc.) está indisolublemente enlazada con la idea de "La Torre de Babel", desembocada desde la Lingüística Diacrónica en la* ***presunción de la existencia de una similitud genética entre lenguas de pueblos muy lejanos*** *y justificada por el análisis de las lenguas naturales. Podríamos afirmar que todos los seres humanos, al prescindir de su cultura, al enfrentar las*

[97] ver nota 26

necesidades de naturaleza, crean un lenguaje propio. La teoría chomskiana sobre el "innatismo de la creatividad lingüística" de cada ser humano tiene claras referencias con la neurolingüística: el estudio sobre las afasias (lesiones cerebrales) ha ayudado a descubrir como y dónde nuestro cerebro actúa sobre el lenguaje (hemisferio izquierdo, áreas de Broca y Wernicke). ***Existen por lo tanto lenguajes diferentes pero es inopinable la presencia universal de una misma forma para engendrarlos.*** *En Glotodidáctica, esta teoría asume importancia en el momento en que consideramos que cada estudiante, aunque de diferente cultura, se encuentra de todas formas en la posibilidad de engendrar un lenguaje. Al LAD luego se une el LASS, la influencia del entorno y también aquella del docente.*

p. *En relación con el abordaje Comunicativo se evidencia que:*

1. *En la teoría de inter-lengua es fundamental tomar en consideración que cada cultura tiene lenguajes diferentes para describir las necesidades de naturaleza: "chambear" en Italiano es difícil de traducir, los suecos tienen quizás unos 8 términos para definir "nieve" y en Burundi no existe ni siquiera uno y por lo tanto como confirma Corder,* ***cuando el estudiante se equivoca está creando la misma lengua, está "en progress".***
2. *La Paralingüística es importante: nuestros alumnos pueden pronunciar bien pero no usan a veces la forma italiana de entonar. Hace falta que los estudiantes entiendan la musicalidad de nuestro hablar. Al leer* ***no es importante que entiendan sólo el significado sino también el sentido de las cosas.*** *A veces, por ejemplo, por no conocer la musicalidad de*

nuestra lengua, siempre afirman que "cuando los italianos hablan parecen estar enfadados".

3. *En términos de* ***competencia lingüística vs. competencia comunicativa, la primera no es suficiente****: se puede traducir perfectamente la Iliada pero no por ello es fácil hablar con Homero.*
4. *En términos de* ***competencia socio-pragmática****, el Livello Soglia*[98]*, desarrolla un papel fundamental. Por ejemplo, en una farmacia italiana no se pueden comprar cigarros mientras en una mexicana sí, al revés en México hasta se pueden comprar sueltos, mientras en Italia, ello no es posible.* ***Si un estudiante no logra llevar a cabo un acontecimiento comunicativo, puede desmotivarse y luego padecer un choque cultural.***
5. *Otros límites del abordaje Comunicativo se enlazan con la tipología del estudiante: una secretaria que quiere usar nuestra lengua para escribir cartas podría desmotivarse con este abordaje que proporciona más importancia al habla con respecto a la lengua escrita, aunque durante el curso, en la misma persona pueden nacer intereses diferentes.* ***Los métodos son dicotómicos, por este motivo son imperfectos. Es importante rescatar de ellos todos los elementos que glotodidácticamente se consideran más positivos.*** *No es cuestión de método gramatical o de abordaje Comunicativo, hace falta darle al estudiante todo lo que tenemos a disposición. Es importante también la distribución y la decoración de la clase que es un factor condicionante para el*

[98] Ver nota 26.

aprendizaje.

6. *En lo comunicativo* ***el estudiante tímido muere, el estudiante extrovertido "mata a la clase" y el docente ya no se queda afuera, ya no tiene un papel periférico.***

q. *En cuanto a la discusión sobre el abordaje Humanístico-afectivo han emergido los siguientes temas de interés colectivo:*

1. *El TPR se tiene que usar sólo por un período limitado de tiempo. Cuando el estudiante ya no quiere hablar puede ser que haya incurrido en el* ***período silencioso****: sea en la adquisición de la LCM que en el aprendizaje espontáneo de una LCE o LC2 se ha notado que hay un período en que la persona, incluso cuando haya adquirido claramente un determinado elemento, no lo usa.* ***Hay varias interpretaciones a este fenómeno, entre las cuales, la hipótesis que se adquieren, y por lo tanto se usan, sólo sistemas completos*** *(por ejemplo, no se adquiriría "bonito" sin su antónimo "feo": sólo a sistema completo, la pareja de palabras pasaría de la memoria a corto plazo a aquella estable). En el aprendizaje de las lenguas, el período silencioso a menudo, viene relacionado también con el* ***miedo de caer en lo ridículo*** *y* ***la sensación de inseguridad****. El TPR se puede usar, aunque después de un rato se vuelve aburrido y entonces es importante no perder nunca la esperanza de estimular y motivar al estudiante, más que forzarlo u*

obligarlo a hablar. ***La Respuesta Física Total se hace interesante cuando en un grupo o en una actividad se convierte en disciplina****, puesto que, en este caso, el estudiante es consciente que el TPR es necesario sólo para entrar en armonía con el grupo y en ello se responsabiliza.* ***La actividad tiene que ser siempre y en todo caso adelantada por su explicación en fase de motivación, de otra forma, el docente produciría un engaño positivo.***

2. *En un método humanístico-afectivo es muy importante el trabajo de grupo (Cooperative Learning).* ***Trabajar y aprender bajo régimen de cooperatividad significa motivar continuamente al estudiante por medio del concepto de desafío con él mismo, con el docente y con el objeto del estudio.*** *El* ***hiper-entrenamiento*** *del grupo es sinónimo de garantía de éxito. Cada miembro del grupo tiene que* ***aceptar espontáneamente las reglas del juego*** *y también* ***tener a disposición, los instrumentos de control*** *sobre la actividad, los instrumentos de auto-evaluación. La cultura mexicana lleva a la asociación y no a la disociación. El trabajo de grupo hace perder la timidez y la discreción y los mexicanos son, según nuestro punto de vista, menos individualistas que los italianos.* ***Lo cooperativo es un método que permite perder menos alumnos y nivelar las***

> ***competencias del grupo, evitando la marginación de algunos estudiantes.*** *Un estudiante motivado es un estudiante que nunca se perderá.* ***El trabajo de grupo permite, sobre todo, ahorrar tiempo.*** *Se recupera tiempo y la atención de los estudiantes que necesitan intervenir más.* ***El grupo tiene que ser entrenado para alcanzar la eficiencia. Es importante dar un tiempo-límite para la entrega de una actividad,*** *quizás los estudiantes no lo respetarán, pero se acostumbrarán a hacer las cosas en un determinado límite de tiempo. Es importante fijar reglas generales, del estilo "no se usa el diccionario porque inhibe la creatividad, hay que usar por lo tanto la paráfrasis o la invención de las palabras".*

A todas estas preguntas y problemáticas glotodidácticas, se dará una respuesta concreta en el tercer capítulo.

1.4 BIBLIOGRAFÍA

Para la construcción del primer capítulo, **LA GLOTODIDÁCTICA A TRAVÉS DE LOS SIGLOS. EL ESTADO DEL ARTE** se han tomado en consideración, entre muchas obras, algunas que en lo particular, se ocupan también de Historia de la Glotodidáctica:

- Balboni P E., *Elementi di glottodidattica*, La Scuola, Brescia, 1985.
- Freddi G., *Glottodidattica. Fondamenti, metodi e tecniche*, Utet Libreria, Torino, 1994.
- Cangià C., *L'altra glottodidattica*, Giunti, Firenze, 1998.
- Freddi G., *Psicolinguistica, sociolinguistica, glottodidattica*, Utet Libreria, Torino, 1999.
- Gotti M., *Insegnare le lingue straniere nella scuola elementare*, Zanichelli, Bologna, 1986.
- Porcelli G., *Principi di glottodidattica*, La Scuola, Brescia, 1994.
- Titone R, *Cinque millenni di insegnamento delle lingue*, La Scuola, Brescia, 1986.

1.5 BIBLIOGRAFÍA ESPECÍFICA Y SUGERIDA

BALBONI PAOLO ERNESTO: Profesor de Didáctica de Lenguas Modernas y Director del Proyecto Itals, Progetto Italiano Lingua Straniera, Università di Venezia, *Ca' Foscari*.
(Para una bibliografía más detallada ver http://helios.unive.it/~lingdida/balboni.html)

- *Lingua e percezione ambientale*, en P.E. BALBONI, A. DE MARCHI, F. LANDO y G. ZANETTO, *La percezione dell'ambiente. L'esperimento di Venezia*, Venezia, Ciedart/UNESCO, 1978, pp.45-81.
- *Natura, finalità, struttura e risultati del testing 1981-1983*, en G. PORCELLI y P.E.BALBONI, *Lingua alle elementari: i risultati del progetto veneziano*, Padova, Cleup, 1985, pp. 23-61
- *Elementi di glottodidattica* , Brescia, La Scuola, 1985.
- *Un modello operativo per la glottodidassi* en P.E.BALBONI, M. BONDI, O.CHANTELAUVE y F.RICCI GAROTTI, *Inglese, francese, tedesco: Modelli operativi, Brescia*, La Scuola, 1988, pp. 9-100.
- *Storia degli insegnamenti linguistici nella scuola italiana dall'Unità ai nostri giorni*, Padova, Liviana, 1988.
- *Microlingue e letteratura nella scuola superiore*, Brescia, La Scuola, 1989.
- *Psicolinguistica e tecnologia didattica*, en "Aula Multimediale e Lingue Straniere", Venezia, C.L.I./Università, 1990, pp 27-34.
- *Tecniche didattiche e processi d'apprendimento linguistico*, Padova, Liviana, 1991
- BALBONI P.E. y G. PORCELLI, *Glottodidattica e università. La formazione del Professore di Lingue*, Padova, Liviana, 1991.
- *Didattica dell'italiano a stranieri*, Roma, Bonacci,1994
- *La progettazione della* sperimentazione [Ianua Linguarum], en P.E. BALBONI, P.ELLERO y G.FREDDI (compilado por), *La lingua straniera alle elementari. Sperimentazione e valutazione*, Milano, Longman / Venezia, IRRSAE Veneto, 1994, pp. 27-37.
- P.E. BALBONI y M.C. LUISE, *Interdisciplinarità e continuità nell'educazione linguistica*, Roma, Armando, 1994 Balboni: caps. 1-4.
- *Le nuove tecnologie e l'insegnamento linguistico*, en AA.VV., *Tecnologia, Lingua, esperienze*, Campobasso, ANILS, 1994, pp. 1-6.
- *Natura, fini, struttura e limiti del curricolo*, en AA.VV., *Curricolo di italiano per stranieri*, Roma, Bonacci, 1995, pp 109-125.
- *Tecniche didattiche per la realizzazione e la verifica del curricolo*, en AA.VV. *Curricolo di italiano per stranieri*, Roma, Bonacci, 1995, pp 187-206.
- *Educazione Bilingue* (compilado por), Perugia, Guerra, 1996 Nueva edición modificata en 1999.
- *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica. Italiano, lingue straniere, lingue classiche*, Torino, UTET Libreria, 1998

- *Parole comuni, culture diverse. Guida alla comunicazione interculturale*, Venezia, Marsilio, 1999
- *Dizionario di glottodidattica*, con floppy disc, Guerra Edizioni Guru, 1999
- *Le microlingue scientifico-professionali*, UTET Libreria, 2000.
- *Grammagiochi. Per giocare con la grammatica*, Bonacci, 2000.

TITONE RENZO: profesor emérito de Psicopedagogía del Lenguaje en la Universidad de Roma, *La Sapienza* y en la Universidad de Toronto, Canadá

- *L'insegnamento delle materie linguistiche e artistiche. Saggio di una didattica dell'espressione*, 1963, LAS.
- *Studies in the psychology of second language learning*, 1964, LAS.
- *Le lingue estere*, 1966, LAS.
- *Metodologia didattica*, 1975, LAS.
- *Il funzionalismo. Un capitolo della storia della psicopedagogia*, 1975, Bulzoni
- *L'insegnamento delle lingue per televisione*, 1975, Le Monnier
- *Psicologia pedagogica*, 1976, Armando.
- *Psicodidattica*, 1977, La Scuola.
- *Insegnare oggi le lingue seconde (Breviario di glottodidattica)*, 1979, SEI.
- *Formazione e aggiornamento degli insegnanti di lingue*, 1980, K. KATERINOV y R. TITONE, Guerra Edizioni Guru.
- *Il linguaggio nella interazione didattica*, 1981, Bulzoni.
- *Oroscopo per la scuola primaria. Obiettivi, materie e programmi*, 1983, G. GOZZER, F. RAVAGLIOLI y R. TITONE, Armando.
- *Psicolinguistica applicata*, 1983, Armando.
- *L'apprendimento educativo. Problemi generali di psicopedagogia*, 1985, Bulzoni
- *Educare al linguaggio mediante la lingua*, 1985, Armando
- *Guida allo studio della psicopedagogia del linguaggio e della comunicazione*, 1985, Bulzoni.
- *Psicolinguistica applicata e glottodidattica. Orientamenti teorici e sperimentali*, 1986, Bulzoni.
- *I programmi della scuola elementare. Lingua italiana. Lingua straniera*, 1987, I. DESIDERI y R. TITONE, Armando
- *Modelli psicopedagogici dell'apprendimento*, 1988, Armando.
- *L'uso delle schede di lingua nella individualizzazione didattica*, 1989, Armando.
- *Introduzione alla psicopedagogia del linguaggio*, 1990, R. TITONE y M. DANESI, Armando.
- *La lingua straniera nella scuola elementare. Guida didattica*, 1990, Armando
- *Introduzione alla glottodidattica. Le lingue straniere, 1990*, SEI.
- *Guida alla formazione didattica degli insegnanti*, 1990, R. TITONE y E. GANDINI GAMALERI, Armando.
- *La ricerca in psicolinguistica applicata e in glottodidattica*, 1991, Bulzoni.
- *Dallo strutturalismo alla interdisciplinarità. Itinerari psicopedagogici*, 1991, Armando
- *Insegnare il latino oggi. Per le Scuole superiori*, 1992, E. COCCIA y TITONE R., Armando
- *Grammatica e glottodidattica. Nuove prospettive*, 1992, Armando.
- *Schedario educhandicap*, 1992, CPE.

- *Dal plurilinguismo all'interculturalismo*, 1993, Dimensione Europea.
- *Psicopedagogia e glottodidattica*, 1993, Liviana.
- *Avamposti della glottodidattica contemporanea*, 1993, Guerra Edizioni Guru.
- *Bilinguismo precoce ed educazione bilingue*, 1993, Armando.
- *La psicolinguistica ieri e oggi*, 1993, LAS.
- *Educazione linguistica dei bambini handicappati: una ricerca*, 1994, R. TITONE, F. CIPOLLA y G. MOSCA, Bulzoni.
- *Problemas psicológicos en el aprendizaje de un segundo idioma*, 1995, Guerra, Edizioni Guru.
- *Come parlano gli adolescenti. Storia di una ricerca*, 1995, Armando.
- *Percorsi di scienze dell'educazione*, 1996, R. TITONE y B. SPADOLINI, Armando.
- *La personalità bilingue*, 1996, Bompiani.
- *Anima all'oblò*, 1996, Bulzoni.
- *Lineamenti di scienze dell'educazione*, 1997, R. TITONE y B. SPADOLINI, Armando.
- *Il tradurre. Dalla psicolinguistica alla glottodidattica*, 1998, Armando.
- *Metalinguistic awareness. Theory, development and measurement instruments*, 1999, M.A. PINTO y R. TITONE, Ist. Editoriali e Poligrafici.
- *La conciencia metalingüística. Teoría, desarrollo e instrumentos de meditación*, 2000, M.A. PINTO, R. TITONE y G. L. GONZALEZ, Ist. Editoriali e Poligrafici..
- *Esperienze di educazione plurilingue e interculturale in vari paesi del mondo*, 2000, Guerra Edizioni Guru.
- *Problemi di psicopedagogia del linguaggio. Dalla psicolinguistica alla glottodidattica*, 2000, Guerra Edizioni Guru.
- *Dalle grammatiche funzionali alla 'Performance grammar'*, Guerra Edizioni Guru.
- *Orizzonti della glottodidattica*, Guerra Edizioni Guru.
- *L'insegnamento delle lingue nel mondo*, Guerra Edizioni Guru.

FREDDI GIOVANNI: fue el primer catedrático de Glotodidáctica en la Universidad italiana, en Venecia. Fundó las revistas *Lingue e civiltà* y *Quaderni per la promozione del bilinguismo* y es autor de numerosos volúmenes y ensayos sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas.

- *Metodologia didattica delle lingue straniere*, 1970, Minerva Italica, Bergamo.
- *Fondamenti e metodi della didattica delle lingue. Conversazioni* televisive, 1972 Cafoscarina Editrice, Venezia.
- *Gli adulti e le lingue – Les adultes et les langues*, Edic. Bilingüe: italiano e francese, 1974, Minerva Italica, Bergamo.
- *Didattica delle lingue moderne*, 1979, Minerva Italica, Bergamo.
- *Competenza comunicativa e insegnamenti linguistici*, FREDDI G., FARAGO LEONARDI M. y ZUANELLI SONINO E., 1979, Minerva Italica, Bergamo.
- *Lingue moderne per la scuola italiana. Antologia di "Lingue e Civiltà"* (compilado por), 1983, Minerva Italica, Bergamo.
- *L'Italia plurilingue* (compilado por), 1983, Minerva Italica, Bergamo.
- *Educazione lingüistica per la Scuola Superiore. Mete e obiettivi* en AA. VV., 1987.
- *L'insegnamento della lingua-cultura italiana all'estero. Aspetti glottodidattici*,, 1987, Le Monnier, Firenze.
- *Il bambino e la lingua. Psicolinguistica e glottodidattica*, 1990, Liviana, Padova

- *Azione, gioco, lingua. Fondamenti di una glottodidattica per bambini*, 1990, Liviana, Padova
- *La glottodidattica tra scienze del linguaggio e scienze dell'educazione*, en PORCELLI G., BALBONI P.E., (compilado por), 1991
- *Glottodidattica. Principi e tecniche*, Canadian Society for Italian Studies, Ottawa, 1993
- *Glottodidattica. Fondamenti, metodi e tecniche*, 1994, UTET Libreria
- *Psicolinguistica, sociolinguistica, glottodidattica. La formazione di base dell'insegnante di lingue e di lettere*, 1999, UTET Libreria

CILIBERTI ANNA: es profesora catedrática y pro-rector de la *Università per stranieri* en Perugia, en la Facultad de Lengua y cultura italiana. Experta en Lingüística, ha publicado numerosos artículos y libros de didáctica:

- "Gli errori nell'apprendimento di una lingua straniera: cause ed effetti", *Annali-Anglistica*, Istituto Universitario Orientale, 1, pp. 7-39, 1976
- (compilado por) *Glottodidattica e discipline linguistiche: prospettive attuali*, Bologna, Zanichelli, 1980.
- "Approcci teorici nella descrizione del linguaggio scientifico e loro utilizzazione didattica", en CILIBERTI A. (compilado por), 1981.
- (compilado por) *L'insegnamento linguistico per scopi speciali*, Bologna, Zanichelli, 1981
- (compilado por) *Didattica delle lingue in Europa e negli Stati Uniti*, Milano, Edizioni Scolastiche Bruno Mondatori, 1985.
- "Strategies in service encounters in Italian bookshops", en ASTON G., (compilado por) *Negotiating Service: Studies in the Discourse of Bookshop Encounters*, Bologna, CLUEB, 1988
- *Grammatica, pedagogia, discorso*, Firenze, La Nuova Italia, 1991.
- y Aston, G., "Research methodology and affectivity" en RUTELLI, R., JOHNSON A. (compilado por), *Il linguaggio della passione*, Udine, Campanotto, 1992
- "The personal and the cultural in interactive styles", en *Journal of Pragmatics*, 20, pp. 51-75, 1993
- "L'insegnamento della grammatica come meccanismo di supporto allo sviluppo di una competenza dell'uso linguistico", VI Convegno nazionale GISCEL, "L'universo delle lingue. Confrontare lingue e grammatiche nella scuola", Senigallia, 23-25 aprile 1993
- *Manuale di Glottodidattica*, La Nuova Italia, Scandicci, 1994.
- "Repetition in native-non-native interaction", en C. Bazzanella (compilado por), *Repetition in dialogue*, Niemayer, Tübingen, 39-49, 1996
- "Dal concetto di competenza linguistica a quello di competenza comunicativa e di competenza di azione", en Baur S., A. Carli, D. Larcher (compilado por), *Interkulturelles Handeln. Neue Perspektiven des Zweitsprachlernens/ Agire interculturale. Nuove prospettive nell'apprendimento della lingua seconda*, Edizioni Alpha & Beta, Merano, pp. 147-158, 1996.

- "La rilevanza degli orientamenti glottodidattici odierni per l'insegnamento linguistico nella scuola elementare", en N. Vasta (compilado por), *Università e lingue alle elementari*, Campanotto Editore, Udine, 1996.
- "La formazione iniziale dell'insegnante di lingue", *Lingua e Nuova Didattica*, número especial, pp. 28-36, 1996.
- "Changes in discursive practices in Italian public administration", *Journal of Pragmatics* 27, 127-144, 1997.
- "Egocentric versus self-denying communication in an asymmetric event", en S. Cmejrkova et AA.VV. (compilado por), *Dialoganalyse VI, Referate der Arbeitstagung, Prag 1996*, Max Niemeyer Verlag, Tübingen, 29-38, 1997
- "Le rappresentazioni pre-nozionali degli studenti nei questionari di Pavia", en Pavesi, M. & G. Bernini (compilado por), *L'apprendimento linguistico all'università: le lingue speciali*, Bulzoni editore, Roma, 97-107, 1998
- "Professionalizzazione degli iscritti alle facoltà di lingue", *Lingua e Nuova Didattica* 5, pp 22-27, 1998.
- "The importance of context in the definition and negotiation of coherence", en Bublitz W., U. Lenk & E. Ventola (compilado por), *Coherence in spoken and written discourse: How to create it and how to describe it*, Benjamins, Amsterdam, 189-205, 1998.
- [Ciliberti A./ L. Anderson] (compilado por) *Le forme della comunicazione accademica. Ricerche linguistiche sulla didattica universitaria in ambito umanistico*, Franco Angeli, Milano, 1998.
- "Gli esami orali: tra agentività e dipendenza, tra auto-referenzialità ed etero-referenzialità", en Ciliberti/Anderson (compilado por), 1999
- "La ricerca sulla comunicazione didattica", en Ciliberti/ Anderson (compilado por), 1999.
- [Ciliberti A./ L. Anderson], "Introduzione", en Ciliberti/ Anderson (compilado por), 1999.
- [Ciliberti A./ L. Anderson], "Analisi del questionario docenti", en Ciliberti/ Anderson (compilado por), 1999
- [Ciliberti A./ R. Pugliese], "Analisi dei questionari studenti", en Ciliberti/ Anderson (compilado por), 1999.
- "The teaching of foreign languages in Italy and linguistc ideologies", en Polezzi, Di Napoli, King (compilado por), *Breaking boundaries*, CILT documents, London, 2000.

De la Glotodidáctica a la glotodidaxis.
Consideraciones teóricas y definición de conceptos.

CAPÍTULO 2

2.0 INTRODUCCIÓN

El presente capítulo es el resultado de una compleja reelaboración de las teorías de cuatro famosos glotodidactas, el Prof. Paolo E. Balboni[99], el Prof. Renzo Titone[100], el Prof. Giovanni Freddi[101] y la Prof.sa Anna Maria Ciliberti[102], a las cuales añadimos algunas reflexiones y análisis surgidos en el ámbito del **LAGG**.

En efecto se pensó oportuno incidir no sólo en el ámbito de los abordajes y métodos (primer capítulo) sino también en el de las técnicas, es decir, en la metodología operativa o **glotodidaxis** que hace efectivos un abordaje o un método.

El hecho de haber seleccionado a estos cuatro estudiosos, fue dictado por el espesor científico de sus teorías.

A pesar de que la Escuela Italiana de Glotodidáctica haya elaborado a partir de la mitad de los años sesenta del siglo pasado, nociones absolutamente originales en el panorama internacional, como por ejemplo la de *educación lingüística integrada*[103], en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje del Italiano como LCE, LC2, LCEt, LC y microlenguas, las reflexiones epistemológicas han sido menos sistemáticas.

El libro del Prof. Paolo E. Balboni, *Didattica dell'italiano a stranieri*, vino a colmar por primera vez este vacío, ofreciéndonos un claro punto de síntesis

---

[99] Ver **1.5 BIBLIOGRAFÍA ESPECÍFICA Y SUGERIDA**.
[100] Ver **1.5 BIBLIOGRAFÍA ESPECÍFICA Y SUGERIDA**.
[101] Ver **1.5 BIBLIOGRAFÍA ESPECÍFICA Y SUGERIDA**.
[102] Ver **1.5 BIBLIOGRAFÍA ESPECÍFICA Y SUGERIDA**.
[103] Según el principio de *educación lingüística integrada* se considera oportuno que exista un continuo proceso de interacción científica entre todos los docentes de lenguas y lenguajes de una institución en beneficio de un aprendizaje más homogéneo y menos caótico por parte del estudiante. Ello, en glotodidaxis, corresponde al planteamiento de un único y más eficaz método de enseñanza-aprendizaje para todas las lenguas y lenguajes a los cuales se acerca el alumno y al mismo tiempo, el respeto del concepto de "ser único y no repetible".

en el empalme entre los estudios y las investigaciones en *Glotodidáctica teórica* y *glotodidaxis operativa*.

De hecho, considerando el Italiano como lengua "inútil", siempre y cuando la realidad económica del *global village* lo permita[104], es necesario delinear un abordaje, un método y unas técnicas glotodidácticas sobre el modelo teórico-práctico de la **formación**, marcando ya desde el principio, una clara distinción entre LC2 y LCE, concepto que todavía no encuentra lugar en el marco de la Glotodidáctica internacional.

Sobre la base de una de las obras más prestigiosas (*Didattica dell'italiano a stranieri*, Bonacci, Università per Stranieri di Siena, Roma, 1994, Terza Edizione, Coll. I libri dell'arco) del Prof. Paolo Ernesto Balboni, quien es sin duda uno de los máximos fundadores de esta disciplina, en este capítulo, vienen integradas las propuestas teóricas y operativas más indicativas de los colegas antes mencionados:

- Renzo Titone, *Problemi di psicopedagogia del linguaggio. Dalla psicolinguistica alla glottodidattica,* Guerra, Perugia, 1999,
- Giovanni Freddi, *Glottodidattica. Fondamenti, metodi e tecniche,* Utet, Torino, 1999 y
- Anna Ciliberti, *Manuale di Glottodidattica,* La Nuova Italia, Scandicci, 1994.

[104] En realidad, como se explicó antes (1.3 **ANÁLISIS CRÍTICO DEL ESTADO DE LA CUESTIÓN GLOTODIDÁCTICA GENERAL**) en estos últimos años, en el marco de la globalización, la economía italiana y de reflejo su lengua y cultura, han acrecentado sensiblemente su valor utilitario-pragmático.

Con el análisis crítico sobre el componente práctico de esta ciencia, la **glotodidaxis**[105], es decir, la práctica operativa, el quehacer en clase, la aplicación ejecutante de las teorías y abordajes antes analizados, se viene a cerrar el círculo de reflexión crítica sobre el estado de la cuestión de la Glotodidáctica, afinando de esta forma el primer capítulo, en el cual se analizó por el contrario la cuestión teórica.

También en este caso, se trata de la construcción de un estado crítico-analítico de la cuestión, es decir, de una compleja y severa observación, análisis y reflexión etnográfica desarrollada en el **LAGG**[106].

[105] Nota del autor. Estos planteamientos metodológicos sobre la glotodidaxis del italiano como LCE, tendrían la misma forma de aplicación al proceso de enseñanza-aprendizaje de cualquier otra lengua o lenguaje, siempre y cuando ello se enfoque hacia un abordaje formativo.

[106] Videograbación: Seminario: *Didattica dell'Italiano come LS*, Corso di formazione e aggiornamento Professori, Dante Alighieri, México, D.F., 2001-2002

De la Glotodidáctica a la glotodidaxis.
Consideraciones teóricas y definición de conceptos.

CAPÍTULO 2

2.1 LENGUA Y CULTURA EXTRANJERAS: ENTRE INSTRUCCIÓN Y FORMACIÓN

Una pregunta surge frecuentemente, en México, entre los docentes de Italiano como LCE:

> ¿Cómo se extiende un proyecto curricular indicando los objetivos y los objetivos específicos de la enseñanza de LCE, además de saber particularizar las categorías según las cuales hay que organizar sus contenidos?

Esta pregunta y su posible respuesta, se insertan por su naturaleza en el amplio territorio de la glotodidaxis de LCE e involucran un bosquejo bastante complejo de hipótesis y reflexiones.

La cuestión se tiene que fundamentar obligatoriamente a partir de la **problemática pedagógica y no simplemente de la lingüística**, a partir de la congruencia y homologación de problemáticas didácticas afines en la tarea docente de LCE, italianas o japonesas, árabes, náhuatl, etc., y no a partir de principios o teorías meramente lingüísticas, improcedentes desde la glotodidaxis y desde el oficio de educador, como por ejemplo podría ser, la búsqueda de una gramática universal que reduzca en categorías lingüísticas un sinnúmero de estructuras.

Se trata en resumidas cuentas, de considerar la glotodidaxis como un **proceso** y **no** como un **producto**.

Es por ello, que en Italia, entre los años cincuenta y sesenta del siglo pasado, con la ocasión de la Reforma de la *Scuola Media*[107], se manifestó

[107] Equivalente a la Secundaria (Media Inferiore) y Prepa o Bachillerato (Media Superiore).

una compleja discusión entre quien apoyaba la escuela como Instrucción y quien era partidario de la escuela como Formación.

El resultado del debate fue la supresión definitiva de los modelos de escuela de Casati (1859)[108] y de Gentile (1923)[109].

Se concluyó que *las lenguas desarrollan un papel fundamental en la formación de la persona, aunque es preciso no desestimar el aspecto instrumental.*

Desde este proceso histórico, maduró la obligación de estudiar una LCE en los últimos años de la *Scuola Media Inferiore* (1962) y sucesivamente en la *Scuola Elementare*[110] (1985).

Es por ello que de ahí en adelante, también en el ámbito europeo y en los demás países, el problema se fue manifestando siempre más claramente, como testimonia el famoso congreso promovido por la *Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes*[111] en 1990.

---

[108] **Ley Casati**
Emanada en el 1859 por el Ministro de la Instrucción del Reino de Cerdeña, Conde Gabriele Casati, sin discusión en el Parlamento, durante la II Guerra de Independencia, la ley fue progresivamente extendida a todas las provincias italianas a medida de que se anexaban al constituyente Reino de Italia. Con esta ley, se estableció el reordenamiento de todos los órdenes de la instrucción y se instituyó un curso superior de estudios técnicos, de duración trienal (Instituto Técnico). A pesar de ser autoritaria y de tener muchos límites legislativos, entre los cuales la instrucción obligatoria sólo en los primeros dos años de primaria y un principio de gratuidad que nunca fue respetado, la Casati fue una ley fundamental para el ordenamiento escolar italiano, y con algunas modificaciones siguió operando hacia la Reforma Gentile de 1923.

[109] **Reforma Gentile**
En 1923 la escuela italiana afrentó la novedad de la Reforma Gentile, que representó una respuesta a las exigencias de cambio en la formación escolar. Por lo que concierne el Gimnasio-Liceo, las innovaciones se relacionaron no meramente con el aspecto curricular, sino con los nuevos programas de estudio y los cuerpos de las materias asignadas a los docentes: por ejemplo, Matemáticas y Física, Latín e Italiano, Historia y Filosofía. Como todo ello se dio sin ninguna intervención sobre la formación de profesores, no fueron pocas las dificultades que se debían superar. El Liceo Clásico tenía que quedar definitivamente como escuela de élite y altamente selectiva.

[110] Primaria.

[111] http://www.ctl.univ-paris5.fr/fiplv2000/prof.html

En todo caso, la dicotomía *Formación vs. Instrucción* es un tema de política educativa en auge hoy en día en todo el mundo.

Regresando por un momento al Italiano como LCE, afirma Balboni que *desde una perspectiva utilitaria y dada la tendencia angloparlante en las relaciones internacionales del siglo XXI, hablar del Italiano como lengua inútil en una perspectiva utilitaria es prácticamente obvio.*

El Italiano es útil sólo en tres contextos:

- en el Maghreb y en las otras áreas donde existe entre los jóvenes una perspectiva de emigración a Italia.
- en los países colindantes con el Mar Mediterráneo donde existe interés en frecuentar las universidades italianas para extranjeros y otras facultades.
- en las empresas multinacionales que quieren mandar a su personal a formarse en las sucursales italianas.

Evidentemente, resultan efímeros los esfuerzos para dar crédito a una valencia utilitaria e instrumental del conocimiento de esta lengua, aunque últimamente, en repetidas ocasiones, el mismo estudioso ha afirmado lo contrario[112], opinión que se comparte ampliamente.

En la época de la globalización, el *made in Italy*, capaz de arribar en cada parte del mundo y de satisfacer las más apartadas y variadas solicitudes de aplicación de sus productos, ha dado nuevo impulso a la importancia de la enseñanza y del aprendizaje de LCE italianas en todo el mundo, aunque con valencia comercial o utilitaria.

Afirma el estudioso, que *actualmente, el Italiano, en un hipotético escalafón mundial de preferencias hacia el estudio de una LCE, se posicionaría en el*

[112] Seminario Itals, Venezia, luglio 2000 y Seminario A.M.I.I., San Luís Potosí, marzo 2001.

tercero o en el cuarto lugar, detrás de los colosos del Inglés, del Español y del Árabe que se reparten gran parte del planeta y que superaría en las preferencias, el Francés, involucrado en una fuerte crisis en el nivel mundial por problemas circunscritos al nacionalismo francófono y el Alemán que paga el precio de una economía, que a pesar de ser más sólida con respecto a la italiana, no logra, en el campo de las exportaciones garantizar la misma calidad y flexibilidad de los productos de este país.

Este *trend*, inclusive, lo notamos en estos últimos años, donde en el 15% de las relaciones económicas entre México y Europa, Italia cuenta con una posición bastante favorable que deja pensar en un exitoso porvenir dado el *Acuerdo de Asociación Económica, Concertación Política y Cooperación* entre México y la Unión Europea[113].

Sin embargo, éste no es el tema de esta investigación.

Es necesario en efecto, reflexionar sobre el papel que las lenguas "inútiles" pueden jugar en la formación del individuo y ello vale para cualquier lengua "inútil", sea Italiano, Sueco, Holandés, Esperanto, etc.

Analicemos más detalladamente esta cuestión.

[113] M. Mencarelli,
- *Piazza Affari. Europa chiama Messico*, Punto d'Incontro, marzo – aprile 2000

2.2 DE LO INÚTIL A LO ÚTIL. LAS METAS EDUCATIVAS

En el marco específico de esta investigación, **una lengua inútil se vuelve definitivamente útil en una perspectiva formativa**.

Las LCE italianas lo son, no por beneficio del grandioso patrimonio cultural de Italia – enseñar una lengua no significa obligatoriamente enseñar literatura, arte, música, etc... – sino por la extraordinaria contribución que pueden ofrecer en el ámbito de las **metas educativas y formativas** del proceso de enseñanza-aprendizaje de una LCE.

Veámoslas.

a. Es preciso antes que nada, apelar a la teoría de Giovanni Freddi sobre **CULTURIZACIÓN**, **SOCIALIZACIÓN** y **AUTOPROMOCIÓN DEL ESTUDIANTE**, que se podría resumir con esta fórmula:

"Yo y el mundo", "Yo y tú" y "Yo"

Así define Freddi la cuestión:

El aprendizaje es una formidable hazaña formativa porque con ella, el que aprende adquiere los modelos culturales del país extranjero con posibilidad de poderlos valorar desde su interior sin los filtros deformantes de los estereotipos (operación de ***aculturación propedéutica a la comprensión y al diálogo****), amplía su área de* ***socialización*** *completándose o empalmando con grupos más vastos que aquello nacional gracias al nuevo código lingüístico y enriquece su proceso de* ***auto-realización cognitiva, afectiva y social*** *con la ventaja adicional de poder alcanzar el estado de*

relativismo lingüístico-cultural *que lo llevaría a reconocer y a aceptar la diversidad como valor.*

Para poder acceder al estado de "relativista cultural", continúa Freddi, *es necesario activar un proceso que incluye la "**en-culturación**", es decir, la culturización del sujeto que aprende su misma cultura o la adquisición de los modelos culturales de su comunidad y la "**a-culturación**" del extranjero hacia la cultura que de varias formas lo acoge*[114]*, es decir, el conocimiento por su parte de los modelos necesarios para socializar en el país extranjero. Sólo de esta forma, el que aprende puede crear una actitud de relativismo cultural o aceptación de cada modelo cultural relacionado con la necesidad de resolver un problema de naturaleza y respeto y valoración con base en los parámetros de la cultura a la cual se va acercando paulatinamente.*

El "docente-antropólogo cultural"[115] tendrá dos tareas:

- Fomentar el respeto hacia las diferencias culturales entre el país del cual se está estudiando la lengua y la cultura y el país de procedencia de los alumnos;
- Favorecer la exposición de las matrices que integren al estudiante con la cultura extranjera.

[114] Sea ella CE (cultura extranjera) o C2 (cultura segunda) que implica una diferenciación de reflexión glotodidáctica que se expuso ampliamente en el primer capítulo

[115] Es interesante notar como el docente va adquiriendo siempre más nuevas connotaciones: docente-antropólogo cultural, docente-psicólogo, docente-tecnólogo, etc

Sin embargo, se añade que en el caso específico de enseñanza-aprendizaje de LCE, es muy difícil reproducir *in vitro* un contexto extranjero, a partir de un contexto autóctono.

El ambiente del estudiante de LCE se vuelve claramente "hostil", no reproduce *in toto* los modelos estándar de la cultura extranjera y casi siempre, el docente es el único modelo de referencia en este sentido. Podemos afirmar entonces que la *a-culturación* en LCE, viene automáticamente puesta bajo peligro de muerte o aniquilación. Ello en pedagogía correspondería a una caída de motivación y entonces a una **aniquilación del sujeto potencialmente *a-culturante***.

En el **LAGG** por ejemplo se aplicó una actividad que fue bautizada con el nombre de ***Lenguas on-live***[1].
Este abordaje, método o técnica glotodidáctica (*a priori* sería todavía prematuro definirlo) tiene como finalidad la de recuperar a través del trabajo cooperativo los valores formativos en el campo lingüístico y cultural por medio de la paradoja, de la burla y del juego. Su contexto más apropiado es evidentemente un lugar en donde se aprende una LCE que en el mismo lugar no está absolutamente divulgada, es decir, esta actividad se presta para estudiantes de italiano como LCE y no como LC2, puesto que estos son estudiantes que viven y estudian en Italia. El contexto mexicano es inclusive, según mi punto de vista, todavía más oportuno, dado que paradoja, burla o juego en manifestaciones no violentas o irónicas, son tranquilamente aceptadas.
A ello se junta la necesidad, para alumnos de Italiano como LCE, de actuar en un contexto seudo-italiano no restringido entre las paredes escolares sino lo más parecido posible al verdadero contexto italiano.
No pudiendo contar con ello, esta actividad tiene como finalidad la de reconstruir un contexto italiano a partir del mexicano, pensándolo como italiano.
De esta forma se garantizan los principios de la culturización.
Los estudiantes después de una fase inicial de preparación al evento comunicativo en LCE italianas, salen del espacio reducido hacia el espacio abierto de la sociedad mexicana y actúan como si fueran italianos al cien por ciento.
Burla, juego, paradoja, desafío, miedo, descaro, cinismo son sentimientos que elevan ciertamente el *pathos* de la actividad y esto produce un aumento del grado de motivación al aprendizaje.
El éxito o los estados intermedios de éxito vienen justamente fijados por el grado de autosuficiencia en las competencias de cada estudiante en su actuación y en su interactuación con los demás compañeros y por supuesto por la reacción del ambiente y de las personas que rodean a los agentes
Si se logra tomar esta actividad con una cierta seriedad y sobre todo si se construye un aparato periódico de auto-evaluación de grupo en sus actuaciones, se pueden obtener resultados inesperados y lograr que el estudiante se auto-promueva. Estos tipos de actividades glotodidácticas, que se aplicaron con una cierta frecuencia en el **LAGG**, representan algo más que un paliativo para la solución del problema glotodidáctico de la reconstrucción de un contexto extranjero en un contexto autóctono con el fin de favorecer el proceso de culturización (en-culturación y a-culturación) y relativismo cultural del estudiante.
[1]***Lenguas on-live***: *LAGG, PORTAFOLIO, 2000/2002*.

Los multimedia y sobre todo la virtualidad a través de las **imágenes de síntesis**[116] nos podrían ofrecer unas garantías válidas, sin embargo la investigación sobre este proceso y sobre todo la presentación de un producto de este tipo no ha llegado todavía a nuestros salones.

Se trata entonces, de intentar de reproducir de continuo, a partir de un contexto autóctono, un contexto extranjero en el cual pueda cuajar perfectamente o casi perfectamente un evento comunicativo en LCE.

Otra meta educativa propuesta por Freddi es la de la **socialización**.

Como afirma el autor, *desde la edad primitiva, el ser humano tiende por naturaleza hacia la socialización*.

Para enseñar a socializar es necesario que el docente favorezca el desarrollo de la competencia **lingüística**, pero sobre todo de la **pragmática** y la **sociolingüística**.

Ser competente en LCE desde un punto de vista pragmático y sociolingüístico corresponde, para un estudiante, al saber socializar con los compañeros, con el docente y con la lengua-cultura, objeto del estudio.

En este sentido, el *Lenguas on-live*, ya no es suficiente.

Ya no se trata de favorecer la motivación sólo a través de la paradoja o la simulación.

En efecto, en esta etapa sucesiva, la de la **socialización**, no es determinante ni estimulante para un estudiante, saber que "un mexicano no reconoce a un mexicano o lo confunde con un extranjero", sino que es necesario que sepa enfrentar el evento comunicativo desde un plan más real y menos simulado.

Es preciso saber confrontarse con un contexto realmente extranjero.

[116] En el sentido más práctico y común del concepto (en glotodidaxis por supuesto).

De aquí la necesidad práctica de acompañar la etapa propedéutica de la culturización con una sucesiva etapa de socialización en la cual cada docente tiene que ser hábil en rescatar todo lo que de "extranjero" se encuentra en la cultura autóctona.

Sería útil por ejemplo invitar a los estudiantes a mantener un contacto más sólido con la comunidad extranjera que se encuentra en su país a través de la participación en actividades culturales escolares y extra-escolares y al mismo tiempo tratar de llevar la cultura a la clase, invitando constantemente personas extranjeras a participar en actividades de diálogo con los estudiantes.

En este caso, el material, hasta lo "humano", tiene que ser lo más auténtico y heterogéneo posible, para evitar limitar la realidad "extranjera" en porciones arbitrarias de realidad y para favorecer la socialización con los compañeros y el docente, es preciso que los estudiantes utilicen el ***Cooperative Learning***[117] que es el enfoque didáctico más eficaz en términos de formación.

Al final, sólo de esta forma, la persona culturizada y socializada puede perseguir su propia **auto-promoción**.

b. Según Balboni, Freddi, Titone y Ciliberti, - la teoría es compartida por todo el mundo de la Glotodidáctica -, los dos conceptos fundamentales para que se realice la auto-promoción son la **COMPETENCIA COMUNICATIVA** en LCE y la **COMPETENCIA MATÉTICA**, la habilidad del **APRENDER A APRENDER (learning by learning)** o del **APRENDER HACIENDO**

[117] Aprendizaje cooperativo

(***learning by doing***), todas las lenguas y los lenguajes que el alumno decide aprender o decidirá aprender en el porvenir.

El principio de *competencia comunicativa* involucra tres competencias que hay que saber manejar como procesos interrelacionados: **saber comprender la lengua**, que solicita una serie compleja de procesos cognitivos, experienciales y lingüísticos, **saber hacer con la lengua**, utilizándola en los contextos más diferentes y **saber la lengua y poderla integrar con otros códigos** disponibles para la comunicación (gramáticas fonológicas, grafémicas, del léxico, morfosintácticas y textuales) y con el lenguaje gestual, objetual, proxémico, etc.

Estas tres competencias tienen que interactuar entre ellas.

Para que se realice esta triple función integrada, añado yo, hay que construir actividades sobre **planos paralelos**, hay que fomentar **procesos de aprendizaje por *cajas chinas*** y hay que incursionar dentro de los beneficios que la **tecnología** puede aportar en este sentido.

Estos son los medios a través de los cuales, esta integración se hace más efectiva.

Si *comprender la lengua*, *saber hacer con ella* y *saberla* vienen abordados por separado, como tradicionalmente se hace, esta competencia viene a caer de inmediato.

Es fundamental, antes que nada, regresarle al **texto *pivote***, texto de entrada sobre el cual por lo general viene construida una unidad didáctica, todo su **valor semiótico**, para que puedan encontrar un lugar físico todos los procesos cognitivos, afectivos, experienciales y lingüísticos que el estudiante necesita para llevar a cabo las tres funciones arriba mencionadas.

El modelo de texto que mejor realiza esta prerrogativa es el **hipertexto**, o sea el texto que se presenta *en profundidad*.

A tal propósito cabe mencionar que la tecnología se hace educativa y formadora ya a partir de simples actividades como aquellas en las cuales, a partir de un *texto pivote*, el estudiante puede abrir un sinnúmero de *links*, enlaces, planos paralelos, *cajas chinas* que le permitan autopsiarlo según sus personales intereses, deseos y expectativas.

Ello correspondería en Literatura a lo que Julio Cortazar definió como ***lector activo***[118].

Sólo de esta forma se viene a garantizar la interactividad del estudiante con la LCE y esta motivación representa un camino sin obstáculos hacia la auto-promoción en la competencia comunicativa.

El hipertexto o texto en espiral, es en fin una **visión del mundo** (*Weltanshaaung*) que no tiene ni un principio ni un final, que va por eso, más allá del texto tradicional.

En realidad, sería más correcto afirmar que principio y fin en un hipertexto deben existir, pero que, la característica estructura espacio-temporal de esta tipología textual, no permite fijar puntos definitivos en ninguno de sus dos ejes, en el horizontal-espacial igual que en el vertical-temporal, puesto que se trata de un ente en continua evolución y con manifestaciones momentáneas.

Todo este ímpetu, impulso y vigor latente, es una magnífica estructura sobre la cual el estudiante puede "aprender a aprender" (*learning by learning*) o "aprender haciendo" (*learning by doing*); es un modelo en realidad, en el cual viene garantizado el aprendizaje activo y creativo.

---

[118] J. Cortázar,
- *Rayuela*, Alianza Editorial., Madrid, 1987.

De aquí surge otra meta educativa, el *aprender a aprender la lengua*, el *objetivo glotomatético*, el *learning to learn* o *by doing,* la *autonomía del aprendizaje* del alumno.

En Glotodidáctica, Freddi y Titone son de ello los pioneros.

Este concepto se basa sobre el proceso de **inducción**, de matriz chomskiana, y comporta:

1. **aprender a observar la lengua**, formulando hipótesis y generalizaciones sobre su estructura lingüístico-comunicativa, averiguando tales hipótesis en la realidad cotidiana, por medio de textos o por confirmación del docente, valorando si la nueva "regla" es de tal alcance que merezca la pena ser fijada en un proceso automático;
2. **reflexión autónoma por parte del estudiante sobre la lengua** bajo la guía del docente, y sobre el objeto o bien las reglas como mecanismos de funcionamiento y no como normas de aplicar;
3. **reflexión sobre** una unidad didáctica, sobre **lo que se ha intuido, averiguado, enclavado y recolocado en precedencia**;
4. **concepto del proceso de enseñanza-aprendizaje como esquema abierto** y no cerrado o concluido como aquel que por lo general, proporciona el libro tradicional o el docente. En efecto, en relación con el tercer polo de la enseñanza, el objeto del estudio, la LCE, Freddi añade que utilizar las famosas listas de frecuencia[119] de las palabras, significa emplear Lingüística Aplicada (o *sobrepuesta*) y no Glotodidáctica, ocultar que el que aprende es un "parlante nativo", un

[119] Ver para el italiano, Sciarone, *Vocabolario fondamentale della lingua italiana*, Minerva Italica, Bergamo, 1977, que cierra el sistema-lengua italiana en 2726 palabras.

ser con una psicología única y con una edad específica y olvidarse a menudo de la particularidad socio-pragmática de la lengua.

En conclusión, si cada sujeto o ser humano, de acuerdo con su psicología, su edad y su cultura, es un observador libre y sin prejuicios de la lengua, es un libre "formulador" y averiguador de hipótesis y generalizaciones sobre ella que luego recoloca de manera natural en su mapa cognitivo, afectivo y experiencial, no cabe duda de que cada ser humano, por ser tomador de decisiones, es la **representación única y no repetible de una gramática específica de la comunicación**.

Ello, levanta unas hipótesis, unas preguntas, unas reflexiones, a las cuales se le otorgará amplia respuesta en el capítulo sucesivo:

1) ¿Existe en realidad una lista de frecuencia de palabras que pueden homologar una LCE?
2) ¿Cuál es el mejor instrumento para el aprendizaje?
3) ¿Por qué un estudiante es tan discontinuo en su aprendizaje?
4) ¿Cuándo es aburrido y cuándo es divertido estudiar una LCE?

Por el mientras, se cierra esta observación con una simple y momentánea observación:

La construcción de la o de las gramáticas personales es el único y el mejor proceso para el análisis, la síntesis y la reflexión sobre una LCE y para la implicación de todas las dimensiones psíquicas, afectivas y cognitivas del ser humano, sobre el plan matético sincrónico y diacrónico.

2.3 EL SUJETO QUE APRENDE. UN SER HUMANO PARTICULAR

La cuestión tiene que ser también analizada conjuntamente con la edad del que aprende.

Existe un dato común. El proceso de enseñanza-aprendizaje tiene en todo el mundo una fuerte acentuación formativa al principio (kinder-primaria-secundaria) y un enfoque hacia la instrucción sucesivamente (secundaria-preparatoria-universidad).

Es evidente entonces, que enseñar una LCE a adultos, caso específico de esta investigación, no comporta el mismo planteamiento glotodidáctico que en el caso de enseñanza-aprendizaje a niños o pre-adolescentes.

En este sentido, en el "Universo Escuela" es preciso recuperar el enfoque formativo en prejuicio del enfoque instructivo.

El concepto de **educación lingüística integrada**[120], surgido alrededor de los años setenta como resultado de una larga tradición pedagógica italiana, fue una contribución muy grande al debate internacional, **Formación vs. Instrucción**, en el ámbito de las Ciencias de la Educación: *el mecanismo de adquisición lingüística, el LAD (Language Acquisition Device) evidenciado por Chomsky, es unitario y común para todas las lenguas, por lo tanto, también el planteamiento glotodidáctico de la escuela tiene que ser* ***unitario e integrado****, si queremos que sea de soporte ambiental, es decir, integrado con el LASS (Language Acquisition Support System).*

En pocas palabras, como afirma Balboni, *por cuestiones psicolingüísticas, economía de tiempo y resultado logrado, cada docente tendría que integrar su misma programación y acción didáctica con los otros docentes que enseñan lenguas o lenguajes a los mismos estudiantes. Esta meta*

[120] Ver nota 103.

representa la gran propuesta para la Forma Escuela del Siglo XXI. El empalme entre LCE y LCM debería de manifestarse en más niveles, por medio de una integración en una programación común. No se trata de fomentar actividades desarrolladas paralelamente en varias lenguas, análisis comparativo o búsqueda de argumentos culturales sino de análisis de los procesos de adquisición lingüística, el planteamiento de una misma metodología de análisis y descripción lingüística[121]*, la adopción de abordajes glotodidácticos comunes y la elección de métodos y técnicas glotodidácticas conformes.*

En este sentido, no cabe duda que la mente del **niño** y aquella del **pre-adolescente** no han desarrollado todavía estrategias glotomatéticas y sería poco serio pretender que aprenden si los docentes actúan de manera solitaria, obligando al alumno a utilizar estrategias diferentes en las horas de LCM y en las horas de LCE.

La mente del **adolescente joven** (13-16 años), por el contrario, todavía está elaborando y formalizando sus estrategias y por lo tanto propende a solucionar de manera cuantitativa y no cualitativa, la pluralidad de planteamientos glotodidácticos diferentes y sólo utiliza lo que por beneficio propio le conviene. La glotomatética sincrónica (contribuciones aportadas por otras disciplinas o ciencias) y diacrónica (contribuciones aportadas por otras lenguas poseídas o estudiadas por el sujeto) no nos ofrecen los mismos frutos que se dan en el caso de la enseñanza-aprendizaje a adultos.

[121] La pluralidad terminológica sólo produce confusión.

En el Italiano como LCEt[122] aún es más difícil ya que el niño propende a identificarse con el grupo, siempre y cuando encuentre un interés en hacerlo, no por cuestiones étnicas o lingüísticas, sino por afición deportiva, gusto musical, modo de vestir, etc.

Se trata obviamente de un problema psico-pedagógico, glotodidáctico y de organización de la enseñanza lingüística.

La educación lingüística integrada es por lo tanto obligatoria para evitar que la LCEt se convierta en una obligación incomprensible impuesta por los "adultos".

En el caso de la enseñanza de una LCE a **adultos** hay que subrayar de antemano que un adolescente de dieciséis años ya se considera un adulto desde un punto de vista psico-lingüístico.

En este caso específico, los problemas nacen por el contrario de muchos factores[123]:

- el docente de Italiano que trabaja en el extranjero tiene casi siempre una formación clásica y humanística y por lo tanto propende a enseñar la LCE como ***cultura animi*** a estudiantes que por el contrario piden siempre estudiar una lengua y una cultura más contemporáneas y de manera más orientada hacia la simple comunicación verbal. Muchos docentes por ejemplo no otorgan valor pedagógico al arte menos tradicional, el rock, a la generación de los cantautores, al teatro y al cine, por ejemplo.

[122] Ejemplo de ello es el *Corso Integrativo* que se imparte el viernes en la Soc. Dante Alighieri, México, D.F.

[123] **LAGG**. Videograbación: Corso di formazione e aggiornamento per maestri, 2001-2002 y sobre todo, AA.VV., *Curricolo di italiano per stranieri*, Università per Stranieri di Siena, Collana I libri dell'arco, Bonacci Editore, Roma, 1995.

- Muchas veces se cree que por el hecho de conocer una lengua significa saberla enseñar. Es ausente casi siempre un **proyecto de transformación del docente en profesor**.
- El estudiante-adulto es tomador de decisiones y por lo general llega al salón con un ***background* matético ya afinado**, del cual tiene una cierta confianza, está entonces menos dispuesto a modificar su esquema mental y a probar caminos nuevos.
- El estudiante-adulto, dada su compleja estructura psico-cognitiva, **no ama caer en lo ridículo** frente a los compañeros o a los familiares, adora la política del **salvar la cara**, siempre y dondequiera que se encuentre.

2.4 EL PROYECTO TEÓRICO

Es necesario antes que nada precisar los conceptos de **corpus** o **syllabus**, **programa** y **currículo**.

Se evidencia *a priori* que esta investigación nos ha llevado a poner seriamente bajo tela de juicio la necesidad de acompañar el proceso de aprendizaje-enseñanza de LCE con *corpus* o elaborados de contenidos o listas de materiales como objetivos o finalidades del mismo curso.

Un planteamiento constructivista y glotomatético como el del Método del Maestro Estudiante (capítulo 3) **tal vez requiera sólo de un *currículum*, es decir de una sobre-estructura que indique sólo por líneas generales los objetivos y las metas del proceso de aprendizaje-enseñanza.**

Es más. Este *currícolo* debería ser tan flexible para permitir unas reelaboraciones continuas de acuerdo con los deseos, con las expectativas y las motivaciones de **los estudiantes que por esta razón juegan un papel activo en su definición.**

Sin embargo, la Glotodidáctica Universal ha aclarado definitivamente estos conceptos.

El ***corpus*** (se usa a veces el término ***syllabus***) es la lista del material que hay que enseñar en un curso.

Puede ser *léxico-gráfico* si se basa en una lista de frecuencia, indicando las primeras *equis palabras* según el nivel del curso, *temático* si tal *corpus* viene integrado por elementos de léxico relacionados con las situaciones de las unidades didácticas, *funcional* de acuerdo con las necesidades inmediatas de los

En las actividades del **LAGG**, la elaboración del *currículum* correspondió siempre al objetivo máximo de la primera etapa. En la fase *en-coactiva*, o de *motivación colectiva*, todos los estudiantes junto con el docente, a través del proceso de "negociación de sentidos y significados", elaboraron las metas y los objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje bajo forma de *diario de borde* que al mismo tiempo representó la construcción de su propia gramática[1].

[1] Ver **CAPITULO 3: LA RESPUESTA. METODO DEL MAESTRO-ESTUDIANTE. EL MODELO PEDAGÓGICO PROPUESTO.**

grupos (abogados, empleados de agencias de viajes, etc...) y *micro-lingüístico* si además de la necesidad funcional existe una necesidad cultural.

Por ejemplo, es un *corpus* morfosintáctico el del volumen sobre la Certificación del italiano como LCE de la Universidad de Tuscia[124].

Es por el contrario, un *corpora* pragmático-gramatical el del Consejo de Europa basado en los *niveles-umbral* principales de lenguas extranjeras[125].

Programa es un término que, por el contrario, identifica los documentos oficiales del Estado, en que, casi siempre por grandes bloques, se describen metas, objetivos y contenidos de enseñar en un determinado curso.

Currículum es la integración de un *programa* (metas, objetivos, líneas de fondo) y de un *corpus* lingüístico (fonológico, léxico-gráfico, morfológico-sintáctico, textual, pragmático, sociolingüístico) y cultural (modelos de organización social, vida cotidiana, etc.) con la agregación de indicaciones metodológicas para la didáctica y para la verificación además de la especificación de probables empalmes con otros sectores del mismo ámbito disciplinar.

Por ejemplo, un *currículum de Italiano para extranjeros* hace parte, más allá del específico planteamiento de esta investigación, del macro-currículum de Educación Lingüística que incluye todas las lenguas estudiadas (LCE, LCM, LC2, LCEt, etc.) y se conjuga con el currículo de educación literaria.

---

[124] PLIDA, Progetto Lingua Italiana Dante Alighieri.

[125] N. Galli de' Paratesi,
- *Livello soglia per l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera*, Estrasburgo, Consiglio d'Europa, 1981.

CAPÍTULO 2

Para facilitar la comprensión del lector se recapitulan cuáles, según la Glotodidáctica Universal, son los principios básicos de un currículum de LCE:

1. **metas educativas: culturización (en-culturación y a-culturación), socialización, auto-promoción,**
2. **competencia comunicativa,**
3. **competencia glotomatética,**
4. **objetivos específicos,**
5. **modelos operativos,**
6. **técnicas didácticas,**
7. **glototecnologías.**

2.4.1 TEORÍA, ABORDAJE, MÉTODO, TÉCNICA Y ACTO DIDÁCTICO

En este párrafo, desarrollamos un ulterior análisis sobre la terminología glotodidáctica.

A pesar de todos los esfuerzos cumplidos en estos últimos años, ha quedado mucha confusión en la distinción entre los conceptos de **teoría**, **abordaje**, **método** y **técnica**, utilizados a menudo arbitrariamente como sinonímos.

El término **teoría** interesa sólo en parte al glotodidacta.

En efecto, él no tiene la tarea de elaborar teorías sobre la lengua o sobre la cultura, sobre la educación o el aprendizaje, sino de laborar sobre el plan más práctico: tomar en consideración y en préstamo las teorías de los lingüistas, de los psicólogos, de los pedagogos, etc., extrayendo los principios más eficaces desde un punto de vista glotodidáctico.

Por el contrario, el ***abordaje*** es la finalidad primaria de la educación lingüística y se basa sobre la autenticidad científica de las teorías aplicadas, sobre la coherencia interior y sobre la capacidad de engendrar métodos capaces de realizar el mismo abordaje.

El **método** es el conjunto de principios metodológico-didácticos que coherentemente traduce un abordaje en modelos para organizar los materiales didácticos y el trabajo de los alumnos sobre aquellos materiales.

La **técnica** glotodidáctica es una actividad que realiza en clase las indicaciones del método y las finalidades del abordaje.

Una teoría puede ser **verdadera o falsa**, un abordaje, **justo o equivocado**, **bueno o malo**, un método, **adecuado o no adecuado** al abordaje que quiere realizar y **coherente o no coherente** en su propio interior; las técnicas, **coherentes o no coherentes** con el método y el abordaje y **eficaces o no eficaces** para lograr el objetivo didáctico que se proponen.

CAPÍTULO 2

El **acto didáctico** es **adecuado** en cuanto intencional y planeado y se atribuye al estudiante, o bien a sus necesidades, a sus motivaciones, a los procesos psicolingüísticos activados, a la dimensión afectiva y a los aspectos relacionales, al docente y su competencia glotodidáctica, a su función de modelo lingüístico, de guía de la actividad de clase, de estimulador y evaluador de las LCE-objeto del aprendizaje, también en su relación con las otras lenguas poseídas y estudiadas por el estudiante.

La interacción entre los tres polos es filtrada por la situación[126] y la descripción y valoración de los abordajes, de los métodos y de las técnicas pueden ser conducidas sobre la base de este modelo.

Sin embargo, hay que subrayar, ya a partir de este capítulo, que en el nuevo modelo pedagógico presentado en esta tesis, la frontera entre maestro y estudiante es tan flexible que la dimensión de tres polos, se reduce constantemente a dos, un sujeto en el cual actúan muchos sujetos y el objeto del estudio que es determinado conjuntamente por el primero.

[126] Ciliberti confirma la hipótesis: *aprendizaje, enseñanza y objeto del estudio son los ápices de este proceso*.

2.4.2 LAS HABILIDADES: COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN

En un currículum de LCE además de los principios de las metas educativas y de la competencia glotomatética se tienen que enumerar los procesos necesarios para realizar varias habilidades, los contenidos funcionales, léxico-gráficos, morfo-sintácticos, etc., que involucra la **competencia lingüística y comunicativa** además de los procesos de la **meta-competencia comunicativa**, particularizar los **modelos operativos** y las **técnicas didácticas**, es decir, todas aquellas **técnicas glotodidácticas** (ejercicios y actividades desarrolladas en casa, en clase, a solas o en grupo, en pareja, etc.) utilizadas en una unidad didáctica con la finalidad de perseguir objetivos y averiguar de ellos el logro y por fin indicar cuál papel pueden tener las **glototecnologías** o bien las tecnologías didácticas útiles y necesarias, con su relativa metodología de empleo y tipo de interacción entre alumno y docente.

Las habilidades generalmente se refieren al modelo de **cuatro polos**: **comprender**, **hablar**, **leer** y **escribir**.

Sin embargo, en realidad se completan con **dialogar** y **resumir**, **parafrasear** y **traducir**, **monologar sobre sugerencias escritas** y **escribir bajo dictado** que hay que saber desarrollar en una perspectiva **intra-lingüística** (en italiano desde un texto italiano, por ejemplo) e **inter-lingüística** (en LCM desde un texto italiano, por ejemplo).

Así comenta Freddi al propósito: *en las fases iniciales del estudio de una lengua cada habilidad tiene que tener un trato suyo específico. Es deseable que la integración funcional de las cuatro habilidades tenga lugar en los siguientes estados del aprendizaje.*

Sin embargo, esta consideración pierde valor si tenemos en cuenta el evento comunicativo como una situación en la cual conjuntamente y de manera integrada participan las cuatro habilidades.

Si no hay comprensión auditiva o de lectura, no hay tampoco producción oral o escrita y viceversa.

Un evento comunicativo gira casi siempre alrededor de la integración de todos sus componentes.

La visión holística en la experimentación del **LAGG**, contrariamente a lo que expuso Freddi, parte de esta suposición. El texto pivote construido por los estudiantes *es el blanco en el cual se deben insertar todos los* elementos lingüístico-culturales necesarios para que el mismo evento comunicativo pueda ser comprendido y actuado por los cinco sentidos, oído, vista, lengua, olfato y tacto.
Sin estas prerrogativas, el texto que representa un evento comunicativo es un texto arbitrario, irreal y sobre todo no-contextualizado. Se considera oportuno que entre los objetivos específicos de una unidad didáctica, se establezca "a priori" la necesidad de trabajar de manera integrada y holística sobre todos los elementos lingüístico-culturales que representen de una manera, lo más real posible, una continuidad y no una discontinuidad en el proceso de comprensión y producción de un evento comunicativo.
Si se evita esta prerrogativa, además de construir o presentar una realidad no funcional, se corre el riesgo de abarcar porciones limitadas, arbitrarias y descontinuadas de la misma. Ello, en el caso de la enseñanza-*aprendizaje de LCE es un factor de máximo riesgo.*

La **polisemia textual**, objetivo por lograr, surge, en efecto, a partir de la **comprensión**, lo cual significa formular hipótesis sobre lo que podrá venir dicho o escrito en un dato contexto.

Se trata por lo tanto de aplicar una **gramática de anticipación** sobre la conciencia situacional en orden al argumento y a los objetivos de los interlocutores, con base en la redundancia o sea en los suplementos de informaciones localizables en el contexto, en el co-texto (lo que aparece antes en el texto) y en el para-texto (títulos, fotografías, etc....) y sobre la base del

conocimiento del mundo (enciclopedia) para eliminar la ambigüedad de los elementos poli-semánticos.

La comprensión puede ser intensiva, palabra por palabra, extensiva global (*skimming*) o dirigida al detalle (*scanning*).

En un currículum es necesario establecer cuál estrategia utilizar e identificar de ella la función o las funciones.

Todos estos campos de acción tienen que ser integrados entre el docente de LCM, LCE, LCEt, microlenguas y por el estudiante *matetizado*.

Las **habilidades productivas** son el monólogo y la composición escrita.

El **monólogo** es utilizado escasamente en la vida cotidiana pero aparece en las interrogaciones en clase.

La **composición escrita** es por el contrario frecuentemente utilizada bajo forma de tema, relación, ensayos, etc.

Los objetivos didácticos que hay que lograr son el análisis del contexto situacional, los objetivos de quien produce el texto y aquellos del destinatario, la relación entre los dos, el lugar físico y cultural en el cual se encuentran, la definición del tipo de texto que se quiere producir y del género textual, la línea conceptual que otorgará coherencia al texto, la redacción de un texto uniforme y correcto.

La computadora puede en este caso ayudar mucho porque elimina flechas, palomitas o asteriscos y permite que el estudiante trabaje siempre sobre un texto limpio.

La habilidad interactiva del **diálogo** es parecida a la de la producción pero se distingue por la continua integración al guión mental con base en la dinámica del cambio comunicativo, a las informaciones, objetivos agregados, por la solicitud de fuerte cohesión y atención a las reglas que gobiernan el modo en que en el país extranjero se da la palabra y sobre

todo la importancia de los otros códigos extra-lingüísticos y para-lingüísticos.

Las habilidades de **manipulación**; redacción de notas, resúmenes, paráfrasis, traducción y dictado son las que permiten pasar de un texto a otro.

En la **redacción de notas** y en el **resumen**, sustenta relevante importancia la individuación de los núcleos formativos para no disolver la coherencia lógico-semántica de un texto y su jerarquización, distinción entre informaciones principales y accesorias.

En la redacción, las notas se producen en una forma personalizada, el resumen no prevé el discurso directo y obliga a la secuencia temporal y a la lógica.

> En las actividades de **MI GRAMÁTICA** del **LAGG**, la paráfrasis fue aplicada constantemente y tratándose, en este caso especifico, de construir una **gramática personal** (*tips personal vs. estándar*), nunca se negó que esta actividad pudiese ser acompañada por la traducción o paráfrasis en LCM o en otras lenguas poseídas por el estudiante. Es en efecto fundamental que el estudiante anote, en lugar que una norma gramatical *estándar*, un *tip* gramatical personalizado, no necesariamente igual al de sus compañeros, que por él – sujeto único y no repetible - traduzca con eficacia y economía de tiempo, la comprensión del mismo. El *tip*, repito, puede darse en cualquier lengua o en el lenguaje que mejor satisfaga la necesidad y el deseo de comprensión del estudiante.

La **paráfrasis** impone una notable capacidad de manipulación a nivel morfológico-sintáctico (pasar del discurso directo al indirecto, etc.) y léxico-gráfico (sinónimos, hipónimos[127], hiperónimos[128]). La paráfrasis es dirigida a estudiantes de grupos

[127] "rosa" en lugar que "flor", por ejemplo.
[128] "flor" en lugar que "rosa" por ejemplo.

avanzados y desarrolla la capacidad de la **perífrasis**, o bien la posibilidad de formular la definición de una palabra que no se conoce.

La **traducción** puede ser simultánea oral-oral, *impromptu* escrito-oral, de una variedad antigua a un moderna, escrita de textos escritos.

Por muchos años, se le ha dado mucha importancia pero últimamente se comprendió que crea muchos obstáculos a la producción oral y escrita en LCE.

En una traducción es preciso entender el contexto, el análisis del papel del autor en el texto, el papel atribuido al texto en el contexto, el papel efectivo del texto en el contexto, el análisis de los rasgos que caracterizan el texto y el hallazgo de rasgos equivalentes en otras obras pero no paralelos.

En el **dictado** varía el objeto según las diferentes lenguas pero el proceso básico es igual al de la comprensión.

