

**UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO**

5

Facultad de Filosofía y Letras
División de Estudios de Posgrado



**EL TEATRO DE LA PALABRA:
LA ACTUACIÓN DE LA LENGUA ESCRITA,
HACIA UNA PEDAGOGÍA DEL
LENGUAJE ACTUADO**

T E S I S

Que para obtener el Grado Académico de

DOCTOR EN PEDAGOGÍA

P r e s e n t a

PAOLO PAGLIAI SIGNORONI

Comité Tutorial:

Tutor: Dra. María Esther Aguirre Lora

**Consultores: Dra. Ana María Salmerón
 Dr. Colin Lankshear**

México, D.F., 23 de agosto de 2003





Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

**TESIS
CON
FALLA DE
ORIGEN**

PAGINACIÓN DISCONTINUA

B

A Teresita, Libero y Pietro.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

C

ADVERTENCIA

Este trabajo se escribió en Times New Roman para facilitar la lectura. Además, el interlineado y las tabulaciones fueron estudiados para obtener un más cómodo acercamiento al texto.

1

El hecho de que yo hable con el acento, no significa que piense con el acento.

(Giancarlo Giannini, Un paseo por las nubes)

Página 1

PEQUEÑA INTRODUCCIÓN

Contenido:

Antecedentes de la investigación.

Objetivos de esta sección son:

- **Notas autobiográficas necesarias: de dónde surgen las preguntas, cuál es el contexto, cuáles las motivaciones.**
- **Las preguntas.**
- **Post Data: herramientas útiles para enfrentarse al “viaje”.**

CLAVE:

- *Antes de empezar este relato de la investigación glotodramática, considero oportuno contar brevemente quién soy, de dónde procedo y qué contienen mis maletas imaginarias, cuáles herramientas y cuántas dudas.*
- *¿Cuál tiene que ser el papel del Docente en un proceso de enseñanza-aprendizaje de una Lengua o un Lenguaje, respetuoso de la dignidad y la autonomía de todos los actores involucrados? ¿Cuál tiene que ser el papel de los estudiantes?*
- *¿Qué características debe tener un método glotodidáctico que quiera ser formativo y no sólo “informativo”?*
- *¿Cuáles son las implicaciones pedagógicas, didácticas y políticas de un método formativo que basa su propia validez en el trabajo conjunto de docentes y discentes, sin distinciones jerárquicas, afuera de una lógica vertical de la educación?*
- *Esta tesis habla de un Trabajo Cooperativo hacia la construcción de un método que hemos definido “Glodrama”*

Página 11

UMBRAL

Contenido:

Guía razonada al material bibliográfico, esencial para el desarrollo y la comprensión del trabajo.

Página 43

PRIMERA PARTE

Contenido:

Estado de la cuestión glotodidáctica a través de un recorrido crítico desde el punto de vista histórico y científico.

Objetivos de esta sección son:

- El conocimiento del significado esencial de la ciencia Glotodidáctica.
- La presentación sumaria de los conceptos básicos del enfoque Glotopedagógico.
- La reconstrucción razonada de una historia posible de la ciencia de la enseñanza y aprendizaje de una Lengua o un Lenguaje.
- La individuación del enfoque crítico que lleva a la necesidad de una nueva propuesta didáctico-pedagógica en el estudio de los procesos de enseñanza-aprendizaje de una Lengua o un Lenguaje.

CLAVE:

- *Laboratorio Glotodidáctico y Glotopedagógico (LaGG): el concepto de Laboratorio pertenece a la contaminación múltiple generadora de la ciencia glotodidáctica. Como toda ciencia, también la Glotodidáctica necesita de un lugar privilegiado donde desarrollar una investigación metodológica y logísticamente no casual.*
- *La Glotodidáctica se configura como una ciencia práctica e interdisciplinaria, relacionada con las ciencias teóricas de referencia a través de un mecanismo que definimos de implicación y no de aplicación mecánica.*
- *Enseñar o aprender una Lengua significa, esencialmente, enseñar o aprender un sistema complejo constituido por códigos y alfabetos, basado en una gramática integrada que va más allá de las reglas sintácticas y ortográficas, incluyendo normas culturales, gestuales y vocales.*
- *Hablamos, en sede de investigación, de Códigos de construcción e interpretación de un Mensaje.*
- *Los Códigos Técnicos. Se refieren esencialmente al sistema gramatical y fonético de una Lengua. Representan el conjunto de las reglas necesarias para hablar o entender formalmente una Lengua. Sin el dominio de los C. Técnicos es imposible hablar de Competencia Lingüística.*
- *Los Códigos Antropológicos. Pertenecen – en sentido absoluto – a la persona que escucha o lee, es decir, al destinatario del mensaje verbal o escrito. Por reflejo, también son patrimonio del actor-remite. Se pueden dividir, todavía, en dos grupos secundarios: a) Antropológicos Perceptivos (relacionados con el potencial de percepción del actor). b) Antropológicos Icónicos (relacionados con la cultura del actor). Los Códigos Mixtos. Son los C. De acción comunicativa y representan el sistema interpretativo complejo constituido por los C. Técnicos y los Antropológicos. Se observan, esencialmente, en un diálogo o en el proceso de actuación de un texto escrito u oral improvisado.*
- *En ambiente glotodramático según un enfoque Glotopedagógico, los actores-estudiantes emigran del papel inicial de discípulos a los intermedios de tutores, consejeros, ayudantes y*

observadores, hasta alcanzar la madurez que les permite entrar en la esfera de los docentes y los formadores de sí mismos y de los demás.

- *¿Cómo reproducir un contexto natural y auténtico donde aprender una lengua y una cultura extranjera?*
- *¿Cuáles son las estrategias que pueden ser activadas por el docente o el estudiante con el fin de actuar constantemente, en función de monitores, según estas variantes o prerrogativas que no son dictadas ya sólo por superestructuras culturales y lingüísticas del Grupo de pertenencia, sino también por los esquemas psico-cognitivos preexistentes e individuales?*
- *En el LaGG se procede desde hace tres años en la experimentación de un método que definimos Glotodramático, en ausencia de tecnología avanzada, gracias a la colaboración de grupos de actores-estudiantes adultos, de lengua materna mexicana, con diferentes niveles de conocimiento de la LCE italiana.*

Página 129

SEGUNDA PARTE

Contenido:

Descripción detallada de la propuesta glotodramática.

Objetivos de esta sección son:

- **El Calentamiento.**
- **Primera Sesión de Trabajo: la construcción de un texto.**
- **Segunda Sesión de Trabajo: la construcción de un texto Auténtico-Auténtico.**
- **Tercera Sesión de Trabajo: la construcción lúdica de las relaciones entre personajes, como elemento básico para la creación de un texto Auténtico-Auténtico.**
- **Cuarta Sesión de Trabajo: los personajes como textos que integran un Texto.**
- **Quinta Sesión de Trabajo: trabajo cooperativo sobre los sistema textuales que definimos "personajes".**
- **Sexta Sesión de Trabajo: trabajo cooperativo sobre el Texto.**

CLAVE:

- *La línea glotodramática desarrollada en el LaGG tiene como objetivo principal la construcción de currículos glotodidácticos basados en la experiencia de la investigación teatral.*
- *La fase inicial de Calentamiento se puede considerar como una parte esencial de la fase de Motivación, fundamental para el acercamiento al texto o al que definimos técnicamente hipertexto pivote, es decir, un Texto Guía de dónde partir hacia la construcción de un texto Auténtico-Auténtico, producto de un verdadero trabajo cooperativo.*
- *La duración de la fase de Calentamiento (físico y técnico) es de 40 minutos. Contiene tres objetivos generales: 1) Activación del proceso de extrañamiento para un desarrollo satisfactorio del nivel de concentración. 2) Implementación del nivel de Motivación individual y colectiva. 3) Aprendizaje de las técnicas básicas para la construcción de un Texto Auténtico-Auténtico.*
- *Retomando la definición de Realidad dada por Berger y Luckman, consideramos el Texto como el producto de una Construcción Social.*
- *La primera sesión de construcción de un Texto Auténtico-Auténtico presenta las siguientes características: 1) Los personajes se encuentran en el estadio inicial de su proceso de creación. Son simples, lineales, monótonos, responden exclusivamente y de modo simplista a las indicaciones de la situación-pretexito propuesta por el actor-docente. Son esbozos con una alta tasa de condicionamiento debida a la intervención inicial del actor-docente. En el caso del ejemplo, ambos personajes actúan la misma función, sin mostrar particulares características que excedan los papeles "impuestos" por la situación-pretexito. 2) Dicha pobreza descriptiva de los personajes distrae inevitablemente la atención del grupo hacia los contenidos y las formas del diálogo. Las observaciones son comúnmente de carácter gramatical, aunque abundan aquellas referentes al léxico y la sintaxis. Por esta razón,*

durante la acción glotodramática el actor-docente jamás interviene para corregir eventuales o aun graves errores. La corrección es pospuesta a una siguiente fase de reflexión, cuando serán estigmatizadas y corregidas todas las inexactitudes. 3) Al fin, el diálogo que surge auténticamente entre los dos personajes es simple. Tiende exclusivamente a satisfacer las exigencias de la situación-pretexto.

- *Dos son los puntos-clave para entender la segunda sesión del proceso de construcción de un Texto: 1) El Trabajo del Actor sobre si mismo es, por su misma naturaleza, matético. Cuando al centro de este Trabajo ponemos la Lengua o los Lenguajes, este Trabajo se vuelve Glotomatético. 2) El Trabajo del Actor sobre el Personaje es en si un Trabajo lingüístico, siendo el Personaje un Texto o un Sistema de Textos.*
- *La tercera sesión de construcción del Texto permite al grupo una ulterior profundización de los personajes, debido al descubrimiento de la relación que existe entre ellos. Finalmente, los actores pueden trabajar sobre un material Auténtico-Auténtico, precioso para la reflexión gramatical, lexical, sintáctica, cultural e intercultural. Durante la tercera sesión de Trabajo, el Grupo elige, propone y aplica la que llamamos Supertarea del Texto, un producto integrado por espacio, tiempo y situación, que condiciona de manera decisiva el desarrollo del Texto según variables espaciales, temporales y situacionales.*
- *Según una praxis consolidada, el Grupo divide las acciones en "partes físicas grandes"; es decir, se procede a una sección del Texto por "segmentos activos" o porciones textuales. En efecto, no existe un Texto que no sea divisible en grandes acciones físicas, ya que todo texto es un conjunto coherente y cohesionado de acciones físicas grandes y pequeñas.*
- *La cuarta sesión de Trabajo representa el inicio de un segundo ciclo de actividades que se desarrolla alrededor de los Personajes.*
- *Entre los elementos interesantes que emergen del Trabajo parece de fundamental importancia el control de la lógica y la coherencia del Texto en presencia de continuos cambios situacionales, de clima y de jerarquía funcional de los personajes.*
- *La Tarea del maestro-invisible es reflexionar sobre los errores y hacer reflexionar sobre ellos, ya no reconducirlos a las respuestas supuestamente correctas, sino dejar que los estudiantes lleguen por si mismos a dicha respuesta.*
- *En la quinta sesión, el Trabajo del actor sobre el Personaje se transforma en un ambiente glotodramático, en el Trabajo cooperativo de un Grupo sobre el Personaje y sobre el Texto.*
- *Después de la serie de representaciones del Texto AA dirigidas por los actores elegidos por cada grupo de trabajo se actúa, por última vez y de manera plenaria, el Texto producido por el trabajo de los actores-estudiantes, es decir, una especie de gimnasio intelectual donde los actores, moviéndose libremente y sin directivas exteriores, pueden conocer, comprender y aprender elementos necesarios para desarrollar de manera satisfactoria un proceso de enseñanza-aprendizaje de una Lengua y Cultura Extranjera.*

Página 209

CONCLUSIONES

Contenido:

Punto analítico y crítico de la investigación.

Objetivos de esta sección son:

- **Notas conclusivas sobre los desemboques y las aplicaciones posibles de la investigación Glotodramática y Glotopedagógica.**
- **Los riesgos calculados del método glotodramático.**
- **La producción de una Lengua inexistente.**
- **Relación de dependencia directa entre funcionalidad metodológica y calidad del actor-docente.**

CLAVE:

- *El paradigma glotodramático surge a raíz de una inquietud directamente relacionada con la enseñanza de las lenguas, para resolver problemas propios del "comunicativismo" y proporcionar al actor-docente un nuevo concepto de "autenticidad" del Texto.*
- *Por su naturaleza interdisciplinaria, los estudios glotopedagógicos en ambiente glotodramático proporcionan también importantes contribuciones para otras áreas relacionadas con el Lenguaje, las Lenguas y sus implicaciones directas e indirectas.*
- *El Glotodrama es simplemente una herramienta para resolver (o ayudar en resolver) todos los problemas de comunicación (verbal y no-verbal) que originan, de manera directa o indirecta, las dificultades de integración social que complican el ya difícil cuadro clínico de los individuos afectados por enfermedades psíquicas.*
- *Al investigar a cerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje, hemos tratado de filtrar los datos hacia otro ambiente didáctico, construyendo nuevos currículos y implementando una nueva relación cooperativa entre estudiantes y docentes.*
- *Un glosario complejo, perteneciente a la esfera glotodidáctica, con una tensión evidente hacia un enfoque activo de las lenguas, en un marco esencialmente pedagógico: llamamos dicha función de la investigación "Glotodidáctica del Conocimiento" según el paradigma de la Sociología y de su necesidad científica de encontrar un lenguaje propio derivado de otras disciplinas afines o contiguas.*
- *Como todo método en fase de experimentación, el Glotodrama muestra unos puntos que definimos "permeables", es decir, expuestos a infiltraciones o alteraciones que llamamos por convención "riesgos".*
- *La optimización del error favorece la fluidez del Trabajo y no afecta la tasa de motivación de los actores involucrados.*
- *La investigación glotodramática propone un perfil del docente complejo que prevé un alto nivel formativo y una capacitación continua y completa, un sistema de conocimientos que abarca la pedagogía general, la psicología, todas las ramas de la lingüística (de las técnicas a las teóricas), la neurología, las artes dramáticas, las comunicaciones masivas, y todas las disciplinas que el mismo docente considere útiles y oportunas en su acción educativa.*

Página 221

DICCIONARIO AD HOC

Contenido:

Glosario Glotodidáctico y Glotopedagógico para la comprensión crítica del trabajo.

Objetivos de esta sección son:

- **Proponer un lenguaje nuevo para una ciencia de la enseñanza y aprendizaje de una Lengua o un Lenguaje.**
- **Crear los presupuestos conceptuales para el desarrollo de una Glotopedagogía del Conocimiento.**

Página 257

BIBLIOGRAFÍA FINAL

Contenido:

Referencias bibliográficas esenciales.

Importante: El esquema de la presentación bibliográfica prevé la predominación del Título con la finalidad de permitir una más rápida ubicación temática de los libros. Tratándose de las versiones consultadas durante la investigación, en el caso de títulos en lengua extranjera se agrega una traducción literal en español. La presentación es completada por Autor, Fecha, Editorial y –en unos casos- Lugar de Edición. Es decir, al final de la tesis encontrarán una bibliografía organizada según el orden alfabético de los títulos.

No sabes que es necesaria ciencia, y terquedad, para envejecer sin madurez.

(Francesco Guccini, Quattro stracci)

Es triste encontrarnos adultos sin haber crecido.

(Fabricio De André, Il Giudice)

PEQUEÑA INTRODUCCIÓN

Contenido:
Antecedentes de la investigación.

Objetivos de esta sección del ensayo son:

Notas autobiográficas necesarias: de dónde surgen las preguntas, cuál es el contexto, cuáles las motivaciones.

Las preguntas.

Post Data: herramientas útiles para enfrentarse al “viaje”.

Notas autobiográficas necesarias: de dónde surgen las preguntas, cuál es el contexto, cuáles son las motivaciones de una investigación. Normalmente, cuando empiezo un curso (de didáctica, glotodidáctica, lengua y cultura o pedagogía del lenguaje), pido a los estudiantes que escriban su propia autobiografía, seleccionando la información que según ellos sea importante en función de la materia que van a estudiar. Normalmente ellos no entienden por qué: quedan desorientados, sorprendidos, algunos hasta molestos, ya que hablar de nosotros mismos resulta un ejercicio incómodo, peligroso y -para muchos- insólito. Sin embargo, es importante, porque toda motivación surge de un sistema de experiencias, ideas, sentimientos e información que, justamente, definimos como “vida”. Por ello, la primera reflexión útil antes de empezar un trabajo intelectual -como podría ser un proceso de enseñanza-aprendizaje o más bien una investigación científica- consiste en reflexionar acerca de nosotros mismos: nuestras razones, nuestros conocimientos adquiridos, nuestras experiencias de aprendizaje, los métodos, los problemas, los límites, los sentimientos probados y los reprimidos, las frustraciones, los fracasos. En suma: nuestra autobiografía.

El ejercicio, más difícil de lo que parece, sirve antes que nada a nosotros mismos, ya que nos permite analizar nuestro punto de partida para trazar, de manera clara, la ruta imaginaria del viaje intelectual que pretendemos emprender. Sin embargo, resulta útil para los que quieran seguirnos, porque explica nuestras inquietudes y, sobre todo, explica quiénes somos, cuáles son nuestras motivaciones, cuáles nuestras preguntas y cuáles nuestros objetivos.

Antes de empezar este trabajo sobre la investigación glotodramática, considero entonces oportuno contar brevemente quién soy, de dónde procedo y qué contienen mis maletas imaginarias, cuáles herramientas y cuántas dudas.

1. **La formación académica entre “conflicto social” y construcción de un currículo.** Soy *Dottore* en Pedagogía de la Universidad de Florencia, Italia. Elegí mi carrera con poca, poquisima convicción. Mi formación escolar era de tipo clásico, mis herramientas eran el Latín de Cícero y el Griego del Siglo V a.C., la Filosofía, la Historia, la Literatura Universal, etc. Escasos eran mis conocimientos físicos y matemáticos, simplemente odiaba esas materias y no entendía cuánto podían ser útiles en la vida cotidiana de un individuo. Como estudiante pertenecía, quizás, a la peor especie: pocas (poquísimas) ganas y ciertas cualidades mal aprovechadas. En todo caso, debiendo decidir mi camino universitario, no sabía donde iba a parar. La elección de la Carrera de Materias Literarias fue de alguna manera casual, dictada más por una lógica excluyente que por una verdadera vocación. En verdad, la vocación (en ese entonces) estaba totalmente ausente, y esa facultad me parecía la más apta para quien todavía tenía pocas ganas de estudiar, que procedía de estudios clásicos y que (cosa fundamental, *sic*) buscaba un plan de estudios que no pretendiera la aprobación de exámenes de matemáticas, física, química, biología o afines. Pasó un año apenas y me di cuenta que las Materias Literarias no me interesaban. Fue así, por esa razón tan banal y corriente, que desembarqué en la Tierra Desconocida de las Ciencias de la Educación. Hice el cuentito largo porque quería demostrar qué tan importante es la motivación para dar un sentido positivo a las elecciones de un individuo. Mis motivaciones reales las encontré por casualidad, un día de lluvia de 1990, cuando la Asamblea de los Estudiantes de Magisterio (con sólo dos votos en contra) aprobó la ocupación de la facultad. Ese mismo día, todas las facultades de todas las universidades italianas eran ocupadas por el Movimiento de oposición a la reforma universitaria propuesta por el ministro Ruberti. Por cinco largos meses me ocupé, junto con otros compañeros, de la oficina de Prensa y Relaciones Públicas de la Facultad de Magisterio Ocupada (u *Okkupata*, como se escribía entonces). En ese periodo maduré, por primera vez, un diseño mental para mi formación personal. Como decía un afamado cantautor italiano: “las preguntas nunca habían recibido una respuesta clara”, y yo quería colaborar activamente en la construcción de sistemas educativos capaces de proporcionar respuestas que fueran aceptables, aunque no absolutas. Al final de la experiencia de la ocupación (una victoria transitoria y provisional como toda victoria obtenida por los movimientos estudiantiles), cambié radicalmente mi plan de estudios: construí un currículo basado esencialmente en las disciplinas sociales y comunicacionales; reduje concientemente el número de materias de pedagogía pura y aumenté notablemente el patrimonio de asignaturas interdisciplinarias directamente relacionadas con el área de la expresión artística, privilegiando al Cine y al

Teatro. Me interesaba adquirir, de esa manera, una formación multifacética que, en lugar de debilitar mi preparación pedagógica, la llenara de nuevos y estimulantes significados. Me titulé con una Tesis que analizaba los universos monstruosos de las Comunicaciones masivas, prefigurando los que serían, en un futuro, algunos de mis intereses científico-profesionales: los problemas de la comunicación entre grupos o individuos, los lenguajes como instrumentos vitales o de muerte, la Palabra “divina o diabólica”, la peligrosidad de los procesos formativos basados en alfabetizaciones frágiles e ilusorias. Me titulé “*cum laude*”: el estudiante pasivo y desmotivado de los tiempos pasados ya no vivía en mí, yo había encontrado algo importante por qué estudiar y, si fuera necesario, pelear. La Comunicación me parecía la clave para la interpretación de todo sistema pedagógico, y todavía no había ingresado a la realidad cotidiana y sus problemas. Ese desembarque tan deseado y soñado, esa ocasión hipotética para realizar concretamente tantos proyectos teóricos, esa experiencia tanto necesaria como inevitable, cambió nuevamente y de manera sensible mi actitud científica, creando nuevas e innumerables dudas con sus respectivas preguntas.

- 2. El encuentro con la marginalidad social: nuevos y viejos pobres, las distancias infinitas entre teoría y realidad.** En 1994 entré a la vida profesional. Lo hice de una manera heterodoxa, rehusándome a cumplir con mi servicio militar y aceptando servir a mi País como objetor de conciencia empeñado en un servicio civil. Elegí o me tocó -sería difícil ahora determinar la dinámica de esa experiencia- trabajar en un albergue para sujetos marginados, ubicado en el corazón de Florencia, una zona difícil con una elevada tasa de deterioro social. El encuentro traumático con las realidades, hasta ese entonces sólo leídas o estudiadas en los libros, de inmigrantes, drogadictos, alcohólicos y prostitutas, ponía seriamente en crisis todo lo que había aprendido durante la carrera universitaria. La marginalidad heterogénea representada por esas mujeres y esos hombres, imponía la necesidad de replantear las preguntas, de acuerdo con las innumerables demandas que procedían de los universos, ya no aislados, de los nuevos pobres que “amenazaban” el sistema de certezas del quinto País más industrializado de la Tierra. Las teorías proporcionadas por el sistema institucional de la universidad italiana se demostraban insuficientes y las preguntas seguían sin una respuesta clara. Cuando acepté el cargo de responsable editorial en la revista “Arcobaleno Notizie”, editada por el mismo centro donde prestaba mi servicio, no podía imaginar cómo esa experiencia marcaría tan sensiblemente mi futuro profesional. Siendo la revista un medio de comunicación social a través del cual una organización no gubernamental como “Progetto Arcobaleno” pretendía informar “al mundo exterior” acerca de los problemas del malestar y

proponer políticas posibles para responder de manera convincente al deterioro social, siendo entonces un objetivo fundamental de "Arcobaleno Notizie" la claridad de la comunicación sobre los verdaderos problemas y sus significados reales, era necesario partir de los directamente interesados para entender sin prejuicios sus necesidades y sus demandas. El verbo "escuchar" asumió, así, un sentido fuerte en mi actitud frente a la gente que de alguna manera quería ayudar. Fue en ese entonces que empecé la reflexión teórica que me llevó a la conceptualización de una verdadera Pedagogía de la Escucha. Sentía la necesidad de aterrizar la teoría en algo más concreto y urgente que los libros y los discursos. Siempre había percibido que la Pedagogía ya no podía ser simple y sencillamente la ciencia de la enseñanza: sin embargo los interminables desahogos de la mujer alcohólica que a las 3 de la madrugada no quería irse a dormir porque le daba miedo la noche; las venas cortadas de la joven prostituta albanesa que, con los brazos ensangrentados, tocaba a la puerta para decir "sálvame, aquí estoy"; los pobres bosnios que no querían sentarse a la misma mesa con los pobres africanos, porque ellos no compartían el espacio con unos "negros de mierda", todas esas experiencias "fuertes" reforzaban mi convencimiento de que una Pedagogía aplicada únicamente en un contexto escolar o educativo, era una disciplina inútil o que, por lo menos, no me interesaba. En cambio, intuía que el verdadero problema (como decía Montaigne) tenía a que ver directamente con los lenguajes, no sólo con las lenguas, sino con todos los lenguajes, y que eso era el campo de intervención que las ciencias pedagógicas debían compartir con las disciplinas sociales. En ese entonces no sabía todavía nada de la Glotodidáctica, o más bien no sabía tampoco que existiera una ciencia con este nombre extraño. Sin embargo, para profundizar mi investigación personal y dar un sentido a mis inquietudes, pedí entrar como docente a los Cursos de Alfabetización organizados por el "Progetto Arcobaleno". Fue de esa manera que, por primera vez, me encontré enseñando la lengua italiana a personas extranjeras. Surgieron de inmediato ciertas necesidades básicas que para mí, teóricamente preparado pero prácticamente ignorante, representaban una experiencia totalmente nueva: ¿cómo enseñar el italiano a un grupo de estudiantes procedentes de países diferentes, con culturas y religiones diferentes y lenguas distintas? A saber: las preguntas, otra vez, surgían de la experiencia cotidiana. Y, nuevamente, era la Comunicación la que ocupaba el horizonte de mis inquietudes científicas y personales. La situación se hizo todavía más compleja cuando, terminada mi experiencia como objetor de conciencia, acepté el puesto de "educador" en un centro para sujetos psicóticos. Allí, el contratado era el Pedagogo, y por primera vez se me pedía dar razón y cuentas de mi formación específica. Los "locos", así los

llamaban todos, y yo también... Nunca me había acercado a la locura y jamás me había preguntado qué se escondía detrás de esas personas enfermas, qué pensaban, cómo vivían y cómo convivían en nuestro mundo “normal”. Fueron años importantes desde el punto de vista de la formación humana; más que desde el punto de vista meramente pedagógico, la experiencia del *Centro Sociale di Via Manzoni* influyó en mí como individuo, cambió profundamente mi concepto de “normalidad” y me liberó de todo prejuicio. Fue en esa ocasión, entre 1996 y 1998, que maduré la “idea glotodramática”: empecé con experimentos episódicos, pequeñas actividades colectivas que no afectarían las frágiles estructuras emotivas de los pacientes. En el intento de aprovechar las experiencias previas, me enteré de cuánto importante resulta saber seleccionar las informaciones y adaptarlas a las situaciones y a los contextos. Tanto la teoría académica como la formación laboral me ayudaron en la elección del paradigma de referencia. Estaba más convencido que nunca de la naturaleza comunicacional del “malestar” individual o colectivo: de hecho, si los inmigrantes del *Arcobaleno* no podían vivir una vida “normal” y perfectamente integrada, se debía a su imposibilidad de comunicarse con el mundo, así como los pacientes del Centro no podían relacionarse con los “normales” gracias a su incapacidad de leer y describir el entorno según los criterios de normalidad que el mismo mundo imponía. Fue así que descubrí las técnicas psico-dramáticas y, con ellas, la oportunidad de modificarlas en sentido comunicacional, según un enfoque que hoy defino “Glotopedagógico” y que en ese entonces, como muchas cosas que surgen de la necesidad, no tenía nombre alguno.