2.4.3 HABLAR Y ESCRIBIR. PROBLEMÁTICAS

Es oportuno tomar en consideración las siguientes implicaciones propuestas por Ciliberti, en relación con las habilidades del **hablar** (productiva oral) y del **escribir** (productiva escrita):

1. En el habla, el estudiante puede encontrar dificultades de orden lingüístico, fonológico, sintáctico y léxico-gráfico, además de problemas de carácter interactivo, es decir hacia el manejo de la interacción, reglas de los turnos de palabra, cambiar de tema, abrir y cerrar una conversación, y en la negociación del significado, hacerse entender por los demás y entender a los demás además del conocimiento de las reglas sociales de la cultura que lo hospeda (LC2) o de la cultura que está estudiando (LCE).
2. El escrito, con respecto al habla, se caracteriza por la calidad de ser permanente, por lo tanto ofrece garantías a los estudiantes en términos de control sobre los mismos medios lingüísticos para conseguir una mejor organización textual.
3. El estudiante tiene que demostrar ser capaz de trasladar en un código diferente del materno todas las operaciones que cumple en la misma LCM. Él tiene que ser competente en léxico, estructuras, tipología textual y estilo. La dificultad está exactamente en ello, en la adquisición de nuevos conocimientos culturales relacionados con la lengua en objeto.

Por cuanto concierne luego el período perfecto para la aplicación de actividades enlazadas con la lengua escrita, Freddi precisa lo siguiente: *la posesión de la lengua oral facilita el aprendizaje de la lengua escrita, pero no viceversa. E imprescindible por lo tanto que, en la práctica de la*

enseñanza-aprendizaje, la fase inicial sea exclusivamente oral (aproximadamente 50 horas) y que luego siga una fase mixta en la cual se acerque la asunción oral de los materiales lingüísticos a su producción escrita y gráfica.

Las investigaciones neuro-lingüísticas han confirmado esta hipótesis: *el sordomudo no logra hablar por ser sordo y no por ser mudo, cuando aprende la lectura labial del interlocutor, aprende a hablar incluso quedando sordo.*

Se añade que sin embargo hay técnicas que se aplicaron en el **LAGG**, *como por* ejemplo la *transformación de género*, las cuales crean un todo único entre la producción oral y la escrita y su aplicación puede darse de manera gradual y a partir de los niveles básicos de aprendizaje.

Como ampliamente explicamos antes[129], la dicotomía *fácil vs. difícil* no reproduce las mismas prerrogativas de *simple vs. complejo*, se puede y se debe justificar al estudiante que evita lo difícil, pero ello no es válido para el que se aleja de lo complejo.

[129] Ver 1.3 **ANÁLISIS CRÍTICO DEL ESTADO DE LA CUESTIÓN GLOTODIDÁCTICA GENERAL**

2.5 ENTRE TEORÍA Y PRÁCTICA: UN ENFOQUE HOLÍSTICO POR INTEGRANTES

Este *excursus* teórico y crítico sobre la historia de la Glotodidáctica, sus abordajes, sus métodos y sus técnicas, a lo largo de los siglos evidenció consistentemente por un lado la naturaleza interdisciplinaria de esta ciencia y por el otro un sinnúmero de principios, teorías, prácticas didácticas que no por ser lejanos en el tiempo se consideran vencidos, por el contrario, forman todavía en la actualidad parte de los currículos de enseñanza-aprendizaje de LCE. Ello representa entonces el estado de la cuestión, teórico y práctico, al cual deben dirigirse docentes y estudiantes en el momento en que plantean o realizan un proceso de enseñanza-aprendizaje.

De aquí, en efecto, surge el concepto de **enfoque o abordaje Ecléctico** u **Holístico**, como conjunto de principios, teorías, métodos y técnicas pertenecientes a diferentes abordajes que son útiles para los casos específicos de enseñanza-aprendizaje de lenguas y lenguajes.

En pocas palabras se va manifestando siempre más la idea que para solucionar un problema glotodidáctico ya no es suficiente un solo *fármaco* sino que es necesario disponer de más remedios que aparentemente formarían un conjunto heterogéneo pero que en realidad representan una mezcla explosiva y uniforme que abre la puerta al éxito escolar.

Sin embargo, a lo largo de los siglos, por medio de la investigación teórica e investigación-acción algunos *remedios* glotodidácticos han sido objeto de críticas, puestos en tela de juicio y se ha detectado su definitivo vencimiento.

Ello, nos obliga a un ulterior esfuerzo, definir qué es la Glotodidáctica hoy en día y encasillar, hasta donde podamos, los parámetros teórico-prácticos de las **integrantes interdisciplinarias**[130] que la forman y le dan vida.

Al tomar en préstamo un esquema muy útil sobre las competencias y las habilidades que permiten al estudiante cumplir con tres prerrogativas del aprendizaje de lenguas y lenguajes, el *saber la lengua*, el *saber hacer la lengua* y el *saber hacer con la lengua,* esquema fundamentado por el Prof. Paolo Ernesto Balboni y compartido hoy en día por la mayoría de los glotodidactas, se puede definir la Glotodidáctica, como una *ciencia con fines para la enseñanza de lenguas y lenguajes, caracterizada por un constante proceso de acercamiento e interrelación con otras ciencias, por medio del cual construye sus propias integrantes teóricas y prácticas* que podríamos resumir en estos grupos:

- integrantes lingüística, extralingüística y paralingüística,
- integrante socio-pragmática,
- integrantes cultural e intercultural,
- integrantes psicológica, neurolingüística, psicolingüística, psico-didáctica-educativa,
- integrante metodológica,
- integrante docimológica,
- integrante tecnológica e
- integrante glotomatética.

[130] O *gramáticas* como comúnmente vienen nombradas en Glotodidáctica

2.5.1 LAS INTEGRANTES LINGÜÍSTICA, EXTRALINGÜÍSTICA Y PARALINGÜÍSTICA

Saber las habilidades, o bien *saber hacer lengua* y las funciones o utilizar la lengua en relación con el contexto, presupone una tercera dimensión, aquella de saber la lengua y *saberla integrar con los otros códigos*, es decir con la competencia **lingüística**, **extralingüística** y **paralingüística**.

De acuerdo al concepto de **competencia comunicativa**[131] la **competencia lingüística** es entonces un sistema complejo que se compone a su vez de 5 integrantes:

- la competencia **fonológica**, que permite reconocer y producir los fonemas de una lengua además de sus curvas de tonos,
- la competencia **morfológica-sintáctica** que permite enlazar las palabras entre ellas en un período,
- la competencia **léxico-gráfica**, que permite comprender las palabras, memorizarlas, organizarlas en campos léxico-gráficos, hallarlas y utilizarlas distinguiendo entre el nivel de denotación y connotación,
- la competencia **textual** que permite reconocer y producir textos coherentes sobre el plan semántico, con cohesión en la relación entre frases, congruentes con las características de los varios géneros comunicativos y
- la competencia **grafológica** que permite leer y redactar textos escritos.

[131] Ver 1.2.6 **EL ABORDAJE COMUNICATIVO**

Se dilató obviamente en los últimos años la noción de "gramática."

La **paralingüística** es el particular empleo que se puede hacer del tono de voz, de la entonación, de la velocidad con que se habla para dar énfasis sobre el significado o modificarlo.

La competencia **extralingüística** implica el dominio de aquellos códigos que vienen usados junto a la expresión verbal: la **chinésica** o **gestualidad**, es decir la capacidad de comprender y utilizar los gestos, las expresiones faciales, los movimientos de la lengua, etc., la **proxémica**, relacionada con el uso del espacio interpersonal, la distancia y la cercanía con el interlocutor, el uso de micrófonos, etc., la **objetual** o **vestémica**, es decir el uso de objetos para comunicar un *estatus* o una función social, la capacidad de adueñarse del sistema de la moda, etc., la **olfativa**, relacionada con los perfumes del cuerpo que por ejemplo en Italia son substituidos frecuentemente por los artificiales, cuya cualidad informa a menudo sobre el nivel socio-cultural de la persona, y la **táctil** como por ejemplo la forma con la cual apretamos las manos para saludar o el típico doble beso en las mejillas de la cultura italiana.

Estas competencias específicas forman parte del currículo de LCE y junto con las lingüísticas, las sociolingüísticas, las pragmalingüísticas y las culturales, construyen un conjunto homogéneo y ecléctico de habilidades que el estudiante tiene que dominar con el fin de evitar el surgimiento de problemas de carácter intercultural.

En el ámbito de la **meta-competencia lingüística**, es decir de la **competencia sobre el uso de la lengua**, se subraya el hecho de que es útil para alumnos que hayan superado el nivel básico, tal como lo es la **competencia del uso de la lengua**.

Por un lado, se trata de saber usar la lengua sobre la base de un complejo bosquejo de gramáticas implícitas, por el otro, se trata de saber de manera explícita por qué la lengua italiana o cualquier otra LCE funciona de alguna forma y por qué se completa con otros lenguajes según ciertas modalidades o varía según el contexto.

Afirma Balboni que de esta forma, *en la base de la competencia **implícita**, se manifiestan unos conocimientos declarativos que describen un estado de verdad elemental y aquellos procedimientos que se basan en la secuencia, mientras que en la base de la **meta-competencia explícita** encontramos el concepto de **representación mental**, de esquemas morfológicos, de "scripts" convencionales, de "frames" semánticos, de árboles sintácticos, que permiten archivar y recuperar los mismos conocimientos declarativos generalizados igual que los mecanismos de procedimientos generativos.*

Las representaciones mentales, **gramática *tout court***, permiten al alumno dominar de manera consciente cuando ha interiorizado espontáneamente y de alcanzar un cierto grado de autonomía en el aprendizaje de la lengua cimentando las bases para una futura vida lingüística independiente.

El modelo pedagógico que se presenta en el tercer capítulo de esta investigación se construye en efecto sobre un abordaje matético y reproduce constantemente y obligatoriamente estos procesos.

El estudiante, al construir textos pivotes y unidades didácticas personalizadas se transforma gradualmente en un auto-glotodidacta, además de mejorar sensiblemente su competencia lingüística sobre saber la lengua, saberla usar y sobre todo saber reflexionar sobre ella.

2.5.2 LA INTEGRANTE SOCIO-PRAGMÁTICA.

Una lengua puede variar de registro (coloquial, informal, formal, áulico, etc.), de argumento (micro-lenguas científico-profesionales, micro-lenguas del arte, del turismo, etc.), por el área en que viene utilizada (variedades estándar, regionales, "dialectalizadas"[132], etc.) o por el *médium* que es vehículo de ella (periódicos, televisión, radio, etc.).

La sociolingüística[133] fue la ciencia que elaboró el concepto de *competencia comunicativa* aunque hoy en día se prefiere hablar de **competencia socio-pragmática** en la cual la integrante **sociolingüística** se junta con la **pragma-lingüística**.

La *Pragma-lingüística*, que tanta influencia dejó en el método nocional-funcional y en el Proyecto Lenguas Vivas[134], por el contrario estudia la lengua como acción social, por ello está en abierta contraposición con la Lingüística Estructural y *chomskiana* que se interesan sólo de los aspectos lingüístico formales.

El concepto básico, en este caso, es el de **acto comunicativo**, acción que un sujeto cumple para lograr un objetivo.

La *competencia pragmática* permite entonces al estudiante actuar socialmente por medio de la lengua y se articula en varias funciones que la lengua desarrolla en la interacción social.

Está necesariamente integrada con la *competencia sociolingüística*, por causa de los muchos registros lingüísticos que hay que utilizar según la situación.

---

[132] En el caso del patrimonio lingüístico italiano, por ejemplo, los dialectos influyeron sobre el italiano y viceversa. De esta forma, podemos hablar de *italiano dialectalizado* y de *dialectos italianizados*.

[133] Ver 1.2.6 **EL ABORDAJE COMUNICATIVO**.

[134] Ver 1.2.6 **EL ABORDAJE COMUNICATIVO**.

Además, la competencia socio-pragmática, dependiendo del mundo en que se quiere actuar, está enlazada con la cultural: conocimiento de modelos de comportamiento social, reglas de *turn taking* y modelos culturales que gobiernan la vida cotidiana.

El currículo de LCE es para tal fin un currículo que se construye sobre el desarrollo funcional.

Por ejemplo, integrando los modelos de Jakobson[135] y Halliday[136] se puede definir una parrilla de seis funciones que se persiguen cuando usamos la lengua para actuar sobre el contexto:

- Función **personal**, cuando el estudiante revela su misma subjetividad: diarios, entrevistas, etc.
- Función **interpersonal**, cuando un extranjero, actúa en la relación de interacción: presentarse, rechazar, saludar, ofrecer, etc.
- Función **regulativo-instrumental**, cuando las LCE vienen usadas para modificar el comportamiento de los demás: dar y recibir instrucciones, consejos, prohibiciones.
- Función **referencial** para describir o explicar la realidad: mensajes objetivos, léxico denotativo, empleo del indicativo y tercera persona.

---

[135] R. Jacobson,
- *Saggi di linguistica generale*, III ed. Milano, Feltrinelli, 1981.

[136] M.A.K. Halliday,
- *Language as Social Semiotic. The Social Interpretation of Language and Meaning* [colección de varios ensayos en inglés] (trad. it. *Il messaggio come semiotica sociale. Un'interpretazione sociale del linguaggio e del significato*, Zanichelli, Bologna).

- Función **poético-imaginativa** para producir efectos rítmicos, sugestiones musicales, asociaciones metafóricas sobre la forma del mensaje (*significante*) o para crear mundos imaginarios.
- Función **metalingüística** para usar las LCE para reflexionar sobre la misma lengua y cultura.

Para estas funciones hay que considerar su realización en las muchas variedades situacionales y geográficas.
Una educación lingüística armoniosa y equilibrada tendrá que extenderse sobre todas las funciones, sin privilegiar algunas de ellas en detrimento de otras.
Es por ello que el hipertexto representa el instrumento más idóneo para realizar este proceso.
A tal fin, el lector podrá tomar visión personalmente de cómo[137], en la construcción de **MI GRAMÁTICA**, el estudiante puede, a partir de un único elemento, actuar de manera constante sobre las funciones lingüísticas y el mismo evento comunicativo.
Los enlaces (*links*) le permiten en efecto un sondeo exhaustivo según estas coordenadas.
Cada función se realiza por actos comunicativos que el docente de LCE o el estudiante-maestro[138] debería organizar al principio, al compás de los principales actos lingüísticos y enfrentándolos sucesivamente, trabajando sobre los diversos géneros comunicativos, orales, escritos, audiovisuales y

[137] Ver **CAPÍTULO 3: LA RESPUESTA: MÉTODO DEL MAESTRO – ESTUDIANTE. EL MODELO PEDAGÓGICO PROPUESTO**.
[138] estudiante ya matetizado

multimediales

Para lograr ello, él tiene que saber valorar los manuales didácticos para inspeccionar si todas las funciones son eventualmente desarrolladas armónicamente y luego trabajar el planeamiento de material complementario, programar con los colegas el trabajo sobre las funciones o planear exámenes de colocación organizados sobre bases funcionales.

Es evidente que en el nuevo planteamiento de esta investigación, todas estas problemáticas tienden a desaparecer o por lo menos vienen a formalizarse al principio a través del trabajo cooperativo entre docente-estudiante y estudiantes-docentes.

Ello, elimina todas las huellas de arbitrariedad y distribuye la responsabilidad de una enorme y compleja cadena de operaciones, entre numerosos **agentes**, respetando por completo el principio según el cual *errare humanum est*.

2.5.3 LAS INTEGRANTES CULTURAL E INTERCULTURAL

La cultura es la respuesta con la cual los seres humanos desde siempre han solucionado los problemas creados por la naturaleza: la manera de procurarse, preparar y distribuir los alimentos, la manera de construir hogares y trajes para vestirse, las reglas de cortejo, las estructuras familiares, etc.

Si algunos modelos pueden ser reconocidos como mejores con respecto a otros, se habla de **civilización**, aunque no cabe duda de que todas las culturas son igualmente dignas de ser reconocidas como tales.

De aquí, gracias a Freddi, se fundamentó la teoría sobre el **relativismo cultural** y la necesidad de favorecer la *en-culturación*, *a-culturación*, la *socialización* y la *autopromoción* del estudiante de LCE[139].

En el proceso de análisis-síntesis y reflexión cultural hay que considerar tres aspectos de cualidad: la **autenticidad cultural**, la **actitud afectiva** y el **modelo descriptivo**.

Por lo que se refiere a la **autenticidad cultural**, es importante subrayar que los sujetos que estudian una LCE por lo general poseen informaciones culturales del país extranjero, por cuanto ellas sean incompletas o no sistemáticas, informaciones que casi siempre no son auténticas o estereotipadas, hiper-simplificadas y generalizadas por los mass-media[140].

Estos preconceptos proporcionados por la **actitud** y la **esfera afectiva** de los estudiantes, son de todas formas muy útiles, porque representan el estado primario de acercamiento al estudio.

---

[139] Ver 2.2 **DE LO INÚTIL A LO ÚTIL. LAS METAS EDUCATIVAS**.

[140] En el caso del ser italiano, por ejemplo, podría ser mafioso, placentero y mujeriego, amante del vino, del mandolín y del claro de luna o inclusive de forma positiva, amante del buen gusto, del sentido artístico, de la educación canora y musical, etc.

Como el lector podrá ver personalmente, el modelo pedagógico propuesto en el tercer capítulo de esta investigación, se vuelve metodología didáctica. Recuperar estas estructuras *a priori* entre los estudiantes, permite en efecto la construcción del texto *pivote* inicial, que a pesar de ser limitado, no es, exactamente por esta razón, arbitrariamente impuesto.

Si aplicamos inclusive una metodología con tecnología educativa, es evidente que actividades muy sencillas, como la de bajar de la red telemática, por medio de un motor de búsqueda, un texto a partir de una o más palabras-clave en LCE, adquiridas por los estudiantes a través de otros canales de información, pueden influir positivamente sobre el proceso de motivación que a su vez, como ya vimos, contribuye definitivamente al éxito en el aprendizaje.

Sin embargo, el docente tiene que monitorear sobre las definiciones personales de modelo cultural proporcionadas por los estudiantes.

En el caso por ejemplo de un grupo de LCE en el cual hay uno o más estudiantes que en realidad las estudian como LCEt - puesto que son hijos de inmigrados o viven en una comunidad en la cual esta LCE es vehicular -, estos podrían, en efecto, proporcionar modelos culturales anticuados y retrógrados, en todo caso considerados atendibles por sus compañeros.

En fin, gracias a las contribuciones de Lévi-Strauss[141], reconsideradas en Glotodidáctica por Robert Lado[142], la Antropología Cultural presenta una parrilla de tres polos, sobre la descripción del **modelo cultural**, relacionado con la ***forma en la cual se realiza***, con la ***forma de distribución o relación*** *que establece* ***con otros modelos*** *o miembros del mismo paradigma* y con el ***significado***, como puede ser por ejemplo, la diferencia

[141] http://www.anthro.mnsu.edu/information/biography/klmno/levi-strauss_claude.html
[142] http://www.georgetown.edu/cball/lado.html

entre el término italiano *colazione*, el español *desayuno* o el inglés *breakfast* o entre el romanticismo latino y el anglosajón.

La reflexión cultural tiene que ser propuesta en cada momento de la unidad didáctica y sobre todo hay que darle un lugar, aunque el docente, por vivirla y conocerla profundamente, la reconozca como banal.

Cultura sin embargo no hace referencia sólo al concepto ciceroniano de *cultura animi* sino al entero patrimonio de modelos culturales y soluciones que otro pueblo extranjero con respeto al del estudiante da a los problemas de naturaleza: alimentarse, crear núcleos familiares, organizaciones, etc. (*way of life*).

Por ello, la relación intercultural o el encuentro de un estudiante con la cultura extranjera, puede crear **problemas de carácter intercultural**, **intolerancia**, **falta de interés**, **racismo** o **choque cultural**.

Estos problemas se deben a los valores diferentes entre la **cultura de egreso** (la del estudiante) y la de **ingreso** (la que ha estudiado en la escuela) como por ejemplo, el sentido del tiempo, de la jerarquía, del dinero, del estatus social y otros más, o se deben al papel de los lenguajes no-verbales (gestos, objetos, distancias, etc.), o al uso de la lengua (tono de voz alto o bajo, etc.) o a las diferencias pragmáticas (aceptar la interrupción de la conversación o esperar nuestro turno, etc.).

Se tiene entonces que formar el estudiante en este sentido, prepararlo en la adquisición de los modelos italianos o de otra cultura extranjera que podrían incidir en una nueva evaluación de los modelos culturales de su nación y acercarlo a la acentuación de las diferencias interculturales y de los aspectos que unifican las dos culturas, la de egreso y la de ingreso.

Ello es fundamental en un proceso formativo.

De esta forma, se estimula la motivación y la curiosidad, el **relativismo cultural** y el interés hacia *el otro*.

En el caso de procesos de enseñanza-aprendizaje de LC2, este mecanismo es distinto según el país extranjero del cual el estudiante proviene.

> En el **LAGG**, se pudo estudiar ampliamente el problema.
> Los mismos estudiantes, a pesar del sentimiento de *extrañeza* y lejanía física y territorial con Italia y su cultura, no han demostrado desdeñar algunas opciones de análisis-síntesis-reflexión sobre la evolución diacrónica del italiano y del español, opciones que cobran valor desde un punto de vista glotodidáctico, como por ejemplo, lo han sido algunas actividades sobre algunos *tips* de Fonética Histórica.
> Descubrieron por ejemplo que la mayoría de las palabras que en italiano empiezan con *f*, en español empiezan con *h* y que este particular caso fonético se debe a un fenómeno fisiológico. En la Península Ibérica durante el Siglo XIV, período en el cual la lengua romance se estaba transformando en el español moderno, los habitantes de la ciudad de Burgos, centro más importante de la península, iban perdiendo los dientes incisivos por culpa de la falta de flúor en el agua y de esa forma, ya no podían pronunciar la labiodental *f*. La cosa más interesante es que el fenómeno se circunscribe sólo al mundo hispano e hispanoamericano, puesto que en otras lenguas la palabra latina *filium* encuentra sus variantes en pleno respeto del uso de la labiodental *f*, lat. Filium, it. Figlio, port. Fijo, fr. Fils, etc. -.

Para los estudiantes que provienen de países con una larga y compleja historia cultural como los países europeos, acentuar las matrices comunes significa reflexionar por ejemplo sobre el papel del latín en la formación de las varias lenguas nacionales, sobre la identidad greco-latina del pensamiento filosófico, sobre el estilo gótico, sobre la polifonía renacentista, sobre el romanticismo, sobre el melodrama, sobre las dictaduras trágicas y acontecimientos bélicos.

Por el contrario, en los países que han padecido el colonialismo europeo, América y Oceanía, donde los italianos han llegado como desesperados en busca de suerte, nuestro pueblo se ha integrado manteniendo la misma individualidad cultural. En este caso es necesario acentuar las matrices

comunes, hacer descubrir la contribución italiana al desarrollo de estos países, a los descendientes de los emigrantes italianos, igual que a los estudiantes autóctonos, con el objetivo de proclamar los vínculos entre ambas culturas.

2.5.4 LAS INTEGRANTES PSICOLÓGICA, NEUROLINGÜÍSTICA, PSICOLINGÜÍSTICA Y PSICODIDÁCTICA-EDUCATIVA

En la integrante **psicológica** es evidente la contribución de la Sicología Evolutiva y Humanística[143] que ha marcado tres puntos de referencia teóricos fundamentales:

a) La edad de quien estudia la LCE, las motivaciones por las cuales las estudia, la relación que establece con el docente y los compañeros[144].
b) Aspectos que se enlazan con los estudios de Neurolingüística, sobre los principios de *bimodalidad*, *direccionalidad*, *modal focusing* (integrante *neurolingüística*).
c) Aspectos que se enlazan con los estudios de Psicolingüística, sobre los principios de *Language Acquisition Device* y de *Language Acquisition Support System*, (integrante *psicolingüística*).

Balboni, Freddi y Marcel Danesi[145] comparten plenamente la necesidad de acercar la Glotodidáctica a la Neurolingüística, ciencia que estudia la relación entre lenguaje y cerebro con el fin de luchar contra las patologías neurolingüísticas, afasias o lesiones cerebrales.

---

[143] Ver 1.2.7 **EL ABORDAJE HUMANISTICO-AFECTIVO**.
[144] Ver 2.3 **EL SUJETO QUE APRENDE. UN SER HUMANO PARTICULAR**
[145] Danesi en *Neurolinguistica e glottodidattica* (Liviana, Padova, 1988), habla de las modalidades de funcionamiento de los hemisferios cerebrales: el hemisferio izquierdo gobierna las actividades lógico-analíticas, interpreta y estructura el texto lingüístico, controla los mecanismos combinatorios de los sonidos (unidades discretas), de la morfología y de la sintaxis, decodifica y estructura el significado denotativo, controla la memoria verbal El hemisferio derecho, gobierna las actividades intuitivas globales, interpreta y estructura el contexto socio-comunicativo, interpreta y controla las estructuras prosódicas (tono, ritmo, acento) y la naturaleza pragmática de los enunciados (preguntas, respuestas y órdenes, etc), decodifica y estructura el significado metafórico y connotativo, controla la memoria espacial, controla e integra los lenguajes no verbales con el lenguaje verbal.

La **Neurolingüística**, en efecto, aportó a la Glotodidáctica, y en lo particular a los abordajes humanístico-afectivos, tres notables contribuciones:

- ***Bimodalidad***. En el primer caso, es fundamental considerar que la habilidad lingüística no se relaciona sólo con las áreas de Broca y Wernicke, es decir con las circunvalaciones del hemisferio izquierdo que gobiernan el lenguaje verbal, sino que se involucra con ambos hemisferios; el derecho que coordina también la actividad visual, que tiene una percepción global, simultánea y analógica del contexto y maneja la comprensión de las connotaciones, de las metáforas y de la ironía, y el izquierdo que según la teoría del *dominio cerebral* maneja las funciones superiores, que es la sede de la elaboración lingüística, que tiene una percepción analítica, secuencial, lógica (causa-efecto, antes-después) y maneja la comprensión denotativa. La Glotodidáctica humanística, en este caso, considera una *condición sine qua non*, la activación de ambas modalidades del cerebro, para explotar al máximo las potencialidades de adquisición de cada individuo.
- ***Direccionalidad***. En conexión con el principio de bimodalidad, la *direccionalidad* establece que las informaciones elaboradas por el cerebro asuman una dirección que va desde el hemisferio derecho (globalidad, visualización, contextualización, analogía, simultaneidad) al izquierdo (análisis, verbalización, lógica, secuencialidad). Según estas teorías los únicos modelos operativos válidos en Glotodidáctica serían los que se manifiestan a través de la

inducción, siempre y cuando se considere otro mecanismo neurolingüístico, el *modal focusing*.

- ***Modal focusing*** Es la necesidad de focalizar la modalidad izquierda durante el aprendizaje, para ofrecer al hemisferio izquierdo la oportunidad de volver a estructurar, desde un punto de vista neurolingüístico, sus conocimientos.

En las actividades didácticas del **LAGG**, como veremos en el capítulo sucesivo, estos tres conceptos fueron fundamentales: los estudiantes buscaban en su *software* mental el conjunto holístico de las habilidades y de los conocimientos, adecuados a la puesta en movimiento del *hardware*, es decir del acto externo, que vino representado, gracias al subsidio tecnológico-educativo, por el hipertexto, escrito u oral, receptivo y productivo, respetando la metodología inductiva, la única que puede garantizar el aprovechamiento de ambos hemisferios y el proceso de *modal focusing*, es decir el proceso de reestructuración de los nuevos conocimientos de manera profunda y articulada en el *software* previo.

En términos glotodidácticos, entonces, el fenómeno de la *bimodalidad* obligaría a la integración de ambos hemisferios para que la mente entera del alumno venga implicada en el aprendizaje.

La relación con la teoría sobre **adquisición vs. aprendizaje** de Krashen[146], es entonces evidente.

Desde un punto de vista psico-neuro-lingüístico podemos afirmar lo siguiente: la adquisición (SLAT, Second Language Acquisition Theory) es un proceso matético inconsciente, que explota las estrategias globales del hemisferio derecho del cerebro junto a aquellas analíticas del hemisferio izquierdo.

[146] S.D Krashen,
- *Second Language Acquisition and Second Language Learining*, Pergamon Press, Oxford, 1981

Lo que es adquirido se convierte en competencia de la persona y sobre ello se basa la producción lingüística. El aprendizaje es por el contrario un proceso racional, gobernado por el hemisferio izquierdo y basado sobre la memoria de mediano plazo.

La competencia *aprendida* no es definitiva. Se trata de una competencia activada más lentamente que la *adquirida*.

Por esta razón, en la comunicación real se recurre a la competencia aprendida como *monitor*, es decir un control formal sobre lo que ya ha sido producido por la competencia adquirida.

Se tiene que trabajar por lo tanto sobre la adquisición y no sobre el aprendizaje, reflexionar sobre las acciones didácticas y establecer si son relativas al aprendizaje (primera fase) o a la adquisición (segunda fase).

Cualquier método glotodidáctico tendría entonces que facilitar el monitoreo por parte de los estudiantes sobre su adquisición, la construcción personalizada o de grupo.

La competencia glotomatética es de este concepto, presupuesto, planeación, método, proceso y evaluación, es decir, cierra por su cuenta, el círculo que va desde el aprendizaje hacia la adquisición.

La adquisición en fin se puede ocasionar sólo por tres hipótesis:

- La adquisición básica se da cuando el alumno concentra su **atención en el significado** y no sobre la forma de un ***input* comprensible**. El docente tiene que proveer luego el *input* comprensible (docente como LASS, entorno social que puede ser docente y estudiante también);
- El *input* comprensible tiene que ser colocado en el peldaño del orden natural inmediatamente sucesivo al *input* hasta

ahora adquirido (i+1). La hipótesis del **orden natural** también es básica para la recuperación del nivel de los alumnos, o por lo menos, en un peldaño desde el cual, es más fácil colmar los vacíos de aprendizaje.

- En este mecanismo no tiene que intervenir el **filtro afectivo** que para el flujo de la adquisición, colocando lo que se comprende en la memoria a corto plazo y no a término definitivo. El filtro afectivo es constituido por el modo en que se realiza la relación entre los factores del acto didáctico. El docente no tiene que ser un investigador, sino un auxilio, la lengua tiene que ser familiar y no extraña. También hay que evitar **estados de ansiedad** utilizando los dictados como si fueran auto-corrección o agradable desafío consigo mismo, actividades que definitivamente ponen bajo riesgo la imagen de sí que el estudiante quiere ofrecer al resto de la clase, actividades que minan la autoestima y aumentan la autodefensa, actividades que le dan al alumno la sensación de no ser capaz de aprender.

Por ello, por ejemplo, en el **LAGG**, a través del **Cooperative Learning**, se ha presupuesto que las metas educativas, *culturización, socialización* y *autopromoción*, no deben considerarse sólo como objetivos de las integrantes lingüística y cultural, sino también de la metodológica y tecnológica, es decir, estas metas educativas no se relacionan únicamente con el objeto del estudio (lengua y cultura) sino también con los sujetos del estudio (docente, grupo, compañeros, tecnología, etc.).

También en el caso de la **Psicolingüística**, las contribuciones a la Glotodidáctica fueron notables.

Se aclararon muchos elementos sobre el funcionamiento de la mente en relación con la actividad lingüística. En

efecto el término *Psicolingüística* tiene dos acepciones.

La primera se relaciona con el **funcionamiento de la mente en relación con la actividad lingüística** y precisamente con los **procesos de codificación de los *signifiés* en *signifiants***[147], de decodificación en el sentido opuesto, con todos los procesos intermedios, como la búsqueda y el almacenamiento de palabras en la memoria, la estructuración sintáctica, la adecuación a la situación comunicativa, el uso de la redundancia y del *feed-back*.

La segunda acepción, llamada **Psicolingüística Aplicada**, se relaciona con la adquisición de las LCM (**Psicolingüística Evolutiva**) y de las LC2, LCE, LcEt y LC.

La ***Second Language Acquisition Theory***[148] de Krashen y la teoría del LASS, ***Language Assisted Support System***)[149] de Bruner que vino a completar el concepto de LAD (***Language Acquisition Device***) de Chomsky son ejemplos de este tipo.

La Psicolingüística es a veces asociada a la Neurolingüística: en una imagen podríamos decir que esta última se ocupa del *hardware* que dirige la lengua, mientras que la Psicolingüística se ocupa de la instalación y del funcionamiento del *software* que es la lengua.

La **Psico-didáctica**, ciencia de la Educación, contribuyó con modelos

---

[147] Una de las teorías dicotómicas de Saussure, el fundador de la lingüística moderna. El *signifiant* es la dimensión fónica de un signo y el *signifié* es el correspondiente concepto, evocado en la mente por el *signifiant*.

[148] Ver 1.2.7 **EL ABORDAJE HUMANISTICO-AFECTIVO**

[149] LAD (Language Acquisition Device) es la manera con la cual Chomsky ha nombrado el mecanismo innato de adquisición lingüística, característica propia del *homo loquens*. Bruner, teórico de la Psicología Evolutiva, en contraste con Chomsky, consideró que el concepto de LAD no fuese suficiente para explicar la adquisición si no se consideraba también el LASS, el *Language Acquisition Support System*, representado por la ayuda que el niño recibe por parte de los adultos y de los niños más grandes. En el proceso de enseñanza de LCE, el principal papel del docente es el de manejar el LASS, por medio de su acción didáctica y el uso de los materiales.

teóricos, como el *modelo "olodinámico"* de Renzo Titone y con operativos, como la *lección* o la *unidad didáctica* que consienten la enseñanza en pleno respeto de las instancias psicológicas de los estudiantes.

Hoy en día, está en boga entre los glotodidactas el modelo psicodidáctico de **unidad didáctica** de acuerdo con los principios de la Neurolingüística y de la Psicolingüística.

En pleno respeto del principio de *direccionalidad*, la *unidad didáctica* se abre con una fase **en-coactiva** que se articula por una etapa de **motivación**, por una subsiguiente de **percepción global** de una muestra de lengua y cultura a la cual sigue una final de **análisis**.

La **segunda fase** prevé una primera etapa de **trabajo sobre el texto** con secciones de **fijación** y de **reempleo** siempre más libre de los temas, una segunda etapa de **síntesis** y una tercera de **reflexión sobre la lengua**, en pleno respeto con el principio de ***modal focusing***.

La fase final comprende actividades de **verificación**, de **evaluación** y todas aquellas de **recuperación**.

Según P.E. Balboni son necesarias por lo menos **cinco o seis horas** para acabar con una lección o con un período[150].

Por lo que se refiere en fin a la integrante **educativa**[151], notables fueron las contribuciones de Freddi sobre el rescate de los valores formativos en el proceso de eseñanza-aprendizaje, en lo particular sobre el concepto de culturización, socialización y autopromoción: enseñar LCE implica además de la mera **función instrumental** para el logro de las finalidades inmediatas, también la **función educativa** para el logro de objetivos de amplio alcance.

---

[150] *Period* en inglés no crea confusiones terminológicas.
[151] Ver 2.2 **DE LO INÚTIL A LO ÚTIL. LAS METAS EDUCATIVAS**

2.5.5 LA INTEGRANTE METODOLÓGICA

Se encarga de la individuación de los abordajes, métodos y técnicas que hay que utilizar.

Para evitar el uso de recetas prefabricadas, repetitivas y no generativas de nuevas técnicas siempre más útiles y adecuadas a un determinado curso, a unos estudiantes específicos o a una situación definida, es necesario que métodos y técnicas tengan un *back-ground* adecuado teórico que las fundamente.

La glotodidaxis tiene que estar bien fundamentada por la teoría glotodidáctica.

Este es un tema que ya analizamos ampliamente en el primer capítulo.

2.5.6 LA INTEGRANTE DOCIMOLÓGICA

En la actualidad, las investigaciones glotodidácticas coinciden en la opinión de que la verificación y la evaluación de los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje, al terminar una unidad didáctica, periódicamente o al final del curso, son momentos esenciales en el mismo, igual que la actividad de fortalecimiento y recuperación de lagunas mínimas o evidentes.

Sin embargo, se presume la utilización de la **verificación** y no la aplicación de la **evaluación**.

En pocas palabras, se da mayor énfasis al **hallazgo de datos acerca de la adquisición de objetivos determinados**, prueba que puede ser construida sobre la unidad didáctica, sobre un complejo de unidades, sobre un año de trabajo o sobre un curso plurienal.

Los datos tienen necesidad de una interpretación que varía según el docente, la cultura en la cual se desarrolla el curso, los objetivos de la escuela y los alumnos, etc.

En **docimología**, resulta fundamental la dicotomía ***achievement*** (*realización*) vs. ***proficiency*** (*dominio*).

La primera es la verificación después del logro de algunos objetivos, después de una unidad, por ejemplo, y la segunda es aquella que depende del tipo de curso o proceso de adquisición (examen de colocación, *placements tests*, prueba de certificación).

Antes de analizar el proceso de verificación es necesario puntualizar algunas nociones al respeto.

El docente puede reconocer productos lingüísticos por medio de las ***performances* comunicativas** pero **no puede penetrar en la mente del alumno** y localizar los rasgos auténticos de su competencia comunicativa

en Italiano u otra LCE, además de los procesos para la realización de las habilidades lingüísticas.

No conoce datos, sin embargo elabora hipótesis sobre datos.

Por ello, se considera siempre menos arbitraria la **auto-evaluación**.

Además, estos datos, no se sabe si son fruto del aprendizaje o de la adquisición, si son conscientes o automáticos.

En los exámenes de colocación, por ejemplo, el problema principal es aquel del objeto a probar más que el de la metodología.

Por lo general, aquí hay un doble objeto: el dominio de algunos procesos profundos que están abajo de la competencia comunicativa y el dominio específico de nociones, funciones, habilidades, competencias y meta-competencias en LCE.

En el primer caso, nos referimos a una **comprensión profunda** - saber localizar las coordenadas situacionales, los objetivos declarados y no declarados de los interlocutores, las modificaciones en sus papeles sociales y psicológicos introducidos por el cambio comunicativo -, a una **capacidad de notar la coherencia** de un texto - articulaciones conceptuales, su validez, crítica sobre su sucesión -, a la **habilidad de resumir** - seleccionar las informaciones relevantes, distribuirlas en secuencia y establecer una jerarquía de relevancia -, a la **capacidad de planear textos**, o más bien localizar ideas pertinentes, colocarlas por coherencia, valorar de ellas los elementos situacionales, el destinatario, los papeles sociales y psicológicos, redactar un texto, y a la **capacidad de traducir** o más bien de transformar un texto inicial predispuesto en un final equivalente por objetivo y efecto pero con otros medios comunicativos.

En el **LAGG**, como afirmamos poco antes, es el mismo proceso que funciona de continuo como monitor sobre el producto.
El producto final es el fruto de una constante reelaboración holística de cada integrante y progresa a través de etapas sucesivas, desde la construcción del texto *PIVOTE*, a la reflexión de *MI GRAMÁTICA* y a la construcción de *HIPERTEXTOS POR OBJETIVOS*.
De esta forma, el mismo producto final es una auto-evaluación, que puede ser definitivamente aceptada, rechazada *in toto* o parcialmente, devuelta a obras sucesivas de reestructuración, por parte del estudiante.

En el examen de certificación[152], por el contrario se recurre a listas ya constituidas por el *Livello Soglia* del italiano de Galli de' Paratesi[153].

Los exámenes de colocación, sirven para ubicar o para ver lo que los alumnos han aprendido después de un período de vacaciones.

La prueba más difusa es el *testing* hecho cotidianamente, sin verificación declarada o formal y durante la actividad didáctica.

[152] PLIDA, examen de certificación de la LCE italiana, nivel a-b-c-d, Dante Alighieri, noviembre 2000.
[153] Ver nota 26

2.5.7 LA INTEGRANTE TECNOLÓGICA

Es hoy en día impensable que un maestro de LCE evite el recurso sistemático a las nuevas tecnologías para la enseñanza de lenguas y lenguajes.

Sin embargo, hay docentes humanistas que detestan, le tienen miedo y son atemorizados por las **gloto-tecnologías**.

Es indispensable entonces crear las bases para que los glotodidactas lleguen a colaborar y a adueñarse científicamente de la demanda de tecnología educativa, a tal punto de poder manejar la oferta de los productores de materiales electrónicos e informáticos.

Las gloto-tecnologías incluyen los **subsidios** y los **catalizadores** o bien las ayudas subsidiarias o catalizadoras al pizarrón tradicional: el pizarrón luminoso, la audio-grabadora, la vídeo-grabadora, la computadora y el laboratorio de lenguas y lenguajes.

Para enfrentar una reflexión sobre las gloto-tecnologías es importante considerar las siguientes dicotomías: hay tecnologías **unidireccionales** y tecnologías **interactivas**, de **uso individual** y de **uso colectivo**, **éter-manejadas** (la televisión no manejada por el usuario) y **autoguiadas** (vídeo), **subsidiarias** y **catalizadoras**.

Las primeras tres dicotomías son cuestiones de las Ciencias de la Educación, en lo particular de la Tecnología Educativa.

La cuarta, por el contrario, se basa en la diferencia conceptual entre subsidio, *medio que necesita el docente pero del cual se podría prescindir*, incluso en perjuicio de la rapidez de ejecución de la unidad didáctica y medio que necesita un profundo análisis entre sus costos y los beneficios y los catalizadores o bien, *medios obligatorios en la acción didáctica* que de otra forma no se podría realizar de manera satisfactoria (audio-grabadora

por ejemplo). Veamos rápidamente cuales son y en que consisten las gloto-tecnologías.

Sus funciones dentro de una Unidad Didáctica, según los principios de la Psico-didáctica, son múltiples:

- la **audiograbadora** es fundamental para presentar al alumno voces italianas (o de otras LCE) de diferente sexo, edad, procedencia geográfica y social. Se usa generalmente en la primera fase, en el acercamiento global al texto, pero también como soporte en actividades de escucha, para ejercicios de fijación y para la actividad con finalidad de recuperación por auto-acceso y apoyo a la motivación con canciones y escucha de textos "no didácticos." Éstas son actividades insustituibles e irrenunciables por las cuales es preciso el uso de la grabadora o de una vídeo-grabadora o de una computadora con tarjeta de audio. La grabadora también es útil para grabar las prestaciones de los estudiantes haciendo de la didáctica una continua interacción con base en las necesidades matéticas efectivas y no supuestas. Este catalizador tiene que ser manejable, de doble sección para efectuar grabaciones de una cinta a otra, con numerador para evitar pérdidas de tiempo al buscar un exacto punto de la grabación y con altavoces dirigidos hacia la clase.
- **Televisión por cable o por satélite**. Transmite *on-live* material en LCE no necesariamente proyectado con fines didácticos. Este material puede ser vídeograbado y utilizado en forma didáctica o simplemente puesto a disposición de los

estudiantes en un salón, favoreciendo la eliminación del *dépaysement*[154] de los estudiantes y entregando *inputs* suplementarios.

- la **vídeo-grabadora** es un subsidio para la enseñanza de la lengua y un catalizador para la cultura y la literatura. Es útil por su potencia semiótica, por la capacidad de subrayar contextos y dinámicas de las situaciones. Tiene que ser provista de cuentarrevoluciones y de imagen-firme. Excelente y obligatoria para presentar películas, programas y acceder a la literatura teatral y melodramática, introducir videos didácticos, grabaciones auténticas, previsiones del tiempo, publicidad, telediarios, etc. Estos mensajes audiovisuales pueden tener una doble condición:

a. Son de **naturaleza semiótica**, de ello depende el recorrido neuronal de la información en el cerebro y ello solicita al usuario muchos tipos y diferentes cantidades de actividades. Lo "dicho" y lo "visto", son enlazados por dos mecanismos fundamentales, el *ancrage* dónde la imagen visual sólo se vuelve significativa después de la intervención lingüística y el *relais* dónde lo "visto" y lo "dicho" se posponen mutuamente. Desde el punto de vista didáctico los mecanismos de *ancrage* son subsidios esencialmente léxico-gráficos mientras que los *relais* son catalizadores en la observación de la valencia pragmática de la lengua, de su papel en la situación social y en la modificación del contexto.

[154] Sentimiento de extrañeza hacia la LCE.

b. Son de **naturaleza neurológica y neurolingüística**. La neurología indica que el 83% de las informaciones que llegan al cerebro provienen de canales visuales y sólo el 11% de auditivos. He aquí que, por fines didácticos es oportuno insistir sobre el esfuerzo auditivo, en las primeras fases de acercamiento al texto oral. Luego hay que considerar el concepto de *lateralización* puesto que los hemisferios derecho e izquierdo obran de otra manera en orden al manejo de las informaciones visuales (simultáneas y globales) y lingüísticas (secuenciales y analíticas). La vídeo-grabadora debe ser usada por lo tanto con atención, separando las partes en que se pide un esfuerzo puramente auditivo de las partes en que se solicita la entera competencia semiótica del alumno.

- la **computadora**, odiada y exaltada por los profesores de lenguas, subsidio útil o catalizador indispensable, es un instrumento importante según el *software* del cual es dotado. Muchos docentes humanistas son **computer-fóbicos** y su miedo se debe constantemente a la definición de computadora "violenta" con respecto al libro tradicional, al estándar que se utiliza puesto que a menudo se trata del sistema MS-DOS y sólo en algunos raros casos del Macintosh, a la falsa ecuación, *informática* = *matemáticas*, a la otra también falsa ecuación *usuario* = *experto* y al miedo de ser superados por los estudiantes que muchas veces están más acostumbrados a las tecnologías. Existe en todo caso, una minoría de **computer-filios**, entusiastas, amantes y a veces fanáticos del medio telemático, que se sienten

superiores a los demás y utilizan la computadora para hacer cosas que se pueden hacer también con papel y pluma. Rechazar o ser fanáticos de la computadora es en todo caso injustificado. El medio telemático en algunas funciones es un óptimo subsidio. Por ejemplo:

a. En los ejercicios de manipulación (de orden morfológico y sintáctico) es totalmente programable y las pruebas de comprensión pueden ser desarrolladas ágilmente con la máquina que corrige, la cual tiene en cuenta los errores y expresa una valoración numérica final.
b. Gracias a la tarjeta de audio se pueden hacer actividades orales y con tarjetas gráficas y memorias ampliadas, se pueden integrar audios, vídeos y escritura.
c. En las actividades de recuperación individualizada se puede conducir al alumno a la comprensión de sus mismas equivocaciones: en frente de una respuesta equivocada, la computadora ofrece una nueva posibilidad, si fracasa también esta, se abre una ventana con la explicación relativa y la invitación a probar de nuevo. Si la respuesta sigue equivocada la computadora da la contestación correcta pero conserva en su memoria la indicación de la laguna e informa de ello al docente.

Tres son los aspectos por los cuales se reconoce a la computadora la función de **catalizador**:

a. Uso de los **sistemas de escritura.** Es uno de los campos más explotado en *software*. Es útil para desarrollar las habilidades de escritura en las cuales el docente no participa activamente pero recibe el producto terminado y el alumno no asiste a la corrección pero también la recibe sucesivamente. Por ejemplo, se puede dividir la clase en grupos, cada uno con una computadora. Se proporciona un tema y los alumnos discuten sobre los posibles contenidos, forman un guión argumentativo y redactan los varios puntos en forma discursiva. Mientras los alumnos se corrigen entre ellos, el maestro pasa de banco en banco, ayudando, guiando y señalando errores. Entra de esta forma en el proceso de escritura gracias a la computadora. También se puede utilizar para desarrollar las habilidades de resumen, paráfrasis y traducción dónde, inclusive, con un sistema de computadoras de red se puede poner en la pantalla un bosquejo de composiciones y analizarlas de manera comparada. Por fin, se pueden efectuar actividades de recuperación individual como el dictado o el auto-dictado, utilizando correctores ortográficos o evidenciando las palabras que la máquina no reconoce, con el objetivo de reflexionar sobre la ortografía y las razones del error.

b. **Empleo de los bancos de datos.** El banco de datos es una serie de registros que la computadora puede ordenar automáticamente según una variable (alfabeto, fecha, etc.) y

que pueden recuperarse por selección, solicitando a la máquina, encontrar todas las voces que comprenden por ejemplo la palabra x. En literatura es fundamental porque permite la recolección de informaciones completas alrededor de un autor, un libro, un género, una fecha, una colocación y por qué no, alrededor de una palabra-clave. Se enseña obviamente al alumno como construir un banco-datos personalizado y se le otorga una función formativa, para la organización de las reflexiones y la catalogación de los conocimientos.

c. Uso de los **hipertextos.** El hipertexto es la mayor contribución de la informática a la educación. Es un texto organizado, no sólo por secuencias como un libro o un vídeo, sino también en su entereza. En este caso es el usuario quien decide cómo "navegar" en su interior. **No es importante tener a la mano hipertextos pre-fabricados sino construir nuevos con los alumnos**, evitando el estudio mnemónico de un tema y favoreciendo el aprendizaje por enlace o conexión de elementos.

d. El **laboratorio de lenguas** y la integración multimedial. En la versión original, el laboratorio de lenguas funcionó de catalizador en cuanto preveía dos pistas, una sobre la cual el estudiante leía el texto grabado en LCM y otra en la cual quedaban grabadas sus prestaciones. Se utilizaba por lo tanto para comparar la LCM con la ejecución del estudiante en LCE. Actualmente es todavía más multimedial. Existe una integración entre audio y vídeo con una pantalla para toda la

clase. Casi siempre es administrado por una computadora central con terminales para los alumnos capaces de integrar audio, vídeo y textos escritos. Algunas versiones introducen un lector óptico que reproduce sobre el vídeo como pizarrón luminoso, textos, dibujos, fotos, páginas de revistas, etcétera. Permite la aplicación de *texts* orales, por ejemplo aquellos de selección múltiple donde el alumno puede presionar sobre una de las tres teclas para dar la respuesta correcta o la aplicación de pruebas escritas dónde la computadora corrige en tiempo real, proporcionado al docente un cuadro de la comprensión global de la clase y archivando los datos de cada alumno. También es útil para las actividades individuales de auto-recuperación y auto- aprendizaje.

- Las **gloto-tecnologías** para el *auto-aprendizaje* y la *formación a distancia*. El *self-access* permite al alumno trabajar sobre las lagunas que el docente ha localizado. Su presencia es fundamental cuando es necesario estudiar una lengua y no hay disponibilidad de cursos en la misma área o en las horas en que se podría frecuentar. Es importante, de todas formas, la presencia del maestro que puede ayudar muchas veces al alumno a superar el impacto rígido y técnico con la máquina. Se está desarrollando desde hace algunos años la gloto-tecnología de la *enseñanza a distancia*. Se utiliza en este caso el módem que permite mantener un enlace escrito-oral, 24 horas sobre 24 horas. Aún más cara es la tele-vídeo-conferencia con computadora, teléfono y videocámara.

2.5.8 LA INTEGRANTE GLOTOMATÉTICA

Gracias a las investigaciones de la Psicología Cognitiva y a los planteamientos glotodidáctos de Krashen sobre la **meta-competencia como monitor que controla formalmente la comunicación**, esta **meta-competencia** tiene cada vez más importancia y por lo tanto se contempla cada vez más. *Ciliberti confirma la hipótesis: la **auto-reparación** o **auto-evaluación** es el control actuado por los interactuantes sobre la misma producción y comprensión.*

Este control asume tres formas diferentes:

a. El **monitoreo** tiene lugar en el mismo momento en que realiza la actitud verbal, activa la auto-corrección o la corrección de los demás sobre el contenido, la gramática, la fonología y el estilo adoptado.
b. La señal de **no-audición** o **no-comprensión**, es ligeramente **retrasada** con respecto al momento en que tiene lugar la actitud verbal y por lo general es la solicitud de volver a formular un enunciado o aclarar un concepto.
c. La **reflexión meta-comunicativa**, ocurre después de un cierto período de tiempo.

La reflexión sobre la lengua[155] y la descripción de la misma consiste en la función de monitoreo formal, en saber reconocer su "gramaticalidad" y en la habilidad de descripción de la lengua.

En su teoría del ***transfer of training***, Titone afirma que los efectos o los resultados propios de un aprendizaje representan una innata y directa

[155] Ver 2.2 **DE LO INÚTIL A LO ÚTIL. LAS METAS EDUCATIVAS**.

herramienta hacia el siguiente proceso de aprender y hacia el cumplimiento de actividades que por lo general representan parte de la vida humana.
Afirma el estudioso: *el transfer es **pro-activo** cuando un primer aprendizaje A influye en un segundo aprendizaje B, o facilitándolo (positivo) u obstaculizándolo (negativo) o es **retroactivo** cuando un según aprendizaje B actúa sobre el primer aprendizaje A, en caso de que éste sea retomado, negativamente o positivamente.*
En la enseñanza de las lenguas la transferencia pro-activa, retroactiva, positiva y negativa, está enlazada indisolublemente con el método aplicado: si se pretende entregar a los alumnos la posesión de principios generales, tanto más el proceso tendrá efectos generales o generalizables.
Hasta ahora, sin embargo, no se puede confirmar la hipótesis según la cual el estudio de otra lengua necesariamente comporta una utilidad en el aprendizaje de la propia.
Como Titone afirma, la Glotodidáctica no tiene todavía científicamente comprobada la teoría según la cual aprender LCE significa mejorar a fuerzas la LCM.
En efecto, la investigación en el campo de la Psicopedagogía Glotodidáctica, de momento puede confirmar sólo que en los estudiantes con alto coeficiente de inteligencia, el estudio de LCE facilita y mejora las competencias en lectura, gramática y sintaxis en LCM y que por el contrario, el estudio de una LCE facilita la comprensión de los valores culturales conexos con ella.
Al contrario, el aprendizaje de la gramática de la LCM es eficaz como preparación al estudio de la gramática de una LCE.
En resumidas cuentas, por lo tanto, son tres las indicaciones pedagógico-didácticas que Titone sugiere:

- Más general es la instrucción y más valor tiene el *transfer* matético.
- El transfer es positivo con estudiantes bien dotados, cuando la materia contiene elementos aplicables a otras situaciones, cuando se emplean constantemente los procesos de motivación, interés y atención.
- El aprendizaje es vital cuando está conexo explícitamente con la vida.

En el **LAGG**, se favorecieron estas tres hipótesis a través de una constante generalización de las competencias en términos de complejidad-sencillez y no de dificultad-facilidad que fue una constante que garantizó una armónica y holística adquisición de contenidos y estructuras adecuados para la puesta en práctica de un evento comunicativo global. Se desarrolló constantemente la recuperación y reestructuración sincrónica y diacrónica de elementos interdisciplinarios adquiridos y almacenados previamente por los estudiantes o la aplicación de nuevos, activando sobre su esfera afectiva de manera positiva, creando de esta forma probablemente un puente formativo entre su escuela y su sociedad.

2.6 EL PROCESO PRÁCTICO: LA GLOTODIDAXIS

Vamos a analizar la glotodidaxis operativa, o bien como transformar el proyecto teórico en acción didáctica.

Como hemos visto, el acto didáctico se basa sobre tres polos: estudiante, docente y objetivo.

El más antiguo de los modelos de acto es el ***mayéutico*** o ***socrático*** dónde el docente posee lo que para el alumno es el objetivo.

Este modelo vale actualmente sólo en algunos cursos universitarios de alto nivel como los *Ph.D.* y según Ciliberti es una orientación de naturaleza directiva que excluye cada participación del sujeto que aprende a las decisiones relacionadas con el proceso de enseñanza.

Hoy este modelo es inadmisible y por lo tanto es necesario dirigirse hacia las tipologías de la **lección**, de la **unidad didáctica** o de la **work unity**[156] que es el modelo psico-didáctico que se planteó en el **LAGG**.

[156] En este caso, para mayor detalle, ver **CAPÍTULO 3. LA RESPUESTA: MÉTODO DEL MAESTRO-ESTUDIANTE EL MODELO PEDAGÓGICO PROPUESTO.**

2.7 LA LENTA DECADENCIA DEL CONCEPTO DE LECCIÓN

El término *lección* deriva del latín *lectio*, y era el modelo típico de la instrucción religiosa católica, hebrea, islámica, pero no protestante.

La lección se basaba en la presencia de un maestro-sacerdote que interpretaba el "libro sagrado" y que de lo alto de su misma autoridad convoyaba de manera frontal y dirigida el objetivo a los alumnos.

El modelo socrático es unidireccional y basado sobre el docente.

Se trata de una posición satisfactoria para el maestro pero poco efectiva para el alumno puesto que él no desarrolla la autopromoción y en el caso de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas y lenguajes no dispone de un "libro sagrado" o de un maestro que pueda decir "es así" o "no es así" y por lo tanto de un maestro al que hay que escuchar devotamente.

Es obvio que en el Italiano LCE, el docente puede hacer trampas, usando el propio **idiolecto**[157], trampas que inclusive no necesariamente surgen de su actitud voluntaria, sino que pueden ser originadas por muchos años de lejanía o casi lejanía desde la lengua y la cultura maternas y por la interferencia con la lengua y la cultura extranjera o seudo-extranjera en la cual ya se ha involucrado.

El docente de LCE, en efecto, muchas veces, en lugar que presentar la lengua extranjera o cultura extranjera corre el riesgo de presentar un idiolecto o un "idiocultura".

---

[157] Idiolecto: el idiolecto es el uso de la lengua, propio de cada individuo, su lenguaje o "estilo" personal, sin tomar en cuenta el grupo o la comunidad en la cual el individuo vive y actúa. En este sentido muchos estudiosos contestan la legitimidad y la utilidad del término. Más recientemente, la palabra fue asumida, en sede crítico-literaria, como sinónimo de lenguaje particular de un escritor, o hasta el estilo (y también en este caso no se nota su necesidad) Etim.: del gr. ídios = propio, personal, légo = hablo (de Angelo Marchese, *Dizionario di retorica e di stilistica*, Mondadori)

Es suficiente reflexionar rápidamente sobre cómo en los 75% de los anuncios publicitarios aparece el concepto de *CLASSE PARTICOLARE* (*Clase particular*) en lugar que el correcto de *LEZIONE PRIVATA*.
Ambos existen. Sin embargo, en italiano, en el primer caso, se trata de una clase impartida a personas con problemas particulares o a categorías de una particular tipología, mientras que, en el segundo caso se trata exactamente de clases para un contexto privado e individual.
En México inclusive, no es raro leer en los pizarrones de los salones de las clases de italiano frases o ejemplos completamente inventados por el docente en LCE italianas a partir de la mera traducción desde la LCE española-mexicana, como por ejemplo: *i pompieri vanno al riscatto del fanciullo*; mera traducción de: *los bomberos van al rescate del pequeño*.
Se puede observar en este caso el uso arbitrario de *riscatto*. *Riscatto* en italiano es lo que se paga a un secuestrador para que devuelva la persona que ha secuestrado y el uso de *fanciullo* en la lengua neo-standard ya no es usado. Así que, en estos casos, aunque al estudiante le faltara en un preciso momento de estudio un metro de parangón, sucesivamente a través de otros medios - internet, cinematógrafo, viajes a Italia -, podría darse cuenta de las trampas humanas o arbitrarias del docente, cuya autoridad vendría a cesar definitivamente.
Es demasiado **complejo** el **patrimonio lingüístico** - muchos dialectos como lenguas maternas, lenguas como el friulano y el sardo, italiano estándar, italiano neo-estándar, italiano popular, italiano escrito, italiano hablado, dialectos italianizados - y **cultural** - es un retículo de pueblos con tradiciones y costumbres diferentes - **italiano** para poder pensar que una única persona lo pueda representar perfectamente y ya son pocos los

alumnos dispuestos a cumplir actos de fe, sobre todo si son estudiantes que están acostumbrados a una tradición utilitaria.

En el italiano como LC2, en este sentido, inclusive, el entorno del estudiante es todavía más dañino del contexto de LCE. El metro de parangón es evidentemente mucho más rápido y directo en este caso.

Según Ciliberti, a veces, el idiolecto puede asumir hasta las características del lenguaje "Yo Tarzán, tú Jane", o bien de una lengua completamente *pidginizada*, simplificada y agramatical que tiene como finalidad la de ayudar al estudiante, aunque a menudo en esta actitud de los profesores se esconda un síntoma o una manifestación de consciente o inconsciente racismo entre hablantes nativos y no nativos.

Sin embargo, el *foreign talk* puede ser positivo cuando se parece a la lengua que los padres usan con los hijos durante el aprendizaje infantil y prematuro.

Además, insiste Ciliberti, la posesión de la lengua materna constituye un requisito fundamental previo para el aprendizaje de cualquier otra lengua: *al pasar los 10 años, cualquier sujeto que aprende unas LCE o LC2, tiene que aprender palabras nuevas pero pocos conceptos que ha aprendido en el estudio de otras disciplinas o adquirido por experiencia (concepto de número, espacio, tiempo, etc...).*

Es más, la "**aldea global**" con los medios de comunicación en tiempo real está minando la posibilidad del docente-sacerdote acreditado.

Otro motivo por el cual no es aconsejable la lección es que por el hecho de llamar a los estudiantes a cumplir un acto de fe, su relación con el profesor se hace poco sincera.

Suelen ellos afirmar que *no han comprendido nada pero que al final del curso se hablará el italiano*, a pesar de que el docente haya hecho

cualquier esfuerzo útil para construir un currículo en capítulos y lo haya ilustrado a los alumnos, lección tras lección, con el fin de homologar sus comportamientos lingüísticos.

Deberían por lo tanto ser abandonados o fundamentados de nuevo, el método gramatical-traductivo, el abordaje estructuralista, el método neo-comportamentista aunque en la didáctica italiana siguen siendo muy difusos.

En el **LAGG**, por ejemplo, se consideró oportuno incorporarlos otra vez, recuperando de esta forma algunos conceptos válidos, desarrollando, de todas formas, una política de lucha constante contra los conceptos de *maestro-dios*, de "*maestrocracia*", de acto de fe, de libro sagrado, de idiolecto y de idiocultura en nombre de un modelo más democrático de enseñanza-aprendizaje de lenguas y lenguajes.

2.8 LA UNIDAD DIDÁCTICA. UN MODELO EN FLORECIMIENTO

En el modelo de **unidad didáctica**, por el contrario, el alumno está en el centro del retículo de las relaciones.

El docente propone que el estudiante sea "docente de sí mismo" o lo informa sobre los objetivos por lograr, le indica las razones por las cuales estos son definidos de cierto modo, le explica por qué las actividades propuestas tienen determinados contenidos y características (Ciliberti *docet*).

El estudiante interacciona con la lengua, la usa, la analiza y reflexiona sobre las estrategias de aprendizaje, recibiendo el *input* del corpus lingüístico por medio del docente, a través de otros sujetos (el LASS en términos psicolingüísticos) o por medio de la unidad didáctica, un *input* que debe respetar el **orden natural de la adquisición** y tiene que ser un poco más complejo de lo que ya se ha adquirido.

Para el italiano come LCE, sin embargo, muchos manuales todavía usan el término "lección" o aquel de "unidad" aunque realmente se trate de una lección.

Era necesario entonces, dentro del marco de esta investigación, analizar el modelo de Unidad Didáctica, hoy en día en auge (Balboni, Titone, Ciliberti y Freddi se acomunan bajo este principio), para poder enseguida reflexionar sobre ulteriores contribuciones glotodidácticas aportadas en el ámbito del trabajo del **LAGG**, donde al término "unidad didáctica" se prefirió el de **work unity** que connota mejor el nuevo modelo pedagógico propuesto.

Los varios modelos de unidad didáctica se caracterizan por el hecho que proponen un conjunto completo y autosuficiente de lengua[158] y que se relacionan de cerca con las investigaciones sobre el *modelo olodinámico* por parte de Titone[159].

El estudioso en efecto, en más ocasiones afirmó que *existe una dimensión olodinámica y una egodinámica en el aprendizaje del sujeto.*

El "yo", unificando en sí mismo todas las adquisiciones de la persona, las pone a disposición de todas sus funciones y el intelecto, abstrayendo de la singularidad de los datos y categorizándolos en los cuadros universales del pensamiento, garantiza la asociación y por lo tanto la "comunicabilidad" de las adquisiciones.

Este transfer es por lo tanto un proceso de unificación vertical: del plan táctico (actividad de codificación y decodificación), al plan estratégico (programación, dirección y control mental sobre las ejecuciones comunicativas) y por fin al egodinámico (motivaciones, selecciones, decisiones que surgen de la profundidad del experimentado personal).

Esta teoría se puede trasladar sin ningún problema al plan glotodidáctico de la **competencia comunicativa** que de esta forma se vuelve **holística** si consideramos de ella todas las **integrantes** que la componen.

Es preciso, entonces, considerar la unidad didáctica como objeto de la enseñanza-aprendizaje y como un complejo de procedimientos adecuados a presentar la lengua en su plenitud comunicativa, integrada por todos los objetivos básicos de la enseñanza lingüística, los modelos culturales, los

---

[158] En el **LAGG** estos parámetros son definidos por los mismos estudiantes en su construcción de la **work unity**.

[159] R. Titone,
- "The Psycholinguistic Definition of the 'Glossodynamic Model' of Language Behavior and Language Learning", in R.I.L.A., 3, 1973.

elementos pragmáticos, la competencia lingüística y las habilidades lingüísticas.

Sólo en estos últimos años, gracias a Marcel Danesi[160] y a Balboni, también se puede hablar de **unión de los contenidos en relación con la persona que aprende**, la cual utiliza de manera integrada las facultades lateralizadas en los dos hemisferios cerebrales[161].

La **Psicología de la Gestalt**[162], en fin, nos ofrece la descripción de la **percepción** en términos de totalidad.

---

[160] M. Danesi,
- *Neurolinguistica e glottodidattica*, Torino, Liviana-Petrini, 1988.

[161] Ver 2.5.4 **LAS INTEGRANTES PSICOLÓGICA, NEUROLINGÜÍSTICA, PSICOLINGÜÍSTICA, PSICO-DIDÁCTICA-EDUCATIVA**.

[162] La teoría de la Gestalt (http://www.enabling.org/ia/gestalt/gerhards/gta_it.html) es una teoría general interdisciplinaria en la cual se encuadran diferentes adquisiciones psicológicas con sus respectivas aplicaciones prácticas. El ser humano es entendido como sistema abierto en activa y continua comparación con su entorno. La Teoría de la Gestalt representa, en lo particular, una tentativa de comprender la formación de estructuras ordenadas en la realidad psíquica. Lleva su origen de las ideas y de los descubrimientos de Johann Wolfgang Goethe, Ernst Mach y sobre todo Christian Von Ehrenfels, tal como en las investigaciones de Max Wertheimer, Wolfgang Köhler, Kurt Koffka y Kurt Lewin, decididos opositores de la concepción minimalista, del asociacionismo y de la impostación del conductivismo y la teoría de los impulsos. La ascensión al poder del nazismo comprimió gravemente el desarrollo de la Teoría de la Gestalt y su difusión en el mundo científico de lengua alemana. Wertheimer, Köhler y Lewin emigraron o fueron obligados a la fuga, mientras Koffka ya anteriormente se había trasladado a los Estados Unidos. La Teoría de la Gestalt así entendida no se limita a la idea de Gestalt (en el sentido de **todo o entero, en contraposición a partes**) y a las leyes de la Gestalt, factores de la organización perceptiva, como sugieren muchas publicaciones, sino que debe ser entendida de modo más amplio y comprende los siguientes aspectos también:

1. *La primacía del mundo fenoménico*. Admitir que el mundo de la experiencia humana representa la única realidad que nos dan de inmediato y de la cual no podemos prescindir, es un principio de la Teoría de la Gestalt cuya utilidad en el campo de la Psicología y Psicoterapia está bien lejos de ser agotada;
2. **La interacción entre individuo y situación en el sentido de campo dinámico es determinada por la experiencia y por comportamiento y no únicamente por impulsos (Psicoanálisis, Etología), fuerzas externas (conductivismo, Skinner docet) o establecidas características de la personalidad (teoría de la personalidad)**;
3. Los enlaces entre muchos contenidos psíquicos se establecen más fácilmente y con efecto más duradero si surgen sobre la base de relaciones sustanciales entre los contenidos mismos en lugar que por repetición y consolidación;

La percepción, implica principalmente el **hemisferio derecho** del cerebro y se basa a lo sumo en las estrategias de **explotación de la redundancia contextual y co-textual**, sobre la **formación de hipótesis** sobre cuánto podrá venir en aquel contexto o co-texto, sobre el ***skimming***[163], sobre el ***scanning***[164] y sobre las **analogías con los acontecimientos conocidos**. Define luego el **análisis**, o bien la recepción conducida por el docente (LASS) de los elementos culturales, morfológico-sintácticos, léxico, funcionales, etc., que constituyen el objetivo específico de la unidad, operación que involucra también el **hemisferio izquierdo** y al fin, anticipa la cuestión sobre la síntesis o las **síntesis**, guiadas al principio de la unidad, después siempre más libres y creativas.

El proceso de análisis-síntesis-reflexión que está en la base de cada factor y de cada momento de la enseñanza es ejemplificado por Titone en estos términos: *la enseñanza procede* ***de la forma problemática hacia aquella temática****, se parte de la percepción del problema, se pasa a la formación*

---

4. **El pensamiento y la solución de problemas son caracterizados por procesos de estructuración, reestructuración e individuación del centro estructural de la relativa situación problemática (*Einsicht*), procesos que tienen una determinada dirección o tendencia, conforme a lo que es solicitado por la situación misma;**
5. En el campo de la memoria tienen lugar procesos de formación y diferenciación de estructuras sobre la base de correlaciones asociativas, conforme a una tendencia a la organización mejor; cogniciones de una persona que son entre ellas incompatibles comportan experiencias disonantes y procesos cognitivos que tienden a reducir tales disonancias;
6. Dentro de una estructura holístico-sobreindividual, un grupo, vale una tendencia al establecerse de relaciones mejores en la acción recíproca de fuerzas y exigencias.

De un punto de vista gnoseológico el abordaje conforme al pensamiento gestaltista es aquel de un realismo crítico. De un punto de vista metodológico la impostación gestaltista intenta una razonable combinación del método experimental con aquel fenomenológico. Los problemas centrales son afrontados sin renunciar al rigor experimental. La Teoría de la Gestalt no debe ser entendida como posición científica fija, sino como un paradigma en constante evolución. Por medio de avances como la Teoría de la auto-organización de sistemas, la Teoría de la Gestalt también adquiere sentido más allá del ámbito tradicional de la Psicología

[163] Percepción global.

[164] Percepción analítica y detallada

de las hipótesis, después a la verificación y se llega a la formulación de la tesis o del tema. Así se privilegia el ***procedimiento inductivo-heurístico*** *en el intento de conducir al alumno hacia la generalización de principios y criterios. Sólo por medio de este proceso se garantiza el transfer y la interdisciplinariedad.*

2.9 LA DISTRIBUCIÓN DE LAS HORAS DE CLASE

Antes que nada, hay que llevar a cabo una pequeña anticipación que será analizada más detalladamente en el capítulo sucesivo.

Veamos, sin embargo, integradas entre ellas, cuáles son las propuestas de los cuatro investigadores susodichos, proponiendo de vez en cuando algunas cuestiones sobre las cuales el lector puede por su cuenta, levantar sus reflexiones y conclusiones.

Según Balboni, una unidad didáctica prevé varias horas por su desarrollo; generalmente de seis a ocho horas. Aquellas más cortas casi siempre están incompletas, las más largas, aburridas.

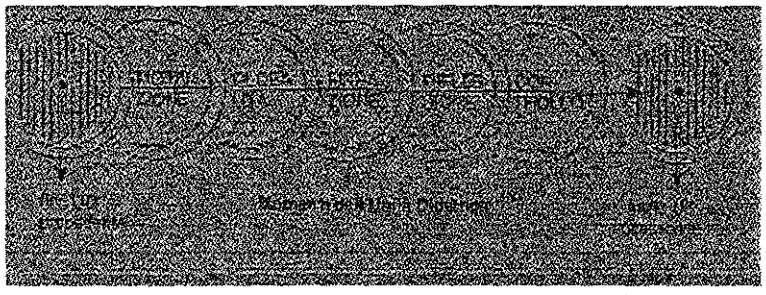
Freddi[165] prevé por el contrario, una duración de 4-6 horas.

A lo largo de la investigación, en el **LAGG**, a través de la planeación de un nuevo método glotodidáctico, nos dimos cuenta que es preciso sublevar unas reflexiones críticas sobre el concepto de *distribución de horas*.
En realidad, lo que se quiere contestar a las contribuciones de Balboni, Titone, Freddi y Ciliberti, no se dirige al bosquejo de técnicas o gloto-técnicas que ellos indican como eficaces para el alcance de objetivos específicos, técnicas que compartimos por completo, sino al concepto de **tiempo** dentro de la unidad didáctica.
Fijar *a priori* un tiempo-límite para el desarrollo y la conclusión de un objetivo específico, además de representar una elección arbitraria, típica del concepto de lección más que del concepto de unidad didáctica, pierde definitivamente su espesor científico en una metodología constructivista.
Los estudiantes llamados a una **construcción hermenéutica y holística** de una **work unity**, son en realidad los únicos sujetos que pueden *a priori*, *in progress* o *a fortiori*, fijar un tiempo, siempre y cuando sea necesario, para cerrar el círculo de adquisición.
Además, viene a caer definitivamente el concepto de **auto-suficiencia de información**, puesto que cada *elemento lingüístico-cultural* es integrante de una *sobre-estructura hipertextual* que por su misma naturaleza y constitución no prevé ningún límite sincrónico o diacrónico en su *continuum* de construcción, reelaboración, recolocación de contenidos e informaciones por parte del sujeto que aprende.

[165] Freddi nos ofrece este modelo de unidad didáctica:

De la Glotodidáctica a la glotodidaxis.
Consideraciones teóricas y definición de conceptos.

CAPÍTULO 2



En fase de motivación es fundamental el abordaje global al texto *pivote* por el acercamiento, la escucha y la fijación. El texto *pivote* puede ser un diálogo "situacionado", un artículo de crónica, un noticiario televisivo, un noticiario radio, una pieza literaria, etc. Entre las técnicas más útiles figuran la visión-escucha de un vídeo-tape, la escucha del texto lingüístico desde una grabadora, la lectura del mismo en voz alta por parte del docente y por parte de los estudiantes y en fase de fijación la escucha-repetición, primero en secuencia normal y luego en secuencia segmentada, de repetir hasta cuando el texto no haya sido completamente asimilado. En la fijación es fundamental localizar dentro del texto *pivote*, los materiales lingüísticos de fijar [funciones comunicativas de naturaleza práctica, estructuras gramaticales, léxico y locuciones, elementos prosódicos (entonación, ritmo, acento) y elementos fonéticos segmentales (vocales, semivocales, consonantes)]. Sucesivamente, sobre estos elementos selectos, se prevé una fase de ejercicios gramaticales o funcionales, sobre lo oral o sobre lo escrito, productivas o receptivas, textuales o frásticas, individualizantes o socializantes, según la siguiente progresión: fijación por imitación y repetición, recolocación en textos/situaciones diferentes que aquellas de salida, empleo personalizado y creativo de las LCE. Los subsidios más útiles en fase de fijación son el laboratorio, el magnetófono, el pizarrón luminoso, la videograbadora, la computadora, etcétera. Por la fase de reflexión, se pasa de la gramática implícita a aquella explícita. Se predispone un inventario de los mecanismos lingüístico-comunicativos localizados en el texto *pivote* y enclavados a través de los ejercicios: la naturaleza y la estructuración del texto, las funciones lingüístico-comunicativas, las estructuras morfológico-sintácticas, los materiales léxico-gráficos (palabras y locuciones) y elementos retóricos y estilísticos. Después del inventario sigue la reflexión sobre los mecanismos "por sistemas siguientes", en espiral, es decir retomados cíclicamente y ampliados, y su disposición con el objetivo de favorecer el logro gradual de un conocimiento, reflejo cada vez más extenso y más completo de la lengua que el estudiante adquiere *en progress*. Las técnicas más útiles son las funcionales. La computadora, el pizarrón luminoso, las fichas y los tableros son los subsidios más eficaces. **Según Freddi, es fundamental no producir ninguna forma de gramática explícita antes de que el estudiante no haya alcanzado la posesión funcional de los mecanismos lingüísticos, es decir el empleo de la lengua.** Al final de la unidad didáctica, se tienen que averiguar las competencias lingüístico-comunicativas (semiótico-cultural, textual, lingüística, socio-lingüística, paralingüística y extralingüística), las estrechamente lingüísticas (comprender, hablar, leer, escribir, microlenguas o traducciones varias y la competencia metalingüística) y otras como aquellas integradas (conversar, tomar notas, resumir, etc...). Es fundamental efectuar el control al final de cada unidad didáctica y a intervalos regulares más distanciados por objetivos a mediano y a largo plazo. La verificación de los objetivos alcanzados no es más que un momento objetivo de la valoración global. Las técnicas y los subsidios hacen referencia al *language testing*.

Sin embargo, como se puede notar claramente de un atento análisis comparativo entre los dos modelos de unidad didáctica propuestos en este ámbito, emerge una evidente similitud de hipótesis aplicativas.
Veamos cómo Balboni - para el modelo de Freddi ver nota 165 - define tiempos y funciones de una unidad didáctica para el italiano LCE, generalmente enseñado a alumnos adolescentes o adultos.
Este modelo cubre sustancialmente seis-siete horas de lección, por lo tanto dos semanas donde generalmente los cursos prevén tres horas la semana.

2.9.1 PRIMERA HORA: PRE-CONTACTO Y CONTACTO

En una unidad didáctica, la fase inicial que dura a lo sumo una hora (la primera) o **en-coactiva** según Titone, es aquella en la cual viene proporcionado al alumno el *input* básico, en cuyo interior tienen que encajar los objetivos de la unidad.

El *input* es el material lingüístico ofrecido mientras el *intake* es lo que se tiene que adquirir.

> En el **LAGG** obviamente, *input* e *intake*, representaron las dos estrategias alrededor de las cuales los estudiantes construyeron sus objetivos, al principio de manera guiada y después gradualmente de manera siempre más autónoma.

La **en-coacción** es la fase dedicada a la motivación específica para la unidad didáctica que se está iniciando y al acercamiento global al texto a través del *input* lingüístico al que son expuestos al principio los estudiantes, llamado texto *pivote* por Freddi.

Se trata en sustancia de penetrar el texto en su totalidad por una serie sucesiva de escuchas (en secuencia normal y sucesivamente en secuencia segmentada con segmentos autosuficientes en el ámbito fónico y semántico) y con unas actividades específicas por cumplir antes, durante y después de la escucha.

Antes de la conclusión de la hora, se repite la escucha del texto de abertura y se lee, en un primer momento, en forma silenciosa y luego de manera coral o conducida por la cinta.

Según Freddi sería oportuno que la escucha no omitiera los sonidos o ruidos del contexto externo en el contexto específico de la grabación.

El *vídeotape* con situaciones comunicativas tomadas en vivo, sería de extraordinaria ayuda.

Entre la primera y la segunda hora se asignan actividades domésticas que lleven el alumno a familiarizarse con el texto y a memorizarlo inconscientemente

Si se usan sucesivamente otros textos, estos deberán hacer referencia explícita con el de abertura y serán usados con la misma metodología. Según Ciliberti, en esta fase es preciso tomar en consideración las siguientes implicaciones glotodidácticas:

1. En fase de comprensión, el estudiante va más allá de la información otorgada, es decir, **colega la nueva información con la que ya posee**, comprende el evento comunicativo adaptando armónicamente la información lingüística y la contextual que puede derivar de sus *conocimientos sobre el mundo*. Sobre todo trabaja en el ámbito de la formulación de **hipótesis culturales**, a partir de la situación de **percepción visual** y a partir del **co-texto**, es decir del contexto lingüístico de los enunciados, desde el "antes" y desde el "después."
2. Comprender una lengua significa haber aprendido reglas por medio de las cuales extraer el significado de elementos lingüísticos, significa **codificar cuanto se lee** (habilidad receptiva escrita) **o se escucha** (habilidad receptiva oral) en una representación con sentido.
3. Comprender también significa tratar de devolver **explícito** cuanto hay de **implícito** en un texto o un discurso.

4. Schank[166] afirma que *comprender significa analizar, por medio de un sondeo de léxico, para percibir los sentidos expresados por otras personas, para atribuir un concepto o una cadena de conceptos con los cuales se relacionan los elementos lingüísticos y para adaptarlos a la descripción de un estado o un acontecimiento*. Al mismo tiempo significa *cumplir inferencias*, es decir *formular hipótesis sobre lo que el hablante ha querido "significar", independientemente de lo que ha dicho de manera explícita* y *conectar los acontecimientos*, es decir, *averiguar si la nueva información se conforma con las creencias, con los hechos contradictorios o con ulteriores informaciones que explican, juntos, los acontecimientos o los estados del mundo de los cuales acabamos de ser informados*.
5. El mecanismo de **monitor** (Krashen *docet*), es decir de control o formulación de hipótesis sobre la comprensión del acontecimiento comunicativo y la adaptación de las informaciones al contexto situacional y a los *conocimientos del mundo*, hace la misma **comprensión más eficiente** en cuanto se formulan hipótesis por medio del "antes" del "ahora" y del "después." En realidad este mecanismo es natural en LCM pero es evidentemente más laborioso en LC2 o LCE. En estos casos hay menos conocimiento y más interferencia.

Por cuestiones psicopedagógicas no existe adquisición sin motivación y no es verdad que se pierde tiempo con esta etapa puesto que sobre ello se crean los fundamentos psicológicos para la adquisición.

---

[166] R. Schank,
- *Il lettore che capisce*, Firenze, La Nuova Italia, 1992.

La motivación se hace al principio del curso de LCE - se pueden emplear también muchas horas -, al principio de la unidad didáctica y de manera reiterada durante la misma.

Según Balboni, los estímulos de la motivación son tres: el **placer**, la **necesidad** y el **deber**. En el adjetivo "extranjera" está implícita la cuestión de *extrañeza*. El estudiante tiene que ser involucrado de manera profunda para evitar la distancia psicológica entre la lengua-cultura nacional y aquellas extranjeras, con intervenciones concretas por parte del maestro en la didaxis cotidiana o glotodidaxis. Para facilitar el *dépaysement* por parte del estudiante es fundamental considerar que el extranjero que estudia el italiano como LC2 es de continuo estimulado y condicionado por la lengua-cultura del país en que reside, mientras que, en el caso de LCE, al faltar estos presupuestos, hay que considerar el aula de Italiano como un espejo de Italia engastado en el extranjero. Es preciso entonces, enfocar la atención hacia los mass-media y buscar encuentros con la eventual comunidad italiana local.

En todo caso, este último no apareció entre los estudiantes del **LAGG** puesto que no iba de acuerdo con los principios de su proceso de enseñanza-aprendizaje ecléctico-formativo y hasta con el abordaje Humanístico-afectivo.

Por **necesidad comunicativa** no se entiende sólo la **necesidad pragmática** del estudiante como *comprar el billete del tren*, sino también formativa, *conocer y aprender la Italia que se ve desde la ventanilla del mismo tren,* y **actual**, trabajar sobre ejercicios de nivel adecuado, ser expuestos a todas las variedades de italiano, alejar el aburrimiento, etc.

El italiano como LC2 incluye también una necesidad de carácter existencial, la de sobrevivir en un país extranjero, prerrogativa ausente en LCE. En el

caso del adolescente, la necesidad es construirse un porvenir y en el adulto es por lo general más concreta.

Por el contrario el concepto de "necesidad futura" está prácticamente ausente en el niño igual que aquel de "necesidad práctica" puesto que ésta a menudo viene solucionada por sus padres.

Tres son los motivos para facilitar la motivación en caso de necesidad: hacer entender al estudiante por cual razón el curso es moderno y se basa en una **progresión funcional** en vez de gramatical, hacerle entender qué se trabajará en las horas siguientes y ayudarlo a superar la noción utilitaria-funcional de necesidad a favor del descubrimiento de la necesidad del **aprender a aprender**, además del enfoque cultural.

Es necesario que el docente, en fase de motivación y sucesivamente, por medio de formularios, entrevistas, observación directa de las producciones escritas y/u orales que caracterizan la comunicación en las situaciones de uso en que los estudiantes se encontrarán a usar la lengua, elabore una constante **investigación-acción** sobre las necesidades de los estudiantes que representan un *corpus* notable de informaciones para la organización del proceso didáctico, la selección de los materiales didácticos y la elección de las estrategias pedagógicas de adoptar, sobre todo en el caso de cursos de lengua extranjera con objetivos especiales.

Ciliberti[167] ha adaptado de esta forma el siguiente formulario de Nunan[168] y Brindley[169] para el **análisis sobre las necesidades**:

---

[167] A. Ciliberti,
- *Manuale di Glottodidattica*, pág. 125-127.

[168] D. Nunan,
- *The Learner-Centred Curriculum. A Study in Second Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press, 1988.

Indicación de los objetivos de aprendizaje

Nos podrías indicar cuáles de los siguientes empleos de la lengua extranjera son útiles para ti. Marca con una X si es "Muy útil", "Útil" o "Inútil."

		Muy útil	Útil	Inútil
1)	Hablar de ti con hablantes extranjeros	"	"	"
2)	Hablar de tu familia	"	"	"
3)	Hablar de tu trabajo	"	"	"
4)	Hablar de tus intereses	"	"	"
5)	Hablar por teléfono en lengua extranjera	"	"	"
6)	Continuar tus estudios	"	"	"
7)	Conseguir un trabajo en que el conocimiento de la lengua extranjera es indispensable	"	"	"
8)	Escuchar en el radio programas en lengua extranjera	"	"	"
9)	Ver programas televisivos en lengua extranjera	"	"	"
10)	Leer periódicos o revistas en lengua extranjera	"	"	"
11)	Conversar en lengua extranjera	"	"	"
12)	Otra cosa?			

.....

[169] G. Brindley,
- *The Assessment of Second Language Proficiency: Issues and Approaches*, Adelaide, National Curriculum Resource Centre, 1986.

¿Cómo prefieres estudiar?

Indica con una palomita tu respuesta:

		Sí	No
a)	**En clase te gusta trabajar:**		
1)	¿Individualmente?	"	"
2)	¿Con pareja?	"	"
3)	¿En pequeños grupos?	"	"
4)	¿Todos juntos?	"	"
b)	**¿Cómo aprendes mejor?**		
1)	¿De memoria?	"	"
2)	¿Solucionando unas tareas o unos problemas?	"	"
3)	¿Encontrando por tu cuenta la información que necesitas?	"	"
4)	¿Escuchando?	"	"
5)	¿Leyendo?	"	"
6)	¿Copiando desde el pizarrón?	"	"
7)	¿Escuchando y tomando notas?	"	"
7)	¿Leyendo y tomando notas?	"	"
8)	¿Repitiendo lo que escuchas?	"	"
c)	**Cuando hablas en lengua extranjera te gusta que te corrijan:**		
1)	De una vez delante de tus compañeros,	"	"
2)	Más tarde, al final de la actividad y delante de tus compañeros,	"	"
3)	Más tarde, a solas con el maestro.	"	"
d)	**¿Te gustaría si otros estudiantes corrigieran tus trabajos escritos?**	"	"

e) Te gusta aprender:

1) Por medio de la televisión, de la vídeograbadora, de películas, " "
2) Por medio del radio, " "
3) Por medio de grabaciones o cintas grabadas, " "
4) A través de textos escritos, " "
5) A través del pizarrón, " "
6) A través de pancartas, imágenes, esquemas. " "

f) ¿Encuentras estas actividades útiles?

1) Role play – actuar un texto, " "
2) Jugar con la lengua, " "
3) Canciones, " "
4) Hablar en lengua extranjera con otros estudiantes, " "
5) Memorizar diálogos o conversaciones, " "
9) ¿Otro? .....

g) ¿Cómo prefieres averiguar si estás progresando? A través de:

1) Tareas de producción escrita proporcionadas por el docente, " "
2) Producción oral evaluada por el docente, " "
3) Por tu cuenta. Por ejemplo, grabando de vez en cuando tu producción oral y volviendo a escucharla, " "
5) Tratando de darte cuenta si eres capaz de usar lo que has aprendido en situaciones de la realidad cotidiana. " "

h) Estás contento cuando:

1) Se califica tu tarea de producción escrita, " "
2) Te comentan que estás progresando, " "

El **placer**, la forma más eficaz de motivación humana, deriva de varias fuentes:

- el placer del **aprender**: es preciso hacer notar como paso a paso está avanzando el estudiante, evitando transformar las correcciones de los errores en sanciones negativas o suspensiones del placer. Este mecanismo de control en el **LAGG** fue activado directamente por los estudiantes.
- el placer de **superar los desafíos**: es útil utilizar el **dictado**[170], el procedimiento ***cloze***[171], los **encajes**[172]

---

[170] De: *Dizionario di glottodidattica,* con floppy disc, Guerra Edizioni Guru, 1999

Dictado: Trascripción de un texto leído por el docente o por una grabadora. Entre las variantes del dictado subrayamos el *dictado-cloze*, en el cual, el alumno tiene que escribir sólo las palabras que faltan en un texto (Ver nota 170) y el *dicto-composition* que, a pesar de su referencia con la composición, es una forma de resumen guiado o de re-escritura: el alumno encuentra las partes iniciales de las frases y tiene que completarlo bajo dictado
Para que el dictado produzca adquisición es necesario que no fomente ansiedad. En esta perspectiva, la auto-corrección o la corrección cruzada entre compañeros transforman de otro modo en un estimulante desafío personal una prueba que produce ansia
El dictado varía de objeto según las lenguas:

- en Italiano, Español o Latín, lenguas en que el problema ortográfico es mínimo, el dictado concierne la mera competencia grafológica;
- en Ruso o Griego el dictado también involucra el dominio alfabético;
- en Francés el dictado implica un notable análisis morfológico-sintáctico, en relación con las desinencias del masculino y del femenino además de que muchas desinencias verbales aparecen en el escrito pero no en la lengua oral;
- en Inglés el dictado es una prueba principalmente ortográfica, aunque, saber distinguir, por ejemplo, un plural o una tercera persona terminante en -s de un genitivo o una contracción de *is* en *s* presupone un análisis sintáctico

[171] De: *Dizionario di glottodidattica,* con floppy disc, Guerra Edizioni Guru, 1999.

Cloze: El procedimiento *cloze* consiste en insertar las palabras que faltan en un texto. Usualmente se dejan íntegras las primeras líneas del texto, para permitir una primera contextualización. Luego, se elimina una palabra cada séptima. El alumno tendrá que insertar una palabra apropiada, aunque no sea la original.

Existen algunas variantes de esta técnica:

- el cloze "a crecer", en el cual, se inicia eliminando cada séptima palabra y luego cada sexta o también cada quinta
- el cloze facilitado que evidencia a pié de página las palabras por insertar o que presenta en los vacíos un dibujo correspondiente a la palabra eliminada
- A través de la grabadora audio o vídeo es posible ejecutar, en LCM o en cursos avanzados de LCE, unos cloze orales, insertando pausas y pidiendo que los alumnos hagan hipótesis sobre lo que está a punto de ser dicho

Esta técnica es usada provechosamente por el *testing*: según algunas investigaciones, los datos proporcionados en las pruebas de cloze colocan a los alumnos en la misma sucesión de mérito que se consigue por baterías de pruebas mucho más complejas y variadas.
El cloze es una técnica fundamental para desarrollar-medir la capacidad de considerar un texto en su totalidad, tomando cada redundancia contextual y co-textual.

[172] De: *Dizionario di glottodidattica,* con floppy disc, Guerra Edizioni Guru, 1999.

Encajes: Hay varios tipos de encaje, es decir, de re-construcción o re-ordenamiento de una estructura textual descompuesta en partes:

- encaje de frases de un diálogo: esta forma de encaje se presenta según cuatro variantes, caracterizadas por un grado creciente de dificultad. Hay de costumbre un diálogo cuyas frases son transcritas en orden casual y recolectadas en grupos separados por cada personaje. En una versión más simple, las frases de un personaje ya son dadas en orden correcto. En una versión más compleja, todas las frases están en orden casual, sin estar relacionadas con los individuales participantes. En fin, es posible que haya frases de un primer personaje ya impresas en la sucesión correcta, mientras que las del segundo personaje se escuchan según un orden casual. Los alumnos tienen que indicar el número correspondiente a la frase en el punto correcto del diálogo o bien, tienen que transcribirlas bajo dictado. Esta técnica es muy útil para reforzar la competencia textual y la socio-pragmática.
- Encaje de frases de caricaturas. Se pueden realizar más variantes de esta técnica didáctica. En un primer caso, las viñetas son presentadas en el orden correcto y las frases son proporcionadas a pie de página en orden casual; el alumno tiene que reconducir en la caricatura el número correspondiente a cada frase o conectar frase y viñeta con una flecha. En una segunda versión, las viñetas (incluidas las frases) son recortadas y puestas en orden casual. Cada viñeta está contraseñada por un número. El alumno tiene que indicar la sucesión correcta de las viñetas. Una tercera versión, harto compleja, presenta en orden casual, sea las viñetas sea las frases, de conectar con líneas o bien uniendo las letras que indican las viñetas a los números que corresponden a las frases (A5, C4, etc.). Esta técnica es óptima para reforzar la competencia textual y socio-pragmática.
- Encaje de párrafos: es una técnica didáctica en la que se presenta un texto escrito, usualmente en prosa, cuyos párrafos están dispuestos en orden casual; el alumno tiene que numerar los párrafos en orden de sucesión. Esta técnica es específica para trabajar sobre la coherencia textual y sobre los indicadores meta-comunicativos (*en primer lugar*, *además*, *por fin*, etcétera).

y las **transcodificaciones**[173] que gustan a los alumnos aunque pueden ser consideradas difíciles,

- el placer de la **variedad**: utilizar vídeo, diapositivas, figuras, etc., para crear el interés y sobre todo subrayar lo que es diferente entre un país y otro, evitar las actividades demasiado largas puesto que son aburridas: los mecanismos de atención se basan sobre la producción de enzimas y la presión de la sangre en el cerebro, es de naturaleza cíclica. Es

---

- Encaje de palabras y trozos de frase: en el encaje de palabras son presentadas las palabras de una frase, dispuestas en orden casual; el alumno tiene que copiarlas en su orden justo. En el encaje de trozos de frase encontramos a la derecha una columna con las secciones iniciales de varias frases y una columna a mano izquierda con las secciones conclusivas, dispuestas en orden casual. Los alumnos unen los trozos de cada frase trazando flechas. Por ello el suministro resulta rápido. Si se utilizan frases parecidas, que se distinguen sólo por un detalle morfológico-sintáctico (por ejemplo, un sujeto masculino en una frase y uno femenino en otra, que posponen a dos participios pasados acordados de otra manera), esta variante puede resultar bastante compleja. Estos encajes, por cuanto superficialmente diferentes, sirven a un mismo objetivo: el desarrollo de la competencia morfológico-sintáctica con el soporte de una base semántica que provee el sentido global de la frase
- Encaje de textos: según esta técnica didáctica se presentan al alumno unos textos autónomos pero correlatos entre ellos, como podría ser un intercambio de correspondencia o una ley, la notificación de una multa, un recibo de pago, etc. Los alumnos deben indicar la correcta sucesión entre los diferentes textos. La comprensión de la sucesión lógica y/o temporal es la llave para esta técnica, que pone en movimiento el proceso entero de comprensión textual en el nivel del acontecimiento comunicativo, no sólo del texto individual.

[173] De: *Dizionario di glottodidattica*, con floppy disc, Guerra Edizioni Guru, 1999.

Transcodificación: La forma más típica de transcodificación se da con la escucha-lectura de un texto y la ejecución de dibujos basados sobre las informaciones contenidas en el texto mismo; la actividad puede ser desarrollada con una única fuente (el docente o una cinta) o bien como trabajo de pareja: cada alumno provee las instrucciones por el dibujo que el compañero tiene que ejecutar (Dictado-dibujo). Otros ejemplos de transcodificación están centrados sobre los aspectos pragmáticos: por ejemplo, imitar cuánto se escucha, seguir un itinerario sobre un plano, etc. La transcodificación es una de las técnicas fundamentales para conducir-averiguar la comprensión, sobre todo porque no solicita producción escrita.

oportuno variar el tipo de actividad (frontal, de grupo, individual, oral y escrita) e introducir una canción, un vídeo, una página de periódico, una visita de un italiano. El hipertexto es evidentemente el texto que mejor se presta para estas prerrogativas.

- el placer de **sistematizar y comprender**: poner junto objetos (*où tout se tient*), analizar las leyes que regulan un determinado acontecimiento o que gobiernan un sistema.
- el placer del **juego**: *el simular que*..... es óptimo para la **dramatización**[174].

El acercamiento al texto en fase *en-coactiva* queda obviamente dentro de una perspectiva global u holística.

El alumno no se pone sólo en frente de un texto, sino delante de un sistema más complejo.

El **para-texto** generalmente es el título, una breve "situacionalización", fotografías, ilustraciones didascálicas o de caricaturas, que presentan sólo

[174] De: *Dizionario di glottodidattica*, con floppy disc, Guerra Edizioni Guru, 1999.

Dramatización: Forma de simulación que no concede a los actores ninguna libertad, puesto que tienen que actuar, leyendo, o de memoria, un texto proporcionado por el manual o el docente. En esta última variante, la clase puede ser invitada a proporcionar el texto dramático a partir de textos de otro tipo, como por ejemplo pueden ser fábulas o cuentos. De esta forma, los estudiantes aprenden a subdividir un texto en varias situaciones y a caracterizar desde el punto de vista sociolingüístico a los distintos personajes en relación con sus roles sociales, culturales y psicológicos. Si se graba y luego se analiza junto con los estudiantes, la dramatización permite trabajar con detenimiento sobre las competencias, fonológica, paralingüística y extralingüística. Entre las ventajas de esta técnica sobresale la cantidad de léxico que viene memorizado en el interior de guiones situacionales, además de la fijación de muchos actos comunicativos comunes.

algunos elementos de la situación social, de las *palabras-clave* y la dinámica situacional.

La actividad del alumno es la de merodear alrededor del *para-texto* con la idea de adelantar de ello el contenido (*expectancy grammar*).

El **contexto** es por el contrario, el contexto situacional en que ocurre un acontecimiento comunicativo (quién, qué, cuándo, dónde, cómo, por qué/causa y para qué/finalidad). "Quién" representa en Sociolingüística el papel social y psicológico de los participantes. "Por qué" en Pragmalingüística representa las motivaciones que han llevado a los interlocutores al acontecimiento comunicativo además de los objetivos declarados. "Dónde" en Etnografía es el lugar físico y cultural de un acontecimiento.

El **texto** es la constituyente verbal de un acontecimiento comunicativo realizado en un dato contexto y presentado a los alumnos en un dato *para-texto*.

Entre las técnicas de **pre-contacto** encontramos la **elicitación**[175] o bien la explotación de la redundancia de un texto, la **exploración de la palabra-clave**[176], o bien de las palabras fundamentales y no de aquellas más

---

[175] De: *Dizionario di glottodidattica,* con floppy disc, Guerra Edizioni Guru, 1999.

Elicitación: Técnica didáctica que consiste en extrapolar, por medio de preguntas, sugerencias, *brainstorming*, etc., informaciones o fragmentos de informaciones que los varios estudiantes poseen, pero que, al ser distribuidos de manera causal e incompleta en clase, aparecen significativos sólo después de que el docente, "elicitándolos", los enlaza entre ellos. El papel de esta técnica es fundamental para el proceso de anticipación, es decir, para la actividad inicial del proceso de comprensión. Por medio de la elicitación, en efecto, el docente logra que los estudiantes tomen conciencia de lo que ya saben, sobre lo cual pueden sucesivamente encajar el nuevo *input*.

[176] De: *Dizionario di glottodidattica,* con floppy disc, Guerra Edizioni Guru, 1999.

Palabra-clave: Antes de presentar un texto en LCE o LC2 para una actividad de comprensión es necesario proporcionar al estudiante, en su LCM o por medio de dibujos, mímica, etc., algunos

simples en fase de *warming-up*[177] y la **guía de comprensión** que prevé, en poco tiempo, durante o enseguida, después de la escucha, técnicas de comprensión como la **parrilla de preguntas**[178], el **encaje**[179], el **acoplamiento lengua-imagen**[180], la **transcodificación**[181], etc.

El contacto con el texto es preferible desarrollarlo a través de la grabadora en lugar que con el vídeo, ya que éste implica principalmente una comprensión basada sobre la vista y no sobre la escucha.

---

conceptos o algunas palabras-clave, sin las cuales no es posible entender el texto en su globalidad. Por ejemplo, la palabra *Blancanieve* no es comprensible si no se conoce la palabra *enano*. Muchas veces se confunden las palabras-clave con las más difíciles.

[177] Calefacción.

[178] De: *Dizionario di glottodidattica,* con floppy disc, Guerra Edizioni Guru, 1999.

Parrilla de preguntas: Esta técnica se fundamenta sobre una "parrilla" de posibilidades proporcionadas por el cruce de dos variables en un plano cartesiano. Es básica para guiar-averiguar sólo la comprensión de datos referenciales, sin embargo, es útil también para trabajar en la comprensión más profunda. Por ejemplo, cuando en la columna horizontal se encuentran los nombres de los personajes de un cuento o de una novela mientras que en la columna vertical hay una lista de finalidades potenciales no declaradas por sus acciones, a los estudiantes les puede parecer fácil solucionar su tarea, sin embargo, su *performance* va más allá, ellos necesitan desarrollar un análisis detenido en términos de inferencias.

[179] Ver nota 172

[180] De: *Dizionario di glottodidattica,* con floppy disc, Guerra Edizioni Guru, 1999.

Acoplamiento lengua-imagen: Técnica didáctica que se realiza presentando imágenes (dibujos en el pizarrón, fotocopias, pancartas, páginas publicitarias de periódicos, etc.) marcadas por una letra. Los alumnos exploran las imágenes, luego escuchan o leen breves textos que se refieren a las imágenes; los textos son numerados. La ejecución consiste en unir número y letra: por ejemplo, A2, C1, B3... Los textos pueden ser descriptivos o "dialógicos". Por ejemplo, una serie de cuadrantes de reloj de unir a unos diálogos en que se habla de la hora. Es una técnica óptima para trabajar sobre la comprensión sin deber recurrir a la producción; además resulta motivadora ya que es un desafío para el alumno, es rápida y no solicita escritura; el acoplamiento es útil para la verificación de la comprensión y puede ser programado por computadora, proveyendo material para el autoaprendizaje y la recuperación.

[181] Ver nota 173

La fase de globalidad consta de una sucesión de experiencias de comprensión como, por ejemplo, la **elección múltiple**[182], casi siempre introducidas por una pre-lectura práctica, las **parrillas de preguntas**[183] reducidas a la esencia con inserción de palabras aisladas o simples palomitas útiles para localizar los elementos situacionales (quién, qué, etc.) y las **transcodificaciones**[184] en donde se pasa de un código lingüístico a otro, como por ejemplo, dibujar lo que se comprende, seguir el itinerario en un mapa, completar o modificar dibujos, mimar acciones, ejecutar órdenes, individuar cual caricatura, foto o dibujo viene descrito.

Después de tres o cuatro escuchas inicia el trabajo de desarrollo de las habilidades lingüísticas.

Cuatro son, según Balboni, las técnicas que hay que utilizar en forma consecutiva:

- **Escucha-repetición**: se presenta el texto de abertura segmentado en grupos dotados de sentido. Los alumnos repiten en coro, por lo tanto los errores y las incertidumbres se corrigen automáticamente sin la

[182] De: *Dizionario di glottodidattica,* con floppy disc, Guerra Edizioni Guru, 1999.

Elección múltiple: Hay más formatos de elección múltiple. El más simple es constituido por las preguntas-frases que pueden ser verdaderas o falsas. En otros casos hay frases o preguntas que sobre un tronco común injertan tres o cuatro posibles conclusiones (*"distractores"*), una sola de las cuales es correcta. Hay también frases o textos en que algunas palabras (especialmente conectivos, formas verbales, etc.) son constituidas por un grupo de dos o tres posibilidades en alternativa: el estudiante debe escoger la forma correcta. La elección múltiple puede ser también propuesta en forma gráfica, con dibujos en vez de palabras. La elección múltiple es una técnica extremadamente precisa. Si se usa para manejar o averiguar la comprensión, ella permite en efecto concentrar exactamente la atención sobre el elemento deseado; si se utiliza para ejercer o averiguar conocimientos morfológico-sintácticos o textuales, la elección múltiple indica con precisión al alumno el punto sobre el cual tiene que reflexionar.

[183] Ver nota 178.
[184] Ver nota 173.

intervención del *filtro afectivo*. Después del escucha, el docente puede asignar la tarea de comprensión y pre-análisis (ej ¿Con cuál palabra Felipe expresa su contrariedad?);

- **Escucha-lectura silenciosa**;
- **Escucha-lectura-repetición en voz alta**: permite asimilar la forma escrita global de las palabras en su esencia fonética;
- **Dramatización**: fácil con los niños porque les gusta o con los adultos que entienden el objetivo. La dramatización favorece el procedimiento mnemónico de pronunciaciones, palabras, estructuras morfológico-sintácticas y expresiones de varios actos lingüísticos.

2.9.2 SEGUNDA HORA: RECUPERACIÓN MNEMÓNICA

El planteamiento de la segunda hora subleva el problema de volver a llamar a la memoria el contenido del texto de salida.

Entre las técnicas más provechosas mencionamos el procedimiento ***cloze***, la actividad de **encaje** y el **dictado** que favorece la memoria grafológica.

Se pueden insertar también el **dictado-cloze** (**spot-dication**) o el **dictado-cumplimiento**, dictado ejecutado sobre una fotocopia del texto en que faltan las secciones conclusivas de cada frase.

La corrección puede ser conducida por cada alumno sobre su propio libro de texto o de manera cruzada entre compañeros.

En este momento, después de haber vuelto a tomar contacto con el texto por medio de la corrección de las actividades desarrolladas en casa, se enfrenta la dimensión funcional con una serie de secuencias de ***análisis - síntesis - reflexión*** de cada acto lingüístico que hay que adquirir.

Se debe localizarlo en el texto, dramatizarlo, fijarlo y reutilizarlo, conduciendo los alumnos hacia la reflexión sobre el aspecto funcional.

Se empieza por lo general con el análisis del género de texto (diálogo, carta, entrevista, cuento, descripción técnica, etc....) y de los contenidos con el objetivo de mejorar la **competencia textual**, es decir la capacidad de captar y reproducir la cohesión y la coherencia en un texto (Freddi *docet*).

En esta fase, el maestro, usando **círculos**, **flechas** y **colores**, tiene que:

- Fijar las expresiones que realizan los actos comunicativos, las estructuras y el léxico, haciendo repetir a los estudiantes por medio de actividades de matriz *conductivista* (*estímulo - respuesta - confirmación*) o con actividad en las cuales se llenan los espacios vacíos;

- Hacer emplear de nuevo en actividad de simulación (**dramatización**, ***role-taking***, ***role-making***, ***roleplay***[185] y **diálogo abierto**[186]) los materiales apenas analizados, ya integrándolos con los adquiridos en las unidades anteriores;
- Hacer reflexionar sobre los mecanismos que regulan el empleo de las expresiones y el léxico, apenas analizados, fijados y de nuevo empleados;

Todo ello por cada objetivo de la unidad.

La tecnología en este sentido, puede ser muy útil.

Veamos ahora cuales son las técnicas para el **análisis, la síntesis y la reflexión funcional**.

---

[185] De: *Dizionario di glottodidattica,* con floppy disc, Guerra Edizioni Guru, 1999

Roleplay, role-making, role-taking: Se trata de un *continuum* de actividades que mueve de una simulación totalmente guiada (*dramatización*) Se vuelve en **role-taking**, cuando hay una contribución limitada a algunos elementos, en **role-making**, cuando la creatividad está presente de manera más decidida, y en fin en **roleplay**, en el cual se construye un diálogo sobre la base de una situación, dejando a las parejas o a los grupos la elección de las estrategias, de la dimensión de la *performance*, de algunos elementos contextuales. Del **roleplay** también hace parte una variante llamada **escenario**, complejo de simulación de técnicas con el objetivo de ejercer la habilidad de dialogar y la integrante socio-pragmática de la competencia comunicativa (de la cual en todo caso se activan todas las demás integrantes). El **roleplay** puede ser también utilizado en el ámbito de la educación literaria e historiográfica, por ejemplo realizando discusiones entre personajes de la historia de la literatura o entrevistas imposibles entre un estudiante y un personaje famoso.

[186] De: *Dizionario di glottodidattica,* con floppy disc, Guerra Edizioni Guru, 1999.

Dialogo abierto: Se trata de una forma extrema de terminación de un texto dialogado: se presentan sólo las partes de un personaje y el alumno tiene que insertar aquellas del otro personaje, teniendo en cuenta la coherencia global del texto y la cohesión con las partes anteriores y siguientes.
Esta técnica pone en juego las competencias lingüísticas y desarrolla de manera particular las competencias, textual y pragmática.

En la ***dramatización***, los estudiantes tienen que actuar un texto predispuesto de memoria o leyéndolo. Es una técnica que solicita tiempos largos de preparación y el esfuerzo de ejecución no parece adecuado a los *resultados*. *Sería oportuno* videograbarla y analizarla sucesivamente.

El ***role-taking*** que fue inventado por Littlewood[187], es un procedimiento de simulación en que los alumnos aún guiados por el texto *pivote* se limitan al cambio de algunos elementos. La idea es la de presentar al alumno muchas variantes de manera tal de poder enriquecer y hacer más complejo el ejercicio.

En el ***role-making*** el docente proporciona al alumno una situación y se presentan los principales actos comunicativos por cumplir. El

En el **LAGG** por medio de la construcción del *texto pivote* con hipertexto, se pudo llevar a cabo la actividad de *análisis-síntesis-reflexión* a partir de la misma página, sin necesidad de utilizar otros medios, pizarrón y plumones por ejemplo, que no son económicos en términos de tiempo y espacio y que no alcanzan la flexibilidad y la interactividad de un *software* muy sencillo y económico como WORD 2000, por medio del cual, a partir de un texto se pueden fácilmente crear ventanas luminosas para la explicación de un elemento, *hyperlinks* o insertar comentarios, no sólo escritos, inclusive orales.
Este instrumento facilita además un proceso de *análisis-síntesis-reflexión* personalizado que luego puede ser conducido, a través de la misma metodología, dentro de un mismo proceso de *análisis-síntesis-reflexión* colectivo.
La tecnología educativa al servicio del **LAGG,** ofreció garantías válidas en términos de planeación, construcción, manipulación, reestructuración, control, sistematización, reconducción del proceso y del aprendizaje de conocimientos significativos en óptimas condiciones de economía de tiempo y espacio.

En el **LAGG**, el texto *pivote* vino inclusive integrado con otros textos por los mismos estudiantes en forma de espiral. El procedimiento por ***cajas chinas***, además de contribuir a la construcción de un evento más significativo con respeto al que por lo general presentan los libros didácticos pre-fabricados, representa el máximo desarrollo de los potenciales creativos, imaginativos y lúdicos del ser humano, es entonces una actividad que definitivamente motiva y rompe con el filtro afectivo.

[187] W. Littlewood,
- *Communicative Language Teaching: An Introduction*, Cambridge, Cambridge University Press, 1981.

alumno queda en todo caso libre de añadir todos los actos de rutinas sociales necesarios (saludos, agradecimientos, etc.), y también de realizar actos comunicativos según las expresiones encontradas en el texto de abertura o en la experiencia cotidiana.

El ***role-play*** es la variante menos arbitraria. A los estudiantes se les proporciona unas coordenadas situacionales, objetivos de la interacción, algunas informaciones accesorias (que pueden ser proporcionadas a cada participante "en secreto" de manera tal que cada participante no sepa cual intención de simulación tenga el compañero) y se les deja en plena libertad en la conducción del intercambio comunicativo según las mismas estrategias, volviendo a llamar la atención sobre unidades anteriores, experiencias cotidianas o añadiendo particulares.

En el ***diálogo abierto***, los estudiantes reciben una hoja en la cual sólo aparece lo que alternativamente dice un único personaje con el fin de crear las alternativas del otro. Esta técnica viene a fortalecer la dimensión textual, en su cohesión y coherencia.

El docente en las **técnicas de simulación** tiene que intervenir muy poco.

La presencia de una videocámara puede ser útil exactamente en este sentido.

Los estudiantes-agentes pueden expresarse con una cierta naturaleza y sucesivamente se analizarán más detalladamente las gramáticas.

Sin embargo, es preciso indicar con claridad, el tiempo-límite de ejecución de las operaciones y hacer actuar delante de la clase todas las versiones de los diálogos para favorecer la atención y la corrección *impromptu* o *a fortiori*.

Ello no significa que los estudiantes tienen la obligación de respetar estas normas, por lo general inclusive alcanzan esta competencia sólo de manera

gradual, sin embargo, es preciso insertar una cierta disciplina entre las competencias del glotodidacta[188], puesto que en la construcción colectiva, el logro de objetivos depende también de la capacidad con la cual se planean tiempos y espacios de las actividades.

La actividad de simulación es útil para sacarle provecho a la retroalimentación, es decir, a las informaciones sobre la autonomía funcional de cada estudiante según la eficacia pragmática de la comunicación y la corrección lingüística de la expresión, y también para analizar el uso del registro.

[188] En efecto, en el LAGG, al concepto de *estudiante* se prefiere el de *glotodidacta*

2.9.3 TERCERA Y CUARTA HORA: ANÁLISIS-SÍNTESIS-REFLEXIÓN HOLÍSTICA

La **tercera y cuarta horas** son dedicadas al *análisis - síntesis - reflexión* de los aspectos gramaticales, fonológicos, morfológico-sintácticos, léxico-gráficos y textuales.

En los cursos avanzados donde se explora por medio de la producción escrita, estas actividades pueden desarrollarse por adelantado.

Se puede también transportar el *análisis - síntesis - reflexión* textual al final de la quinta hora.

La tarea doméstica hará referencia a los aspectos lingüísticos tratados o ahora será finalizada a la motivación para la quinta o sexta hora (búsqueda de materiales iconográficos, visión de una película, etc.).

Con relación al aspecto morfológico-sintáctico y textual, al proceso deductivo (regla y deducción del comportamiento lingüístico correcto) se prefiere aquello inductivo.

En este caso el docente hace leer el texto estimulando al estudiante a crear hipótesis (se hace, por ejemplo, subrayar todos los plurales y luego se pide al alumno una hipótesis sobre como se forma el plural), a averiguar en el resto de la muestra a

En realidad en el **LAGG** el proceso de formulación de hipótesis sobre la gramática es precedido por el proceso de eliminación de los elementos ya adquiridos y señalización de los nuevos sobre los cuales luego arrancar con las hipótesis. Es superfluo e inútil, en efecto, hacer hipótesis sobre algo que ya se conoce, no tiene sentido, y es banal también considerar que todos los miembros de un grupo se presenten frente al estudio de la lengua y de la cultura o de un aspecto específico de ellas, en condiciones homogéneas de *tabula rasa*. Esta es la condición del aprendizaje precoz y no del adulto. La glotomatética, sincrónica y diacrónica, es un elemento con el cual hay que compararse de continuo en el aprendizaje. Es inclusive, un fenómeno que se manifiesta de manera natural: es inútil, y en ello se expresa una crítica al comunicativismo más radical, pensar o esperar que un estudiante de LCE, es decir, un ser humano en continuo contacto con su LCM, no se apele a esta competencia para solucionar sus problemas de comprensión y producción en la lengua y en la cultura que está estudiando.

disposición si son correctas, a fijar el mecanismo, es decir a introducirlo entre los *mental habits* y a llegar a una sistematización consciente, es decir a un esquema explícito, que pueda servir en futuro como referencia.

La reflexión sobre la lengua, se reproduce a través de una toma de conciencia clara por parte del estudiante sobre el proceso, por lo cual se aplican algunas técnicas como la **constitución** y la **manipulación** de los conjuntos, la **inclusión**, la **exclusión**, la **seriación** y la **secuenciación**.

En la **inclusión**[189] y **exclusión**[190] el alumno tiene que transformar un conjunto heterogéneo en homogéneo o evidenciar las faltas de homogeneidad sacando algunos elementos. La **exclusión** tiene como objetivo específico el de individuar el intruso en una lista y eliminarlo.

---

[189] De: *Dizionario di glottodidattica,* con floppy disc, Guerra Edizioni Guru, 1999.

Inclusión: Esta técnica didáctica, finalizada a la reflexión sobre la lengua, se basa en la subdivisión de un grupo de elementos determinados, en desorden, en grupos caracterizados por un rasgo particular. Por ejemplo, se pueden proporcionar, en desorden, nombres, adjetivos y verbos, algunos singulares y otros plurales, y los alumnos pueden crear tres conjuntos basados sobre la función morfológico-sintáctica (las partes del discurso) o bien dos conjuntos basados sobre el número. En este último caso, si hay también colectivos, será necesario subdividir ulteriormente el grupo *Singulares* entre *Singulares auténticos* y *Singulares morfológicos*.
La inclusión puede ser aplicada trabajando sobre cualquier gramática de la competencia comunicativa y puede ser totalmente libre - los alumnos localizan los conjuntos que quieren -, predispuesta - en realidad los elementos pertenecen a algunos conjuntos bien precisos -, o guiada - el docente indica las categorías que hay que utilizar para reordenar el material -

[190] De: *Dizionario di glottodidattica,* con floppy disc, Guerra Edizioni Guru, 1999

Exclusión (Odd Man Out): Los alumnos tienen que localizar uno o más elementos de un conjunto de elementos lingüísticos (palabras, expresiones, nociones, etc.) que no comparten con los demás una característica. Por ejemplo, un singular dentro de un conjunto de plurales. A nivel más complejo, se puede presentar una serie de textos (cartas, textos literarios, etc.) correlacionados, entre los cuales aparece uno que es extraño. Otra variante de naturaleza textual concierne el trabajo sobre un texto ya trabajado en cuyo interior son insertados elementos nuevos, que pueden ser simples adjetivos o informaciones totalmente nuevas. Es una técnica adecuada a estimular la lectura intensiva y la reflexión sobre la lengua.

Ambas técnicas corresponden a un proceso de desafío agradable para el alumno.

La **seriación**[191] consiste en ordenar de nuevo un conjunto caótico sobre la base de un parámetro de cantidad, frecuencia, connotación, intensidad cromática, etc. Una versión particular de esta técnica es la **secuenciación**[192], es decir la actividad de distribuir de nuevo un conjunto caótico según el orden temporal, colocando los adverbios de tiempo, a lo largo de una "línea del tiempo" que va desde lo más remoto a lo más futuro. Actuada sobre textos literarios permite reflexionar sobre la naturaleza del texto narrativo, sobre los conectivos de tiempo y sobre la *consecutio temporum*.

Otras técnicas se basan en la **explicitación**[193], es decir en la explicación de la tipología de un texto, en la serie de relaciones que tienen unidas las

---

[191] De: *Dizionario di glottodidattica,* con floppy disc, Guerra Edizioni Guru, 1999.

Seriación y secuenciación: Se unen aquí dos técnicas aparentemente diferentes pero en realidad basadas sobre el mismo principio: el orden de elementos proporcionados en disposición casual.
Se pueden "seriar", es decir disponer en orden cuantitativo, unos pronombres indefinidos (*nadie, alguien, muchos*, etc.), unos adjetivos cualificados, tomando una de sus integrantes semánticas como punto de referencia (*obscuro, gris, crema, claro, brillante*, etc.) o unos nombres, una vez más sobre la base de un rasgo específico (*chabola, barraca, cuchitril, casa, villa, edificio, castillo*, etc.). La secuenciación se basa en el parámetro *tiempo* y puede implicar dos tipos de conjuntos: por un lado extensos grupos casuales, por ejemplo, adverbios y locuciones de tiempo o formas verbales de colocar en sucesión; por el otro, unos conjuntos particulares, constituidos por textos que incluyen anacronías, es decir subversiones del orden cronológico. Tal característica es típica de los textos narrativos, en los cuales se tienen a menudo anticipaciones (prolepsis) y *flashback* (analepsis). Volver a poner en orden un texto literario con base en la sucesión temporal, actividad típica de la educación literaria, solicita en educación lingüística un segundo momento: el texto repuesto en orden es re-escrito, en efecto, reordenando sea las referencias de los pronombres sea la *consecutio temporum*.

[192] Ver nota 191.
[193] De: *Dizionario di glottodidattica,* con floppy disc, Guerra Edizioni Guru, 1999

Explicitación: Es una técnica utilizada para estimular la reflexión sobre los pronombres: el alumno tiene que trazar una flecha conectando cada pronombre al propio referente o tiene que subrayar cada

frases: mecanismos de referencia como los pro-forma (sinonímicos, hiperonímicos, hiponímicos) y los pronombres que evitan la repetición, el empleo de los conectivos para las relaciones lógicas (causa, secuencia, etc.), la modalidad y temporalidad de los verbos, etc., o en las tablas de combinación y sustitución, en donde, en la columna central está presente la forma que se usa para combinar las palabras de la primera o de la tercera columna que hay que integrar en una frase con sentido lógico. Es una técnica bastante difícil de realizar y a menudo demasiado mecánica.

Existen luego las técnicas de **manipulación**[194], típicas del abordaje formalístico y estructuralista que permiten la aplicación de "reglas" antes que inducir a una reflexión sobre la morfología y la sintaxis. Estas técnicas hay que evitarlas cuando las reglas no son todavía plenamente adquiridas porque pudieran contribuir a fijar formas equivocadas.

---

pronombre y escribir cerca el referente. De tal modo se pretende consolidar la competencia textual y los mecanismos de cohesión y referencia.

[194] De: *Dizionario di glottodidattica,* con floppy disc, Guerra Edizioni Guru, 1999.

Manipulación: Agrupamos aquí todas aquellas actividades que se abren, por ejemplo, de esta forma: "Volver al..." o "Reemplazar la forma... con ...", etc. Es una actividad caracterizada por el hecho de operar al nivel de las estructuras de superficie y fuera de un objetivo comunicativo: la lengua se considera sólo como forma, independientemente de la valencia pragmática y de la integrante socio-cultural. Estas técnicas generalmente operan sobre el aspecto morfológico-sintáctico y son indudablemente muy buenas para localizar un aspecto gramatical y enfocar la atención del alumno hacia un objetivo específico. Se trata sin embargo de técnicas que actúan sobre el plan de los productos sin activar procesos profundos. Sin finalidades comunicativas y de interés socio-cultural, las técnicas "manipulativas" resultan escasamente motivadoras.

2.9.4 QUINTA HORA: REPASO

La **quinta hora**, después del trabajo agotador sobre la lengua y las habilidades orales, tiene como finalidad, la de retomar el tema analizado, dramatizado y memorizado, con otro texto que empalme el tema cultural del primero y al final, llega el momento de afrontar las habilidades escritas.

Se llega difícilmente a hacer actividad de escritura y manipulación de escritura en clase ya que cada alumno tiene diferentes ritmos, por lo tanto es mejor dedicarse a la lectura en clase y luego explicar la metodología con la cual componer en casa, por ejemplo como hacer un resumen, como escribir una carta, un ensayo o una paráfrasis o como traducir.

En realidad, aplicando el abordaje cooperativo, el trabajo de composición en clase, puede resultar muy interesante y puede representar un texto *pivote* sobre el cual luego afrontar la dimensión holística de la competencia comunicativa.

Por ejemplo, se pueden volver a tomar actividades específicas para el desarrollo de las habilidades vistas en las primeras horas, fortaleciendo la competencia en escucha con textos escritos u orales (radio, televisión) que retomen la ambientación socio-cultural del diálogo de abertura, reforzando la capacidad de lectura de textos de cultura y civilización y aplicando la manipulación textual con **resúmenes**[195], **recopilación de notas**[196],

[195] De: *Dizionario di glottodidattica,* con floppy disc, Guerra Edizioni Guru, 1999

Resumen: Desde un texto oral o escrito de salida, el alumno tiene que producir un texto oral o escrito retomando los núcleos esenciales y disponiéndolos en secuencia temporal, causal, etc. El resumen puede ser de dimensión libre o fija. Esta habilidad opera más en el nivel cognitivo que lingüístico: solicita la comprensión de los núcleos informativos, su "jerarquización", la elección de las informaciones y del tipo de secuencia de usar, la redacción de un texto generalmente sin discurso directo. La serie de operaciones que hemos descrito someramente explica por cual razón el resumen es una de las habilidades más complejas y, al mismo tiempo, una de las técnicas más eficaces por implicar la totalidad de los procesos cognitivo-lingüísticos.

contracción del texto[197], **transposición en otro género comunicativo**[198] y **paráfrasis**[199] desde las formas dialógicas al discurso indirecto.
También, es preciso desarrollar la habilidad de escritura autónoma con una **composición**[200] o un **comentario**[201] sobre lo que se ha visto en la unidad

---

[196] De: *Dizionario di glottodidattica,* con floppy disc, Guerra Edizioni Guru, 1999

Recopilación de notas: La recopilación es conocida como auto-dictado también. No se copia mecánicamente sino que se lee un sintagma o una frase para volver a escribirlo, averiguando la corrección de la recopilación antes de pasar a la frase siguiente.
En este procedimiento se concentra la atención en la ortografía, respetando los ritmos individuales (característica que no está presente en el dictado) y se permite la auto-corrección y la auto-valoración. En realidad la recopilación comporta la comprensión completa del texto también y sirve para evidenciar al alumno eventuales lagunas en la misma comprensión.

[197] De: *Dizionario di glottodidattica,* con floppy disc, Guerra Edizioni Guru, 1999.

Contracción de un texto: Esta técnica a menudo es confundida con el resumen, del cual es en parte propedéutica; ella consiste en la eliminación de períodos o frases o sintagmas o simples palabras que no proveen una información relevante y esencial al objetivo del texto. La contracción puede prever límites cuantitativos predeterminados, que pueden ser establecidos en porcentaje ("eliminar el 50% del texto") o bien indicando las dimensiones del texto de llegada ("reducir el texto hasta que queden 300 palabras"). Esta técnica es útil para aprender a jerarquizar las informaciones.

[198] De: *Dizionario di glottodidattica,* con floppy disc, Guerra Edizioni Guru, 1999.

Transposición en otro género comunicativo: Es una técnica que lleva a reflexionar sobre la naturaleza específica de los géneros comunicativos: por ejemplo, transformar una llamada de teléfono en una carta, en un mensaje breve, en un telegrama, etc. Se trata de una técnica compleja cuyos objetivos pragmáticos los alumnos a menudo evitan. En efecto, la consideran una simple manipulación escolar y la aceptan con dificultad.

[199] De: *Dizionario di glottodidattica,* con floppy disc, Guerra Edizioni Guru, 1999.

Paráfrasis: La paráfrasis se realiza produciendo un texto que tiene el mismo sentido y una estructura paralela a las de un texto de salida, del cual se distingue sobre el plan léxico y morfológico-sintáctico; además es excluido el discurso directo, aunque el texto de salida sea un diálogo.
La paráfrasis desarrolla la competencia léxico-gráfica en cuanto solicita el empleo de sinónimos, de hiperónimos (*flores* en sustitución de *rosas*, *violetas* y *ciclaminos*), de hipónimos, de locuciones idiomáticas; además de la "explicitación" de las referencias pronominales, de las metáforas, de las metonimias, etc. En la eliminación del discurso directo, el aspecto sintáctico viene trabajado también.

en forma de ensayo, carta, artículo, relación de viaje, etc. y trabajar sobre las actividades de transformación de modalidades, desde la producción oral a la escrita, desde lo audiovisual a lo verbal y a lo chinésico-gestual.

En fin, en esta etapa, última hora de trabajo e *input* antes de la verificación, se corrigen colectivamente los trabajos desarrollados en casa, se comentan y si es necesario se ofrece un suplemento de material oral: diálogos, canciones, vídeos, etc.

Es también el momento adecuado para la reflexión glotomatética finalizada al **aprender a aprender**. Por lo tanto es fundamental fomentar una discusión en LCM o en LCE sobre las razones, el modo, los procesos cognitivos, los resultados y las dificultades emergidas en este específico momento de la unidad didáctica.

---

[200] De: *Dizionario di glottodidattica,* con floppy disc, Guerra Edizioni Guru, 1999.

Composición escrita: En el clásico "tema", el alumno que redacta una composición tiene que preparar un texto por medio de una indicación sintética del argumento. Sin embargo, existen muchas formas de composición en cuanto a los géneros textuales escritos. Se pueden componer descripciones que solicitan particular atención a la precisión léxico-gráfica y a las nociones espaciales, relaciones sobre acontecimientos que acentúan la función de los verbos y de la estructura temporal, narraciones, en cartas formales o no formales, textos instructivos, manual de uso, explicaciones de un juego, etc., textos "prescriptivos", come por ejemplo el código de comportamiento de la clase, definiciones sintéticas o relaciones geométricas en teoremas. En otras palabras, el tema, el ensayo de argumento literario, histórico o social, es sólo una de las formas de composición y quizás por ser genérica la más inútil. No indica el destinatario, no precisa el objetivo pragmático, no hace hipótesis sobre un contexto.

[201] De: *Dizionario di glottodidattica,* con floppy disc, Guerra Edizioni Guru, 1999

Comentario: Es una actividad que se ubica en el ámbito de la composición aunque tenga como objeto un texto leído y analizado en lugar que un tema.

2.9.5 SEXTA, SÉPTIMA Y OCTAVA HORA: LANGUAGE TESTING

La **sexta hora** es dedicada al control de las habilidades escritas (**examen**) y la **séptima** y eventual **octava hora** a la corrección del examen y a varias actividades como la presentación de la **lengua cotidiana** (periódico, canción, vídeo, etc.), la creación de **pancartas**, el estudio de la **historia**, de la **geografía**, la lectura de un **texto literario** o la activación de la **motivación** para la unidad sucesiva.

> Como premisa al capitulo sucesivo, se hace presente que en el **LAGG**, el *Language Testing* es la competencia que alcanza el estudiante cuando se transforma en maestro de sí mismo o de los demás (***tutorado rotativo***). Las técnicas del *Language Testing* son las mismas que se utilizan para la creación de una unidad didáctica: el estudiante que sabe crearla es evidentemente capaz de construir también un examen o una prueba de auto-evaluación sobre la misma.

En esta fase conclusiva resulta fundamental tratar de averiguar la competencia *comunicativa sin partirla en fragmentos*, dictados, traducciones, exámenes de gramática, interrogaciones sobre aspectos de civilización, etc.

En las escuelas italianas se ha llegado a la **prueba *difusa***[202], con las mismas técnicas didácticas utilizadas en glotodidaxis, que son útiles para aprovechar la retro-información (*feed-back*) también.

Sus técnicas son conocidas. Se usan seguido fichas donde se insertan votos subjetivos por cada habilidad o por actividades cotidianas o glotodidaxis.

Se pueden incorporar informaciones interesantes relativas a las actitudes y a los comportamientos de los estudiantes también.

Estas últimas no se pueden elaborar en todo caso matemáticamente.

[202] Examen continuo aplicado sobre un determinado aspecto de la lengua o cultura.

Del promedio de la clase se pueden conseguir informaciones sobre la producción específica de cada alumno con respecto a los demás, informaciones sobre las variaciones de rendimiento y sobre el producto del trabajo del docente, sin caer en fáciles optimismos o pesimismos y evitando simpatías equivocadas, prejuicios o faltas de atención.

El ***testing* periódico** se completa con el **difuso** y le entrega más formalidad. Esta prueba elimina los problemas relacionados con el estrés, con la ansiedad y también con las técnicas por medio de las cuales los estudiantes hacen trampas, y al mismo tiempo puede garantizar al estudiante mejorías en el proceso formativo.

Muchos expertos glotodidactas de *Language Testing* sugieren lo siguiente:

En el **LAGG**, la problemática de los porcentajes de calificación cae de inmediato, puesto que es el estudiante el que se auto-evalúa.

- En las **elecciones múltiples**, las **parrillas** y las **preguntas** hay que dar generalmente 1 punto por cada respuesta correcta, evaluando **positivamente**[203];
- En la **transcodificación**, los **encajes** y el **cloze** es preciso evaluar de manera **negativa**, quitar un punto por error a partir de 10, igual que en el **llenado de espacios vacíos**[204] y en los **ejercicios de naturaleza estructural**;

[203] En el lenguaje de la Glotodidáctica, evaluar positivamente significa entregar puntos, negativamente al contrario significa quitar puntos.
[204] De: *Dizionario di glottodidattica,* con floppy disc, Guerra Edizioni Guru, 1999.

Llenado de espacios vacíos: El alumno recibe un texto o una sucesión de frases en que faltan algunas palabras, que deben ser insertadas; las palabras no son elegidas casualmente sino sobre la base de un objetivo didáctico preciso: nociones de espacio, formas verbales, etc Se puede trabajar sobre aspectos lexico-gráficos, morfológico-sintácticos, nocionales, funcionales, etc

- El **monólogo**[205] y la **composición** presentan problemas más complejos ya que aumenta el número de los factores por tener en cuenta, como la eficacia pragmática, la coherencia textual, la calidad lingüística, articulada según los niveles de dominio lexicográfico y conocimiento morfológico también;
- En las **simulaciones de diálogos** hay que evaluar por eficacia pragmática, precisión sociolingüística y corrección general;
- El **resumen** solicita una separación entre la evaluación del aspecto cognitivo y aquello lingüístico;
- El **dictado** es incumplidor como prueba porque mide un complejo inextricable de habilidades (comprensión, ortografía, conocimiento del léxico, etc.) que hay que utilizar en tiempo real, produciendo de esta forma resultados no comparables.

[205] De: *Dizionario di glottodidattica,* con floppy disc, Guerra Edizioni Guru, 1999.

Monólogo, hablar en: Esta habilidad a menudo indicada simplemente como *hablar* está presente en la tradición didáctica italiana bajo forma de interrogación o examen oral. El docente por lo general se limita a establecer el tema y se espera un monólogo del alumno. Se privilegia la ejecución lingüística en lugar que la fase de planeamiento del texto.
Como técnica glotodidáctica, el monólogo es una breve producción oral sobre un tema anteriormente asignado, del cual el alumno ha podido profundizar los contenidos y en el cual el problema de "qué" decir no interfiere sobre la atención de "como" es expresado, es decir sobre el aspecto lingüístico. Una variante de esta técnica - fundamental para la contribución que da al crecimiento cognitivo -, es la del monólogo sobre pista, en el cual el alumno efectúa su micro-conferencia (como es llamada en la tradición anglosajona) sobre una *outline*.

A estos tipos de exámenes (**testing lingüístico y comunicativo**) Ciliberti añade el **testing pragmático**, es decir el *testing* que averigua la capacidad de actuar en LCE.

En este caso, entre las técnicas más provechosas, encontramos:

- Formular preguntas que se refieren a la **parte subrayada de una frase** (Ejemplo: La Sig.a Rossi vive nella periferia di Roma[206]). Es buena técnica, a pesar de que al estudiante se le pida sólo la competencia sintáctica y no le venga solicitada una cierta precisión con respeto a la situación;
- Contestar a alguien **identificándose en una situación particular** (Situación: *Ayer por la tarde no has visto la televisión. Has preferido leer un libro. Ahora tu hermano está regañándote. Contéstale. 1. ¡Cuántas veces mamá te dijo que apagaras la televisión cuando ya no la quieres ver!* .....);
- Proporcionar a parejas de estudiantes algunos **textos parciales** en los cuales faltan las informaciones de los demás, informaciones que tienen que ser rescatadas por medio de la formulación de preguntas a los compañeros. En este caso son respetados los criterios de espontaneidad pragmática, la presencia de un destinatario, de una situación real, de las habilidades lingüísticas de distinto orden y naturaleza, necesarias a la solución de la tarea, de la situación

[206] La señora Rossi vive en la periferia de Roma.

comunicativa que activa estos criterios y de la identificación del estudiante con un rol.

En fin, el ***testing* conclusivo**, el cual concierne el programa que ha sido desarrollado en un cierto período de tiempo (trimestre, año, etc.) y la **certificación** que se relaciona con un programa teórico sobre un modelo que significa "saber la LCE".

El *testing conclusivo* debería poder evaluar, por lo menos, las habilidades de **comprensión** e **interacción oral** y la habilidad de **lectura** y en muchos casos, la habilidad de **producción escrita** con tipologías de textos proporcionadas durante el curso, la competencia **grafológica**, la **morfología**, la **sintaxis** y el **léxico** también.

La habilidad del **monólogo** es solicitada sólo en determinados casos, como en el proyecto *Erasmus* o *Socrates*.

Por el contrario, las habilidades de **manipulación** (**resumen**, **tomar notas**, **paráfrasis**, **traducción**[207]) parecen inútiles en verificaciones centradas sobre el conocimiento de una lengua "inútil".

Las habilidades de comprensión crean la dicotomía **pragmático vs. escolar**.

---

[207] De: *Dizionario di glottodidattica,* con floppy disc, Guerra Edizioni Guru, 1999.

Traducción escrita: Traducir significa producir un texto escrito equivalente en una lengua diferente de la que se proporciona, eventualmente con el auxilio de diccionarios y otros materiales de apoyo. Es posible también la traducción intra-lingüística, en la cual se pasa de una variedad antigua a una variedad contemporánea de la misma lengua (por ejemplo, la traducción de textos de Chaucer en un inglés actual). Técnica predilecta por los abordajes formalísticos, la traducción probablemente es la habilidad más compleja (requiere en efecto de un esmerado análisis lingüístico y cultural) y representa un punto de llegada de la enseñanza lingüística; por lo tanto no parece utilizable como técnica para aprender la lengua.

La comprensión es **pragmática** cuando se adoptan estrategias de comprensión global (*skimming*) y específica (*scanning*) y hay momentos de comprensión intensiva, además de análisis referenciales en forma escrita. Se aplica por lo tanto, cuando hay una cierta capacidad de ir más allá de las informaciones explícitas del texto.

La comprensión **escolar**, por el contrario, viene arrancada desde el contexto comunicativo y hace de unas LCE un conjunto combinado de significados y reglas sin objetivo social.

En el **dictado,** no todo lo que viene escrito, es necesariamente comprendido, no todas las palabras ausentes son desconocidas y a menudo se unen variables que crean resultados diferentes de alumno a alumno.

En la habilidad de **interacción oral** es fundamental reconocer que en la interacción docente-estudiante, el docente interlocutor casi siempre no puede evaluar al alumno, en cuanto está ocupado en el diálogo.

Si la interacción ocurre entre un buen estudiante y uno mediocre, el primero sale ganando y el segundo frustrado.

El problema se soluciona entonces con otro docente al lado del primero o con la grabación del coloquio.

La **producción escrita**, sobre todo con objetivos académicos, obliga a una elección clara e inopinable sobre el género textual solicitado, sobre el objetivo comunicativo (describir, opinar, convencer, etc.), sobre la naturaleza del destinatario (italiano o no, por ejemplo) y sobre los parámetros estimativos sin confundir los aspectos cognitivos (organización conceptual del texto), nocionales (conocimiento del argumento) y lingüísticos.

El conocimiento o dominio de algunos elementos de un sistema no garantiza el conocimiento del sistema en su conjunto.

Las competencias comunicativas van por lo tanto evaluadas de forma directa.

Por ejemplo, averiguar la competencia léxico-gráfica significa averiguar el dominio de los mecanismos de derivación lingüística, el conocimiento de los sinónimos y contrarios, las diferencias de connotación.

A tal fin se usan las técnicas de la **manipulación** (volver al pasado...) y de **llenado de espacio**.

Raramente las competencias socio-culturales aparecen en las formas del testing escrito y oral.

Por ejemplo, la opción entre el **registro informal** y el **formal** no se reduce a la elección morfológico-sintáctica entre el "tú" y el "usted" sino también a aspectos chinésicos, proxémicos, tono de voz, etc.

> En el **LAGG**, el hipertexto, la tecnología educativa, en este caso la vídeo-cámara, ha facilitado la incorporación de la producción oral en la escrita.