- 3. La elección del Teatro como medio privilegiado para la comunicación: la importancia de la Palabra, el “Viaje al País con los Pies Arriba” y el terror al vacío.** Por otro lado, desde 1990 había tomado una decisión importante: poner la Palabra en el centro de mis intereses, hacer de los lenguajes y la Comunicación los puntos calientes de una amplia reflexión personal y profesional. Junto con Danilo Piro, Andrea Calvetti, Cristiano Biagini y Luca Ralli fundé la compañía teatral “Les Quayelles”, que más tarde cambiaría el nombre en “LQ Teatro”. Nuestra preocupación, desde el primer momento, fue trabajar en las faltas y los límites de comunicación generados por la sociedad occidental contemporánea: o sea, nuestra sociedad. Espectáculos como “In attesa di ulteriori sviluppi” e “Il sogno di Alice” fueron el producto de una larga y sufrida reflexión colectiva donde autor, director, actores y técnicos participaban en el intento de representar la monstruosidad de los universos de la comunicación y las relaciones en nuestra sociedad globalizada. Eran los años del que habíamos llamado “viaje al País con los Pies Arriba”. Guerras hechas para hacer la Paz;

hombres y mujeres que quieren tanto a los niños que los violan, y los venden, y los compran, y les quitan los órganos para traficar con ellos; religiones que incomodan a Dios para reclutarlo en su propio ejército de fanáticos y que descubren, decepcionadas, que Dios juega el mismo partido, pero en todos los equipos, con nombres diferentes para que nadie lo descubra; paces hechas para hacer la Guerra... Todo movido por las palabras, todo disfrazado de comunicación perfecta en la era de la Información Globalizada, del Global Village donde todos creen que saben todo y, por supuesto, no saben nada. Nos impresionaba, sobre todo, la confusión asumida como nuevo orden mundial, como nuevo alfabeto para leer el mundo, la abolición del Plural como número, el triunfo del Singular, único e indiscutible, de la homogeneidad transformada en ley y normalidad. Nos interesaba el terror al Vacío, propio de nuestra generación, incapaz de escuchar el silencio, víctima de un orgasmo incontrolable para llenarlo de sonidos, palabras y ruidos. Nuevamente, las preguntas cambiaban de forma de acuerdo a las experiencias, y sin embargo no cambiaban ni de significado ni de sentido: seguían allí, proyectando largas sombras sobre las certezas de la Sociedad de la Comunicación.

4. **El encuentro con la Glotodidáctica.** En 1998, el cambio. Dejé mi trabajo, el Teatro e Italia. Me casé con una mujer mexicana extraordinaria, *Tere*, y me vine a vivir a México. Aquí empecé la segunda y, hasta hoy, decisiva etapa de mi formación humana y profesional. Entré a trabajar como Coordinador Ejecutivo en el Comité de los Italianos en México, con la tarea específica de revitalizar y lanzar nuevamente la revista de la comunidad, "Punto d'Incontro"; al mismo tiempo, me integré a la planta docente de la Sociedad Dante Alighieri como maestro de italiano, y descubrí la diferencia entre una lengua extranjera y una segunda. No cabía duda: enseñar el italiano a los inmigrantes del *Arcobaleno* no era lo mismo que enseñarlo a los muchachos y las señoras que pagaban por aprenderlo en una prestigiosa institución de la Ciudad de México. Y, sin embargo, no eran simplemente las condiciones socio-económicas de los usuarios que hacían la diferencia entre las dos experiencias didácticas: los estudiantes mexicanos, muchos de los cuales no conocían Italia, llegaban a las clases de italiano "cargando" un importante, metafórico equipaje lleno de prejuicios e ideas confusas con respecto a su lengua y su cultura. O, más bien, mi lengua y mi cultura. Afortunadamente me encontré, en ese mismo año, con una materia nueva, que me pareció ideal para responder no sólo a mis necesidades incidentales —es decir, formarme como docente de Italiano—, sino también a mis inquietudes acumuladas a través de los años y de las experiencias profesionales. En efecto, la Glotodidáctica se presentaba como el medio ambiente teórico

donde desarrollar, de manera continua y duradera, una sólida investigación sobre las Lenguas, los Lenguajes y la Comunicación. Además, su condición de ciencia joven permitía, más que en otros campos, la apertura de horizontes novedosos y perspectivas originales. Fue así que me inscribí y cursé la magnífica maestría en Glotodidáctica de la Universidad "Ca' Foscari" de Venecia. Hoy, después de una larga experiencia como docente de Historia Contemporánea en el Instituto de Estudios Superiores del Colegio Holandés, donde desarrollé un proyecto didáctico basado en un abordaje pedagógico a los lenguajes políticos del Siglo XX, soy responsable desde hace más de tres años del Laboratorio Glotodidáctico y Glotopedagógico (LaGG) de la Sociedad Dante Alighieri¹ de la Ciudad de México y dirijo el Centro de Investigaciones Glotodidácticas (C.I.Glo.) de la Universidad Latinoamericana.² Muchas de las preguntas siguen sin una respuesta clara. Sin embargo, el trabajo científico proporciona unas posibles cuanto estimulantes provocaciones que, si no resuelven las dudas, por lo menos concurren a modificarlas. Este trabajo es un ejemplo concreto de cómo, juntando varias experiencias, sea posible construir un método para investigar y producir currículos para el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje efectivos y respetuosos de todos los actores involucrados.

¹ Desde el 16 de mayo del 2002, ha surgido del viejo LaGG, el Centro de Investigación y Formación para Docentes "Dante Alighieri", reconocido por la Facultad de Ciencias del Lenguaje de la Universidad "Ca' Foscari" de Venecia. Hoy, el Laboratorio Glotodidáctico y Glotopedagógico es parte integrante del Centro.

² Comparto la dirección del Centro de Investigación y Formación para Docentes "Dante Alighieri" (ex LaGG) y del Centro de Investigaciones Glotodidácticas de la ULA, con mi colega y amigo Daniele Visentin.

Las preguntas. De toda esta presentación autobiográfica, ¿qué es lo que queda? Queda un patrimonio enorme de preguntas. Queda el motor de la investigación, el punto de partida, el estímulo, la provocación.

Trataré de hacer una pequeña lista de las cuestiones que buscan una solución posible a través de la investigación glotodramática, objeto de este trabajo.

- ¿Cuál tiene que ser el papel del Docente en un proceso de enseñanza-aprendizaje de una Lengua o un Lenguaje, respetuoso de la dignidad y la autonomía de todos los actores involucrados? ¿Cuál tiene que ser el papel de los estudiantes?
- ¿Cuáles características debe de tener un método glotodidáctico que quiera ser formativo y no sólo “informativo”?
- ¿Cuáles implicaciones pedagógicas, didácticas y políticas tiene un método formativo que basa su propia validez en el trabajo conjunto de docentes y discentes, sin distinciones jerárquicas, fuera de una lógica vertical de la educación?

Esta Tesis habla de un Trabajo Cooperativo hacia la construcción de un método que hemos definido “**Glotodrama**”.

Los actores-estudiantes que han colaborado conmigo en la investigación y un servidor, estamos convencidos que responda de manera por lo menos estimulante a dichas preguntas. No hablamos –ni hablaremos nunca- de respuestas definitivas e incontestables, ya que no existe en las ciencias humanas una sola respuesta que pueda ser considerada cierta y monolítica. Sin embargo, afirmamos que nuestra investigación ha creado hasta hoy un medio ambiente teórico ideal para estudiar las dinámicas de los procesos de enseñanza-aprendizaje de una Lengua o un Lenguaje, a través de un sinnúmero de sistemas de producción, transmisión y actuación de los

mensajes, útiles para entender cómo la gente aprende y comprende las informaciones en el marco de la que llamamos la Sociedad de la Información.

En este trabajo, describiré la génesis y el desarrollo de la investigación glotodramática. En particular, describiré una Unidad de Trabajo del LaGG, con la esperanza que pueda ser útil a cuantos quieren mejorar su propia condición de docentes o estudiantes.

Post Data: herramientas útiles para enfrentarse al “viaje”. Antes de empezar, he aquí algunas anotaciones útiles para favorecer la lectura y facilitar la comprensión.

Este trabajo está concebido como un Viaje, un recorrido científico a través de una aventura intelectual, cual es normalmente una investigación. Por esta razón he considerado oportuno incluir antes del Primer Capítulo, una sección que he llamado “Umbral”, una especie de bibliografía comentada, un equipaje precioso para los que quieran prepararse antes de partir. Los que no quieran, encontrarán una bibliografía clásica al final, y sin embargo yo me siento de recomendar la exploración del “umbral”, antes de entrar en el vivo de la descripción y emprender así el viaje a través del Glotodrama.

A pié de página, las notas. Representan el intento hipertextual de aclarar y profundizar cualquier duda en mérito al lenguaje utilizado. Y a pesar de todo, no todas las notas son estrictamente necesarias; podríamos casi afirmar que representan otro trabajo en el trabajo, una ocasión para otra lectura.

En la parte final de este libro encontrarán un Glosario Glotodidáctico y Glotodramático. Es un ulterior instrumento para facilitar la comprensión y dar espacio a temas que no hayan encontrado suficiente espacio en el texto. El símbolo [>] significa, de hecho, que ese término se encuentra en el glosario.

Buena lectura o buen viaje.

Los libros jamás leídos, gritan.

(Elisa Canetti, La Provincia del Hombre)

UMBRAL

Contenido:
**Guía razonada al material bibliográfico esencial para el desarrollo
y la comprensión de este ensayo.**

Antes de empezar el viaje a través del proceso de construcción de un método que genera un currículo, que se hace teoría, para volverse finalmente método; antes de conocer el Trabajo del Laboratorio Glotodidáctico y Glotopedagógico desarrollado en el Centro de Investigación y Formación de la Sociedad Dante Alighieri y en el Centro de Investigaciones Glotodidácticas de la Universidad Latinoamericana, resulta necesaria una etapa que definiría propedéutica o, de acuerdo con el lenguaje esencialmente glotodidáctico, tenemos que enfrentarnos a un “nivel umbral” imprescindible para la comprensión de los razonamientos, los recorridos intelectuales y los experimentos de laboratorio.

Por esta razón, subvirtiendo todo orden clásico, examinaremos desde el principio la que vulgarmente y de manera superficial es llamada “bibliografía” ya que, en nuestro caso, es como la caja de las herramientas indispensable para entender los pasajes de nuestro Trabajo.

No consiste simplemente en una lista de títulos, sino en una presentación razonada y exhaustiva de los libros directa o indirectamente citados en este trabajo, acompañada de un patrimonio de citas bibliográficas útiles para profundizar y, eventualmente, desarrollar la propuesta didáctico-pedagógica que surge de esta investigación.

Affect in Language Learning

El afecto en el aprendizaje de las lenguas

Arnold J. – 1999, Cambridge University Press

Glotodidáctica y Pedagogía

Un texto interesante para dar sentido y significado al abordaje humanístico-afectivo, básico en nuestro proceso de investigación. ¿Cuánto influye la dimensión afectiva en el desarrollo del sistema enseñanza-aprendizaje de una Lengua? Cómo se puede alterar dicho proceso mediante el uso instrumental de la dimensión afectiva?

Aga Magéra Difúra (Dizionario delle lingue immaginarie)

Aga Magéra Difúra (Diccionario de las lenguas imaginarias)

Albani P. / Buonarroti B. – 1994, Zanichelli

Lingüística

Conocer parte del patrimonio de las lenguas inventadas por la Humanidad significa enfrentarse al problema de qué signifique exactamente construir una Lengua y, por supuesto, qué es una Lengua. La pregunta no es capciosa sino necesaria, porque significa -en términos prácticos- la definición del objeto de la acción didáctica y del discurso pedagógico.

“*Aga magéra difúra...* son las palabras del primer verso de un poema escrito en una lengua inexistente que el Sr. Y – personaje del cuento *Diálogo de los máximos sistemas* (1973) de Tommaso Landolfi – aprende gracias a un capitán inglés creyendo que se trata de persa. La increíble historia del Sr. Y recuerda otra verdaderamente ocurrida en la India hacia finales de la Segunda Guerra Mundial, que tiene como protagonista al hijo de un maharajá el cual, llegando a París después de haber aprendido el francés gracias a un estudioso que durante dos años había vivido en su principesca casa, se entera que está hablando una lengua desconocida. (...) El nuestro quiere ser entonces un viaje aventuroso a través del mundo fantástico de la invención lingüística. Un mundo hecho por extraños individuos, *logófilos* víctimas de aquella actitud casi morbosa que el egiptólogo alemán Franz Gerhardt en el capítulo XI del libro *Die Hieroglyphenkunde* (Las ciencia de los hieroglíficos, 1921) ha llamado *complejo de Panurge*: total dedicación a una nueva lengua y perenne insatisfacción por los resultados alcanzados.”

Alfabetizzazione degli adulti: teoria, programmazione, metodi

Alfabetización de los adultos: teoría, planeación, métodos

Demetrio D. / Moroni F. – 1980, ESI

Glottodidáctica (Pedagogía)

La Glottodidáctica es esencialmente una ciencia androgógica, ya que se ocupa de problemas de enseñanza-aprendizaje de una Lengua Extranjera en personas que presentan un cuadro intelectual básicamente estructurado. Existen, sin duda, investigadores que se interesan de manera específica a los procesos glottodidácticos inherentes a niños, aún cuando se trata de casos híbridos entre aprendizaje y adquisición lingüística. En cambio, lo que nos ofrecen Demetrio y Moroni en esta obra que ya podríamos definir “un clásico” de la Educación para Adultos, es un recorrido completo por todos los problemas y las propuestas que emergen en los acercamientos de alfabetización en presencia de sistemas intelectuales estructurados.

Atti linguistici

Acciones lingüísticas

Searle J.R. – 1976, Boringhieri

Lingüística

Veremos cómo, a lo largo de nuestra investigación, juegan un papel esencial las “acciones” directamente relacionadas con la Lengua y su uso. Por esta razón, resulta fundamental el conocimiento de una obra tan importante como “Las acciones lingüísticas” de Searle, un texto que, pese a tener ya más de un cuarto de siglo, presenta todavía un análisis satisfactorio y completo de dichas acciones.

Attore, musica e scena

Actor, música y escena

Appia A. - 1983

Teoría del Teatro

Demostraremos cómo la relación entre Teatro y Glottodidáctica es estrecha, ya sea en el campo metodológico, o bien desde el punto de vista esencialmente curricular. El libro de Appia nos permite una primera, exhaustiva ojeada al sistema complejo resumido en el título: actor-música-escena. Durante nuestra investigación, sustituiremos gradualmente la “música” por la Lengua, reconstruyendo un nuevo sistema igualmente complejo. Hablaremos de “actores”, más en sentido *goffmaniano* que teatral, y trataremos de comenzar un discurso dramático en un contexto esencialmente pedagógico,

transformando “the drama” en una herramienta privilegiada para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de una Lengua o un Lenguaje.

Autonomy and Independence in Language Learning

Autonomía e Independencia en el Aprendizaje de las Lenguas

Benson P., Voller P. – 1997, Longman

Glotodidáctica

Es una antología crítica de las experiencias de autoaprendizaje en contextos clásicos. Se trata de un texto útil para la profundización del concepto metódico en ambiente glotodidáctico. Es esencial ya que representa un sólido *background* para reconstruir un sistema complejo de métodos y acercamientos según un enfoque básicamente “cooperativo”.

Azione linguistica nell’educazione degli adulti (L’)

La acción lingüística en la educación de los adultos

Panseri G. – 1984, Quaderni IRRSAE n.7

Lingüística (Pedagogía)

Otra vez las acciones, nuevamente la educación de los adultos. IRRSAE es una organización editorial de primer nivel en la investigación glotodidáctica, y nos propone un texto de Panseri dirigido a la descripción metodológica del papel de las “acciones lingüísticas” en un contexto androgógico.

Calcolo di rendimento di liste di base: italiano parlato, italiano scritto, livello soglia, ricerche di linguistica computazionale

Cálculo de rendimiento de listas de base: italiano hablado, italiano escrito, nivel-umbral, investigaciones de lingüística computacional

Katerinov / Boriosi Katerinov / Sciarone – 1991, Guerra

Glotodidáctica (Lingüística)

Los cálculos de rendimiento, quizás, no tienen directamente que ver con el discurso glotodramático: sin embargo, representan un ejemplo concreto de los muchos intentos para realinear las disciplinas de la educación con las demás ciencias humanas: menos teorías aproximadas (y opinables) y más trabajo riguroso desde el punto de vista de la justificación teórica y empírica.

Course design. Developing programs and materials

Proyecto de curso. Desarrollo de programas y materiales

Dubin / Olshtain – 1986, CUP

Glotodidáctica

El mérito de Dubin y Olshtain es, sin duda, proponer un trabajo glotodidáctico verdadero, desde el momento creativo de la imaginación del proceso, hasta la realización de un curso científicamente aceptable, mediante el desarrollo controlado de los programas secuenciales (currículos) y de los materiales de referencia. Desde 1986, muchas cosas han sucedido bajo el cielo de la Glotodidáctica, muchos monolitos han desaparecido y muchos dioses han cambiado de nombre: sin embargo, este libro sigue siendo una obra importante para acercarse al discurso glotopedagógico con un satisfactorio patrimonio de información previa.

Creative process (The)

El proceso creativo

Ghiselin B. (Spender S.) – 1952, New American Library

Psicología (Pedagogía)

El desarrollo de la creatividad es el argumento central de este interesantísimo libro escrito por Ghiselin en 1952. Muchas de las consideraciones hechas hace cincuenta años parecen hoy superadas y banales: no obstante, representan un pedazo importante de la memoria pedagógica. Demostraremos en esta tesis cómo el rescate permanente de las experiencias anteriores se convierte siempre en una fuente indispensable para la reconstrucción de un discurso actual.

Cultura greca e le origini del pensiero europeo (La)

La cultura griega y los orígenes del pensamiento europeo

Snell B. – 1963, Einaudi

Historia del Teatro y de la Filosofía (Sociología)

Bruno Snell y su historia del pensamiento griego como origen de la cultura europea constituye una lectura indispensable para la comprensión de la influencia básica ejercida por el medio teatral sobre el desarrollo del tejido social, ya sea desde el punto de vista de las relaciones, o bien desde el más específico enfoque lingüístico.

Cultura, progetto Lingua (La)

La cultura, proyecto Lengua

Balboni P. – 1994, FIPLV

Glotodidáctica

Paolo Ernesto Balboni, Titular de Didáctica de las Lenguas Modernas en la Universidad de Venecia y padre intelectual y científico del Proyecto ITALS, tiene un mérito de proporciones extraordinarias en el desarrollo contemporáneo de la ciencia glotodidáctica: es el hombre que, más que nadie, ha intuido las grandes posibilidades proporcionadas *en fieri* por las disciplinas *de las lenguas y los lenguajes*.

Posibilidades y limitaciones, por supuesto, en un conjunto sistémico que podríamos resumir de la siguiente manera:

1. Contexto social absolutamente favorable, siendo la nuestra la era de la Comunicación y de la Información.
2. Necesidad evidente de profesionales preparados para la transmisión del Saber (o los *saberes*) lingüístico.
3. Confusión disciplinaria alrededor de la ciencia lingüística y su papel.
4. Enorme atraso de la didáctica en el campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras y los lenguajes especializados (micro-lenguas).
5. Falta de coordinación entre disciplinas lingüísticas y culturales, debida esencialmente a un uso impropio de la Lingüística Aplicada.

Curricolo di italiano per stranieri

Curriculo de italiano para extranjeros

aa.vv. – 1995, Bonacci

Glottodidáctica

Con el “curriculo”, Balboni y sus colaboradores han iniciado un trabajo dirigido, básicamente, a la búsqueda de una respuesta satisfactoria a las paradójicas condiciones de la didáctica en el campo lingüístico. Redimensionando el papel pedagógico de la Lingüística Aplicada y sustituyéndola gradualmente con una ciencia propiamente glottodidáctica, el Grupo de Venecia (continuador del trabajo iniciado en la Universidad de Siena) ha reafirmado la naturaleza multidisciplinaria de los procesos de enseñanza-aprendizaje de una lengua o un lenguaje. Así, la Lingüística vuelve a ocupar un lugar accesorio en el patrimonio de los conocimientos útiles para aprender, junto con otras disciplinas como la psicología, la medicina, la arquitectura o la odontología. Paralelamente, la Glottodidáctica del siglo XXI recupera la dimensión cultural “creando” el concepto fundamental e indivisible de Lengua y Cultura Extranjera.

Dal rito al teatro

Desde el rito hasta al teatro

Turner V. - 1986

Sociología del Teatro

El elemento ritual es uno de los rasgos cíclicos de la investigación que definimos “glotodramática”. Desde luego, la repetición significativa de las acciones es condición necesaria para la construcción científica de una praxis educativa y, en lo particular, glottodidáctica. El libro de Turner nos ofrece una visión general del Teatro entendido como producto *in progress* del desarrollo del Rito. Leerlo y comprenderlo significa esencialmente encontrar los dientes aptos para morder y digerir el discurso glotopedagógico.

Development of two intelligences (The): reports from teachers

El desarrollo de dos inteligencias: reportes de los maestros

Walters / Krechevsky / Gardner – 1985, Harward Project Zero Working Paper

Psicología (Pedagogía)

Como *working paper* que se respeta, este ensayo escrito por Gardner, Walters y Krechevsky nos permite observar de manera gradual el descubrimiento y el análisis de las dos inteligencias que

conviven en un alumno, por parte de un grupo de docentes protagonistas de un verdadero trabajo de investigación-acción. Han pasado casi 20 años desde que la Universidad de Harvard llevó su granito de arena al gran castillo de la Glotodidáctica contemporánea, y todavía las observaciones reportadas por Gardner & Co siguen provocando en los investigadores nuevas preguntas y renovados teoremas.

Didattica dell'italiano a stranieri

Didáctica del italiano para extranjeros

Balboni P. – 1994, Bonacci

Glottodidáctica

La elección del italiano como Lengua de referencia en nuestra investigación representa, en términos más generales, la adopción estratégica de una lengua técnicamente “inútil”. Por esta razón, la propuesta balboniana con respecto al sistema complejo de “enseñanza-aprendizaje” de la Lengua Italiana asume una importancia particular, ya sea que el diseño curricular o la contextualización de cada una de las actividades presentadas resulte apta para una operación de transposición lingüística prácticamente inexplorada.

Dimensione nascosta. Il significato delle distanze tra soggetti umani.

La dimensión escondida. El significado de las distancias entre sujetos humanos

Hall E.T. – 1969, Bompiani

Lingüística (proxémica)

Existe una dimensión de la comunicación humana que, aún escondida, es importante por lo menos en cuanto al léxico y al contexto. Se trata de la Dimensión Proxémica, es decir, de la distancia que existe entre las personas involucradas en la acción comunicativa.

Dioniso, religione e cultura in Grecia

Dionisio, religión y cultura en Grecia

Jeanmarie H. - 1972

Sociología del Teatro y de la Filosofía

Jeanmarie se inscribe en el número de los autores ideales para la construcción de un fuerte y receptivo aparato intelectual. Nuevamente es el binomio “Cultura-Religión” que cataliza nuestra atención en una clave esencialmente comparativa, sobre todo en lo concerniente a la construcción en laboratorio de una Glotodidaxis significativa.

Drama techniques in language learning

Técnicas dramáticas en el aprendizaje de una lengua

Maley A. / Duff A. – 1982, Cambridge University Press

Pedagogía teatral

Imaginar el “drama” como herramienta didáctica es el primer paso hacia la construcción de un universo “glotodramático incluyente”, es decir, un sistema de currículos, teorías, métodos y ambientes basado esencialmente en los procesos de dramatización de una Lengua. Sin embargo, Maley y Duff introducen en el discurso pedagógico el elemento dramático para demostrar como las actividades de tipo cinético, meta-verbales y no-verbales son efectivamente útiles para el aprendizaje de una Lengua. A nivel de investigación glotodramática, el ensayo editado por la Universidad de Cambridge nos sirve, sobre todo, como antecedente parcial y significativo.

Educazione degli Adulti - Area 7. Problemi di ricerca di micropedagogia: storie di vita e produzione di cambiamento

Educación de los Adultos – Área 7. Problemas de investigación de micro-pedagogía: historia de vida y producción de cambio.

Schettini Bruno – 2002, Seconda Università Degli Studi Di Napoli
Facoltà di Lettere e Filosofia, Corso di Laurea in Pedagogia

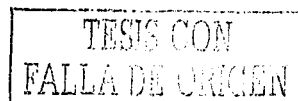
Pedagogia heurística

“Este campo de investigación concierne a aquel sector de la búsqueda pedagógica que es definido como micro-pedagogía o pedagogía heurística (D. Demetrio, 1992). La pedagogía heurística, en cuanto aproximación factual y no de valor, parte de la experiencia y vuelve a la experiencia para ampliar el enfoque cognoscitivo a través de la implicación del investigador y de los contextos donde ocurre la experiencia educativa (cibernética de II y III orden).

El abordaje micro-pedagógico se fija en los procesos educativos por dos caminos distintos:

El camino de la reconstrucción de la historia de vida de los sujetos, que nos proveerá la narración de cómo el sujeto implicado se percibe a sí mismo y de como percibe el mundo, al cual ha atribuido un sentido o que todavía va descifrando (momento biográfico).

El camino de la reconstrucción de las interacciones que el sujeto establece o ha establecido con los demás, dentro de situaciones específicas o nichos de desarrollo, aprendizaje y crecimiento (momento sistémico).



La búsqueda micro-pedagógica bio-sistémica no se conforma con verificar relaciones experimentadas; sin embargo, se pone como objetivo el elaborar programas de cambio o habilidad de transmisión de lo aprendido (más como método que como contenido) durante la formación.

En efecto, la Formación se basa en los métodos de la investigación cualitativa en educación (S. Mantovani, 1995; S. Kanizsa, 1993) y, en particular, aquellos ofrecidos por la ciencia etno-metodológica (A. Coulon, 1987) de la *clínica de la formación* (R. Massa, 1992), de la psicología cultural (J. Bruner, 1986; 1990), de las ciencias sociales (M. I. Maciotti, 1985; R. Cipriani, 1987).

En el ámbito de los estudios de micro-pedagogía, las investigaciones en curso se orientan particularmente en dirección de algunas áreas privilegiadas:

La memoria autobiográfica (laboratorio de investigación y formación autobiográfica);

La construcción del *set setting* educativo (laboratorio de investigación acerca de las experiencias cotidianas y de las situaciones clínicas);

El estudio de los "*traking pedagógicos*" (laboratorio de análisis de la relación educativa).

Al interior de un acercamiento cualitativo e ideográfico, la investigación se basa en el estudio de los cambios de *footing*, en los *speech events*, en las estrategias de *topic fixing property*, en los *anecdotal records*, en el análisis / construcción del *personal set setting* educativo (auto-educación), en la memoria autobiográfica y proyectiva, en la pragmática de la comunicación... Es decir, la investigación tiende a localizar y enfocar los ciclos de relaciones modificadoras (F. Zimbardi, 1983; D. Demetrio, 1992), a saber, aquellos eventos estructurados, producidos de manera intencional, dirigidos a modificar la situación, produciendo un cambio."¹

¹ "L'area in oggetto riguarda quel settore della ricerca pedagogica che viene definito *micropedagogia* o *pedagogia euristica* (D. Demetrio, 1992). La pedagogia euristica, in quanto approccio fattuale, e non valoriale, parte dall'esperienza e torna all'esperienza per allargare il *focus* conoscitivo attraverso l'implicazione in essa del ricercatore e dei contesti all'interno dei quali avviene l'esperienza cosiddetta educativa (cibernetica di II e III ordine). L'approccio micropedagogico guarda ai processi educativi attraverso due vie:

la via della ricostruzione della storia di vita dei soggetti, che ci fornirà la narrazione di come il soggetto coinvolto si percepisce e di come percepisce il "mondo" cui ha attribuito un significato o che ancora va decifrando (momento biografico);

la via della ricostruzione delle interazioni che il soggetto stabilisce o ha stabilito con gli altri, all'interno di specifiche situazioni o nicchie di sviluppo, apprendimento, crescita (momento sistemico).