El vídeo es fundamental para subrayar la congruencia entre comportamientos y selecciones lingüísticas.

La actividad de **refuerzo**, **repaso** y **recuperación** va más allá de la unidad didáctica y se extiende por días o semanas después de la conclusión de la misma.

Para los alumnos que han fracasado en uno o más objetivos específicos de una unidad se recurre al **refuerzo**, es decir al suplemento de reflexión lingüística y al ejercicio aplicativo, dirigido a la especificación de la laguna.

Por el contrario, la **recuperación** se activa en el momento en que se evidencian fallas globales en el proceso de adquisición o bien lagunas relacionadas con unidades anteriores que influyen en la actualidad.

Se le explica al alumno que este proyecto ha sido pensado para él y que tiene que participar activamente y entender que se trata de un contrato psicológico con el docente en vez de un castigo por los escasos resultados.
Las actividades de recuperación pueden ser:

- Actividades libres entre las unidades, como por ejemplo las que se dedican al placer de descubrir el progreso del aprendizaje y a la satisfacción de la curiosidad (canciones, películas, dramatizaciones, visión de foto, diapositivas, pancartas comentadas, etc.);
- Actividades domésticas paralelas, como desarrollar ejercicios paralelos y ulteriores ejercicios sobre los textos analizados, auto-dictado, resumen, respuestas orales o por escrito a preguntas hechas en clase, procedimiento **cloze**, composiciones sobre el mismo tema, transformación en otros géneros comunicativos, etc.

Al trabajo extra del estudiante corresponde el trabajo extra del docente que corrige las pruebas efectuadas en casa y evalúa los resultados.
En este caso, se trata sólo aparentemente de una *superactividad*.
Trabajar en una clase homogénea ayuda la labor. Es más, trabajar en un grupo en el cual todos son estudiantes y maestros al mismo tiempo, corresponde a una democrática repartición de estos cargos muy complejos.

La unidad didáctica en su conclusión tiene que prever también la **actividad glotomatética**, camino abierto hacia el aprendizaje de más lenguas y lenguajes.

Ello comporta la reflexión sobre los procesos utilizados en el aprendizaje y sobre los medios empleados para aprender las LCE.

El estudiante, por lo tanto, logrará pasar del uso sin crítica y pasivo de procesos y medios del aprendizaje de una lengua y lenguaje a un uso maduro.

2.10 PROBLEMÁTICAS Y PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN

Por medio de esta reconstrucción del estado del arte de la Glotodidáctica Internacional y de la Glotodidáctica Internacional del Italiano a extranjeros, se evidenciaron las siguientes problemáticas teórico-prácticas:

- Compartir un único lenguaje científico;
- Seleccionar entre abordajes, métodos y técnicas de manera ecléctica, considerando los conceptos de "ser único y no repetible", de "orden natural de adquisición", de "culturización", de "relativismo cultural" y de "*pensador lateral*", *ofreciendo un L.A.S.S. adecuado al L.A.D.*;
- Aplicar una oportuna reflexión inter-lingüística e inter-cultural que permita disminuir la realidad del contexto adverso de las LCE respeto al de las LCM,
- Utilizar las gloto-tecnologías como sistema de circuito abierto y no cerrado, en contra de la representación estándar de lenguas y culturas que es una porción limitada y arbitraria de estas estructuras y en favor del concepto de "autenticidad" de un evento comunicativo;
- Buscar un contenedor adecuado para la representación de la autenticidad de una lengua y una cultura extranjera;
- Evitar la distribución centralizada de los conocimientos impulsando al estudiante hacia el trabajo cooperativo, hacia el *transfer of training*, la explotación de la competencia glotomatética, la construcción de sentidos y significados, favoreciendo de esta forma la "difusividad" del conocimiento significativo;
- Acompañar el proceso de enseñanza-aprendizaje con motivación, entrenamiento y disciplina;

- Ampliar el concepto de "competencia lingüística" con el de "competencia comunicativa";
- Aplicar un proceso de carácter inductivo-heurístico, condición neurolingüística para el correcto aprendizaje;
- Predisponer un ambiente de trabajo – salón de clase – adecuado;
- Formar talentos.

Por ello la pregunta de la investigación es:

¿Cuál es el método glotodidáctico que, enfocándose hacia estas problemáticas pedagógico-lingüísticas, asegura una correcta adquisición de una lengua y una cultura extranjeras?

Y la hipótesis es que

el Método del Maestro-Estudiante, investigado en el L.A.G.G. (Laboratorio Glotodidáctico y Glotopedagógico de la Sociedad Dante Aligheri – México, D.F.), por su enfoque holístico, glotomatético, constructivista, cooperativo, formativo y abierto al uso de las tecnologías, representa una respuesta en este sentido.

2.11 BIBLIOGRAFÍA

- Paolo Ernesto Balboni, *Didattica dell'italiano a stranieri*, Bonacci, Università per Stranieri di Siena, Roma, 1994, Terza Edizione, Coll. I libri dell'arco,
- Renzo Titone, *Problemi di psicopedagogia del linguaggio. Dalla psicolinguistica alla glottodidattica,* Guerra, Perugia, 1999,
- Giovanni Freddi, *Glottodidattica. Fondamenti, metodi e tecniche,* Utet, Torino, 1999,
- Anna Ciliberti, *Manuale di Glottodidattica,* La Nuova Italia, Scandicci, 1994,
- L.A.G.G (Laboratorio Glotodidáctico y Glotopedagógico) – Soc. Dante Alighieri, México, D.F., PORTAFOLIO 2000-2002 (diario, field notes, perfiles, crónicas, fichas anecdóticas, fichas de observación, cuestionarios, entrevistas, audio-grabaciones, vídeo-grabaciones, text, stimulated recall).

La respuesta: método del maestro-estudiante.
El modelo pedagógico propuesto.

CAPÍTULO 3

3.1 ANTECEDENTES CRÍTICO-ANALÍTICOS

Exponemos enseguida de nuevo los paradigmas sobre el análisis crítico del estado del arte de la Glotodidáctica, propuesto antes en el capítulo 1[208] que someramente y de antemano volvemos a definir con el fin de favorecer la lectura de este capítulo:

a. El lenguaje de la Glotodidáctica viene finalmente a formalizar el oficio de docentes de lenguas y lenguajes; ellos no son lingüistas, antropólogos o expertos de literatura, son glotodidactas. Por esta razón, este apartado viene acompañado por un breve "glosario" del *Método del Maestro Estudiante* (**APÉNDICE. GLOSARIO DEL MÉTODO DEL MAESTRO-ESTUDIANTE**).

b. La elección glotodidáctica (abordajes, métodos) y en glotodidaxis (técnicas), depende de los intereses del estudiante, sujeto único y no repetible. Si viene forzosamente aplicada sólo por el docente o por el texto didáctico, al no tener en consideración al estudiante como sujeto único y no repetible, la selección se inserta en los paradigmas del *aprendizaje y no de la adquisición*. Es entonces fundamental utilizar este paradigma en términos de **aprendizaje significativo**, es decir, de nuevo conocimiento que, respetando el principio de Krashen sobre el *orden natural del aprendizaje*, va integrándose al pre-existente y que, re-

[208] Ver 1.3 **ANÁLISIS CRÍTICO DEL ESTADO DE LA CUESTIÓN GLOTODIDÁCTICA GENERAL**.

estructurando el mapa psico-cognitivo del estudiante, favorece en él, la adquisición definitiva

c. Los abordajes son dicotómicos, por este motivo son imperfectos. El formalismo, centrado sobre el análisis de la lengua, el comunicativismo, centrado sobre el uso de la lengua y los métodos directos, centrados sobre la enseñanza de una lengua ***pidgin***, exactamente por estas peculiares características, no garantizan un abordaje cualitativamente completo e integrado de la enseñanza-aprendizaje de una LCE. Además, por el hecho de ubicar constantemente al docente en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, originan una violencia continua hacia la esfera psico-cognitiva y afectiva del estudiante, sujeto único y no repetible, que puede llegar a aprender pero que, sin embargo, no logra adquirir. Las soluciones deben de perseguirse en el **abordaje humanístico-afectivo** más **ecléctico** desde este punto de vista.

d. Antes de aplicar un método, es importante reflexionar sobre el papel de la lengua en una cultura y época específicas. Por ejemplo, a pesar de que Italia sea hoy en día el segundo país exportador de productos acabados a México, las LCE italianas no gozan de igual posición entre los deseos de los estudiantes de idiomas en México y son escasamente visibles en este ambiente. Es evidente entonces que es necesaria una constante reflexión sobre el concepto de **contexto ajeno** y

adverso en el cual se enseña una LCE, que lleva implícita también una persistente **reflexión interlingüística e intercultural**, puesto que no todas las lenguas se pueden enseñar del mismo modo o fragmentar en elementos más pequeños como quisiera demostrar la Lingüística Taxonómica.

e. Las **glototecnologías no** deben caracterizarse por ser un **sistema cerrado**. Por el contrario la interactividad entre el estudiante, la tecnología y la lengua, favorece la adquisición.

f. La estructuración del material didáctico es una operación compleja. Hoy en día, cada libro en comercio, está muy lejos de representar un instrumento eficaz y completo para la enseñanza-aprendizaje de una LCE. Es necesario reformular el principio de texto didáctico según las variantes del **hipertexto**, o sea de un gran texto abierto, sobre el cual el estudiante, puede construir su camino personalizado de aprendizaje y de adquisición, aprovechando también de sus conocimientos previos en LCM u otras lenguas y disciplinas (matética diacrónica y sincrónica), prerrogativa ésta, ausente por completo, en el texto tradicional. Al mismo tiempo, es preciso sustituir el principio según el cual, los elementos de una LCE, se tienen que presentar al estudiante a partir de los más fáciles para llegar a lo más difíciles, con la idea según la cual, también se puede empezar por algo que no sea difícil pero que sea complejo, es decir que contenga en sí muchas

informaciones. La **complejidad** es un valor que hay que ofrecer a los estudiantes sin miedo.

g. La selección de un método, depende necesariamente de los grupos o mejor dicho del sujeto que aprende, que puede ser puesto al centro (inducción) o en la periferia (deducción) del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, ello no quiere decir que el mismo no pueda explorar otros caminos, haciéndolos propios y modificando su misma posición inicial. Estas prerrogativas subrayan la exigencia de considerar a los dos sujetos del proceso de aprendizaje-enseñanza, **profesor y estudiante**, como **elementos dinámicos** que cambian constantemente su rol en el mismo. Por ello, entre los requisitos de un buen docente y de un buen estudiante, está también su versatilidad, es decir, la potencialidad de **aparecer** de vez en cuando **como maestro**, **tutor**, **compañero de viajes**, **consejero**, etc., o inclusive de **desaparecer positivamente** en función de elemento invisible, es decir elemento que está pero que no se ve (**clandestino**) o de elemento externo al mismo proceso y sin embargo presente, que puede favorecerlo (**contribuidor**) o intentar en perjudicarlo (**distractor**). Ellos son los agentes que, por medio de estos cambios, **redefinen** el proceso mismo, desde **directo a tutorado**, desde **tutorado a autónomo** y viceversa, aprovechando de esta forma, toda la potencialidad de la matética, del *aprender a aprender* o del *aprender haciendo*.

Ellos son los agentes que por medio de la investigación sobre la acción didáctica pueden descubrir eventuales errores y reconducir el sistema hacia la eficacia. La **motivación**, el **entrenamiento** y la **disciplina** representan la linfa vital de la formación de buenos estudiantes y ciudadanos

h. Es evidente que ser competente en LCE significa poseer una **competencia comunicativa** más amplia que la mera competencia lingüística. La construcción de todas las competencias, lingüísticas, paralingüísticas, extra-lingüísticas y socio-culturales, debe ser significativa para el sujeto que aprende. Es preciso entonces reformular el proceso de aprendizaje en función de un **diario de borde (bitácora)**[209] que haga de los parámetros antes mencionados las **coordenadas de progreso** por medio de las cuales el estudiante se vuelva siempre más matético en su adquisición.

i. **LAD** (Language Adquisition Device) y **LASS** (Language Acquisition System Support) son los mecanismos básicos para la adquisición. Cada abordaje, método o técnica glotodidáctica que tenga como finalidad la adquisición del sujeto, no puede marginar la importancia del mecanismo innato de adquisición lingüística de cada sujeto, único y no repetible, igual que el auxilio que éste recibe por parte de otras personas, subsidios y materiales de apoyo, etc. Es por ello que es natural considerar a los dos sujetos del proceso de

[209] Para efectos prácticos se utiliza el término *diario de borde* en lugar que *bitácora* por ser más conforme a la terminología glotodidáctica en uso.

enseñanza-aprendizaje, estudiantes y docente, como comúnmente vienen denominados, como sujetos **dinámicos** y variantes en el mismo proceso.

j. Es trascendental también la distribución y la decoración del salón, el cual, por ser factor condicionante del aprendizaje y de la adquisición, debe presentar las mismas cualidades del abordaje empleado. El **salón** debe ser siempre **de calidad**, **calificado** y **calificante**.

k. Trabajar y aprender bajo régimen de **cooperatividad** significa motivar continuamente al estudiante por medio de la puesta en acto del concepto de desafío con él mismo, con sus pares, con el docente y con el objeto del estudio, evitando de esta forma cualquier situación de marginación. El pacto con la cooperatividad de los sujetos del proceso de enseñanza-aprendizaje, implica **entrenamiento** y **disciplina**.

El **Método del Maestro-Estudiante**[210], ampliamente experimentado en el **LAGG**, ofrece copiosas soluciones teórico-prácticas a las problemáticas antes evidenciadas. Por ello, se define como un método **holístico**, **glotomatético**, **constructivista**, **cooperativo**, **formativo** y **abierto al uso de las tecnologías**.

[210] Se utiliza el concepto de "método" según la terminología glotodidáctica en uso. En realidad la propuesta didáctica del Maestro-Estudiante no se manifiesta sólo en el plan práctico, sino también en el teórico. Se trata entonces de un "modelo pedagógico" que se propone por un lado como "método" y por el otro como "abordaje". Sin embargo, por cuestiones prácticas a partir de este momento se define como "método".

3.2 DEFINICIÓN DEL MÉTODO DEL MAESTRO-ESTUDIANTE

La necesidad de dar respuestas a las problemáticas teóricas (Glotodidáctica) y prácticas (Glotodidaxis) enunciadas en los primeros dos capítulos corresponde al fruto de un incesante trabajo de laboratorio en el cual se ha planeado e implementado el **Método humanístico-afectivo del Maestro-Estudiante**[211], que defino **holístico**, **glotomatético**, **constructivista**, **cooperativo**, **formativo** y **abierto al uso de la tecnología educativa**.

En efecto, las características de este nuevo método, las que acabamos de mencionar, representan hoy en día unos parámetros que garantizan de manera adecuada la inclusión e interacción de todas las integrantes interdisciplinarias de la Glotodidáctica: lo **holístico** permite enfocar la atención del glotodidacta hacia la LCE como entes de la comunicación incluyentes una serie compleja de integrantes - lingüística, paralingüística, extralingüística, sociolingüística, pragmalingüística, cultural e intercultural - que representan el concepto de *competencia comunicativa* y son los *motores de la construcción del diario de borde*, la **glotomatética** es la condición de la adquisición que mejor toma en consideración, por un lado, las teorías de las integrantes psicológica, psicolingüística, neurolingüística, psicodidáctica y educativa, y por el otro, las integrantes metodológica, docimológica e tecnológica que se insertan más en el plan operativo, es decir en la glotodidaxis, el **constructivismo** que devuelve a la Unidad Didáctica – **Unidad de Trabajo** en el MME- una metodología funcional para el logro de los objetivos generales y específicos del proceso de enseñanza-aprendizaje, el **cooperativismo** que implica una constante revisión de los

[211] Este método ha sido concebido, diseñado y planteado en el LAGG

roles en el mismo en relación con los principios de *democratización y socialización de los conocimientos* y la **formación** como condición para el rescate de los valores de unas LCE "inútiles" desde un punto de vista pragmático-utilitario.

3.3 DESCRIPCIÓN DEL MÉTODO DEL MAESTRO-ESTUDIANTE

El método humanístico-afectivo del Maestro-Estudiante se podría resumir en la siguiente fórmula:

+ competencia glotodidáctica
- distribución centralizada del saber

Este método tiene una finalidad específica: la **formación de talentos** a través del proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia glotomatética.

El proceso en acto (**work in progress**) de transformación glotomatética es evidentemente gradual, ya sea desde un punto de vista teórico o práctico: el **agente-docente**, poco a poco, va transformando espontáneamente su propia identidad y papel en el corazón del grupo, emigrando desde la posición – **esfera de competencias** – de distribuidor del "saber" a escenarios intermedios de **tutor**, **consejero**, **ayudante**, **observador** y "**distractor**" hasta asumir el papel de **compañero de viaje** de sus propios estudiantes (agente entre los agentes, estudiante entre los estudiantes).

Por otro lado, los **agentes-estudiantes** emigran desde el estado inicial de **discípulos** a los intermedios de **tutores**, **consejeros**, **ayudantes** y **observadores** hasta alcanzar la madurez didáctica que les permita entrar en la esfera de **docentes** y **formadores** de sí mismos o de otros sujetos.

En efecto, en relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje de LCE, LC2, LCEt, LC y de micro-lenguas – es decir desde un punto de vista glotodidáctico – el profesor es llamado no sólo a la enseñanza de la lengua

y la cultura que permitirán al estudiante comunicarse en otros contextos lingüísticos o culturales, sino también y sobre todo a formar o favorecer en ellos la formación de la competencia **glotomatética** (**learning to learn**) que los estimule a alcanzar una cierta **autonomía glotodidáctica** que facilite en ellos, el aprendizaje o la enseñanza de otras lenguas y lenguajes.

La competencia glotomatética ayuda al estudiante en la adquisición de la autonomía del aprendizaje o del *aprender a aprender* y como explicamos antes, cubre con los requisitos psicológicos, psicolingüísticos, neurolingüísticos, psicodidácticos y educativos de un abordaje glotodidáctico humanístico-afectivo: el estudiante, a través del mecanismo del **transfer positivo**, llega a utilizar para una disciplina, conocimientos o habilidades de adquisición que hizo de su propiedad en otras disciplinas (glotomatética **sincrónica**) o sólo por el hecho de haber estudiado una lengua o cultura puede seguir perfeccionándola por todo el resto de su vida o adquirir de manera habilitada otras LCE o LC2, según los diferentes casos (glotomatética **diacrónica**).

Este principio glotodidáctico tiene notoriamente una relación con la teoría psico-pedagógica sobre la **formación mental**, del Prof. Renzo Titone: *la formación del sistema dinámico de las capacidades cognitivas (sensoriales e intelectivas) de un ser humano, es decir, la mente, implica el desarrollo total y armónico de todas sus capacidades.*

El **carácter holístico** de la formación mental, a su vez obliga a que cada aprendizaje no represente un hecho aislado, sino que tenga **efectos difusivos**.

La "totalidad" y la difusividad del aprendizaje corresponden entonces, al

principio de **interdisciplinariedad**, es decir, generalización de los efectos formativos de un aprendizaje específico que sólo de esa forma y por medio del **transfer of training** y en función del principio de **aprendizaje vs. adquisición** de Krashen , se puede transformar en una adquisición.

Es más, para que el **orden natural de aprendizaje** venga respetado es necesario un **transfer pro-activo positivo** que se realiza cuando un primer aprendizaje A influye sobre un segundo aprendizaje B o **reactivo positivo** en el cual un segundo aprendizaje B actúa sobre el primer aprendizaje A. Si, por el contrario, en lugar de facilitación hay obstáculo o **transfer negativo**, la adquisición o la modificación de una adquisición no tienen lugar.

De esta forma, insiste Titone[212], *el "yo", unificando en sí mismo todas las adquisiciones de la persona (unidad del yo), las pone al servicio de todas sus funciones y el intelecto, abstrayendo de la singularidad de los datos y ordenándolos por categorías en los cuadros universales del pensamiento (**poder "universalizante" del intelecto**), garantiza la comunión de los mismos y entonces la comunicabilidad de las adquisiciones.*

El transfer, por lo tanto, es un proceso de **unificación vertical**, desde el plan táctico al estratégico, desde el plan olodinámico al egodinámico, y en la práctica del *aprender a aprender*, se relaciona con la adquisición no sólo de los contenidos específicos de la tarea, sino también con las modalidades operativas generales utilizables en tareas en parte similares y en parte diferentes.

Psicolinguística, Neurolinguística, Psicodidáctica y Glotodidáctica coinciden con que para que el transfer tenga efecto y se realice interdisciplinariedad

[212] Teoría glotodidáctica sobre el modelo olodinámico.

es necesario privilegiar un procedimiento de carácter **inductivo-heurístico** en el intento de conducir al alumno hacia la generalización de los principios y de los criterios.

La enseñanza debería de empezar desde la problemática y llegar a la temática a través de la siguiente cadena de evolución:

Percepción del problema (global) ⟶ Formación de las hipótesis, ⟶ Verificación ⟶ Formulación de la tesis o del tema

La Psicología de la Instrucción o de la Formación como hoy en día se prefiere nombrar, ofrece a este método humanístico-afectivo unas contribuciones notables, sobre todo cuando se empieza a entrar en la esfera de competencias del **Constructivismo**.

Es notorio, que en la mayoría de las prácticas educativas de los países occidentales, existe una transparente tendencia a llevar a la práctica la siguiente tipología de proceso de enseñanza-aprendizaje.

Al principio, es decir en los primeros años de vida del sujeto que aprende, se otorga mayor importancia a las actividades de motivación, a menudo lúdicas, semi-estructuradas e informales, que son fundamentales para el desarrollo psicológico del niño y son generadoras de una relación natural entre las capacidades espontáneas del mismo y los objetivos que se deben de alcanzar en cada segmento del currículo educativo.

Sucesivamente, alrededor de los diez años, los contenidos se vuelven siempre más académicos y formales, se produce una pérdida casi total de interés por parte de los estudiantes, puesto que la institución escolar tiende

a no considerar peculiar la potencialidad del aprendizaje intuitivo del sujeto, considerándolo únicamente como un estudiante académico que empieza a elaborar el cuadro mental de la separación formal entre las distintas disciplinas y sus recíprocos lenguajes técnicos.

Inclusive, como bien aclaró J. Piaget[213], la inteligencia humana cruza por fases cualitativamente y no sólo cuantitativamente diferentes; la diferencia entre un estado y otro no es un problema de acumulación de requisitos que se van sumando a la vez, sino el resultado de la existencia de una estructura completamente distinta que es útil para ordenar la realidad, estructura que por ejemplo difiere entre un niño de 6 años y un adulto de 45.

Por un lado, de esta forma, la escuela tradicional autoriza y favorece la fractura lacerante entre los intereses personales del estudiante y las actividades brindadas por el sistema escolar que muy a menudo se plantean de manera inversamente proporcional y por el otro, se privilegia una oferta de materias bastante académicas, de difícil comprensión y con contenidos reducidos y resumidos desde los correspondientes currículos universitarios.

Total que, a pesar de que el sujeto que aprende haya manifestado un claro crecimiento en su capacidad cognitiva a lo largo del proceso de maduración y evidentes mejorías en la capacidad de adquirir mayor información sobre numerosas cuestiones, el sistema escolar beneficia el progresivo deterioro de su rendimiento global y la disminución del interés hacia el mismo como institución o centro de formación e interés social.

---

[213] J. Piaget,
- *La representación del mundo en el niño*, Madrid, Morata, 1980.
- *El nacimiento de la inteligencia en el niño*, Madrid, Aguilar, 1969.

Éste, en efecto, es culpado de no aprovechar el progreso que se ha producido en la mente del estudiante y de favorecer su fracaso escolar por causa de una escasa atención prestada a la actividad que él cumple en la cotidianidad y en sus correspondientes relaciones sociales.

Se hace tangente, de esa forma, una distancia enorme entre lo que los estudiantes pueden y tienen interés en aprender y lo que se les ofrece y existe inclusive una errónea política de estructuración, organización y secuenciación de los contenidos de la enseñanza según el punto de vista de la disciplina, sin tener en cuenta los conocimientos preexistentes de los mismos.

En un nivel glotodidáctico esta fractura entre un proceso de enseñanza-aprendizaje más formativo en los primeros años de estudio y uno claramente intuitivo en los sucesivos, nos entrega un corpus notable de reflexiones y consideraciones ulteriores.

Antes que nada, es necesario reflexionar sobre el concepto de LCE y por consecuencia sobre el concepto de **contexto extranjero** en el cual se aprende o se adquiere una lengua y una cultura.

En este sentido, cobra interés la **Second Language Acquisition Theory** de Stephen D. Krashen y Tracy D. Terrell.

Es evidente que en los primeros años de vida, el sujeto adquiere o por lo menos está favorecido en ello, por los estímulos externos, por su relación con los coetáneos o con personas de otras edades, en la adquisición inconsciente y natural de la LCM y de otras lenguas y culturas también, mientras que, este mecanismo de soporte hace falta en los años sucesivos y el sujeto en el estudio de las lenguas, sólo tiende a aprender de manera

racional y consciente.

Por ello, es consecuente un proceso gradual de pérdida de la motivación.

Además, en el estudio de lenguas y lenguajes, agrega Krashen, *se debería de favorecer la reproducción de las condiciones de la adquisición, aún pasando por el estado intermedio del aprendizaje*

Es de todas formas axiomático que el estado inicial de adquisición de la LCM no se puede reproducir o que sea de difícil imitación en edad más avanzada, característica que, entre otras cosas, es peculiar en el estudio de las LCE puesto que al sujeto que aprende se le piden competencias lingüísticas y culturales en una lengua y una cultura que no son vehiculares en el contexto socio-lingüístico en el cual vive.

¿ Cómo es posible entonces, reproducir un contexto natural y auténtico para el que se acerca al estudio de una LCE?

La respuesta que nos brinda el Constructivismo es simple y estimulante: el individuo, igual en los **aspectos cognitivos y sociales** del comportamiento que en aquellos **afectivos**, no es un mero producto del **ambiente**, ni un simple resultado de sus **disposiciones internas**, sino una **construcción propia que se produce a diario**, como resultado de la **interacción** entre estos factores.

El conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano.

La persona, realiza esta construcción por medio de los esquemas que ya posee y con lo que ya construyó en relación con el mundo que lo rodea.

CAPÍTULO 3

La construcción que realizamos a diario y en todos los contextos en los cuales se desarrolla nuestra acción, depende de la representación inicial que nosotros tenemos sobre la nueva información y de la actividad externa o interna que desarrollamos con respecto a ella.

La construcción se vuelve entonces un **trabajo mecánico**.

Los **esquemas** son las **herramientas** de nuestro oficio, unos instrumentos específicos que por lo general, son útiles para una determinada función y se adaptan a esta y no a otras.

Además, para comprender las situaciones de la vida cotidiana es preciso poseer una representación de los diferentes elementos ahí presentes.

Total que, el individuo, es según el Constructivismo, un ente bastante diferente del concepto tradicional de estudiante, es un ser humano que en edad ya avanzada, alcanzó un nivel de complejidad y experiencia en la construcción de los conocimientos, que se presenta en el estudio de las lenguas y lenguajes, como un **sujeto único y no repetible**, y el **contexto personal, familiar y social** en el cual actúa es por consecuencia y de la misma manera, **único y no repetible**.

Como bien ilustró Vigotsky[214], el conocimiento es el producto de una interacción social y de la cultura y en el caso específico de las lenguas y de los lenguajes, estos se adquieren antes en un contexto social y luego se almacenan en el interior, se interiorizan.

De aquí se manifiesta como indispensable, el hecho de que en la enseñanza de LCE, el contexto lingüístico-cultural desde el cual debería de emerger el proceso de enseñanza-aprendizaje es siempre y sin dudas el

---

[214] L. Vigotsky,
- *Pensamiento y lenguaje*, Buenos Aires, Pléyade, 1985.

mismo del sujeto que aprende y nunca aquello arbitrario, artificial o representativo de otra persona, aunque el proceso de interiorización del sujeto es producto de un determinado comportamiento cognitivo en un contexto social.

Ambos contextos de LCE, el contexto del que aprende o del que adquiere, - que en palabras de Vigotsky, correspondería al **estado del desarrollo mental** determinado por la capacidad de solucionar independientemente un problema (**zona de desarrollo real**) -, igual que el **contexto curricular** - que por el contrario sería el estado de desarrollo mental determinado por la resolución de un problema bajo guía o en colaboración con otras personas, más adultas o sabias (**zona de desarrollo potencial**) -, son evidentemente porciones o representaciones de una realidad más compleja.

Sin embargo, al final, el más productivo y adecuado para la adquisición es el **contexto único y no repetible** de cada individuo y su esquema mental que en términos "vygotskianos" representaría la **zona del desarrollo próximo**, el fruto de la distancia entre el nivel de desarrollo real y el nivel de desarrollo potencial.

Así que, este gran anhelo de la Glotodidáctica, es decir, la ambición de volver a crear en un contexto ajeno y lejano, la exacta copia del contexto en que unas LCE son vehiculares, se esfumaría de una vez, en cuanto **porción o visión limitada** que cada estudiante tendría que imitar pasivamente, una **sobre-estructura de difícil comprensión y autoritariamente impuesta** sobre lo que Krashen define el *orden natural de la adquisición lingüística* - es decir la oferta al estudiante de una lengua y cultura comprensible e inmediatamente superior a la recién adquirida - y

sobre el equivalente concepto teórico de la Psicología Cognitiva y en lo particular de Ausebel, Novack y Hanesian[215]: *el conocimiento que se transmite en cualquier situación de aprendizaje debe de ser estructurado no nada más sobre sí mismo, sino también en relación con el conocimiento que ya posee el estudiante, aprender es sinónimo de comprender, lo que se comprende es lo que se aprende y se adquiere, lo que va a quedar completamente integrado en la estructura del conocimiento del que aprende.*

Ello, no significa que el contexto social en el cual se inserta el **evento comunicativo** no es importante y peculiar en la enseñanza-aprendizaje de una LCE – aún por el hecho de que el aprendizaje no depende sólo de la actividad individual y como explica Vigotsky, *condiciona el desarrollo cognitivo del sujeto* -; es esto definitivamente primordial, pero debe de construirse a partir de la convicción que es la representación subjetiva o construida por cada individuo único y no repetible de una situación concreta o de un concepto que permite la manipulación interna y la confrontación con situaciones iguales o similares a la realidad, situación ésta, reproducida y analizada constantemente en el laboratorio, que se define como **"auténtica-auténtica"**, es decir, **no necesariamente surgida por compromiso didáctico**.

El concepto de **esquema subjetivo** nos enlaza con G. Freddi y la teoría del **relativismo cultural**.

Los procesos de **culturización** (**a-culturación** y **en-culturación**), **socialización** y **auto-promoción** no representan unas sobre-estructuras

[215] D.P. Ausebel, J.D. Novack y H. Hanesian,
- *Psicología Educativa*, México, Trillas, 1983.

rígidas y formales sobre las cuales cada individuo tiene que modelar su **Weltanshaung**, su propia concepción de vida, sino unos **esquemas mentales subjetivos**.

Si estos procesos vienen interpretados como modelos o **socio-tipos** por imitar, los tiempos y los resultados en la realización de todos los objetivos que por sí mismos y por todas las motivaciones enlazadas con la esfera afectiva del individuo, son extremadamente heterogéneos, producirán situaciones individuales de triunfo, pero, posiblemente de fracaso también.

Si por el contrario, será el sujeto único y no repetible a modelar su esquema mental ya existente sobre la base de nuevas formulaciones de hipótesis y archivo de informaciones y será él, el que atribuye el valor correspondiente a las estructuras lingüístico-culturales analizadas, además de garantizar la adquisición de tales competencias con respecto al principio de *orden natural* y además de favorecer la motivación, el fracaso no tendrá razón de existir.

El sujeto por medio de su misma acción, aniquilará cada conato de **choque cultural** y adquirirá nuevos inputs para reorganizar en sus propios esquemas cognitivos, los cuales por lo general son simples y generales en las primeras fases de abordaje al estudio, pero sucesivamente, al volverse más experto el sujeto, tienden a hacerse siempre más complejos y enredados, y en algunos casos, aquellos erróneos serán sustituidos por otros más correctos.

Asegurar la construcción de **aprendizajes significativos** en el estudiante es otro principio sobre el cual es fundamental reflexionar.

Hoy en día, por ejemplo, la mayoría de los textos didácticos para la

enseñanza de las LCE italianas nacen de intereses enlazados con la LC2.
En realidad son pocos aquellos que tienen una relación explícita con la LCE, o sea que son pocos aquellos que por ejemplo llevan por título, *Italiano para hispano-parlantes*, *anglo-parlantes o franco-parlantes*, y menos aquellos del título *Italiano para mexicanos*, *argentinos*, *haitianos*, *jamaiquinos*, etc.
Las causas de todo esto son relativamente claras, aunque existen excepciones: por un lado, las editoriales italianas prefieren el formato *estándar*, un producto comercial para todo el mundo en perjuicio de las diferencias evidentes entre realidades locales y *global village*, por el otro, las realidades locales no tomaron conciencia o si la tomaron fue sólo recientemente, sobre la particularidad de la enseñanza de LCE para extranjeros que residen en un país en el cual aquella lengua y cultura no son para nada vehiculares.
En breve, hace falta todavía en este sentido, una conciencia y una acción glotodidáctica concreta.
Además, es evidente que redactar un texto didáctico para extranjeros es mucho más difícil que redactar otro para mexicanos, haitianos, jamaiquinos, etc.
Este segundo caso, en efecto, implicaría no sólo la *en-culturación* sino también la *a-culturación* del autor, procesos que por lo general son difíciles si no se vive o se vive sólo en parte la cultura de *el otro* desde sus entrañas.
El resultado de este *trend* mercantil-glotodidáctico es el siguiente: los estudiantes de LCE trabajan sobre materiales estándar que a pesar de

encontrar justificación en su autenticidad y contemporaneidad histórica, a veces, presentan profundas lagunas desde el punto de vista del análisis y de la reflexión interlingüística e intercultural.

En efecto, hasta los años setenta del siglo pasado, la Glotodidáctica no se había planteado científicamente el problema: el Comunicativismo y aún antes, el abordaje y los métodos directos, no consideraban peculiar el problema arriba mencionado y pregonaban el aprendizaje de la LCE como si fuera LC2, es decir, por medio de un proceso de aprendizaje de la competencia comunicativa de una lengua determinada en aquella lengua, sin poner el acento sobre las diferencias e interferencias interlingüísticas e interculturales, o considerándolas evitables *a priori*.

Sin embargo, a partir de los años ochenta en adelante, el problema se ha vuelto a plantear.

La Psicología Humanística al servicio de la Glotodidáctica, hoy en día, ha enfatizado la atención sobre el yo único y no repetible de cada estudiante y sobre su personalidad como interrelación dinámica entre yo y el mundo. El estudiante viene involucrado en su totalidad, no sólo en el aspecto racional, sino también en aquel de la **motivación**, en las **características de su personalidad** y sobre todo en el **elemento afectivo**, se da importancia también al concepto de **filtro afectivo**, a la dimensión **olodinámica** y **egodinámica** del sujeto, a los principios neurolingüísticos de **bimodalidad**, **direccionalidad** y **modal focusing** y a la necesidad de considerar como único modelo operativo eficaz aquello **inductivo**, y ésto, en términos científicos, corresponde a la necesidad de modelar métodos, técnicas, textos didácticos en correspondencia con el esquema psico-cognitivo de

cada sujeto que aprende o adquiere en LCE.

Por ejemplo, avanzamos en este apartado una hipótesis muy sencilla de trabajo de **análisis, síntesis y reflexión** sobre el siguiente patrón gramatical.

En el estudio de la preposición *da* (en lengua italiana) con valor locativo (ej.: vado dal falegname = vado al negozio del falegname[216]), a partir de un mismo material didáctico para toda la clase, resultaría aburrido para un estudiante franco-parlante o con una edificada competencia comunicativa en LCE francesas, insistir aún más sobre este aspecto morfológico-sintáctico puesto que este estudiante ya dispone *a priori* de un esquema cognitivo más flexible que el esquema que adopta el estudiante hispano-parlante o con competencia edificada en LCM española y mexicana, mismo esquema que le permite una fácil y rápida asimilación de este *input* sólo a partir de una simple reflexión sobre el parentesco gramatical entre el *da* italiano y el *chez* francés.

Sin que el docente tome en cuenta esta variante interlingüística e intercultural, no se habilita el *aprendizaje significativo*, igual en el caso del franco-parlante que en el del hispano-parlante, el primero aburrido, el *segundo desatendido*.

Hay que preguntarse entonces cuáles son las estrategias que un docente o un estudiante pueden activar para actuar constantemente, en función de **monitor**, sobre estas variantes o prerrogativas que como expliqué antes, no se dictaminan sólo por las sobre-estructuras culturales y lingüísticas de la sociedad o de la familia a la cual el sujeto pertenece, sino y sobre todo, por los esquemas psico-cognitivos preexistentes e individuales.

[216] Voy con el carpintero, voy a la tienda del carpintero.

Existen **tres opciones** sobre un plan típicamente **constructivista**

A pesar de que en el **LAGG** y en el MME[217] se dio prioridad a la tercera, ello no significa que las otras dos no se puedan integrar en el mismo proceso de *hipertextualización "auténtica-auténtica"* (tercera opción).

La primera, **hipertextualización subjetiva sobre texto tradicional**, es la más sencilla, sin embargo, no por eso, se puede considerar la más eficaz.

A partir del texto utilizado en clase, el sujeto que aprende, de manera paralela al proceso estándar de enseñanza-aprendizaje, **efectúa por sí mismo y de manera espontánea las anotaciones** (*tips* lingüístico-culturales) que permiten, la reorganización, eficaz y económica desde un punto de vista temporal (**optimización de recursos**), de la estructura lingüístico-cultural en objeto en su propio esquema mental pre-existente.

Sin embargo, en este caso, **la eficacia y la economía de su propia intervención didáctica, no necesariamente se manifiestan como paralelas a la eficacia y a la economía de la intervención estándar**, es decir, del texto tradicional, y ello puede provocar **pausas inútiles, distracciones, reducción del nivel de concentración y motivación** y en algunos casos puede presentarse el **fracaso**.

Además, el **texto tradicional**, se presenta por su misma estructura, en forma de "**circuito cerrado**" y esto reduce notablemente el espacio y el tiempo para las anotaciones de los ***tips* matéticos**.

De aquí surge la necesidad de trabajar sobre "circuitos más abiertos" y la tecnología, en su versión más educativa, cara o económica que resulte, nos ofrece el proceso hipertextual, fundamento de las dos siguientes opciones.

La segunda opción, **hipertextualización arbitraria**, es positiva aunque pide

[217] Método del Maestro-Estudiante.

una **preparación específica al docente** en la **construcción del material didáctico**.

El texto presentado a los estudiantes no es un texto común y tradicional sino un **hipertexto**, es decir un texto que actúa "**en profundidad**", con detenimiento, y que se hace garante de todos los caminos posibles en términos de **personalización o individualización del proceso de aprendizaje-enseñanza**.

Ello, es positivo sólo de manera teórica, porqué también el *hipertexto arbitrario*, al final, **tiene un principio y un fin**, aún cuando sea transitorio, flexible y reciclable. Ello significa que aunque podamos considerarlo más flexible y elástico en este sentido con respecto al texto tradicional, representa de todas formas, una **visión partidaria de aquellas inmensas estructuras que son Lengua y Cultura**, tan difíciles de presentar taxonómicamente, por lo de su extensión diacrónica y sincrónica, una visión partidaria que no respeta siempre y en cada caso, el concepto de **no-repetibilidad y unicidad del sujeto que aprende**.

La tercera opción, **hipertextualización "auténtica-auténtica"**, es sin duda la más eficaz, aunque implique **complejidad de ejecución** y **sentido de la disciplina** y **entrenamiento**.

El estudiante, único y no repetible, construye su **propio hipertexto**, en el cual inserta los esquemas psico-cognitivos que por razones de economía de tiempo y de eficacia operativa, representan los elementos únicos y no repetibles, útiles en su **proceso personalizado** de adquisición de la LCE.

Podemos afirmar en un cierto sentido, que el sujeto es **hermeneuta en su viaje, en su mundo y de sí mismo**.

Su **diario de borde**, el gran **hipertexto auténtico-auténtico**[218] **de las *tips* integradas** nace entonces del placer de descubrir y de hacer o construir las LCE de manera axiomática con:

- el esquema mental personal,
- la personalidad específica,
- la única y no repetible esfera afectiva y psico-comportamental,
- los ineluctables errores, equivocaciones o interferencias interlingüísticas e interculturales, utilísimas para monitorear sobre el proceso de reelaboración de los conocimientos que un sujeto ya posee a partir de la nueva información que recibe.

Así que, para favorecer la adquisición constructivista según esta tercera opción es indispensable que se manifieste un **proceso paralelo de disminución de la distribución centralizada de los conocimientos por parte del docente y un aumento de la competencia glotodidáctica del estudiante**.

En este sentido, cobra un papel fundamental, la **glotomatética**, la **learning by learn** o **by doing**, sincrónica o diacrónica, que rescata en el nivel glotodidáctico la afirmación vygotskiana sobre el aprendizaje considerado como una actividad social, como una interacción social, colaboración e intercambio con el otro y como sinergia positiva de la discusión y

[218] Para efectos prácticos se utiliza el concepto de *autenticidad auténtica* en contraposición al de *autenticidad* En efectos, el primer concepto amplía definitivamente el segundo, es decir, la simple coyuntura espacio-temporal de un texto adecuada al objetivo didáctico.

argumentación en grupo sobre las discrepancias entre estudiantes que poseen diferentes grados de conocimiento sobre un tema.

Durante el proceso de metamorfosis, el *agente-docente*, desde *maestro-dios* a *tutor*, *consejero*, *compañero de viaje* o *estudiante*, a *clandestino-invisible*, a través de la enseñanza de los modelos del *aprender a aprender*, debe favorecer, en el *agente-estudiante*, la adquisición de la competencia *glotomatética*, hasta cumplir con papeles bastante singulares y heterodoxos para la didáctica tradicional, como el del ***maestro-distractor*** que **transforma un valor aparentemente anti-pedagógico en una interesante pedagogía de monitoreo sobre el nivel de concentración y dedicación por parte del los estudiantes bajo régimen de trabajo cooperativo.**

El estudiante, por su lado, se acerca gradualmente al estado de autonomía del aprendizaje, sin que se aniquile la confrontación con los compañeros por medio del trabajo cooperativo.

El proceso de enseñanza-aprendizaje, desde directo, se vuelve cooperativo y al fin autónomo.

En este proceso constructivista y cooperativista, único proceso que puede sancionar la modificación de los esquemas de conocimiento por parte de los estudiantes, garantizando de esta forma la adquisición del conocimiento significativo, es fundamental que cada sujeto actúe según una **filosofía de fondo** que se relaciona integralmente con la **teoría del pensador lateral** de De Bono[219]: *el pensador lateral es creativo, busca la novedad, procede de manera ilógica, a tientas, de un pensamiento a otro, está interesado en*

---

[219]E De Bono,
- *Lateral thinking*. A TEXTBOOK OF CREATIVITY, NY, PENGUIN BOOKS, 1977.

la riqueza, no selecciona caminos viejos, sino que abre nuevos, genera cuantos más posibles abordajes alternativos aunque ya haya encontrado el más prometedor, o trata de buscar nuevas formas de ver las cosas con el fin de encontrar alguna solución, actúa con el fin de actuar, no se mueve sólo hacia algo, sino que se mueve empujado por el interés de moverse, planea un experimento para ver si una idea puede subir algunas modificaciones, se mueve alrededor del problema sin fin o dirección, casi siempre comenta que está buscando, pero que no sabe lo qué está buscando hasta el momento en que lo habrá encontrado, se va hacia adelante y luego colma los vacíos, explora las veredas menos probables, asegura que se encontrará una solución, sin embargo no proporciona ninguna garantía sobre la excelencia de la solución.

Pensar de manera lateral representa, entonces, una filosofía de fondo a la cual sucesivamente añadir las **micro-competencias** más prácticas del **Cooperative Learning**:

- Las **comunicativas**: hablar en voz baja, no interrumpir un compañero que está hablando, hablar con respeto, hablar demostrando aceptación de las personas, ser conciso, permitir que todos comuniquen y expresen, hablar de manera convencedora, comunicar de forma precisa, hablar exteriorizando emociones, expresarse sin mensajes contradictorios, pedir auxilio, prestar ayuda, escuchar a quien habla, etc.;

- Las de **leadership distributiva**: hacer intervenciones que estimulen la profundización o la creatividad, intervenir resumiendo la cuestión o el estado de la cuestión, entregar informaciones para facilitar el aprendizaje, controlar que todos hayan entendido lo que se dijo, pedir sugerencias y opiniones, observar la forma con la cual procede el grupo, manifestar abiertamente aprecio hacia las intervenciones de los demás, aliviar las tensiones de grupo, atenuar las *situaciones de impasse o los conflictos* interpersonales, planear el trabajo otorgando los cargos, expresar cordialidad e interés para la participación, manejar los problemas interpersonales, tomar nota de lo que se va diciendo en el grupo y resumir lo que ya se dijo, facilitar la comunicación, controlar el tiempo a disposición para una determinada actividad de grupo, etc.;
- Las de **negociación en caso de conflicto**: presentar diferentes puntos de vista, manifestar aceptación de la persona cuando se critican los comportamientos, expresarse de manera clara y persuasiva, reconocer *los elementos comunes detrás de posiciones* diferentes, saber parafrasear las intervenciones de los demás, manifestar voluntad en cambiar de opinión, investigar sobre las necesidades recónditas,

producir un *brainstorming* sobre las posibilidades de solución de un conflicto, encontrar un acuerdo satisfactorio para todos, etc.;

- Las de **problem solving** y **decision making**: definir un problema, generar flujos de ideas, evaluar ideas, tomar decisiones, etc.

Estas micro-competencias, además de contribuir a la formación del **estudiante-buen ciudadano** capaz de solucionar cada problema y dotado de un adecuado espíritu crítico, abren brecha sobre la glotomatética sincrónica y diacrónica.

El desarrollo de la competencia glotomatética del método constructivista del MME no es para nada fácil, por el contrario es un proceso complejo. Al docente, igual que al estudiante, se le pide voluntad y aplicación glotodidáctica.

Jaume Sarramona[220] en un ensayo que reconozco como fundamental, ilustra una característica epistemológica de la **acción tecnológica**, el **control**, que es un mecanismo fundamental para la adquisición de la competencia glotomatética.

Según el estudioso español, *la acción tecnológica*, - y también la **artística**[221] o en ausencia de tecnología, añado yo – *es el fruto de una planeación previa que hay que llevar a la práctica según las directrices previstas, hasta que se mantengan intactas las condiciones que fundamentan las decisiones iniciales.*

---

[220] J. Sarramona,
- *Tecnología educativa* (Un valoración crítica), Ediciones Ceac, Barcelona, 1990.

[221] Por acción artística se entiende la acción exclusivamente humana sin soporte tecnológico

Si se manifiestan desviaciones habrá que reconducir el sistema y el *proceso de control sobre el progreso tecnológico y artístico en función de la* adquisición constructivista de la autonomía glotomatética.
Ello es un proceso metacognitivo fundamental.

Veamos enseguida un caso concreto del **LAGG** en el cual, por una aplicación incorrecta del trabajo cooperativo, fue puesto bajo severo análisis crítico el proceso por medio del cual se avanzó en la tarea, tanto en consideración del papel jugado por los sujetos-agentes, cuanto por el objeto de estudio.

En la lección introductoria al CORSO GLOTTOMATETICO E CULTURIZZANTE DI INTRODUZIONE ALLA COMPRENSIONE E ALLA PRODUZIONE DELLA COMUNICAZIONE SCRITTA[222] se aplicaron dos paradigmas. Por una lado, el objetivo glotodidáctico del desarrollo de la fase de motivación o en-coactiva (*making explicit, making clear*), que es indispensable para una introducción gradual del participante al curso. Por el otro, el objetivo tecnológico era el de analizar y distribuir los contenidos con los conocimientos incluidos en el primer módulo de un *software*: *la comunicación escrita, la argumentación, la función y la finalidad, el contexto, el lenguaje y la integración de las variantes de la comunicación*.
La metodología con la cual se planeó la actividad fue la siguiente:

[222] D. Visentin,
- Videograbación, primera lección de introducción al CURSO GLOTOMATÉTICO Y CULTURIZANTE DE INTRODUCCIÓN A LA COMPRENSIÓN Y A LA PRODUCCIÓN DE LA COMUNICACIÓN ESCRITA, Soc. Dante Alighieri, Auditorio Aldo Cecchetti, México 2000

PRIMERA ACTIVIDAD: el maestro, único sujeto activo, por medio de la explicación directa a los estudiantes-discípulos introduce la descripción, los objetivos y la metodología del curso.

SEGUNDA ACTIVIDAD: el tutor activo, por medio de la activación de un foro de discusión con los estudiantes activos y socializantes, puso en función el mecanismo de recuperación de la competencia glotomatética sincrónica y diacrónica de todos los sujetos participantes (esquema meta-cognitivo preexistente y personal).

TERCERA ACTIVIDAD: los estudiantes activos y socializantes, aprovechando de su esquema cognitivo personal y por medio de las *estrategias metodológicas del Cooperative Learning*, al lado del monitoreo del maestro-consejero, en grupos de 3 personas, analizan el primer módulo del *software*, las herramientas de control sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, la metodología del Cooperative Learning y las técnicas glotodidácticas para la operatividad de clase, con el fin de poder distribuir nuevos conocimientos a los compañeros de los demás grupos.

CUARTA ACTIVIDAD: se formó un **grupo de expertos** con cuatro estudiantes activos y socializantes que se separan momentáneamente de su grupo y por medio de un intercambio rápido de informaciones adquieren los conocimientos de cada grupo regresando sucesivamente al de pertenencia para distribuirlas democráticamente a los compañeros. El maestro ya es un sujeto invisible.

QUINTA ACTIVIDAD: los estudiantes autónomos y competentes glotomatéticamente, discuten entre ellos y comparten opiniones sobre el trabajo desarrollado. El maestro observa en un lado.

Comentario. Teóricamente, el respeto completo de la evolución del proceso así como había sido planeado, hubiese tenido que garantizar la metamorfosis del maestro desde maestro-dios a maestro clandestino, del estudiante desde discípulo a autónomo y socializante y del mismo proceso de enseñanza-aprendizaje desde directo a cooperativo y al final autónomo. La práctica traicionó la teoría. Después de que los estudiantes discípulos completaron la primera actividad con un cierto éxito – acreditaron la competencia del *saber comprender*, *saber hacer con la lengua* y *saber la lengua* – y los estudiantes activos en la segunda actividad demostraron una cierta y suficiente competencia glotomatética sobre el plan diacrónico y sincrónico también, en la tercera actividad, los estudiantes activos y socializantes manifestaron algunas lagunas en el uso de las micro-competencias del trabajo cooperativo, sobre todo en el ámbito de las relaciones sociales de grupo y el maestro desde el estado de tutor o consejero involucionó por algunos minutos al de preceptor. Los síntomas de la **involución** se hicieron más agudos cuando, en la cuarta actividad, el grupo de expertos a pesar de su buena voluntad, no logró manejar correctamente los tiempos de elaboración y aumentaron las divagaciones a tal punto que el trabajo se hizo menos eficaz. Entre los cuatros expertos prevaleció una persona que monopolizó el tiempo a disposición y la distribución de los conocimientos adquiridos. Desarrolló una **leader-ship negativa**. Los demás estudiantes, en lugar que continuar espontáneamente en las primeras actividades, se distrajeron, hablaron entre ellos de otras cosas, en pocas palabras no se hicieron responsables, como si hubiesen sido excluidos del juego. Esta involución alcanzó el *clímax* en

correspondencia de la quinta actividad, cuando el maestro regresó a ser el único sujeto activo del proceso, puesto que los estudiantes no pudieron llevar al cabo las actividades y falló el intercambio de informaciones y conocimientos adquiridos. Los estudiantes desarrollaron la competencia glotomatética, sin embargo, no lograron auto-promoverse. El profesor, a menudo, tuvo que volver a activar unos **puentes cognitivos**, para favorecer en los estudiantes el traspaso de un conocimiento poco elaborado o incorrecto a uno correcto, desde los conocimientos previos a los nuevos, proceso que sin embargo, no se debe considerar totalmente negativo, puesto que la exposición organizada de los contenidos, sobre todo en los niveles avanzados de enseñanza-aprendizaje de una LCE, puede ser una herramienta bastante eficaz para facilitar la comprensión de los estudiantes y no siempre la inducción a la comprensión bajo régimen de aprendizaje autónomo ofrece privilegios o beneficios positivos.

Enseguida, una descripción más detallada de cada etapa del MME.

Este cuadro, de todas formas, no pretende ser exhaustivo, ni proporcionarse como una panacea de fácil suministración.

En efecto, el MME, por ser un método didáctico de "circuito abierto", por su misma naturaleza teórico-práctica, se presenta de manera **diferente en cada nueva situación didáctica**.

Es tarea del lector, estudiante o docente, la de abstraer los elementos teórico-prácticos útiles para sus causas personales y no repetibles.

3.4 LA EXPERIMENTACIÓN Y EL ANÁLISIS DE RESULTADOS

3.4.1 PRIMERA ETAPA: LA EN-COACCIÓN (HACIA UN QUEHACER ARTÍSTICO Y TECNOLÓGICO)

En el MME la fase inicial de motivación es fundamental para:

- **Abordar el texto pivote**, es decir, el primer texto sobre el cual luego actuar de manera hipertextual.
- **Discutir sobre el proceso de enseñanza-*aprendizaje propuesto* y *encontrar* las coordenadas didácticas** (roles de los sujetos-agentes y del objeto de estudio) para poder empezar el **diario de borde**.

Esta fase, de acuerdo a las sugerencias glotodidácticas de Balboni, Freddi y Titone, es tan peculiar y fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje de LCE, que en el **LAGG**, no se prevé ningún límite de tiempo para su completa ejecución, en perjuicio, si queremos, del principio según el cual, la Unidad Didáctica más larga de seis-siete-ocho horas, resultaría aburrida, mientras que, aquella más corta, sería incompleta. Por este motivo, se prefiere reemplazar el concepto de Unidad Didáctica con el de **Unidad de Trabajo (Work Unity)**[223].

De hecho, los tiempos de ejecución, en el MME, están enlazados indisolublemente con las **potencialidades motivacionales y matéticas de salida** del estudiante.

[223] Ver 2.9 **LA DISTRIBUCIÓN DE LAS HORAS DE CLASE**.

Se ha experimentado muchas veces que la situación didáctica inicial no necesariamente tiene que corresponder con la visión de la didáctica tradicional, *maestro vs. discípulo*.

Por lo general, el estudiante-agente, **ya dispone** al principio, de una cierta competencia glotomatética forjada sobre el conocimiento de su LCM o de otras LCE y disciplinas aprendidas o adquiridas en su pasado, ya que, en este caso, es evidente que su posición inicial no necesariamente debe de ser la de discípulo, igual que en el caso del profesor, el cual, en su papel inicial, no debe forzosamente actuar como maestro-dios; tal vez, sea para ambos, más preciso hablar de un **estado** ya **interactivo de consejeros**.

Sin embargo, por lo general, en **fase en-coactiva**, nadie excepto el profesor, se puede considerar experto en didáctica de una determinada LCE, y por supuesto este sujeto es el que tiene que distribuir el "saber", fortalecer el que ya fue adquirido y almacenado por los estudiantes-agentes o favorecer el aprendizaje.

Distribuir o fortalecer los conocimientos glotodidácticos significa llevar a cabo una **sesión de introducción** al proceso de enseñanza-aprendizaje, que se llama entonces, en el MME, **etapa de motivación en-coactiva**[224].

Además de los **tiempos de ejecución**, también la **metodología** y los **contenidos** de esta primera etapa, se van manifestando y ordenando **en función de los objetivos** de la misma, que pueden ser **generales** o

[224] Se utiliza el concepto de "motivación" según la terminología glotodidáctica en uso. En realidad, la fase de "motivación en-coactiva" corresponde a una sesión de introducción sobre los objetivos didácticos por lograr. Es evidente que la motivación es un factor personal y que antes que nada un estudiante es motivado o no motivado por sí mismo. Sin embargo, el L.A.S.S., es decir el Sistema de Soporte para la Adquisición Lingüística que él recibe, puede mejorar su nivel de motivación hacia el estudio. En este sentido, glotodidácticamente hablando, el objetivo fundamental de un docente es el de favorecer en el estudiante el sentimiento de "placer" hacia el estudio de una lengua y una cultura extranjeras.

particulares, **colectivos** o **individuales** y a **largo** o a **corto plazo**, en función de las **expectativas**, **deseos** y **nivel de conocimiento** o de **potencialidad de adquisición** de conocimientos de todos los sujetos que participan en el proceso.

Es patente que, establecerlos *a priori*, significaría correr el riesgo de producir un fracaso total o parcial con efectos negativos, letales o parcialmente dañinos, sobre el mismo proceso y producto de este método.

La evolución de la etapa en-coactiva, entonces, debe ser lo más espontánea y natural posible, aunque es preciso establecer que a cualquier nivel de actuación de la misma, resulta **imprescindible el análisis y la reflexión por parte de los sujetos-agentes sobre los soportes gloto-psico-pedagógicos (el abordaje) a la glotodidaxis**, a la praxis de la enseñanza-aprendizaje de una LCE que corresponderían a lo que ya hemos delineado en los capítulos precedentes.

En efecto, en la fase de motivación del MME o de cualquier abordaje o método glotodidáctico para el estudio de un LCE, es fundamental reflexionar sobre la importancia, sobre el sentido y el valor de las metas **educativo-formativas**, además de aquellas estrechamente enlazadas con el *concepto* de ***competencia comunicativa***.

Cada agente tiene que tomar conciencia de la "**no-renunciabilidad**" de la competencia glotomatética y de los sentimientos de en-culturación, aculturación, relativismo cultural, socialización y autopromoción en relación con la formación del sujeto, además de la "**necesidad**" de la integración de más competencias -lingüísticas, paralingüistícas, extralingüísticas y socio-culturales – con la finalidad de adquirir la competencia comunicativa y sobre

el papel que pueden jugar las constituyentes neurolingüísticas, psicolingüísticas, psicodidácticas, metodológicas, educativas, tecnológicas y docimológicas en el mismo proceso.

Puede resultar útil en fase de en-coacción hacer uso de tecnología.

La video-grabación de la discusión "motivacional", es un elemento sobre el cual poder actuar el proceso de control y adoptar estrategias de monitoreo y **feed-back**.

Dicho material se volverá a proponer, sucesivamente o paralelamente, en el proceso de reflexión actuado por los mismos agentes sobre los objetivos *finales y específicos de la work-unity en donde el texto pivote es la* **representación poli-semántica o integrada**.

En efecto el papel de la tecnología educativa puede en la fase de en-coacción, de igual forma que en las fases de **co-acción** y **acción práctica**, ofrecer algunos valores de más, asociados a los mecanismos cognitivos, psíquicos y afectivos que el agente ejerce.

Entre los objetivos de la motivación, sea ella global o específica, emerge aquel de la toma de conciencia de la necesidad de adquirir el paradigma de la **autonomía del aprendizaje** o del ***aprender a aprender***.

El estudiante tiene que reflexionar y apoderarse del concepto del mecanismo de **transfer positivo** de una disciplina a otra, es decir, del proceso por el cual, se vuelven útiles, los conocimientos o habilidades ya hechos propios o adquiridos en otras disciplinas (glotomatética sincrónica) y tiene que convencerse que el conocimiento de una o más lenguas y culturas representa un medio útil para el perfeccionamiento de la misma LCM o para el estudio y adquisición habilitada de otras lenguas, sean ellas

extranjeras, segundas, clásicas, étnicas, sectoriales o lenguajes (glotomatética diacrónica).

Esta competencia que cubre, entre otras cosas, *in toto*, las dimensiones espacio-temporales del proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir que, al mismo tiempo, representa de ello un medio y un objetivo, es condición necesaria para un **empleo educativo-formativo de la tecnología**, la cual, por naturaleza, a su vez, puede ser el instrumento más apto o el dibujo más ideal de la competencia misma.

Tomando en préstamo del estudioso de tecnología educativa, Jaume Sarramona[225], el concepto de **racionalidad** — *justificación razonada, explicable por argumentos no puramente subjetivos, sino compartidos y verificables, argumentos científicos y, por consiguiente, de patrimonio colectivo* — el **actuar**, pero también el **reflexionar** tecnológico, en fase de motivación y en perspectiva glotomatética sincrónica y diacrónica, permite numerosas aplicaciones.

La exploración del contenido de un *software* o *courseware*, la navegación en red o la construcción de hipertextos, ya son definitivamente *per se* procesos de **carácter científico** y **patrimonio colectivo** y es exactamente en esta última hipótesis de utilización, que debe de formarse la mente del glotodidacta.

En la era de la globalización, en la cual, el patrimonio universal de los "**saberes**" y de los conocimientos se multiplica a cada instante y vertiginosamente en calidad y cantidad, el saber de cada ser humano se vuelve cada vez más subjetivo y cada vez menos científico: ya es

---

[225] J. Sarramona,
- *Tecnología educativa (Un valoración crítica)*, Ediciones Ceac, Barcelona, 1990

inadmisible un modelo en el que exista un sujeto centralizador de la distribución de los conocimientos a otros sujetos llamados a imitar reglas y comportamientos de manera mnemónica o servil.

Al contrario, es cada vez más necesario un trabajo de **construcción colectiva del conocimiento**, que permita una sensible economía en las áreas de los recursos humanos.

Ya se acabó la era del *quién lo hace por sí mismo, lo hace mejor*, ahora se piensa y se confirma que *tres cabezas piensan mejor que una*, a pacto que actúen de manera **racional**, **objetiva** y **organizada**.

Una tecnología aplicada con racionalidad abre de esta forma las puertas al **pensamiento objetivo y colectivo**, condición *a priori* para que se manifieste una reflexión glotomatética eficaz.

Imaginemos, por ejemplo, una fase de motivación en la cual, cada agente esté llamado a recuperar matéticamente, cada conocimiento adquirido, sobre el plan horizontal[226] y vertical[227], con el objetivo de compartirlo **democráticamente** con los mismos compañeros de viaje, en función de la ejecución de un cualquier ejercicio o actividad de trabajo, que en el MME, es **construir un texto pivote**, representado por un **diálogo auténtico-auténtico** en LCE italianas.

En una fórmula matemática, y en condiciones de potencialidad matética **apenas suficientes** (por ejemplo en una fase inicial del curso), la presencia de **10 estudiantes-agentes**, correspondería por lo menos a **10 intervenciones de matética diacrónica** (10 ideas sobre como este diálogo se podría ejecutar en LCM – **en-culturación** y proceso de **reflexión en**

[226] Desde un punto de vista sincrónico.
[227] Desde un punto de vista diacrónico.

LCM). Si el mismo proceso se reproduce en condiciones **avanzadas** de matetización, por medio de intervenciones de **reflexión lingüístico-cultural en LCM**, acompañadas por otras reflexiones **en LCE italianas** o **en otras LCE** (**diacrónica** y **aculturación**) o **en disciplinas afines** que el agente ha adquirido en precedencia (sincrónica), la misma ecuación - **10 estudiantes = 10 intervenciones** -, puede asumir connotaciones concretamente diferentes: **10=20**, **10=30**, **10=40**, etc.

Los **tiempos de ejecución** en fase de motivación resultarían definitivamente **dilatados** y ello conduciría a una **insolvencia de actividad**.

Así que, la problemática del tiempo de ejecución de una actividad, especialmente en el contexto de una lección "tradicional", obliga y responsabiliza **sólo a pocos agentes** (a veces solamente uno, el maestro-dios) en la **construcción de un arquetipo para la motivación** y ello no corresponde a los fundamentos ideológicos, filosóficos, científicos y didácticos del MME.

Por ello, viene solicitado el empleo de la tecnología y de su proceso de **racionalización y optimización de los tiempos**.

El soporte tecnológico permite, efectivamente, la **democratización on-live de los conocimientos matéticos previos**, sean ellos diacrónicos o sincrónicos, y la división colectiva de los procesos de reflexión y análisis, relacionados de cerca con la socialización y la autopromoción de todos los agentes, responsables de una **única actividad cooperativa**.

En el MME, esta metodología tiene que ser aplicada al tener en cuenta, el número de los agentes, su grado de matetización, su nivel de conocimiento de LCE, eventuales tiempos-límite de ejecución impuestos arbitrariamente,

deseos y expectativas de los mismos agentes-estudiantes, y además, considerando el objetivo didáctico por alcanzar.

Sin embargo, se propone *a priori* el siguiente *esquema*, que por **flexibilidad** y **potencialidad de aplicación**, se comprobó ser el más eficaz.

ESQUEMA EN PRESENCIA DE TECNOLOGÍA

1. Individuación colectiva del objetivo didáctico por realizar por medio de la **construcción del hipertexto pivote**. Si la presencia tecnológica lo permite, cada estudiante cuenta con un simple programa de escritura (*Word* por ejemplo), de manera contraria, se optimiza este recurso por medio del **trabajo cooperativo** o de grupo. En la página sobre la cual, el estudiante o el grupo de estudiantes, tendrá que realizar la **recuperación matética** de las informaciones enciclopédicas previas, **co-textuales** y **para-textuales**, aparece de manera clara y manifiesta el objetivo didáctico por alcanzar.

2. Identificación individual o cooperativa del co-texto, o bien de lo que según cada agente viene antes del texto, **del paratexto** (leyendas, títulos, fotografías, etc.) y del **conocimiento previo del mundo o enciclopedia**, como **integrantes asociadas** del hipertexto pivote y **transcripción** de tales elementos en forma de **lista**.

3. **Análisis cruzado**, entre grupos o estudiantes, **de las reflexiones glotomatéticas sincrónicas y diacrónicas**: los varios co-textos, paratextos y listas de informaciones enciclopédicas son guardadas y distribuidas recíprocamente entre todos los agentes o grupos de trabajo,

formando de este modo, un conjunto único de reflexiones co-textuales, para-textuales y enciclopédicas (**participación democrática de los conocimientos**).

4. **Transformación de los diferentes textos de la motivación**, integrantes fundamentales del hipertexto pivote, **en un hipertexto de la motivación** por medio del empleo tecnológico de funciones simples de programa como *INSERT COMMENT*, que permite la inserción de **comentarios escritos y orales** y, por lo tanto, el **ejercicio sobre las cuatro habilidades**: productivas (producción oral y escrita) o receptivas (comprensión auditiva y de lectura), también de manera integrada. *INSERT HYPERLINK*, por el contrario, permite la **creación de enlaces** con elementos del/de los mismo/s texto/s (reflexiones afines entre los agentes específicos de esta actividad), **con otros documentos o páginas WEB** que representen un ambiente enciclopédico *extra* desde el cual, poder sacar otras informaciones enciclopédicas fundamentales.

5. Compilación personalizada de una ficha de reflexión psico-afectiva como **instrumento de control o investigación-acción colectiva** sobre la realización del proceso, sobre el empleo de la metodología específica y la tecnología educativa, y sobre los procesos cognitivo-afectivos aplicados en el mismo proceso, **de conectar al hipertexto pivote**. Estos elementos o datos son, efectivamente, demasiado importantes para ser marginados o presentados de manera aislada a los demás.

Así, a raíz de esta propuesta metodológica, en el **LAGG**, se estudió y se analizó, científicamente y repetidamente, el proceso de uso integrado de la

tecnología educativa en fase de motivación o *en-coactiva* y se determinaron las siguientes conclusiones cuantitativo-cualitativas:

a. En fase de motivación, el uso educativo de la tecnología, permite **reducir la fórmula matemática** 20 personas = 1,2,3,4 intervenciones de la lección tradicional a 20 personas = 20/30/40/50/60/n intervenciones en un primer acercamiento a la actividad y, sucesivamente, **a la optimización**, es decir a la fórmula 20/30/40/50/60/n intervenciones = 1 persona, un **único *hipertexto colectivo***.

b. El compartir un espacio y un tiempo único y colectivo de realización, implica la **participación activa de cada estudiante** y la consiguiente **eliminación de los elementos pasivos** que dañan a la misma, en pleno respeto del principio humanístico-afectivo del agente-estudiante como sujeto único y no repetible. Se pueden **evitar** fácilmente situaciones que se manifiestan comúnmente en las lecciones tradicionales como aquellas en las cuales, hay presencia de uno o más **estudiantes que por su personalidad polarizan el interés de todos los demás** alrededor de su propia *performance* o al revés como aquellas donde uno o más estudiantes no encuentran espacio y tiempo para auto-promoverse por cuestiones enlazadas con su esfera subjetiva: **timidez, vergüenza**, etc.

c. En una perspectiva de *culturización* (*en-culturación* y *aculturación*), cada individuo puede aportar **contribuciones**

originales para la evolución de la misma, contribuciones que también pueden emerger de la esfera subjetiva del agente, **más allá de los esquemas familiares, sociales o culturales de pertenencia**.

d. El uso de una **única caligrafía de escritura** y la **realización de un único elaborado** son **garantía del anonimato de la intervención o contribución**, en pleno respeto de los principios de eliminación del filtro afectivo, de período crítico y del sentimiento de pavor de caer en lo ridículo frente a los demás.

e. La ***democratización y la colectivización de los conocimientos*** -adquiridos y nuevos - facilitan el proceso de adquisición, es decir de **reestructuración de la misma visión del mundo** y el **sentimiento de sociabilidad con los demás protagonistas** del proceso (socialización) por medio de lo cual es más fácil alcanzar el objetivo de la **auto-promoción**.

f. El **hiper-co-texto** y el **hiper-para-texto** son **estructuras reutilizables** en cada momento del proceso o del mismo curso, y por su forma escrita quedan registrados en el tiempo a diferencia de la tradicional forma de realización de la fase de motivación que, en su forma oral, no queda enclavada en el tiempo y puede ser olvidada fácilmente. Total que, la solución del MME ofrece condiciones más parecidas a la adquisición que al aprendizaje (Krashen *docet*).

g. En un **mismo link** pueden entrar fácilmente y de manera integrada, **reflexiones matéticas-diacrónicas de diferente**

tipología gramatical: morfológico-sintácticas, léxico-gráficas, culturales, inter-culturales, etc. Cae, de esta forma, el principio según el cual, la estructura de una lección o de una Unidad Didáctica prevé un progreso que va desde el análisis-síntesis-reflexión de elementos gramaticales más fáciles a la de elementos más difíciles. En realidad en el MME se fomenta la **dicotomía simple vs. complejo. Un proceso de análisis-síntesis-reflexión, en efecto, puede ser, en sí complejo, pero no por este motivo tiene que ser obligatoriamente difícil**. La integración de estas líneas didácticas en un único proceso, garantiza, de hecho, el principio de complejidad, condición necesaria para **aumentar el grado de motivación de los agentes** y su **sentimiento de desafío consigo mismos y con el objeto del estudio**.

h. El hecho por el cual existe un único hipertexto y un único resultado de grupo, no pone en seria crisis la hipótesis de una **ejecución personalizada de la fase de motivación**. Cualquier agente, en una perspectiva ética del sentido de responsabilidad hacia los demás, puede realizar y, por condición natural del ser humano, realiza, una **re-estructuración o relectura paralela de los elementos nuevos dentro del propio esquema anterior psico-cognitivo adquirido**. Esta, es en sustancia una función natural que no se puede evitar.

i. La **tecnología educativa no** necesariamente debe ser **de punta**.

El concepto de **hipertexto integrado**, en el que pueden ingresar *links* de varia naturaleza gramatical, se lleva bien por completo con otro principio teórico de Sarramona[228], el **sistematismo**, otra característica epistemológica del actuar tecnológico.

Así lo define el autor: *los elementos que intervienen en el proceso son contemplados en sí mismos y en relación con los otros, de manera tal que se puede clarificar la situación en su conjunto. Las decisiones que se toman sobre un elemento del conjunto siempre recaen por tal motivo sobre los restantes y sobre las consiguientes interacciones.*

En un sistema muy abierto y flexible, y por consiguiente, complejo, como el que se planteó en el MME, es evidente que en fase de motivación, esta característica fue respetada en todos sus aspectos, **sin** caer en un **mecanicismo forzado** y excesivamente exasperante, tirano del actuar intuitivo y artístico.

La **interactividad entre actuar tecnológico y artístico**, en fase de motivación por ejemplo, es un verdadero **motor sistémico** y se manifiesta en cada objetivo, en cada proceso, en cada abordaje y en cada método del curso.

Vamos a analizar solamente algunos objetivos del sistematismo, que sin embargo ya son indicativos por su cuenta.

En el 1973, Kaufman[229] propuso una dimensión sistémica del proceso de acción que sigue determinados pasos y que puede resumirse en la

---

[228] J. Sarramona,
- *Tecnología educativa (Un valoración crítica)*, Ediciones Ceac, Barcelona, 1990.

[229] R. Kaufman,
- *Planificación de sistemas educativos*, Trillas, México, 1973.

siguiente fórmula:

Identificación del problema

Determinación de los requisitos y alternativas de solución

Selección de la estrategia de solución

Introducción

Determinación de la eficiencia de ejecución

Revisión, si necesaria, en todos los niveles.

En su conjunto el esquema representa un círculo continuo de interacción entre todos sus elementos y, en el MME, esta dimensión sistémica abraza todos los niveles operativos o de acción, tecnológica y artística.

La acción tecnológica y artística **identifican el problema** de antelación, en una fase en que cada estudiante o el grupo de estudiantes se encuentra frente a la página sobre la cual tendrá que realizar la recuperación matética de las informaciones enciclopédicas previas, co-textuales y para-textuales. Sucesivamente cada agente del proceso será llamado a la **determinación de los requisitos y de las alternativas para la solución** de esta operación, además de la **selección de la estrategia o las estrategias de**

solución. Puesto que el conjunto de competencias solicitadas al agente-estudiante supera con mucho, en este caso, el equivalente de una lección tradicional, los tiempos para la ejecución se dilatan notablemente, casi para confirmar la hipótesis que una actividad de este valor no representa sólo una fase temporal de acercamiento al objetivo, sino que éste es en sí un verdadero objetivo.

El **entrenamiento** y el respeto de la **disciplina**, pueden ofrecer garantías en relación con la **optimización de los tiempos**, **pero la tecnología garantiza un impacto cuyo nivel de eficacia es sustancialmente mayor**.

Se aconseja por ejemplo, en las fases iniciales de un curso, o bien en **condiciones no óptimas de matetización** de los agentes, **predisponer de fichas sintéticas y abiertas para la reflexión glotomatética diacrónica y sincrónica**, donde, a lado del objetivo por lograr, haya espacios por llenar autónomamente, para evidenciar los elementos adquiridos en forma diacrónica o sincrónica, útiles a la realización del objetivo.

De **evitar**, por el contrario, **formularios y entrevistas**, los cuales, por su misma naturaleza, son arbitrarios, en el sentido que son dirigidos y proporcionados por una única fuente productiva y por lo tanto se manifiestan como antitéticos a los principios teóricos que caracterizan el MME.

El agente, sobre todo en esta fase, tiene que proveer una interpretación que esté enlazada estrechamente con su personal cosmovisión del problema.

Esta interpretación puede, a lo sumo, ser guiada, pero nunca impuesta, de

manera contraria estaría **minada la autenticidad de su realización**.

La introducción no es otra cosa que la realización "por fases" del hipertexto pivote de la motivación.

La **determinación de la eficiencia de ejecución** y la **revisión** necesaria en todos los niveles son las fases que cierran un proceso en el cual vienen respetados en lo absoluto algunos principios fundamentales de la Neurolingüística aplicada a la Glotodidáctica, la bimodalidad, la direccionalidad, el *modal focusing*, el proceso que va del análisis a la síntesis y, sucesivamente, a la reflexión y el método inductivo como garante de los principios anteriores.

En fin, los conceptos de **revisión** y de **control** confirman claramente otra sugerencia preciosa de Sarramona[230]: *el actuar tecnológico, fruto de una planificación previa, tiene que ser puesto a la práctica según las coordenadas previstas y el mantenimiento de las condiciones sobre las cuales se basan las decisiones iniciales. Si se notan desviaciones será necesario reconducir el sistema de nuevo.*

Como hemos afirmado anteriormente, la aplicación del **Cooperative Learning** es necesaria en **grupos muy numerosos**.

En el MME, por la enorme complejidad de realización, se han preferido y se prefieren grupos numéricamente más reducidos, pero no cabe duda de que **la relación existente entre la extensión de tiempo y la extensión de los contenidos, muy a menudo obliga a este abordaje específico**.

El método cooperativo es, de hecho, definitivamente sistémico y reproduce

---

[230] J. Sarramona,
- *Tecnología educativa (Un valoración crítica)*, Ediciones Ceac, Barcelona, 1990.

en su metodología, las prerrogativas del esquema de Kaufman: se identifica un problema y sus probables soluciones, se seleccionan estrategias por medio de negociaciones, se eliminan obstáculos y conflictos, se actúa y se vuelve a ver cada acción.

El elemento que emerge de este proceso, sistémico y al mismo tiempo artístico, es que un proyecto de este tipo, contribuye notablemente al desarrollo del sentimiento de relativismo cultural, de socialización y de autopromoción, metas fundamentales del aprendizaje glotodidáctico.

3.4.2 SEGUNDA ETAPA: LA CO-ACCIÓN (EN EL QUEHACER ARTÍSTICO Y TECNOLÓGICO)

El dominio del corpus teórico-práctico del MME - **glotomatética sincrónica y diacrónica, yo único y no repetible, interrelación dinámica entre el "yo" y el "mundo", respeto de la personalidad, elemento afectivo-motivacional, filtro afectivo, dimensión olodinámica, motivación egodinámica, bimodalidad, direccionalidad, inducción, modal focusing, construcción de conocimientos significativos por medio del LASS y del "diario de borde", respeto del orden natural de *adquisición*, *formación de talentos***, *etc.* -, *facilita la comunicación entre* todos los sujetos del proceso y una potencial incursión en la universalidad lingüística y cultural de la comunicación, que no sólo es representada por las lenguas naturales (Lingüística Aplicada) sino también por otros lenguajes (Glotodidáctica) y no sólo por la cultura del pueblo o pueblos que las utilizan como vehículo de comunicación sino también en función del principio de **relativismo cultural**, es decir, **interés hacia el otro y no simplemente mera tolerancia**.

El estudiante, motivado y portador de conocimientos, de esta forma, puede tener acceso directo a un ulterior análisis-reflexión que tenga como objeto la misma **glotodidaxis**, es decir la aplicación de los conceptos filosóficos-pedagógicos al quehacer práctico, transmigrando del estado inicial de discípulo a unos estados intermedios de tutor, consejero o compañero de viaje de sus colegas o de sí mismo.

En lo particular, en esta fase, resulta imprescindible el **análisis y la reflexión sobre las técnicas glotodidácticas** más válidas para el

aprendizaje y el logro de los objetivos predispuestos, las **modalidades de trabajo** y los **instrumentos de control** sobre el mismo, todo ello, por supuesto, en función de los principios gloto-psico-neuro-pedagógicos ilustrados en los capítulos precedentes.

Tiempos, metodología y contenidos se van ubicando espontáneamente según el mismo criterio de la primera etapa.

Las herramientas ya adquiridas están a la espera de otras, las de la glotodidaxis, y puesto que el estudiante ya tomó conciencia perfectamente de los objetivos del curso y se motivó por medio de estos, la **explicación directa por parte del profesor** de técnicas glotodidácticas para el quehacer práctico, podría representar una **involución** hacia una etapa ya primitiva de aprendizaje-adquisición.

En este caso, para favorecer una correcta **evolución** en este proceso, es preciso que el maestro-dios se convierta en un tutor, en un consejero o compañero de viaje, es decir en un sujeto activo y pasivo al mismo tiempo, **activo en la explicación directa de los elementos de difícil comprensión o adquisición por los estudiantes** y **pasivo en la coerción o restricción del proceso de manifestación de los valores o talentos glotomatéticos del estudiante**, sean éstos diacrónicos o sincrónicos.

En lo particular, por medio de un juego gradual y muy estimulante **entre deducción e inducción**, el estudiante se vuelve tutor de sí mismo o de los demás, en competencia glotodidáctica - ya no meramente teórica, sino práctica - y adquiere un lenguaje nuevo que es propedéutico al aprendizaje de la LCE y lo amplia a su vez en su oficio de **portador de nuevos sentidos y significados**.

El tutor, por el otro lado, tiene que favorecer el matiz democrático que debería de ser básico en cualquier proceso de aprendizaje-enseñanza: la **participación democrática** de los conocimientos adquiridos y su función en ello es definitivamente común a la del estudiante.
De aquí surgen por supuesto algunos conceptos ideológicos-filosóficos muy poco tradicionales como **juego de roles**, **maestro-distractor** y **salón de calidad-entorno rico para el aprendizaje**, conceptos que merecen una acotación individual.

Por **juego de los roles** no entendemos el concepto tradicional de **role-play**[231] sino el interesante y prolífico proceso de transformación gradual de las identidades del docente – **de maestro-dios a tutor, consejero, compañero de viaje, clandestino, etc.** – y de los estudiantes – **de discípulos a compañeros de viaje, autodidactas, consejeros, tutores, etc.**-.
Esta reflexión se desarrolla alrededor de los siguientes puntos de interés:

a. concepto de **pensamiento lateral** de De Bono[232] como aptitud correcta para la realización del juego de los roles.
b. papel de la **tecnología educativa** en tal proceso.
c. **tecnología educativa** como fuente excepcional de los conocimientos, ***compañera de viaje, tutora, clandestina***, etc.

La correcta realización del *juego de los roles*, es decir, de la gradual

[231] Ver nota 185.
[232] E. De Bono BONO,
- *Lateral thinking* A TEXTBOOK OF CREATIVITY, NY: PENGUIN BOOKS, 1977

transformación de la identidad de los agentes, está enlazada indisolublemente al pensamiento creativo, al mismo tiempo finalidad y condición, puesto que en la construcción colectiva de los conocimientos hace falta saber explotar a lo sumo las potencialidades creativas de todos los sujetos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje: maestro, estudiante y tecnología.

El pensamiento "lateral" es el canal por el cual se manifiesta toda la potencialidad creativa y matética del individuo.

Él que piensa "lateral", afirma De Bono, *es, antes que nada, interesado hacia la riqueza.*

La **riqueza** en el MME es representada por el conjunto de las contribuciones matéticas, sean ellas diacrónicas o sincrónicas, que forman el objeto de estudio.

Si sólo uno de los agentes involucrados en el proceso, un docente o un estudiante, se niega en construir este "tesoro" de conocimientos adquiridos y adquiribles, el patrimonio colectivo podría sufrir un claro **síndrome "inflacionario"**, que alcanzaría dimensiones desastrosas en caso de que aumente el número de agentes que no quieran responsabilizarse en este sentido.

La quiebra se hace aún más pesada, si se compara la potencialidad matética del ser humano con la **tecnología** como fuente por medio de la cual, dicha **potencialidad matética** puede **crecer de manera exponencial**.

Por lo tanto, en el MME, se considera oportuno **explotar a lo sumo, cada riqueza cognitiva individual - la del docente, la de los estudiantes y la**

de la tecnología educativa - para poder disfrutar de ellas en forma de patrimonio colectivo.

Es bien aceptado, entonces, **el estudiante que le enseña al docente**, **el docente que admite su ignorancia** y la **tecnología capaz de ofrecer y recibir riqueza**.

Otra característica del pensar "lateral", según De Bono, es *perseguir, sin parar, nuevas maneras para ver las cosas con el objetivo de encontrar una solución, y de poder engendrar cuántas más posibles soluciones alternativas, a pesar de haber encontrado la más prometedora*.

En este concepto está implícito el principio de transformación gradual de los roles de los agentes en el MME.

Si el agente no piensa de manera lateral, no tiene dinámicamente modo de moverse de un estado al otro; su creatividad se reduce y se limita a la función momentánea que desarrolla dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ello no significa que cada estado, sea, en sí restrictivo o limitante, por el contrario, en el MME **cada rol representa en todo caso una función fundamental para el arranque, la reconducción del arranque, el recorrido y la solución de un proceso**.

Entre las finalidades del abordaje, es fundamental ser competente en **saberse mover en un proceso de enseñanza-aprendizaje explotando de ello cada rol y cada identidad, en función del problema de solucionar o del conocimiento por adquirir**.

La migración del agente-docente de maestro-dios a maestro-tutor, **no ocurre en detrimento** de este último, como no lo es, en el caso del agente-

estudiante, la transformación de estudiante-discípulo en estudiante-tutor.

La situación particular solicita una cierta dosis de **elasticidad** y **flexibilidad**: hace falta saber ser maestros-dioses, estudiantes-discípulos, tutores, compañeros de viaje, "distractores" y clandestinos-invisibles, y sobre todo, como afirma De Bono, *hace falta tomar conciencia que uno se mueve por el hecho de moverse, que no se mueve sólo hacia algo, sino que es estimulado por el interés de moverse.*

Por lo tanto, cada rol representa un **campo generativo prometedor**, aunque esta potencialidad se multiplica cuando cada agente reconoce, en cada función, un camino diferente y nuevo para abrir otras hipótesis de exploración.

Es necesario ser **hermeneuta de sí mismo y al servicio de los demás**, y éste es un principio cardinal del MME.

Si el plan del *juego de los roles*, es decir, de la actitud psico-actitudinal y conductual de parte de los agentes, garantiza estas condiciones, no está de menos el rol que desarrolla la tecnología educativa.

Inclusive en fase de motivación coactiva, la tecnología educativa ofrece muchas perspectivas epistemológicas.

En el MME, se experimentaron dos líneas diferentes de investigación en este sentido: la **comunidad virtual** y la **hipertextualización auténtica auténtica**, esta última descrita anteriormente.

Crear una **comunidad virtual**, es decir, un **ambiente glotodidáctico virtual** para la enseñanza-aprendizaje de LCE, no requiere hoy en día, de notables esfuerzos de programación informática y realización.

En el **LAGG**, por ejemplo, se adoptó una estrategia que se resolvió como

práctica, fácil y sobre todo gratuita: **la construcción de una HOTMAIL COMMUNITY**.

Las ventajas que nos ofrece este portal son numerosas y lejos de enumerarlas una por una – el lector puede tomar visión personalmente accediendo a www.hotmail.com - nos limitamos en subrayar la presencia de un recurso o **instrumento del gestor de la comunidad** que reproduce *in toto* la filosofía del *juego de los roles*, arriba descrito:

> Organizza l'elenco iscritti
> Visualizza l'elenco degli iscritti, cambia i loro ruoli, accetta o rifiuta le richieste di iscrizione[233].

El gestor de la comunidad, en efecto, puede organizar el elenco de los inscritos y sobre todo puede llegar a **cambiar sus roles**:

[233] *Organiza el elenco de los inscritos. Visualiza el elenco de los inscritos,* ***cambia sus roles****, acepta o rechaza las solicitudes de inscripción.*

Iscritti attuali (13)

Invia messaggio agli iscritti
Invita altri

Precedente
Successivo

Attuali (13) In sospeso (0) Esclusi (1)

Iscritti attuali	Ruolo	Iscritto dal
Zatopek	gestore	14/12/2000
Paolo	assist gestore	16/01/2001
Antonio	iscritto	26/01/2001
blalallalla	iscritto	09/02/2001
boboli	iscritto	16/04/2001
brunasitialmina	iscritto	16/02/2001
daniele	iscritto	15/01/2001
Germano	iscritto	26/01/2001
gianni	iscritto	09/02/2001
liviana	iscritto	26/01/2001
marisa	iscritto	26/01/2001
Patrizia	iscritto	26/01/2001
toro assonnato	iscritto	17/12/2000

Como podemos notar, en este caso específico, tenemos un *gestor (zatopek)*, un *asistente gestor (Paolo)* y 11 *inscritos (Antonio, Blallalalla, Boboli, Brunasistalmina, Daniele, Germano, gianni, liviana, marisa, Patricia,*

toro assonnato), por un total de 13 inscritos al curso.

Este esquema representa por supuesto un **estado inicial** de acercamiento al proceso de enseñanza-aprendizaje que traducido en la terminología del MME nos presenta un grupo en el cual tenemos un **único gestor** del proceso, es decir un **maestro-dios**, un **asistente gestor**, un **tutor** por ejemplo, y 11 estudiantes **discípulos**.

Sin embargo, **es suficiente un *clic* para modificar los roles de los agentes en función de la transformación del mismo proceso desde directo** – el estado inicial aquí representado – **a guiado, cooperativo y en fin autónomo**.

Hay que reflexionar entonces sobre el **agente de este *clic*** para entender como de manera gradual, el ingreso a la **función de gestión total** de la *comunidad virtual*, es decir del mismo proceso de enseñanza-aprendizaje - *representado virtualmente* por la primera -, se hace parcialmente o totalmente **colectivo**, según los casos específicos de **evolución o involución**.

En resumidas cuentas, en el MME, se plantea "a priori" el siguiente ***esquema de evolución ideal***:

1 gestor y **n** inscritos = 1 maestro dios y n discípulos

ESTADO EN EL CUAL EL MAESTRO ES LA ÚNICA FUENTE DE CONOCIMIENTO.

1 gestor, **1** asistente gestor y **n** inscritos = 1 maestro dios, 1 tutor (jefe de grupo – grupo de expertos) y n discípulos

ESTADO EN EL CUAL, ADEMÁS DEL MAESTRO, UN JEFE DE GRUPO O UN GRUPO JEFE DE EXPERTOS SE ENCARGA DE DISTRIBUIR DE MANERA COLECTIVA UN DETERMINADO CONOCIMIENTO (PRIMER ESTADO DE MATETIZACIÓN DE LOS SUJETOS AGENTES).

1 gestor, **n** asistentes gestor y **n** inscritos = 1 maestro, n tutores o jefes de grupo y n discípulos

ESTADO EN EL CUAL, LA DISTRIBUCIÓN DEL CONOCIMIENTO SE HACE MÁS COLECTIVA. LOS ESTUDIANTES DISCÍPULOS EMPIEZAN A SER TUTORES DE LOS DEMÁS Y DE SÍ MISMOS (SEGÚN ESTADO DE MATETIZACIÓN DE LOS SUJETOS AGENTES).

1 gestor y **n** asistentes gestor = 1 maestro y n tutores

ESTADO EN EL CUAL LOS ESTUDIANTES YA SE MATETIZARON Y SON TUTORES DE LOS DEMÁS Y DE SÍ MISMOS (TERCER ESTADO DE MATETIZACIÓN DE LOS SUJETOS AGENTES) Y EN DONDE EL MAESTRO EMIGRA GRADUALMENTE DE DIOS A TUTOR, DE TUTOR A CONSEJERO, DE CONSEJERO A COMPAÑERO DE VIAJE.

n gestores = n maestros

ESTADO EN EL CUAL CADA AGENTE ES FUENTE DE DISTRIBUCIÓN DE CONOCIMIENTO.

Las direcciones de las flechas nos indican que el proceso, como bien explicamos en los párrafos precedentes, puede sufrir estados de reconducción del sistema que implican evidentemente una involución hacia un estado precedente.

Sin embargo, este último es el **estado ideal**, estado en el cual **el agente docente entra en la esfera de una potencial invisibilidad,** es decir, el estado en el cual **él puede decidir cuándo ser visible** (como **contribuidor** o **distractor**) o no serlo (**clandestino**) o cuando, **por medio de un *clic*, los estudiantes matetizados, deciden sobre su visibilidad o invisibilidad**, y por el otro lado, se trata del estado, en el cual, **los estudiantes se vuelven maestros de sí mismos o de sus compañeros**, es decir, el estado del **tutorado**.

Total que, una comunidad virtual de este tipo, nos permite:

a. **Representar o construir virtualmente el proceso de enseñanza-aprendizaje** de manera fácil, eficaz y económica (inclusive gratuita),
b. **Reproducir** *in toto* las condiciones del **juego de los roles**,
c. Permitir **a todos los agentes el acceso al estado de la gestión** del mismo proceso de enseñanza-aprendizaje a través de un *clic* que por su misma naturaleza se presenta como económico, simple y eficaz,
d. **Colectivizar el** *clic*, esencial para el proceso de **motivación, asunción de responsabilidades, disciplina y entrenamiento**.

La representación del **hipertexto auténtico auténtico** en fase de *motivación coactiva* reproduce totalmente algunos conceptos del pensamiento "lateral" de De Bono: *moverse alrededor del problema sin finalidad o dirección pre-establecidas, saltar hacia adelante para llenar luego los vacíos, explorar los caminos probables y asegurar una solución sin dar alguna garantía sobre la excelencia de la misma.*

De hecho, el resultado no podría ser diferente, visto que el **hipertexto auténtico auténtico** es construido por agentes que piensan de esta forma.

Sin embargo, el nuevo e interesante elemento es la **absoluta precisión con la cual el hipertexto puede representar gráficamente estas coordenadas**.

En este caso, la tecnología redescubre todo su propio valor educativo.

Ella es, en efecto, el medio a través del cual se pueden llevar a la práctica las metas educativas y, al mismo tiempo, finalidad de la educación, es decir el objeto de estudio y la formación.

La **proyección *en profundidad*** y el **respeto** del principio de **asociación de los elementos**, hacen de tal manera que el hipertexto se parezca a una gran telaraña en la cual cada hilo está unido al otro y es enlazable a nuevos hilos, contribuciones para la motivación de otros agentes o hipertextos pivotes pendientes, por ejemplo.

Es verdad que el hipertexto, tiene un cabo y una cola, pero, se trata de **"límites" transitorios**, no definitivos y, en todo caso, **superables en cada momento**: no ofrece una solución definitiva al problema, sino que **entrega la representación gráfica más parecida a la realidad de referencia y es**

condición necesaria para que el elemento tecnológico se vuelva a su vez, agente del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es suficiente en este caso, reflexionar sobre la inmensa mole de informaciones disponible en la red telemática, y sobre cómo esta mole de informaciones crece de manera exponencial.

Es, en fin, propio por este proceso de interactividad con los otros agentes, que en el MME podemos definir el elemento tecnológico-educativo como **agente-tecnológico-dios**, **agente-tecnológico-tutor**, **agente-tecnológico-compañero de viaje** o, hasta, **agente-tecnológico-invisible**, *en el momento en que, incluso actuando de manera pasiva y atrás de los* "bastidores", está en todo caso presente, listo para volver a la escena en caso de necesidad, como protagonista o co-protagonista.

El solo concepto de maestro que distrae a los mismos estudiantes absortos en la ejecución de una determinada actividad, haría estremecer cualquier experto de sector.

Sin embargo, en el MME, la constituyente pedagógica asumió tal valencia, que hasta una aptitud anti-pedagógica entre comillas como la del **maestro-distractor**, pudo convertirse en metodología y control sobre el mismo proceso de enseñanza-aprendizaje.

Veamos en que consiste este rol específico.

El agente-docente, sea el maestro o el estudiante, en fase de motivación coactiva – no sólo en esta específica situación, sino también a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje - intenta **desviar la atención de los agentes**, a través de canales o de medios específicos que le permiten

analizar y llevar hipótesis sobre el grado de motivación que ellos alcanzan en una determinada actividad didáctica.

En el **LAGG**, se ha puesto mayor atención sobre el "chiste" como medio para ocasionar **distracción**, sin embargo, la experimentación ha permitido analizar más medios para la realización del proceso de **perturbación de la comunicación**, desde los más comunes – sonidos y pláticas en el celular, presencia turbadora de chicas o chicos muy sexy, entonación de canciones que se entremeten a la recepción normal del mensaje etc. -, hasta los menos ordinarios – sensaciones de fuerte asco provocadas por un ruptura oculta de ampollitas nauseabundas o de peligro pendiente como la caída repentina del pizarrón colgado en la pared -.

Se parte en efecto del presupuesto que es fundamental reconstruir en clase, un contexto, **lo más representativo posible de la realidad**.

La clase en la cual *no tiene que volar ni un mosco* no es, de hecho, desde un punto de vista glotodidáctico, ya aceptable, en cuanto **artificial**.

La dicotomía entre **salón aséptico**, en el cual, cada estudiante tiene que gozar del máximo orden y de la condición de máximo silencio para concentrarse, y **realidad externa caótica**, debe de analizarse atentamente, sobre todo en el caso de enseñanza-aprendizaje de lenguas, lenguajes y culturas.

La lengua y la cultura no son exclusivamente vehiculares en el salón de clase, no nacen y mueren entre estas paredes, más bien, son y representan cada realidad existencial.

La realidad de la comunicación que se manifiesta alrededor del salón en que se aprende a comunicar, es en lo absoluto **caótica y no-ordenada**.

El estudiante que se cree competente en LCE, es a menudo y en realidad, competente en LCE sólo dentro de un salón, sólo en **condiciones hiper-experimentadas de interlocución**, sin embargo, al salir "afuera", es llamado a ser igualmente competente y se percata que desde el punto de vista pragmático, la comunicación externa es más compleja, porque aquí se actúa en un conjunto heterogéneo de situaciones comunicativas diferentes.
Reconduciendo este principio en el ámbito de enseñanza-aprendizaje de LCE, la arbitrariedad de la elección del *salón aséptico* y de una *comunicación no-perturbada* se hace aún más clara.
De hecho, aquel contexto silencioso se vuelve más inaceptable, puesto que no representa el contexto de las LCE sino una exposición total a un contexto de **lengua y cultura artificiales**, del cual vienen excluidas arbitrariamente las **sensaciones físicas** y los **sentimientos** que generalmente acompañan el evento comunicativo.
Por ejemplo, es mucho más fácil, pero no por eso auténtico, contestar a la pregunta *¿Cómo te llamas?* en un salón aséptico, más bien que desde arriba de un techo con una serie indefinida de factores perturbadores de la comunicación.
A ello, por supuesto, se enlaza el concepto de **situación-límite**, o de **texto auténtico-auténtico**.
Por lo general, el estudiante que aprende una LCE afuera del contexto en el cual ella es vehicular, no logra utilizarla con la misma facilidad demostrada en el aula, ello porque el ambiente en que ha estudiado ha sido un ambiente artificial.
Por lo tanto, el choque lingüístico-cultural se esconde detrás de la puerta

cerrada del salón, y el estudiante de LCE empieza con desventaja con respecto al estudiante de LC2.

La técnica del maestro-distractor viene de esta forma a colmar esta laguna, jugando alrededor del principio de **motivación**.

El estudiante de LCE que, frente al ***elemento perturbador*** *de la comunicación, logra no distraerse o distraerse moderadamente, pero sobre todo, llevar a cabo la ejecución del acto comunicativo o el objetivo de la actividad didáctica, es evidentemente y explícitamente un estudiante super-motivado. El estudiante que, por el contrario, cae en el engaño y no logra realizar la actividad prevista, demuestra un nivel de motivación muy bajo, de analizar juntos, entre docente y estudiante, para encontrarle un remedio eficaz.*

En el MME, esta técnica, fue y viene aplicada sobre todo en la fase del trabajo de grupo, la **actividad cooperativa**.

De hecho, la motivación y su grado, cambia por naturaleza de sujeto a sujeto, pero cuando este instrumento de control es aplicado a un único **grupo-sujeto**, el resultado positivo o negativo asume claramente una valencia más contundente.

Se afirma también, que en un método como el MME, donde al agente vienen solicitadas determinadas competencias, la complejidad de la realización de la fase de motivación en-coactiva o coactiva, hace más responsable cada agente individual y de su trabajo depende *in toto* el resultado general.

Es más, la momentánea ausencia de un centro de distribución del saber, duplica el esfuerzo y el interés para la realización del proceso.

El acto perturbador del maestro-distractor tiene por el contrario, **efectos nefastos y devastadores** sobre la motivación de estudiantes acostumbrados a la **lección tradicional**, dónde no se aplica el principio de construcción significativa del conocimiento.

En estos casos, la presencia del elemento perturbador, representa *in fieri*, una especie de *ruptura del cordón umbilical*, una agradable pausa que justifica el escaso interés hacia una actividad y la correspondiente metodología que solicita un notable e insólito esfuerzo de concentración.

En pocas palabras, se reproduce la misma situación con la cual el niño busca llamar la atención de sus papás por medio de caprichos y berrinches.

Si el maestro-niño no logra que los estudiantes-papás pongan atención en sus manifestaciones perturbadoras, significa que el proceso está avanzando de manera correcta.

Entre más elevado es el **grado de frustración** del **agente perturbador,** más elevado es el **grado de motivación** de los **agentes concentrados en su oficio**.

Ello, requiere evidentemente, al agente perturbador, sea el maestro sea el estudiante, un elevado **grado de auto-ironía y humildad**, elementos que no afloran casi nunca en el ámbito de una lección tradicional.

La técnica del maestro-distractor, sin embargo, no soluciona, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de LCE, el dilema de la reconstrucción del contexto de LCE afuera del contexto.

Ella no es, en efecto, exclusiva de este campo de enseñanza-aprendizaje, es un elemento que pertenece - en modo *sui generis* - a la ciencia de la Semiótica de la Comunicación.

CAPÍTULO 3

Reconducir el caos perturbado de la realidad dentro del salón, es ciertamente una operación de absoluto valor, pero no significa transformar la misma aula en un auténtico contexto extranjero.

Sobre el plan estrechamente operativo, o mejor dicho, en glotodidaxis, quizás la técnica o el método que de la mejor forma puede jugar, aunque de manera análoga, este papel, es aquella del **Language on Live**, ampliamente experimentada en el **LAGG**[234].

En los experimentos afuera de aula, se han manifestado efectivamente **situaciones-límite**, como la tentativa por parte de autóctonos de encontrar en el Inglés una **lengua franca** para poderse comunicar con nuestros estudiantes mexicanos que se vendían como italianos, y situaciones culturales impactantes, como la veleidad malvada, por parte de autóctonos, de ofrecer productos adulterados en el precio, o acciones extremadamente cordiales y de solidaridad hacia el forastero.

Situaciones virtuales de LCE que logran ser tan parecidas a la realidad de LCE, que animan en los estudiantes mexicanos sentimientos de éxito, alegría y auto-promoción.

También en esta actividad, en todo caso, la aplicación de esta técnica representa una elección arbitraria: **lograr comunicarse en un contexto autóctono repensado como extranjero, no asegura realmente la misma facilidad de ejecución en el contexto verdaderamente extranjero.**

Se trata, en efecto de una representación virtualmente arbitraria de la realidad.

Sin embargo, en todo caso, actividades de este tipo representan un instrumento eficaz para el análisis interlingüístico e intercultural, puesto que

[234] Ver 2.2 **DE LO INÚTIL A LO ÚTIL. LAS METAS EDUCATIVAS**

ofrecen notables garantías sobre la **actitud de reflexión consciente y destacada del estudiante hacia la LCE**, reflejada en la patente y presente lengua y cultura autóctona, condición ésta, que viene seguido a faltar en el caso contrario del estudio de LC2.

En efecto, en el aprendizaje de LC2, el sujeto vive en un estado continuo de *full immersion* en una lengua y en una cultura diferente de las propias, a menudo acaba con olvidar o no encontrar suficiente tiempo para efectuar la reflexión interlingüística e intercultural que – en los casos más desesperados - es representada, o por una amnesia total de sus raíces lingüístico-culturales, sumamente nociva en caso de regreso a la patria, o una especie de personalización híbrida de su esfera lingüística y cultural, acabando de esa forma con comunicarse mal, tanto en LCE igual que en LCM.

En fin, es preciso analizar cual uso educativo puede tener la tecnología en el ámbito de la técnica – o método - del *maestro-distractor* o del *Language on-live*.

En el primer caso, no existen todavía programas dirigidos para la realización de elementos perturbadores de la comunicación, aunque existen *instrumentos que pueden resultar útiles en este sentido como las* grabaciones audio y vídeo con ruidos de fondo.

La tecnología, sin embargo, parece todavía no poder reemplazar el impacto físico con el maestro-distractor que tiene, sin duda, efectos más significativos.

De subrayar, por el contrario, el empleo impropio – en el **LAGG** se aplican exactamente de esta forma - que se puede hacer de los **correctores**

ortográficos y gramaticales o de los **traductores**, los cuales, a pesar de ser finalizados para la construcción perfecta de textos escritos en lengua extranjera, - he aquí porque lo llamo empleo impropio -, en realidad, como bien sabemos, no alcanzan casi nunca la perfección y representan entonces, para el estudiante, una agradable **actividad de desafío**, en la cual hay que hacer actuar los mismos **monitores personales de corrección** sobre los elementos perturbadores de la comunicación, imperfectos e impuestos arbitrariamente por el programa.

En el segundo caso, dada la naturaleza del problema, la solución tecnológica que parece ser la más indicada, es - sin embargo, en realidad, éste es un campo sobre el cual, la Gotodidáctica no ha producido todavía ningún progreso, ni teórico, ni operativo – aquella de la **virtualidad**, es decir de la construcción de programas virtuales en los cuales, el estudiante, por medio del uso de lentes, guantes y chalecos de simulación virtual, puede entrar e interaccionar con imágenes de síntesis, representantes de la realidad del contexto extranjero.

Dejamos abierto este campo de investigación, y de un lado cualquier conceptualización teórica, práctica y ética.

La literatura es de hecho todavía muy escasa. Aconsejamos, en todo caso, la lectura de *Le Virtuel, Vertus et Vertiges*, de Philippe Quéau, en http://www.ina.fr/Livre/.

El concepto del ambiente de trabajo, el **salón**, es de inevitable importancia en la etapa de motivación, en fase de en-coacción como de coacción, además de representar un objetivo concreto en la fase de acción.

Es necesario un escenario amplio alrededor de los agentes para que ellos puedan realizar con cierta espontaneidad cada función.

El **LAGG** de la "Dante Alighieri", tiene de hecho estas características.

Sin embargo, considerando las características de la fase de construcción del hipertexto de la motivación, los espacios también pueden reducirse notablemente, aunque mantengan su propia funcionalidad.

He aquí una propuesta-instrucción teórico-filosófica para la construcción de un salón de calidad[235] que, lejos de querer representar una panacea o una receta de fácil aplicación a cualquiera problemática de estructuración del *salón de lenguas, puede representar de todas formas un acercamiento* teórico-cualitativo al problema.

La construcción del salón de calidad prevé sustancialmente el siguiente proceso:

a. Selección de un espacio apropiado como "**casa**" del proceso de enseñanza-aprendizaje, y para la observación o investigación-acción. El concepto de "casa" es fundamental cuando el método utilizado es humanístico-afectivo: la casa es el lugar por excelencia. El glotodidacta tiene que seleccionar por lo tanto un **salón de calidad** para que el estudiante se sienta como en su propia casa. *Sentirse en nuestra casa* también significa poder observarse y observar, por lo tanto reflexionar y construir libremente y sin obstáculos.
b. Disposición de un espacio bastante amplio, para que los agentes puedan moverse y seguir sus **comportamientos naturales**. En las

[235] Por "salón de calidad" se entiende "entorno rico para el aprendizaje". El concepto de calidad se refiere a riqueza, en términos de cantidad y también por supuesto de calidad

actividades de dramatización (role-play), ésta prerrogativa es fundamental.

c. **Abastecimiento regular, manutención** y **limpieza** además de **enriquecimiento** y **renovación continua**. El salón de calidad del MME recupera sustancialmente la idea de una **página en construcción** en la red telemática. El espacio en el cual los agentes construyen y producen, tiene que ser considerado, *a priori*, **flexible** y **elástico** para cualquier cambio de apariencia y sustancia. En donde no llega el presupuesto económico, tienen que llegar la **imaginación** y la **creatividad**. En el MME, esta flexibilidad es garantizada por la construcción de un salón de calidad virtual[236] al lado del de calidad, físicamente presente La tecnología educativa, muy económica y a menudo gratuita - algunos servidores, como HOTMAIL, GEOCITIES, por ejemplo, regalan hasta 50 MB para la construcción de una Comunidad de Trabajo o WEB COMMUNITY - es el único medio a través del cual se puede construir un **Laboratorio en línea** como **casa-comunidad de Trabajo**. Es esta, de hecho, una estructura que recoge en sí, las características peculiares de un salón de calidad: es amplia, espaciosa, luminosa y cómoda, pero sobre todo **re-tocable, re-construible y re-novable por parte de todos** los agentes del proceso.

d. ***Abastecimiento continuo y constante*** *de los* ***medios*** *necesarios* para su sustentación, dotación de todos los **procesos** y los **instrumentos** adecuados y alcanzables para que cada agente pueda crecer y mejorar en este proceso.

[236] Ver 3.4.2.1 **EL JUEGO DE LOS ROLES**, en lo particular, la comunidad WEB.

e. **Reducción** a lo mínimo de la **posibilidad de fuga** por parte de los agentes, los cuales son más fuertes de lo que parece y pueden encontrar más escapatorias. Ello no significa que es necesario cerrar herméticamente cada vía de escape, más bien, el objetivo correcto es el de encontrar una justa y armónica relación osmótica entre salón y mundo externo, construyendo un agradable punto de encuentro y de regreso seguro. Recuperar a los agentes desaparecidos, típico de la enseñanza de LCE "inútiles" desde un punto de vista pragmático, implica una superflua pérdida de tiempo, el surgir de fuertes frustraciones y la precariedad de un buen éxito.

f. Con respecto al **actuar diplomático**, que a su vez implica deber informar a la dirección y al personal docente y no-docente sobre la construcción de un salón de calidad, es sobre todo importante la comunicación con el **personal no-docente**, para que, en los períodos de no-productividad, se haga **partícipe y responsable del mismo proyecto** y no cometa el error de perjudicar la estructura cualitativa.

g. Constatación de que, al final de la sesión de Trabajo, el agente-estudiante regrese a su **ambiente natural** y pueda encontrar en este mundo externo, **relaciones y asonancias** con su **casa-salón de calidad**. En efecto, sería otra prerrogativa del glotodidacta, la de formar un **grupo de acción integrado** con los otros agentes-docentes, para que los estudiantes mejoren sensiblemente su competencia matética. El salón de calidad va por lo tanto considerado como una *dependance* de otro salón de calidad, más

amplio e integrado. La relación de este concepto con el de hipertexto es evidente: liberar a los agentes o regalarlos arbitrariamente y sin conciencia a un área diferente o inoportuna, puede significar provocar un daño al ambiente cercano y al mismo agente.

Sin embargo, en el ámbito de la investigación del MME, el principio básico sobre el cual se realizó la construcción del salón de calidad fue el concepto de **agente único y no repetible**. El estudiante, no es conejillo de laboratorio sino el sujeto que desarrolla la introspección e inspección sobre los compañeros y sobre el objeto del estudio.

Sin esta elección filosófica apriorística, cada laboratorio, incluso el de calidad, se convierte en un inútil y desastroso **lugar de vivisección** donde todas las esperanzas de enseñanza y aprendizaje mueren o migran hacia otro lugar.

Reconducir al agente-estudiante en el centro del proceso de aprendizaje representa hoy en día el desafío más ambicioso contra la sed de poder de aquella que se puede definir, con una punta de sarcasmo, la **maestrocracia vivisectora**.

3.4.3 TERCERA ETAPA: LA ACCIÓN (HACIENDO)

Terminadas ambas etapas de motivación y establecidas definitivamente unas condiciones naturales y eficaces – siempre más raras en el ambiente-escuela – para el aprendizaje, el estudiante es llamado a llevar a la práctica su competencia glotomatética personal.

Frente a un estudiante siempre más activo, el maestro va perdiendo esta prerrogativa y se ubica en un estado intermedio o de aparente actividad, es decir un **estado de pseudo-clandestinidad**.

El estudiante goza de una elevada competencia glotomatética, forjada con la adquisición de nuevos conocimientos sobre abordajes, métodos y técnicas glotodidácticas, y se convierte en agente, legislador y controlador del proceso de aprendizaje y enseñanza de LCE.

Ello, sin embargo, no prohíbe la interacción con los compañeros y con el mismo docente; el **intercambio positivo** es al final el mejor instrumento para la afinación de la misma competencia glotomatética.

Ahora, en efecto, merece un comentario aparte, la planeación didáctica sobre el objeto - no sólo sobre los sujetos-, del proceso de enseñanza-aprendizaje.

No cabe duda de que el objeto de este proceso está dado por las **lenguas**, los **lenguajes** y las **culturas**.

Tradicionalmente estos elementos, de forma conjunta o aislada, se presentan bajo forma de lección, unidad, actividad, texto didáctico, libro, etc., es decir, se identifican con un **producto** para el consumo de un determinado grupo de clientes, limitado por espacio y tiempo en sus contenidos.

CAPÍTULO 3

En realidad, la lengua, los lenguajes y las culturas son objetos en continua evolución sincrónica y diacrónica, característica que los hace de **difícil encuadernación** en un producto finito.

Por lo tanto, resulta casi superfluo afirmar que en la época digital en la cual estamos viviendo, la Nueva Forma Escuela debería de tener entre sus aspiraciones, la de entregar al estudiante un corpus de aprendizaje **lo más infinito posible** y que en la lucha ética contra la arbitrariedad de la *maestrocracia*, cobra siempre más valor, en el caso específico de la Glotodidáctica, la necesidad de valorar y fundamentar nuevas hipótesis de *oferta de nuevos productos en función de una siempre más específica* y exhaustiva demanda por parte de los estudiantes.

Dentro de este nuevo enfoque, el mejor instrumento glotodidáctico para la definición del objeto del proceso de enseñanza-aprendizaje, se parece a un **libro-diario** (**diario de borde o bitácora**), en el cual los estudiantes van construyendo a la vez los significados y los sentidos de los conocimientos adquiridos y acomodados y crean las hipótesis sobre su desarrollo futuro.

El diario de borde debe de considerar lenguas y culturas en todas sus integrantes, lingüística, paralingüística, extralingüística, sociolingüística, pragmalingüística, cultural e intercultural y al mismo tiempo representa un instrumento de control sobre el proceso, es por antonomasia el **instrumento "docimológico"** que permite a cada sujeto la implementación *de la actividad de verificación periódica y evaluación final.*

La integrante tecnológica representa por el contrario un instrumento fundamental para el desarrollo de las técnicas glotodidácticas que transforman la hipótesis teórica en una realidad práctica (glotodidaxis).

Veamos enseguida como se realiza la acción didáctica por medio del *diario de borde* y de la técnica que definimos *Mí Gramática*.

La idea de **texto auténtico-auténtico** está sin duda enlazada con el principio según el cual, como hemos visto anteriormente, el sujeto-agente no se tiene que sentir "**conejillo de laboratorio**", sino un sujeto activo que puede tener **albedrío** sobre lo que él construye.

En las sesiones del **LAGG**, se experimentó la construcción propedéutica y colectiva de un **hipertexto pivote auténtico-auténtico** sobre el cuál, *sucesivamente, ejercer una actividad didáctica que se define* ***MI o*** **NUESTRA GRAMÁTICA**.

Un hipertexto pivote es un texto **propedéutico** para el descubrimiento y la confirmación de hipótesis de reflexión y la definición de las reglas gramaticales – en un sentido extenso, es decir, en relación con **todas las gramáticas** de la *competencia comunicativa* – activado por medio de la construcción de ***tips*** gramaticales útiles para la comprensión y la adquisición de determinadas funciones y reglas

Estos *tips* vienen construidos por los mismos agentes-estudiantes sobre la base de sus conocimientos y motivaciones, además de aquellas lingüísticas (diacrónicas y sincrónicas) y culturales, alejándose por lo tanto desde la **estandarización de la explicación**, sea ella **deductiva o inductiva**, propuesta por la mayor parte de los textos y subsidios para la enseñanza de LCE, dirigidas casi siempre hacia estudiantes de LC2, más que a casos específicos de LCE.

Estos *tips* personalizados, en-culturizantes, a-culturizantes y socializados,

de hecho, responden a exigencias bien precisas de la enseñanza de una LCE, que resumiríamos esquemáticamente de esta forma:

a. Como ya se aclaró anteriormente, los textos didácticos dirigidos a la enseñanza de la LCE italianas, no aseguran la construcción de un aprender significativo en la mayoría de los casos. Pocos son los que presentan una relación explícita con las LCE y las causas de esta laguna editorial, como está descrito en la introducción de este capítulo, son relativamente claras. El MME y sus modelos de **HIPERTEXTO DE LA MOTIVACIÓN**, **HIPERTEXTO PIVOTE**, **UNIDAD DE TRABAJO**, **DIARIO DE BORDE**, vienen a llenar tal laguna, en el sentido que, por la misma naturaleza de su elaboración y construcción, **reconducen el elemento estándar dentro de la especificidad del caso**, volviendo significativo para la persona como sujeto único y no repetible, cada aprendizaje.
b. La dificultad subjetiva de redactar un texto didáctico para la enseñanza-aprendizaje de LCE para mexicanos, haitianos, jamaiquinos, mayas, etc., por lo general se puede resolver con la *intervención del docente-experto que acompaña el texto didáctico* pre-fabricado con **material construido con la finalidad de un análisis interlingüístico e intercultural**. En realidad, esta elección representaría siempre una opción arbitraria, puesto que el docente, aunque tenga una preparación certificada plurienal, es en todo caso portador de un único punto de vista, lo cual, en la reflexión interlingüística - dadas las dimensiones del patrimonio lingüístico

italiano y mexicano de nuestro caso específico -, representa una fatal **personalización de una porción de la realidad**, y en la reflexión intercultural asume, por los mismos motivos, dimensiones aún más contundentes. Hacer acompañar al agente-docente de origen italiano por un docente, por ejemplo, mexicano, no ofrece evidentemente garantías absolutas de solución del problema. El MME, al transformar al docente en estudiante y viceversa, elimina este presupuesto teórico "negativo" y **amplía notablemente las fuentes de adquisición del aprendizaje significativo**. Docente y estudiantes tienen la misma e idéntica responsabilidad en la presentación del **elaborado final** y, a través de la recuperación de todos los puntos de vista de los agentes del proceso, surge una **planificación**, una **realización** y una **solución práctica** a la problemática, sin duda, más **globales y al mismo tiempo específicas** que aquellas tradicionales. Maestro-estudiante y estudiante-maestros aprenden y adquieren mucho más por el intercambio recíproco de sus conocimientos adquiridos; se aculturizan y se enculturizan, y se adueñan mutuamente de más **elementos intra-lingüísticos** e **inter-lingüísticos**.

c. El **agente-estudiante**, a su vez, recupera el papel de **protagonista** del proceso de enseñanza-aprendizaje. El MME ofrece en este sentido un régimen de total garantía, puesto que se construye alrededor de esta hipótesis teórico-filosófica.

d. Los modelos didácticos del MME antes mencionados, también garantizan el pleno respeto de las teorías de Krashen sobre el **orden**

natural del aprendizaje, sobre el **aprendizaje como monitor de la adquisición** y sobre la misma **dicotomía entre aprendizaje y adquisición** En el MME y, sobre todo en la construcción de MI GRAMÁTICA, el rigor está en este sentido establecido a priori. Cada agente-estudiante, puesto que es un sujeto único y no repetible, es llamado libremente a aplicar el propio y personal orden natural de adquisición en relación con lo que ya ha adquirido, porque - en determinadas situaciones de difícil o fácil realización - es en todo caso, por los mismos motivos, diferente que aquel de los compañeros o del docente. El respeto de este "proceso natural", acerca más al agente-estudiante al estado de la adquisición, en lugar que al del aprendizaje. El nuevo conocimiento se integra armónicamente con los precedentes y da vida a la reestructuración de su presente esquema psico-cognitivo, sobre el cual puede activar, cada vez que sea necesario, el monitor del mismo aprendizaje.

e. Por las cuestiones apenas analizadas, la tecnología - que en la lección tradicional es un medio subsidiario o catalizador del proceso de análisis-síntesis-reflexión de las gramáticas de la competencia comunicativa -, en el MME se convierte en **tecnología educativa y formadora**. Efectivamente, la actividad didáctica de la construcción de MI GRAMÁTICA, nace de esta observación, es **construida** por los estudiantes **por medio del elemento tecnológico** y es patrimonio de ello. En sustancia, podemos afirmar que la tecnología educativa, en esta fase, representa el medio ideal para crear un proceso hermenéutico de construcción y al mismo tiempo para ser

de ello el **contenedor**. Es entonces, al mismo tiempo, el **medio**, el **proceso** y el **resultado**. La estrategia de los *links*, por fin, permite una notable economía de espacio y tiempo con respecto a la **redacción de notas**, por su naturaleza más compleja y dispersa.

La **construcción del texto pivote** se puede realizar por medio de diferentes metodologías.

Presentamos aquí abajo dos propuestas metodológicas o realizaciones efectuadas con mucho detenimiento en el MME, acompañadas por un análisis crítico-cualitativo[237].

ACTIVIDAD 1

La siguiente actividad puede también encontrar grandes márgenes de aplicación con construcciones de textos pivote improvisados, inclusive en el caso de una lección "tradicional".

SOBRE LA BASE DEL HIPERTEXTO DE LA MOTIVACIÓN, AMPLIEMOS CONSTRUYENDO EL HIPERTEXTO DE NUESTRA GRAMÁTICA, CREANDO UNOS LINKS OPORTUNOS EN EL ÁMBITO ORTOGRÁFICO, GRAMATICAL Y TEMÁTICO.

1° momento

[237] Para mayor detalle: http://communities.msn.es/DANTE2001, **Portfolio, Running Commentary (LAGG)**

OBJETIVO: Redactar un texto único de 15 líneas, con principio, parte central y conclusión, con verbos en presente, en pasado y en futuro.

TIEMPO: 15 minutos.

PERFIL DEL ESTUDIANTE: Grupo de 7 (Cooperative Learning).

ROL DEL PROFESOR: Distractor.

TEMA:

Las principales diferencias entre la economía mexicana y la italiana. Manifestar por escrito cada duda, lo más francamente posible.

Si la potencialidad matética de los estudiantes es todavía limitada, es oportuno explicar qué es un hipertexto, o presentarles su definición. En el MME, se adoptó la definición de ***hipertexto*** *propuesta por el "Nozionario di Glottodidattica", de P. E. Balboni, que es sin duda la más coherente con los principios de la Glotodidáctica.*

Hipertexto[238]

A diferencia de un texto normal, que se caracteriza por la "secuencialidad" de la fruición (existe un "antes" y un "después", no se puede leer la conclusión sin haber leído el principio) un hipertexto está estructurado de manera tal de poder ser disfrutado empezando por cualquier parte y de allí "navegando" (según la metáfora ya adquirida del DIARIO DE BORDE) en el texto por medio de las referencias que atan los nudos. Por lo general, la idea de hipertexto se enlaza con la de hipertexto informático, sin embargo, un hipertexto puede ser de papel también (como este nocionario impreso sobre papel con las referencias dadas por la señal), aunque el soporte informático facilita mucho la navegación porque es suficiente pulsar sobre el nudo, es decir sobre la palabra evidenciada, y la máquina va enseguida a la voz correspondiente.

[238] Traducción libre de *Nozionario di Glottodidattica* de Paolo Ernesto Balboni.

La idea de hipertexto es fundamental porque la gramática de una lengua, en el sentido estrecho (morfología-sintaxis) igual que en uno general, es un gran hipertexto, que viene completado poco a poco por nuevos elementos (reglas) y por nuevos enlaces.
Del mismo modo, la educación literaria y la enseñanza de la cultura extranjera tienden a crear un hipertexto, por completar durante toda la vida post-escolar. Por su absoluta adaptabilidad a intereses, ritmos y estrategias de estudio diferentes, la forma hipertextual se vuelve cada vez más la elección más elegida para la organización de los materiales didácticos, sean ellos de papel o informáticos.

En el MME el principio expuesto por Balboni, fue considerado a todos los efectos una propuesta operativa inteligente.

Los estudiantes-agentes, después de 15 minutos, leen en voz alta su realización.
El ***docente-distractor no logra*** *apartar de ello su atención, los* ***estudiantes*** *demuestran una* ***óptima motivación*** *y al mismo tiempo,* ***ser competentes en*** *la aplicación del* ***Cooperativo Learning****.*
La actividad, incluso compleja, tuvo éxito.

SOLUCIÓN:

DIFFERENZE TRA L'ECONOMIA ITALIANA E MESSICANA

La economia italiana e la messicana sono diverse nel senzo que l'Italia è/e un paese che apartiene all primo mondo mentre il Messico e ancora in via di sviluppo. La economia italiana è/e abasata: nel

industria manoffaturiera/manufacturiera, e nella/nell'esportazioni dei sui prodotti invece il Messico (si carateriza per) exporta sopprattuto materie prime especialmente il petroleo. Per quanto reguarda alla agricoltura si pou/puo dire che mentre l'italliana e mecchanizata in Messico quella rimane ancora soto sviluppata per la mancanza di technologia e capitale. L'economia italiana ha avuto un periodo di creccita industriali dagli anni 50 agli anni 60. Noi pensiamo (che) l'economia italiana si sviluppera/crecera/non si svilupara/svilupera piu.

2° *momento*

Construcción de MI GRAMÁTICA: corrección de grupo y con el docente del texto apenas escrito. Las partes en negrita son las que hay que corregir.

En este caso, la corrección de grupo es prioritaria, aquella del docente por si acaso tiene que ser aplicada sucesivamente. El motivo de tal elección, está enlazado de manera implícita con:

- *El respeto del concepto de sujeto único y no repetible, que permite al estudiante y al docente recuperar un patrimonio enorme de inputs analizables y útiles para aplicaciones futuras que en la lección tradicional por lo general no se realizan,*
- *El respeto del concepto de orden de adquisición natural único y no repetible en relación con cada*

sujeto del proceso;

- *El rol central del estudiante en el proceso de adquisición.*

Es fundamental reflexionar sobre la importancia de la construcción de una gramática propia con respecto a aquella que arbitrariamente viene impuesta por los textos didácticos estándares. La reflexión de MI GRAMÁTICA, puede ocurrir en cualquier lengua y lenguaje. No era necesario, en este caso, actuar en LCE italianas, aunque los estudiantes, por motivos obvios generalmente prefieren esta segunda hipótesis.

N.B.: Aquí abajo, para facilitar la lectura y la impresión del documento, presentamos las correcciones, como si hubieran sido efectuadas con la función INSERT FOOTNOTE. En el MME se prefiere en realidad, usar INSERT COMMENT o INSERT HYPERLINK, que reproducen *in toto* las ventajas y las posibilidades operativas de la construcción de un hipertexto. INSERT COMMENT permite, por ejemplo, la inserción de un comentario oral, y ello puede facultar a los estudiantes a efectuar preciosos análisis y reflexiones sobre las gramáticas fonológicas y fonéticas. El actuar tecnológico-educativo es en este caso de fácil y económica aplicación. Ello lo vuelve definitivamente esencial.

DIFFERENZE TRA L'ECONOMIA ITALIANA E MESSICANA

La[i] economia italiana **è**[ii] la messicana sono diverse nel **senzo**[iii] **que**[iv] l'Italia **è/e**[v] un paese che **apartiene**[vi] **all**[vii] primo mondo mentre il Messico **e**[viii]

ancora **(...)**[ix] via di sviluppo. **La**[x] economia italiana **è/e**[xi] **abasata**[xii], **nel** [xiii]industria **manoffaturiera/manufacturiera**[xiv], e **nella/nell'**[xv]esportazioni dei **sui**[xvi] prodotti invece il Messico (si **carateriza**[xvii] per) **exporta**[xviii] **sopprattuto**[xix] materie prime **especialmente**[xx] il **petroleo**[xxi]. Per quanto **reguarda**[xxii] **alla**[xxiii] **agricoltura** si **pou/puo**[xxiv] dire che mentre l'**italliana**[xxv] **e**[xxvi] **mecchanizata**[xxvii] in Messico **quella**[xxviii] rimane ancora **soto sviluppata**[xxix] per la mancanza di **technologia**[xxx] e capitale. L'economia italiana ha avuto un periodo di **creccita**[xxxi] industriali dagli anni 50 agli anni 60. Noi pensiamo **(che)**[xxxii] l'economia italiana si **sviluppera/crecera/non si *svilupara/svilupera***[xxxiii] ***piu***[xxxiv].

[i] Davanti ai sostantivi femminili singolari che iniziano con vocale *La* apostrofa: l'economia.
E' tuttavia, nel caso di parole molto lunghe, accettato l'articolo *La*: la industrializzazione.
[ii] *È* voce del verbo *essere*, *e* congiunzione.
[iii] senso
[iv] que: spagnolismo, si scrive ***che*** anche se si pronuncia *que*.
[v] Vedi nota i.
[vi] appartenere/appartiene
[vii] a + il primo mondo, preposizioni articolate: a + il = al (primo mondo)
[viii] è voce del verbo *essere*, es
[ix] in via di sviluppo
[x] vedi nota i.
[xi] vedi nota v.
[xii] *basata*, da *basare*, abbassata da abbassare, abbassare significa bajar: graf. J = SS
[xiii] nell'industria: in + l' = nell' industria, davanti a parole che cominciano con vocale.
[xiv] Manifatturiera: Interessante, manifatturiera vs. manifacturiera, graf. CT = TT
[xv] esportazioni è plurale, in + le = nelle esportazioni, nell'esportazione.
[xvi] *Suoi*, no sui, spagnolismo.

[xvii] Caratterizza, caracterizar, graf. CT = TT

[xviii] esporta

[xix] soprattutto

[xx] specialmente, spagnolismo fonético/grafico: especialmente

[xxi] petrolio, spagnolismo fonético/grafico: oleo

[xxii] riguarda

[xxiii] per quanto riguarda l'agricoltura, *per quanto riguarda qualcosa o qualcuno*, no a qualcosa o a qualcuno.

[xxiv] Può, posso, puoi, può, possiamo, potete, possono

[xxv] italiana

[xxvi] vedi nota viii

[xxvii] *meccanizzata, mecchanizzata, ingl.*

[xxviii] È meglio togliere *quella*, forma scritta non è popolare.

[xxix] Sottosviluppata, sottosviluppare

[xxx] tecnologia, tecnologia, ingl.

[xxxi] Crescita, creccita, problema grafico-fonetica, difficoltà a pronunciare *sc*, *sh*. Inglese, *ch*. Francese, *x*. Nauhatl.

[xxxii] Pensare che ....

[xxxiii] cescerà, svilupperà, erò, erai, erà, eremo, erete, eranno, irò, irai, irà, iremo, irete, iranno.

[xxxiv] Più.

SOLUZIONE:

L'economia italiana e quella messicana sono diverse, nel senso che l'Italia è un paese che appartiene al primo mondo mentre il Messico è ancora in via di sviluppo. L'economia italiana è basata sull'industria manifatturiera e nelle esportazioni dei suoi prodotti, invece il Messico esporta soprattutto materie prime, specialmente il petrolio. Per quanto riguarda l'agricoltura si può dire che mentre l'italiana è meccanizzata,

in Messico rimane ancora sottosviluppata per la mancanza di tecnologia e capitale. L'economia italiana ha avuto un periodo di crescita industriale dagli anni 50 agli anni 60. Noi pensiamo che l'economia italiana si svilupperà ancora.

De esta actividad de análisis de los errores y de las interferencias lingüísticas y culturales, conducida en grupo por parte de los agentes-estudiantes, emergen numerosas reflexiones críticas.
Antes que nada, es interesante subrayar el papel educativo del ***corrector ortográfico*** *(tecnología al servicio de la adquisición) que sirve como distractor e inevitablemente activa el monitor del aprendizaje por parte de los estudiantes-agentes, los cuales reflexionan enseguida sobre la existencia de un error de su parte o de un error del corrector-distractor. Es ésta, si queremos, una condición nueva de la enseñanza-aprendizaje. Es útil para aumentar el sentimiento de desafío y motivación del estudiante hacia el objeto del estudio y, al mismo tiempo, representa un instrumento precioso para el auto-control sobre el nivel de adquisición, evidenciando el eventual error, en el caso en que efectivamente haya, no como una sanción a corregir, sino como un elemento sobre el cual reflexionar.*
En según lugar, la estructura hipertextual y los ***links con comentario*** *permiten condensar en pocas líneas, análisis, síntesis y reflexiones que de otro modo, tendrían necesidad de espacios y tiempos más extensos, y – al mismo tiempo - permiten recuperar con facilidad y economía de tiempo elementos eventualmente útiles para actividades futuras.*
En tercer lugar, la actividad de análisis-síntesis-reflexión realizada de esta

forma, se aleja notablemente de la tradicional, dónde se procede generalmente desde el elemento más fácil al más difícil. En este caso, por el contrario, se respeta el principio según el cual "complejo" no significa difícil, acostumbrando de esta forma al estudiante a considerar una lengua y una cultura como un único universo de elementos integrados. La integración como objeto del estudio prevé por lo tanto la capacidad por parte del estudiante-agente de utilizar sus mismas habilidades en LCE de manera integrada y al mismo tiempo, de igual forma con la cual usa las equivalentes "autóctonas" en la vida de todos los días.

Por lo tanto, este proceso acerca más al estudiante-agente a la realidad cotidiana en la cual vive y actúa, favoreciendo en él la adquisición y no sólo el aprendizaje.

En resumidas cuentas: MI GRAMÁTICA del MME, es un instrumento en el cual la ***norma del chez = da****, es respetada totalmente.*

El análisis interlingüístico e intercultural de las diferencias viene puesta en evidencia, tal como el análisis interlingüístico e intercultural de las semejanzas, partiendo del presupuesto que ***lo que es diferente debe ser marcado para ser adquirido, y lo que es igual no debe ser marcado – pero, justo por este motivo queda en todo caso marcado - porque en realidad ya ha sido involuntariamente y naturalmente adquirido.***

Al final, muchas de estas reflexiones sobre las gramáticas de la competencia comunicativa y cultural, que faltan o no son tomadas en consideración en las lecciones tradicionales donde están a cargo de una única persona - el docente - o en los libros de texto (por los motivos, anteriormente desplegados, enlazados con la estandarización), en realidad

*representan aprendizajes significativos para estudiantes de LCE, que tienen constantemente necesidad de no gastar tiempo en reflexiones del tipo **da = chez**, sino en otras como, por ejemplo, **da = por y no da = para**. Hasta **El Diario de Bordo**, quisiera subrayarlo, junto a todas sus estructuras – desde el hipertexto de la motivación al pivote, desde MI GRAMÁTICA a la unidad de Trabajo - no representa la negación del texto tradicional, no quiere su eliminación, sino establecer con ésto una continua interrelación.*

Como bien afirma Balboni, en la definición de hipertexto encuentran espacio nuevos enlaces y nuevos argumentos y –añado yo - sean ellos hipertextos o textos tradicionales.

El hipertexto, es entonces un garante absoluto de la personalización de los caminos de aprendizaje. El estudiante puede acercarse a las LCE, a partir de sus intereses personales, específicos, únicos y no repetibles.

Aquí abajo, reproducimos, para el lector interesado, un ejemplo de la potencialidad de expansión didáctica del hipertexto pivote, analizado aquí, en fase de construcción de MI GRAMÁTICA.

*Se trata de una actividad de manipulación del texto y reflexión sobre el empleo del "Discurso indirecto" y del "Modo Indicativo". Actividades por el estilo, pueden ser claramente desarrolladas también en presencia de un texto didáctico tradicional. Sin embargo, el empleo del hipertexto, permite afrontar la cuestión a partir de la complejidad y no de la facilidad de los elementos, que en la estructura del libro tradicional, se presentan a menudo como lejanos uno del otro o "categorizados" por unidades didácticas basadas sobre un **"compás" gramatical regular** y sobre la función del uso comunicativo de la lengua, obligando, por lo tanto, al estudiante a una difícil*

y a veces imposible actividad de recuperación.
Además, la presentación integrada de los elementos es garantizada por la ***contextualización*** *de los mismos en un único acontecimiento comunicativo.*
Ello vuelve el hipertexto más auténtico y menos abstracto que el libro tradicional, dónde estos elementos gramaticales a menudo son presentados de forma descontextualizada.

3° momento

OBJETIVO: Transformar el texto según el modelo: Lui ha raccontato che l'economia italiana e la messicana erano diverse..., subrayar los verbos, marcarlos con una letra (a,b,c,d, ...) y seriarlos en sentido cronológico con una fecha precisa. Reconducir los verbos marcados con letra y seriados con fecha en una hipotética LÍNEA DEL TIEMPO. Reflexionar sobre el empleo y sobre el valor de los tiempos del Modo Indicativo.
PERFIL DEL ESTUDIANTE: Grupo de 7 (Cooperative Lerning)

SOLUZIONE
Lui **ha raccontato (a)**, che l'economia italiana e la messicana **erano (b)** diverse, nel senso che l'Italia **era (c)** un paese che **apparteneva (d)** al primo mondo mentre il Messico **era (e)** ancora in via di sviluppo. l'economia italiana **era (g)** basata sull'industria manifatturiera e nelle esportazioni dei

suoi prodotti e che invece il Messico **esportava (h)** soprattutto materie prime, specialmente il petrolio. **Ha** anche **detto (i)** che per quanto **riguardava (l)** l'agricoltura **si poteva (m) dire** che mentre l'italiana **era (n)** meccanizzata, in Messico **rimaneva (o)** ancora sottosviluppata per la mancanza di tecnologia e capitale. L'economia italiana **aveva avuto (p)** un periodo di crescita industriale dagli anni 50 agli anni 60. **Ha** infine **affermato (q)** che loro **pensavano (r)** che l'economia italiana **si sarebbe sviluppata (s)** ancora.

2001 – anno in cui scriviamo (presente)

1999– a, b, c, d, e, f, g, h, i, l, m, n, o, q, r (presente nel passato in cui l'autore ha detto che cosa succedeva in quel tempo)

1950 – 1960 – p (passato rispetto al momento in cui nel passato l'autore ha detto che cosa succedeva in quel tempo)

1999 in poi – s (futuro rispetto al presente nel passato in cui l'autore ha detto ....)

LINEA DEL TEMPO

1950/60_____**1999**_____**2001**

p a,b,c,d, >s>s>s>s>s>s>s>s>s>

e,f,g,h,i,

l,m,n,o,q,r.

RIFLESSIONE sui tempi del Modo Indicativo

1950/60 aveva avuto / trapassato prossimo> indica un'azione che viene

prima rispetto ad un'altra azione nel passato

1999 ha detto / passato prossimo > indica un'azione conclusa nel passato ma legata temporalmente o affettivamente al presente (2001)

1999 era / imperfetto > indica un'azione contemporanea ad un'altra nel passato (ha detto)

1999 in poi / si sarebbe sviluppata / condizionale composto > indica un'azione futura rispetto ad un'altra nel passato, occhio all'interferenza dello spagnolo **se hubiese desarollado, se iba a desarrollar vs. si sarebbe sviluppata**.

A esta actividad se pueden juntar otras como por ejemplo:

1. *Transformar el texto según el modelo: Lui **ha supposto** che l'economia italiana e la mexicana **fossero** diverse..., subrayar los verbos, marcarlos con una letra (a,b,c,d, ...) y señarlos con una fecha precisa (2000, 2001, 1950, etc...). Reconducir los verbos marcados con letra y señados con fecha en una hipotética LÍNEA DEL TIEMPO. Reflexionar sobre el empleo y sobre el valor de los tiempos del Modo Congiuntivo (imperfetto e trapassato)*
2. *Transformar el texto según el modelo: Lui **suppone** che l'economia italiana e la messicana **siano** diverse..., subrayar los verbos, marcarlos con una letra (a,b,c,d,...) y señarlos con una fecha precisa (2000, 2001, 1950, etc...). Reconducir los verbos marcados con letra y señados con fecha en una hipotética LÍNEA DEL TIEMPO. Reflexionar sobre el empleo y sobre el valor de los tiempos del Modo*

Congiuntivo (presente e passato)

3. *Insertar de forma creativa en nuestro texto todas las reglas lingüísticas (gramática morfosintattica, del léxico, fonética, gráfica, ortográfica, etc.), extralingüísticas (gestual, espacial, objetual), paralingüísticas (tono, velocidad del habla) y sociopragmáticas (cultura, intercultura, registros, etc.) sobre las cuales hemos meditado durante el curso. Ampliar por lo tanto el texto escrito, tratando de insertar todos los conocimientos adquiridos.*
4. *Inventar algún ejercicio sobre la Forma Passiva y sobre el Periodo Ipotetico.*

(...)