Eschilo e Atene**Ésquilo y Atenas**

Thomson G. - 1949

Sociología e Historia del Teatro**Euripide, teatro e società****Heurípides, teatro y sociedad**

Di Benedetto V. - 1975

Sociologia e Historia del Teatro

Para entender conceptual e históricamente el papel social del Teatro, fundamental desde el punto de vista de la formación y la información, quizá sea importante profundizar en el componente trágico de

La ricerca micropedagogica biosistemica non si accontenta di accertare relazioni e vissuti al passato, o al presente, ma si pone l'obiettivo di elaborare programmi di cambiamento o di trasferibilità di quanto appreso (più come metodo che come contenuto) nel corso della formazione.

Essa, dunque, utilizza i metodi della ricerca qualitativa in educazione (S.Mantovani, 1995; S.Kanizsa, 1993) e, in particolare, quelli offerti dalla etnometodologia (A.Coulon, 1987) dalla clinica della formazione (R.Massa, 1992), dalla psicologia culturale (J.Bruner, 1986; 1990), dalle scienze sociali (M.I.Maciotti, 1985; R.Cipriani, 1987).

Nell'ambito degli studi di micropedagogia, le ricerche in corso sono orientate particolarmente in direzione di alcune aree privilegiate quali:

quella sulla memoria autobiografica (laboratorio di ricerca e formazione autobiografica);

quella sulla costruzione del set/setting educativo (laboratorio di ricerca sulle miniature esperienziali e cliniche);

quella sullo studio dei "tracking pedagogici" (laboratorio di analisi della relazione educativa).

All'interno di un approccio qualitativo e idiografico, la ricerca, nei vari laboratori, si incentra sullo studio dei cambiamenti di footing, sugli speech events, sulle strategie di topicalizzazione (topic fixing property), sugli anecdotal records, sull'analisi/costruzione del personale set/setting educativo (autoeducazione), sulla memoria autobiografica e progettuale, sulla pragmatica della comunicazione...

Essa tende a individuare e mettere a fuoco i cicli relazionali modificatori (F.Zimbelli, 1983; D.Demetrio, 1992) quegli eventi strutturati, cioè intenzionalmente prodotti, volti a modificare la situazione producendo cambiamento."

la dramaturgia griega clásica. Los ensayos firmados por Thomson y De Benedetto, aunque viejos, representan todavía una mirada crítica completa y estimulante al panorama sociológico de una micro-sociedad mediante el análisis contextual de la función del medio teatral.

Field guide to human behaviour (A)

Una guía de campo para los comportamientos humanos

Morris D. - 1977, Mondadori

Sociología y Psicología aplicadas en las ciencias del Lenguaje

Una ventana hacia la intervención multidisciplinaria en la ciencias del Lenguaje. Morris nos propone una investigación de campo alrededor de los comportamientos humanos relacionados con los procesos de aprendizaje. El argumento no es para nada marginal: existe, de hecho, en Glotodidáctica una atención particular para todo lo que concierne a la esfera humana, los sentimientos y, por supuesto, los comportamientos de los individuos. La que llamamos "individualidad" de los estudiantes representa un elemento básico para el desarrollo de estrategias de enseñanza dedicadas y no generalizadas.

Filosofías de las formas simbólicas

Cassirer E. - 1998, Fondo de cultura económica

Lingüística y Filosofía

Nuevamente en el campo de la intervención multidisciplinaria, aparece esta interesante propuesta de Cassirer con respecto a las "formas simbólicas". En una óptica esencialmente glotodidáctica, los procesos de enseñanza de los símbolos y a través de los símbolos son un argumento de fundamental importancia. En sentido lingüístico-comunicacional hablamos de Teoría Triádica (o *del léxico interior*) para indicar el sistema complejo basado en el Código (>), la Señal (>) y el Símbolo (>). Este último es definible como "el signo que se refiere a informaciones perceptuales y conceptuales de grandeza muy amplia o indeterminada, ni determinable por medio de convenciones."

Forms of talk

Las formas de hablar

Goffman E. - 1981, University of Pennsylvania Press

Sociología (Lingüística)

"Todos saben que cuando los individuos reaccionan a los eventos en presencia de otros individuos, sus miradas, sus expresiones y sus cambios de postura, comunican toda implicación y significado. Cuando,

en esas situaciones, se pronuncian las palabras, el tono de la voz, la manera de retomar aire, las falsas partidas, las pausas variamente colocadas, así como el modo de escuchar, proporcionan una contribución a la comunicación. (...) Con mis torpes dedos, en este volumen quiero subrayar tres cuestiones. Antes que nada, el proceso de *ritualización*, si puedo utilizar, modificándolo un poco, el sentido etológico del término. Los movimientos, las expresiones y los sonidos vocales que producimos involuntariamente cuando hablamos o escuchamos, nunca parecen dirigidos a una inocencia durable. (...) En segundo lugar, examinaré la *estructura participativa*. (...) En tercer lugar, hay un hecho obvio, pero insuficientemente reconocido, es decir que las palabras que decimos no son las nuestras, al menos las que en ese momento se pueden considerar nuestras. El derecho de palabra está limitado a las partes presentes (y seguido no a todas) y quién está hablando es casi siempre totalmente claro. Sin embargo, aún la situación indica a quién espere la palabra, no determina con certeza las personas en cuyo nombre las palabras son dichas. (...) Tenemos así tres temas: ritualización, estructura participativa y adjudicación de la palabra.”

Funzioni della lingua e educazione linguistica

Funciones de la lengua y educación lingüística

Scaglioso C. – 1990, La Scuola

Glotodidáctica (Lingüística)

¿Cuáles son las funciones de la Lengua? La pregunta parece banal, sin embargo las respuestas pueden ser diferentes y sujetas a enfoques ideológicos y metodológicos diametralmente opuestos. Sólo después de haber establecido el “*para que*” del sistema-lengua, es posible planear una acción didáctica dirigida a la enseñanza del mismo sistema. El ensayo de Scaglioso trata recorrer las posibles funciones de la Lengua justo para abordar un significado posible de educación lingüística.

Glottodidattica e università: la formazione del professore di lingua

Glottodidáctica y universidad: la formación del docente de lengua

aa.vv. – 1983, UTET

Glottodidáctica

El problema básico de la formación específica de los profesores de lenguas pertenece al contexto más amplio de la profesionalidad de los docentes. El conocimiento adquirido ya no es suficiente para identificar a un maestro de lengua y cultura extranjera; muchas son las habilidades que diseñan su perfil ideal y pertenecen a campos disciplinarios sobrepuestos, es decir caracterizan a un profesional polifacético, altamente preparado, un gimnasio humano para la experimentación didáctico-pedagógica general. En este ensayo de hace veinte años se delinea por primera vez la Glottodidáctica como ciencia total, autónoma y crítica con respecto a disciplinas como la Lingüística Aplicada y la Pedagogía pura (pedagogía, además, inexistente sino en el debate meramente teórico).

Grammatica, pedagogia, discorso

Gramática, pedagogía, discurso

Ciliberti A. – 1991, La Nuova Italia

Glottodidáctica (Lingüística)

Justo para reconstruir el perfil del maestro de lengua extranjera, parece interesante el ensayo de Ciliberti concerniente la integración del elemento gramatical en el currículo glottodidáctico. La dicotomía anacronística *Comunicativismo* vs. *Gramaticalismo* viene gradualmente sustituida por formas eclécticas y variables, útiles para entender estrategias y metodologías didácticas que definimos “integradas”.

Guida all'uso delle parole

Guía para el uso de las palabras

De Mauro T. – 1980, Editori Riuniti

Lingüística (Glotodidáctica)

Un trabajo esencialmente lingüístico que se vuelve herramienta irrenunciable en el abordaje glotodramático. Más allá de un mero comunicativismo o de un frío cuanto superficial enfoque pragmático. Tullio De Mauro nos proporciona una efectiva propuesta acerca del uso de las palabras en una determinada lengua. Tratase de una habilidad que consideramos básica en un dominio lingüístico completo, habilidad que profundizaremos en esta investigación gracias a la metodología elaborada por Konstantin Stanislavskij trasladada a un ambiente Glotopedagógico.

Image-temps (Cinéma 2) (L')

La imagen-tiempo (Estudios sobre Cine 2)

Gilles Deleuze – 1985, Les Éditions de Minuit

Teoría del Cine

¿Por qué dos libros sobre el Cine? ¿Cuál es la razón de una incursión cinematográfica en una investigación pedagógica basada esencialmente en un uso instrumental del medio teatral? Porque la teatralidad de la lengua está hecha también por imágenes, y el Cine es el arte del movimiento del imagen o, si prefieren, del imagen en movimiento. Más que nada, la reflexión cinematográfica nos ayuda en la comprensión de dos temas conjuntos: el movimiento físico y la relación con el factor temporal. Veremos como, en efecto, saberse mover y saber interpretar el movimiento de los demás son habilidades lingüísticas fundamentales.

Immigrazione straniera e interventi formativi

Inmigración extranjera e intervenciones educativas

Demetrio D. – 1984, Franco Angeli

Pedagogía (Lingüística)

El aspecto intercultural de la educación glotodidáctica es sin duda uno de los más importantes, sobre todo en una perspectiva de Glotodidáctica como paradigma educativo. Por esta razón voy a presentar en estas páginas parte de la reflexión sobre las raíces filosóficas de la diferencia escrita por Agnese Niero e Luciano Pasqualotto.

“Filosóficamente, el problema central de la discusión alrededor de los temas del Interculturalidad (mejor que “interculturalismo”) es aquel de la diferencia. El presupuesto de que partir para comprender completamente los aspectos de la cuestión es ofrecer una adecuada distinción entre las nociones de persona e individuo.

Por muchas teorías filosóficas del Novecientos, y en particular por el personalismo, una inadecuada aclaración de estos conceptos amenaza con invalidar la comprensión del problema, limitando el discurso en una dimensión meramente abstracta.

Por lo tanto, se necesita establecer desde el principio, que el ser humano es sustancialmente sujeto y sede viviente de valores que no pueden venir considerados instrumentales por otro ser humano. Justo en razón de eso, el hombre es persona, es decir valor en sí, portador de valores propios, aunque se encuentre en un estadio potencial de minoridad.

El concepto de “persona” se refiere a una realidad sin rasgos físicos o corpóreos, mientras que el término “individuo” hace referencia a características físicas específicas. Entonces se puede decir que el concepto de persona es comprensivo del concepto de individuo. Escribe a tal propósito Maritain: *El hombre es en sí un animal y un individuo, pero no como los demás. El hombre es un individuo que se conduce por medio de la inteligencia y la voluntad; existe no solamente físicamente, hay en él un existencia más rica y elevada, una sobre-existencia individual en el conocimiento y en el amor. Es así, de alguna manera, un todo y no solamente unaparte, un universo en sí, un microcosmos donde el gran universo puede, todo entero, ser contenido a través del conocimiento; por medio del amor puede darse libremente a otros seres que son, por él, como otros sí mismo, una relación, ésta, que no es posible encontrar en todo el universo físico.*

(...)

En fin, el hombre, cada hombre, es concebido como persona a prescindir de su estado contingente; él debe ser respetado en medida de su dignidad, en la valorización de las diversidades que lo califican y lo identifican en términos de unicidad irrepetible.

En el valor "persona" desaparece, pues, cada distinción entre autóctono y extranjero, entre domiciliado e inmigrado y toma cada vez más consistencia el sentido de la personalidad individual, expresado en el espacio y en el tiempo.

(...)

La intuición del Tú. Según Martin Buber, la estructura del hombre es esencialmente *dialogico-comunal*, el Otro, entonces, no representa un límite sino un manantial del Yo, un término en el que descubrimos nosotros mismos y nos elevamos hacia las auténticas metas del desarrollo humano integral.

(...) La relación con el Tú no es un simple encuentro con los demás, sino la relación por excelencia, anterior a la misma identidad individual y a su fundamento constitutivo. En esta relación el enriquecimiento y el regalo son recíprocos y contemporáneos.

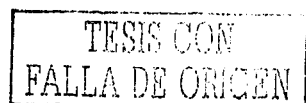
La abertura hacia el Otro es posible gracias a una dúplice sensibilidad: aquella dictada por la razón y aquella propuesta por el corazón. En la relación los sentimientos y la racionalidad no pueden ser separados: junto al conocimiento racional hay, en el Hombre, el conocimiento intuitivo (...). Maritain diría que (el conocimiento intuitivo) *juega un papel importante en la existencia humana y encuentra un campo privilegiado de aplicación justo sobre el terreno de las relaciones interpersonales.*

En el conocimiento del Tú, la intuición permite ir más allá de la razón, aunque el Otro queda de toda manera un misterio inalcanzable, inviolable. *Inviolable es lo que tiene corazón* -escribe Lombardi Vallauri - *la presencia del corazón, en cambio, sólo se revela al corazón.*

Identidad, diferencia, diversidad. Es suficiente un rápido resumen de la historia del pensamiento occidental para comprender como los conceptos de "diferencia" y "diversidad" hayan sido muy debatidos.

Podríamos partir hasta de Parménides y del principio de identidad, fundamento de la metafísica occidental: *sólo el ser, opinaba, puede ser lo que es, es decir él mismo.* Aristóteles escribió que *es imposible suponer que la misma cosa sea y no sea en el mismo tiempo* (...) Pues, desde los albores de la filosofía, la diferencia es expulsada de la identidad hacia un espacio de no-identidad e ilusoria apariencia.

Fueron necesarios muchos siglos para que se rehabilitara, primero con Hegel y luego con Heidegger, el valor de la "diferencia". Según el filósofo del Espíritu, la dualidad es necesaria ya que sólo gracias a



un continuo proceso de comparación-contraste con la alteridad, nosotros comprendemos no sólo al Otro sino también a nosotros mismos.

Por otro lado, Heidegger, precisando el camino de la tradición, afirma que *por Hegel la cuestión del pensamiento es el pensamiento como concepto absoluto. Por nosotros la cuestión del pensamiento es, con una denominación provisional, la diferencia en cuanto diferencia. Sin embargo, -afirma Heidegger en la segunda parte del ensayo "Identidad y diferencia"- es pagando el precio del olvido de la diferencia en cuanto diferencia que la metafísica ha podido ser lo que es.*²

² "In una scansione filosofica, il problema centrale messo in evidenza dalla discussione attorno ai temi dell'interculturalità è quello della differenza. Il presupposto da cui partire per comprenderne appieno gli aspetti è quello di offrire un'adeguata distinzione sulle nozioni di "persona" e "individuo".

Per molte teorie filosofiche del Novecento, tra cui in particolare il personalismo, un'inadeguata chiarificazione di questi concetti rischia di invalidare la comprensione decisiva della questione, rendendo il discorso sulla differenza una discussione meramente astratta.

Bisogna pertanto stabilire in principio, che l'essere umano è sostanzialmente soggetto e sede vivente di valori i quali non possono venire considerati strumentali, neppure per un altro essere umano. Proprio in ragione di ciò, l'uomo è persona, vale a dire valore in sé e di per sé, portatore di valori, quantunque si trovi in uno stadio potenziale o di minorità.

Il concetto di "persona" fa riferimento ad una realtà senza connotare tratti fisici o corporei, mentre il termine "individuo" fa riferimento a specifiche caratteristiche fisiche. Si può perciò dire che il concetto di persona è comprensivo del concetto di individuo. Scrive a tal proposito Maritain: "L'uomo è sì un animale ed un individuo, ma non come gli altri. L'uomo è un individuo che si guida da sé mediante l'intelligenza e la volontà; esiste non soltanto fisicamente, c'è in lui un esistere più ricco ed elevato, una sopraesistenza individuale nella conoscenza e nell'amore. E' così, in qualche modo, un tutto e non soltanto una parte, un universo a sé, un microcosmo in cui il grande universo può, tutt'intero, essere contenuto per mezzo della conoscenza; mediante l'amore può darsi liberamente ad altri esseri che sono per lui come altri se stesso, relazione questa di cui non è possibile trovare l'equivalente in tutto l'universo fisico".

(...)

In definitiva, "l'uomo, ogni uomo, è concepito come persona a prescindere dal suo stato contingente"; egli "va rispettato in misura della sua pari dignità, nella valorizzazione delle diversità che lo qualificano e lo identificano in termini di unicità irripetibile".

Nel valore "persona" scompare dunque ogni distinzione tra autoctono e straniero, tra residente ed immigrato e prende sempre più consistenza il significato della personalità individuale, esplicitata nello spazio e nel tempo.

(...)

L'intuizione del Tu. Secondo Martin Buber, la struttura dell'uomo è essenzialmente dialogale-comunione; l'Altro, allora, non rappresenta "un limite, ma una fonte dell'Io, un termine nel quale scopriamo noi stessi e ci eleviamo verso le autentiche mete di sviluppo umano integrale".

(...) Il rapporto con il Tu non è un semplice incontro con gli altri, ma è la relazione per eccellenza, anteriore alla stessa identità individuale e suo fondamento costitutivo. In questa relazione "l'arricchimento ed il dono sono reciproci e contemporanei".

L'apertura verso l'altro è possibile grazie ad "una duplice sensibilità: quella dettata dalla ragione" e quella proposta dal "cuore". (...) accanto alla conoscenza razionale c'è, nell'uomo, la conoscenza intuitiva. (...) Direbbe Maritain, che "esercita un grandissimo ruolo nell'esistenza umana" e "trova un suo campo privilegiato di applicazione proprio sul terreno dei rapporti interpersonali".

Nella conoscenza del Tu, l'intuizione permette di andare oltre la ragione, anche se l'Altro rimane comunque un mistero inafferrabile, inviolabile. "Inviolabile è ciò che ha cuore -scrive Lombardi Vallauri-; la presenza del cuore, però, si rivela solo al cuore".

Identità, differenza, diversità. E' sufficiente una rapida scorsa alla storia del pensiero occidentale per comprendere come i concetti di "differenza" e di "diversità" siano stati a lungo dibattuti.

Si potrebbe partire addirittura da Parmenide e dal principio di identità, fondamento della metafisica occidentale: solo l'essere, si sosteneva, può essere essendo ciò che è, cioè se stesso. Aristotele al proposito scrisse che "è impossibile infatti supporre che la medesima cosa sia e non sia" nel medesimo tempo. (...) Pertanto, fin dal principio della filosofia, la differenza è espulsa al di fuori dell'identità in uno spazio di non-identità e di illusoria apparenza.

Si dovettero attendere molti secoli per riabilitare, prima con Hegel poi con Heidegger, il valore della differenza. Secondo il filosofo dello Spirito, la dualità è necessaria poiché solo grazie ad un continuo confronto-contrasto con l'alterità noi comprendiamo non solo l'altro ma anche noi stessi.

Dal canto suo Heidegger, precisando il cammino della tradizione, afferma che "per Hegel la questione del pensiero è il pensiero come concetto assoluto. Per noi la questione del pensiero è, con una denominazione provvisoria, la differenza in quanto differenza". Del resto -sottolinea Heidegger nella seconda parte del saggio "Identità e differenza" - è pagando il prezzo di un oblio della differenza in quanto differenza che la metafisica ha potuto essere quello che è."

Individual in Society: a text book of social psychology

El individuo en la sociedad: un libro de texto sobre la psicología social

Krech / Crutchfield / Ballachey – 1984, McGraw - Hill Book Company

Psicología (Sociología - Psicología Social)

Parece demasiado evidente la razón de la presencia de un texto fundamental de la Psicología Social en el patrimonio bibliográfico de una investigación glotodidáctica con vocación "dramática": en efecto, si por un lado la persona única e irreplicable ocupa un lugar céntrico en el proceso que definimos Glotopedagógico, por el otro no existe comunicación (verbal y no-verbal) afuera de un contexto social. El trabajo clásico de Krech, Crutchfield y Ballachey nos ofrece toda una serie de *tips* para el desarrollo de una visión sico-social del discurso didáctico-pedagógico.

Insegnamento delle lingue straniere agli adulti (L')

La enseñanza de las lenguas extranjeras a los adultos

Quartapelle F. – 1986, Franco Angeli

Glotodidáctica

Interdisciplinarietà e continuità nell'educazione linguistica

Interdisciplinarietà y continuidad en la educación lingüística

Balboni P. / Luise M.C. – 1994, Armando

Glotodidáctica

Intonation in context

La entonación en el contexto

Bradford B. – 1988, Cambridge University Press

Glotodidáctica

Introduzione a un metodo per insegnare a leggere e scrivere agli adulti

Introducción a un método para enseñar a leer y escribir a los adultos

Montessori M., 1952, UNLA

Glotodidáctica (Pedagogía)

Cuatro textos esencialmente glotodidácticos. Cuatro textos importantes que subrayan otros tantos aspectos de la que Balboni y Luise llaman "Educación Lingüística". El texto de Quartapelle nos acuerda que la Glotodidáctica es básicamente una disciplina androgógica; Balboni y Luise que es una ciencia interdisciplinaria; Bradford que aprender una Lengua no significa simplemente aprender gramática y léxico, sino también reconocer y utilizar las entonaciones en los contextos correctos; el

clásico de Montessori nos sirve como paradigma pedagógico para la construcción del currículo glotodidáctico en función nealfabetizante. Androgogía, interdisciplinaridad, complejidad y alfabetización son los cuatro puntos clave para entender la investigación que vamos a presentar en esta tesis.

Language and Mind

Lenguaje y mente

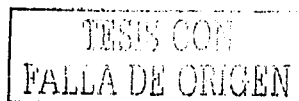
Chomsky Noam – 1968, Harcourt Brace Jovanovich, Inc.

Lingüística

"Discutiendo del pasado, yo me referí a dos tradiciones mayores que han enriquecido el estudio de los idiomas de maneras separadas y muy diferentes; y en mi última conferencia, yo intenté dar alguna indicación sobre los temas que aparecen en el horizonte inmediato hoy, casi que una síntesis de gramática filosófica y lingüística estructural empezara a tomar forma. Cada una de las tradiciones mayores del estudio y la especulación que yo he estado usando como punto de referencia, era asociado con un cierto acercamiento característico a los problemas de mente; nosotros podríamos decir, sin distorsión, que cada una desarrolló como una rama específica de la psicología de su tiempo a que hizo una contribución distintiva

Puede parecer paradójico hablar de lingüística estructural de esta manera, dado su *anti-psychologism* militante. Pero la paradoja disminuye cuando nosotros tomamos nota del hecho que dicho *anti-psychologism* militante no es menos verdadero de mucha psicología contemporánea, particularmente de esas ramas que hasta hace unos años monopolizaban el estudio del uso y la adquisición de un idioma. Nosotros vivimos, después de todos, en la edad de "ciencia del *behavioural*" no de "la ciencia de la mente". (...)

Es bastante natural esperarse que la preocupación para el idioma permanecerá central en el estudio de la naturaleza humana, así como lo ha estado en el pasado. Cualquiera haya tenido relación con el estudio de naturaleza humana y las capacidades humanas debe venir de algún modo a los asimientos con el hecho que todos los humanos normales adquieren el idioma, considerando que la adquisición de incluso sus rudimentos más desnudos realmente está más allá de las capacidades de un por otra parte el mono inteligente un hecho que se acentuó, bastante correctamente, en la filosofía Cartesiana. ' se piensa ampliamente que los estudios modernos extensos de desafío de comunicación animal esta vista clásica, y casi se toma universalmente para concedió allí eso existe un problema de explicar la " evolución " de idioma humano de los sistemas de comunicación animal. Sin embargo, una mirada



cuidadosa a los recientes estudios de comunicación animal parece a mí mantener el apoyo pequeño estas asunciones. Más bien, estos estudios simplemente sacan más aun claramente hasta que punto el idioma humano aparece ser un único fenómeno, sin el análogo significante en el mundo animal. Si esto es para que, es bastante insensato levantar el problema de explicar la evolución de idioma humano de los sistemas más primitivos de comunicación que aparece a los más bajo niveles de capacidad intelectual."³

³ "In discussing the past, I referred to two major traditions that have enriched the study of language in their separate and very different ways; and in my last lecture, I tried to give some indication of the topics that seem on the immediate horizon today, as a kind of synthesis of philosophical grammar and structural linguistics begins to take shape. Each of the major traditions of study and speculation that I have been using as a point of reference was associated with a certain characteristic approach to the problems of mind; we might say, without distortion, that each evolved as a specific branch of the psychology of its time, to which it made a distinctive contribution.

It may seem a bit paradoxical to speak of structural linguistics in this way, given its militant anti-psychologism. But the paradox is lessened when we take note of the fact that this militant anti-psychologism is no less true of much of contemporary psychology itself, particularly of those branches that until a few years ago monopolised the study of use and acquisition of language. We live, after all, in the age of "behavioural science," not of "the science of mind." (...)

It is quite natural to expect that a concern for language will remain central to the study of human nature, as it has been in the past. Anyone concerned with the study of human nature and human capacities must somehow come to grips with the fact that all normal humans acquire language, whereas acquisition of even its barest rudiments is quite beyond the capacities of an otherwise intelligent ape a fact that was emphasised, quite correctly, in Cartesian philosophy.' It is widely thought that the extensive modern studies of animal communication challenge this classical view; and it is almost universally taken for granted that there exists a problem of explaining the "evolution" of human language from systems of animal communication. However, a careful look at recent studies of animal communication seems to me to provide little support for these assumptions. Rather, these studies simply bring out even more clearly the extent to which human language appears to be a unique phenomenon, without significant analogue in the animal world. If this is so, it is quite senseless to raise the problem of explaining the evolution of human language from more primitive systems of communication that appear at lower levels of intellectual capacity."

Libro dell'Odin (II): il teatro laboratorio di Eugenio Barba

El libro del Odin: el teatro laboratorio de Eugenio Barba

Taviani F. - 1981

Teoría del Teatro (Crítica)

Habla fácilmente y por metáforas, Eugenio Barba, como en sus libros, el teatro es soledad, profesión, revuelta, tiene la ligereza errante y estupenda de una canoa de papel, ágil y libre. Pero Eugenio Barba nos fascina más en persona. (...)

La ausencia de una línea sonora dotada de sentido, y por lo tanto de palabras que fueran para todos transparentes por semántica y fonética, ha ayudado a desarrollar un preciso lenguaje musical que se relaciona un aspecto fundamental del trabajo del Odin Teatret: la presencia de las prácticas del teatro oriental, del cual el director del Odin ha derivado un estudio particular y original sobre el movimiento humano y su impacto sobre el público. Sin embargo una de las características del teatro oriental es la presencia constante y fuerte de la música en escena y, como subraya Barba, *si el Odin es un teatro oriental es por la presencia de instrumentos musicales en escena.*⁴

Language ability in right and left hemiplegic children

La habilidad del lenguaje en los niños hemiplégicos derechos e izquierdos

Ranklin / Aram / Horowitz – 1981, en "Brain and language"

Psicología (Pedagogía y Lingüística)

El ensayo de Ranklin, Aram y Horowitz nos lleva al uso del factor clínico para definir funciones básicas en los procesos de adquisición-aprendizaje de una Lengua o un Lenguaje. La Pedagogía del

⁴ Parla facilmente per metafore, **Eugenio Barba**, come nei suoi libri, il teatro è solitudine, mestiere, rivolta, ha la leggerezza errante e stupenda di una canoa di carta, agile e libera. Ma Eugenio Barba ci affascina di più dal vivo (...).

L'assenza di una linea sonora dotata di significato, quindi di parole che fossero per tutti trasparenti nella semantica e nella fonetica, ha aiutato a sviluppare un preciso linguaggio musicale che si lega a un aspetto fondamentale del lavoro dell'Odin Teatret: la presenza delle pratiche del teatro orientale, da cui il direttore dell'Odin ha tratto uno studio particolare e originale sul movimento umano e il suo impatto sul pubblico. Ma una delle caratteristiche del teatro orientale è la presenza costante e fortissima della musica suonata in scena e, appunto, per Barba "se l'Odin è un teatro orientale è appunto per la presenza di strumenti musicali in scena".