ACTIVIDAD 2

La siguiente actividad nos ofrece algunos puntos de análisis referencial que en resumidas cuentas podemos clasificar de esta forma:

a. *Reducción de los contenidos a un nivel más personalizado según el concepto de "conocimiento significativo".*
b. *Uso de la tecnología educativa y del hipertexto como mejor imagen para la representación de un proceso y producto relativo de estudio.*
c. *Justificación del paradigma "simple vs. complejo" en contra de*

"difícil vs fácil".

d. *Rescate de la competencia glotomatética en cualquier nivel de competencia en LCE.*

e. *Transformación de un proceso del proceso de enseñanza-aprendizaje desde tutorado a autónomo y desde autónomo a tutorado.*

Enseguida se presenta la actividad y se integra paralelamente el comentario analítico-crítico, relacionado con los cinco puntos de reflexión glotodidáctica antes mencionados.

1° momento

OBJETIVO: Construcción de MI GRAMÁTICA. Reflexión cooperativa sobre la Unidad 9 del texto adoptado ("Qui Italia", método comunicativista) finalizada a la reducción de los contenidos ("*Lingua e grammatica*" 21 páginas + "*Quaderno di esercitazioni pratiche*" 12 páginas) según la teoría del "aprendizaje significativo".

PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE: Autónomo y cooperativista.

PERFIL DEL MAESTRO: Clandestino.

PERFIL DEL ESTUDIANTE: Tutor cooperativista.

NIVEL DE COMPETENCIA GLOTOMATÉTICA DEL ESTUDIANTE: Ilimitada.

NIVEL DE COMPETENCIA EN LCE ITALIANAS: Básica (alrededor de 90 horas).

Resultado. *Los estudiantes reflexionaron sobre esta actividad, aplicando, además de sus competencias glotomatéticas anteriores, el principio del "pensar lateralmente". Se reconoció en efecto fundamental proporcionar una lectura diferente de los elementos estudiados en dicha unidad (Categorías de las funciones comunicativas: decidir en cumplir una acción, dirigir una solicitud, expresar una duda, expresar una protesta, Elementos estructurales: Pronombres directos,* ***Ne*** *pronombre partitivo).*

2° momento

OBJETIVO: Construcción de MI GRAMÁTICA. Presentación cooperativa de la actividad precedente bajo forma de un texto organizado, alternativo al texto adoptado por la escuela.
PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE: Cooperativista.
PERFIL DEL MAESTRO: Clandestino.
PERFIL DEL ESTUDIANTE: Tutor cooperativista.
NIVEL DE COMPETENCIA GLOTOMATÉTICA DEL ESTUDIANTE: Ilimitada.
NIVEL DE COMPETENCIA EN LCE ITALIANAS: Básica (alrededor de 90 horas).

Resultado. *Los estudiantes, por medio de apuntes y notas, ya individuaron cuales son los elementos funcionales y estructurales de la Unidad 9, que merecen ser subrayados o puestos en evidencia (**teoría del conocimiento***

significativo). *Esta actividad junto con la precedente, implica evidentemente la* ***transformación de un estudiante "tradicional" en un estudiante "matético"***, *es decir, en un sujeto capaz de aplicar a su reflexión diferentes puntos de vista, proporcionados por su experiencia anterior en el ámbito del aprendizaje de lenguas y lenguajes (extranjera, étnicas, materna, etc.) o de diferentes disciplinas y por su personal nivel de culturización (en-culturación, a-culturación) y formación (pensar lateralmente).*

En este caso específico, se trató de estudiantes con un nivel de competencia en LCE italianas menor que el mismo nivel del grupo de estudiantes que participó en la primera actividad (90 horas vs. 180 horas) – esto se nota en los "links" de carácter cultural o intercultural, presentes en el primer caso, ausentes en el segundo -, sin embargo, no por eso, ellos han demostrado carencias en términos de competencia matética, lo que nos permite afirmar que ***la activación del "aprender a aprender" nunca viene condicionada por el nivel de competencia comunicativa del sujeto, sea él, principiante o experto***.

Ellos, en efecto, decidieron de manera autónoma, sin intervención por parte del maestro que siguió en clandestinidad, presentar un primer bosquejo alternativo a los contenidos del texto adoptado por la escuela. Aquí enseguida se muestra su presentación.

(...)

Sintesi ed Esercizíario di pratica

Terzo livello basico (Unità 9-12) Becca

Versione in lavoro collaborativo col Comitato di Sinistra (In boca al lupo)

UNITÀ 9

Ricordiamo i **pronomi diretti**:

Si usano in posto degli oggetti, persone, e idèe.

Con tempo semplice	Con tempo composto
Lo	L'ho ..... o
La	L'ho ..... a
Li	Li ho i
Le	Le ho ..... e

Es.1.

Quando compri il vestito? — Lo compro stasera.
Quando compri la macchina? — La compro in due mesi.
Come vuole le scarpe? — Le voglio nere.
Dove compri i guanti? — Li compro in grandi magazzini.

Es.2.

Incontro Gianni e lo saluto.
Vedo Carla e la saluto.
Incontro i miei zii e li saluto.
Andando in giro vedo Grecia e Vero e le saluto.

Ho incontrato a Gianni e l'ho salutato.
Ho visto a Carla e l'ho salutata.
Ho incontrato ai miei zii e li ho salutati.
Sono andato in giro e ho visto a Grecia e Vero e le ho salutate.

Es.3.

Quando hai comprato il giornale? — L'ho comprato stamattina.
Quando hai comprato la rivista? — L'ho comprata il ano scorso.
Dove hai comprato questi occhiali? — Li ho comprati dall'ottico.
Dove hai comprato queste scarpe? — Le ho comprate a Houston.

Anche possiamo collegarli al finale del verbo:

lo invito	invitarlo	l'ho invitato
la guardo	guardarla	l'ho guardata
li vedo	vederli	li ho visti
le visito	visitarle	le ho visitate

Pronome "**ne**"

Questo è il pronome partitivo. Per parlare di una parte di un "tutto".

Si usa così:

Con tempo semplice		Con tempo composto		
	Ne.....uno/a Ne.....due, molti/e, pochi/e	Ne	ho	.....a una .....e due, molte.....
Non	Ne..... nessuno/a	Non ne		.....a nessuna
		Ne	ho	.....o uno .....i due, molti.....
		Non Ne		.....o nessuno

Es. 1

Quanto latte vuole?
Ne voglio due litri.

Que bella torta!! Ne voglio una fetta.

Hai sigarette? Ne vorrei una.

Quante calze comprate?
Ne compriamo due paia.

Ha la pasta fresca? Ha il prosciutto di Parma?
No, non **ce'lho.** Si, **ce l'ho.**

Il prinome "**ne**" col verbo "**ci essere**":

Si mette in messo alla espresione. Guardate:

Singolare:
Ce ne è uno

Ce n'è uno

Plurale:
Ce ne sono

Quanti studenti ci sono nell'aula?
Ce n'è uno.
Ce ne sono pochi.
Non **ce n'è** nessuno.

Quante ragazze ci sono nell'aula?
Ce n'è una.
Ce ne sono poche
Non **ce n'è** nessuna.

Adesso ricordiamo i **pronomi personali diretti**.

	Forma atona	Forma tonica
Io	mi	me
tu	ti	te
lui Lei lei	lo La (forma di cortesia) la	lui Lei lei
noi	ci	noi
voi	vi	voi
loro	li le	loro

Questi hanno due forme: **atona e tonica**.

Es.1. Atona

Mi aiuti?
Ti aspetto volentieri.
Lo vuoi stasera?
Signorina, **La** aiuto volentieri.
Che bella macchina! **La** voglio!
Andremo al cinema, **ci** acompagni?
Ho ascoltato che usciranno, **vi** acompagno volentieri.
Ottimi occhiali! **Li** compro adesso.
Che scarpe! Non **le** voglio.

Altre cose che abbiamo imparato:

Il superlativo "–issimo"

elegante	**elegantissimo**	
pesante	**pesantissimo**	
corto	**cortissimo**	....e così sucesivamente.

Verbo decidere (ricordiamo il "di"):

Ho deciso **di** comprare una macchina.
Ho deciso **di** cambiare vita.
Hai deciso **di** lasciare il tuo marito?

Modi di sprimere proteste:

Ma chi ha parcheggiato qui davanti? Sempre la stessa cosa!
Guarda che questo esame sarà dificile.... devi studiare!
Suzi, ma non vede che questo posto è già occupato? Non sia stupido!

Ricordiamo come usare "**forse**"... per indicare qualcosa che è probabile o possibile.

Mi fa male la pancia, **forse** saranno las garnachas che ho mangiato ieri.
Gianni non è più con noi, **forse** sia felice di averci lasciato ormai.

Adriana non risponde al telefono, **forse** sarà sull'internet.
Anche si puo utilizare il verbo in futuro semplice o espresioni come "**Può darsi**":

Adriana non risponde, **sarà** sull'internet.
Guarda che il professore non è arrivato ancora, **sarà** malatto? -**Può darsi**, ma non lo credo.

UNITÀ 10

Qui abbiamo visto:

I pronomi personali indiretti: Per indicare che la azione che indica il verbo si fa, si farà, o sta essendo fatta a qualcuno.

	Forma atona	Forma tonica
io	mi	a me
tu	ti	a te
lui Lei lei	gli Le le	a lui a Lei a lei
noi	ci	a noi
voi	vi	a voi
loro	gli	a loro

Solo devi ricordare che la forma atona si usa prima del verbo e la tonica dopo.

Es.1

Mi piace molto la birra
Ti piacciono i raggazi?
Gli piace molto giocare calcio. (a lui)
Le piacciono i aerobics. (a lei)
Signore, **Le** piace la pasta?
Ci piacciono i film gialli.
Vi piace uscire spesso.
Gli piace fare esami. (a loro)

e così possiamo utilizzare "**displacere**".

Con altri verbi, gli utilizziamo nella stessa forma.

Eserciziario del Comitato (di sinistra)

terzo basico

printable version

PRONOMI DIRETTI

Chi ha corretto gli esercizi? ..... io.
Chi ha rotto il vaso? ..... il bambino.
Chi mi ha scritto la lettera? ..... Elena.
Chi ha detto che Mario non verrà? ..... Maria.
Chi ha perduto i soldi? ..... Giulia.
Chi ha comprato le riviste? ..... Giovanni.
Chi mi ha chiamato? ..... Arturo.
Chi ha cucinato la carne? ..... Eva.
Chi ha capito il problema? ..... solo Luigi.
Chi ha conosciuto i Bianchi? ..... Arturo.
Chi ha studiato il russo? ..... Giovanni.
Chi ha fatto i compiti? Nessuno .....

Completare con il pronome.

Signorina, è stato un piacere conoscer .....
Elena è rimasta scossa da quel fatto, non riesce a dimenticar .....
Quello che vi ho detto è importante. Ricordateve .....!
Quel muro è basso, eppure saltando ..... Arturo è caduto .
Questa carne è tenera come il burro, mangia .....
Mi presti questi giornalini? Non posso, sta leggendo ..... mio fratello.
Sembrerebbe facile far ....., eppure nessuno ci riesce.
E' un vino squisito, devi proprio assaggiar .....

Giuseppe devi fare i compiti, facendo ..... non distrarti.
Se ti piace quella borsa, comprate .....!

Rispondete alle domande usando i pronomi.

Hai chiuso la porta? Sì, ... ho chiuso .....
Ha mai mangiato il gelato di riso? No, non ..... ho mai mangiato .....
Arturo ha fatto gli esercizi? Sì ..... ha fatto .....
Ha trovato le chiavi? No, ancora non ..... ho trovato .....
Hai lavato i pantaloni? Sì, ... ho lavato ....., erano sporchissimi.
Avete finito la grappa? Sì, ... abbiamo finito ....., era poca
Hai mai scritto poesie? Sì, ... ho scritto ..... quando ero giovane.
Maria ha preso l'aspirina? No, ancora non ..... ha preso .....
Hai saputo la novità? No, non ..... ho saputo ..... ancora
Hai comprato le uova? Sì, ... ho comprato .....

Completare come nell'esempio:
Devo fare l'esercizio - Lo devo fare - Devo farlo

Posso mangiare la carne - ..... mangiare - Posso .....
Voglio comprare un auto nuova - ..... comprare - Voglio .....
Ho dovuto cabiare casa - ..... cambiare - Ho dovuto .....
Devo fare i compiti - ..... fare - Devo .....
Non ho potuto incontrare voi - Non ..... incontrare - Non ho potuto .....
Ho dovuto pagare la contravvenzione - ..... pagare - Ho dovuto .....
Non ho voluto disturbare te - Non ..... disturbare - Non ho voluto .....
Perché non hai voluto fare la spesa? - Perché non ..... fare - Perché non hai voluto .....

Quando devi consegnare la relazione? Quando ..... consegnare? - Quando devi ..... ?
Hai dovuto portare noi a casa - ..... portare a casa - Hai dovuto ..... a casa
Chi ha potuto capire lei? - Chi ..... capire? - Chi ha potuto ..... ?
Ho voluto fare una sorpresa - ..... fare - Ho voluto .....

3° momento

OBJETIVO: Construcción de MI GRAMÁTICA. Confrontación con el maestro sobre el texto alternativo elaborado.
PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE: Cooperativista y guiado.
PERFIL DEL MAESTRO: Tutor cooperativista y maestro-dios (sólo en casos específicos).
PERFIL DEL ESTUDIANTE: Tutor cooperativista.
NIVEL DE COMPETENCIA GLOTOMATÉTICA DEL ESTUDIANTE: Ilimitada
NIVEL DE COMPETENCIA EN LCE ITALIANAS: Básica (alrededor de 90 horas).
Los estudiantes corrigieron su propio texto elaborado por medio de esta actividad de confrontación con el docente-tutor. La confrontación fue, en este caso - excepto en el caso de una ulterior explicación por parte del maestro-dios sobre la no-presencia de la preposición "a" en el uso de frases directas y sobre el uso de "forse" que nunca va acompañado por el modo subjuntivo -, aplicada sólo y exclusivamente sobre la presentación ortográfica y las normas estructurales y funcionales presentes en otras unidades, puesto que los estudiantes demostraron haber asimilado claramente las funciones y las estructuras de la Unidad 9 (MODAL FOCUSING). Ellos llevaron al cabo el objetivo de esta actividad, que nada tiene a que ver, por supuesto, con una presentación "perfecta" del producto en LCE italianas. De la misma forma ya aplicaron una ***reducción de los contenidos*** *en la medida de 6 páginas contra 33, en pleno respeto de sus particulares y específicos intereses, deseos y expectativas en este proceso de aprendizaje, demostrando que el texto aplicado*

por la escuela, no les corresponde en este sentido. Con la ocasión, el MODAL FOCUSING, permitió reflexionar sobre elementos estructurales y funcionales ya estudiados precedentemente - aprendidos, sin embargo, no adquiridos evidentemente -, como preposiciones[239] *(in vs. nei, incontrare Gianni vs. incontrare a Gianni) y artículos (l'anno vs. il anno), y la focalización personalizada y completamente olvidada por el texto adoptado sobre elementos lingüísticos que merecen mayor atención por causa de las interferencias entre las dos lenguas, el italiano y el español (decidir hacer una cosa vs. decidere "di" fare una cosa*[240]*). Ello demuestra que,* ***es necesario sustituir la dicotomía fácil vs. difícil con simple vs. complejo****. La actividad es compleja, sin embargo, no por ello, debe ser obligatoriamente difícil. La continua activación del MODAL FOCUSING sobre elementos que "tradicionalmente" vienen reconocidos como fáciles o básicos es prueba de que al final es el sujeto único y no repetible quien decide lo que es fácil y lo que es difícil según sus competencias personales y el mejor proceso para reflexionar sobre estos elementos es evidentemente el de desarrollar tareas complejas que fortalecen el espíritu y el pensamiento hermenéutico además del sentimiento de desafío con el objeto del estudio, elementos estos que son garantía de auto-promoción.*

Los estudiantes presentaron también un pequeño elaborado de ejercicios para la auto-evaluación. La construcción de un producto para la evaluación[241]*, corresponde en el MME, a la fase final, a la que definimos* ***producto final y***

---

[239] Sobre todo en el cado de las preposiciones es fundamental activar de continuo el MODAL FOCUSING: esta estructura, por ser muy idiomática, es de difícil asimilación.

[240] El libro adoptado por la escuela, enfoca, sólo y por el contrario, la atención del estudiante sobre la conjugación del Tempo Presente Modo Indicativo del verbo DECIDERE, estableciendo de esta forma y "a priori" una relación difícil con el estudiante mexicano, más preocupado por tratar de recordar que en italiano el verbo "decidir" se construye con la preposición "di" y por olvidar el hábito mental y lingüístico adquirido en su lengua materna.

[241] Ver 3.4.4 **ROTACIÓN TUTORAL**.

acertado del conocimiento. *Esta operación transforma al estudiante en* ***maestro o tutor de sí mismo o de los demás*** *compañeros con un nivel de competencias inferior y da vida a un posible y nuevo* ***proceso de tutorado****, tema este del siguiente párrafo.*

4° momento

OBJETIVO: Construcción de MI GRAMÁTICA. Transformación del texto alternativo o elaborado lineal en un hipertexto en profundidad.
PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE: Cooperativista.
PAPEL DEL MAESTRO: Tutor cooperativista.
PAPEL DEL ESTUDIANTE: Tutor cooperativista.
NIVEL DEL COMPETENCIA GLOTOMATÉTICA DEL ESTUDIANTE: Ilimitada.
NIVEL DE COMPETENCIA EN LCE ITALIANAS: Básica (alrededor de 90 horas).
En esta última actividad, el maestro-tutor constató junto con los estudiantes-tutores que el producto final debería de presentarse en forma hipertextual en lugar que lineal.
El hipertexto permite en efecto:

a. *Reducir el espacio y el tiempo de una unidad de trabajo.*
b. *Poder enlazar entre ellos-ellas, de manera más ágil y productiva, más elementos o unidades de trabajo.*
c. *Aumentar la oferta de "conocimientos" sin recorrer al uso de* ***funciones como "copia y pega"*** *que dilatan notablemente espacios y tiempos de ejecución.*

d. Evitar repeticiones inútiles, transformando de esta forma, el diario de borde-MI GRAMÁTICA en un texto con más cohesión y coherencia.

e. Tener a la mano e "in fieri" la información solicitada sin perder tempo y vista en deshojar constantemente un texto lineal, acción ésta última, que es causa de distracción y pérdida de motivación.

N.B.: Para facilitar la lectura y la impresión del documento, enseguida, presentamos las correcciones, como si hubieran sido efectuadas con la función INSERT FOOTNOTE. En el MME se prefiere en realidad usar INSERT COMMENT o INSERT HYPERLINK, que reproducen "in toto" las ventajas y las posibilidades operativas de la construcción de un hipertexto. INSERT COMMENT permite, por ejemplo, la inserción de un comentario oral, y ello puede facultar a los estudiantes para efectuar preciosos análisis y reflexiones sobre las gramáticas fonológicas y fonéticas. El actuar tecnológico-educativo es en este caso de fácil y económica aplicación. Ello lo vuelve definitivamente esencial.

SOLUCIÓN:

PRONOMI PERSONALI DIRETTI.

Mi NOTA 1 aiuti? Ti aspetto volentieri. Lo vuoi stasera? Signorina, La aiuto volentieri. Che bella macchina! La voglio! Andremo al cinema, ci accompagni? Ho ascoltato/sentito NOTA 2 che usciranno/uscirete NOTA 3, vi accompagno volentieri. Ottimi occhiali! Li compro adesso. Che scarpe! Non le voglio.
Quando compri il vestito NOTA 4 ? Lo NOTA 6 compro stasera/ Quando hai comprato il giornale? L'ho comprato NOTA 7 stamattina/Incontro Gianni NOTA 5 e lo saluto /Ho incontrato a/() NOTA 9 Gianni e l'ho salutato
Quando compri la macchina? La NOTA 8 compro in due mesi/ Quando hai comprato la rivista? L'ho comprata il /l' NOTA 10 ano /anno NOTA 11 scorso/Vedo Carla e la saluto/Ho visto a/() Carla e l'ho salutata
Come vuole le scarpe? Le voglio nere/ Dove hai comprato queste scarpe? Le ho comprate a Houston/Andando in giro vedo Grecia e Vero e le saluto/Sono andato in giro e ho visto a/() Grecia e Vero e le ho salutate

Dove compri i guanti? Li compro in /nei NOTA 12 grandi magazzini/Dove hai comprato questi occhiali? Li ho comprati dall'ottico/Incontro i miei zii e li saluto/Ho incontrato ai/i miei zii e li ho salutati

PARTICELLA NE NOTA 13 http://communities.msn.it/DANTE2001/reggramutili.msnw

En este caso específico, los estudiantes consideraron oportuno crear un link hipertextual con la Comunidad Dante2001 (Comunidad Virtual de los estudiantes) para profundizar aún más la reflexión sobre el uso de la PARTICELLA NE. Ello hace de la tecnología un instrumento esencial y muy eficaz. Veamos aquí abajo cuáles indicaciones ofrece la WEB COMMUNITY

REG. GRAM. UTILI : CI e NE

Elegir otro panel de mensajes.

Discusión anterior Mensaje anterior Mensaje siguiente Discusión siguiente Nueva discusión Enviarme un mensaje

Respuesta Recomendar (0 recomendaciones hasta el momento) Eliminar Mensaje 1 de 1 en la discusión

De: Zatopek (Mensaje original) Enviado: 22/12/2000 12:32

CI

La particella **ci** (più usata di **vi**) o **vi** possono indicare:

a. una **circostanza avverbiale**.

es.:Sono stato in campagna e **ci** (**vi**) ritornerò presto **(in quel luogo, nel luogo di cui si parla)**

Ci sono paesi senza il mare **(li)**

A volte queste due particelle hanno un impiego pleonastico, cioè superfluo:

es.: A casa non **ci** ho trovato nessuno, in macchina **ci** viaggio più volentieri.

Il referente, cioè l'elemento o luogo che viene sostituito da **ci** (a casa, in macchina) è già espresso.

b. **ci** = noi, a noi ; **vi** = voi, a voi

CAPÍTULO 3

Pronomi diretti-indiretti
Ci porta con noi al cinema (noi)
Vi porto al cinema con me (voi)
Ci presti i tuoi libri? (a noi)
Vi presta i suoi libri? (a voi)

c. come **pronome dimostrativo**, specialmente come indicazione neutra.
Es.:
Non ci pensare più (**ci = a ciò**)
Spesso con i verbi *badare* (prendersi cura di ...), *riflettere* con valore pleonastico:
Voi non **ci** badate abbastanza a questo ragazzo.
Non **ci** rifletti a tutte queste conseguenze?

Gli scrittori ne fanno un gran uso come segno di varietà popolare dell'italiano.

d.
E' un uso dialettale (ma assai diffuso, tanto nel Settentrione quanto nel Meridione), l'estensione della forma pronominale **ci** anche alla terza persona (singolare e plurale: a lui, a lei, a loro).
Es.:
Hai visto mio fratello? **Ci** hai parlato? (hai parlato a lui = **gli** o **ci**)

NE

La particella **ne** ha valore anzitutto avverbiale; ma a volte può assumere funzione pronominale: è la forma invariabile d'un pronome indicativo nella funzione di complemento di specificazione e di complemento partitivo. E precisamente:

Fa le veci (sostituisce) di queste espressioni:
a. di lui, di lei, di loro (con riferimento a persone).
Hai visto mio fratello? Perché non me **ne** parli? (Perché non mi parli di lui?)
Sono stato con i miei amici. Ora te **ne** descrivo la casa (Ora ti descrivo la casa di loro).

b. di questo, di questa, di questi, di queste (con riferimento a cose).
Hai fame? **Ne** ho (ho di questa, ho della fame)
Grazie del libro: **ne** ho letto già molte pagine (molte pagine di questo, del libro).

Generalmente sostituisce un'espressione neutra, di ciò (si può riferire a un'intera frase, a un concetto):
Dici la verità? **Ne** dubito (dubito di ciò, che tu dica la verità).

Come avverbio (di luogo) e con i *verbi di moto*, equivale all'espressione di/da lì/là.
Ne sono fuggito. (sono fuggito da/di lì)
Me **ne** *sono andato* in fretta. (sono andato via da/di là in fretta).
In particolare è importante riflettere anche sulla natura del referente, cioè sull'elemento

frastico sostituito dalle particelle ***ci*** *o* ***ne****. E' importante, dato che la preposizione che* accompagna tale elemento è un rilevante indizio per capire quando usare **ci** e quando usare **ne**.

CI = **IN/A/SU** QUEL LUOGO
A/CON LUI, A LEI, A LORO
A CIO'

NE = **DA/DI** QUEL LUOGO
DI LUI, DI LEI, DI LORO
DI CIO'

Quanto latte vuole? Ne NOTA 14 voglio due litri
Que/Che NOTA 15 bella torta!! Ne voglio una fetta
Hai sigarette? Ne vorrei una
Quante calze comprate? Ne compriamo due paia/Quanti libri hai comprato? Ne ho comprato uno/ne NOTA 16 ho comprati due/Non ne ho comprato nessuno
Quanti studenti ci sono nell'aula? Ce n'è NOTA 17 uno/Ce ne sono pochi/Non ce n'è nessuno/Quante ragazze ci sono nell'aula? Ce n'è una/Ce ne sono poche/Non ce n'è nessuna

AVERCELO
Hai il latte fresco? Si ce l'ho NOTA 18. No, non ce l'ho.

SUPERLATIVO ISSIMO
Elegante – elegantissimo
Pesante – pesantissimo
Corto – cortissimo

DECIDERE DI NOTA 19
Ho deciso di comprare una macchina.

ESPRIMERE PROTESTE
Ma chi ha parcheggiato qui davanti? Sempre la stessa cosa!. Suzi/scusi NOTA 20, ma non vede che questo posto è già occupato? Non sia stupido NOTA 21!

USO DI FORSE NOTA 22
Mi fa male la pancia, forse NOTA 23 saranno le "gamachas" che ho mangiato ieri, Gianni non è più con noi, forse sia/è NOTA 24 felice di averci lasciato ormai.

E ADESSO PROVA A FARE QUALCHE ESERCIZIO NOTA 25

1. Adesso ricordiamo i pronomi personali diretti.

	Forma atona	Forma tonica
io	mi	me
tu	ti	te
lui	lo	lui
Lei (cortesia)	La	Lei
lei	la	lei
noi	ci	noi
voi	vi	voi
loro	li,le	loro

2. ascoltare significa prestar atención a alguien que está hablando, sentire es fortuito.
3. Voi uscirete.
4. Ricordiamo i pronomi diretti si usano al posto degli oggetti, persone e idee.
5. Ricordiamo i pronomi diretti si usano al posto degli oggetti, persone e idee.
6. Con tempo semplice
   Lo .....
   La .....
   Li .....
   Le .....
7. Con tempo composto
   L'ho .....o
   L'ho .....a
   Li ho i
   Le ho ....e
8. Anche possiamo collegarli alla fine del verbo: salutarlo, invitarlo, guardarla, vederli, visitarle.
9. No se usa la prepo "a" como en español: veo a Carla vs. vedo Carla.
10. Davanti a vocale, Masch. Sing.: l'
11. Ano si scrive con doppia n: anno.
12. Davanti a aggettivi bisogna usare l'articolo: in + l = nei.
13. Pronome "ne". Questo è il pronome partitivo. Per parlare di una parte di un "tutto".
14. Con tempo semplice
    Ne ..... uno/a
    Ne ..... *due, molti/e, pochi/e*
    Non Ne ..... nessuno/a
15. CHE vs. esp. QUE.
16. Con tempo composto.
    Quanti libri hai/ha/avete comprato? Non ne ho/ha/abbiamo comprato/i uno/nessuno/due, molti, pochi
    Quante riviste hai/ha/avete comprato? Non ne ho/ha/abbiamo comprata/e una/nessuna/due, molte, poche
17. Il pronome "ne" col verbo "esserci". Si mette in mezzo all'espressione. Guardate: Singolare: Ce ne è uno > ce n'è uno; Plurale: ce ne sono.
18. Ricordiamo anche questa piccola congiunzione: ce l'ho. Significa che si ha una cosa.

19. Ricordiamo il "di", interferenza con lo spagn. Decidir hacer algo vs. decidere di fare qualcosa.
20 Attenzione ai ristoranti italiani in Messico! Il ristorante "Scoozi" probabilmente non è gestito da italiani.
21. Occhio! Stupido è offensivo nella cultura italiana.
22. Indica qualcosa che è probabile o possibile.
23. Possiamo sostituirlo con il futuro (Saranno state le gamachas?) o con il può darsi (Le gamachas? Può darsi!).
24. Attenzione! Quando uso forse, non va mai il congiuntivo, sempre l'indicativo.
25.

Esercizíario del Comitato (di sinistra)

terzo basico

printable version

PRONOMI DIRETTI

Chi ha corretto gli esercizi? Io.
Chi ha rotto il vaso? Il bambino.
Chi mi ha scritto la lettera? Elena.
Chi ha detto che Mario non verrà? Maria.
Chi ha perduto i soldi? Giulia.
Chi ha comprata la rivista? Giovanna.
Chi mi ha chiamato? Arturo.
Chi ha cucinato la carne? Eva.
Chi ha capito il problema? solo Luigi.
Chi ha conosciuto i Bianchi? Arturo.
Chi ha studiato il russo? Giovanni.
Chi ha fatto i compiti? Nessuno

Completare con il pronome.

Signorina, è stato un piacere conoscer .
Elena è rimasta scossa da quel fatto, non riesce a dimenticar .
Quello che vi ho detto è importante. Ricordatevi .
Quel mare è bello, eppure sottando Arturo è caduto ..
Questa carne è tenera come il burro, mangia !
Mi presti questi giornalini? Non posso, sta leggendo mio fratello.
Sembrerebbe facile far , eppure nessuno ci riesce.
E' un vino squisito, devi proprio assaggiar .

Giuseppe devi fare i compiti, facendo non distrarti.
Se ti piace quella borsa, comprala !

Rispondete alle domande usando i pronomi.

Hai dato la pasta? Sì, ho dato
Ha mai mangiato il gelato di riso? No, ho mai mangiato
Arturo ha fatto gli esercizi? Sì, ha fatto
Ha trovato le chiavi? No, non ho trovat
Hai lavato i pantaloni? Sì, ho lavat
Avete finito le pappe? Sì, abbiamo finit
Hai mai sentito questo? Sì, ho sentito
Maria ha preso l'aspirina? No, non ha preso
Hai capito la novità? No, non ho capit
Hai pagato le uova? Sì, ho comprat

Completare come nell'esempio.
Devo fare l'esercizio = Lo devo fare = Devo farlo

Posso comprare la casa = posso comprarla = Posso
Voglio comprare un'auto sport = voglio comprarla = Voglio
Mi devo alzare ora = devo alzarmi = Mi devo
Devo fare i compiti = fare = Devo
Non ho potuto lasciarmi vai = Non ho potuto lasciarmi = Non ho potuto
Ti devo pagare la cena = devo pagarla = Mi devo
Non ho voluto dimenticarmi ti = Non ho voluto dimenticarmi = Non ho voluto
Perché non hai voluto fare la spesa? = Perché non ho voluto fare = Perché non ho voluto

Quando devi consegnare la relazione? Quando devo consegnarla? = Quando devi ?
Hai dovuto portare vai a casa = dovuto portarla a casa = Hai dovuto a casa
Chi ha potuto capire lui? = Chi ha potuto capirlo? = Chi ha potuto ?
Ho voluto fare una sorpresa = ho voluto farla = Ho voluto

3.4.4 ROTACIÓN TUTORAL

La **rotación tutoral**, no es otra cosa que la ratificación definitiva del **máximo nivel de competencia glotodidáctica** logrado por el estudiante, que en una etapa específica del proceso de enseñanza-aprendizaje, por haber alcanzando la esfera de maestro de sí mismo es llamado a ser **maestro o tutor de los demás**, es decir, a servir de **L.A.S.S.**, de soporte al aprendizaje de otros sujetos con un nivel de **competencia glotodidáctica inferior**.

El nivel máximo de competencia glotodidáctica[242] viene marcado por la competencia del estudiante en presentar-enseñar un objetivo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este objetivo puede ser un elemento mínimo de LCE – una norma gramatical -, o un elemento más complejo – una *work unity*, por ejemplo -.

Presentar-enseñar significa obviamente favorecer la adquisición en otros sujetos por medio de un proceso directo, guiado, cooperativo o autónomo, según las condiciones matéticas específicas del ambiente en que se desarrolla momentáneamente el mismo.

La **tecnología educativa** permite una representación particular de la fase de rotación tutoral.

En la Comunidad WEB del MME, por medio del mecanismo de "juego de los roles" este proceso se hace continuo e involucra la totalidad de los sujetos-actores, aumentando el nivel de motivación, de comprensión de *inputs*, de adquisición de los mismos y de **ratificación de la misma adquisición**, además de eliminar casi por completo las potencialidades de fuga desde el salón de calidad.

[242] Son ejemplo de ello las actividades expuestas en el párrafo anterior.

Las ventajas de la rotación tutoral son muchas y cubren por entero las necesidades de los tres polos del proceso de enseñanza-aprendizaje: estudiante, maestro y LCE.

El **estudiante** – que no haya alcanzado todavía un nivel máximo de competencia glotodidáctica – ve crecer de manera **exponencial** la oferta del mecanismo del **L.A.S.S.**, no sólo activado por el maestro-dios o por el texto-dios, sino por una entidad mucho más **"pluri-facética"**.

Ello, además, favorece de manera contínua un proceso de **confrontación directa** con sujetos que ya han experimentado las mismas problemáticas, aumentando de esta forma las posibilidades de **triunfo** en vez de fracaso.

En fin, la interactividad entre sujetos-estudiantes y sujetos-maestros-tutores, nutre para el crecimiento no sólo de la competencia comunicativa sino también de las competencias sociales que favorecen la **socialización** y la **auto-promoción** del sujeto.

El **maestro** – por profesión o por natural y gradual avance en el proceso de adquisición de una LCE – a través de este nuevo oficio, además de **ejercer** el **L.A.S.S.**, lo **recibe** de continuo, aprendiendo elementos nuevos o modificando los que ya había adquirido y acomodado en su mapa psico-cognitivo, también mejorando su **experiencia** en el ámbito de educador.

Luego, a partir del concepto según el cual, *lo que se enseña es porque se sabe*, es evidente que esta etapa-límite del proceso de adquisición de una LCE, representa el ***clímax*** en cuestiones de **auto-promoción**.

En fin, la porción del LCE, se engrandece de **manera exponencial**.

Sigue siendo **porción**, puesto que la lengua y la cultura son entes imposibles de encuadernar, sin embargo, a través de la fase de rotación tutoral, el principio de **democratización o colectivización de los saberes** es por completo respetado.

La fase de rotación tutoral es también condición *en vitrio* para el nacimiento del concepto de **enseñanza integrada de lenguas y lenguajes**, es decir, de colaboración continua entre todos los docentes de lenguas y lenguajes de un mismo sujeto que aprende.

3.5 BIBLIOGRAFÍA

- AUSEBEL, D. P., NOVACK, J. D. Y HANESIAN, H., *Psicología Educativa*, México, Trillas, 1983.
- CARRETERO, M., *Constructivismo y educación*, Y. Luis Vives, 1993.
- DE BONO, E., *Lateral thinking*. A TEXTBOOK OF CREATIVITY, NY: PENGUIN BOOKS, 1977
- FREDDI, G., *Psicolinguistica, sociolinguistica, glottodidattica*, Utet Libreria, Turín, 2000.
- KAUFMAN, R., *Planificación de sistemas educativos*, Trillas, México, 1973.
- PIAGET, J., *La representación del mundo en el niño*, Madrid, Morata, 1980.
- PIAGET, J., *El nacimiento de la inteligencia en el niño*, Madrid, Aguilar, 1969.
- PORCELLI G., DOLCI R., *Multimedialità e insegnamento lingüístico*, Utet Libreria, Turín, 2000.
- SARRAMONA J., *Tecnología educativa (Un valoración crítica)*, Ediciones Ceac, Barcelona, 1990.
- VIGOTSKY, L., *Pensamiento y lenguaje*, Buenos Aires, Pléyade, 1985.
- VISENTIN D., Videograbación, primera lección de introducción al CURSO GLOTOMATÉTICO Y CULTURIZZANTE DE INTRODUCCIÓN A LA COMPRENSIÓN Y A LA PRODUCCIÓN DE LA COMUNICACIÓN ESCRITA, Soc. Dante Alighieri,

Auditorio Aldo Cecchetti, México 2000.

- VISENTIN D. y PAGLIAI P., VIDEOGRABACIÓN SESIÓN DE TRABAJO LaGG, SOC. Dante Alighieri, Auditorio Aldo Cecchetti, México 2001.
- Portfolio LAGG 1999-2002.
- http://communities.msn.es/DANTE2001 (Comunidad de los estudiantes - LAGG)
- http://communities.msn.it/corsodiaggiornamento (Comunidad de los profesores - LAGG)

APÉNDICE.
GLOSARIO DEL MÉTODO DEL MAESTRO-ESTUDIANTE

Abastecimiento continuo y constante
Abierto/a/os/as al uso de las tecnologías
Acción artística
Acción práctica
Acción tecnológica
Actuar diplomático
Afectividad
Agente
Albedrío
Ambiente glotodidáctico virtual
Análisis cruzado
Análisis, síntesis y reflexión
Aprendizaje significativo
Arquetipo para la motivación
Autonomía glotodidáctica
Auto-promoción
Ayudante
Bimodalidad
Carácter científico
Casa-comunidad de Trabajo
Choque cultural
Circuito cerrado
Clandestino
Clic
Co-acción
Coordenadas de progreso
Compañero de viaje
Competencia glotodidáctica inferior/superior
Complejidad-simplicidad vs. dificultad-facilidad
Comunidad virtual
Condiciones hiper-experimentadas de interlocución
Consejero
Construcción colectiva del conocimiento
Constructivista
Contenedor
Contexto ajeno
Contexto/ambiente artificial
Contexto extranjero
Contexto único y no repetible
Contextualización
Contribuidor
Control

CAPÍTULO 3

Cooperatividad- cooperativo (Cooperative Learning)
Coordenadas didácticas
Corrector ortográfico
Co- textualidad
Culturización (a-culturación y en-culturación)
Democratización de los conocimientos
Democratización on-live de los conocimientos
Desafío
Desviación
Determinación de los requisitos y de las alternativas para la solución
Diálogo auténtico-auténtico
Diario de borde - bitácora (tips and links)
Dinamicidad
Direccionalidad
Disciplina
Discípulo
Distractor
Docente
Efectos difusivos
Egodinamicidad/olodinamicidad
Elaborado final
Elementos intra-lingüísticos
Elementos inter-lingüísticos
Elemento pasivo
Elemento perturbador
Empleo impropio
En-coacción
Encuadernación difícil
Enseñanza integrada
Entrenamiento
Esquemas mentales subjetivos
Estandarización
Estudiante-buen ciudadano
Evento comunicativo
Fase en-coactiva
Feed-back
Ficha de reflexión psico-afectiva
Filosofía de fondo
Filtro afectivo
Formación mental
Formador
Funciones "copia y pega"
Garantía del anonimato
Gestor de la comunidad
Glotomatética
Grado de auto-ironía y humildad
Grado de frustración
Grado de motivación

Grupo de acción integrado
Grupo de expertos
Heurístico
Hipertexto
Hipertexto pivote
Hipertextualización arbitraria
Hipertextualización auténtica-auténtica
Hipertextualización subjetiva sobre texto tradicional
Holístico
Inductivo vs. deductivo
Input
Insolvencia de actividad
Instrumento "docimológico"
Interdisciplinariedad
Inútiles (lenguas)
Investigación-acción
Invisibilidad
Involución
Juego de roles
Leader-ship negativa
"Límites" transitorios
Lengua franca
Links
Links con comentario
Lugar de vivisección
Maestro
Maestrocracia vivisectora
Maestro-dios
Making explicit, making clear
Mi o Nuestra Gramática
Monitor
Motivación
Modal focusing
Nivel de competencia glotodidáctica
Norma del chez = da
Norma del da = por y no da = para
Observador
Optimización de recursos
Orden natural de adquisición
Página en construcción
Para-textualidad
Patrimonio colectivo
Pensador lateral
Pensamiento objetivo y colectivo
Performance
Personalidad
Personalización o individualización del proceso de enseñanza-aprendizaje
Perturbación de la comunicación

CAPÍTULO 3

Pidgin
Poder "universalizante" del intelecto
Porción o visión limitada de la realidad
Portador de nuevos sentidos y significados
Potencialidades motivacionales y matéticas de salida
Presentar-enseñar
Proceso de tutorado
Producto final y acertado del conocimiento
Puente cognitivo
Racionalidad
Realidad de referencia
Realidad externa caótica
Realización de un único elaborado
Reducción de la posibilidad de fuga
Reducción de los contenidos
Re-estructuración o re-lectura
Reflexión artística
Reflexión tecnológica
Reflexión interlingüística e intercultural
Regular "compás" gramatical
Relativismo cultural (lingüístico)
Representación poli-semántica o integrada
Revisión
Riqueza
Rotación tutoral
Saberes
Salón aséptico
Salón de calidad, calificado y calificante
Sistematismo
Situación-límite
Socialización
Socialización de los conocimientos
Socio-tipos vs. estereotipos
Sujeto único y no repetible
Sujeto-grupo
Talento
Tecnología educativa no de punta
Tiempos de ejecución
Tips matéticas
Transfer negativo
Transfer of training
Transfer positivo
Transfer pro-activo
Transfer reactivo
Tutor
Única caligrafía de escritura
Unidad de Trabajo (Work Unity)
Unificación vertical

CAPÍTULO 3

Virtualidad
Zona de desarrollo real
Zona de desarrollo potencial
Zona del desarrollo próximo
Weltanshaung
Work in progress

Abastecimiento continuo y constante
Provisión de todas las herramientas teórico-prácticas útiles para el desarrollo de un proceso de enseñanza-aprendizaje de LCE (abordajes, métodos, técnicas, etc.) que por su misma naturaleza tienen que renovarse a lo largo del mismo para que este proceso se enriquezca en función del *aprendizaje significativo* (>).

Abierto/a/os/as al uso de las tecnologías
Trátase de un método o de unas técnicas glotodidácticas en que se prevé el uso de glototecnologías. Es connotativo subrayar el hecho de que un método o una técnica pueden ser también "abiertas" siempre y cuando permitan la interactividad entre sujetos del aprendizaje y tecnología, es decir, cuando no se presenten en forma de *circuito cerrado* (>).

Acción artística
El actuar humano, el conjunto de prácticas que en un proceso de enseñanza-aprendizaje vienen desarrolladas por los sujetos del aprendizaje: docente/es (>) y estudiante/es, en oposición o en comunión con la *acción tecnológica* (>).

Acción práctica
Glotodidaxis, la praxis didáctica, el conjunto de técnicas glotodidácticas que transforman un abordaje en metodología operativa.

Acción tecnológica
El actuar de la tecnología, desarrollado por los sujetos del proceso de enseñanza-aprendizaje. La intervención *artística* (>) en la tecnológica puede ser total [construcción de *hipertextos* (>)] o parcial [actividades de *corrección ortográfica* (>)]. Es preciso no confundir el concepto de *acción tecnológica* con instrumentos de la misma (computadoras, grabadoras audio-vídeo, etc.)

Actuar diplomático
Es el proceso de comunicación con el personal no-docente y no-estudiante por parte de los sujetos de un proceso de enseñanza-aprendizaje de LCE, para que, sobre todo en los períodos de no-productividad, se haga partícipe y responsable del mismo proyecto-proceso y no cometa el error de perjudicar la *estructura cualitativa* (>) *del salón* de clase. Este concepto entra en el más amplio de *enseñanza-integrada* (>) en donde a la integración-colaboración entre los docentes de lenguas y lenguajes de un mismo estudiante se acomuna en este sentido la del personal no-docente y no-estudiante.

Afectividad
Con este concepto se describen tres fenómenos:

- la actitud hacia la cultura extranjera, que influiría sobre la predisposición del estudiante hacia la lengua por aprender,
- el prejuicio de facilidad (por ejemplo, del español para italo-parlantes) o de dificultad (por ejemplo, el alemán), que sin duda contribuye a definir la actitud de un estudiante hacia el proceso de adquisición de una lengua,
- el *filtro afectivo* (>), la defensa psicológica que la mente levanta cuando se actúa en un estado de ansia o uno teme equivocarse o poner en peligro su propia imagen.

Agente
El que actúa en un proceso de enseñanza-aprendizaje de LCE: estudiante, docente, tecnología, objeto del estudio, etc.

Albedrío
Concepto que se refiere al *sujeto único y no repetible* (>). En el MME, la selección de abordajes, métodos y técnicas es autónoma y en función de las *motivaciones* (>), de los deseos y de las expectativas de cada sujeto del proceso. En el *actuar tecnológico* (>) llega a ser representadas por el *clic* (>), libre y personal modificación de los roles de los sujetos involucrados en un proceso de estudio de LCE, sean ellos estudiantes o docentes.

Ambiente glotodidáctico virtual
El ambiente glotodidáctico virtual de enseñanza-aprendizaje encuentra aplicación sólo en el sentido más práctico y común del concepto, en glotodidaxis por supuesto, como en el caso de la construcción de una *comunidad* WEB virtual (>). En efecto, exactamente por ser virtuales, estos ambientes forjados sobre imágenes de síntesis representan la realidad pero no la son. Así que podemos afirmar que esta aplicación por el contrario está lejos de certificarse como válida desde un punto de vista teórico-filosófico (Glotodidáctica).

Análisis cruzado
Actividad de análisis cooperativa de varios *hipertextos* (>), personales o de grupo, con la finalidad de reconstruir uno general.

Análisis, síntesis y reflexión
Procesos para el logro de los objetivos específicos o globales en el MME. Para cada uno de ellos, se prevé la construcción de *links* (>) que se acomodan después en el *hipertexto* (>).

Aprendizaje significativo
Conocimiento o *saber* (>) que se va acomodando de manera natural sobre el que ya fue adquirido por el estudiante, modificando de esta forma su *esquema* (>) psico-cognitivo. El aprendizaje se hace *significativo* cuando se respeta el *orden natural de adquisición* (>) (i + 1). Ello no crea fracturas entre sujeto que aprende y forma-escuela, entre demanda y oferta de LCE.

Arquetipo para la motivación
Modelo para la construcción del *hipertexto* (>) de la *motivación* (>), forjado y aplicado por todos los sujetos del proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la *democratización de los conocimientos* (>).

Autonomía glotodidáctica
Objetivo final del MME. El estudiante que pasa desde la posición de *discípulo* (>) a la de *maestro* (>) o *tutor* (>) de sí mismo o de los demás, es un estudiante que además de haber alcanzado la plena competencia en LCE o en un aspecto de ellas, es decir en el objeto del estudio, ha logrado un cierto grado de autonomía en la selección de abordajes, métodos o técnicas eficaces para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Auto-promoción
Según Freddi, es el resultado natural que surge después de la fase de *culturización* (>) y *socialización* (>). El estudiante competente en LCM (*en-culturación*) y en LCE (*a-culturación*) tiene acceso fácil a la fase de *socialización* (>) que es prerrogativa de la *auto-promoción*.

Ayudante
Sinónimo de *consejero* (>).

Bimodalidad
Principio neurolingüístico según el cual, la habilidad lingüística no se relaciona sólo con las áreas de Broca y Wernicke, es decir con las circunvalaciones del hemisferio izquierdo que gobiernan el lenguaje verbal, sino que se involucra con ambos hemisferios; el derecho que coordina también la actividad visual, que tiene una percepción global, simultánea y analógica del contexto y maneja la comprensión de las connotaciones, de las metáforas y de la ironía, y el izquierdo que maneja las funciones superiores, que es la sede de la elaboración lingüística, que tiene una percepción analítica, secuencial, lógica (causa-efecto, antes-después) y maneja la comprensión denotativa.

Carácter científico
En oposición a subjetivo, es decir, no distribuido por una única fuente de conocimiento sino construido como *patrimonio colectivo* (>).

Casa-comunidad de Trabajo
Metafóricamente el ambiente ideal para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de una LCE. Se vuelve *comunidad de trabajo* en el momento en que hospeda un grupo de estudiantes acomunados por el logro de los mismos objetivos. En el MME la comunidad de trabajo ideal es la WEB COMMUNITY, *virtual* (>), que prevé un uso constante de *tecnología*, aunque *no* sea *de punta* (>).

Choque cultural
Fenómeno en el cual un estudiante es víctima de la falta de compenetración entre su cultura de salida (nativa) y la de llegada (extranjera), es decir que no logra de alguna forma activar su *culturización* (>) por problemas de *a-culturación* (>) o de *en-culturación* (>).

Circuito cerrado
En oposición a *abierto* (>) la tecnología de *circuito cerrado* no permite la interacción entre estudiante y herramientas tecnológicas (por ejemplo grabadoras audio-vídeo "tradicionales" en comparación con cd-rom interactivo). Este concepto está también en antítesis con el de *hipertexto* (>).

Clandestino
Rol muy específico del MME que un sujeto actúa en el momento en que su presencia física en el *salón de calidad* (>) ya no está solicitada *Clandestino*, obviamente significa que *no se ve pero que está presente* y entonces que puede regresar a un rol más activo en cualquier momento que el mismo proceso lo necesitara.

Clic
Herramienta del *actuar tecnológico* (>) o metafóricamente del *actuar artístico* (>) que permite la *transformación de los roles* (>) de los sujetos en el ámbito del proceso de enseñanza-aprendizaje de una LCE, por ejemplo de *maestro-dios* (>) a *clandestino* (>) y viceversa. El *clic* es una acción tan ponderada que implica obviamente un nivel de competencia *glotomatética* (>) muy elevado por parte de todos los sujetos que actúan en este proceso. En la Comunidad WEB responde al principio de *albedrío* (>) que sin embargo no es caótico o anárquico sino *disciplinado* (>) y *entrenado* (>).

Co-acción
Etapa sucesiva a la de la *en-coacción* (>). Es la acción, es decir, la práctica que se desarrolla por medio del trabajo cooperativo de construcción de los *hipertextos* (>), sean ellos globales o específicos. La *co-acción* es la mera glotodidaxis, es decir, la aplicación *cooperativa* (>) de técnicas eficaces para transformar un abordaje en un método.

Coordenadas de progreso
Ejes por medio de los cuales el *hipertexto* (>) representa gráficamente el logro de los objetivos específicos de las metas educativas (*glotomatética* (>), *culturización* (>), *socialización* (>) y *auto-promoción* (>)) y de la competencia comunicativa.

Compañero de viaje
Rol muy específico del MME que un sujeto actúa en el momento en que socializa con los demás y emprende el largo viaje hacia la construcción del *hipertexto* (>). Si queremos es una forma un poco romántica de definirlo, sin embargo parece ser la más apropiada si consideramos el concepto de enfoque *heurístico* (>).

Competencia glotodidáctica inferior/superior
El proceso de adquisición de la *competencia glotodidáctica* es gradual. Por ello, podemos hablar de *inferioridad-superioridad* en este sentido.

Complejidad-simplicidad vs. dificultad-facilidad
Concepto dicotómico básico del MME según el cual la *work unity [unidad de trabajo* (>)] se debería construir según las *coordenadas* (>) de la complejidad y simplicidad. El texto tradicional de LCE, por lo contrario, aplica casi siempre, excepto raras excepciones, el concepto de presentación de elementos lingüísticos que van de lo fácil a lo difícil. De esta forma se presume que el *orden natural de adquisición* (>) (i+1, Krashen *docet*) venga respetado totalmente. En realidad, un grupo de estudiante es el conjunto de más *sujetos, únicos y no repetibles* (>), así que lo que para uno puede ser fácil para otro puede ser difícil. Recuperar el concepto de *complejidad* significa entonces, liberarse de esta inexactitud, y poder proporcionar un *corpus* de aprendizaje que sea complejo, es decir, que tenga en sí muchas informaciones, fáciles y difíciles, y que entonces pueda representar un *desafío* (>)

hacia el objeto del estudio por parte del estudiante, aumentando de esta forma su *motivación* (>).

Comunidad virtual
Comunidad WEB del MME. Virtual en el sentido que es sólo una representación de la realidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de LCE. A pesar de ésto, la tecnología educativa ofrece, en este sentido, sobresalientes garantías sobre el control total de espacios y tiempos.

Condiciones hiper-experimentadas de interlocución
Competencia que tradicionalmente alcanza un estudiante acostumbrado a interactuar con la comunicación en LCE sólo en el interior de un ambiente cerrado, cual quiere ser el salón de clase. La *interlocución hiper-experimentada* en LCE en clase no puede ofrecer, sin embargo, garantías de nivel en ambientes abiertos también. La realidad de la LCE no puede ser *encuadernada* (>) en un único *cliché* de actos de la comunicación, es una entidad mucho más compleja.

Consejero
Rol muy específico del MME que un sujeto actúa en el momento en que pone al servicio de los demás conocimientos previos originados desde su propia competencia *glotomatética* (>), sincrónica y diacrónica.

Construcción colectiva del conocimiento
Aplicación de grupo o *cooperativa* (>) de los conocimientos *glotomatéticos* (>) previos de cada uno de los miembros, con el fin de construir una entidad capaz de definir un nuevo conocimiento y de acomodarlo en los mapas psico-cognitivos de cada participante.

Constructivista
Abordaje glotodidáctico que se fundamenta sobre la *construcción colectiva del conocimiento* (>).

Contenedor
Característica de la tecnología educativa que es el recipiente más ideal del proceso *hermenéutico* (>) de *construcción* (>).

Contexto ajeno
Sinónimo de contexto extranjero. Para el estudiante de LCE el contexto de estas lenguas y culturas es evidentemente adverso, puesto que no son vehiculares en el contexto autóctono.

Contexto/ambiente artificial
Por tratar de reconstruir en un salón de clase el contexto de una LCE se origina un contexto artificial, es decir, arbitrario, una representación limitada de una *porción circunscrita* (>) de LCE. Por antonomasia es lo contrario de *contexto/ambiente auténtico-auténtico* (>).

Contexto extranjero
Ver *contexto ajeno* (>).

Contexto único y no repetible
Contexto del *ser único y no repetible* (>), es decir, contexto que emerge de manera específica desde la esfera psico-cognitiva y *afectiva* (>) de cada individuo.

Contextualización
Técnica para la inserción de múltiples elementos lingüístico-culturales en un texto que en el MME es por supuesto el *hipertexto* (>). En efecto, una LCE, no tiene ningún valor formativo si no viene proporcionada en relación con la situación, el *contexto* (>), el *evento comunicativo* (>).

Contribuidor
El *docente-agente* (>) puede a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje desaparecer positivamente. Como elemento externo al mismo proceso y sin embargo presente – no se ve pero está -, puede favorecerlo (*contribuidor*) o intentar en perjudicarlo [*distractor* (>)]. Una manera de favorecer "desde afuera", es la de activar la *investigación-acción* (>) sobre un grupo de estudiantes involucrados en una actividad didáctica específica sin participar directamente en ella.

Control
Mecanismo de observación directa e continua sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje (abordaje, método y técnicas) con el fin de detectar eventuales *desviaciones* (>) desde las decisiones iniciales que fundamentan las condiciones de desarrollo del mismo [*coordenadas didácticas* (>)].

Cooperatividad- cooperativo (Cooperative Learning)
Términos derivados de *Cooperative Learning*.
Diferentes y numerosos son los métodos cooperativos.

[243]LEARNING TOGETHER (Johnson & Johnson –1975)

La idea básica del modelo *Learning together* (aprender juntos) ha sido ideada por D.W. Johnson y R.T. Johnson en el 1975 y es considerada la más avanzada y elaborada. No sólo es aplicable a una clase sino también a toda una institución escolar. Dejando por un lado la re-organización escolar que prevé una reestructuración profunda de las figuras del sistema (ejecutivos, docentes, estudiantes, etc.) con respecto a la tradicional, el *Learning Together*, aplicado en clase, prevé las siguientes tipologías de grupos: grupos informales, grupos formales, grupos básicos y estructuras rutinarias.

Grupos formales: su duración va de una clase a algunas semanas. Estos grupos son utilizados para enseñar contenidos y habilidades que aseguran la implicación activa de los estudiantes. A los estudiantes son asignados trabajos de organización y explicación del material, resúmenes e integraciones de nuevos conceptos en las estructuras cognitivas existentes.

---

[243] Traducción libre de:
D.W. Johnson, R.T. Johnson y E. Holubec,
- *Apprendimento cooperativo in classe*, Erickson, Trento, 1996, pág. 17-30

Grupos informales: su duración es breve, puede durar de pocos minutos a una clase entera. En estos grupos se favorece la lección directa (explicación, demostración o proyección de *films*) para enfocar la atención de los estudiantes sobre algunos conceptos y sobre el material de aprender. El docente debe monitorear y controlar, antes de cerrar la clase, que los estudiantes hayan elaborado el material.

Grupos básicos: su duración es larga, también pueden durar un año. Los grupos son heterogéneos y son compuestos por miembros estables. En estos grupos vienen desarrollados *aprendizajes significativos* (>) y son aplicadas las estructuras fundamentales del *Cooperative Learning*.

Las *estructuras rutinarias* requieren que el docente:

- Estructure las clases de cada materia en forma cooperativa con estudiantes de cualquier edad;
- Aplique el aprendizaje cooperativo por el 60-80% del tiempo;
- Describa claramente "qué está haciendo" y "por qué", para involucrar a los estudiantes;
- Enseñe a los colegas cómo aplicar el método;
- Aplique los principios del *Cooperative Learning* a todas las actividades escolares, actividades colegiales de programación, consejos de instituto y colegio de docentes.

Las clases del *Learning Together* se construyen sobre los siguientes principios: interdependencia positiva, responsabilidad individual y de grupo, interacción constructiva (preferentemente directa), enseñanza de las habilidades necesarias en las relaciones interpersonales dentro del pequeño grupo, valoración de grupo. Por cada clase el docente debe definir los objetivos didácticos y sociales, las dimensiones de los grupos y su composición, asignar los papeles, arreglar el salón y organizar los materiales. Además el docente tiene que enseñar la tarea y el abordaje cooperativo. Para hacer ésto deberá explicar la tarea y los criterios de valoración y estructurar la interdependencia positiva, la cooperación de inter-grupo y la responsabilidad individual.

[244]STUDENT TEAM LEARNING (SLAVIN, 1978, 1996)

Las modalidades del *Student Team learning* han sido desarrolladas e indagadas por la *John Hopkins University*. Slavin (1978) describe muchos métodos de aprendizaje cooperativo que prevén la competición entre grupos homogéneos de habilidad. El énfasis del modelo está centrado sobre la consecución de los objetivos del grupo, pero también es importante la

---

[244] Traducción libre y adaptación de:

R E Slavin,

- *Reasearch on Cooperative Learning and archievement: What we know, what we need to know,* Contemporary Educational Psychology, 1996, pág 43-69

responsabilidad individual en términos de mejoría del propio rendimiento. Todos los miembros del grupo tendrán que ser preparados para tener iguales oportunidades de éxito. En tal modelo, las pruebas de valoración son individuales y las calificaciones son públicas. También los estudiantes buenos son estimulados a mejorar sus prestaciones.

Entre las técnicas más populares del STL recordamos:

STAD (STUDENT TEAM ACHIEVEMENT DIVISIONS),

TGT (TEAMS-GAMES-TOURNAMENTS),

JIGSAW II (versión competitiva del *Jigsaw* de Aronson, adaptada por Slavin).

TAI (TEAM ASSISTED INDIVIDUALIZATION)

CIRC (COOPERATIVES INTEGRATED READING AND COMPOSITION)

STAD

El STAD es un método ampliamente estudiado por Slavin desde 1980 a 1995. Este método puede ser aplicado a aquellas materias que se prestan a pruebas finales en las cuales es posible contestar correctamente de una sola forma. Según Slavin el método se presta a ser aplicado a las matemáticas, a las lenguas, a las lenguas segundas (según la definición de la Lingüística Aplicada, en Glotodidáctica a LCE y LC2), a la geografía, a la economía y a la historia. Tal método es aconsejado a sujetos entre los 7 y los 14 años de edad. Los docentes que usan el STAD (*Student Team Achievement Divisions*: Equipos de aprendizaje de grupo) presentan un nuevo argumento, luego dividen la clase en grupos heterogéneos de cuatro miembros. Los miembros del grupo profundizan por su cuenta las informaciones y después asisten a los otros compañeros. A los miembros de los grupos, semanalmente, son asignadas pruebas de verificación (a elección múltiple), sucesivamente, después de la corrección, son registradas las calificaciones individuales. Los docentes también apuntan las mejorías entre la primera prueba y las siguientes. Los estudiantes que alcanzan un determinado nivel o bien consiguen fuertes mejorías, reciben un reconocimiento.

TGT

El método *Teams-Games-Tournament* es una estructura muy parecida al STAD. En el modelo TGT (*Teams-Games-Tournaments*: Grupos – Juego - Torneos) los grupos ganan puntos si se empeñan en competencias académicas. Al principio, el docente presenta una lección sobre un argumento o bien proporciona una "lección-discusión." Después, los estudiantes, organizados en grupos heterogéneos, se asisten recíprocamente y estudian los materiales basados sobre las informaciones de la lección. Sucesivamente se forman grupos homogéneos de habilidad (los estudiantes son agrupados según el nivel de habilidad que va de escaso, mediano, mediano alto, alto) y los mismos grupos afrontan torneos semanales de competición. En tales torneos, los individuos, tratan de contestar al mayor número de

preguntas preparado por el docente, para conseguir la mejor puntuación. Las puntuaciones permiten a los estudiantes tener movilidad dentro de los grupos, en cuanto quien consigue buenos resultados "será promovido" en el grupo con nivel más alto; en caso contrario, dirigido hacia un grupo más bajo para competir con estudiantes de iguales capacidades y habilidades. Al final, los grupos con la puntuación más alta consiguen un reconocimiento público. Según Slavin el método se presta a ser aplicado a las Matemáticas, a las LCE y LC2, a la Economía y a la Historia. Tal método es aconsejado por estudiantes de 6 a 14 años de edad.

JIGSAW II:

El modelo JIGSAW II (Puzzle II) (Slavin, 1986) origina desde el modelo Jigsaw de Aronson (Aronson, 1978). Con respecto a la primera versión, ésta última resulta más eficaz cuando el objetivo didáctico es aprender "conceptos" más que habilidades.

Inicialmente, todos los estudiantes leen una pieza, generalmente una historia breve. Sucesivamente, cada estudiante, de un grupo de cuatro/cinco miembros, recibe una hoja de informaciones sobre un argumento diferente. Después de haber leído las mismas hojas (las entregadas), algunos estudiantes (uno por cada grupo) se encuentran con un grupo temporal de expertos, compuesto por estudiantes que han estudiado el mismo argumento. Después de un período de discusión, estos estudiantes regresan a los correspondientes grupos originales para enseñar a los otros miembros todo lo que saben sobre aquel argumento. Después viene suministrada una prueba individual comprensiva de todos los argumentos. Al final, el docente entrega certificados de grupo sobre la base de las mejorías registradas en las pruebas de verificación. Este método es aconsejado para disciplinas que utilizan materiales-textos simples. Se adapta muy bien a la literatura, a las ciencias o generalmente a materias sociales. Es aconsejado para estudiantes de 9 a 14 años de edad.

COOPERATIVES INTEGRATED READING AND COMPOSITION - CIRC (SLAVIN, 1988)

El CIRC (*Grupo Cooperativo Integrado de Lectura y Composición*) es un modelo de aprendizaje cooperativo específico para la enseñanza de la lecto-escritura. Puede ser aplicado sea en las escuelas primarias, sea en los últimos años de secundaria. Los elementos básicos del CIRC son tres:

1. La lectura: hace empleo de lectores "de base" y grupos de lectura; pero, en lugar que el libro de texto, se utiliza la actividad de grupo. En estos "trabajos de grupo", los estudiantes pueden ayudarse para identificar los elementos literarios de una pieza: la trama, la caracterización, el escenario y el desenlace presunto de la historia.
2. La escritura/lenguaje: implica que los estudiantes se ayuden a redactar breves composiciones o historias originales. La enseñanza de los aspectos técnicos de la escritura está integrada por tareas escritas que utilizan un texto de referencia.
3. La cooperatividad: implica el trabajo de dos estudiantes procedentes de muchos grupos de lectura que trabajan en *team*. Ellos leen a turno, controlan la comprensión, practican la ortografía (deletreo), redactan textos escritos y divulgan libros o ensayos (*samples*) de escritura.

Para la evaluación, los estudiantes construyen pruebas cuando los compañeros del *team* se sienten listos para empezar. Los estudiantes reciben certificados de reconocimiento según el promedio de todos los miembros del grupo.

TEAM ASSISTED INDIVIDUALIZATION - TAI (SLAVIN, 1987)

El modelo TAI (*Individualización Asistida por el Grupo*) es un programa de matemáticas – no sólo, de LCE y LC2 también -, destinado a los estudiantes de las escuelas primarias y de los últimos años de secundaria, que combina el aprendizaje cooperativo con la instrucción individualizada. La premisa básica de este enfoque se basa en la idea que los estudiantes menos buenos pueden mejorar sin entorpecer el proceso de los mejores estudiantes. Esta metodología se realiza distribuyendo estudiantes de bajo, mediano y alto nivel en grupos de 4/5 miembros. Las fases de trabajo son las siguientes:

1. Los estudiantes desarrollan un examen de colocación, después, con base en los resultados conseguidos, son insertados en un programa individualizado.
2. Sucesivamente, los estudiantes trabajan de manera independiente, cada uno según su propio nivel y desarrollan sus tareas.
3. Luego los estudiantes se encuentran en grupos; aquí, ayudándose un con el otro, se intercambian documentos, relaciones y controlan las competencias recíprocas.
4. Enseguida hacen una prueba de verificación.
5. Al terminar la unidad didáctica, los estudiantes realizan una prueba final.

Los grupos reciben un reconocimiento basado sobre el promedio de unidades completado por los miembros del grupo. El papel del docente en el método TAI, además de trabajar con los grupos, es el de introducir los conceptos más importantes por instrucción directa antes de que los estudiantes empiecen a trabajar sobre sus unidades individualizadas. A veces el docente da clase de didáctica al grupo-clase completo sobre habilidades del tipo medición o *problem solving* y también asigna *pruebas de realidad* (*fact texts*) a los estudiantes. Generalmente el empleo de este método mejora la autoestima de los estudiantes que se nota en su rendimiento.

[245]JIGSAW (ARONSON, 1978)

El modelo *Jigsaw* (Puzzle) utiliza la especialización de la tarea. Cada estudiante tiene una tarea que contribuye a un objetivo total de grupo. A cada estudiante, de un grupo heterogéneo formado por 3-6 estudiantes, es asignada una parte de una lección. Cualquier estudiante trabaja de manera independiente para llegar a ser un experto de una porción de lección y es responsable de la enseñanza de tales informaciones a los otros miembros del grupo; en tal modo también se hace responsable de la profundización de las informaciones proporcionadas por los otros miembros del grupo. El docente verifica la competencia del

---

[245] E. Aronson,

- *The Jigsaw classroom*, Beverly Hills, CA: Sage, 1978

grupo evaluando a todos los alumnos sobre el argumento asignado. Al final del itinerario cada estudiante es examinado y evaluado individualmente.

[246]GROUPS OF FOUR (BURNS, 1981)

El modelo *grupos de cuatro* de Burns es adecuado para todos los niveles escolares y por muchas áreas curriculares. Este modelo no está enfocado hacia los objetivos de grupo ni los individuos son responsables del resultado del mismo. Más bien, ello implica simplemente que cuatro estudiantes trabajen juntos en un grupo de cuatro sobre una determinada tarea. Este modelo es fácil de realizar. Cuatro estudiantes, elegidos al azar, se sientan juntos y trabajan en una tarea común.

Los estudiantes pueden volver a ver las tareas domésticas, discutir sobre las diferencias encontradas durante su desarrollo, decidir sobre las respuestas correctas o considerar a turno una tarea asignada. Ello anima la discusión y la justificación de las respuestas, reduciendo notablemente el tiempo dedicado por el docente a la corrección de las tareas domésticas. El papel del docente incluye los siguientes aspectos:

1. Explicar la tarea del grupo;
2. Presentar el problema;
3. Formular preguntas;
4. Habilitar los grupos para trabajar;
5. Proveer asistencia a los grupos (en caso de que los miembros del grupo no sean capaces de ayudarse uno con el otro);
6. Conducir una discusión de *follow-up*.

Tal modelo refuerza los resultados académicos y permite practicar las habilidades sociales.

[247]CO-OP CO-OP (KAGAN, 1985)

El modelo *Co-Op Co-Op* de Kagan es orientado a proporcionar las condiciones en que puedan emerger y expresarse algunas dotes naturales de los estudiantes como la curiosidad, la inteligencia, la expresividad. El modelo *Co-Op Co-Op* es estructurado alrededor de una serie de ejercicios de construcción que requieren la interacción entre los estudiantes en grupos. Las fases son las siguientes:

---

[246] De:

M. Comoglio y M. Cardoso,

- *Insegnare e apprendere in gruppo. Il Cooperative Learning*, LAS, Roma, 1996.

[247] Traducción libre y adaptación de:
S. Kagan,
- *Co-op Co-op. A flexible Cooperative Learning techinique*, en R. Slavin, S. Sharan, S. Kagan, R. Hertz-Lazarowitz, C. Webb & R. Schmuck (Eds.), *Learning to cooperate, cooperating to learn*, New York: Plenum Press, 1985, pág. 347-462.

1. Seleccionar un argumento principal de estudio;
2. Subdividir tal argumento en mini-argumentos;
3. Elegir un mini-argumento por cada estudiante;
4. Cada estudiante de manera individual desarrolla una mini-búsqueda sobre el mini-argumento seleccionado y comparte luego las informaciones con el grupo;
5. Después de una discusión, la información es redactada en una presentación de grupo y proporcionada a la clase entera;
6. Cada estudiante es evaluado sobre la base del trabajo desarrollado en el grupo y sobre la base de su trabajo individual.

[248]GROUP INVESTIGATION / SMALL GROUP TEACHING (Sharan - Hercio - Lazarowitz, 1980)

El modelo de la *investigación de grupo / Enseñar a pequeños grupos* enfatiza la interdependencia entre los grupos. El docente asigna un área de estudio y los estudiantes, en grupos de 2-6 elementos, eligen un argumento relacionado con el área de su interés. Por medio de una programación hecha en cooperación (*cooperative planning*), el docente y los estudiantes deciden como indagar sobre el argumento, sucesivamente vienen asignadas las tareas de grupo. El docente organiza laboratorios (*workstations*) en el salón donde se actúa la investigación. Cada miembro del grupo desarrolla una investigación individual, luego el grupo resume los resultados y prepara una presentación para la clase entera. Al escuchar todas las relaciones, los estudiantes adquieren una amplia perspectiva del argumento. Se espera que todos aprendan todo el material. La evaluación concierne a los esfuerzos individuales y a aquellos de grupo y se basa en la capacidad de los estudiantes para usar las habilidades de investigación. Con este tipo de grupos de investigación, son muy enfatizadas las habilidades cognitivas de orden superior como la aplicación y la síntesis.

Coordenadas didácticas
Roles de los sujetos-*agentes* (>) y del objeto del estudio.

Corrector ortográfico
Técnica glotodidáctica del MME que consiste en la *corrección de la corrección*, es decir en la individuación de las equivocaciones del mismo *corrector ortográfico*. Favorece la auto-estima y la *auto-promoción* (>) del estudiante.

---

[248] Traducción libre y adaptación de:
S. Kagan,
- *Co-op Co-op: A flexible Cooperative Learning techinique*, en R. Slavin, S. Sharan, S. Kagan, R. Hertz-Lazarowitz, C. Webb & R. Schmuck (Eds.),
- *Learning to cooperate, cooperating to learn*, New York: Plenum Press, 1985, pág. 347-462

y de:
Y. E. Sharan y S. Sharan,
- *Gli alunni fanno ricerca. L'apprendimento in gruppi cooperativi*, Erickson, Trento 1998.

Co- textualidad
La parte de un texto que se encuentra alrededor de un específico elemento lingüístico. Por ejemplo, el *co-texto* de una palabra es la frase.

Culturización (a-culturación y en-culturación)
Según Freddi, para poder acceder al estado de *relativista cultural* (>) es necesario activar un proceso que incluye la *en-culturación*, es decir, la *culturización* del sujeto que aprende su misma cultura o la adquisición de los modelos culturales de su comunidad y la *a-culturación* del extranjero hacia la cultura que de varias formas lo acoge, es decir, el conocimiento por su parte de los modelos necesarios para socializar en el país extranjero.

Democratización de los conocimientos
Sinónimo de *construcción colectiva del conocimiento* (>).

Democratización on-live de los conocimientos
Construcción colectiva del conocimiento (>) por medio de la *WEB COMMUNITY*, *virtual* (>).

Desafío
Principio activo e ineludible para la *auto-promoción* (>) de los sujetos del proceso de aprendizaje de LCE.

Desviación
Cualquier falla que se produzca en las *performances* (>) glotodidácticas en el MME: *desviación* de abordajes, métodos, técnicas, roles de los *agentes* (>), tecnología educativa, etc. Implica la reconducción del sistema.

Determinación de los requisitos y de las alternativas para la solución
Proceso explícito en el análisis *cooperativo* (>) de una problemática o de un objetivo glotodidáctico. Sin esta prerrogativa es imposible pensar que su solución o logro represente un *aprendizaje significativo* (>) para todos los sujetos del proceso.

Diálogo auténtico-auténtico
Diálogo que no surge por una finalidad didáctica. La autenticidad del texto en el MME se construye en efecto alrededor de esta hipótesis: el elemento lingüístico-cultural pre-fabricado, pre-constituido o pre-construido nace de una interpretación arbitraria o de una *porción limitada* (>) de LCE. Entonces, desde un punto de vista glotodidáctico, nada es más auténtico que el texto-diálogo construido por los *agentes* (>) a través del trabajo *cooperativo* (>), texto que es auténtico en sus errores o equivocaciones también. Derivados: **contexto auténtico-auténtico, situación auténtica-auténtica**.

Diario de borde – bitácora (tips and links)
Hipertexto (>) en el cual los estudiantes van anotando *tips* y enlazando *links* {[*diario de borde (tips and links)]* (>)}, los elementos glotodidácticos que marcan el progreso en el estudio de una LCE.

Dinamicidad
Condición de los sujetos del proceso, esencial para que progrese el MME. Aunque de manera gradual, el *maestro-dios* (>) debe llegar al estado de *clandestino* (>) y los

estudiantes-discípulos (>) al de *maestros* (>), de sí mismos o de los demás. Sobre el concepto de *dinamicidad* se fundamenta el de *glotomatética* (>) también.

Direccionalidad
Principio neurolingüístico según el cual las informaciones elaboradas por el cerebro asumen una dirección que va desde el hemisferio derecho (globalidad, visualización, contextualización, analogía, simultaneidad) al izquierdo (análisis, verbalización, lógica, secuencialidad).

Disciplina
Condición esencial para que progrese el MME. Implica obediencia a las normas democráticamente pre-establecidas que regulan el trabajo *cooperativo* (>) y en su sentido más amplio es educación, dirección, guía y forma-escuela.

Discípulo
Rol muy específico del MME en el cual un estudiante es llamado a aprender a través de la imitación total y cumplida de los modelos exclusivos de aprendizaje proporcionados por un *maestro-dios* (>).

Distractor
El docente-*agente* (>) puede a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje desaparecer positivamente. Como elemento externo al mismo proceso y sin embargo está presente – no se ve pero está -, puede favorecerlo [*contribuidor* (>)] o intentar en perjudicarlo (*distractor*). Una manera de perjudicarlo "desde afuera", es la de activar los principios de la *comunicación perturbada* (>) como instrumento para la determinación del nivel de concentración que alcanzan los miembros de un grupo que está desarrollando una actividad didáctica.

Docente
En el MME, el concepto es menos tradicional. Es *docente* cualquier sujeto que en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una LCE, alcance el estado de *maestro* (>) de sí mismo o de los demás (estudiante-maestro por ejemplo).

Efectos difusivos
Cuando un nuevo conocimiento se acomoda con otro modificándolo positivamente.

Egodinamicidad/olodinamicidad
Según Titone, el "yo", unificando en sí mismo todas las adquisiciones de la persona, las pone a disposición de todas sus funciones y el intelecto (*olodinamicidad*), abstrayendo de la singularidad de los datos y categorizándolos en los cuadros universales del pensamiento, garantiza la asociación y por lo tanto la "comunicabilidad" de las adquisiciones.
Este *transfer* (>) es por lo tanto un proceso de *unificación vertical* (>): del plan táctico (actividad de codificación y decodificación), al plan estratégico (programación, dirección y control mental sobre las ejecuciones comunicativas) y por fin al egodinámico (motivaciones, selecciones, decisiones que surgen de la profundidad del experimentado personal).

Elaborado final
Es el producto glotodidáctico. En el MME, puede ser el *hipertexto* (>) de la *motivación* (>), el de *mi gramática* (>), el de la auto-evaluación, etc.

Elementos intra-lingüísticos
Elementos de la competencia comunicativa que se manifiestan en el interior de una misma lengua, variables lingüísticas por área geográfica, forma escrita o hablada, nivel social, período histórico o situación por ejemplo.

Elementos inter-lingüísticos
Elementos de la competencia comunicativa que se manifiestan entre dos o más lenguas diferentes, interferencias o semejanzas lingüísticas por ejemplo.

Elemento pasivo
Cualquier elemento que en el MME produce fallas o *desviaciones* (>).

Elemento perturbador
Canal o medio específico que permiten al *agente-docente* (>) analizar y llevar hipótesis sobre el grado de *motivación* (>) que los estudiantes alcanzan en una determinada actividad didáctica, desviando su atención de la misma y provocando la *perturbación de la comunicación* (>). Pueden ser chistes, sonidos y pláticas en el celular, presencia turbadora de chicas o chicos muy sexy, entonación de canciones que se entremeten a la normal recepción del mensaje, sensaciones de fuerte asco provocadas por un ruptura oculta de ampollitas nauseabundas, sensaciones de peligro como la repentina caída del pizarrón colgado en la pared, etc.
Se parte en efecto del presupuesto que es fundamental reconstruir en clase, un *contexto* (>), lo más posible representativo de la realidad.

Empleo impropio
Uso heterodoxo que se puede hacer de algunos instrumentos específicos. Por ejemplo, el *corrector ortográfico* (>), el corrector gramatical y el traductor, a pesar de tener como finalidad la de favorecer una escritura perfecta, son por lo general imperfectos y ello los vuelve útiles desde un punto de vista glotodidáctico en actividades de *corrección de la corrección* o de *corrección de la traducción incorrecta*.

En-coacción
Fase de *motivación* (>) que se desarrolla antes de la de la acción y es esencial para que tenga efecto esta última. La *motivación* puede ejercerse para objetivos más generales – abordaje y método del curso – o para objetivos específicos del estudio de LCE.

Encuadernación difícil
Característica de la LCE que es una entidad muy compleja e imposible de encasillar dentro de textos pre-fabricados.

Enseñanza integrada
Meta educativa según la cual es necesaria una continua colaboración entre todos los docentes de lenguas y lenguajes de un mismo sujeto que aprende.

CAPÍTULO 3

Entrenamiento
Condición esencial para que progrese el MME. Implica preparación continua sobre el *aprender a aprender*, la competencia *glotomatética* (>), es decir, adquisición de modelos de aprendizaje útiles para la vida presente y futura del estudiante de LCE.

Esquemas mentales subjetivos
Forma personal con la cual cada *sujeto único y no repetible* (>) almacena las informaciones en su mapa psico-cognitivo.

Estandarización
En oposición a *autenticidad* (>), la estandarización es la forma tradicional con la cual se presentan los elementos de una lengua y cultura, el texto didáctico tradicional, es decir una forma única de *análisis-síntesis y reflexión* (>), *deductiva o inductiva* (>), sin tener en cuenta las diferencias *inter-lingüísticas* (>) e *intra-lingüísticas* (>), además de la dicotomía LCE vs. LC2.

Estudiante-buen ciudadano
Meta de la formación del ser humano y del MME que por supuesto es formativo.

Evento comunicativo
Es la unidad básica del análisis pragmático y antropo-lingüístico. El *evento comunicativo* se manifiesta en una situación, abarca un texto lingüístico y una serie de mensajes extra-lingüísticos, utilizados para que la situación final no sea igual a la inicial. Algunos eventos son muy breves (pedir auxilio), otros pueden ser muy largos (operaciones comerciales).

Fase en-coactiva
En-coacción (>).

Feed-back
Mecanismo de recuperación de datos útiles para la actividad de re-fortalecimiento de un viejo conocimiento o aprendizaje de uno nuevo.

Ficha de reflexión psico-afectiva
Instrumento de *control* (>) o *investigación-acción* (>) colectiva e individual de conectar al *hipertexto pivote* (>) sobre la realización del proceso, sobre el empleo de una metodología específica y de la tecnología educativa y sobre los procesos cognitivo-afectivos aplicados en el mismo proceso por cada estudiante.

Filosofía de fondo
Abordaje, enfoque teórico-filosófico de un método.

Filtro afectivo
Ver *afectividad* (>).

Formación mental
Teoría psico-pedagógica del Prof. Renzo Titone según la cual la formación del sistema dinámico de las capacidades cognitivas (sensoriales e intelectivas) de un ser humano, es decir, la mente, implica el desarrollo total y armónico de todas sus capacidades.

CAPÍTULO 3

Formador
Cualquier *agente* (>) – maestro, estudiante o tecnología educativa – que favorezca en el MME, el logro de las metas educativas.

Funciones "copia y pega"
En el MME, esta función, típica de los *softwares* para la producción de textos escritos, no está considerada muy bien. En efecto, para aumentar la oferta de conocimientos, ella dilata notablemente espacios y tiempos de ejecución. Se prefiere "insert comment" o "insert hiperlink".

Garantía del anonimato
El uso de una *única caligrafía de escritura* (>) y la realización de un *elaborado* (>) o *hipertexto único* (>) son *garantía del anonimato* (>) de la intervención o contribución, en pleno respeto de los principios de eliminación del *filtro afectivo* (>), de período crítico y del sentimiento de miedo en caer en lo ridículo frente a los demás.

Gestor de la comunidad
Sujeto/s encargado/s de "administrar" la comunidad WEB. Puede organizar el elenco de los inscritos y sobre todo puede llegar a cambiar sus roles.

Glotomatética
El *aprender a aprender* o *aprender haciendo* una lengua y una cultura, los instrumentos para entender que funciona y que cosa no funciona para aprenderlas. Es sincrónica cuando el estudiante utiliza conocimientos previos de otras disciplinas, es diacrónica cuando hace uso de su *background* glotodidáctico, es decir de todas las lenguas o lenguajes ya adquiridos.

Grado de auto-ironía y humildad
Concepto que se enlaza de cerca con la teoría del *maestro-distractor* (>). Cuando la actividad de *perturbación de la comunicación* (>) no tiene efectos, al agente perturbador, sea él maestro o estudiante, se requiere un elevado *grado de auto-ironía y humildad* (>), elementos que no afloran casi nunca en el ámbito de una lección tradicional. En efecto, a nadie le gusta sentirse segregado. En realidad, la finalidad de la perturbación es otra, analizar el *grado de motivación* (>) de un grupo de trabajo.

Grado de frustración
Concepto que se enlaza de cerca con la teoría del *maestro-distractor* (>). Entre más elevado es el *grado de motivación* (>) de los agentes concentrados en su oficio, más elevado es el *grado de frustración* del agente perturbador.

Grado de motivación
Concepto que se enlaza de cerca con la teoría del *maestro-distractor* (>). Entre más elevado es el *grado de frustración* (>) del agente perturbador, más elevado es el *grado de motivación* de los *agentes* (>) concentrados en su oficio.

Grupo de acción integrado
Derivación del concepto de *enseñanza integrada* (>). Grupo de docentes de lenguas y lenguajes que trabajan para la misma causa: favorecer el *aprendizaje significativo* (>) de sus estudiantes a través del estudio interdisciplinario.

Grupo de expertos
Ver *Cooperative Learning* (>):JIGSAW II.

Heurístico
Procedimiento no riguroso que permite prever un resultado, que después será convalidado científicamente. En el MME, por no-riguroso se entiende individual y por riguroso se entiende de *patrimonio colectivo* (>). El *hipertexto* (>) colectivo es en efecto la integración de los hipertextos personalizados. Los estudiantes, por medio de su competencia *glotomatética* (>), hacen por su cuenta hipótesis sobre el funcionamiento de la LCE, proceso *heurístico* (>). Después, a través de la *colectivización de los conocimientos* (>) las transforman en científicas (*proceso científico)* y las van acomodando en sus esquemas cognitivos previos.

[249]Hipertexto
A diferencia de un texto normal, que se caracteriza por la "secuencialidad" de la fruición (existe un "antes" y un "después", no se puede leer la conclusión sin haber leído el principio) un hipertexto está estructurado de manera tal de poder ser disfrutado empezando por cualquier parte y de allí "navegando" (según la metáfora ya adquirida del Diario de Borde) en el texto por medio de las referencias que atan los nudos. Por lo general, la idea de hipertexto se enlaza con la de hipertexto informático, sin embargo, un hipertexto puede ser de papel también (como este glosario impreso sobre papel con las referencias dadas por la señal), aunque el soporte informático facilita mucho la navegación porque es suficiente hacer clic sobre el nudo, es decir sobre la palabra evidenciada, y la máquina va enseguida a la voz correspondiente.
La idea de hipertexto es fundamental porque la gramática de una lengua, en el sentido estrecho (morfología-sintaxis) igual que en uno general, es un gran hipertexto, que viene completado poco a poco por nuevos elementos (reglas) y por nuevos enlaces.
Del mismo modo, la educación literaria y la enseñanza de la cultura extranjera tienden a crear un hipertexto, por completar durante toda la vida post-escolástica. Por su absoluta adaptabilidad a intereses, ritmos y estrategias de estudio diferentes, la forma hipertextual se vuelve cada vez más la elección más optada para la organización de los materiales didácticos, sean ellos de papel o informáticos.

Hipertexto pivote
Hipertexto auténtico-auténtico (>) sobre el cuál sucesivamente, se ejerce la actividad didáctica de *Mi o Nuestra Gramática* (>).

Hipertextualización arbitraria
Requiere una preparación específica al docente en la preparación del material didáctico.
El texto presentado a los estudiantes no es un texto común y tradicional sino un *hipertexto* (>), es decir un texto que actúa "en profundidad" y que se hace garante de todos los caminos

[249] Traducción libre de *Nozionario di Glottodidattica* de Paolo Ernesto Balboni

posibles en términos de *personalización o individualización del proceso de aprendizaje-enseñanza* (>).
Sin embargo es sólo teoría, porque el *hipertexto arbitrario*, al final, tiene un principio y un fin, aún cuando sea transitorio, flexible y reciclable. Ello significa que aunque podamos considerarlo más flexible y elástico en este sentido con respecto al texto tradicional, representa de todas formas, una visión partidaria de aquellas inmensas estructuras que son Lengua y Cultura, tan difíciles de presentar taxonómicamente, por lo de su extensión diacrónica y sincrónica, una visión partidaria que no respeta siempre y en cada caso, el concepto de *no-repetibilidad y unicidad del sujeto* (>) que aprende.

Hipertextualización auténtica-auténtica
Implica *complejidad* (>) de ejecución y sentido de *disciplina* (>) y *entrenamiento* (>).
El estudiante, *único y no repetible* (>), construye su propio *hipertexto* (>), en el cual inserta los esquemas psico-cognitivos que por razones de economía de tiempo y de eficacia operativa, representan los *elementos únicos y no repetibles* (>), útiles en su proceso personalizado de adquisición de LCE.
Podemos afirmar en un cierto sentido, que el sujeto es *hermeneuta* (>) en su viaje, en su mundo y de sí mismo.

Hipertextualización subjetiva sobre texto tradicional
A partir del texto utilizado en clase, el sujeto que aprende, de manera paralela al proceso *estándar* (>) de enseñanza-aprendizaje, efectúa por sí mismo y de manera espontánea las anotaciones [*tips* (>) lingüístico-culturales] que permiten la reorganización, eficaz y económica desde un punto de vista temporal [*optimización de recursos* (>)], de la estructura lingüístico-cultural en objeto en su propio *esquema mental* (>) pre-existente.
Sin embargo, en este caso, la eficacia y la economía de su propia intervención didáctica, no necesariamente se manifiestan como paralelas a la eficacia y a la economía de la intervención *estándar* (>), es decir, del texto tradicional, y ello puede provocar pausas inútiles, distracciones, reducción del nivel de concentración y *motivación* (>) y en algunos casos puede presentarse el fracaso.
Además, el texto tradicional se presenta por su misma estructura en forma de *circuito cerrado* y ésto reduce notablemente el espacio y el tiempo para los *tips matéticos* (>).

Holístico
Enfoque ecléctico, integrado, total o universal, un enfoque glotodidáctico que prevé el estudio y el uso de todas las integrantes científicas y prácticas de la competencia comunicativa y del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas y lenguajes:
LINGÜÍSTICA, EXTRALINGÜÍSTICA, PARALINGÜÍSTICA, SOCIO-PRAGMÁTICA, CULTURAL E INTER-CULTURAL, PSICOLÓGICA, NEUROLINGÜÍSTICA, PSICOLINGÜÍSTICA, PSICO-DIDÁCTICA-EDUCATIVA, METODOLÓGICA, DOCIMOLÓGICA, TECNOLÓGICA Y GLOTOMATÉTICA.

Inductivo vs. deductivo
Por un lado, la lengua se puede aprender por medio de sus reglas a través de un proceso *deductivo*, por el otro, hay abordajes y métodos que dan énfasis al principio de lengua en su globalidad y al descubrimiento de sus reglas a través de un proceso *inductivo*. En el primer caso, se trata de una explicación directa e unívoca de sus normas gramaticales, en el segundo caso se trata de una actividad de extrapolación de las normas a partir de los textos

que describen el *evento comunicativo*.

Input
Oferta de los elementos de la LCE. Se relaciona con el *intake*, lo que el estudiante toma del *input*.

Insolvencia de actividad
Imposibilidad de llevar a cabo la actividad por manifiesta falla en el avance del proceso. Ver *desviación* (>) o *control* (>).

Instrumento "docimológico"
Todo medio que permite la implementación de la actividad de verificación periódica y evaluación final: *diario de borde* (>), construcción de una *work unity* (>), etc.

Interdisciplinariedad
Generalización de los efectos formativos de un aprendizaje específico que sólo de esa forma y por medio del *transfer of training* (>) y en función del principio de *aprendizaje vs. adquisición* de Krashen, se puede transformar en una adquisición.

Inútiles (lenguas)
Lenguas no importantes desde un punto de vista utilitario-pragmático, sin embargo, fundamentales para el rescate de los valores de la formación del sujeto.

Investigación-acción
Proceso de análisis y *control* (>) sobre la glotodidaxis, la operatividad, implementado por el *docente-agente* (>) o por los mismos estudiantes. La finalidad de la *investigación-acción* es la de solucionar problemas didácticos y mejorar de esta forma el proceso.
Sus instrumentos pueden ser:

a. *instrumentos subjetivos u objetivos*.
Los instrumentos subjetivos (diario, *stimulated recall*, *field notes* y entrevistas) entregan unos datos bastante subjetivos o afectados por el sujeto que los recoge, obligando entonces a un análisis sucesivo para objetivizarlos. Sin embargo, hay que decir que estos instrumentos son los más adecuados para descubrir la dimensión psicológica, afectiva y cognitiva de la cuestión bajo examen.
Los instrumentos objetivos (*stimulated recall*, *field notes* y entrevistas, fichas de observación, cuestionario, audio-grabación, video-grabación, *testing* y *portfolio*) nos entregan datos sobre el ambiente externo y visible de los hechos).

b. *instrumentos verbales o no-verbales*.
Los instrumentos verbales (audio-grabación, vídeo-grabación, fichas anecdóticas – de manera subjetiva y reducida -, *stimulated recall*) permiten la captura de los datos lingüísticos propios.
Los instrumentos no-verbales (fichas anecdóticas, *stimulated recall*, diario, fichas de observación, *field notes*, entrevistas, cuestionario y *portfolio*) entregan informaciones preciosas sobre los comportamientos, las reacciones y las actitudes de los sujetos del proceso.

c. *instrumentos para la observación por parte del docente o para la observación del docente mismo por parte de otros sujetos (otros docentes o los estudiantes).*
Como observador (diario, entrevista a los estudiantes, *testing*, *field notes*, cuestionario, audio-grabación, *stimulated recall*) el docente puede observar puesto que no está enseñando. Como observado (diario, video-grabación, entrevista, fichas de observación, *portfolio*, audio-grabación y *stimulated recall*) el docente es el *focus* de la observación y por lo general no puede observar porque está enseñando.

d. *instrumentos cerrados o abiertos.*
Los instrumentos abiertos-cualitativos (diario, audio-grabación, vídeo-grabación, entrevista libre, *portfolio*, *field notes*, *stimulated recall*, cuestionario con preguntas abiertas, ficha anecdótica, entrevista semi-estructurada) permiten comprender las tipologías de errores o equivocaciones que se efectúan cuando se empieza una actividad comunicativa, consienten además la exploración de la realidad en forma abierta cautivando errores no previstos o imaginados *a priori*.
Por el contrario, los instrumentos cerrados-cuantitativos (cuestionario con preguntas abiertas, ficha anecdótica, entrevista semi-estructurada, cuestionario con preguntas cerradas, fichas de observación, entrevistas estructuradas y *testing*) permiten la implantación de categorías predeterminadas para orientar la atención y la selección de los datos observados. Sin embargo, no permiten el relevo de otros datos.

e. *instrumentos de observación directa o a distancia.*
Los instrumentos de observación directa (diario, *field notes*, fichas de observación, audio-grabación, vídeo-grabación, *stimulated recall*, *pattern analysis*) se utilizan para situaciones presentes en el momento en que se actúa la observación.
Los instrumentos de observación a distancia (*portfolio*, cuestionario, entrevista, *testing*) son utilizados para situaciones no presentes o lejanas al momento en que se actúa la observación.

Invisibilidad
Condición de *clandestinidad* (>) del *agente-maestro* (>) (docente o estudiante) que tiene como finalidad la de motivar a los estudiantes a superar este estado de manera gradual para entrar en el de *maestros* (>) de sí mismos o de los demás. *Clandestino* significa que *no se ve pero que está presente*, es decir que, en cualquier momento, puede regresar a su condición de maestro-tutor o en casos extremos a la de *maestro-dios* (>).

Involución
Cuando no se realiza el principio de *aprendizaje significativo* (>) y de respeto del *orden natural de adquisición* (>), el proceso de enseñanza-aprendizaje sufre una *involución* que debe ser estudiada adecuadamente en fase de *investigación-acción* (>) para permitir la reconducción del sistema.

Juego de roles
Por *juego de los roles* no entendemos el concepto tradicional de *role-play* sino el interesante y prolífico proceso de transformación gradual de las identidades del docente – de *maestro-dios* (>) a *tutor*, *consejero*, *compañero de viaje*, *clandestino*, etc. (>) – y de los estudiantes – de *discípulos* a *compañeros de viaje*, *autodidactas*, *consejeros*, *tutor*, etc (>).

Leader-ship negativa
Actitud ego-centrista de un sujeto que en fase de trabajo *cooperativo* (>), monopoliza por ejemplo, el tiempo a disposición y la distribución de los conocimientos adquiridos, en breve, no respeta el principio de las competencias sociales.

"Límites" transitorios
Situación momentánea o temporal del *hipertexto* (>), en todo caso, superable en cada momento. De todas formas es importante subrayar que el *hipertexto* (>) no ofrece una solución definitiva al problema de la construcción de una LCE, sino que entrega la representación gráfica más parecida a esta realidad de referencia y es condición necesaria para que el elemento tecnológico se vuelva a su vez, agente del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Lengua franca
Lengua que permite la comunicación entre parlante de diferentes lenguas y áreas geográficas

Links
Enlaces *hipertextuales* (>) de elementos glotodidácticos que marcan el progreso en el estudio de una LCE o de un *evento comunicativo* (>) en la misma. Herramienta del trabajo para la construcción de los *aprendizajes significativos* (>).

Links con comentario
Enlaces con descripción escrita u oral de un elemento de LCE. En el MME se realiza por medio de las funciones INSERT COMMENT o INSERT HIPERLINK del programa WORD.

Lugar de vivisección
Metafóricamente, un *salón* que no es de *calidad* (>), un lugar en donde no se respetan las teorías psico-didácticas del aprendizaje de una LCE y el sujeto que aprende, en lugar de un ser *único y no repetible* (>) no es otra cosa que conejillo de laboratorio.

Maestro
En el MME, el concepto de *maestro* asume otras valencias connotativas. En realidad es *agente-maestro* (>) y este rol puede ser cumplido por el docente, por los estudiantes y por la tecnología educativa también.

Maestrocracia vivisectora
Literalmente, el poder de los maestros-vivisectores. Ver *lugar de vivisección* (>).

Maestro-dios
Único centro de distribución del saber.

Making explicit, making clear
Finalidades de la fase *en/coactiva* (>) o de *motivación* (>) que consisten en la explicación directa o implícita de los objetivos del curso. Lo "explícito" y lo "claro" son en efecto, prerrogativas fundamentales para el éxito glotodidáctico. Estos principios son fundamentales también para la *construcción colectiva de los conocimientos* (>) y obviamente para el desarrollo de cualquier actividad didáctica.

CAPÍTULO 3

Mi o Nuestra Gramática
Técnica del MME que prevé la *construcción* (>) – individual y colectiva – de un *hipertexto* (>) en el cual vienen anotadas (*tips*) y enlazadas (*links*) reflexiones o definiciones sobre elementos que pertenecen a un *evento comunicativo* (>) en LCE. Es la reconstrucción de un texto para la enseñanza-aprendizaje de una LCE teniendo en cuenta sin embargo el principio de *aprendizaje significativo* (>).

Monitor
El aprendizaje tiene la importante función de *monitor*, o sea de mecanismo de control de la lengua que se va a producir. Este mecanismo por ser lento y racional, no puede sin embargo intervenir cuando se comunica en LCE, porque penalizaría la *fluency*, la fluidez del discurso. El *monitor*, el control formal sobre lo que ha sido producido, puede ser aplicado por el docente, sin embargo, es importante que el estudiante también llegue a dominarlo.

Motivación
Ver *en-coacción* (>) y *arquetipo de la motivación* (>).

Modal focusing
Principio neurolingüístico según el cual es necesario focalizar la modalidad izquierda durante el aprendizaje, para ofrecer al hemisferio izquierdo la oportunidad de volver a estructurar, desde un punto de vista neurolingüístico, sus conocimientos.

Nivel de competencia glotodidáctica
Ver *competencia glotodidáctica inferior/superior* (>)

Norma del chez = da
Metafóricamente, *aprendizaje significativo* (>)

Norma del da = por y no da = para
Metafóricamente, *aprendizaje significativo* (>)

Observador
Rol muy específico del MME que un sujeto actúa en el momento en que observa [*investigación-acción* (>)] cómo está progresando una determinada actividad. Es el *agente* (>) del *control* (>) sobre el proceso y sobre los productos del estudio de una LCE. También en este caso, puede ser representado por un único sujeto o por un grupo de personas.

Optimización de recursos
Reorganización y presentación, eficaz y económica desde un punto de vista temporal y espacial, de la estructura lingüístico-cultural, objeto del estudio. La tecnología educativa ofrece en este sentido garantías óptimas.

Orden natural de adquisición
El estudiante va expuesto a un *input* (>) comprensible que respete el *orden natural* y que contenga "i+1": ello significa que para que haya adquisición, la lengua presentada tiene que ser clara desde el punto de vista del significado y tiene que contener estructuras que se encuentren en un escalón o grado inmediatamente superior a las ya adquiridas. Saltar unos

pasajes, no respetar el *orden natural* (>) compromete la adquisición de la competencia lingüística.

Página en construcción
Principio del MME según el cual, el espacio en el cual los agentes construyen y producen, tiene que ser considerado, *a priori*, flexible y elástico para cualquier cambio de apariencia y sustancia. En donde no llega el presupuesto económico, tiene que llegar la imaginación y la creatividad.

Para-textualidad
Es la serie de informaciones que acompañan un texto escrito (fotografías, títulos, didascalias, etc.). El *para-texto* es fundamental para definir el *contexto* (>) y para desarrollar la técnica de la anticipación de contenidos.

Patrimonio colectivo
Aprendizaje que ya pasó por la etapa de *colectivización del conocimiento* (>) y que para el grupo-clase se ha vuelto científico.

Pensador lateral
Teoría de De Bono y filosofía de fondo del MME según la cual el *pensador lateral* es creativo, busca la novedad, procede de manera ilógica, a tientas, de un pensamiento a otro, está interesado en la riqueza, no selecciona caminos viejos, sino que abre nuevos, genera cuantos más posibles abordajes alternativos aunque ya haya encontrado el más prometedor, o trata de buscar nuevas formas de ver las cosas con el fin de encontrar alguna solución, actúa con el fin de actuar, no se mueve sólo hacia algo, sino que se mueve empujado por el interés de moverse, planea un experimento para ver si una idea puede subir algunas modificaciones, se mueve alrededor del problema sin fin o dirección, casi siempre comenta que está buscando, pero que no sabe lo qué está buscando hasta el momento en que lo habrá encontrado, se va hacia adelante y luego colma los vacíos, explora las veredas menos probables, asegura que se encontrará una solución, sin embargo no proporciona ninguna garantía sobre la excelencia de la solución.

Pensamiento objetivo y colectivo
Condición *a priori* para que se manifieste una reflexión *glotomatética* (>) eficaz.

Performance
Acto de los agentes del proceso de enseñanza-aprendizaje de LCE.

Personalidad
Ver *afectividad* (>).

Personalización o individualización del proceso de aprendizaje-enseñanza
Principio filosófico-teórico que dicta la necesidad de crear tantos itinerarios de estudio de LCE cuanto el número de los estudiantes de un grupo-clase para poder respetar otro principio, el del *ser único y no repetible* (>). El *hipertexto* (>), por ser una entidad abierta, permite la realización de estas condiciones.

Perturbación de la comunicación
Ver *distractor* (>) y *elemento perturbador* (>).

Pidgin
Una variedad *pidgin* de una lengua es aquella lengua fuertemente simplificada que a menudo resulta incomprensible a un hablante-nativo. El objetivo es abultar las características de una *lengua franca* (>), teniendo como único parámetro la eficacia pragmática.
En Glotodidáctica, sobre todo en los años ochenta, la hipótesis de la lengua internacional ha retomado el concepto de *pidginización*, notando como en un abordaje comunicativo un cierto nivel de imperfección sea connaturalizado, donde la instancia comunicativa prevalezca sobre el esmero formal. Luego el proceso de adquisición lingüística sería en realidad el paso del *pidgin* a una *lengua franca* (>).

Poder "universalizante" del intelecto
Según la teoría psico-didáctica de Titone, el intelecto, abstrayendo la singularidad de los datos y ordenándolos por categorías en los cuadros universales del pensamiento, garantiza la comunión de los mismos y entonces la comunicabilidad de las adquisiciones.

Porción o visión limitada de la realidad
Por ser las lenguas y las culturas, entidades de *difícil encuademación* (>), cada interpretación textual se vuelve subjetiva, una porción por supuesto. Lo más oportuno es entonces buscar un *contenedor* (>) que no tenga límites de expansión. El *hipertexto* (>) es la mejor solución.

Portador de nuevos sentidos y significados
Competencia social del trabajo *cooperativo* (>). Cada sujeto tiene que aportar contribuciones al estudio *cooperativo* de la LCE, recuperando sus conocimientos previos.

Potencialidades motivacionales y matéticas de salida
Condiciones psico-cognitivas previas con los cuales, al principio, el estudiante se acerca al estudio de la LCE.

Presentar-enseñar
El nivel máximo de competencia glotodidáctica viene marcado por la competencia del estudiante en *presentar-enseñar* un objetivo del proceso de enseñanza-aprendizaje.
Este objetivo puede ser un elemento mínimo de LCE – una norma gramatical -, o un elemento más complejo – una *work unity* (>), por ejemplo -. Presentar-enseñar significa obviamente favorecer la adquisición en otros sujetos por medio de un proceso directo, guiado, cooperativo o autónomo, según las condiciones *glotomatéticas* (>) específicas del ambiente en que se desarrolla momentáneamente el mismo.

Proceso de tutorado
Sinónimo de *rotación tutoral* (>).

Producto final y acertado del conocimiento
Construcción de un producto final para la evaluación. Esta operación transforma al estudiante en maestro o tutor de sí mismo o de los demás compañeros con un nivel de competencias inferior y da vida a un nuevo *proceso de tutorado* (>).

Puente cognitivo
Traspaso de un conocimiento poco elaborado o incorrecto a uno correcto, desde el conocimiento previo al nuevo. Esta operación es actuada por lo general por el maestro-*clandestino* (>) que recupera de esta forma el rol de *maestro-tutor* (>).

Racionalidad
Según Sarramona, es justificación razonada, explicable por argumentos no puramente subjetivos, sino compartidos y verificables, argumentos científicos y, por consiguiente, de patrimonio colectivo.

Realidad de referencia
Evento comunicativo en LCE, representado por el *hipertexto* (>)

Realidad externa caótica
En oposición a *salón aséptico* (>). La lengua y la cultura no son exclusivamente vehiculares en el salón de clase, no nacen y mueren entre estas paredes, más bien, son y representan cada realidad existencial. La realidad de la comunicación que se manifiesta alrededor del salón en que se aprende a comunicar, es en lo absoluto caótica y no-ordenada.
El estudiante que se cree competente en LCE, es a menudo y en realidad, competente en LCE sólo dentro de un salón, sólo en *condiciones hiper-experimentadas de interlocución* (>), sin embargo, al salir "afuera", es llamado a ser igualmente competente y se percata que desde el punto de vista pragmático, la comunicación externa es más compleja, porque aquí se actúa en un conjunto heterogéneo de situaciones comunicativas diferentes

Realización de un único elaborado
La *realización de un único elaborado*, es decir la producción de un *hipertexto* (>) general, son *garantía del anonimato* (>) de la intervención o contribución, en pleno respeto de los principios de eliminación del *filtro afectivo* (>), de período crítico y del sentimiento de miedo de caer en lo ridículo frente a los demás

Reducción de la posibilidad de fuga
En el MME es fundamental encontrar una justa y armónica relación osmótica entre *salón de calidad* (>) y mundo externo, construyendo un agradable punto de encuentro y de seguro regreso. Recuperar a los *agentes* (>) desaparecidos, típico de la enseñanza de LCE *inútiles* (>) desde un punto de vista pragmático, implica una superflua pérdida de tiempo, el surgir de fuertes frustraciones y la precariedad de un buen éxito.

Reducción de los contenidos
Técnica del MME que prevé el estudio de un determinado *evento comunicativo* (>) representado por un texto (tradicional por lo general) sobre el cual, de manera individual o colectiva, los estudiantes aplican su competencia *glotomatética* (>) diacrónica o sincrónica con el fin de rescatar sólo y exclusivamente los elementos significativos.

Re-estructuración o relectura
Re-acomodación del mapa psico-cognitivo. Operación de acomodación del nuevo conocimiento sobre los antiguos, que se manifiesta en una modificación de ellos o en su total o parcial eliminación.

Reflexión artística
Ver *acción artística* (>).

Reflexión tecnológica
Ver *acción tecnológica* (>).

Reflexión interlingüística e intercultural
Análisis de las diferencias o semejanzas entre la LCE y la LCM. Esta operación es fundamental para estructurar el material de estudio, eliminando los elementos que no son significativos en este sentido, operando entonces una *reducción* eficaz *de los contenidos* (>) y favoreciendo, a través de la *culturización* (>), *socialización* (>) y *auto-promoción* (>), el logro del estado de *relativista lingüístico-cultural* (>).

Regular "compás" gramatical
Forma con la cual el texto tradicional proporciona los elementos gramaticales, de los más fáciles a los más difíciles.

Relativismo cultural (lingüístico)
Actitud de respeto y posiblemente de interés y no de mera tolerancia para la diversidad cultural. Representa una meta educativa esencial en Glotodidáctica.

Representación poli-semántica o integrada
Hipertexto (>). Es el único *contenedor* textual que permite integrar todos los significados y sentidos de la comunicación en LCE.

Revisión
Control (>), *investigación-acción* (>)

Riqueza
La *riqueza* en el MME está representada por el conjunto de las contribuciones *glotomatéticas*, sean ellas diacrónicas o sincrónicas, que construyen el objeto de estudio.

Rotación tutoral
Ratificación definitiva del *máximo nivel de competencia glotodidáctica* (>) logrado por el estudiante, que en una etapa específica del proceso de enseñanza-aprendizaje, por haber alcanzando la esfera de maestro de sí mismo es llamado a ser *maestro o tutor* (>) de los demás, es decir, a servir de L.A.S.S., de soporte al aprendizaje de otros sujetos con un *nivel de competencia glotodidáctica inferior* (>).

Saberes
Conocimientos

Salón aséptico
El *salón aséptico* es el ambiente de enseñanza-aprendizaje en el cual cada estudiante goza del máximo orden y de la condición de máximo silencio para concentrarse. Está en abierta oposición a la realidad externa que por el contrario es caótica. La lengua y la cultura no son exclusivamente vehiculares en el salón de clase, no nacen y mueren entre estas paredes, más bien, son y representan cada realidad existencial. La realidad de la comunicación que

se manifiesta alrededor del salón en que se aprende a comunicar, es en lo absoluto caótica y no-ordenada. El estudiante que se cree competente en LCE, es a menudo y en realidad, competente en LCE sólo dentro de un salón, sólo en condiciones *hiper-experimentadas* de *interlocución* (>), sin embargo, al salir "afuera", es llamado a ser igualmente competente y se percata que desde el punto de vista pragmático, la comunicación externa es más compleja, porque aquí se actúa en un conjunto heterogéneo de situaciones comunicativas diferentes. Reconduciendo este principio en el ámbito de enseñanza-aprendizaje de LCE, la arbitrariedad de la elección del *salón aséptico* y de una *comunicación no-perturbada* (>) se hace aún más clara.
De hecho, aquel contexto silencioso se vuelve más inaceptable, puesto que no representa el contexto de las LCE sino una exposición total a un contexto de lengua y cultura artificiales, del cual vienen excluidas arbitrariamente las sensaciones físicas y los sentimientos que generalmente acompañan el *evento comunicativo* (>).

Salón de calidad, calificado y calificante
Un salón de clase se vuelve de *calidad*, *calificado* y *calificante* siempre y cuando al construirlo se tomen en consideración los siguientes aspectos:

- **a.** Selección de un espacio apropiado como "casa" del proceso de enseñanza-aprendizaje y para la observación o *investigación-acción* (>);
- **b.** Disposición de un espacio bastante amplio;
- **c.** Abastecimiento regular, manutención y limpieza además de enriquecimiento y renovación continua;
- **d.** Abastecimiento continuo y constante de los medios necesarios para su sustentación, dotación de todos los procesos y de los instrumentos adecuados y alcanzables para que cada *agente* (>) pueda crecer y mejorar en este proceso;
- **e.** *Reducción a lo mínimo de la posibilidad de fuga* (>) por parte de los agentes;
- **f.** Comunicación con el personal no-docente, para que, sobre todo en los períodos de no-productividad, se haga partícipe y responsable del mismo proyecto y no cometa el error de perjudicar la estructura cualitativa;
- **g.** Constatación que, al final de la sesión de Trabajo, el agente-estudiante regrese a su ambiente natural y pueda encontrar en este mundo externo, relaciones y asonancias con su *casa-salón de calidad*.

Sistematismo
Según Sarramona, el *sistematismo* se manifiesta cuando los elementos que intervienen en el proceso son contemplados en sí mismos y en relación con los demás, de manera tal que se puede clarificar la situación en su conjunto.
Las decisiones que se toman sobre un elemento del conjunto siempre recaen por tal motivo sobre los restantes y sobre las consiguientes interacciones.
En un sistema muy abierto y flexible, y por consiguiente, complejo, como el que se planteó en el MME, es evidente que esta característica es respetada en todos sus aspectos, sin caer en un mecanicismo forzado y excesivamente exasperante, tirano del *actuar* intuitivo y *artístico* (>).

Situación-límite
Ver *diálogo auténtico-auténtico* (>).

Socialización
Según Freddi, el sujeto que aprende una LCE, también adquiere los modelos culturales del país extranjero del cual está estudiando la lengua natural, con posibilidad de poderlos valorar desde su interior sin los filtros deformantes de los *estereotipos* (>) (operación de aculturación propedéutica a la comprensión y al diálogo). De esta forma, gracias al nuevo código lingüístico-cultural, amplía su área de *socialización* completándose o empalmando con grupos más vastos que los nacionales.

Socialización de los conocimientos
Sinónimo de *construcción colectiva del conocimiento* (>).

Socio-tipos vs. estereotipos
El conocimiento no planteado desde un punto de vista cultural, fundamentado sólo en el "así dicen", da lugar a *estereotipos*, es decir opiniones concebidas irracionalmente y escasamente susceptibles de modificaciones y que impiden una valoración objetiva, opiniones que pueden ser positivas o negativas. En Glotodidáctica, es necesaria una información correcta sobre las costumbres y sobre los hábitos de un pueblo, analizando la distribución del fenómeno, tratando de no construir estereotipos que podrían falsear la interpretación, proporcionado por el contrario *socio-tipos*, según la definición de Balboni, es decir, caracterizaciones que derivan de una generalización racional de *estereotipos* empíricamente verificables.

Sujeto único y no repetible
A partir de los años 80 del siglo pasado, muchos abordajes y métodos han vuelto a tomar en consideración la teoría psico-humanística de algunos estudiosos, Allport, Maslow, Fromm, Nuttin entre otros, sobre la característica del *ser único y no repetible* que cada estudiante representa y de su personalidad como interrelación dinámica entre el "yo" y el "mundo". En Glotodidáctica ello desemboca en la necesidad de poner al estudiante en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y en la oportunidad de proporcionar *caminos personalizados o individualizados de estudio* (>).

Sujeto-grupo
En el MME, al aplicar el *Cooperative Learning* (>), el grupo de estudiantes se vuelve *sujeto-grupo*. De esta forma, hay un único responsable del éxito o del fracaso didáctico. Este planteamiento es fundamental para eliminar cualquier conato de *filtro afectivo* (>).

Talento
La formación de *talentos* es una de las metas educativas de la Glotodidáctica del Siglo XXI. El currículo, en efecto, debe ser repensado, reorganizado, reconstruido de tal manera de habilitar realmente a los estudiantes a descubrir y a realizar sus mismos *talentos* individuales y su potencial de aprendizaje. Ello significa que mientras un currículo semejante apuntará a incrementar la responsabilidad personal de cada alumno con respecto al propio futuro de conocedor, ello tendrá que asegurar también un conjunto unitario y común de conocimientos, de comprensión y de habilidades de tal manera de establecer modelos de modulación de las coordenadas del conocimiento, personalmente aprovechables por el alumno y en todo caso de asegurarle, en la diversidad, condiciones equivalentes de participación en la vida económica y social; además de proporcionarle las condiciones adecuadas para una ciudadanía activa y responsable de los procesos globales de elección y decisión.

CAPÍTULO 3

Tecnología educativa no de punta
Tecnología no muy cara, ni técnicamente super-avanzada. En el MME, puede ser representada por un simple y común software como el de WORD.

Tiempos de ejecución
Concepto glotodidáctico arbitrario según el cual una unidad didáctica no puede ir más allá de las 7-8 horas de ejecución. Si fuera más corta sería limitada, si fuera más larga sería aburrida para el estudiante. En realidad, en el MME, el concepto de *tiempos de ejecución* (>), no tiene nada que ver con la *work unity* (>), sino con el objetivo específico de una actividad didáctica. Entonces, los tiempos pueden ser largos o cortos, según los casos específicos y sobre todo según las expectativas, deseos y necesidades de los estudiantes.

Tips matéticas
Ver *Diario de borde - bitácora (tips and links)* (>). Anotaciones que originan desde los conocimientos previos del estudiante.

Transfer negativo
Ver *transfer of traning* (>).

Transfer of training
En su teoría del *transfer of training*, Titone afirma que los efectos o los resultados propios de un aprendizaje representan una herramienta innata y directa hacia el siguiente proceso de aprender y hacia el cumplimiento de actividades que por lo general representan parte de la vida humana. Afirma el estudioso: el *transfer* es *pro-activo* (>) cuando un primer aprendizaje A influye en un segundo aprendizaje B, o facilitándolo [*positivo* (>)] u obstaculizándolo [*negativo* (>)] o es *retroactivo* (>) cuando un según aprendizaje B actúa sobre el primer aprendizaje A, en caso de que éste sea retomado, negativamente o positivamente.
En la enseñanza de las lenguas la transferencia pro-activa, retroactiva, positiva y negativa, está enlazada indisolublemente con el método aplicado: si se pretende entregar a los alumnos la posesión de principios generales, el proceso tendrá efectos generales o generalizables.

Transfer positivo
Ver *transfer of traning* (>).

Transfer pro-activo
Ver *transfer of traning* (>).

Transfer reactivo
Ver *transfer of traning* (>).

Tutor
Rol muy específico del MME que un sujeto actúa en el momento en que, de manera gradual, trata de enseñar a los demás, la competencia *glotomatética* (>), el *aprender a aprender*.

Única caligrafía de escritura
Condición que elimina por completo el *filtro afectivo* (>), al salvaguardar el *anonimato* (>) del estudiante.

Unidad de Trabajo
Work Unity. Nombre con el cual en el MME viene definida la unidad didáctica. La *Work Unity* no es una unidad a proporcionar (unidad didáctica) sino una a construir. Por ello, la nofijación de *tiempos límites de ejecución* (>) es una condición necesaria para su desarrollo.

Unificación vertical
Característica del *transfer of training* (>), proceso natural de aprendizaje que va del plan táctico (actividad de codificación y decodificación), al plan estratégico (programación, dirección y control mental sobre las ejecuciones comunicativas) y por fin al egodinámico (motivaciones, selecciones, decisiones que surgen de la profundidad del personal experimentado).

Virtualidad
Ver *Ambiente glotodidáctico virtual* (>).

Zona de desarrollo real
En palabras de Vigotsky, correspondería al estado del desarrollo mental determinado por la capacidad de solucionar independientemente un problema. En el MME es el *contexto* (>) de LCE

Zona de desarrollo potencial
En palabras de Vigotsky, correspondería al estado de desarrollo mental determinado por la resolución de un problema bajo guía o en colaboración con otras personas, más adultas o sabias. En el MME es el contexto curricular, *porción arbitraria* (>) de LCE.

Zona del desarrollo próximo
En palabras de Vigotsky, correspondería al fruto de la distancia entre el nivel de *desarrollo real* (>) y el nivel de *desarrollo potencial* (>). En el MME es el contexto único y no-reproducible de cada individuo y su esquema mental, el más productivo y adecuado para la adquisición.

Weltanshaung
Enciclopedia del sujeto-agente

Work in progress
Proceso progresivo, creciente y gradual de *construcción del conocimiento* (>).

CONCLUSIONES

Durante este laborioso y complejo trabajo de investigación en el **LAGG** sobre el **MME** se evidenciaron algunas teorías que manifiestan claramente el carácter programático de esta tesis.

El **papel del docente** es definitivamente proyectado hacia la "periferia" del proceso de enseñanza-aprendizaje, hasta el estado ideal de **invisibilidad** (maestro-clandestino), aunque asuma - al menos en fase *en-coactiva* - la dimensión substancial de agente-estimulador.

Por medio de él empieza de hecho la construcción de la *work unity* y surgen los inputs "de motivación" fundamentales para la acción de los agentes-estudiantes.

En específicos casos, inclusive, el ejemplo ofrecido por el agente-docente suple definitivamente de "paradigma matético", criticable y eventualmente corregible y modificable. He aquí que los agentes-estudiantes se transforman entonces en **agentes-docentes**.

Ello confirma la hipótesis según la cual, sólo a través de un **enfoque humanístico-afectivo** se restituye al estudiante una correcta posición central en el proceso de aprendizaje de lengua y cultura extranjeras, abjurada por los demás abordajes glotodidácticos.

Como se explicó en el primer capítulo, de hecho el papel periférico del estudiante viene fomentado de manera explícita en el Formalismo y en el Estructuralismo por medio del *acto de fe* del estudiante hacia el maestro-dios y de manera implícita o tácita en los métodos Directos y en el Comunicativismo, en los cuales se requiere a todos los estudiantes, sin estudios previos sobre la **esfera psico-afectiva** de cada uno, el logro de una *performance* lingüístico-cultural estándar.

La investigación subraya de esta forma la hipótesis según la cual sólo después de la aparición de la **Psicología Humanística** al servicio de la Glotodidáctica, la enseñanza-aprendizaje de lenguas y lenguajes ha recuperado su **dimensión formativa** en perjuicio de la mera **instructiva**.

Por ello, *aprender a aprender*, *aprender haciendo*, es decir la **competencia glotomatética**, son las llaves de lectura del MME, el medio a través del cual se rescata lo susodicho, una nueva e innovadora contribución al debate glotodidáctico.

Se evidenció también el papel fundamental del **elemento tecnológico**, a veces agente protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje de lengua y cultura extranjeras.

De hecho, se le reconoce potencialidad educativa y formativa, sólo cuando viene aplicado con **racionalidad, sistematismo, planificación, precisión en la elección de las metas, control, eficacia** y **optimización**.

Éstas son las condiciones necesarias para que la tecnología educativa sea al mismo tiempo sujeto y objeto del estudio o inclusive cuando viene discriminada físicamente por el mismo proceso o cuando al contrario provee modelos y paradigmas útiles al actuar únicamente "artístico."

En el MME, el elemento tecnológico se presenta bajo dos formas distintas, el **hipertexto** y la **comunidad web**.

Sin embargo, ambas están acomunadas por los principios de J. Sarramona susodichos:

	Hipertexto	**Comunidad Web**
Racionalidad	Democratización y colectivización de los conocimientos por medio de *links* que transforman un texto tradicional en un texto más científico y objetivo o *auténtico-auténtico* como se define en el MME.	Ambiente ideal para el trabajo cooperativo a distancia. Cosmos que integra los conocimientos de cada sujeto.
Sistematismo	Cada link interactúa con los demás. Es principio o apéndice de nuevos avances o descubrimientos.	Su estructura permite evidentemente la interacción entre todos los agentes y a su vez entre los conocimientos de éstos.

Planificación	Tiene una estructura "en profundidad" que respeto al texto tradicional o al *circuito cerrado*, permite un continuo replanteamiento estructurado de la improvisación, mecanismo inexistente al contrario en un libro tradicional.	Por ejemplo, el mecanismo del *clic*, es decir de decisión comunitaria y democrática de transformación de un específico rol-sujeto durante una actividad didáctica no es fruto de una anárquica improvisación sino de una previa planificación sobre el plan estratégico.
Precisión en la elección de las metas	La precisión está en la ecuación: *10, 20, 30, 40 estudiantes = 1 intervención* y en la regla: *da = chez*.	La precisión está en la regla: + *autonomía glotomatética* - *centralización de los "saberes"*.
Control	Cada desviación en este caso representa un elemento añadido al proceso *en progress* de definición del objeto del estudio.	El *clic* en todos casos y todos momentos permite la reconducción del sistema de acuerdo a los fundamentos iniciales.
Eficacia	Permite la aplicación del concepto: *simple vs. complejo*, en lugar del tradicional y poco eficaz, *fácil vs. difícil*.	Se logra la formación glotodidáctica del sujeto y no la sola o mera instrucción lingüística del mismo.
Optimización	Al contrario del texto tradicional permite una rentabilización del objeto del estudio en el eje horizontal (espacios) y en el vertical (tiempos).	Permite una rentabilización del objeto del estudio en el eje horizontal (espacios) y en el vertical (tiempos) transformando el proceso de aprendizaje de estático en dinámico.

Así que, por un lado, el hipertexto es el contenedor más perfecto para representar la realidad del contexto de una lengua y cultura extranjeras, que

como vimos, no tiene nada que ver con el **ambiente aséptico** de un salón de clase, sino con el **caos comunicacional** del externo, por el otro, la comunidad web es el contenedor más perfecto para representar el mismo proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua y cultura extranjeras.

Ambos pueden ser representaciones, sin embargo, en el MME, al mismo tiempo son también abordaje, método y técnicas glotodidácticas y transforman la "hostilidad" de unas lengua y cultura extranjeras en el *placer de aprender a aprenderlas*, único verdadero motor de la motivación, a diferencia del *deber* o de la *necesidad*.

Luego, si a la **motivación** se une el **aprendizaje significativo**, el fracaso ya no tiene sentido de existir.

La **dimensión holística** del MME, introduce conceptos teóricos y filosóficos de otras disciplinas científicas, no en contraposición, sino en perfecta continuidad con la ciencia Glotodidáctica y los dibujos de disciplinas paralelas permiten el desarrollo de una investigación muy amplia, mucho más allá del estudio de las problemáticas estrechamente enlazadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas y culturas extranjeras.

Ésta es entonces, una investigación que implica nuevas metodologías, en una reflexión necesaria para la construcción de una nueva ciencia de la educación, complementando estrategias y currículos - aparentemente propios de ciencias lejanas entre ellas - y poniéndolos al servicio de una concepción más extensa de Glotodidáctica.

Una investigación que representa por supuesto la **vocación cualitativa** del Método del Maestro Estudiante - donde el docente, entre otros papeles, asume inclusive el de **Invisible** o, hasta el de **Distractor** – y del LAGG, en perjuicio de una mera impostación descriptiva que en muchos ámbitos académicos, hoy en día, es todavía considerada erróneamente como la prerrogativa fundamental de la investigación glotodidáctica.

Se trata en fin, de una investigación que quiere representar obviamente un espacio significativo y totalmente abierto para el debate glotodidáctico en

América Latina, la cual, ya representó una valiosa ocasión para la construcción de una comunidad *on-line* de glotodidactas del italiano como lengua y cultura extranjeras (http://communties.msn.it/corsodiaggiornamento) y para dos proyectos más ambiciosos en colaboración con la Universidad de Venecia *Ca' Foscari*, Proyecto Itals y en lo particular con su director, el Prof. Paolo Ernesto Balboni: la próxima inauguración de **C.I.GLO**, Centro de Investigaciones Glotodidácticas, en la Universidad Latinoamericana, México, D.F., Plantel Del Valle, único en su género en America Latina y el ya definitivo nombramiento de la Sociedad Dante Alighieri, México, D.F. y por supuesto del LAGG, como único y exclusivo centro de formación para profesores de italiano en México y América Central en el ámbito del Proyecto **CEDILS** (Centro d'Italiano come Lingua Straniera) de la Universidad de Venecia, Italia.

Ambos proyectos representan un primer paso hacia la fundación de una Facultad de Lenguas y Culturas Europeas (**U.D.A., Universidad Dante Alighieri**) con el compromiso de restituir a la enseñanza-aprendizaje de lenguas y culturas el derecho de ciudadanía entre las carreras universitarias en perjuicio del **concepto utilitario-pragmático** de estudio de una lengua como herramienta para el estudio de otra disciplina, lo cual está intrínsecamente arraigado en la política educativa de nuestro país.

En efecto, no es marginal subrayar el hecho de que, contando sólo con 2 años de trabajo experimental y teórico, esta investigación no es que el principio de otra más larga y que el mismo proyecto denominado MME merece ulteriores verificaciones y eventuales cuantas probables modificaciones.

Ahora, destaca una pregunta más:

¿Es correcto pensar en el Método del Maestro-Estudiante como proceso de enseñanza – aprendizaje para otra lengua y cultura extranjeras que no sea el italiano u otra lengua y cultura neo-latina?

Después de dos años de trabajo teórico y práctico se presume poder valorar esta hipótesis, aunque se trataría evidentemente de otra propuesta de investigación.

Sin embargo, en muchas sesiones del LAGG, por medio del rescate de la **competencia glotomatética diacrónica** entre los estudiantes, se estimó que el *aprender a aprender* una lengua y cultura extranjeras favorece el aprendizaje futuro de otras lenguas y culturas extranjeras.

El estudiante va de hecho afinando su propia competencia glotodidáctica y se vuelve siempre más **maestro de sí mismo y de los demás**.

Se hace más aguda la capacidad de interpretar los significados y los sentidos de las gramáticas de las lenguas y de las culturas, aún cuando no las maneje.

Se hace más concreta la potencialidad de hacer hipótesis sobre la construcción de las mismas gramáticas.

Se hace más evidente la habilidad de encontrar métodos, técnicas, herramientas, medios glotodidácticos, eficaces para el proceso de aprendizaje.

En pocas palabras, se van haciendo siempre más exiguas las diferencias entre proceso **directo**, proceso **tutorado** y proceso **autodidacta**.

Hacemos un ulterior ejemplo de ***glotodidaxis*** *del MME* para el lector

En el LAGG, en una de las sesiones finales de trabajo de un grupo de nivel avanzado en lengua y cultura italianas, la pregunta antes formulada fue objeto de una fase en-coactiva de motivación, obviamente hacia un proceso de ***rotación tutoral*** o inclusive, en algunos casos, de **autodidactismo**, es decir, de construcción personal del conocimiento, sin intervenciones por parte de otros sujetos.

Se fundamentó otra vez la necesidad de rescatar los valores formativos-educativos de una lengua "inútil" en el contexto autóctono, al igual que lo que representó el estudio de la lengua y cultura italianas.

Se optó por analizar el fenómeno a partir del estudio de la lengua y cultura checas y se empezó una búsqueda en Internet para encontrar un **texto pivote**

auténtico-auténtico – no creado por razones didácticas - para el estudio de esta lengua y cultura, sobre el cual después crear el **hipertexto colectivo de la motivación**.

Por no ser una lengua o una cultura neo-latina, el checo, representó evidentemente, un formidable modelo o **arquetipo de auto-evaluación** para el grupo de trabajo.

Aquí enseguida, se propone el resultado de esta actividad.

INSTRUCCIONES: *a partir del texto – cloze mirado – bajado desde el sitio* http://goethe-verlag.com/tests/TS/TST001.HTM, trata de hacer hipótesis sobre la construcción de la gramática de la lengua checa. No utilices todavía las soluciones. Amplía este texto de manera hipertextual.

TEST 1: ČEŠTINA - ŠPANĚLŠTINA

Enviamos - Levanta - Tiene - aduana - buena - comprendo - con - cortar - culto

- encima - es - escribir - fuerte - hace - lavabo - pasado - premio - sello - transmitir - una -

1. štípat dříví > _____ leña
2. před pár / několika dny > _____ algunos días / hace unos días
3. Zásilka zboží bude poslána vlakem. > _____ las mercancías en tren.
4. nad průměrem > por _____ de la media
5. Jel jste přes křižovatku na červenou. > Ha _____ el cruce con el semáforo en rojo.
6. silné nachlazení > un _____ resfriado
7. Hlavu vzhůru! / Jen odvahu! > ¡_____ ese ánimo!
8. Umyvadlo je ucpáno. / Umyvadlo neodtéká. > El _____ está obturado.
9. to je dobrý nápad > es una _____ idea

10. to je pro mne záhadou > no _____ por qué

11. to se rozumí samo sebou > _____ evidente

12. poděkovat za co > agradecer _____ cosa

13. Kolik stojí známka (na dopis) do ....? > ¿Cuánto vale un _____ para .... ?

14. dostat / vyhrát cenu > ganar un _____

15. Pozor, kapesní zloději! > ¡Cuidado _____ los carteristas!

16. psát na tabuli > _____ en la pizarra

17. Jste veden u zdravotní pojišťovny? > ¿_____ usted seguro de enfermedad?

18. Musíte zaplatit clo. > Tendrá usted que pagar los derechos de _____.

19. vysílat program > _____ un programa

20. vzdělaný člověk > un hombre _____

Solutions / Lösungen

SENTIMIENTOS, IDEAS, EXPECTATIVAS	FICHA DESCRIPTIVA HIPÓTESIS SOBRE LA GRAMÁTICA
Es complejo pero no es imposible.	*štípat*, *poděkovat*, *dostat*, *psát*, *vysílat* parecen ser verbos al infinitivo. A lo mejor no existen las tres conjugaciones regulares, -ar, -er, -ir, como en español, sino una, -at.
Es muy motivador trabajar de esta forma.	Si *Jste veden* significa *Usted tiene*, probablemente *tener* se dice *vedat* y *Usted corta* se dice *Jste* štípen, *Usted agradece*, *Jste poděkoven*, *Usted gana*, *Jste dosten*, *Usted escribe*, *Jste psen* y *Usted transmite*, *Jste* vysílen.
A lo mejor, este sistema se puede aplicar también al estudio del inglés.	*Umyvadlo* significa *lavabo*. ¿Terminarán en –o los sustantivos masculinos?
Es necesario buscar algo para empezar a estudiar los sonidos, algo auténtico-auténtico, un video o un audio que no sea un curso de checo.	*psát na tabuli* > _____ *en la pizarra (escribir)*. *Tabuli* casi seguramente significa *pizarrón*, aquí aparece el latín. Puede ser útil. Igual que *průměrem* (media) con este probable prefijo *prů* que podría ser *pro* de *promedio*.

Es necesario buscar informaciones sobre cultura checa e historia de la lengua checa	*poděkovat za co* > *agradecer* _____ *cosa (una)*. A lo mejor *za* es *una*, Art. Ind. Fem. Sing. y *cosa* se dice *co*. *vyhrát cenu* significa *ganar un premio*. ¿Dónde quedó el artículo *un*?
(...)	(...)

Esta sesión de trabajo es evidentemente la correcta motivación para ampliar el mismo hipertexto tratando de dar respuesta a todas las preguntas evidenciadas en la tabla. El mismo sitio inclusive cuenta con otros 99 textos de este tipo, es decir, con un amplio soporte didáctico para la aplicación de la competencia glotomatética diacrónica.

Ésto, en realidad, es el Método del Maestro-Estudiante.

Un viaje hermenéutico hacia el descubrimiento de nuevos conocimientos que tenemos que colocar en nuestra personal bitácora psico-afectiva y cognitiva, un viaje que por su naturaleza dura una vida entera.

Además de lo mostrado en las conclusiones sobre el potencial de desarrollo de esta investigación en el ámbito **diacrónico**, en relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje de otras lenguas "inútiles" o no desde un punto de vista utilitario-pragmático o pertenecientes a la familia de las lenguas neo-latinas o a otras familias –el checo de la familia de las lenguas eslavas occidentales, verbigracia– la literatura de la Glotodidáctica del Siglo XXI necesita ulteriores esfuerzos de investigación en el ámbito **sincrónico**, es decir, en relación con el principio de interdisciplinariedad con otras ciencias.

En efecto, el desarrollo en el LAGG de este diseño de investigación nos proporcionó de antemano algunas sugerencias epistemológicas que merecerían una mayor atención por parte del mundo científico:

a. Definición teórico-práctica del rol de la Lingüística Diacrónica y Comparada en el ámbito glotodidáctico o por supuesto de la Glotodidáctica Diacrónica Comparada, completamente ausente hoy en día en abordajes, métodos, técnicas y materiales para el estudio de una LCE. De hecho, durante el desarrollo de muchas *work unity*, a través de la explotación de la competencia glotomatética diacrónica, los estudiantes han avanzado hipótesis concretas sobre la "construcción-invención" de palabras del Italiano completamente desconocidas por ellos, a partir de *tips* de Lingüística Diacrónica Comparada como por ejemplo la ecuación *H inicial del Español = F inicial del Italiano* (*hijo – figlio, hormiga – formica, hilo – filo*, etc.). Estas son generalizaciones que evidentemente, se parecen mucho más a verdaderas normas de construcción de un vocabulario, que los estudiantes formulan sin saber que se tratan de fenómenos lingüísticos naturales: en el Siglo XIV los habitantes de la ciudad española de Burgos perdían los dientes incisivos por falta de flúor en el agua, ello los imposibilitaba en la pronunciación

de la labiodental *f*, sustituida por la *h* muda. Por esta razón el Español es la única lengua neo-latina que en su transformación romance presenta este rasgo fonético peculiar. No se trata evidentemente de estudiar por completo la historia comparada de las lenguas neo-latinas. Sin embargo, estos *tips,* oportunamente insertados en un proceso de enseñanza-aprendizaje a estudiantes hispanoparlantes de Italiano, facilitaría la comprensión y la producción en lengua y cultura italiana por parte de ellos.

b. Colaboración entre glotodidactas y arquitectos para la correcta construcción o estructuración de un salón de calidad apto para la aplicación de un método humanístico-afectivo. En este ámbito es suficiente pensar en los aportes que podría tener este tipo de vínculo en un estudio gloto-arquitectónico sobre un curso sugestopédico para el aprendizaje de lenguas o lenguajes.

c. Uso de la resonancia magnética, sobre todo de los prototipos más avanzados en términos de tecnología, para el estudio del aparato cerebral en presencia de un sonido en lengua y cultura extranjera. Ello probablemente permitiría - o no permitiría obviamente - aclarar el concepto glotodidáctico de "talento para el aprendizaje de las lenguas extranjeras" ubicando y valorando científicamente la probable área cerebral en la cual supuestamente está posicionado el L.A.D. (Language Acquisition Device) o descartando definitivamente esta hipótesis chomskiana, reconduciendo el enfoque glotodidáctico hacia la única dimensión del L.A.S.S. (Language Acquisition System Support).

d. Colaboración con la ciencia de la Odontología para el estudio de los paladares artificiales como soportes para una correcta adquisición de sonidos inexistentes en la lengua materna pero presentes en la lengua extranjera. En efecto, no se entiende por qué la misma aplicación, tan eficaz en las patologías clínicas, no pueda encontrar lugar en las "patologías" didácticas. Ello fortalecería el concepto de ciencia práctica y

no sólo teórica de la Glotodidáctica.

e. Finalmente, la aplicación de la tecnología virtual al aprendizaje de lenguas extranjeras. En este caso, las ventajas serían dobles. Por un lado, la Glotodidáctica podría hacer efectivo el sueño de reconstruir un contexto auténtico de LCE en el cual el estudiante pudiera interactuar con un ambiente lingüístico cultural apropiado, aunque se encontrara físicamente lejos de él, por el otro, la tecnología se volvería definitivamente educativa, testigo de una época en la cual, no vale producir sólo lo que se vende abundantemente y en poco tiempo, sino también lo que se vende y se puede quedar para el resto de la vida.