Lenguaje (o Glotopedagogía) en efecto respalda la Glotodidáctica desde el punto de vista teórico y experimental, valiéndose de todas las disciplinas que pueden proporcionar elementos, informaciones, términos de comparación y paradigma útiles para el desarrollo científico de la ciencia de la didáctica de las lenguas y los lenguajes.⁵

“El síndrome del Hemiplejía Alternante (HA) es una enfermedad neurológica con manifestaciones paroxísticas muy invalidantes, cuyo diagnóstico es a menudo no reconocido por los médicos que ven a los niños enfermos y que, no conociendo este síndrome, lo interpretan como una molestia de origen epiléptico o debido a formas más o menos graves de hemicránea.

Una enfermedad rara. Los primeros casos han sido reconocidos en 1971 por Verret y Steele, pero la descripción detallada de la enfermedad se debe a I. Krageloh y a J. Aicardi que, en 1980, han aislado la HA como una enfermedad específica severa con pronóstico neurológico y sico-intelectivo reservado. Es una enfermedad rara - solamente un centenar de casos son publicados en el mundo; y unos treinta pacientes son conocidos en Francia.

Ataques de Hemiplejía Flácida (HIF o HA). La enfermedad empieza en el primero año de vida (siempre antes de los 12 meses; en los tres cuartos de los casos antes de los 6 meses) y se caracteriza por los ataques de HF (parálisis de un solo lado del cuerpo) que se revelan de improviso o bien en el arco de algunos minutos y afectan alternativamente cada uno de los dos lados del cuerpo, a veces ambos juntos. La frecuencia y la duración de las Hemiplejías varían de un caso a otro y dependiendo del tipo de ataque: el intervalo mediano entre los ataques va de 24-48 horas a un mes; los ataques más breves duran algunos minutos, los más largos algunos días. (...)

De un lado al otro. Estos ataques de Hemiplejía toman alternativamente el lado izquierdo o derecho del cuerpo y van de un lado al otro después de un intervalo libre que va de alguna hora a algún día. Ciertos niños tienen ataques muy severos con una repentina parálisis bilateral.⁶

⁵ En el Centro de Investigaciones Glotodidácticas (C.I.GLO.) de la Universidad Latinoamericana de la Ciudad de México, junto con Prof. Daniele Visentin, estoy desarrollando justo un programa fonológico según un enfoque y un objetivo esencialmente glotodidácticos. Tratase de la construcción de paladares artificiales para la corrección y el estudio de la pronunciación fonética en un contexto didáctico.

⁶ La sindrome dell' Emiplegia Alternante (EA) è una malattia neurologica con manifestazioni parossistiche molto invalidanti, la cui diagnosi è sovente a lungo misconosciuta dai medici che vedono i bambini affetti e che, non conoscendo questa sindrome, interpretano i disturbi come di origine epilettica o emicranica.

Mio teatro (II)

Mi teatro

Craig E. Gordon - 1980

Teoría del Teatro

Hoy, leer a Craig puede significar ponerse el problema de la dirección. Dirección no entendida como regla empírica, *irreflexa*, de subordinación de los intérpretes a un director, sino como principio estético de unidad de los elementos del espectáculo y su autonomía en cuanto hecho artístico.

Esta búsqueda de la autonomía lingüística del espectáculo, por cierto, debe de ser relacionada con las investigaciones estéticas que también se iban haciendo a principios del Siglo XX como resultado de la cambiada función de las artes en la sociedad. Pero mientras podríamos decir, esquematizando y, obviamente, generalizando, que la dirección de la problemática alrededor de artes como la pintura, la escultura, la arquitectura, la música o la poesía es dictada de manera unívoca por

Una malattia rara

I primi casi sono stati riportati nel 1971 da Verret e Steele, ma la descrizione dettagliata della malattia è dovuta a I. Krageloh e a J. Aicardi che, nel 1980, l'hanno isolata come una malattia specifica severa con prognosi neurologica e psicointellettiva riservata. E' una malattia rara - soltanto un centinaio di casi sono pubblicati nel mondo; una trentina di pazienti sono conosciuti in Francia.

Attacchi di emiplegia flaccida

La malattia comincia nel primo anno di vita (sempre prima dei 12 mesi; nei tre quarti dei casi prima dei 6 mesi) e si caratterizza per gli attacchi di emiplegia (paralisi di un solo lato del corpo) che insorgono all'improvviso oppure nell'arco di qualche minuto e colpiscono alternativamente ciascuno dei due lati del corpo, talvolta entrambi insieme. La frequenza e la durata delle emiplegie variano da un caso all'altro e da un attacco all'altro: l'intervallo medio fra gli attacchi va da 24-48 ore a un mese; gli attacchi più brevi durano qualche minuto, i più lunghi alcuni giorni. (...)

Da un lato all'altro

Queste emiplegie prendono alternativamente il lato sinistro o il lato destro del corpo e passano da un lato all'altro dopo un intervallo libero che va da qualche ora a qualche giorno. Certi bambini hanno degli attacchi molto severi con un'improvvisa paralisi bilaterale.

sus correspondientes sistemas semiológicos, el ámbito semiológico que delimitamos con la palabra Teatro puede comportar un dúplice orientación de la reflexión estética.

La expresión "arte del teatro" (*theatre*, no *drama*) indica, en efecto, la organización de los signos en dos diferentes sistemas que a menudo tienden a sobreponerse, y que sin embargo permiten la separación teórica de dos diferentes dominios estéticos. De un lado el dominio de la elaboración artística del actor, un arte del hombre sobre el hombre, el resultado, es decir, de la formalización (si es posible) de un material que - incluso comunicándose por señales físicos- está en último análisis constituido por los impulsos psíquicos; del otro el dominio estético del espectáculo en su conjunto, asumido como producto artístico unitario y autónomo.

En el primer caso, radicalizando los dos términos de la alternativa que hemos trazado, la estructura del espectáculo aparece como una estructura sintáctica atravesada perpendicularmente por los sistemas de signos elaborados por los actores, signos a ella no homogéneos y que ella solamente hace leibles (una estructura que tiende, para decir, a atrofiarse y de la cual, por lo tanto, se podría hasta prescindir); en el segundo caso, evidentemente, el lenguaje del actor debe ser homogéneo con lo expresado por los demás elementos lexicales que componen la unidad del espectáculo, tiene que ser el resultado de la pura gestualidad, de la negación de todo material que se refiera al horizonte psicológico. Es decir: los signos de que se sirve el actor se añaden a las constituidas por las luces, las escenas, el vestuario, las palabras del texto, y adquieren su sentido solo en cuanto están relacionados con dichos elementos, son planeados con base en las intenciones que funden en una unidad los elementos visuales y sonoros del espectáculo." (Introducción de Ferruccio Marotti, 1981)⁷

⁷ "Leggere Craig oggi può significare porsi il problema della regia. Regia non intesa come prassi empirica, irriflessa, di subordinazione degli interpreti a un direttore, ma come principio estetico di unità degli elementi dello spettacolo e della sua autonomia in quanto fatto artistico.

Questa ricerca dell'autonomia linguistica dello spettacolo va certo correlata alle ricerche estetiche che in diversi campi si andavano conducendo sullo scorcio del secolo anche come conseguenza della mutata funzione delle arti nella società. Ma mentre potremmo dire, schematizzando, e ovviamente generalizzando, che la direzione della problematica intorno ad arti come la pittura, la scultura, l'architettura, la musica o la poesia è dettata univocamente dai loro rispettivi sistemi semiologici, l'ambito semiologico che delimitiamo con la parola "teatro" può comportare un duplice orientarsi della riflessione estetica.

L'espressione "arte del teatro" (*theatre*, non *drama*) indica, infatti, l'organizzarsi dei segni in due diversi sistemi che spesso tendono a sovrapporsi, ma che permettono di separare teoricamente due

Operatori, strutture, interventi di educazione permanente

Operadores, estructuras, acciones de educación permanente

Orefice P. (y otros) - 1991, La Nuova Italia

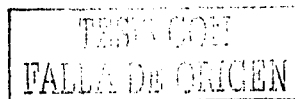
Pedagogía

Paolo Orefice, Ordinario de Educación de los Adultos en la Universidad de Florencia (Italia), nos habla —en este precioso libro editado por La Nuova Italia— del sistema complejo de la educación permanente o continua. Aparte de todos los posibles paradigma que podemos encontrar entre las líneas del ensayo en cuestión, aparece interesante la constitución del susodicho sistema:

- a. Operadores (actores docentes)
- b. Estructuras (logística, burocracia e ideología)
- c. Intervenciones (acciones didácticas)

diferenti domini estetici. Da un lato il dominio dell'elaborazione artistica dell'attore, un'arte dell'uomo sull'uomo, il risultato, cioè, del formalizzarsi (se possibile) di un materiale che - sia pure comunicandosi attraverso segni fisici - è in ultima analisi costituito dagli impulsi psichici; dall'altro il dominio estetico dello spettacolo nel suo insieme, assunto come prodotto artistico unitario ed autonomo.

Nel primo caso - radicalizzando i due termini dell'alternativa che abbiamo tracciato - la struttura dello spettacolo appare come una struttura sintattica attraversata perpendicolarmente dai sistemi di segni elaborati dagli attori, segni ad essa non omogenei e che essa serve soltanto a rendere leggibili (una struttura che tende per così dire ad atrofizzarsi e della quale, quindi, si potrebbe persino fare a meno); nel secondo caso, evidentemente, il linguaggio dell'attore va reso omogeneo con quello che si esprime dagli altri elementi lessicali che compongono l'unità dello spettacolo, deve risultare dalla pura gestualità, dalla negazione di ogni materiale che rimandi all'orizzonte psicologico: i segni di cui si serve l'attore si pongono accanto, cioè, a quelli costituiti dalle luci, dalle scene, dai costumi, dalle parole del testo, acquistano il loro senso solo in quanto sono ad essi correlati, vengono progettati in base alle intenzioni che fondono in unità gli elementi visivi e sonori dello spettacolo.”



Ottobre teatrale (L')

El octubre teatral

Mejerchol'd – 1977

Teoría e Historia del Teatro

La teoría dramaturgica de la Biomecánica, inspirada en los estudios del fisiólogo Pavlov, es el producto de la investigación de Vsevolod Mejerchol'd hacia un Teatro Dinámico, es decir basado en el ritmo y el movimiento escénicos. Representa una importante contribución teórica al desarrollo de las técnicas teatrales y, por reflejo, a la construcción en laboratorio de una teoría glotodramática.⁸

Paideia

Jaeger W. – 1978, La Nuova Italia

Historia de la Educación

Con el libro de Understeiner⁹ sobre el origen del trágico, esta obra fundamental escrita por Jaeger nos ofrece una visión griega del problema general de la Educación. Una visión, obviamente, antes de Cristo, socrática, platónica y aristotélica. Particularmente interesante con respecto a la dimensión política del educador, es el capítulo que –en el tercer libro- Jaeger dedica a “Gorgia”, diálogo platónico que ve como protagonista Sócrates.

“Los conceptos de Paideia y Poder son verdaderamente contrapuestos, (...) Platón las considera dos concepciones opuestas de la felicidad humana; es decir, de la misma naturaleza humana. El Hombre debe de hacer una elección decisiva entre la filosofía de la Potencia y aquella de la Educación. (...) No es (la Educación) sólo un estadio de transición del desarrollo humano, en donde vienen formadas ciertas facultades de su espíritu, sino su importancia se extiende hasta expresar la perfección del Hombre. La filosofía de la Potencia es Doctrina de la Violencia.”

El pasaje al concepto de Pedagogía de la Violencia es breve...

⁸ Leer también, con respecto a las teorías teatrales, “Per un teatro povero” (Para un teatro pobre), Grotowskj J. – 1970, Ubu

⁹ “Le origini della tragedia e del tragico”.

¹⁰ Gorgia de Lentini, padre del arte de la Retórica.

Sfide di Babele (Le)

Los retos de Babel

Balboni P. E. – 2002, UTET

Glotodidáctica

“En estos años se habla siempre más de globalización (y de su lengua, el inglés): por cierto, luchar en contra de la globalización no tiene más sentido de luchar en contra de las mareas: existe, y punto; la globalización de los cielos nos la ha enseñada Chernobyl, la de los cuerpos la ha demostrada el pequeño virus del HIV, la del miedo es alta como las Twin Towers, la de las informaciones se encuentra en todas nuestras computadoras.

Es necesario evitar la globalización de las mentes, y –desde luego- mantener las diversidades de la conceptualización, de los puntos de vista, de los modos de categorizar la realidad, de definir los colores y la pluralidad de las lenguas.”

Es el libro que justifica la investigación glotodidáctica Técnicas, enfoques, perspectivas, reflexiones y provocaciones en un texto irrenunciable para abordar el discurso glotodidáctico desde un punto de vista científico y pragmático.

“Este volumen quiere ser una contribución no sólo para mejorar los intercambios de informaciones, mercancías, servicios, a través del conocimiento instrumental de las lenguas extranjeras, sino también para la reflexión sobre la necesidad de conservar la diferencia de culturas y lenguas, maneras de pensar y expresar el pensamiento.”

Summary of Stephen Krashen's "Principles and Practice in Second Language Acquisition" (A)

Un sumario de “Los principios y la práctica en la adquisición de la Lengua Segunda” de Stephen Krashen

(Reid Wilson) Krashen, Stephen D. 1981. Principles and Practice in Second Language Acquisition. English Language Teaching series. London: Prentice-Hall International (UK)

Lingüística

" Esta teoría implica, de manera bastante simple, que esa adquisición del idioma, primero o segundo, ocurre cuando se verifica la comprensión de los mensajes reales, y cuando el adquirente no se encuentra 'on the defensive' (es decir: en una posición de defensa constante)... La adquisición del idioma no requiere un uso extenso de reglas gramaticales conscientes (...).La adquisición del idioma real se desarrolla lentamente, la habilidad de “hablar” surgen significativamente después de la de

“escuchar”, incluso cuando las condiciones son perfectas. Los métodos más buenos son por consiguiente los que suministran *'un input'* comprensible en las situaciones de ansiedad bajas, con mensajes que los estudiantes realmente quieren oír. Estos métodos no fuerzan la producción temprana en el idioma “segundo”, sino permiten a los estudiantes producir cuando ellos están listos para producir”.¹¹

Técnica glottodidattica (Una) (en IN-IT, a. II, n. 2)

Una técnica glotodidáctica

Cardona Mario – 2002, Guerra Edizioni

Pedagogía y Didáctica

A propósito de Técnicas Glotodidáctica, Cardona analiza científicamente la Tabla.

“Por cuánto concierne a los discentes, ella generalmente es acogida como una de las técnicas a más bajo nivel ansiógeno. Es entendida como un desafío agradable y, por consiguiente, presenta en general un factor motivacional bastante alto y un óptimo grado de aceptabilidad. En cambio, por lo que concierne a los docentes, la Tabla permite una evaluación de las habilidades receptoras muy confiable. Al estudiante sólo viene requerido que inserte una cruceta en el apartado correspondiente a las dos informaciones de asociar, siendo por lo tanto libre de concentrarse en la comprensión del input, ya que no existen ulteriores habilidades o sub-habilidades. Además, con respecto a la elección múltiple, que necesita de mucho tiempo de preparación, la Tabla puede ser elaborada en tiempos relativamente breves y permite una corrección muy rápida. En esta contribución nos proponemos de analizar esta técnica glotodidáctica en sus características estructurales y en los procesos psicológicos subyacentes, proveyendo por lo tanto algunas indicaciones metodológicas para una redacción y un suministro correctos.

¹¹ "What theory implies, quite simply, is that language acquisition, first or second, occurs when comprehension of real messages occurs, and when the acquirer is not 'on the defensive'... Language acquisition does not require extensive use of conscious grammatical rules (...). Real language acquisition develops slowly, and speaking skills emerge significantly later than listening skills, even when conditions are perfect. The best methods are therefore those that supply 'comprehensible input' in low anxiety situations, containing messages that students really want to hear. These methods do not force early production in the second language, but allow students to produce when they are 'ready'."

La actividad basada sobre la Tabla solicita al discente de desarrollar dos procesos cognitivos que consisten en reconocer dentro de un determinado input la información relevante y de asociarla, una vez localizada, a una segunda extraída del contexto, y relacionada con la primera de manera explícita. En unos casos es posible actuar a nivel inferencial: en este caso la información está presente en el texto solo a nivel implícito. Dicho procedimiento es muy parecido a los procesos de comprensión de *un texto que presenta un nuevo léxico*, descritos por Sternberg y Powell en 1983. Ellos localizan tres fases:

Codificación selectiva. (Selective encoding). Concierno a la selección de las informaciones relevantes.

Combinación selectiva (Selective combination) Consiste en la capacidad de asociar las informaciones relevantes, una vez identificadas, en una unidad de sentido coherente con el texto.

Comparación selectiva (Selective comparison). Las nuevas informaciones son puestas a comparación con las ya depositadas en la memoria de largo plazo.

Este proceso no ocurre en abstracto, sino procede con base en determinadas características que emergen de informaciones presentes a diferentes niveles, con base en el grado de cohesión y coherencia del texto, que pueden ser de varios tipos:

Temporales: cuánto y cuándo la información se presenta en el texto.

Sintácticas: las posibles colocaciones de la información descriptiva, o sea las características más o menos expresas del estímulo (dimensiones, colores, etc).

Funcionales: acciones, usos potenciales, características, etc.

Un proceso parecido es descrito por Kintsch y Van Dijk (1978).

Un texto viene globalmente constituido por tres fases:

Supresión y selección. Con esta fase el sujeto elimina las proposiciones que no son significativas para la comprensión de las otras.

Generalización. Qué permite condensar las proposiciones a través de un proceso de inclusión.

Construcción. Una secuencia de frases son transformadas en una frase global.¹²

¹² "Per quanto riguarda i discenti, essa è solitamente recepita come una delle tecniche a più basso livello ansiogeno. È intesa come una sfida piacevole con se stessi e, di conseguenza, presenta in generale un fattore motivazionale piuttosto alto e un ottimo grado di accettabilità. Per quanto riguarda invece i docenti, essa consente una valutazione delle abilità ricettive molto affidabile. Allo studente viene solo richiesto di inserire una crocetta nella casella corrispondente alle due informazioni da associare ed egli è quindi libero di concentrarsi sulla comprensione dell'input, in quanto non sono presenti ulteriori abilità o sottoabilità. Inoltre, rispetto alla scelta multipla, che necessita di molto

tempo di preparazione, la griglia può essere elaborata in tempi relativamente brevi e consente una correzione molto rapida. In questo contributo ci proponiamo di analizzare questa tecnica glottodidattica nelle sue caratteristiche strutturali e nei processi psicologici soggiacenti, fornendo quindi alcune indicazioni metodologiche per una sua stesura e somministrazione corretta.

L'attività basata sulla griglia richiede al discente di sviluppare due processi cognitivi che consistono nel riconoscere all'interno di un determinato input l'informazione rilevante e di associarla, una volta individuata, a una seconda ricavata dal contesto, e alla prima correlata esplicitamente. In alcuni casi è possibile operare a livello inferenziale, nel qual caso l'informazione è presente nel testo solo a livello implicito. Questo procedimento è molto simile ai processi di comprensione di un testo che presenta nuovo lessico descritti da Sternberg e Powell (1983). Essi individuano tre fasi:

Codificazione selettiva (Selective encoding) Riguarda la selezione delle informazioni rilevanti da quelle che non lo sono. **Combinazione selettiva** (Selective combination) Consiste nella capacità di associare le informazioni rilevanti, una volta identificate, in una unità di significato coerente con il testo. **Comparazione selettiva** (Selective comparison). Le nuove informazioni vengono messe a confronto con quelle già depositate nella memoria a lungo termine.

Questo processo non avviene in astratto, ma procede in base a determinate caratteristiche che emergono da informazioni presenti a diverso grado, in base al livello di coesione e coerenza del testo, che possono essere di vari tipi: temporali: quanto e quando l'informazione si presenta nel testo. sintattiche: le possibili collocazioni dell'informazione descrittive: ossia le caratteristiche più o meno esplicitate dello stimolo: dimensioni, colori, ecc. funzionali: azioni, potenziali usi, caratteristiche, ecc. Un processo simile è descritto da Kintsch e Van Dijk (1978). Un testo viene globalmente compreso attraverso tre fasi: **Soppressione e selezione**. Con questa fase il soggetto elimina le proposizioni che non sono significative per la comprensione delle altre. **Generalizzazione**. Che consente di condensare le proposizioni attraverso un processo di inclusione. **Costruzione**. Una sequenza di frasi vengono trasformate in una frase globale.”

Segunda estrella a la derecha, este es el camino, y luego adelante hasta la mañana...

(Edoardo Bennato, L'isola che non c'è)

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

PRIMERA PARTE

Contenido:

Estado de la cuestión glotodidáctica a través de un recorrido crítico desde el punto de vista histórico y científico.

Objetivos de esta sección del ensayo son.

El conocimiento del significado esencial de la ciencia Glotodidáctica.

La presentación sumaria de los conceptos básicos del enfoque Glotopedagógico.

La reconstrucción razonada de una historia posible de la ciencia de la enseñanza y aprendizaje de una Lengua o un Lenguaje.

La individuación del enfoque crítico que lleva a la necesidad de una nueva propuesta didáctico-pedagógica en el estudio de los procesos de enseñanza-aprendizaje de una Lengua o un Lenguaje.

PRIMER CAPITULO

EL PROBLEMA

Glotomatética, Glotodidáctica, Glotodrama y Glotopedagogía: un camino posible hacia una Educación democrática.

Krashen, Vigotsky y De Bono: entre la quimera y el sueño posible.

El método glotodramático como solución pedagógica.

El contexto de una Lengua o de un Lenguaje: la lección de Goffman.

Necesidad de una perspectiva Glotopedagógica.

LaGG: el Laboratorio Glotodidáctico y Glotopedagógico.

Antes de la Glotopedagogía, la historia de la Glotodidáctica.

Punto y a parte.

Glomatética, Glotodidáctica, Glotodrama y Glotopedagogía: un camino posible hacia una Educación democrática. El método glomatético en ambiente de tecnología insuficiente o ausente es la base del proyecto para un Laboratorio Glotodidáctico y Glotopedagógico (LaGG, >)¹.

Glomatético es el método para aprender a aprender una Lengua o un Lenguaje. La Glomatética es la competencia que permite al alumno dos operaciones fundamentales: una *sincrónica* (>), a través de un mecanismo denominado *transfer* (>) que permite al individuo la aplicación de una o mas disciplinas adquiridas en una acción glotodidáctica, y una *diacrónica* (>), según la cual el conocimiento de una lengua extranjera o segunda favorece el aprendizaje de otras LCE y LC2.

Con *Glotodidáctica* (>) entendemos la ciencia de la *educación lingüística* y, al menos por los aspectos concernientes al empleo de la lengua, también de *educación literaria* (>) y *micro-lingüística* (>).

Por décadas, en efecto, ha sido identificada con la *lingüística aplicada* (>), es decir, con la simple transposición en campo didáctico o en la actividad de clase de las indicaciones que procedían de la lingüística teórica. El *abordaje formalístico* (>) aplicó a la enseñanza la *gramática descriptiva* (y en los casos más extremos, la transformó en gramática normativa) basada en el modelo del *Grammaire Raisonnée de Port Royal*; el *abordaje estructuralista* (>) aplicó a la enseñanza la lingüística taxonómica americana; algunas realizaciones del *abordaje comunicativo* (>) son meras aplicaciones del *pragma-lingüística* (>) y de la *sociolingüística* (>).

En otros casos, la Glotodidáctica ha sido entendida como aplicación de metodologías típicas de la psicología (*Clinicos, abordajes y métodos*, >).

¹ Laboratorio Glotodidáctico y Glotopedagógico (LaGG): el concepto de Laboratorio pertenece a la contaminación múltiple generadora de la ciencia glotodidáctica. Como toda ciencia, también la Glotodidáctica necesita de un lugar privilegiado donde desarrollar una investigación metodológica y logisticamente no casual. La descripción del LaGG será objeto del último segmento de este capítulo.



Esta tendencia ha sido sometida a una crítica epistemológica fundamental en los años sesenta. De hecho, según los críticos más atentos, la Lingüística es una ciencia finalizada al conocimiento así como la biología o la química, mientras la Glotodidáctica es finalizada a la solución de los problemas (de adquisición o aprendizaje de una lengua), así como la medicina pretende solucionar problemas de naturaleza biológica con fármacos de naturaleza química.

Como el médico decide qué aplicaciones utilizar para solucionar los problemas, acudiendo a la biología o la química, así el glotodidacta selecciona las aplicaciones rescatables de las ciencias del lenguaje, de la antropología, de las ciencias psicológicas y las teorías pedagógicas, etc.

Pues, la Glotodidáctica se configura como una ciencia práctica e interdisciplinaria, relacionada con las ciencias teóricas de referencia a través de un mecanismo que definimos de implicación y no de aplicación mecánica.

En la investigación glotodidáctica se localizan una parte teórica (dirigida al conocimiento del mecanismo de la adquisición lingüística, para derivar de ello los abordajes) y una operativa, que definimos *Glotodidaxis* (→), que lleva a la definición de los métodos y a la selección de las *técnicas* (→) y de las *tecnologías* (→) adecuadas.

Este concepto de glotodidáctica está difundiéndose en Europa, y en inglés algunos autores ya usan el término *educational linguistics* en lugar de *applied linguistics*.

El método que denominamos "glotodramático" tiene como objetivo específico justo aquel de formar talentos a través de un proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia que definimos glotomatética, mediante la aplicación de técnicas propias del *Glotodrama* (→) es decir, el conjunto de procesos de actuación de una Lengua o un Lenguaje. Se trata de un sistema de enseñanza-aprendizaje basado en los procesos de actuación de una Lengua o un Lenguaje. Es el resultado de una contaminación científica entre psicodrama y glotodidáctica, mejor descrita en la segunda parte, dedicada a la experiencia glotodramática.

Hablamos de un proceso, evidentemente, gradual.

Un proceso donde el actor-docente, poco a poco, transforma espontáneamente su misma identidad y su propio papel, emigrando de la posición-esfera de competencias de distribuidor de los *Conocimientos*, a los escenarios intermedios de tutor, consejero, ayudante, observador, hasta asumir el papel de compañero de viaje de los mismos estudiantes (actor entre los actores, estudiante entre los estudiantes).

Actores, es decir, los que participan en un proceso “de actuación”, retomando una terminología propuesta por Erving Goffman en “*The presentation of self in everyday life*”. La condición universal de “actor” nos permite un abordaje básico al problema glotomatético, poniendo estudiantes y docente en el mismo plan de impacto sobre el proceso glotodidáctico. Hablamos de abordaje básico cuando el enfoque del acercamiento a un método o una metodología se aproxima a la condición teórica de “pureza”.

Afirmar que en cada práctica didáctica, él que aprende no es sólo el alumno, sino también el profesor, puede parecer banal, sin embargo es –hoy en día- una afirmación privada de todo significado por los mismos programas educativos, la misma formación docente.²

La educación es todavía interpretada como un juego de poder entre actores, donde la sabiduría de uno distribuye informaciones a todos los demás, creando así un sistema centralista, repetidor suficientemente fiel del sistema más amplio y totalizante que definimos “dominante”. La comunicación unidireccional, que ve como único e indiscutible protagonista activo el actor-docente, reduce el proceso de enseñanza a un

² Nos referimos al contexto mexicano, aún la mayoría de los sistemas educativos europeos y norteamericanos presentan las mismas fallas de impostación pedagógica. El punto de partida según el cual la Escuela es el medio privilegiado para la transmisión de un sistema de informaciones que definimos cultura o civilización, excluye en principio todo tipo de cooperación y corresponsabilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

sistema cerrado donde los Conocimientos se renuevan según un criterio controlado, políticamente correcto y, obviamente, inofensivo. Un sistema pobre que garantizándose a sí mismo, excluye *a priori* toda posibilidad de cambio, traicionando así una de las funciones básicas y teóricas de la Educación, es decir, aquella de ser motor universal y multifacético de la Sociedad.³

La Didáctica de una Lengua o de un Lenguaje⁴, además, representa un punto focal de todo el sistema complejo de la Educación, a saber, en la Era de la Información, la Glotodidáctica es una de las disciplinas más expuestas en la construcción de un sistema educativo plural y polidireccional, condición necesaria para un sistema democrático capaz de renovarse continuamente.

Enseñar o aprender una Lengua significa, esencialmente, enseñar o aprender un sistema complejo constituido por códigos y alfabetos, basado en una gramática integrada que va más allá de las reglas sintácticas y ortográficas, incluyendo normas culturales, gestuales y vocales.

Hablamos, en sede de investigación, de Códigos de construcción e interpretación de un Mensaje.

Dividimos dichos códigos en Técnicos y Antropológicos.⁵

³ Exclusión del cambio o control de todo tipo de cambio como objetivo primario del sistema educativo que incluye la Escuela junto con los medios de comunicación masiva utilizados como instrumentos pedagógicos. Un cambio controlado corresponde a un cambio ausente y no-cooperativo.

⁴ El primer nombre de la Glotodidáctica enseñada en las instituciones universitarias fue Didáctica de las Lenguas Modernas. El sentido más amplio del campo de intervención diseñado según la investigación desarrollada en el LaGG pertenece a los últimos treinta años del siglo XX. En una óptica de relatividad universal que abarca también las ciencias humanas, los universos que integran el sistema global y posible de enseñanza-aprendizaje se presentan como estructuras modulares y variables según lógicas que definimos diacrónicas o sincrónicas.

⁵ La contaminación entre Glotodidáctica y Ciencias de la Comunicación nos proporciona una válida categorización de los códigos de interpretación de un mensaje, en nuestro caso, lingüístico.

En efecto, cuando hablamos de Lenguajes, nos referimos a sistemas simbólicos complejos que se hacen ambientes de otros sistemas simbólicos.⁶ Junto con la gramática y la fonética, estos lenguajes, que forman algo parecido a un juego de cajas chinas, representan el eje principal de una Lengua.

Los Códigos Técnicos se refieren justo al aparato gramatical-sintáctico del sistema Lengua y Cultura Extranjera (LCE, <). Se trata aquí de adquirir reglas de construcción del discurso y elementos lexicales indispensables para expresar un mensaje verbal o escrito. A saber, se trata de satisfacer la necesidad de responder a un problema fundamental: ¿qué voy a decir?

Los Códigos que llamamos Antropológicos, en cambio, son un conjunto de reglas culturales que se refieren a la elección del vocabulario según la situación, del tono, de la entonación y del volumen. Se trata de códigos esenciales para la representación fiel de un sistema complejo constituido no exclusivamente por palabras, sino también por gestos, pausas y gestión del espacio.

⁶ Es ésta una definición luhmanniana del concepto de Lenguaje. En efecto no existe diferencia teórica entre los Universos simbólicos descritos por Niklas Luhmann y “nuestros” Sistemas simbólicos.

En resumen. Hemos clasificado dichos códigos en 3 grandes categorías:

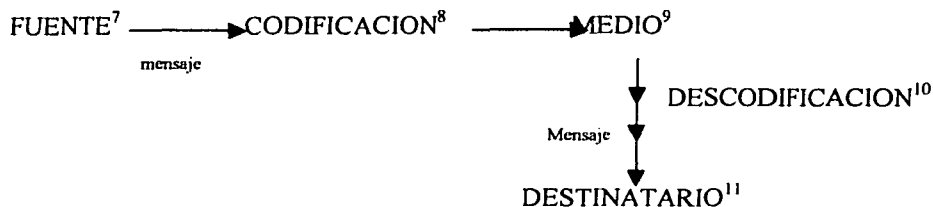
- **Técnicos**
- **Antropológicos**
- **Mixtos**

Los Códigos Técnicos se refieren esencialmente al sistema gramatical y fonético de una Lengua. Representan el conjunto de las reglas necesarias para hablar o entender formalmente una Lengua. Sin el dominio de los Códigos Técnicos es imposible hablar de Competencia Lingüística.

Los Códigos Antropológicos pertenecen —en sentido absoluto— a la persona que escucha o lee, es decir, al destinatario del mensaje verbal o escrito. Por reflejo, también son patrimonio del actor-remitente. Se pueden dividir, todavía, en dos grupos secundarios: a) Antropológicos Perceptivos (relacionados con el potencial de percepción del actor). b) Antropológicos Icónicos (relacionados con la cultura del actor).

Los Códigos Mixtos son los Códigos de acción comunicativa y representan el sistema interpretativo complejo constituido por los Técnicos y los Antropológicos. Se observan, esencialmente, en un diálogo o en el proceso de actuación de un texto escrito u oral-improvisado.

El esquema básico para describir la comunicación verbal (o escrita) es el siguiente:



Los Códigos representan los elementos céntricos de las dos fases comunicativas: Codificación y Descodificación. Si los actores no dominan dichos códigos, la comunicación se interrumpe.

El proceso glotodidáctico, entonces, agrega al primer problema -¿qué voy a decir?- un segundo igualmente fundamental: ¿cómo lo voy a decir?¹²

Dicha perspectiva cambia de manera notable el enfoque de la didáctica de la Lengua, transformándola en una verdadera didáctica de un lenguaje múltiple y modular. Aspectos como la *Cinésica* (→) y la *Proxémica* (→) se vuelven objetivos fundamentales

⁷ El actor remitente el mensaje.

⁸ Elección de una Lengua, de un Lenguaje, un meta-lenguaje etc.

⁹ Escrito, verbal, visual, gestual etc.

¹⁰ Para descodificar un mensaje es necesario dominar todo código utilizado por el actor-remitente (o transmitente)

¹¹ El que escucha o ve o lee.

¹² La Situación, el Modo, el Tono, el Volumen, la Elección Lexical, el Momento, el Turno, los metalenguajes Físico y Gestual, la componente cultural, se agregan a las habilidades clásicas previstas por el enfoque de la Lingüística Aplicada, ya que la Glotodidáctica pone en el centro de su área de intervención el individuo como ser único e irreplicable, en lugar de la Lengua Extranjera o Segunda que sea.

del proceso que por su amplitud definimos Glotopedagógico o de “Pedagogía del Lenguaje Actuado”.

La Glotopedagogía –evolución conceptual de la Glotodidáctica– cubre, entonces, los que, por mayor claridad, llamamos “códigos mixtos” (es decir, técnicos y antropológicos juntos).

Hablamos de “necesidad Glotopedagógica” para indicar la búsqueda de una respuesta a todos los problemas que surgen en la investigación glotodidáctica y que en la Glotodidáctica no encuentran una respuesta satisfactoria.

En el LaGG, dividimos la Glotopedagogía en tres líneas generales:

- Pedagogía del Lenguaje Actuado.
- Pedagogía del Lenguaje Escrito.
- Pedagogía del Lenguaje Hablado.

En esta fase del trabajo de investigación estamos analizando la primera línea, a través de la experimentación de lo que definimos Glotodrama.

Privilegiando una alfabetización en LCE completa de todos los instrumentos para la expresión y la interpretación de los mensajes, el método Glotodramático representa un válido punto de partida (obviamente no el único) para la construcción de una Educación verdaderamente democrática.¹³

Efectivamente, los resultados de la investigación desarrollada en el LaGG proponen una nueva perspectiva para el examen de problemas más amplios, concernientes la Lengua y Cultura Materna (*l.c.m.* <), que pero tienen que ver directamente con la comprensión de los mensajes, de los conceptos, los sentidos y los significados.

La que llamamos *Pedagogía del Lenguaje Actuado* (⇒) traza el camino hacia la formación de actores sociales capaces de construir, comprender e interpretar

¹³ Cooperative Learning y Glotomatética integran un enfoque educativo plural y pluridireccional, donde los actores tienen el mismo nivel de participación. Por esta razón hablamos de camino posible hacia una “educación democrática”.

mensajes. De hecho, quien aprende a dominar una LCE, profundiza y domina más su propia LCM, superando los esquemas clásicos que definimos de “*aprendizaje vertical*” (>).¹⁴

En efecto, en *ambiente glotodramático* (>)¹⁵ según un enfoque Glotopedagógico, los actores-estudiantes emigran del papel inicial de discípulos a los intermedios de tutores, consejeros, ayudantes y observadores, hasta alcanzar la madurez que les permite de entrar en la esfera de los docentes y los formadores de si mismos y de los demás.

En particular, en lo concerniente al proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas *extranjeras* (>)¹⁶, *segundas* (>)¹⁷, *étnicas* (>)¹⁸, *clásicas* (>) y de *micro-lenguas* (>) -es decir, desde el punto de vista glotodidáctico- el profesor es llamado no sólo a la enseñanza de la LCE que les permitirá a sus estudiantes de comunicar 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 para alcanzar cierta autonomía glotodidáctica que les facilite el aprendizaje o la enseñanza de otras lenguas y otros lenguajes.

Krashen, Vigotsky y De Bono: entre la quimera y el sueño posible.¹⁹ La mayoría de las prácticas educativas en los Países occidentales²⁰ tiende esencialmente a reproducir el siguiente proceso de enseñanza-aprendizaje.

¹⁴ “Aprendizaje vertical” directamente relacionado con el “pensamiento vertical” (Edward De Bono).

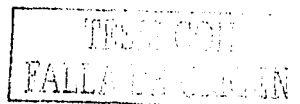
¹⁵ Es importante aclarar como el Glotodrama puede considerarse tanto método cuanto ambiente, según una lógica esencialmente luhmanniana.

¹⁶ Definimos Lengua Extranjera (LCE) una lengua enseñada y aprendida en un País donde no es vehicular.

¹⁷ Definimos Lengua Segunda (LC2) una lengua enseñada o aprendida en un País donde es vehicular.

¹⁸ Definimos Lengua Étnica (LCEt) una lengua enseñada o aprendida en un País extranjero

¹⁹ Entre la quimera y el sueño posible se encuentra la condición científica de la disciplina pedagógica. Sin el perfeccionamiento de esa condición no existe posibilidad alguna para la realización de nuestro



- a. En un primer momento –o bien, en los primeros años de vida del sujeto que aprende– prevalecen las actividades de motivación, a menudo lúdicas, semi-estructuradas e informales, fundamentales para el desarrollo psicológico. Surge así una relación natural entre las capacidades espontáneas del niño y los objetivos que deben ser previstos por cada segmento del currículo educativo.
- b. En un segundo momento –alrededor de los diez años– los contenidos se vuelven más académicos y formales, produciendo así una casi total pérdida de interés por parte de los estudiantes, puesto ya que la institución escolar tiende a no considerar peculiares las potencialidades de aprendizaje intuitivo del sujeto, reduciéndolo –al obstaculizarlo– al estadio de un *aprendiente* académico que empieza a elaborar el cuadro mental de la separación formal entre las muchas disciplinas y sus correspondientes lenguajes técnicos.

Pero, si como J. Piaget dijo la inteligencia humana atraviesa fases cualitativamente y no sólo cuantitativamente diferentes, establecer la diferencia entre un estadio y el otro no representa un problema de acumulación de requisitos para sumar, sino concierne a una estructura completamente distinta que sirve para ordenar la Realidad. Una estructura que es notablemente diferente en un niño de 6 años respecto, por ejemplo, a un adulto de 45.

Se consigue de ello, por un lado, una fractura insanable entre los intereses personales del estudiante y las actividades propuestas por el sistema escolar, a menudo en

sueño. Es decir: una Pedagogía capaz, a través de un análisis y una metodología no casuales, de alcanzar un rol de motor del desarrollo democrático, es el producto de una impostación científica del trabajo y de la investigación.

²⁰ Tomamos en cuenta esta porción del mundo, esencialmente porque es la nuestra, la que conocemos y en donde nos formamos, aprovechando sus estímulos positivos y sufriendo sus límites irresueltos.

contraste entre ellos y contradictorios, y, por el otro, una oferta de *materias hiper-académicas* (→)²¹, difícilmente comprensibles.

A saber, la Escuela, a pesar de que sea notablemente cambiada gracias a la evolución de las capacidades cognitivas del sujeto-*aprendiente*²², todavía favorece el progresivo empeoramiento del rendimiento global de los estudiantes, y la disminución del interés hacia sí misma, en cuanto centro de formación social.

En otras palabras, la institución escolar, siendo incapaz de aprovechar la modificación positiva de las condiciones generales del medio ambiente social, favorece el fracaso escolar (y social) del actor-estudiante a causa de la escasa atención prestada a su actuar cotidiano y sus relaciones sociales. Existe, en efecto, una distancia enorme entre lo que los alumnos pueden o tienen interés a aprender, y lo que les ofrece la Escuela: se trata de una política equivocada, ya sea por cuanto concierne la estructuración, o bien por la organización y la secuenciación exclusiva de los contenidos de la enseñanza, según el punto de vista de la disciplina, y sin tomar en seria consideración los conocimientos preexistentes del actor-estudiante.

A nivel glotodidáctico, esta fractura entre un sistema de enseñanza-aprendizaje más **formativo** en los primeros años de escuela, y uno absolutamente **instructivo** en los siguientes, nos lleva a ulteriores consideraciones.

Antes que nada, sería necesario reflexionar acerca del concepto de LCE y co respecto a la idea de *Contexto Extranjero* (→) donde se enseña o se aprende la lengua.

El pensamiento corre enseguida a *The Second Language Acquisition Theory* de Stephen D. Krashen y Tracy D. Terrell.

²¹ Hiper-académicas, es decir: materias demasiado relacionadas con una visión teórica de la realidad, y por ello representantes instrumentos imperfectos o inadecuados para su interpretación. Materias acompañadas a la presunción de una función social, sin embargo incapaces de cualquier función efectiva ya que demasiado alejadas de la realidad, entendida como "construcción social".

²² Sujeto-aprendiente, es decir: el actor que aprende de manera protagónica.

Es evidente que en los primeros años de vida el sujeto adquiere o por lo menos -estimulado por factores externos en su relación con coetáneos o personas de otras edades- es llevado a la adquisición inconsciente y natural de la LCM y, en casos de familias bilingües, también de otras lenguas. Por lo tanto, cuando este mecanismo *de soporte* viene a faltar en los años siguientes, el sujeto, en el estudio de las lenguas, tiende sólo a aprender de manera racional y consciente, según un palautino cuanto inexorable proceso de pérdida de la motivación.

Por esta razón, el estudio de las lenguas -Krashen *docet*-, incluso pasando por el estadio intermedio del aprendizaje, debería favorecer la reproducción de las condiciones de la adquisición.

Aparece sin embargo evidente como el estadio inicial de adquisición de la LCM es, en ambiente glotodidáctico²³, prácticamente irreproducible, o -en todo caso- de difícil imitación, esencialmente porque el actor aprendente es llamado a ser lingüísticamente y culturalmente competente en una lengua y una cultura que no son absolutamente vehiculares (*lengua y cultura vehicular*)²⁴ en su contexto socio-lingüístico.

¿Cómo reproducir, entonces, un contexto natural y auténtico donde aprender una lengua y una cultura extranjera?

Una respuesta estimulante surge de una reflexión que podríamos definir “vigotskyana”:

el individuo, en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento y en aquellos afectivos, no se presenta como un simple producto del entorno ni un simple resultado de sus disposiciones interiores, sino es una construcción propia que se produce día tras día como resultado de la interacción entre estos factores.

El conocimiento no es, pues, una copia de la Realidad sino una construcción del ser humano que interactúa con los demás integrantes de su propio grupo social.

²³ En presencia de enseñanza-aprendizaje de una LCE.

²⁴ Vehicular, a saber: útiles como herramientas para la gestión de las relaciones cotidianas.

La persona realiza esta construcción con los esquemas que ya posee de acuerdo al medio que la circunda.

La construcción que realizamos todos los días y en todos los contextos donde se desarrolla nuestra acción, depende de la representación inicial que nosotros poseemos de las nuevas informaciones y de las actividades externas o internas que desarrollamos al respecto.

La construcción es por lo tanto un trabajo que definimos mecánico.²⁵ Y por esta razón, los esquemas representan nuestros instrumentos específicos.

Para entender las situaciones de la vida cotidiana es necesario contar con una representación de los diferentes elementos que la constituyen; dichas representaciones son otros tantos instrumentos.

Según esta perspectiva, un concepto no-tradicional del estudiante nos proporciona la definición de un ser humano que, gracias a su nivel de complejidad y experiencia en la construcción de sus propios Conocimientos, se presenta al estudio, y en particular al estudio de las lenguas, como un sujeto único e irrepetible, con un contexto personal y familiar propios, también únicos e irrepetibles.

Como afirma Vigotsky, *el conocimiento es el producto de una interacción social y cultural*. En el caso específico de las lenguas y los lenguajes, estos se adquieren primero en un contexto social, y sólo en un segundo momento se interiorizan. Por esta razón, en la enseñanza de una LCE, el contexto lingüístico-cultural donde desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser siempre aquel del sujeto *aprendente* y nunca aquel arbitrario, artificial y parcial de otra persona, a pesar de que la interiorización del sujeto es siempre el producto de un determinado comportamiento cognitivo en un determinado contexto social.

²⁵ "Trabajo mecánico" no significa automático, sino estructurado, científico, construido y desarrollado según un mecanismo regular.

Ambos los contextos de LCE –ya sea aquel real del *aprendente* y teórico del *adquiriente* (que en las palabras de Vigotsky correspondería al estado del desarrollo mental determinado por la capacidad de solucionar independientemente un problema, es decir: el nivel de desarrollo real), o bien aquel curricular (que en cambio es el estado del desarrollo mental determinado por la resolución de un problema bajo la guía o con la colaboración de otras personas más grandes o más sabias, es decir: el nivel de desarrollo potencial con actores acreditados)- representan, evidentemente, porciones o representaciones de una realidad más compleja, dónde al final el contexto más productivo y capaz de favorecer la adquisición es aquél único y no reproducible de todo individuo dotado de un esquema mental propio.

En términos vigotskianos, hablaríamos de *zona de desarrollo proximal* (→), es decir, la distancia entre el nivel de desarrollo real y el nivel de desarrollo potencial.

Por lo tanto, la ambición glotodidáctica de reconstruir en un contexto lejano, la exacta copia del contexto donde una lengua y una cultura extranjeras son vehiculares, es una ilusión, ya que dicha reconstrucción representa apenas una porción o una visión limitada y limitante de la realidad, obligando todo estudiante a imitarla pasivamente. Se trataría (y a veces se trata) de una superestructura de difícil comprensión, autoritariamente impuesta sobre lo que Krashen definiría el orden natural de la adquisición lingüística o bien la oferta al estudiante de una lengua y una cultura arbitrariamente superiores.

En efecto, el conocimiento que se transmite en cualquier situación de aprendizaje debe ser estructurable no sólo en sí mismo, sino también en lo concerniente a los conocimientos que el estudiante ya posee. De hecho, aprender es sinónimo de comprender, y lo que se entiende será lo que se aprende y quedará completamente integrado en la estructura cognitiva del aprendente.

Por otro lado, el aprendizaje no depende sólo de la actividad individual y, como explica Vigotsky, condiciona el desarrollo cognitivo del sujeto.

Dicha actividad, aun aparece fundamental, debe ser construida a partir de la convicción que es la representación subjetiva e irrepetible de una situación concreta actuada por un individuo, también “único e irrepetible”. Una construcción social que permite dominar interiormente y afrontar situaciones iguales o parecidas a las de la realidad, situaciones que nosotros definimos Auténticas-Auténticas (*Situaciones Auténticas-Auténticas o S.A.A.*, >).²⁶

El concepto de **esquema subjetivo** nos reenvía inevitablemente a Giovanni Freddi y a su teoría sobre el *relativismo cultural* (>).²⁷

Los procesos de *culturización* (>), *aculturación* (>) y *enculturación* (>), de *socialización* (>) y *autopromoción* (>) no resultan ser superestructuras rígidas y formales según las cuales todo individuo debe moldear su propia *visión del mundo*, sino reales esquemas mentales subjetivos.

Si estos procesos son interpretados como modelos o socio-tipos para imitar, los tiempos y los resultados en la realización de cada objetivo -que por todos los motivos relacionados con la esfera afectiva del individuo son extremadamente heterogéneos- producirán situaciones individuales desiguales, de triunfo al igual que de fracaso.

En cambio, si el sujeto único e irrepetible modelara su propio esquema mental, atribuyendo el relativo valor a las estructuras lingüístico-culturales analizadas, garantizando continuamente su adquisición según el principio de orden natural y retro-alimentando el sentimiento de motivación, el fracaso no tendría razón o posibilidad de existir.

²⁶ Situaciones Auténticas-Auténticas o Textos Auténticos-Auténticos., para distinguir situaciones o textos no creados o escritos para la didáctica de una LCE, y situaciones y textos creados y escritos por los mismos estudiantes.

²⁷ Giovanni Freddi, “Fondamenti di glottodidattica”.

El sujeto, mediante la misma acción, anularía todo comienzo de *choque cultural* (⇒) y adquiriría nuevos *estímulos* para reorganizar los mismos esquemas cognitivos, generalmente simples y generales en las primeras fases de abordaje al estudio, y, de acuerdo al crecimiento del nivel de experiencia, cada vez más complejos y especializados.

En resumen: faltan todavía una conciencia y una acción glotodidácticas homogéneas y concretas. Hasta entre los mismos glotodidactas se notan profundas diferencias de enfoque y metodología: ciertos confunden la lingüística aplicada con la didáctica de una lengua, otros tantos tratan la disciplina como una indefinida fragua curricular que prescinde de un análisis científicamente correcto de gran parte de los problemas pedagógicos que se presentan a lo largo del trabajo.

En nuestra época de globalización radical y dominante, donde la cultura viaja por medio de los productos comerciales, ella misma como un producto consumible y deteriorable, la Glotodidáctica tendría que tomar en cuenta como emerge nuevamente toda una serie de particularismos y diferencias que parecían desaparecidos después de los grandes conflictos mundiales del Siglo XX.

Paradójicamente, la globalización ha impulsado una reacción que, además de despertar nuevamente egoísmos y racismos aparentemente derrotados junto con las ideologías totalitarias del siglo pasado, ha puesto en evidencia la diversidad y la unicidad de los individuos, recordando a los “menos atentos” que GENTE es una palabra colectiva, a saber un conjunto casual de personas únicas e irrepetibles.

A raíz de esta observación “necesaria”, aparece evidente que redactar un texto didáctico genérico para extranjeros es mucho más simple que redactar uno para mexicanos o finlandeses o chinos...

En efecto, este segundo caso implicaría no sólo la enculturación, sino también la aculturación del autor, procesos a menudo difíciles si no se vive o se vive solamente en parte la cultura del Otro.

Así, los estudiantes de LCE trabajan con material estándar que, aunque sea justificado por su autenticidad y contemporaneidad histórica, cada vez más a menudo presenta profundas lagunas desde el punto de vista del análisis y de la reflexión interlingüística e intercultural.

En realidad, hasta los años 70 del siglo XX la Pedagogía no se había enfrentado, al menos científicamente, al problema.

El comunicativismo y, antes, el abordaje y los *métodos directos* (>), no lo consideraban peculiar.

La LCE se tenía que aprender como si fuera una Lengua Segunda (*l2*, >), es decir, a través del proceso de aprendizaje de la competencia comunicativa sin que se diera énfasis a las diferencias y las interferencias interlingüísticas e interculturales, o considerándolas evitables y eludibles *a priori*.

A partir de los 70 el problema, por fin, se ha impuesto.

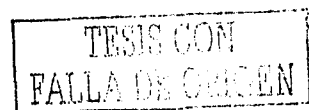
La psicología humanística al servicio de la Glotodidáctica, hoy, parte del "Yo" único e irrepetible de cada estudiante y de su personalidad como interrelación dinámica entre *Yo y el Mundo*.

El actor-estudiante es involucrado, así, en su totalidad, no sólo desde el punto de vista racional, sino también del motivacional, de acuerdo con las características de su personalidad y, sobre todo, de su esfera afectiva.

Se da así también relieve al concepto de "*filtro afectivo*" (>), a la *dimensión egodinámica* (>)²⁸ y *holodinámica* (>)²⁹ del sujeto, a los principios neurolingüísticos de

²⁸ La dimensión egodinámica es la d. motivacional basada en el Ego que entra en movimiento y empuja al alumno a ponerse en contacto con la realidad y a buscar estrategias para adquirirla, es decir: para usarla en los contextos en que el Ego querrá intervenir porque motivado a comunicar y expresarse.

²⁹ La dimensión holodinámica es la d. del aprendizaje como resultado de la acción conjunta de todas las facultades del individuo.



bimodalidad (>), *direccionalidad* (>) y *modal focusing* (>)³⁰, y a la necesidad de considerar la eficacia formativa del *modelo inductivo* (>). En términos científicos, ello corresponde a la necesidad de moldear métodos, técnicas, textos didácticos y subsidiarios según el esquema psico-cognitivo de todo aprendente o adquiriente una LCE.

Entonces, ¿cuáles son las estrategias que pueden ser activadas por el docente o el estudiante con el fin de actuar constantemente, en función de monitores, según estas variantes o prerrogativas que, como hemos explicado, no son dictadas ya sólo por superestructuras culturales y lingüística del Grupo de pertenencia, sino también por los esquemas psico-cognitivos preexistentes e individuales?

Existen tres opciones:

- A partir del texto utilizado en la clase, el actor-estudiante, paralelamente al proceso estándar de enseñanza-aprendizaje, efectúa en primera persona y espontáneamente las anotaciones (*tips* lingüístico-culturales) que le permiten reorganizar con eficacia y *economía de tiempo* la estructura lingüístico-cultural en objeto, con el propio esquema mental. En este caso, sin embargo, la eficacia y la economía de la propia intervención no corresponden a la eficacia y a la economía de la intervención estándar, provocando así pausas inútiles, diversiones, reducción del nivel de concentración y motivación, y -en algunos casos- un fracaso redondo.

³⁰ Modal focusing: un mecanismo neurolingüístico que integra el principio de direccionalidad (>). Si es verdadero que la adquisición procede de la modalidad derecha a aquella izquierda del funcionamiento del cerebro, así también, según el modal focusing, es necesario focalizar la modalidad izquierda durante el aprendizaje, para dar la oportunidad al hemisferio izquierdo de reestructurar, desde el punto de vista neurolingüístico, los mismos conocimientos. Esta teoría retoma, de forma indirecta, la hipótesis del estadio (>) y sustenta la posición de quien considera la dicotomía entre adquisición y aprendizaje (>) como una secuencia antes que como una oposición.