Aronson E.,
The Jigsaw classroom, Beverly Hills, CA: Sage, 1978.
Asher J.J.,
"The Strategy of the Total Physical Response: an Application to Learning Russian", *International Rewiew of Applied Linguistics*, III, 3, 1965.
Learning Another Language Through Actions: the Complete Teacher's Book, Sky Oaks, Los Gatos (Cal.), 1977.
Ausebel D.P., Novack J.D. y Hanesian H.,
Psicología Educativa, México, Trillas, 1983.
Austin J.L.,
How to Do Things with Words, Oxford University Press, Londres, 1962.
Balboni P.E.,
Lingua e percezione ambientale, en P.E. BALBONI, A. DE MARCHI, F. LANDO y G. ZANETTO, *La percezione dell'ambiente. L'esperimento di Venezia*, Venezia, Ciedart/UNESCO, 1978, pp.45-81.
Natura, finalità, struttura e risultati del testing 1981-1983, en G. PORCELLI y P.E.BALBONI, *Lingua alle elementari: i risultati del progetto veneziano*, Padova, Cleup, 1985, pp. 23-61.
Elementi di glottodidattica, Brescia, La Scuola, 1985.
Un modello operativo per la glottodidassi en P.E.BALBONI, M. BONDI, O.CHANTELAUVE y F.RICCI GAROTTI, *Inglese, francese, tedesco: Modelli operativi, Brescia*, La Scuola, 1988, pp. 9-100.
Storia degli insegnamenti linguistici nella scuola italiana dall'Unità ai nostri giorni, Padova, Liviana, 1988.
Microlingue e letteratura nella scuola superiore, Brescia, La Scuola, 1989.
Psicolinguistica e tecnologia didattica, en "Aula Multimediale e Lingue Straniere", Venezia, C.I.I./Università, 1990, pp.27-34.
Tecniche didattiche e processi d'apprendimento linguistico, Padova, Liviana, 1991.
BALBONI P.E. y G. PORCELLI, *Glottodidattica e università. La formazione del Professore di Lingue*, Padova, Liviana, 1991.
Didattica dell'italiano a stranieri, Roma, Bonacci,1994.
La progettazione della sperimentazione [Ianua Linguarum], en P.E. BALBONI, P.ELLERO y G.FREDDI (compilado por), *La lingua straniera alle elementari. Sperimentazione e valutazione*, Milano, Longman / Venezia, IRRSAE Veneto, 1994, pp. 27-37.
P.E. BALBONI y M.C. LUISE, *Interdisciplinarità e continuità nell'educazione linguistica*, Roma, Armando, 1994. Balboni: caps. 1-4.
Le nuove tecnologie e l'insegnamento linguistico, en AA.VV., *Tecnologia, Lingua, esperienze*, Campobasso, ANILS, 1994, pp. 1-6.
Curricolo di italiano per stranieri, Università per Stranieri di Siena, Collana I libri dell'arco, Bonacci Editore, Roma, 1995.
Natura, fini, struttura e limiti del curricolo, en AA.VV., *Curricolo di italiano per stranieri*, Roma, Bonacci, 1995, pp. 109-125.
Tecniche didattiche per la realizzazione e la verifica del curricolo, en AA.VV. *Curricolo di italiano per stranieri*, Roma, Bonacci, 1995, pp. 187-206.
Cenicienta al final va a conquistar el Príncipe Encantador. Nuevas perspectivas de la Glotodidáctica como ciencia autónoma, London College, 1998, CILT, R. Di Napoli y L. Polezzi con el título provisorio de *Fuzzy Boundaries*.
Educazione Bilingue (compilado por), Perugia, Guerra, 1996. Nueva edición modificata en 1999.
Tecniche didattiche per l'educazione linguistica Italiano, lingue straniere, lingue classiche, Torino, UTET Libreria, 1998.
Parole comuni, culture diverse Guida alla comunicazione interculturale, Venezia, Marsilio, 1999.
Dizionario di glottodidattica, con floppy disc, Guerra Edizioni Guru, 1999.
Le microlingue scientifico-professionali, UTET Libreria, 2000.
Grammagiochi. Per giocare con la grammatica, Bonacci, 2000.
Berlitz M. D.,
Illustrated book for children: how to use this book, New York, 1949.

Bloomfield L.,
Language, Holt Rinehart & Winston, New York, 1933
Outline Guide for the Practical Study of Foreign Languages, Linguistic Society of America, Baltimora, 1942.
Boas F.,
Handbbok of American Indian Languages, Smithsonian Institution, Washington D.C., 1911.
Brindley G.,
The Assessment of Second Language Proficiency: Issues and Approaches, Adelaide, National Curriculum Resource Centre, 1986.
Cangià C.,
L'altra glottodidattica, Giunti, Firenze, 1998.
Chomsky N.,
"A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior", en *Language*, XXXV, 1959
Syntactic Structures, Mouton, L'Aia, 1957
Language and Mind, Harcourt Brace & World, New York, 1968
Comoglio M. y **Cardoso M.**,
Insegnare e apprendere in gruppo. Il Cooperative Learning, LAS, Roma, 1996.
Cortázar J.,
Rayuela.
Ciliberti A.,
"Gli errori nell'apprendimento di una lingua straniera: cause ed effetti", *Annali-Anglistica*, Istituto Universitario Orientale, 1, pp. 7-39, 1976
(compilado por) *Glottodidattica e discipline linguistiche: prospettive attuali*, Bologna, Zanichelli, 1980
"Approcci teorici nella descrizione del linguaggio scientifico e loro utilizzazione didattica", en CILIBERTI A. (compilado por), 1981.
(compilado por) *L'insegnamento linguistico per scopi speciali*, Bologna, Zanichelli, 1981
(compilado por) *Didattica delle lingue in Europa e negli Stati Uniti*, Milano, Edizioni Scolastiche Bruno Mondatori, 1985
"Strategies in service encounters in Italian bookshops", en ASTON G., (compilado por) *Negotiating Service: Studies in the Discourse of Bookshop Encounters*, Bologna, CLUEB, 1988.
Grammatica, pedagogia, discorso, Firenze, La Nuova Italia, 1991.
BALBONI P. E. Y ASTON G., "Research methodology and affectivity" en RUTELLI, R., JOHNSON A. (compilado por), *Il linguaggio della passione*, Udine, Campanotto, 1992.
"The personal and the cultural in interactive styles", en *Journal of Pragmatics*, 20, pp. 51-75, 1993.
"L'insegnamento della grammatica come meccanismo di supporto allo sviluppo di una competenza dell'uso linguistico", VI Convegno nazionale GISCEL, "L'universo delle lingue. Confrontare lingue e grammatiche nella scuola", Senigallia, 23-25 aprile 1993.
Manuale di Glottodidattica, La Nuova Italia, Scandicci, 1994.
"Repetition in native-non-native interaction", en C. Bazzanella (compilado por), *Repetition in dialogue*, Niemayer, Tübingen, 39-49, 1996
"Dal concetto di competenza linguistica a quello di competenza comunicativa e di competenza di azione", en Baur S., A. Carli, D. Larcher (compilado por), *Interkulturelles Handeln. Neue Perspektiven des Zweitsprachlernens/ Agire interculturale. Nuove prospettive nell'apprendimento della lingua seconda*, Edizioni Alpha & Beta, Merano, pp. 147-158, 1996.
"La rilevanza degli orientamenti glottodidattici odierni per l'insegnamento linguistico nella scuola elementare", en N. Vasta (compilado por), *Università e lingue alle elementari*, Campanotto Editore, Udine, 1996.
"La formazione iniziale dell'insegnante di lingue", *Lingua e Nuova Didattica*, número especial, pp. 28-36, 1996
"Changes in discursive practices in Italian public administration", *Journal of Pragmatics* 27, 127-144, 1997.
"Egocentric versus self-denying communication in an asymmetric event", en S. Cmejrkova et AA.VV. (compilado por), *Dialoganalyse VI, Referate der Arbeitstagung, Prag 1996*, Max Niemeyer Verlag, Tübingen, 29-38, 1997.

"Le rappresentazioni pre-nozionali degli studenti nei questionari di Pavia", en Pavesi, M. & G. Bernini (compilado por), *L'apprendimento linguistico all'università: le lingue speciali*, Bulzoni editore, Roma, 97-107, 1998.
"Professionalizzazione degli iscritti alle facoltà di lingue", *Lingua e Nuova Didattica* 5, pp 22-27, 1998.
"The importance of context in the definition and negotiation of coherence", en Bublitz W., U. Lenk y E. Ventola (compilado por), *Coherence in spoken and written discourse: How to create it and how to describe it*, Benjamins, Amsterdam, 189-205, 1998.
[Ciliberti A./ L. Anderson] (compilado por) *Le forme della comunicazione accademica. Ricerche linguistiche sulla didattica universitaria in ambito umanistico*, Franco Angeli, Milano, 1998.
"Gli esami orali: tra agentività e dipendenza, tra auto-referenzialità ed etero-referenzialità", en Ciliberti/Anderson (compilado por), 1999.
"La ricerca sulla comunicazione didattica", en Ciliberti/ Anderson (compilado por), 1999.
[Ciliberti A./ L. Anderson], "Introduzione", en Ciliberti/ Anderson (compilado por), 1999.
[Ciliberti A./ L. Anderson], "Analisi del questionario docenti", en Ciliberti/ Anderson (compilado por), 1999.
[Ciliberti A./ R. Pugliese], "Analisi dei questionari studenti", en Ciliberti/ Anderson (compilado por), 1999.
"The teaching of foreign languages in Italy and linguistc ideologies", en Polezzi, Di Napoli, King (compilado por), *Breaking boundaries*, CILT documents, London, 2000.
Corder S.P.,
Introducing Applied Linguistics, Penguin, Harmondsworth, 1973.
Error Analysis and Interlanguage, Oxford University Press, Oxford, 1981.
Danesi M.,
Neurolinguistica e glottodidattica, Liviana, Padova, 1988.
De Bono E.,
Lateral thinking. A TEXTBOOK OF CREATIVITY, NY, PENGUIN BOOKS, 1977.
Firth J. R.,
Speech (1930).
The Tongues of Men (1937).
Papers in Linguistics 1934-1951 (1957).
Selected Papers of J.R. Firth 1952-1959 (1968).
Fishman J.A.,
The Sociology of Language, Newbury House, Rowley (Mass.), 1972.
Freddi G.,
Metodologia didattica delle lingue straniere, 1970, Minerva Italica, Bergamo.
Fondamenti e metodi della didattica delle lingue. Conversazioni televisive, 1972, Cafoscarina Editrice, Venezia.
Gli adulti e le lingue – Les adultes et les langues, Edic. Bilingüe: italiano e francese, 1974, Minerva Italica, Bergamo.
Didattica delle lingue moderne, 1979, Minerva Italica, Bergamo.
Competenza comunicativa e insegnamenti linguistici, FREDDI G., FARAGO LEONARDI M. y ZUANELLI SONINO E., 1979, Minerva Italica, Bergamo.
Lingue moderne per la scuola italiana. Antologia di "Lingue e Civiltà"(compilado por*)*, 1983, Minerva Italica, Bergamo.
*L'Italia plurilingue (*compilado por*)*, 1983, Minerva Italica, Bergamo.
Educazione lingüistica per la Scuola Superiore. Mete e obiettivi en AA. VV., 1987.
L'insegnamento della lingua-cultura italiana all'estero. Aspetti glottodidattici,, 1987, Le Monnier, Firenze.
Il bambino e la lingua. Psicolinguistica e glottodidattica, 1990, Liviana, Padova.
Azione, gioco, lingua. Fondamenti di una glottodidattica per bambini, 1990, Liviana, Padova.
La glottodidattica tra scienze del linguaggio e scienze dell'educazione, en PORCELLI G., BALBONI P.E., (compilado por), 1991.
Glottodidattica. Principi e tecniche, Canadian Society for Italian Studies, Ottawa, 1993.
Psicolinguistica, sociolinguistica, glottodidattica. La formazione di base dell'insegnante di lingue e di

lettere, 1999, UIEI Libreria.
Glottodidattica. Fondamenti, metodi e tecniche, 1999, UIEI Libreria
Galli de Paratesi N.,
Livello soglia per l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera, Estrasburgo, Consiglio d'Europa, 1981
Gattegno C.,
The Common Sense of Teaching Foreign Languages, Educational Solutions, New York, 1972.
Gotti M.,
Insegnare le lingue straniere nella scuola elementare, Zanichelli, Bologna, 1986.
Halliday M.A.K.,
Language as Social Semiotic. The Social Interpretation of Language and Meaning [colección de varios ensayos en inglés] (trad. it. *Il messaggio come semiotica sociale. Un'interpretazione sociale del linguaggio e del significato*, Zanichelli, Bologna).
Hymes D.H.,
On Communicative Competence", en Pride, Holmes, *Sociolinguistics*, Penguin, Harmondsworth, 1972.
Foundations in Sociolinguistics: an Ethnographic Approach, University of Pennsylvania Press, Philadelphia, 1974.
Jacobson R.,
Saggi di linguistica generale, III ed., Milano, Feltrinelli, 1981.
Johnson D.W., **Johnson R.T.** y **Holubec E.**,
Apprendimento cooperativo in classe, Erickson, Trento, 1996
Jones D.,
The Pronunciation of English (1909)
An Outline of English Phonetics (1918).
The Phoneme: Its Nature and Use (1950).
Kagan S.,
Co-op Co-op: A flexible Cooperative Learning techinique, en R. Slavin, S. Sharan, S. Kagan, R. Hertz-Lazarowitz, C. Webb & R. Schmuck (Eds.), *Learning to cooperate, cooperating to learn*, New York: Plenum Press, 1985
Kaufman R.,
Planificación de sistemas educativos, Trillas, México, 1973.
Krashen S.D.,
Second Language Acquisition and Second Language Learning, Pergamon Press, Oxford, 1981.
Principles and Practice in Second Language Acquisition, Pergamon Press, Oxford, 1982.
S.D. Krashen, T.D. Terrell, *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*, Pergamon Press, Oxford, 1983
Lado R.,
Linguistics Across Cultures, The University Of Michigan Press, Ann Arbor, 1957.
Language Testing, Longman, Londra 1961.
Language Teaching: A Scientific Approach, Mc Graw Hill, New York, 1964.
Littlewood W.,
Communicative Language Teaching: An Introduction, Cambridge, Cambridge University Press, 1981
Locke J.,
Some Thoughts Concerning Education, 1692, Part X, Section 167.
Lozanov G.,
Souguestologiya, Sofia, 1971.
Suggestology and Outlines of Suggestopedy, Gordon & Breach, New York, 1978.
G. Lozanov, E. Gateva, *Metodo suggestopedico per l'insegnamento delle lingue straniere*, Bulzoni, Roma, 1983.
Malinowski B.K.,
Crime and Custom in Savage Society (1926).
Coral Gardens and Their Magic (1935).
The Dynamics of Culture Change (1945).

Magic, Science, and Religion (1948).
Maslow A.H.,
Motivation and Personality, Harper and Row, New York, 1970.
Mencarelli M.,
Piazza Affari. Europa chiama Messico, Punto d'Incontro, marzo – aprile 2000.
Nunan D.,
The Learner-Centred Curriculum: A Study in Second Language Teaching, Cambridge, Cambridge University Press, 1988.
Palmer H.,
The scientific study and teaching of languages, London, OUP, 1968.
This language learning business, London, OUP, 1969.
Passy P.,
Le français parlé, Henninger, Heilbronn 1886.
Le Phonétisme au Congrès Philologique de Stockholm en 1886, Delagrave, Paris 1887.
Les sons du français, Didier, Paris 1932 (1° Ed. 1887).
Etude sur les changements phonétiques et leurs caractères généraux, Libr. Firmin, Didot, Paris 1890.
De la méthode directe dans l'enseignement des langues vivantes, Colin,, Paris 1899.
Petite phonétique comparée des principales langues européennes, Teubner, Leipzig, Berlin 1906.
La phonétique et ses applications, Teubner, Leipzig 1929.
Petitot,
Grammaire Genéral et Raisonnée de Port Royal, rééditée par Petitot, 1810, Essai sur l'Origine et la Formation de la Langue Française.
Piaget J.,
La representación del mundo en el niño, Madrid, Morata, 1980.
El nacimiento de la inteligencia en el niño, Madrid, Aguilar, 1969.
Porcelli G.,
Principi di glottodidattica, La Scuola, Brescia, 1994.
Rogers C.R.,
Freedom to Learn, Charles Merrill, Columbus Ohio, 1969.
Sarramona J.,
Tecnología educativa (Un valoración crítica), Ediciones Ceac, Barcelona, 1990.
Schank R.,
Il lettore che capisce, Firenze, La Nuova Italia, 1992.
Sciarone A.G.,
Vocabolario fondamentale della lingua italiana, Minerva Italica, Bergamo, 1977.
Searle J.R.,
Speech Acts. An Essay on the Philosophy of Language, Cambridge University Press, Londres, 1969.
Selinker L.,
"Interlanguage", en *International Review of Applied Linguistics,* X, 3, 1972.
Sharan Y. E y Sharan S.,
Gli alunni fanno ricerca. L'apprendimento in gruppi cooperativi, Erickson, Trento 1998.
Skinner B.F.,
Verbal Behavior, Appleton Century, New York, 1957.
Slavin R.E.,
Reasearch on Cooperative Learning and archievement: What we know, what we need to know, Contemporary Educational Psychology, 1996.
Sweet H.,
The Oldest English Texts, London 1885, repr. 1957.
A second Anglo-Saxon Reader, Archaic and dialectal, Oxford 1887.
History of English Sounds (1874).
Titone R.,
L'insegnamento delle materie linguistiche e artistiche. Saggio di una didattica dell'espressione, 1963, LAS.
Studies in the psychology of second language learning, 1964, LAS.

Le lingue estere, 1966, LAS
Metodologia didattica, 1975, LAS
"The Psycholinguistic Definition of the 'Glossodynamic Model' of Language Behavior and Language Learning", en R I L A., 3, 1973
Il funzionalismo. Un capitolo della storia della psicopedagogia, 1975, Bulzoni
L'insegnamento delle lingue per televisione, 1975, Le Monnier
Psicologia pedagogica, 1976, Armando
Psicodidattica, 1977, La Scuola
Insegnare oggi le lingue seconde (Breviario di glottodidattica), 1979, SEI
Formazione e aggiornamento degli insegnanti di lingue, 1980, K. KATERINOV y R. TITONE, Guerra Edizioni Guru
Il linguaggio nella interazione didattica, 1981, Bulzoni
Oroscopo per la scuola primaria Obiettivi, materie e programmi, 1983, G GOZZER, F RAVAGLIOLI y R. TITONE, Armando
Psicolinguistica applicata, 1983, Armando
L'apprendimento educativo. Problemi generali di psicopedagogia, 1985, Bulzoni
Educare al linguaggio mediante la lingua, 1985, Armando
Guida allo studio della psicopedagogia del linguaggio e della comunicazione, 1985, Bulzoni
Cinque millenni di insegnamento delle lingue, La Scuola, Brescia, 1986
Psicolinguistica applicata e glottodidattica. Orientamenti teorici e sperimentali, 1986, Bulzoni.
I programmi della scuola elementare. Lingua italiana. Lingua straniera, 1987, I DESIDERI y R TITONE, Armando
Modelli psicopedagogici dell'apprendimento, 1988, Armando
L'uso delle schede di lingua nella individualizzazione didattica, 1989, Armando.
Introduzione alla psicopedagogia del linguaggio, 1990, R. TITONE y M DANESI, Armando
La lingua straniera nella scuola elementare Guida didattica, 1990, Armando
Introduzione alla glottodidattica. Le lingue straniere, 1990, SEI
Guida alla formazione didattica degli insegnanti, 1990, R TITONE y E. GANDINI GAMALERI, Armando
La ricerca in psicolinguistica applicata e in glottodidattica, 1991, Bulzoni.
Dallo strutturalismo alla interdisciplinarità Itinerari psicopedagogici, 1991, Armando
Insegnare il latino oggi. Per le Scuole superiori, 1992, E COCCIA y TITONE R., Armando
Grammatica e glottodidattica. Nuove prospettive, 1992, Armando
Schedario educhandicap, 1992, CPE
Dal plurilinguismo all'interculturalismo, 1993, Dimensione Europea
Psicopedagogia e glottodidattica, 1993, Liviana
Avamposti della glottodidattica contemporanea, 1993, Guerra Edizioni Guru
Bilinguismo precoce ed educazione bilingue, 1993, Armando
La psicolinguistica ieri e oggi, 1993, LAS
Educazione linguistica dei bambini handicappati una ricerca, 1994, R. TITONE, F CIPOLLA y G. MOSCA, Bulzoni.
Problemas psicológicos en el aprendizaje de un segundo idioma, 1995, Guerra, Edizioni Guru
Come parlano gli adolescenti. Storia di una ricerca, 1995, Armando
Percorsi di scienze dell'educazione, 1996, R. TITONE y B. SPADOLINI, Armando
La personalità bilingue, 1996, Bompiani
Anima all'oblò, 1996, Bulzoni
Lineamenti di scienze dell'educazione, 1997, R TITONE y B. SPADOLINI, Armando
Il tradurre. Dalla psicolinguistica alla glottodidattica, 1998, Armando
Problemi di psicopedagogia del linguaggio Dalla psicolinguistica alla glottodidattica, Guerra, Perugia, 1999
Metalinguistic awareness. Theory, development and measurement instruments, 1999, M.A. PINTO y R. TITONE, Ist Editoriali e Poligrafici.
La conciencia metalingüística. Teoría, desarrollo e instrumentos de meditación, 2000, M A PINTO, R TITONE y G. L GONZALEZ, Ist Editoriali e Poligrafici

Esperienze di educazione plurilingue e interculturale in vari paesi del mondo, 2000, Guerra Edizioni Guru.
Problemi di psicopedagogia del linguaggio Dalla psicolinguistica alla glottodidattica, 2000, Guerra Edizioni Guru.
Dalle grammatiche funzionali alla 'Performance grammar', Guerra Edizioni Guru.
Orizzonti della glottodidattica, Guerra Edizioni Guru.
L'insegnamento delle lingue nel mondo, Guerra Edizioni Guru.
Trim J.L.M.,
Un système européen d'unités capitalisables pour l'apprentissage des langues vivantes par les adultes, Consiglio d'Europa, Strasburgo, 1979.
Van Ek J.A.,
The Threshold Level, Consejo de Europa, Estrasburgo, 1975.
Vietor W.,
Der Sprachunterricht muss umkehren! Ein Beitrag zur Uberbúrdungsfrage,Heilbronn, Verlag von Gebr. Henninger, 1882.
Die Methodik des neusprachlichen Unterrichts, Leipzig, Verlag von B G.Túbner, *1902*
(redactó) " Phonetische Studien- Zeitschrift für wissenschaftliche und praktische Phonetik ", Marburg, N.G. Elwertsche Verlagsbuchhandlung, 1893.
(redactó) " Die Neueren Sprachen- Zeitschrift für den neusprachlichen Unterricht ", Marburg, N.G. Elwertsche Verlagsbuchhandlung, 1893.
Vigotsky L.,
Pensamiento y lenguaje, Buenos Aires, Pléyade, 1985.
Watson J. B.,
Animal Education (1903).
Behavior (1914).
Behaviorism (1925; revis. ed., 1930).
Psychological Care of Infant and Child (1928).
Wilkins D.A.,
Notional Syllabuses, Bologna, 1975.
Notional Syllabuses, Oxford University Press, Londres, 1976.
Wittgenstein L.,
Philosophische Untersuchungen, Basil Blackwell, Oxford, 1953.

U.R.L.:

http://helios.unive.it/~lingdida/balboni.html / Paolo Ernesto Balboni

www.cuisenaire.co.uk / Regletas de Cuisenaire

http://communities.msn.it/corsodiaggiornamento / LAGG Dante Alighieri
http://communities.msn.es/DANTE2001 / LAGG Dante Alighieri

http://www.chass.utoronto.ca/epc/langueXIX/proyal/ / *Grammaire Genéral et Raisonnée de Port Royal*, rééditée par Petitot, 1810, Essai sur l'Origine et la Formation de la Langue Française.

http://ovisun199.csovi.fi.cnr.it/crusca/ /Accademia della Crusca

http://www.class.udg.mx/~jpint/sw.htm /Silent way

http://www.fordham.edu/halsall/mod/1692locke-education.html /Locke

http://www.astpww2.org/ /ASTP

http://www.acu.edu/academics/history/12ad/astpx/1stpgast.htm /ASTP

http://www.maxpages.com/thena /Natural Approach

http://www.tpr-world.com/ /TPR

http://www.suggestopedia.com/ /Sugestopedia

http://www.ctl.univ-paris5.fr/fiplv2000/prof.html / Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes

http://www.anthro.mnsu.edu/information/biography/klmno/levi-strauss_claude.html /Levi Strauss

http://www.georgetown.edu/cball/lado.html /Robert Lado

http://www.enabling.org/ia/gestalt/gerhards/gta_it.html / teoría de la Gestalt

VARIOS:

Apuntes del Seminario Itals, Venezia, luglio 2000 y Seminario A.M.I.I., San Luís Potosí, marzo 2001

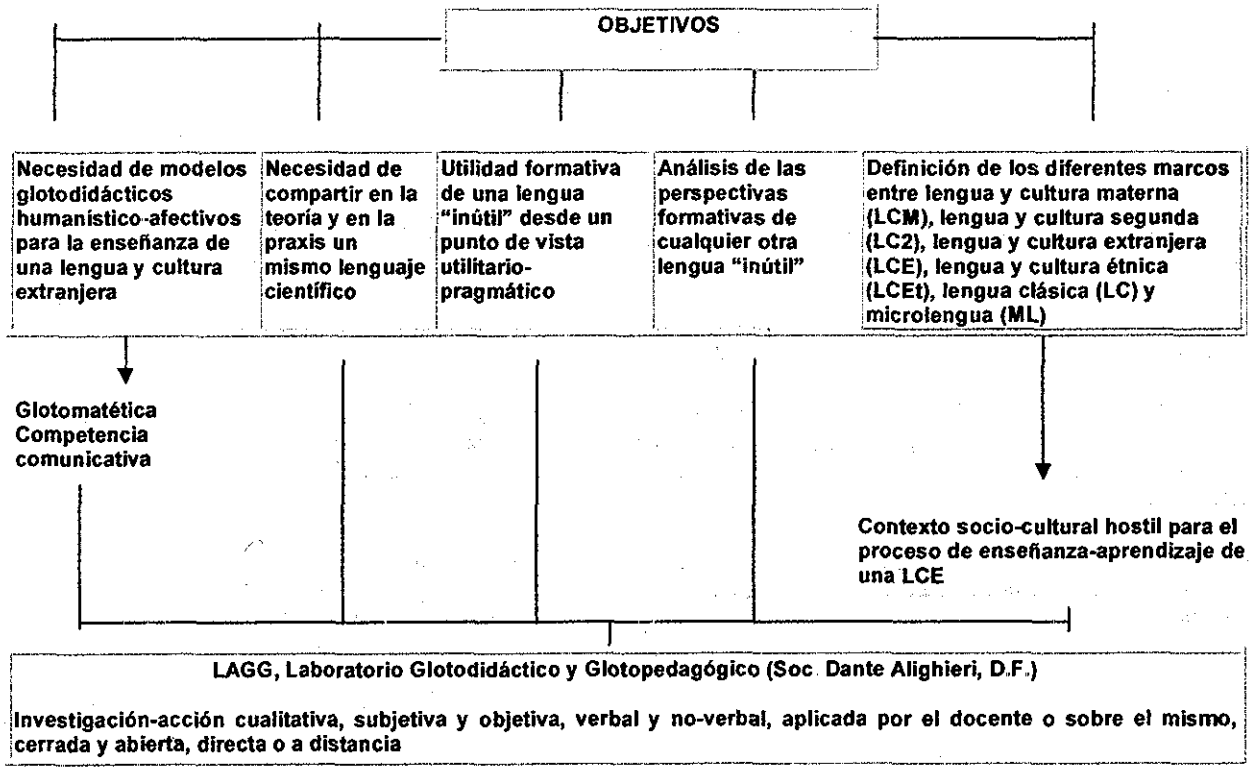
Videograbación: Seminario: *Didattica dell'Italiano come LS*, Corso di formazione e aggiornamento Professori, Dante Alighieri, México, D.F., 2001-2002.

L.A.G.G (Laboratorio Glotodidáctico y Glotopedagógico) – Soc. Dante Alighieri, México, D.F., PORTAFOLIO 2000-2002 (diario, field notes, perfiles, crónicas, fichas anecdóticas, fichas de observación, cuestionarios, entrevistas, audio-grabaciones, vídeo-grabaciones, text, stimulated recall).

Videograbación, primera lección de introducción al CURSO GLOTOMATÉTICO Y CULTURIZANTE DE INTRODUCCIÓN A LA COMPRENSIÓN Y A LA PRODUCCIÓN DE LA COMUNICACIÓN ESCRITA, Soc. Dante Alighieri, Auditorio Aldo Cecchetti, México 2000.

ÍNDICE ESQUEMÁTICO

INTRODUCCIÓN (pág. 4 – 11)



ESTADO DE LA CUESTIÓN GENERAL (pág. 12 – 107)

GLOTODIDÁCTICA Y GLOTODIDAXIS (teoría y práctica educativa)
solución a los problemas del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas, por un lado rescatando la forma de adquisición de la lengua natural y favoreciendo la alfabetización, por el otro preocupándose de la enseñanza de lenguas extranjeras, segundas, étnica o clásicas..

≠

LINGÜÍSTICA APLICADA
Estudio de la traducción, del discurso interpersonal, del tratamiento informático del texto, etc.

Pág. 13-15

- **Glotodidáctica *Internacional***
- **Glotodidáctica *Internacional del* Italiano**
- **Glotodidáctica Nacional**
- **Glotodidáctica *Nacional del* Italiano**
- **Glotodidáctica *Internacional del* Italiano para adultos mexicanos**
- **Glotodidáctica *Nacional del* Italiano para adultos mexicanos**

Pág. 12

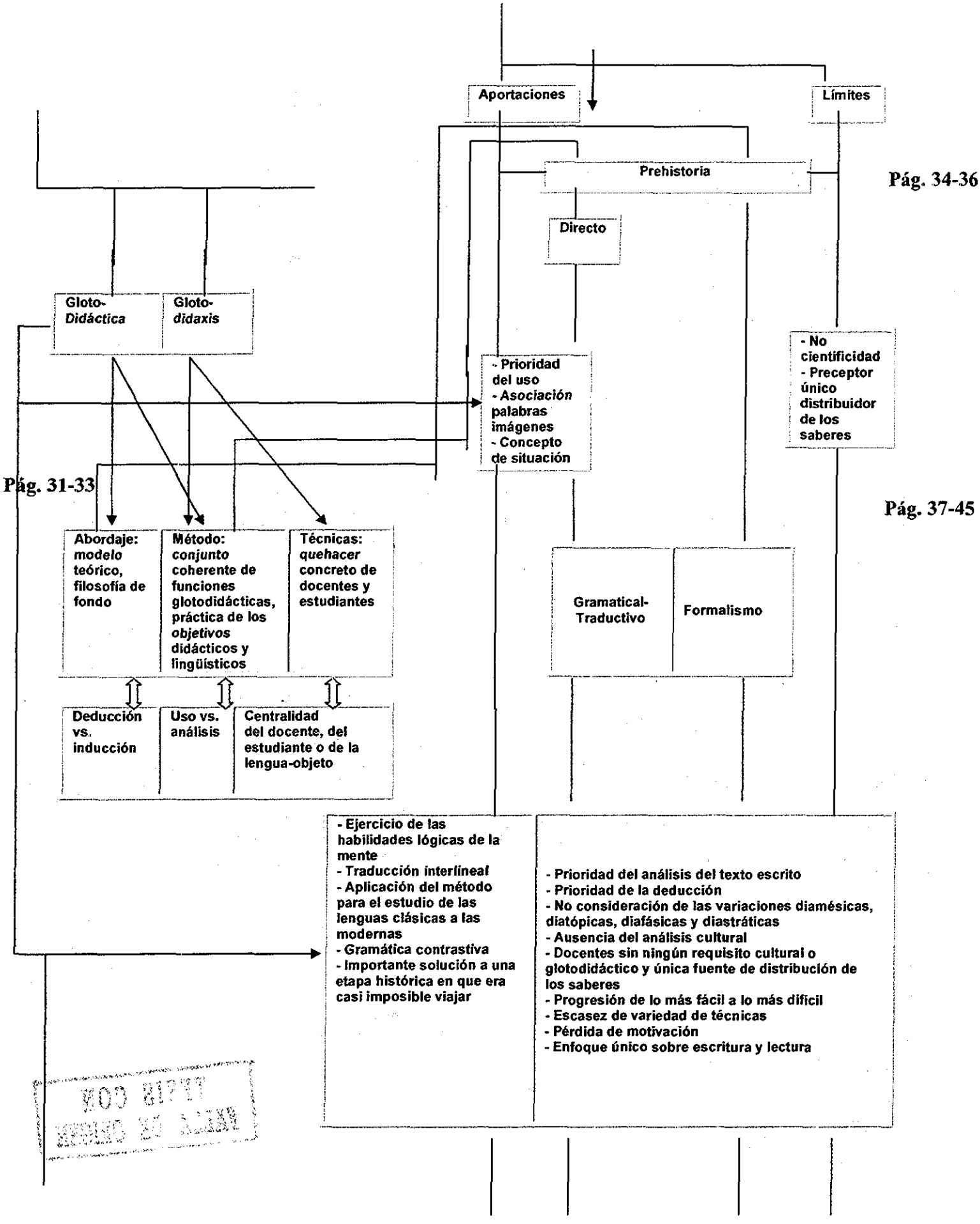
- **En pleno desarrollo / descripción**
- **Reconstrucción "in fieri" *(Cáp. 2-3)***

Pág. 21-30

- **Modelos curriculares genéricos y ya refutados por el gremio de la Glotodidáctica**
- **Heterogeneidad del panorama de la enseñanza, falta una política educativa común**
- **Deficiencias en relación con el modelo de lengua que hay que ofrecer a los estudiantes, en su forma escrita y oral**
- **Docentes sin ningún requisito cultural o profesional**

Pág. 18

- **Interdisciplinariedad (Cap. 2)**
  - **Ciencias De la Educación Y de la Persona**
  - **Ciencias de la Comuni-Cación y del Lenguaje**
- ***Estado – Historia* del Arte**


Aportaciones
Límites
Prehistoria
Pág. 34-36
Directo
Gloto-Didáctica
Gloto-didaxis
- Prioridad del uso
- Asociación palabras imágenes
- Concepto de situación
- No cientificidad
- Preceptor único distribuidor de los saberes
Pág. 31-33
Pág. 37-45
Abordaje: modelo teórico, filosofía de fondo
Método: conjunto coherente de funciones glotodidácticas, práctica de los objetivos didácticos y lingüísticos
Técnicas: quehacer concreto de docentes y estudiantes
Gramatical-Traductivo
Formalismo
Deducción vs. inducción
Uso vs. análisis
Centralidad del docente, del estudiante o de la lengua-objeto
- Ejercicio de las habilidades lógicas de la mente
- Traducción interlineal
- Aplicación del método para el estudio de las lenguas clásicas a las modernas
- Gramática contrastiva
- Importante solución a una etapa histórica en que era casi imposible viajar
- Prioridad del análisis del texto escrito
- Prioridad de la deducción
- No consideración de las variaciones diamésicas, diatópicas, diafásicas y diastráticas
- Ausencia del análisis cultural
- Docentes sin ningún requisito cultural o glotodidáctico y única fuente de distribución de los saberes
- Progresión de lo más fácil a lo más difícil
- Escasez de variedad de técnicas
- Pérdida de motivación
- Enfoque único sobre escritura y lectura

Directo	Natural, Oral, Berlitz

Pág. 46-51

- Abjuración de la traducción y de la gramática - No al aprendizaje en lengua materna - Se favorece la inducción (estudiante en el centro del proceso) - Rescata la dimensión oral de la lengua - *Primeros estudios de Fonética* Articulatoria y Psicolingüística - Uso de imágenes y dramatización	- Más apto al aprendizaje de lengua y cultura segunda - Se debe aprender la lengua extranjera como se aprendió la materna - La dimensión escrita entra a hacer parte del currículum en un segundo momento - El docente tiene que ser hablante nativo - La lengua se aprende imitando al docente (falsa centralidad del estudiante) - Materiales exclusivamente orales y no estructurados, ello implica mucha concentración por parte de los estudiantes y mucha fatiga en tener alto su nivel de motivación por parte del docente - La literatura y cultura son ausentes

Estructuralismo	A.S.T.P., Audio-Oral

Pág. 52-62

- Estructuralismo taxonómico (sólo sobre el plan teórico, no práctico) - Investigaciones lingüístico-antropológicas - Teoría del aprendizaje neo-comportamentístico o neo-conductivista (sólo sobre el plan teórico, no práctico) - Lingüística contrastiva - Uso de glototecnologías - Interdisciplinariedad con la teoría *lingüística y la Sicología del aprendizaje* - Interés hacia la cultura y la civilización - Uso del Language Testing	- Repetición como método para la adquisición mecánica de automatismos - Ningún papel activo del estudiante - Uso incesante y exclusivo de la memoria para la retención de los conocimientos - Secuencia de materiales de lo más fácil a lo más difícil - Los ejercicios taxonómicos de sustitución dejan totalmente ocultado todo lo que se relaciona con el significado de las *estructuras lingüísticas por manipular* - Ningún espacio para las estrategias cognitivas características de cada estudiante, ni para la individualización y personalización del proceso de aprendizaje - Exclusión de los aspectos comunicativos, sociolingüísticos y semánticos

Comunicativismo	Situacional, Nocional-Funcional

Pág. 63-75

- Concepto de Competencia Comunicativa Vs. Competencia Lingüística (Lingüística + Para-Lingüística + Extra-Lingüística + Socio-pragmática) - Teoría del Inter-Lengua, del Análisis de los errores - Gramática Generativista – Hipótesis mentalística vs. Neo-con-ductivismo - Estudios sociolingüísticos sobre todos aquellos factores sociales y situacionales que vehiculan el acto comunicativo - Estudios pragma-lingüísticos sobre la lengua que no tiene sólo una dimensión semántica y sintáctica sino también una dimensión pragmática - Introducción de técnicas enlazadas con el juego, la simulación y la dramatización - El material, lo más posible auténtico, no es graduado de lo más fácil a lo más difícil, sino que viene seleccionado con respecto a la importancia atribuida a cada función	- El sílabo lingüístico, a menudo está formalizado por funcionarios externos y ajenos al proceso de aprendizaje - Se desplazan las necesidades evidenciadas por estudiantes de LC2) a estudiantes de LCE despojando la lengua-objeto en sus aspectos comunicativos y pragmáticos - Se otorga prioridad a las finalidades instrumentales del aprendizaje lingüístico, con prejuicio de aquellas formativas - La presentación de las estructuras en situaciones comunicativas y la práctica de las mismas por medio de diferentes técnicas no es suficiente para que el estudiante pueda servirse de lo que ha memorizado para volver a utilizarlo en situaciones distintas de las iniciales, ni para que se forme automáticamente una gramática útil para generar otra lengua

Humanístico-Afectivo	T.P.R., Sugestopedia, Natural Approach, Silent Way, Balboni, Freddi, Titone, Ciliberti

Pág. 76-85

- Concepto de "afectividad", "acoplamiento", "relación con los demás" y "auto-realización": remoción de las fuentes de ansia y de competitividad, suministración de procesos de enseñanza-aprendizaje lo más posible individualizados y personalizados con el fin de poder explotar mejor las potencialidades propias de cada individuo, mayor intervención de cada sujeto-estudiante en el grupo-clase y búsqueda de motivaciones enlazadas con el yo "profundo" - Acto Clínico: Docente – estudiante, Psico-terapeuta – paciente - Input verbal por comandos a los cuales los estudiantes tienen que responder con conductas no-verbales sino físicas. Los estudiantes no están obligados a efectuar producciones lingüísticas si no están todavía listos para hablar - Plena explotación de la interdisciplinariedad de la Glotodidáctica (Psicolingüística – Neurolingüística – Sicología Humanística, Yoga, Zen, etc.) - Concepto de "atmósfera relajada", de "ambiente de aprendizaje agradable", de "filtro afectivo" y de "período silencioso" relacionados con la motivación - Teoría neurolingüística según la cual es necesario involucrar en el aprendizaje ambos hemisferios cerebrales - Second Language Acquisition Theory (sólo desde un punto de vista teórico y no práctico): el estudio de las lenguas a pesar de pasar por el aprendizaje, racional, consciente, típico del estudio de las LCE, debería *reproducir las condiciones de la adquisición típica de* las LCM, inconsciente y natural ; el aprendizaje tiene la importante función de monitor, o sea de mecanismo de control de la lengua que se va a producir; existe un *orden natural de adquisición* (i + 1) - Centralidad del estudiante, ser único y no-repetible	- La Respuesta Física Total a lo largo resulta aburrida y limitada - La Second Language Acuisition Theory se queda sobre el plan teórico. Aprender una LCM no corresponde al aprendizaje de una LCE o LC2. El mecanismo de "monitor" por ser lento y racional, no puede intervenir cuando se habla en lengua extranjera, porque penaliza la *fluency*, la fluidez del discurso. La teoría del "orden natural de adquisición" no ha sido nunca probada desde un punto de vista científico. - Dificultad de aplicación a los *currícula escolares* - Aplicabilidad en grupos reducidos y fuertemente *motivados*

Pág. 86-101

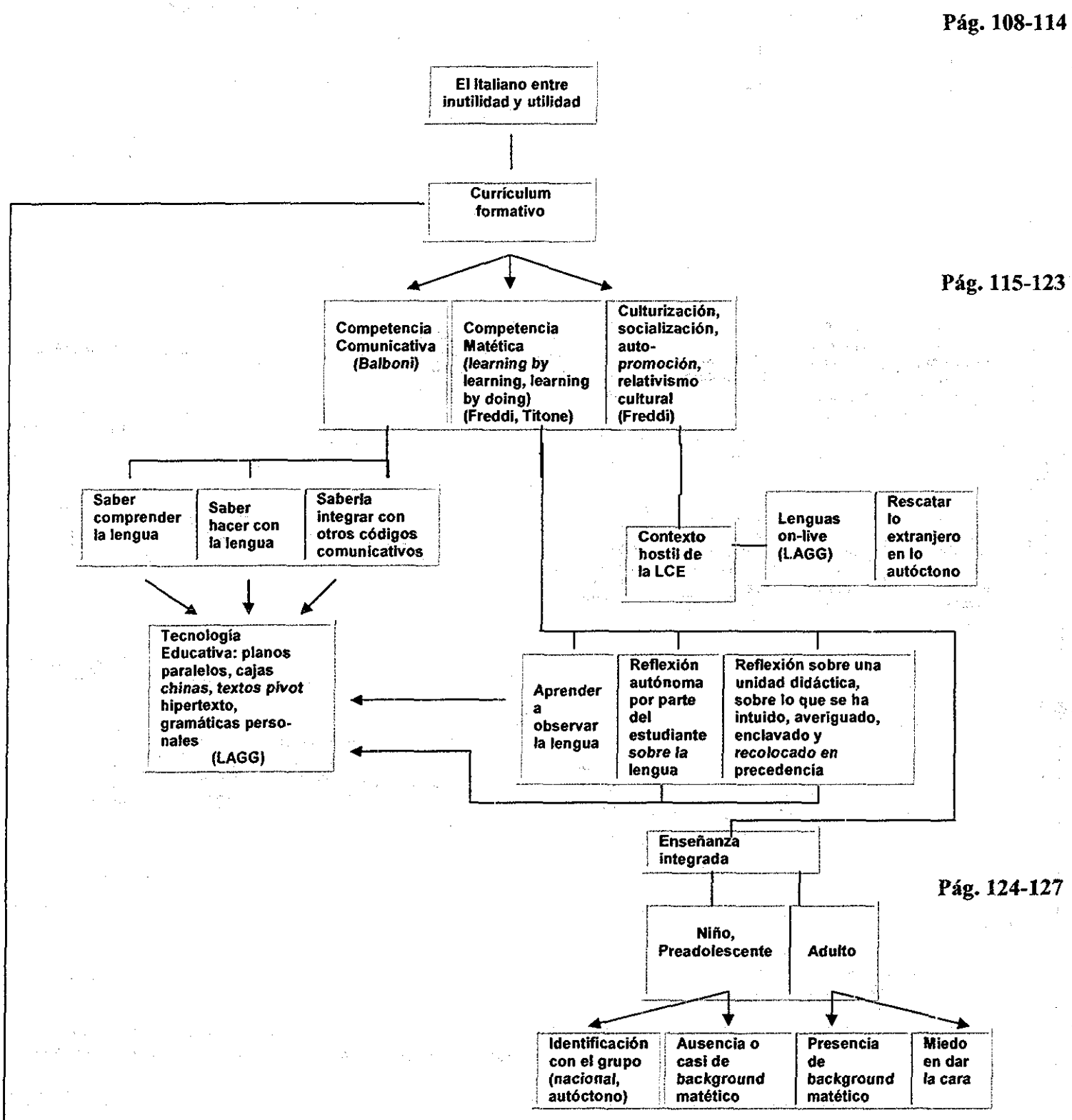
Abordaje Ecléctico (Comunicativismo + Humanismo/afectivo)

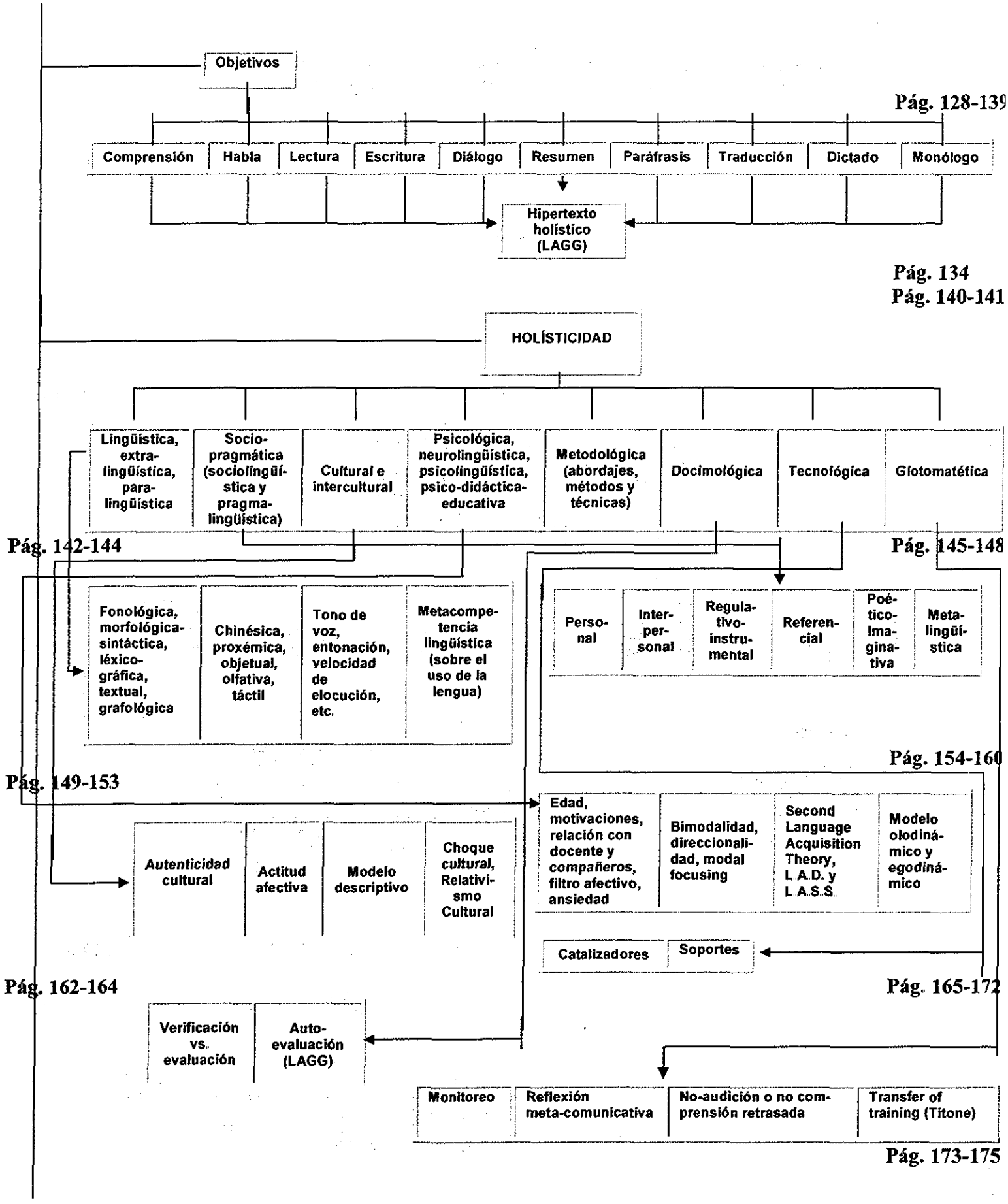
Termómetro crítico de la Glotodidáctica del Nuevo Milenio

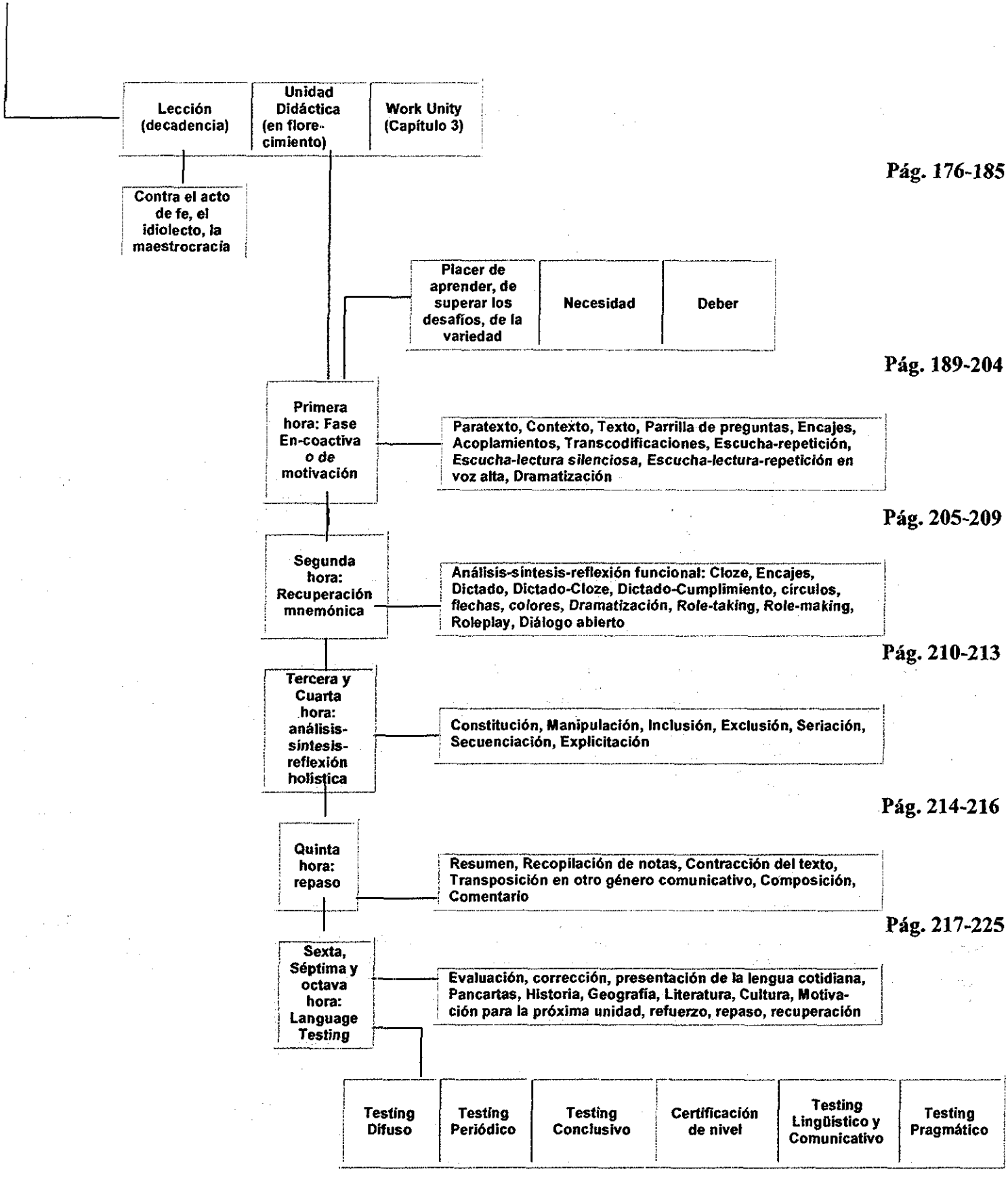
Estudiante, sujeto único y no-repetible	Método y papel de la lengua en una cultura y época específicas	Cientificidad de la Glotodidáctica por su lenguaje	Fenómeno negativo de la *pdiginización* de una LCE	Imposibilidad de enseñar cualquier lengua con un único método	Hipertexto: simple vs. complejo y no fácil vs. difícil	Gramática contrastiva útil en LCE

Tecnología como sistema abierto	¿Deductivo vs. inductivo? Depende de cada estudiante	Motivación fundamental	Enseñar la glotomatética: modelos para aprender	Investigación-acción en clase, un medio más	Dicotomicidad de los métodos. A favor de un enfoque holístico	Cooperatividad e hiper-entrenamiento: éxito asegurado

ESTADO DE LA CUESTIÓN ESPECÍFICA DE LA GLOTODIDAXIS DEL ITALIANO (pág. 108 – 228)




Objetivos
Pág. 128-139
Comprensión
Habla
Lectura
Escritura
Diálogo
Resumen
Paráfrasis
Traducción
Dictado
Monólogo
Hipertexto holístico (LAGG)
Pág. 134
Pág. 140-141
HOLÍSTICIDAD
Lingüística, extra-lingüística, para-lingüística
Socio-pragmática (sociolingüística y pragma-lingüística)
Cultural e intercultural
Psicológica, neurolingüística, psicolingüística, psico-didáctica-educativa
Metodológica (abordajes, métodos y técnicas)
Docimológica
Tecnológica
Glotomatética
Pág. 142-144
Pág. 145-148
Fonológica, morfológica-sintáctica, léxico-gráfica, textual, grafológica
Chinésica, proxémica, objetual, olfativa, táctil
Tono de voz, entonación, velocidad de elocución, etc.
Metacompe-tencia lingüística (sobre el uso de la lengua)
Perso-nal
Inter-per-sonal
Regula-tivo-instru-mental
Referen-cial
Poé-tico-Ima-gina-tiva
Meta-lingüí-stica
Pág. 154-160
Pág. 149-153
Edad, motivaciones, relación con docente y compañeros, filtro afectivo, ansiedad
Bimodalidad, direccionali-dad, modal focusing
Second Language Acquisition Theory, L.A.D. y L.A.S.S.
Modelo olodiná-mico y egodiná-mico
Autenticidad cultural
Actitud afectiva
Modelo descriptivo
Choque cultural, Relativi-smo Cultural
Catalizadores
Soportes
Pág. 162-164
Pág. 165-172
Verificación vs. evaluación
Auto-evaluación (LAGG)
Monitoreo
Reflexión meta-comunicativa
No-audición o no com-prensión retrasada
Transfer of training (Titone)
Pág. 173-175


Lección (decadencia)
Unidad Didáctica (en florecimiento)
Work Unity (Capítulo 3)
Contra el acto de fe, el idiolecto, la maestrocracia
Pág. 176-185
Placer de aprender, de superar los desafíos, de la variedad
Necesidad
Deber
Pág. 189-204
Primera hora: Fase En-coactiva o de motivación
Paratexto, Contexto, Texto, Parrilla de preguntas, Encajes, Acoplamientos, Transcodificaciones, Escucha-repetición, Escucha-lectura silenciosa, Escucha-lectura-repetición en voz alta, Dramatización
Pág. 205-209
Segunda hora: Recuperación mnemónica
Análisis-síntesis-reflexión funcional: Cloze, Encajes, Dictado, Dictado-Cloze, Dictado-Cumplimiento, círculos, flechas, colores, Dramatización, Role-taking, Role-making, Roleplay, Diálogo abierto
Pág. 210-213
Tercera y Cuarta hora: análisis-síntesis-reflexión holística
Constitución, Manipulación, Inclusión, Exclusión, Seriación, Secuenciación, Explicitación
Pág. 214-216
Quinta hora: repaso
Resumen, Recopilación de notas, Contracción del texto, Transposición en otro género comunicativo, Composición, Comentario
Pág. 217-225
Sexta, Séptima y octava hora: Language Testing
Evaluación, corrección, presentación de la lengua cotidiana, Pancartas, Historia, Geografía, Literatura, Cultura, Motivación para la próxima unidad, refuerzo, repaso, recuperación
Testing Difuso
Testing Periódico
Testing Conclusivo
Certificación de nivel
Testing Lingüístico y Comunicativo
Testing Pragmático

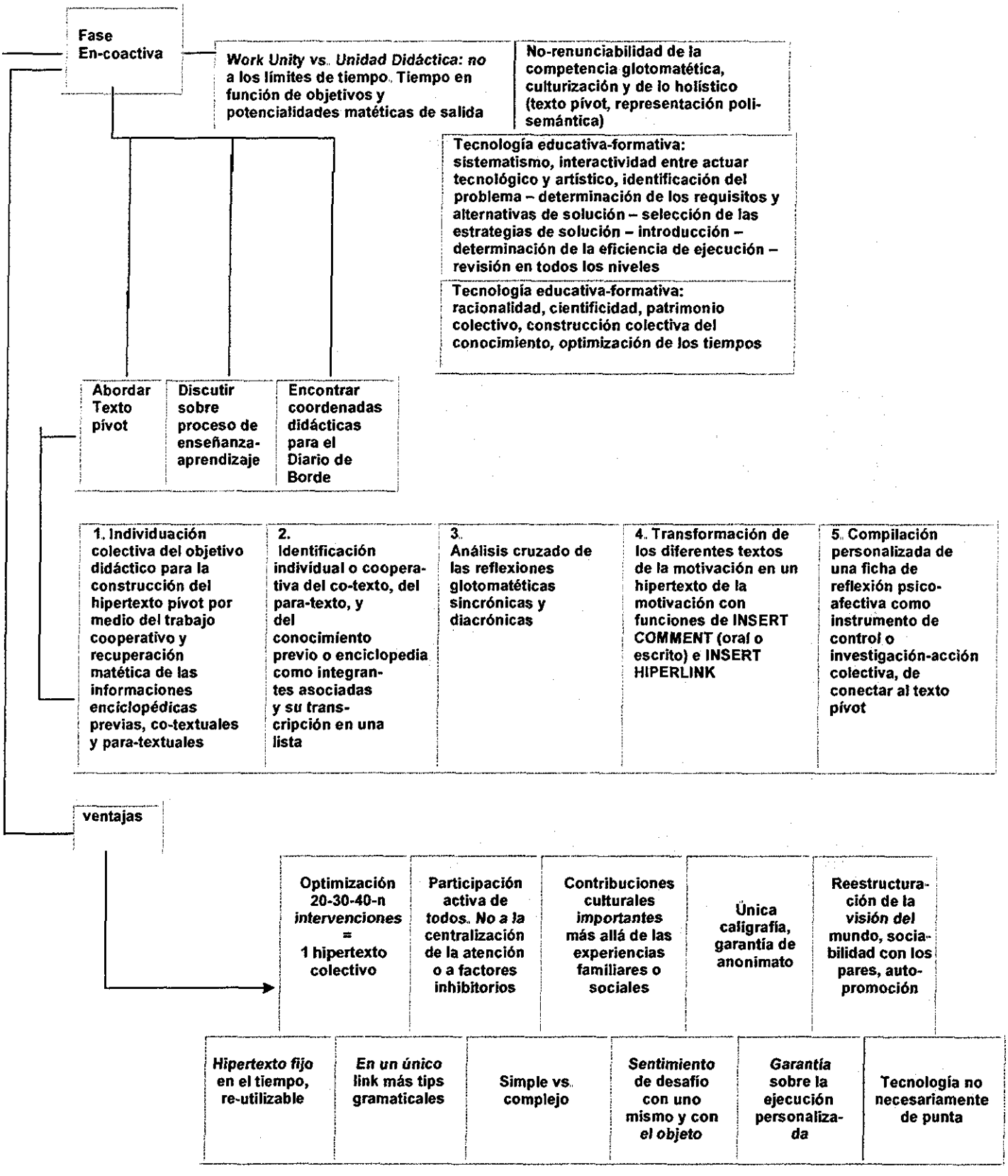
MÉTODO DEL MAESTRO-ESTUDIANTE (pág. 229 – 382)

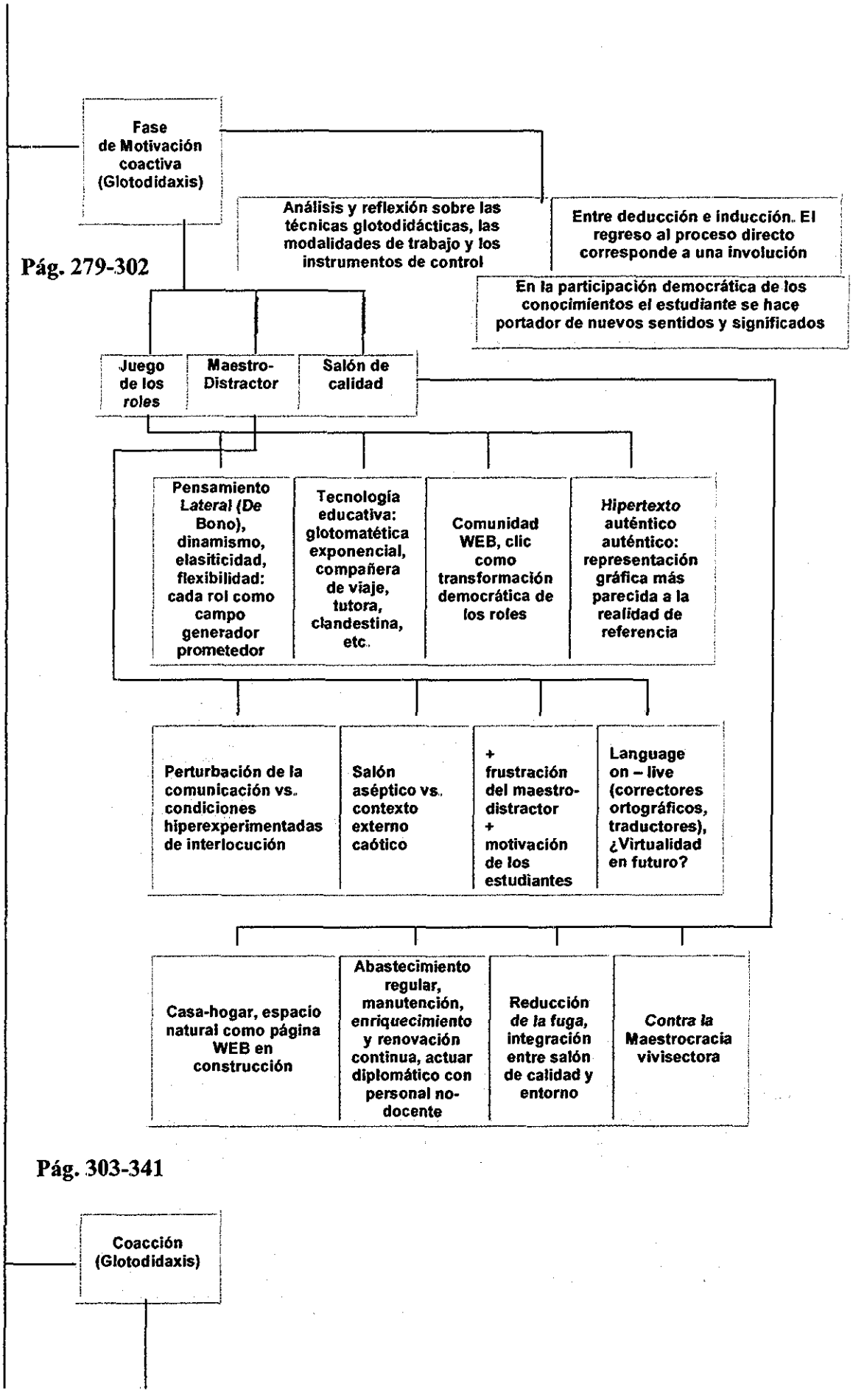
MÉTODO DEL MAESTRO ESTUDIANTE

- Holístico
- Glotomatético
- Constructivista
- Cooperativo
- Formativo
- Abierto al uso de tecnologías

Pág. 229-261

Lenguaje científico	Selección glotodidáctica según el "yo" único y no-repetible	Carácter ecléctico-holístico	Reflexión interlingüística e intercultural contra el contexto ajeno	Glototecnologías como sistema abierto. Tecnología educativa (Sarramona)	Hipertexto para ofrecer complejidad	Profesor y estudiantes: sujetos dinámicos (dios – tutor – compañero de viaje-consejeros, clandestinos, etc.)	Proceso desde directo a tutorado y a autónomo	Motivación, entrenamiento, disciplina	Diario de borde para encuadernar la competencia comunicativa
LASS + LAD	Salón de calidad, calificado, calificante	Cooperative Learning (comunicativas, leadership distributiva, negociación en caso de conflicto, decisión making, problem solving	+ Competencia glotodidáctica - Distribución centralizada del saber	Formación de talentos (estudiante – buen ciudadano)	Glotomatética sincrónica y diacrónica	Teoría de la Formación Mental (Titone), Transfer of Training y difusividad del conocimiento	Orden natural de aprendizaje (Krashen)	Proceso inductivo-heurístico	Constructivismo: Interacción entre ambiente y predisposiciones internas, aprendizaje significativo vs. instrucción
Contexto adverso: LCM y LCE	Contexto único y no-repetible de cada individuo	Contra la porción limitada de realidad	Situación Auténtica-Auténtica (ningún compromiso didáctico)	Culturización, socialización, auto-promoción, choque cultural	Ausencia de texto para LCE	Conceptos neurolingüísticos aplicados a la Glotodidáctica	Hipertextualización subjetiva sobre texto tradicional, hipertextualización arbitraria, hipertextualización auténtica auténtica	Diario de Borde, tips gramaticales integradas	Teoría del Pensador Lateral (De Bono)


Fase En-coactiva
Work Unity vs. Unidad Didáctica: no a los límites de tiempo. Tiempo en función de objetivos y potencialidades matéticas de salida
No-renunciabilidad de la competencia glotomatética, culturización y de lo holístico (texto pívot, representación poli-semántica)
Tecnología educativa-formativa: sistematismo, interactividad entre actuar tecnológico y artístico, identificación del problema – determinación de los requisitos y alternativas de solución – selección de las estrategias de solución – introducción – determinación de la eficiencia de ejecución – revisión en todos los niveles
Tecnología educativa-formativa: racionalidad, cientificidad, patrimonio colectivo, construcción colectiva del conocimiento, optimización de los tiempos
Abordar Texto pívot
Discutir sobre proceso de enseñanza-aprendizaje
Encontrar coordenadas didácticas para el Diario de Borde
1. Individuación colectiva del objetivo didáctico para la construcción del hipertexto pívot por medio del trabajo cooperativo y recuperación matética de las informaciones enciclopédicas previas, co-textuales y para-textuales
2. Identificación individual o cooperativa del co-texto, del para-texto, y del conocimiento previo o enciclopedia como integrantes asociadas y su transcripción en una lista
3. Análisis cruzado de las reflexiones glotomatéticas sincrónicas y diacrónicas
4. Transformación de los diferentes textos de la motivación en un hipertexto de la motivación con funciones de INSERT COMMENT (oral o escrito) e INSERT HIPERLINK
5. Compilación personalizada de una ficha de reflexión psico-afectiva como instrumento de control o investigación-acción colectiva, de conectar al texto pívot
ventajas
Optimización 20-30-40-n intervenciones = 1 hipertexto colectivo
Participación activa de todos. No a la centralización de la atención o a factores inhibitorios
Contribuciones culturales importantes más allá de las experiencias familiares o sociales
Única caligrafía, garantía de anonimato
Reestructuración de la visión del mundo, sociabilidad con los pares, auto-promoción
Hipertexto fijo en el tiempo, re-utilizable
En un único link más tips gramaticales
Simple vs. complejo
Sentimiento de desafío con uno mismo y con el objeto
Garantía sobre la ejecución personalizada
Tecnología no necesariamente de punta


Fase de Motivación coactiva (Glotodidaxis)
Análisis y reflexión sobre las técnicas glotodidácticas, las modalidades de trabajo y los instrumentos de control
Entre deducción e inducción. El regreso al proceso directo corresponde a una involución
Pág. 279-302
En la participación democrática de los conocimientos el estudiante se hace portador de nuevos sentidos y significados
Juego de los roles
Maestro-Distractor
Salón de calidad
Pensamiento Lateral (De Bono), dinamismo, elasiticidad, flexibilidad: cada rol como campo generador prometedor
Tecnología educativa: glotomatética exponencial, compañera de viaje, tutora, clandestina, etc.
Comunidad WEB, clic como transformación democrática de los roles
Hipertexto auténtico auténtico: representación gráfica más parecida a la realidad de referencia
Perturbación de la comunicación vs. condiciones hiperexperimentadas de interlocución
Salón aséptico vs. contexto externo caótico
+ frustración del maestro-distractor + motivación de los estudiantes
Language on – live (correctores ortográficos, traductores), ¿Virtualidad en futuro?
Casa-hogar, espacio natural como página WEB en construcción
Abastecimiento regular, manutención, enriquecimiento y renovación continua, actuar diplomático con personal no-docente
Reducción de la fuga, integración entre salón de calidad y entorno
Contra la Maestrocracia vivisectora
Pág. 303-341
Coacción (Glotodidaxis)

Lengua y cultura de difícil encuadernación	Libro-Diario de Borde, instrumento docimológico	Hipertexto auténtico-auténtico: tips gramáticales (competencia comunicativa)	Contra la estandarización o personalización arbitraria de una porción de realidad	Agente-estudiante protagonista	Tecnología Educativa: medio, proceso, resultado. Propuestas metodológicas

Pág. 342-344

Rotación tutoral

Logro del máximo nivel de competencia glotodidáctica	LASS para la competencia glotodidáctica inferior (presentar-enseñar)	Maestro Recibidor y auto-promoción para el estudiante	Enseñanza Integrada de lenguas y lenguajes

CONCLUSIONES Y VÍAS DE DESARROLLO (pág. 382-394)