- El texto presentado en clase no es un texto común y tradicional sino un *hipertexto* (>) o bien un texto que actúa en profundidad y que garantiza *a priori* todos los recorridos posibles en términos de personalización o individualización del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este, a nivel teórico, porque también el hipertexto tiene un inicio y un fin, aún transitorios, flexibles y reciclables. Es decir: a pesar de que pueda ser considerado más flexible y elástico con respecto a un texto tradicional, el hipertexto siempre representa una visión fragmentada de aquellas inmensas estructuras, Lengua y Cultura, difíciles de representar de forma taxonómica, sea por su extensión sincrónica sea por aquella más propiamente diacrónica.
- La tercera opción es talvez aquella más eficaz, y la más compleja. El actor-estudiante, sujeto único e irrepetible, construye el propio texto tradicional o hipertextual, donde inserta los esquemas psico-cognitivos que representan elementos únicos e irrepetibles por razones de tiempo y eficacia operativa, útiles en el propio proceso personalizado de adquisición de la LCE. Es, en cierto sentido, el sujeto, hermeneuta de su viaje, de su mundo y de sí mismo. Su *Logbook* (→) nace por lo tanto del placer de descubrir y de hacer (o construir) la LCE en axioma con:
 - a. Su propio esquema mental personal.
 - b. Su propia personalidad.
 - c. La única e irrepetible esfera afectiva y psicotécnica que le pertenece.
 - d. Sus errores o interferencias ínter lingüísticas e interculturales (útiles por monitorear al proceso de reelaboración de los *Conocimientos* que el sujeto ya posee a partir de la nueva información que recibe).

Para favorecer el aprendizaje, según esta tercera opción, es indispensable que se desarrolle un proceso paralelo y palautino de descentralización de la función de



distribución de los *Conocimientos*, redimensionando el papel del actor-docente e incrementando la competencia glotodidáctica de los actores-estudiantes.

En este proceso, asume un papel fundamental, la glotomatética -el *learning to learn* y *by doing*³¹- sincrónica y diacrónica, que rescata, según una perspectiva glotodidáctica, la afirmación vigotskyana sobre el aprendizaje como actividad e interacción social, colaboración e intercambio con el Otro, y como sinergia positiva entre las opiniones y las ideas de estudiantes que poseen diferentes grados de conocimiento acerca de un mismo tema.

El actor-docente -durante el proceso de metamorfosis que lo lleva de la condición de maestro-dios a la de tutor, consejero, compañero de viaje y finalmente estudiante, hasta la condición absoluta de *actor invisible* (*irvisibilidad*, >)- debe, por la enseñanza de los modelos del *aprender a aprender*, favorecer en el actor-estudiante la adquisición de la competencia glotomatética.

El actor-estudiante, así, se aproxima gradualmente al estadio de autonomía del aprendizaje, sin descuidar, por tal razón, la confrontación con los compañeros. De hecho, el proceso de enseñanza-aprendizaje se volverá cooperativo y, solamente en un segundo momento, autónomo.³²

Dicho proceso nos parece el único que pueda garantizar la modificación de los esquemas de conocimiento de los estudiantes a partir de los estudiantes mismos.

³¹ Como afirma Antonio Santoni Rugiu (*Nostalgia del Maestro Artesano*), APRENDER HACIENDO puede representar un método pedagógicamente correcto que desplaza, inevitablemente, la distribución de los Conocimientos desde el centro ocupado por el actor-docente hacia los márgenes donde se mueven libremente y de manera autónoma los actores-estudiantes.

³² Autónomo con respecto a la intervención del actor-docente y, sobre todo, en la construcción de un camino original para el alcance de un determinado objetivo.

Para aclarar el concepto, consideramos oportuno recuperar los principios de la **teoría del pensador lateral** de Edward De Bono, estrictamente relacionada con los principios del *Cooperative Learning* (-):³³

El pensador lateral creativo, busca la novedad, procede de modo ilógico, a saltos, de un pensamiento al otro. Interesado en la riqueza, no selecciona caminos viejos, sino abre nuevos, elige siempre abordajes alternativos también después de haber encontrado aquel más prometedor, o bien trata de encontrar nuevos modos de ver las cosas para encontrar una o más soluciones. No se mueve simplemente hacia el objetivo, sino se mueve por el interés de moverse; planea un experimento para ver si una idea puede ser modificada, se mueve alrededor del problema sin objetivo aparente o dirección. A menudo dice: "Estoy buscando, pero no sé qué hasta que no la habré encontrado." Salta adelante y luego llena los vacíos, explora las sendas probables, asegura que una solución será encontrada, pero no da alguna garantía sobre la excelencia de la solución.

Aceptar la idea *eversiva* de lo que podríamos definir **aprendizaje lateral** (-)³⁴, nos permite imaginar una nueva perspectiva educativa abierta a las contribuciones de los mismos actores-estudiantes.

Según el principio esencial de la utilidad de las *ideas nuevas*, una verdadera impostación matética de la acción glotodidáctica tendría que reconocer la naturaleza subjetiva de las que se conocen comúnmente como *ideas dominantes* (-).

Dominantes y, por esta razón, "reglas", "normas", "gramáticas".

³³ "The use of the lateral thinking", Edward De Bono, 1967-1968.

³⁴ El que definimos "Lateral Learning" es *eversivo*, porque rompe el equilibrio impuesto por un sistema secular y trans-cultural, el sistema "maestro-céntrico" basado en un enfoque vertical de los procesos del pensamiento humano.

La relación didácticamente correcta que imaginamos entre aprendizaje lateral y aprendizaje vertical o –más bien- entre ideas nuevas e ideas dominantes, es representada por un equilibrio de sistemas propio de una ciencia integrada o se prefieren “ecléctica”. Escribe De Bono: **“reconocer que las ideas nuevas son útiles, rentables y excitantes es cosa diferente de afirmar que su deliberada investigación pueda llevar, por sí misma, a algún resultado positivo. Todos compartirían la primera afirmación, pero solamente una minoría aceptaría la segunda de manera incondicional.”**

Lo que proponemos, entonces, no es un modelo universalmente eficaz, sino una actitud pedagógicamente aceptable que prescinda de la calidad de los resultados inmediatos.

De manera absolutamente matética, no nos interesan los resultados, sino el camino que nos lleva a ellos.

Sin disminuir la legitimidad del *sistema dominante* de normas y reglas que llamamos genéricamente “lengua”, lo exponemos a la intervención del actor-estudiante que, a través de su propio sistema de normas y reglas (sus propias ideas nuevas, su propia gramática) construye de manera subjetiva su propio camino glotodidáctico, único e irrepetible.

Pensar en forma lateral involucra, en fin, un sistema complejo de *micro-competencias cognitivas* (⇒) esenciales en un proyecto de formación glotomatética:

- **Micro-competencias comunicativas**, es decir: hablar en voz baja, no interrumpir a un compañero que está hablando, hablar con respeto, hablar demostrando aceptación de las personas, coincidir, permitir a todo de expresarse y hablar, hablar de manera convincente, comunicar de manera clara, hablar expresando las mismas emociones, expresarse sin mensajes contradictorios, pedir ayuda, dar respuestas de ayuda, escuchar quién habla, etc.

- **Micro-competencias de liderazgo distributivo**, es decir: hacer intervenciones que estimulen la creatividad, intervenir resumiendo hasta el punto en que se ha llegado en el Trabajo o en la discusión, proporcionar informaciones para facilitar el aprendizaje, controlar que todos hayan entendido lo que ha sido dicho, buscar sugerencias y opiniones, observar la manera de proceder del grupo, aliviar tensiones, minimizar las situaciones de escaño o los conflictos interpersonales, planear el Trabajo atribuyendo papeles, expresar interés por la participación de los demás, administrar los problemas interpersonales, tomar nota de lo que en el grupo se va diciendo y resumir cuanto ha sido dicho, facilitar la comunicación, controlar el tiempo a disposición por una determinada actividad de grupo, etc.
- **Micro-competencias de negociación en caso de conflicto**, a saber: presentar los puntos de vista controvertidos, demostrar señales de aceptación de los demás prescindiendo de sus defectos, expresarse de modo claro y persuasorio, reconocer los elementos comunes detrás de posiciones diferentes, saber parafrasear las intervenciones de los demás, demostrar la voluntad de cambiar opinión, investigar sobre las necesidades profundas, hacer un *brainstorming* alrededor de las posibilidades de solución de un conflicto, encontrar un acuerdo satisfactorio por todo, etc.
- **Micro-competencia de *problem solving* y *decision making***, es decir: definir un problema, engendrar y valorar ideas, tomar decisiones, etc.

Dichas micro-competencias además de contribuir a la formación del *estudiante-ciudadano* (el estudiante como actor social) capaz de solucionar todo problema y

dotado de un adecuado espíritu crítico, abren el camino a la que definimos **glotomatética sincrónica y diacrónica**.³⁵

En efecto, el desarrollo de la competencia glotomatética en un método que llamamos “del Maestro Estudiante” (MIME->)³⁶ no es para nada fácil, y se presenta como un proceso complejo.

Parafraseando el pensamiento de Jáume Sarramona³⁷, el proyecto de un método es el producto de una planeación previa que lleva a la práctica, según las líneas previstas, hasta que se mantengan intactas las condiciones que garantizan un fundamento a las decisiones iniciales. *“Si se manifiestan desviaciones hará falta reconducir el sistema”*.

“Reconducir” significa aportar las eventuales y necesarias modificaciones para que las condiciones iniciales sean confirmadas a través del proceso. La reconducción o reiniciación del sistema jamás se traduce en un fracaso, sin embargo la incapacidad de modificarlo puede representar un factor pedagógicamente negativo difícilmente recuperable a lo largo del trabajo.

El aparato de control sobre el progreso didáctico en función de la adquisición³⁸ de la autonomía glotomatética representa un proceso meta-cognitivo fundamental. Es

³⁵ **GLOTOMATÉTICA SINCRÓNICA**: habilidad de aplicar al estudio de la Lengua y Cultura Extranjera, disciplinas o conceptos presentes en el propio patrimonio de conocimientos del aprendente. **GLOTOMATÉTICA DIACRÓNICA**: habilidad de aplicar al estudio de la Lengua Cultura Extranjera los conocimientos procedentes de la Lengua y Cultura Materna.

³⁶ El Método del Maestro Estudiante es el objeto primario de la investigación desarrollada en LaGG dirigido junto con el Prof. Daniele Visentin.

³⁷ J. Sarramona se ocupa de la intervención tecnológica en campo educativo.

³⁸ Adquisición vs. Aprendizaje: es la hipótesis fundamental entre las cinco propuestas por S. D. Krashen en los primeros Años Setenta (> Filtro Afectivo, Input comprensible, Monitor, Orden natural). Krashen distingue entre la adquisición profunda, estable, que integra comprensión y producción lingüística con procesos automáticos, y el aprendizaje racional, voluntario, pero de duración

esencial para un docente, no sólo conocer las representaciones que los estudiantes poseen de lo que les será enseñado, sino también –y sobre todo - analizar el proceso de interacción entre el conocimiento nuevo y lo que ya poseen. Es decir, no es importante el producto final, cuanto el proceso que lo elabora.

relativamente breve, que suple de monitor por la ejecución lingüística. A menudo se discute la posibilidad que el aprendizaje racional pueda transformarse, al final, en adquisición. La respuesta de Krashen generalmente es negativa, mientras otros estudiosos creen que, en condiciones ideales, también el aprendizaje pueda llevar a la adquisición. (> hipótesis del modal focusing). La enseñanza lingüística contempla a la adquisición. Porque ella ocurra tienen que averiguarse las condiciones descritas en las otras hipótesis del Second Language Acquisition Theory (>).

Aún nosotros pensamos que la adquisición es típica de la lengua materna y segunda (>) mientras en las lenguas extranjeras (>) predomina el aprendizaje, todavía es nuestra opinión que la habilidad glotomática se adquiera a través del trabajo, es decir: por medio de la didaxis (>).

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

El método glotodramático como solución pedagógica. Presentaremos en este trabajo una secuencia de actividades³⁹ en fase de experimentación mixta⁴⁰, repetida 7 veces con 3 grupos diferentes. Se trata de la transposición glotodidáctica de la Teoría de las 24 etapas elaborada por K. Stanislavskij.⁴¹

Adelantamos aquí los objetivos de la actividad:

1. La **radicalización glotomatética** para localizar el punto de no regreso en que la invisibilidad del actor-docente rebasa el umbral de la ausencia.
2. El Teatro como medio privilegiado por un **abordaje glotomatético** en la enseñanza de una LCE.

En efecto, la elección Glotodramática representa una respuesta posible a un problema pedagógico que consideramos céntrico: sustituir los textos supuestamente auténticos (TA, >) dirigidos al desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje de una LCE con textos que respondan efectivamente a criterios de autenticidad.

La pregunta o, como diría Colin Lanksheare, el problema básico es entonces: **¿qué significa “auténtico” y cómo se puede identificar un texto con un nivel de autenticidad aceptable?**

Según la lógica de contaminación que contra distingue una ciencia integrada como la Glotodidáctica, hemos buscado desde 1998 un paradigma de investigación que nos permitiera estudiar la formación y el uso de textos que presentaran las siguientes características:

1. Cooperación

³⁹ Es esto un ejemplo del trabajo desarrollado en el Laboratorio. Reenviamos a los capítulos siguientes para una oportuna profundización del argumento y, sobre todo, de la investigación propiamente dramática.

⁴⁰ Dividimos convencionalmente la investigación en tres niveles (A, B, C) según el grado de Repetición, Perfeccionamiento y Producción (de datos o información).

⁴¹ Ver: “El trabajo del actor sobre sí mismo”, claro ejemplo de matética aplicada.

2. Complejidad
3. Unicidad
4. Autenticidad

1. **COOPERACIÓN.** Objetivo esencial es el proceso cooperativo de construcción del Texto. A saber, el Texto como producto cooperativo. Parafraseando Berger y Luckman, consideramos el Texto como una “construcción social” y ponemos como condición de su autenticidad el origen plural y compartido.
2. **COMPLEJIDAD.** Un texto cooperativo es por su misma naturaleza complejo. Contiene una estructura múltiple desde el punto de vista sintáctico, gramatical y cultural; propone una lectura múltiple, siendo constituido por un conjunto de meta-textos que requieren un patrimonio de informaciones amplio por parte del actor-estudiante.
3. **UNICIDAD.** Un texto cooperativo y complejo es, obviamente, único y –de alguna manera- irrepetible. Por esta razón, desde el primer momento, se ha vuelto indispensable la búsqueda de un paradigma disciplinario que nos permitiera la producción de textos similares.
4. **AUTENTICIDAD.** Un texto cooperativo, complejo y único es, según los parámetros que hemos establecido en el LaGG, Auténtico-Auténtico (TAA, >). La “doble autenticidad” o “condición de *super-autenticidad* (>) distingue los textos producidos en estos cuatro años de investigación de los que se utilizan normalmente en todos los libros para la enseñanza de una cualquiera Lengua y Cultura Extranjera. Dicha autenticidad, que definimos “simple”, significa

prácticamente que los textos propuestos a los actores-estudiantes proceden de fuentes diferentes que prescinden totalmente de la enseñanza de una LCE.⁴²

Digamos así: el Trabajo Glotodramático nos permite la superación de la futilidad del texto auténtico a través de la proposición de un texto que presenta un nivel de autenticidad superior.

Los textos comúnmente definidos como “auténticos” surgen con finalidades no propiamente glotodidácticas, y por esta razón se prefieren a textos contruidos para la enseñanza de una determinada lengua o norma lingüística. Sin embargo el uso instrumental del texto es suficiente para reducir su nivel de autenticidad, por ende buscamos formas textuales alternativas que llamamos “super-auténticas”.

Hemos elegido como paradigma mixto de referencia un sistema metodológico complejo integrado por el **psicodrama** propuesto por Moreno y el **Teatro del Actor** teorizado por Stanislavskij, ya que ambos nos permiten profundizar el trabajo del actor sobre sí mismo en una óptica esencialmente matética.⁴³

Basamos nuestra teoría metodológica en la experiencia plurianual adquirida dentro de una estructura dedicada a la reintegración social de personas afectas por patologías psicóticas⁴⁴ y en el trabajo desarrollado en el Laboratorio Glotodidáctico y Glotopedagógico de la Sociedad Dante Alighieri de la Ciudad de México.

⁴² En la sección siguiente hablaremos más en detalle del concepto de autenticidad de un texto y, sobre todo, de los criterios de evaluación de dicha autenticidad.

⁴³ El método que desarrollamos en el LaGG representa la evolución integrada de psicodrama y Teatro del Actor en un contexto glotodidáctico. Más adelante analizaremos dicho método tratando de explicar su impacto sobre la estructura teórica de la Glotodidáctica del Siglo XXI.

⁴⁴ Durante los años de trabajo pedagógico desarrollado en el “C.S.E.” de Florencia (Italia) se ha podido experimentar un método de construcción cooperativa del texto particularmente útil para la investigación actual, ya que la responsabilidad compartida de los contenidos y la estructura textuales representan la primera condición para la construcción de un producto Auténtico-Auténtico.

La idea de hablar de Glotopedagogía surge justo de esta contaminación que podríamos definir clínico-pedagógica. Paralelamente al discurso glotodidáctico, buscamos con la investigación una perspectiva pedagógica universal, que vaya de la didáctica de una lengua o un lenguaje a la profundización sistemática de los lenguajes utilizados con fines pedagógicos. Pues, no propiamente una nueva ciencia, sino un nuevo enfoque de una ciencia emergente, la Glotodidáctica.

El contexto de una Lengua o de un Lenguaje: la lección de Goffman. En la reconstrucción de un *contexto auténtico* (→) que permita la creación de un texto que definimos “auténtico-auténtico”, para distinguirlo de los textos auténticos presentes en la mayoría de los libros dirigidos a la enseñanza de una LCE, es necesario examinar un conjunto de problemas que llamamos “contextuales”.

Entre las muchas variables que influyen en el uso de una lengua y de un lenguaje, las “sociales” representan un factor de alteración importante. Edad, sexo, clase social, generación, origen, nivel de instrucción, asunciones cognitivas culturales, marcan de manera significativa el uso instrumental de la palabra, es decir, la construcción y la proposición de un texto.

Sin duda, el conocimiento y el análisis del **ambiente** donde se desarrolla la acción verbal es fundamental, ya que es imposible describir un gesto o una palabra sin referirse al ambiente –físico y social– donde se cumple o se pronuncia. Junto con la **oportunidad social** donde la acción verbal tiene lugar o se genera, dicho ambiente constituye la que nosotros definimos *Situación* (→).⁴⁵

La **situación** que llamamos **glotodramática** –es decir, la situación donde se desarrolla la dramatización de una Lengua o de un Lenguaje– es **un ambiente capaz de permitir el control recíproco, donde un sujeto, en cualquier punto se encuentre, es accesible, sin instrumentos particulares, por todos los sentidos de los demás que están presentes y que son a su vez accesibles por él.** (E. Goffman, 1964)

Por esta razón, una **situación glotodramática** se da cuando dos o más sujetos se encuentran y termina cuando la penúltima persona se va. No importa su nivel de participación activa a la acción verbal, porque dicha acción va más allá del uso de la Palabra, involucrando todas las normas culturales que prescriben como los sujetos tienen que comportarse por el solo hecho de ser parte de un grupo. Es por este motivo que, también en el caso que los actores estuvieran divididos, mudos, lejanos o

⁴⁵ “The neglected situation”, Erwing Goffman (American Anthropologist, LXVI, 1964)

presentes solamente por un limitado período de tiempo, darían en todo caso vida a una situación, porque serían en todo caso miembros de un grupo que definimos “*gathering*” (⇒).

La situación glotodramática es compleja porque representa el resultado estructurado de una operación social. Comprender dicha estructura nos permite la construcción de Textos Auténticos-Auténticos.

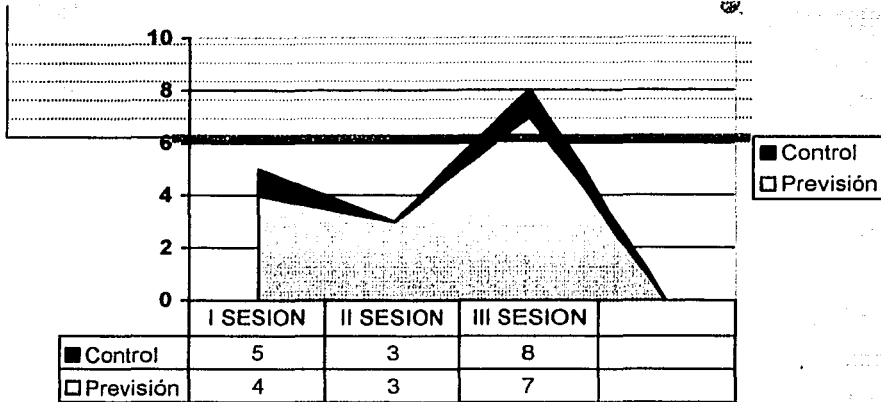
Un TAA se diferencia de los “clásicos” textos auténticos, presentados en los modernos libros para la enseñanza de una Lengua y Cultura Extranjera o Lengua y Cultura Segunda, justo por esta tensión espontánea y no controlable *a priori* hacia una representación de la realidad que los actores no dominan.

En efecto, medimos la autenticidad de un texto por medio de una escala de valores denominada “Escala de Habilidad de Control y Previsión” (EHCP, >): menos controlable y previsible es la situación, más auténtico es el texto.⁴⁶

⁴⁶ La Escala de Habilidad de Control y Previsión (EHCP) surge en el LaGG de la Sociedad Dante Alighieri de la Ciudad de México, y es perfeccionada, actualmente, en el CIGLO (Centro de Investigaciones Glotodidácticas) de la Universidad Latinoamericana. El que presentamos aquí es el modelo originario de la Escala. Más adelante presentaremos la evolución de dicho modelo según un desarrollo crítico del concepto de Autenticidad de un Texto.

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

GRÁFICO DE AUTENTICIDAD DE UN TEXTO (ejemplo).



• Línea de Autenticidad sobre el nivel 6 de pérdida de Control y Previsión. ⁴⁷

Por esta razón, la Glotopedagogía se propone como objetivo la enseñanza de una Lengua como conjunto complejo de lenguajes, códigos, alfabetos y reglas.

La *situación glotodramática* (SG \rightarrow) es variable e inconstante. No responde a un estándar de equilibrio, al contrario se presenta como una situación especial que requiere una estructuración acentuada de la conducta y del comportamiento. De hecho, en la SG no es infrecuente que dos o más de los actores participantes en la acción se atribuyan la responsabilidad de mantener la atención actuando como núcleos centrales independientes con el único resultado de distraer los demás y crear confusión. Hablamos, en esos casos, de "*no-encounters*" (\rightarrow) o —como diría Goffman— de **empeños cara a cara no realizados**.

⁴⁷ Actualmente se establece arriba del nivel 6 el punto mínimo (nivel 0) de Autenticidad de un texto.

En cada sesión de trabajo (\rightarrow) se anotan los momentos de pérdida de Control o de falta de Previsión por parte de los actores involucrados en el proceso de construcción-representación (\rightarrow).

De hecho, en toda cultura existen reglas precisas que determinan la manera de iniciar y terminar *los encuentros*, las modalidades de ingreso y salida del escenario, a saber: las normas para un comportamiento correcto y culturalmente aceptable.

El diálogo en sí, entonces, representa siempre una SG, aún no contenga aparentemente un Lenguaje. Aparentemente: porque contrariamente a cuanto dicho por Goffman, no puede –en nuestra opinión– existir un ambiente del lenguaje donde el lenguaje no esté efectivamente presente. La ausencia de lenguaje significaría la negación del ambiente mismo, ya que la realidad en sí es un texto, es decir un sistema complejo de lenguajes.

No cabe duda: sin lenguaje no hay realidad.

Por esta razón, el diálogo es siempre una SG, también cuando no es evidente la presencia de un determinado lenguaje, porque la “no-presencia” del lenguaje corresponde sin embargo a una situación glotodramáticamente posible.

Luhmannianamente⁴⁸ podríamos definir el diálogo como un ambiente propio de una Lengua o un sistema de lenguajes, y por esta razón un instrumento precioso para la enseñanza y el aprendizaje de una LCE.

El trabajo glotopedagógico con enfoque en los lenguajes actuados, se basa en la Situación Glotodramática.

⁴⁸ Según el pensamiento de Niklas Luhmann.

Necesidad de una perspectiva Glotopedagógica. La Glotopedagogía o Pedagogía del Lenguaje surge, entonces, de la necesidad de apoyar desde el punto de vista teórico-pedagógico la investigación glotodidáctica.

Aparece claro como más allá de la enseñanza de una lengua, la Glotopedagogía se proponga el estudio profundizado y científico de los procesos de aprendizaje y uso de uno o más lenguajes.

Por esta razón el estado de la cuestión glotopedagógica resume en sí la historia de la Glotodidáctica⁴⁹ con una mirada especial al significado más amplio de la componente "glotística" (>)⁵⁰, es decir la ciencia que se ocupa del Lenguaje como la Lingüística se refiere a la Lengua.

De hecho, si el papel del glotodidacta es importar de toda ciencia elementos útiles para la solución de problemas didácticos en la enseñanza de una Lengua o una Micro-Lengua, el papel del glotopedagogo es apoyar -desde el punto de vista pedagógico- al glotodidacta en el análisis y la selección del patrimonio multidisciplinario de referencia, privilegiando —aún en un contexto lingüístico y pedagógico— la dimensión polifacética de los lenguajes. Es decir, el glotopedagogo organiza teóricamente las informaciones procedentes de toda área científica en función de una "glotodidáctica extensa" (>).⁵¹

⁴⁹ El estado de la cuestión glotodidáctica surge de la investigación compartida con el Mtro. Daniele Visentin, desarrollada en el LaGG.

⁵⁰ Usamos el termino GLOTISTICA para indicar

⁵¹ La Glotodidáctica es una ciencia ecléctica que toma sus principios de un amplio espectro disciplinario: lingüística, neuro-lingüística, psicología, biología, sociología, pedagogía, etc.

La investigación glotopedagógica presenta esencialmente tres campos de intervención: el **Didáctico**, el **Comunicacional**⁵² y un tercero que podríamos definir **Para-clínico**⁵³.

En esta fase del trabajo estamos enfocando nuestra atención en el campo **didáctico**.

En efecto, la naturaleza de esta ciencia híbrida es, en su esencia, pedagógica, y de la pedagogía parte toda intervención, sea ésta relacionada con la comunicación o, más bien, con patologías clínicas.

Después de todo: ¿por qué afirmar la necesidad de la Glotopedagogía?

La respuesta se encuentra, en primer lugar, en la naturaleza de la Pedagogía pura, que definiríamos el meta-texto de toda forma didáctica.

Detrás de todo método y de cada currículo siempre se esconden una idea, una teoría o un orden pedagógicos, o, si se prefiere, una anti-idea, una anti-teoría y un desorden. Hasta una anti-pedagogía.⁵⁴

Pues, detrás de la Glotodidáctica se encuentra, aún apenas emergente, una Glotopedagogía que, con razón, definimos NECESARIA.

⁵² Comunicacional, es decir: el campo de estudio y profundización de los lenguajes como instrumentos pedagógicos en un contexto político, social o religioso.

⁵³ Para-clínico es decir: un campo de intervención complementario de las terapias médicas como en el caso del autismo, del mudismo o de patologías de tipo psicótico.

⁵⁴ El concepto de anti-pedagogía es parte integrante de un concepto amplio de la ciencia pedagógica. Partimos del presupuesto que toda idea tiene su contrario y que toda negación afirma indirectamente la idea que niega. La construcción experimental de modelos anti-educativos dirigidos, por ejemplo, a objetivos anti-didácticos, nos permite el diseño de modelos efectivamente educativos y didácticos. La Teoría del Maestro Distractor del Mtro. Daniele Visentin (>) representa la evidencia "in progress" de este oximoro científico: la distracción al servicio de la atención y de la motivación.

El Factor Teatral. En las formas cotidianas del Hablar son implícitas las peculiaridades de la Teatralidad.⁵⁵ Es esto el punto de partida de la investigación que denominamos “El Teatro de la Palabra”: un esfuerzo glotopedagógico para leer el proceso de aprendizaje de una Lengua y Cultura Extranjera como un sistema de comprensión de un conjunto complejo de lenguajes, construyendo una propuesta de currículo glotodidáctico basado en el Teatro, o, más bien dando vida a un currículo glotodramático basado en las técnicas de reproducción auténtica de los procesos de actuación de una Lengua o un Lenguaje, como contribución al desarrollo de la ciencia glotodidáctica.

A través del trabajo permanente desarrollado en el LaGG, nos proponemos aclarar la siguiente hipótesis:

- Entre lenguaje hablado y lenguaje actuado existe una correlación, la cual puede ser estudiada por medio del análisis de los procesos de actuación de una Lengua y la construcción teórica de métodos de enseñanza de lenguajes no-verbales o metalenguajes. La descripción de dicha correlación es necesaria para la construcción de currículos didácticamente útiles para procesos de enseñanza-aprendizaje de una Lengua o un lenguaje.

Existen antecedentes en el uso del método dramático para enseñar una Lengua (Materna o Extranjera), sin embargo es poco común la reflexión pedagógica sobre la centralidad del “aspecto teatral” en el uso de la Lengua.

Los padres de la ciencia glotodidáctica moderna (en la mayoría de los casos, italianos) como Paolo Ernesto Balboni⁵⁶, G. Freddi⁵⁷ o Renzo Titone⁵⁸ han definido la

⁵⁵ Forms of talk, E. Goffman, 1981.

⁵⁶ “Tecniche didattiche e processi di apprendimento linguistico” (Técnicas didácticas y procesos de aprendizaje lingüístico), P. E. Balboni (1991)

⁵⁷ “Didattica delle lingue moderne” (Didácticas de las lenguas modernas), G. Freddi (1979)

“dramatización” como una de las técnicas posibles para la enseñanza de una lengua, pero nunca han tomado en cuenta el Teatro como un ambiente autónomo para el desarrollo de la investigación.

Los ejemplos aislados de MacRae⁵⁹, Maley y Duff⁶⁰ nos sugieren una tímida tentativa para hacer salir “the drama” del limitativo conjunto de las actividades hacia un nivel significante de la misma ciencia pedagógica: el *Factor Teatral* (>) que es objeto de la que aquí llamamos *Pedagogía del Lenguaje Actuado* (>).

Por estas razones la Glotopedagogía se interesa, en primer lugar, de los Códigos Interpretativos de un mensaje verbal o escrito, ya que sin la competencia que denominamos “glotística”, no existe una competencia Lingüística exhaustiva. Es decir, sin la capacidad de entender o utilizar un determinado lenguaje, se determina una laguna en el conocimiento de una lengua, que puede ser más o menos grave, dependiendo de la situación y la necesidad. Cuando dicha laguna es extensa (o cuando el conocimiento de una lengua se limita al sistema gramatical) no podemos hablar de una verdadera competencia, sino de un simulacro “escolástico”⁶¹, que en casos siempre más frecuentes se traduce en formas evidentes de neo-analfabetismo.

⁵⁸ “Glottodidattica” (Glotodidáctica), R. Titone (1980)

⁵⁹ “Using Drama in the classroom” (Uso del Drama en clase), J. MacRae (1986)

⁶⁰ “Drama techniques in language learning” (Técnicas dramáticas en el aprendizaje de una lengua), A. Maley / A. Duff (1982)

⁶¹ Es decir: con escasa capacidad comunicativa.

LaGG: el Laboratorio Glotodidáctico y Glotopedagógico. El LaGG pertenece al Programa de Investigación denominado “ULISES”, desarrollado en la Sociedad Dante Alighieri de la Ciudad de México y perfeccionado en el Centro de Investigaciones Glotodidácticas de la Universidad Latinoamericana.⁶² Aún no se base en un trabajo de carácter experimental clásico, sin embargo la repetición del trabajo, la construcción sistemática de una praxis y el papel esencial de la experiencia hacen de este lugar un medio ambiente ideal para la experimentación científica.

El LaGG es la resultante de tres dimensiones fundamentales y una que definimos “sombra”.

1. **LA DIMENSION TEMPORAL DEL LaGG (t) (t).** Dos son las componentes temporales del laboratorio: la DURACION y la ESCANSION. **La primera** – desde el punto de vista cronológico- representa el Tiempo de una *Sesión de Trabajo* (ws, >)⁶³, actualmente calculada en 2 horas, y –desde un punto de vista adiegético⁶⁴ y secuencial- la cantidad de sesiones necesarias para completar una *Unidad de Trabajo* (wu, >)⁶⁵. **La segunda** significa la adopción de la Sesión como *Unidad de Tiempo* (tu, >)⁶⁶, es decir la unidad de escansión del trabajo. La componente **(t)** del LaGG responde, esencialmente, a dos problemas fundamentales:

⁶² Proyecto Ulises. Lugar: Sociedad Dante Alighieri de la Ciudad de México. Responsables: Prof. Paolo Pagliai y Prof. Daniele Visentin.

⁶³ Work Session

⁶⁴ Adiegético, es decir que no va de acuerdo con una lógica propiamente cronométrica.

⁷⁶ Work Unity

⁷⁷ Time Unity

a. ¿Cuánto dura una Unidad de Trabajo?

Dura el Tiempo necesario para lograr un Objetivo. Es decir, el Tiempo está marcado por Sesiones de Trabajo, pero el número de sesiones no está predefinido.

b. ¿Cuál es el significado de Unidad de Trabajo?

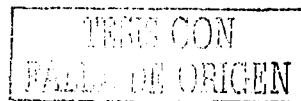
Se trata de la significación dinámica y flexible del concepto rígido y limitante de *Unidad Didáctica* (\Rightarrow). Una WU desarrolla una serie de objetivos según un esquema matético, es decir, no existe una construcción "a priori" de la Unidad, sino un modelo de desarrollo del trabajo.

2. LA DIMENSION METODOLOGICA (m) (\Rightarrow). El Campo de la Investigación (f)

(\Rightarrow) es la Glotopedagogía, la que podemos llamar de manera convencional *Dimensión Sombra* (\Rightarrow) del LaGG. La introducción en nuestro sistema de una Dimensión Sombra es esencial para describir la *Dimensión Metodológica* (\Rightarrow), es decir, la *Glomatética* (\Rightarrow). Para construir un *Método Glomatético* (\Rightarrow) es natural actuar en el campo de la Pedagogía del Lenguaje, ya que ésta es parte del estudio de los procesos de aprendizaje y no de las técnicas de transmisión de los *Conocimientos* (\Rightarrow) [campo propio de la Glotodidáctica]. De hecho, la creación de Currículos de Actividades Didácticas representa "simplemente" una consecuencia necesaria del Trabajo desarrollado en el laboratorio.

3. LA DIMENSION ESPACIAL (s) (\Rightarrow). La elección del Espacio para el LaGG

responde al modelo *glomatético* de la cooperación entre docente y estudiantes en la organización del ambiente físico donde se desarrollará la acción didáctica. Por esta razón, dicho Espacio debe ser MODIFICABLE, MODULAR y FLEXIBLE. Paradójicamente, la *condición de vacío* (\Rightarrow) representa cuanto de más cercano a la condición ideal de absoluta NEUTRALIDAD ESPACIAL. "Vacío"



significa ESPACIO LLENABLE de sentidos y significados, producto futurible del mismo *Grupo de Trabajo* (wg, >)⁶⁷.

En el proyecto del LaGG, se ha procedido adaptando el esquema estándar denominado *SPEAKING* (⇒) [Hymes], y estructurando el proceso de organización en 8 etapas fundamentales:

S - SETTING AND SCENE (Cultural Scene), es decir, elección y recorte del Espacio (s) físico y cultural donde desarrollar la Investigación.

P - PARTICIPANTS, es decir, elección “a priori” de los actores participantes en el Trabajo de Investigación, individuales e institucionales.

E - ENDS, es decir, individuación de los fines de la Investigación y aclaración de los objetivos.

A - ACTS, es decir, individuación y creación de las necesidades y estimulación de los deseos (PRE); presencia y ausencia de tecnología/multimedialidad (DURING); recolección, análisis y difusión de datos (POST).

K - KEYS (claves psicológicas), es decir, dinámicas e interpretación de la memoria individual y colectiva (psicomemoria y sociomemoria).

I - INTERACTION, es decir, aplicación sistemática del Cooperative Learning.

N - NORMS, es decir, NORMAS POLÍTICAS, atención al medio ambiente institucional; NORMAS SOCIALES, atención al medio ambiente interno al Grupo de Trabajo; NORMAS CULTURALES, atención a la perspectiva cultural del Grupo; NORMAS TÉCNICAS, atención a las dinámicas de aprendizaje (evaluación de los errores, etc.)

G - GROUND, es decir, el Campo de Investigación, en nuestro caso la Glotopedagogía.

⁶⁷ Work Group

La secuencia SPEAKING nos ofrece un instrumento eficaz para el control del Trabajo, desde el punto de vista de la Calidad y de la Cantidad. En este contexto, el abordaje glotomático es favorecido por dos factores básicos:

- a. Las acciones comunicativas: funcionales para la participación activa de los actores-estudiantes en el proceso de aprendizaje;
- b. La adopción sistemática de los principios de las teorías del Aprendizaje Cooperativo como componente esencial del Método Glotomático.

En resumen:

El LaGG es un lugar físico y teórico que presenta 3 dimensiones principales y una dimensión que llamamos convencionalmente “sombra”.

Tiempo (t), Espacio (s) y Método (m) son las dimensiones que constituyen el LaGG., mientras el Campo (f), es decir la Cuarta Dimensión o Dimensión Sombra, es la Glotopedagogía que llamamos –por extensión- Pedagogía del Lenguaje.

Antes de la Glotopedagogía, la historia de la Glotodidáctica. La Glotodidáctica no es una invención del Siglo XX. Desde siempre se enseñan y se aprenden lenguas. Los romanos aprendían el griego, los hijos de los ricos o de los cultos del Siglo XIV estudiaban latín. Sin embargo, hasta el Siglo de la Ilustración, la enseñanza de las lenguas extranjeras no se luce por ser una verdadera ciencia. Es decir, se utilizan métodos *directos* que tienen como finalidad esencial la Comunicación, y por esta razón hoy los definimos Comunicativos.

El preceptor que se preocupa de la educación lingüística de los hijos de los nobles romanos en el Siglo III a.C., tiene como objetivo didáctico la enseñanza de la *koiné* del Mediterráneo, es decir el Griego. Es un *docente* de LCM griega, que enseña a través de la Palabra, a saber por medio de la comunicación verbal. Actúa como un único centro de distribución de Conocimientos a estudiantes que aprenden a desarrollar la habilidad de comprensión por medio de un proceso que definimos, hoy en día, “de imitación”. Las reglas formales y gramaticales son asimiladas por los estudiantes de manera inductiva.

Afuera del ambiente doméstico, no hay escuela, no existe una educación institucionalizada.⁶⁸

La educación lingüística representa, en efecto, un punto firme de la formación de la clase dirigente romana. Aprender una lengua va más allá de un puro enriquecimiento cultural, representa la adquisición de un estatus.

En los siglos sucesivos, la enseñanza de lenguas extranjeras no conoce cambios significativos, permaneciendo funcional y comunicativa. Razones de trabajo, “*otium*” cultural y motivos sociales representan las fuentes más comunes de motivación para el estudio de una lengua extranjera. Ya en ese entonces se practica, todavía, una especie de “*full immersion*” que transforma la lengua extranjera en Lengua Segunda,

⁶⁸ “Milenios de Sociedad Educadora”, A. Santoni Rugiu, Fundación educación, voces y vuelos, i.a.p., México, 2000

es decir se transcurre un largo periodo de tiempo en un País extranjero para aprender a hablar una lengua extranjera, sin preocuparse demasiado por la literatura ni por la gramática.

Sin embargo, hasta el siglo XVI -es decir, hasta cuando podemos hablar, con la Conquista, de una verdadera globalización cultural- el latín representa todavía la lengua extranjera por aprender, o más bien la “lengua franca”. Es esto un caso atípico de LCE, porque, en la época de Cortés y Carlos V, la lengua de los antiguos romanos por lo general ya no se habla: representa una nueva *koiné* que, paradójicamente, está destinada a la muerte lingüística.

La enseñanza es todavía informal y escasamente científica, sólo que -por primera vez- se plantea el problema de cómo enseñar una lengua o de cómo describir las lenguas objeto de enseñanza.

En 1631, Comenius escribe “*Janua linguarum reserata aurea*”, obra en la cual propone principios pedagógicos importantes. Aparecen, así, el concepto múltiple de **situación, asociación entre palabras e imágenes,**⁶⁹ **prioridad del uso con respeto al análisis** de una lengua.⁷⁰

En el Siglo XVIII, finalmente, la educación sale de los ambientes domésticos o conventuales y, en el proceso de creación de los primeros programas, las lenguas modernas se incorporan al patrimonio de informaciones que constituyen los currículos escolares. La metodología de enseñanza es la que se había venido desarrollando para el estudio de las lenguas clásicas como el latín o el griego, las

⁶⁹ Hablamos hoy de “visualización y comunicación”.

⁷⁰ Recordamos también los estudios gramaticales del siglo XVII de la *Grammaire générale et raisonnée* de Port-Royal (*Grammaire Général et Raisonnée de Port Royal*, rééd par Petitot, 1810, *Essai sur l’Origine et la Formation de la Langue Française*), y por la lengua italiana, los dictámenes de la Academia della Crusca, que tanto influencias tuvieron sobre la codificación de la lengua en estructuras gramaticales por aprender.

cuales, perdido su valor comunicativo, se destinan ahora al uso del ejercicio mental y del enriquecimiento cultural.

Se empieza, entonces, a plantear la cuestión de la enseñanza-aprendizaje de manera más científica, distinguiendo cinco abordajes pedagógicos que acompañan la Glotodidáctica hasta la actualidad:

1. FORMALISTICO
2. DIRECTO
3. ESTRUCTURALISTA
4. COMUNICATIVO
5. HUMANISTICO-AFECTIVO

1. El Abordaje *Formalista* (⇒) y los métodos “gramatical-traductivo” y “de lectura”.

Del A. Formalístico surge un método fundamental para el desarrollo de la Glotodidáctica: el método **gramatical-traductivo**.⁷¹ Se basa en principios que ofrecen todavía amplios márgenes de aplicación en la práctica operativa, degenerando en la identificación de la LCE como lengua escrita en lugar que como lengua usada, hablada y actuada en situaciones de comunicación o eventos comunicativos.

El Abordaje Formalístico se afirma en el Siglo XVIII, cuando el latín, por el desarrollo de un nuevo concepto de cultura, pierde gradualmente su papel de lengua privilegiada. Después de una larga crisis -iniciada en el Siglo XIV- la lengua latina se convierte en una lengua muerta.⁷²

⁷¹ El gramatical-traductivo es todavía adoptado en muchas instituciones de enseñanza, como método privilegiado.

⁷² Sin embargo, el latín mantuvo un papel importante en los procesos de formación: aunque no venía estudiado como instrumento de comunicación, representaba todavía un válido ejercicio mental para el

La *Grammaire Générale et Raisonnée* de la abadía de Port-Royal, en el Siglo XVIII, considera la Lengua como una construcción perfecta y lógica, y su uso por parte de los “parlantes” representa una clara forma de desviación desde el modelo formalmente racional y sin defectos. Muy pronto, estos principios de lingüística teórica se aplican en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas modernas, con una doble finalidad:

- a. Enseñar las reglas formales del funcionamiento de la lengua para aprender su gramática y ejercer las habilidades lógicas de la mente.
- b. Evitar toda forma de cambio social, temporal o geográfico.

Al final del Siglo XVII, el filósofo inglés Locke, ya había ampliado el concepto de traducción o *habilidad lingüística de traducir un texto* de la manera más fiel posible, respetando sus reglas gramaticales y morfo-sintácticas.⁷³ En la visión de Locke, el traductor no goza de ningún espacio de libertad interpretativa y debe concentrarse sólo en el valor estético o en la propiedad de léxico, basándose prácticamente en una estructura fija. Cualquier dimensión cultural en la traducción está prohibida, porque -según Locke- traducir no significa utilizar modalidades diferentes para expresar la misma realidad, sino representar la realidad expresada por medio de una LCE, utilizando la misma modalidad.

Aparece claro como el viejo modelo de análisis y aprendizaje del latín, viene aplicado en las lenguas modernas: la lengua ha muerto, pero los métodos y los abordajes siguen perfectamente en vida...

desarrollo de las capacidades lógicas. En el Siglo XIX, aún se consideraba un método para entrenar el pensamiento a través del estudio de la gramática, la traducción y la lectura de los autores así dichos clásicos.

⁷³ Locke J., *Some Thoughts Concerning Education*, 1692, Part X, Section 167.

Por otro lado, a través de esa aplicación del método que podemos definir “clásico”, se quería dignificar las lenguas tratándolas como si fueran latín o griego, enseñándolas como lenguas clásicas y planteando un método “fácil” de actuar.

El método gramatical-traductivo se fundamenta en un principio básico: **la regla es generadora de la lengua.**

Es decir, se puede aprender una lengua a través de un proceso *deductivo* y por medio del estudio y la aplicación de las reglas gramaticales. Se construye un currículo de actividades didácticas basado en el *análisis* de la estructura gramatical y en las categorías propuestas por la Lingüística clásica: las partes del discurso, los tiempos y los modos verbales.⁷⁴ Surgen, así, sílabos estructurados en Unidades Didácticas dirigidas a la explicación de un argumento gramatical o sintáctico de la lengua. Una progresión de estudio que va generalmente desde los elementos gramaticales considerados más fáciles hacia los más difíciles. En este contexto pedagógico, el *único sujeto activo* del proceso didáctico -a saber: el solo protagonista- es el *docente*, al cual no se exigen particulares requisitos glotodidácticos, sino una sólida preparación en el área estrictamente gramatical.

Aparece claro como, en el marco de un currículo gramatical-traductivo, la traducción es la técnica fundamental, no solo en fase glotodidáctica.

Este método, por mucho que tenga todavía su importancia en la fase de aprendizaje de la lengua escrita, presenta sin duda una serie notable de limitaciones:

- Una aplicación de la lengua en situaciones comunicativas concretas y auténticas, escasas o nula.

⁷⁴ ver. “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., Cenlex y Cenlex, Unidad Santo Tomás del Instituto Politécnico Nacional de México, D.F.

- Un énfasis en el análisis de las reglas que determina -con el pasar del tiempo- una nociva caída de la motivación por parte de los estudiantes;
- Demasiada atención en los elementos lingüísticos⁷⁵ que produce un escaso interés hacia los procesos cognitivos y lingüísticos que son, al contrario, básicos en la adquisición de una lengua.

El *Reading Method* (→) o Método de la lectura, aún relacionado con el abordaje formalístico, merece un discurso a parte.

Surgido en Estados Unidos, entre 1920 y 1940, durante un largo periodo bélico que no favorecía la posibilidad de viajar al extranjero, se propone como finalidad el desarrollo de la sola habilidad de lectura. La Literatura asume, de esta manera, el papel esencial de enlace lingüístico entre naciones, culturas y civilizaciones.

El método prevé un *actor-enseñante* protagonista del proceso didáctico, y un currículo dirigido esencialmente a la enseñanza de la gramática y la adquisición del léxico necesario para la comprensión de la lectura. Nuevamente, faltan totalmente las situaciones comunicativas, provocando constantemente un riesgo de caída de la motivación y atención absoluta a los productos lingüísticos.

⁷⁵ la gramática y las reglas

2. El Abordaje Directo (⇒) (o metodología directa)

En el Siglo XIX, surge la que llamamos metodología directa, o -más oportunamente- abordaje directo. Representa la primera significativa reacción al abordaje formalístico.

Directo, es decir que se debe enseñar una LCE sin ninguna mediación de la lengua materna ya que se conoce una lengua cuando se piensa a través de ella.

Los métodos inspirados por el abordaje directo encuentran su máxima difusión en los procesos de enseñanza-aprendizaje de L2, es decir en contextos en los cuales un grupo heterogéneo, integrado por estudiantes de lenguas maternas distintas, necesita aprender la lengua del País en donde residen, trabajan o estudian.

En oposición a la Glotodidáctica Formalista, se plantea -por primera vez- la *inducción* como elemento necesario dentro del proceso de aprendizaje. A saber, el proceso de aprendizaje de una LCE puede y debe ser el mismo usado para la adquisición de la LM durante los primeros años de vida. Por esta razón, el abordaje directo recupera la dimensión oral de la lengua como medio glotodidáctico y relega las habilidades “de la escritura” en una segunda fase del silabo glotodidáctico.

Es el alemán W. Vietor⁷⁶, él que contesta abiertamente la didáctica de la gramática y de la traducción, mientras los filólogos ingleses H. Sweet⁷⁷ y D. Jones⁷⁸ -gracias a sus

⁷⁶ Vietor W.,

Der Sprachunterricht muss umkehren! Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage, Heilbronn, Verlag von Gebr. Henninger, 1882.

Die Methodik des neusprachlichen Unterrichts, Leipzig, Verlag von B.G.Tübner, 1902.

Phonetische Studien- Zeitschrift für wissenschaftliche und praktische Phonetik , Marburg, N.G.

Elwertsche Verlagsbuchhandlung, 1893.

Die Neueren Sprachen- Zeitschrift für den neusprachlichen Unterricht, Marburg, N.G. Elwertsche Verlagsbuchhandlung, 1893.

⁷⁷ Sweet H.,

The Oldest English Texts, London 1885, repr. 1957.

estudios de fonética articuladora- dan a la glotodidáctica un rostro más interdisciplinario. H. Palmer⁷⁹, por su lado, anticipando el enfoque sico-lingüístico, abre la cuestión del estudiante como protagonista del proceso de aprendizaje y prefigura -de esa manera- el discurso glotomatético.

De la metodología directa proceden muchos métodos didácticos. Recordamos aquí:

- a. El Método Natural
- b. El Método Oral
- c. El Método Berlitz [método formalizado por Maximilian Berlitz y aplicado en las homónimas escuelas particulares de lenguas, surgidas en New York y que pronto se difundieron en toda Europa].

Los principios metodológicos de los métodos directos son los siguientes:

- El *estudiante* se encuentra en el *centro* de la actividad dirigida a la creación de las condiciones en las cuales se adquiere una lengua materna;
- La lengua extranjera se aprende por contacto con el ambiente en el cual se habla, a través de la práctica en clase o por medio de la conversación;
- El docente es de madre lengua o tiene por lo menos una competencia lingüística similar;

A second Anglo-Saxon Reader, Archaic and dialectal, Oxford 1887.

History of English Sounds (1874).

⁷⁸ Jones, D.,

The Pronunciation of English (1909),

An Outline of English Phonetics (1918),

The Phoneme: Its Nature and Use (1950).

⁷⁹ Palmer H.,

The scientific study and teaching of languages, London, OUP, 1968.

This language learning business, London, OUP, 1969.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

- No es necesario que el profesor conozca la lengua nativa de los estudiantes, ya que no se prevé algún uso de ella;
- El docente produce un *input* (⇒) didáctico por medio de diálogos e historias;
- La lengua se aprende esencialmente por imitación de los modelos proporcionados;
- Es frecuente el uso de imágenes, gestos, dramatizaciones y objetos para aclarar significados y conceptos nuevos;
- La lengua propuesta es oral; las habilidades escritas pertenecen a una segunda fase del programa;
- 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 del funcionamiento de la lengua, la gramática se descubre y se adquiere inductivamente;
- No se prevé una verdadera enseñanza de la literatura extranjera, los textos literarios representan esencialmente una clase de instrumentos didácticos. Sin embargo dichos materiales didácticos son sobre todo orales y están relacionados directamente con la tipología de los estudiantes y sus motivaciones.

Los métodos directos representan la ruptura con la práctica glotodidáctica basada en “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 los diferentes aspectos de la pronunciación, la centralidad del saber comunicar en una LCE, representan conquistas que hoy en día se consideran todavía válidas.

Sin embargo, estos métodos han revelado, en el tiempo, evidentes lagunas.

En primer lugar, la pretensión de poder reproducir, en un *ambiente artificial* (→), el proceso de adquisición de la lengua materna, esconde una equivocación fundamental: entender el aprendizaje de una LCE y la adquisición de una LCM como acciones equivalentes es un malentendido que confunde la investigación y la didáctica.

Además, los métodos directos manifiestan límites evidentes también desde el punto de vista didáctico:

- El material lingüístico proporcionado, frecuentemente no está estructurado de forma gradual y orgánica. Es más, se trata de un programa casi exclusivamente oral, que requiere docentes dotados de sobresalientes capacidades para mantener vivo el interés de los estudiantes hacia la conversación de manera que comprendan y usen nuevos materiales lingüísticos, disponiendo sólo de la lengua extranjera. Por parte del estudiante requiere, en cambio, aptitudes de atención y concentración no comunes. Las líneas glotodidácticas principales de los métodos directos las encontramos hoy en día aplicadas en algunas particulares situaciones de aprendizaje de las lenguas extranjeras y en ciertos contextos donde la lengua no es Extranjera sino Segunda (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* (→), aplicado en cursos intensivos donde la exposición a la lengua extranjera no se limita exclusivamente a las horas dedicadas a la enseñanza en presencia, sino que viene favorecida en numerosas otras ocasiones durante el transcurso de la jornada.

3. El Abordaje Estructuralista (→)

En proximidad de la Segunda Guerra Mundial, el cuadro internacional de la Glotodidáctica, es el siguiente: mientras en las escuelas europeas predomina el método gramatical-traductivo, en Estados Unidos se difunde el *reading method* y, al mismo tiempo, en ambos continentes, surgen, bajo la influencia de los métodos directos, numerosas escuelas particulares que ofrecen el servicio de docentes de LM a grupos heterogéneos de estudiantes, no acomodados por la misma lengua materna.

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

Se abre de esta forma, la larga e interesante etapa del abordaje Estructuralista, que desde los años cuarenta llega hasta finales de los sesenta del siglo pasado. Uno de los motivos de este fenómeno se encuadra dentro del marco histórico internacional en el cual surge. La Segunda Guerra Mundial rompe, de manera violenta y dramática, el aislamiento que ha limitado los contactos entre parlantes de diferentes lenguas en el decenio precedente y, particularmente en Estados Unidos de América, se propone como urgente la necesidad de conocer las lenguas extranjeras, aprendiéndolas de forma rápida para finalidades comunicativas, no sólo entre militares, sino también por diplomáticos, técnicos y agente secretos, a los cuales se requiere una sólida competencia en el habla y no sólo en la lectura o en el conocimiento de la gramática formal

Se da entonces la necesidad de experimentar nuevos métodos, más eficaces desde un punto de vista que definimos "integrado".

En esos años, inclusive, desde un punto de vista cultural y científico, algunos estudiosos de Lingüística, Psicología y Antropología aportan notables contribuciones a la Glotodidáctica. Es el caso de Leonard Bloomfield⁸⁰ con el *estructuralismo*

⁸⁰ Bloomfield, L., Language, Holt Rinehart & Winston, New York, 1933.

taxonómico, Boas⁸¹ con sus investigaciones *lingüístico-antropológicas*, Skinner⁸² y su teoría del *aprendizaje neo-comportamentista* o neo-conductista, y Lado⁸³ con la *lingüística contrastiva*. Además hacen su aparición los primeros ejemplos de *glototecnología* (>) o tecnología aplicada en la didáctica de las lenguas.⁸⁴

⁸¹ Boas, F., Handbbook of American Indian Languages, Smithsonian Institution, Washington D.C., 1911.

⁸² Skinner, B.F., Verbal Behavior, Appleton Century, New York, 1957.

⁸³ 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.

⁸⁴ Tecnología glotodidáctica La Glotodidáctica puede ser asistida por instrumentos tecnológicos; la tecnología también hace posible la instrucción a distancia además de aquellas totalmente autogestionadas por el estudiante.

Los instrumentos que pueden ser utilizadas por la G. son por ejemplo:

- la grabadora de audio, que permite reproducir la dimensión oral de la lengua, presentando más variadas, voces masculinas y femeninas, con ruidos de fondos, etc.;
- la videgrabadora, que añade la dimensión vídeo, proporcionando de tal modo el contexto (>) situacional y permitiendo profundizar la cultura (>) extranjera; además de materiales didácticos de propósito planeados, la videgrabadora puede ofrecer material auténtico (>), cuales noticiarios, películas, etc.;
- la televisión por cable o satélite (> DBS), que transmite en vivo material en lengua extranjera pensado no necesariamente para objetivos didácticos; dicho material puede ser videoregistrado y utilizado para fines didácticos, o simplemente dejado a disposición de los alumnos en un salón etc., favoreciendo el *dépaysement* y proveyendo un input suplementario;
- el laboratorio de idiomas: inventado para permitir los ejercicios estructurales (>) en la posguerra, ahora se ha transformado en un ambiente donde conviven grabadoras individuales, videograbadoras, aparatos de recepción televisiva por cable o satélite. La tendencia es hacia laboratorios multimediales, con una computadora en cada work station, con mecanismos de self access;
- la computadora monomodal, es decir aquella con una simple pantalla usada para trabajar sobre la lengua escrita con un word processor, bancos de datos e hipertextos (>) que proveen esencialmente diccionarios o gramáticas de referencia; algunos programas-autor (es decir programas con estructura

Todo ello ayuda en la formalización universal de una Ciencia General Glotodidáctica. Leonard Bloomfield es uno de los más importantes lingüistas americanos. Desarrolla sus estudios entre los años treinta y cuarenta del siglo pasado, cuando fundamenta por un lado el concepto de imposibilidad de aplicar las categorías de la gramática tradicional a todas las lenguas, sobre todo a las lenguas extra-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 la descripción. Bloomfield, en este ámbito, elabora 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 criterios formales: las frases o los enunciados de una lengua deben 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, extremadamente descriptivo,

predisuestas para técnicas como las elecciones múltiples (>), el cloze, (>) etc) permiten crear conjuntos de ejercicios, de los de comprensión a aquellos más claramente gramaticales;

- la computadora multimedial, que integra textos escritos, imágenes fijas o en movimiento, sonidos. Se trata de la dimensión optimal para sustentar la adquisición de una lengua y también puede ser usado en procesos de autoaprendizaje (>), aunque la presencia (física o remota, por redes informáticas) de un tutor a menudo resulta indispensable;

- las redes telemáticas, cuales Internet, el correo electrónico, la videoconferencia y otros sistemas: permiten sea la instrucción a distancia, es decir la trasposición en espacios diferentes de docente y alumnos, sea la interacción con otros estudiantes de lengua o con parlantes de LM, ofreciendo por lo tanto una situación que presenta un nivel de autenticidad aceptable.

La Glotodidáctica trae de la experiencia tecnológica esencialmente tres principios: 1. el papel atribuido al docente cambia de acuerdo al nivel de autonomía del estudiante; 2. el material didáctico debe de ser auténtico; 3. el trabajo se desarrolla según el nivel de interactividad del medio seleccionado.

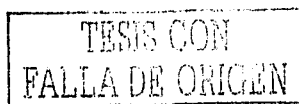
logra evidenciar categorías típicas de cada lengua y de esta forma marca una pauta en la afanosa búsqueda de una estructura lingüística universal para el análisis de lenguas distintas, además de entregar explicación sólo sobre los enunciados ya existentes en una lengua, lejos de cualquier espíritu generativista o de la investigación sobre las frases correctas que pueden ser generadas.

Los estudios de Bloomfield están directamente enlazados con las investigaciones desarrolladas en los primeros decenios del siglo pasado por lingüistas y antropólogos culturales. En términos generales, los descubrimientos sobre las lenguas de los indígenas autóctonos americanos, asiáticos y africanos habían evidenciado los límites de la pretensión de universalidad de la Gramática de Port Royal.

En este marco epistemológico, sobresalen los estudios del Siglo XX de Franz Boas sobre las lenguas de los indígenas de América, por medio de los cuales, entre los estructuralistas, se afirmó la necesidad de crear una nueva lingüística pertinente en la descripción científica de la oralidad de idiomas en vía de extinción y exentos de una tradición escrita. Boas y su escuela se distinguen además por otra importante contribución que daría muchos frutos en futuro a la Glotodidáctica: manifiestan por primera vez el precioso enlace que existe 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 influencia y condiciona la lengua, su uso y su estructura, sobre el plan sincrónico y diacrónico.

Los estudios del estructuralismo taxonómico no están relacionados sólo con la antropología cultural, sino también con la Psicología del Aprendizaje y con la Sicolingüística. El mismo Bloomfield se ocupa de didáctica de las lenguas, publicando un compendio para el estudio de las lenguas extranjeras⁸⁵.

⁸⁵ L. Bloomfield, *Outline Guide for the Practical Study of Foreign Languages*, Linguistic Society of America, Baltimore, 1942



A saber, podemos afirmar que la Glotodidáctica y sus nuevos métodos surgen a partir del contacto entre la Lingüística Estructural de Bloomfield y las teorías psicológicas conductistas y neo-conductistas del aprendizaje de John Broadus Watson⁸⁶ y Burrhus F. Skinner⁸⁷.

Según el modelo neo-conductista 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 a los estímulos o hábitos mentales fijados como huellas en la mente del sujeto que aprende.

La teoría nace del estudio del comportamiento y la mente de los niños, los cuales en los primeros años de vida construyen su mapa cognitivo modelándolo de acuerdo a los estímulos y las experiencias que proceden del mundo externo. Por esta razón, según el punto de vista de Skinner, para que se produzca el aprendizaje, así como en la realidad, el estudiante debe ser expuesto a una serie secuencial "*estímulo-respuesta-refuerzo*": cada estímulo requiere al sujeto una respuesta; si ésta es correcta viene acompañada por un refuerzo positivo o una gratificación, si es inadecuada o totalmente equivocada, precede un refuerzo negativo, una sanción o una corrección. Por ello, el aprendizaje requiere de una serie permanente e incesante de secuencias de este tipo. Sólo por medio de la repetición se manifestará una adquisición mecánica de automatismos.

⁸⁶ Watson J. B.,
Animal Education (1903),
Behavior (1914),
Behaviorism (1925; revis. ed., 1930),
Psychological Care of Infant and Child (1928).

⁸⁷ Ver nota 25.

Otra disciplina científica que aporta preciosos elementos en la evolución de la Glotodidáctica es la Lingüística Contrastiva, teorizada esencialmente por R. Lado. El análisis contrastivo de las lenguas parte del presupuesto que los errores que cumplen los sujetos que aprenden una lengua extranjera están causados por las discrepancias entre LCM y LCE, fenómeno mejor conocido como *transfer* (>).⁸⁸ Dichos errores son entonces previsibles, imaginables y -por consecuencia- eludibles. Las diferentes lenguas naturales, según Lado, deben analizadas de manera contrastiva, con el fin de evidenciar sus simetrías o funciones similares, causas en los parlantes de *transfers* positivos y muchas veces negativos, es decir causas de disimetrías que son motivo de problemas en el aprendizaje lingüístico. Los estudios de lingüística contrastiva influyen de manera decisiva sobre la preparación de los materiales didácticos, siempre más diversificados del modelo de LM del estudiante, y renuevan por completo la actividad docente de evaluación y sistematización del *corpus* lingüístico que será proporcionado a los alumnos. Además, la lingüística contrastiva representa el principio de investigaciones posteriores basadas en el análisis de los errores y en la teoría denominada "*inter-lengua*" (>).

El Siglo XX también representa el periodo de desarrollo y difusión masiva de las tecnologías didácticas que nosotros definimos "*gloto-tecnologías*". Grabadoras de doble banda y laboratorios lingüísticos al principio, videograbadoras y televisiones de

⁸⁸ Transfer. Principio según el cual las competencias adquiridas se trasladan sobre las a adquisición, creando una *interferencia* (>) que puede ser positiva (por ejemplo: conocer el concepto de "caso" en latín ayuda en el aprendizaje del alemán) o negativa (confusión lingüística). En estos casos el transfer es pro-activo, es decir: actúa partiendo de lo que se adquiere a lo que ya está adquiriendo. Se puede hablar también de transfer retroactivo cuando se verifica el fenómeno inverso, a saber: cuando la adquisición de una LCE se refleja de manera determinante su la LCM.

circuito cerrado después, fomentan un cambio radical en la práctica glotodidáctica proponiendo un modelo de *glotodidaxis* (>)⁸⁹ esencialmente estructuralista.

El abordaje estructuralista es, como podemos notar, el producto de numerosas sugerencias y condiciones. Sin embargo lo que lo hace diferente con respecto a los abordajes precedentes, es la transformación de la Glotodidáctica -fundamentada hasta ese momento sobre intuiciones personales y prácticas consolidadas- en una disciplina finalmente científica. Gracias a la integración de teorías lingüísticas y de psicología del aprendizaje, surge una disciplina basada en un riguroso modelo de actitud analítica, crítica y experimental.

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

En Estados Unidos, paralelamente al estallido de la Segunda Guerra Mundial, surge el Army Specialized Training Program, usualmente contraído en A.S.T.P.⁹⁰, un programa de enseñanza de lenguas extranjeras dirigido a los militares norteamericanos que iban a combatir en los varios Países extranjeros. Dicho programa involucra a 15.000 personas en el estudio de 24 lenguas extranjeras por

⁸⁹ Recordamos que dentro de la investigación glotodidáctica se encuentran una componente teórica y una operativa, llamada *glotodidaxis*, que lleva a la definición de métodos (>) y a la selección de las técnicas (>) y de las tecnologías (>) adecuadas.

⁹⁰ "Army Specialised Training Program", un proyecto realizado por el ejército americano durante la Segunda Guerra mundial para preparar el personal que tenía que ser empleado en las naciones poco a poco ocupadas por los Aliados. Ya que en los Estados Unidos había dominado por al menos dos décadas el Reading Method (>), los americanos carecían de dimensión oral en las lenguas extranjeras. Por esta razón actuaron el ASTP con gran empeño de medios y personas.

El programa se basaba esencialmente en un método intensivo, que retomaba en parte conceptos del método directo (>), en parte del método estructuralista (>), del que lo diferenciaba sin embargo el interés por los "estudios de área", es decir por la culturización (>).

medio de un bloque de cursos intensivos de 9 meses cada uno. El modelo del aprendizaje es de carácter inductivo, conexo con la sicología conductista de Watson, y podría resumirse en la siguiente expresión de Bloomsfield: *language learning is overlearning*, el aprendizaje de las lenguas es un hiper-aprendizaje que requiere la activación de secuencias de estructuras lingüísticas, repetidas y condicionantes, elegidas a través del análisis del estructuralismo taxonómico y dosificadas en función del análisis contrastivo de las semejanzas y las diferencias entre LCM y LCE, para circunscribir los problemas de tranfers negativos entre las dos lenguas. La lengua objeto de enseñanza es la 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, dejadas a la inducción del *estudiante*, el cual *no tiene ningún papel activo*, obligado a producir una serie de ejercicios que lo induzcan a la construcción de hábitos lingüísticos involuntarios por medio de reacciones a los estímulos inconscientes.

Cada curso prevé la presencia de dos docentes: el primero, el *Informant*, es un hablante nativo de la LCE de referencia, con el papel de favorecer de manera intensiva la práctica de la lengua; el segundo, el *Senior Instructor*, dirige y organiza el curso, cumpliendo con las explicaciones de las reglas lingüísticas y gramaticales. Los modelos lingüísticos vienen presentados y activados con la técnica del *mim-mem approach*, es decir, con la memorización y la imitación de lo que, de manera permanente, viene redundado por el docente y por el material grabado justo con este propósito. Un aspecto muy interesante e innovador de los cursos "A.S.T.P." son los llamados estudios interdisciplinarios: al lado del estudio de la lengua, una porción de tiempo considerable del curso viene destinada a la cultura y la civilización del País o de los Países donde se habla la lengua extranjera objeto de enseñanza.

Del método del A.S.T.P surgió el método mecanicista audio-oral⁹¹ 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 LM, por ejemplo- con las líneas guías del abordaje estructuralista.

Cuando hablamos del método mecanicista hacemos referencia directa a R. Lado, máximo representante de la escuela de pensamiento conductista y estructuralista, que proporciona una contribución decisiva al pasaje de la Glotodidáctica como conjunto de consejos prácticos a la Glotodidáctica como disciplina científica. El método audio-oral, basado en la filosofía del aprendizaje neo-conductista de Skinner, es inductivo, ya que actúa el proceso de condicionamiento del alumno por medio de un aprendizaje de tipo esencialmente mecánico. El alumno tiene un papel pasivo, no hay espacio para actitudes creativas, en cuanto consideradas fuentes de error. El *silabo lingüístico*⁹² 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 texto. La estructura de la frase viene analizada y constituye el objeto del aprendizaje lingüístico. La secuencia del material

⁹¹ Es importante subrayar que según la visión estructuralista se considera principalmente la componente audio-oral, característica de los Años Cincuenta y Sesenta del siglo pasado, por la cual, la lengua extranjera, taxonómicamente fraccionada en sus componentes, se debe enseñar a través de ejercicios que se dirigen hacia la creación de hábitos mentales, contruidos sobre el mecanismo de "estímulo-respuesta-refuerzo". Esta visión se relaciona con el modelo de Wilkins, adoptado por el Consejo de Europa para la formulación de los "Niveles-Umbra". En la obra de Wilkins, *Notional Syllabuses*, las 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 contexto 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, las funciones por el contrario indican, lo que nosotros hacemos o comunicamos por medio de la lengua (D.A. Wilkins, *Notional Syllabuses*, Bologna, 1975, pp. 22-59).

⁹² Silabo lingüístico, es decir: el currículo de informaciones para aprender.

va de lo fácil a lo difícil: antes los estudiantes se enfrentan a las estructuras similares entre LCM y LCE, después trabajan sobre las estructuras que son diferentes entre las dos lenguas, luego adquieren las estructuras morfo-sintácticas y por fin desarrollan el léxico. La competencia lingüística se compone así de las cuatro habilidades lingüísticas primarias: escucha, habla, lectura y escritura, que se combinan alrededor de los ejes oral-escritas y receptivo-productivas.

El docente es un *Informant*, igual que en el “A.S.T.P.”, un parlante de LM que ofrece estímulos lingüísticos, averigua las respuestas, proporciona refuerzos positivos o negativos a través de todas las tecnologías didácticas. La metodología del método audio-oral prevé secuencias intensivas de ejercicios de repetición de estímulos lingüísticos, esencialmente orales, de *pattern drills* (>) o ejercicios estructurales de manipulación guiada de estructuras lingüísticas, de *minimal pairs* (>) o de parejas mínimas para el ejercicio de la pronunciación. Sucesivamente, el desarrollo y la difusión de glototecnologías como el “laboratorio lingüístico”⁹³, han permitido la grabación de series de ejercicios organizados según la estructura *estímulo-espacio* para la respuesta del estudiante, y *refuerzo-espacio* para la eventual corrección de la respuesta equivocada o la repetición de la correcta por parte del estudiante.

Especial atención viene dedicada a la prevención de los errores de los estudiantes y al *language testing* (la verificación del aprendizaje establecido)⁹⁴ por primera vez abordado con actitud científica y realizado por medio de técnicas precisas que evalúan los distintos elementos de la lengua.

⁹³ Recordamos aquí que el laboratorio lingüístico fue inventado para permitir los ejercicios estructurales (>) en la posguerra.

⁹⁴ Se trata de un aspecto de la evaluación (>), precisamente aquel de la recolección de datos lo más posible confiables y pertinentes. La palabra *testing* pretende significar, según un enfoque científico, “más objetividad” en los procesos de evaluación y calificación.

A diferencia del método “A.S.T.P.”, en el audio-oral los estudios relativos a la cultura y a la civilización propias de los Países donde se habla la LE van desapareciendo u ocupando un rol siempre más marginal.

El estructuralismo, en sus esfuerzos de alejarse definitivamente del gramaticalismo, por sus intentos de sintetizar, en un marco 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, representa uno de los movimientos que más ha contribuido a la formación de la moderna didáctica de las lenguas.

Y sin embargo, a nosotros interesan sobre todo los límites de este método, que se pueden resumir en pocas contundentes observaciones:

- No logra elaborar didácticamente todas las indicaciones de la lingüística taxonómica. Los ejercicios taxonómicos de sustitución dejan totalmente ocultado todo lo que se relaciona con el significado de las estructuras lingüísticas en cuestión.
- Al asumir en su totalidad el modelo conductista del aprendizaje no ha dejado algún espacio a las estrategias cognitivas características de cada estudiante, ni a la personalización de los procesos de aprendizaje.
- La atención exclusiva hacia la estructura de la lengua y el código, ha comportando la exclusión de los aspectos comunicativos, sociolingüísticos y semánticos.
- La radicalización de la repetición y la falta de interés hacia el estudiante como ser único e irreplicable involucrado en primera persona en el proceso, son las causas de la caída de la motivación por parte de los estudiantes.

4. El Abordaje Comunicativo (⇨)

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

De esta forma, surge la corriente que dominará el campo de la Glotodidáctica hasta los Años Ochenta, el Comunicativismo, cuya definición no tiene todavía un carácter unívoco. Algunos investigadores lo identifican con el método nocional-funcional, otros lo utilizan como sinónimo del conjunto heterogéneo de métodos surgidos durante la segunda mitad del Siglo XX, muchos todavía lo consideran una filosofía de fondo para la enseñanza, con sus propios abordajes y métodos.

Sin embargo, el abordaje comunicativo lleva en sí algunos principios que consideramos actuales.

- Antes que nada logra definir de manera amplia y articulada el concepto de *competencia comunicativa*, es decir, qué significa exactamente conocer una lengua.
- Subraya la dimensión del *uso de la lengua*, reconociendo 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 de lograr a través del texto (pragma-lingüística).
- Por fin , coloca definitivamente la Cultura al lado de la Lengua en el proceso de enseñanza-aprendizaje, recuperando en este sentido los paradigmas de algunos métodos estructurales como el "A.S.T.P."

Igual que los abordajes anteriores, el comunicativismo es el producto y la síntesis de otras corrientes interdisciplinarias:

- La gramática generativa de Noam Chomsky y su crítica al conductismo.
- La teoría pedagógica del análisis de los errores.
- La teoría de la inter-lengua.

Las tres representan un paso concreto hacia el enfoque del rol activo y central del estudiante en todo proceso de aprendizaje, y, junto con la pragma-lingüística y la filosofía del lenguaje, ofrecen una definición más amplia y completa de las funciones de la Lengua, contribuyendo a la determinación de la definición de competencia comunicativa⁹⁵ como negación evolutiva del viejo principio de competencia lingüística.

A pesar de que Chomsky⁹⁶ manifieste un cierto escepticismo sobre el carácter novedoso de sus propias teorías lingüísticas, el efecto de sus estudios⁹⁷ es notable desde un punto de vista glotodidáctico.⁹⁸

⁹⁵ Partiendo del concepto chomskyano de competencia (>) la sociolingüística de los Años Setenta elabora la noción de c. comunicativa, que incluye la c. lingüística (>), la extralingüística (>) y la socio-pragmática (>).

La c. comunicativa se define, pues, como la capacidad de usar todos los códigos, verbales y no, para alcanzar los mismos objetivos en el ámbito de un evento comunicativo (>).

En ámbito glotodidáctico, el concepto de c. c. es todavía más amplio: además de la dimensión concerniente los códigos (lingüísticos y extra-lingüísticos: "saber la lengua") y su empleo en una determinada situación (dimensión estratégica, socio-pragmática y cultural: "saber hacer con la lengua"), también se inserta el concepto de "saber hacer lengua", es decir: el dominio de los procesos cognitivos que, más allá de los lingüísticos, constituyen las habilidades lingüísticas (>).

La lógica consecuencia glotodidáctica de la elaboración del concepto de c. c. es la realización situacional (>) y, en un segundo momento, nocional-funcional (>) del abordaje comunicativo (>).

⁹⁶ N. Chomsky, "A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior", in *Language*, XXXV, 1959. , *Syntactic Structures*, Mouton, L'Aia, 1957. *Language and Mind*, Harcourt Brace & World, New York, 1968.

⁹⁷ Entre los estudios chomskyanos recordamos la hipótesis mentalista y la gramática generativa.

⁹⁸ En abierto contraste con Skinner, a finales de los Años Cincuenta del siglo pasado, Noam Chomsky sostiene que el aprendizaje del lenguaje no es forzosamente el fruto de un proceso externo, sino el resultado de una capacidad innata del ser humano, el cual, por medio de un mecanismo llamado LAD, *Linguistic Acquisition Device* (>), analiza la lengua, extrae hipótesis con respecto a las reglas que la gobiernan, comprueba estas reglas y las aplica de manera creativa.

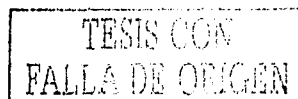
Las reglas que gobiernan las lenguas, según Chomsky, operan en la profundidad del nivel estructural, son universales y potencialmente capaces de generar todas las frases gramaticalmente correctas de una Lengua. Así, si el principio dicotómico “Ejecución vs. Competencia” se vuelve fundamental en la enseñanza de una LCE: puesto que la ejecución se relaciona sólo con el uso concreto de la lengua, mucho más importante resulta la competencia lingüística, o sea el conocimiento de las reglas profundas que gobiernan la lengua.

Otra contribución fundamental es representada por la teoría del “análisis de los errores” de P. Corder⁹⁹, que retoma un principio básico de la lingüística contrastiva que presupone que las diferencias entre las reglas y el funcionamiento de la LM y los de la LE sean la principal causa de los errores cumplidos por los alumnos. A partir de esta observación, Corder propone un atento y obligatorio análisis de ambas lenguas, justo con el fin de prevenir dichos errores.

Estos presupuestos filosófico-pedagógicos, junto con la teoría de Chomsky,¹⁰⁰ en los años sesenta, proporcionan un fundamento científico a la teoría del análisis de los errores, la cual tiene un fuerte impacto sobre la revisión de las técnicas glotodidácticas y sobre los materiales lingüísticos que hay que utilizar durante la clase. Los errores no representan simplemente conductas que hay que sancionar o evitar, sino también 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 o regenerar la lengua. El error representa entonces sólo un paso en el proceso de

⁹⁹ S.P. Corder. *Introducing Applied Linguistics*, Penguin, Harmondsworth, 1973. *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford University Press, Oxford, 1981.

¹⁰⁰ Según Chomsky, cada sujeto expuesto a una lengua usa sus capacidades innatas para comprender y hacer hipótesis sobre sus reglas y usarlas no sólo repitiendo los estímulos que ha recibido, sino de forma nueva y creativa.



aprendizaje, y se manifiesta cuando el sujeto hace hipótesis equivocadas sobre las reglas.

Junto con el análisis de los errores, desde los años setenta se desarrolla también una interesante teoría sobre el aprendizaje lingüístico conocida como teoría de la Interlengua,¹⁰¹ según la cual 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 LCM y LCE. Es por ello, que la Interlengua se construye al rededor de un sistema hipotético sobre el funcionamiento de la *nueva lengua* y su control constante. Esta construcción de significados y de sentidos es entonces un sistema en continua evolución que se va alejando siempre más desde las reglas de la LM del estudiante.

La sociolingüística, surgida alrededor de los años cincuenta, había sin duda contribuido a focalizar la atención de los estudios lingüísticos en concretas situaciones comunicativas.

Lingüistas como Fishman¹⁰² o Hymes¹⁰³, retomando y ampliando la noción de *contexto* (→) elaborada en los Treinta por el antropólogo Malinowsky¹⁰⁴ y el lingüista

¹⁰¹ L. Selinker, "Interlanguage", en *International Review of Applied Linguistics*, X, 3, 1972.

¹⁰² J.A. Fishman, *The Sociology of Language*, Newbury House, Rowley (Mass.), 1972.

¹⁰³ D.H. Hymes, "On Communicative Competence", en Pride, Holmes, *Sociolinguistics*, Penguin, Harmondsworth, 1972. *Foundations in Sociolinguistics: an Ethnographic Approach*, University of Pennsylvania Press, Philadelphia, 1974.

¹⁰⁴ Malinowski, Bronislaw Kasper 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).

Firth¹⁰⁵, habían concentrado su atención en el hecho de que cualquier producción verbal depende de una serie de factores relacionados no sólo con la lengua entendida como un sistema universal y no contextualizado, sino también con la situación comunicativa en la cual se da la producción lingüística.

Es la Sociolingüística e investiga sobre todos los factores sociales y situacionales que *vehiculan* el acto comunicativo:

- Las relaciones entre hablantes y sus respectivos roles.
- El ambiente.
- Los lugares donde se da la interacción verbal.
- Los argumentos que se tratan.
- Los fines que se persiguen con un acto lingüístico.
- El canal usado.

Todas estas nociones contribuyen a la definición de un importante concepto glotodidáctico: él que sabe una lengua no posee sólo la simple competencia lingüística, sino una más bien articulada y compleja competencia comunicativa.

Entre los años cincuenta y setenta, la filosofía del lenguaje ofrece nociones que la Glotodidáctica transforma en elecciones metodológicas y operativas.

Austin¹⁰⁶ y Searle¹⁰⁷, por ejemplo, se ocupan de aquel campo de la filosofía del lenguaje llamado Pragma-lingüística. Afirman que la lengua no sólo tiene una

¹⁰⁵ Firth, John Rupert 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).

¹⁰⁶ J.L. Austin, How to Do Things with Words, Oxford University Press, Londra, 1962.

¹⁰⁷ J.R. Searle, Speech Acts. An Essay on the Philosophy of Language, Cambridge University Press, Londra, 1969.

dimensión semántica¹⁰⁸ y sintáctica¹⁰⁹ sino también una dimensión pragmática¹¹⁰: “hablar” significa actuar unos *actos lingüísticos*, a saber, **hacer cosas con las palabras**, realizar unas intenciones, causar determinados efectos según una serie de normas lingüísticas, culturales, sociales, *conversacionales* y comunicativas propias de cada lengua.

¹⁰⁸ La organización de los sentidos en una lengua. En glotodidáctica se usaba la expresión “competencia semántica”, aún hoy se prefiera el concepto complejo de “competencia léxical”.

¹⁰⁹ La dimensión de los mecanismos de combinación de las palabras en sintagmas, proposiciones, frases. Nosotros en el LaGG consideramos más productivo recurrir a la noción de “competencia morfosintáctica” (>).

¹¹⁰ Componente esencial de la competencia comunicativa (>), y por lo tanto objetivo fundamental de los enfoques comunicativos (>), la c. pragmática o socio-pragmática es la resultante de varios aspectos que teóricamente se pueden categorizar de la siguiente manera:

- el aspecto pragmático (>), que identifica la capacidad de perseguir los mismos objetivos por la comunicación; una parte integrante de la competencia pragmática es aislada por algunos autores y definida “competencia relacional”, que se refiere a la capacidad del hablante de relacionarse con el interlocutor para la búsqueda de los mismos objetivos; una perspectiva que une competencia pragmática y competencia relacional es propia de la glotodidáctica alemana y se identifica con el término “competencia estratégica” (>);

- el aspecto sociolingüístico (>), que identifica la capacidad de elegir la variedad (>), sobre todo de registro, adecuada a la situación (>) a cuyo interior se quieren perseguir los mismos objetivos;

- el aspecto cultural (>), que concierne la capacidad de interactuar y perseguir los mismos objetivos de manera adecuada a la escena cultural (> Acontecimiento) en cuyo tiene lugar la comunicación.

En términos glotodidácticos más específicos, la competencia socio-pragmática es adquirida en cuando el estudiante logra utilizar las varias funciones (>) a través de los actos comunicativos (>) adecuados.

Las técnicas didáctica usadas para adquirir la competencia socio-pragmática son todas aquellas relacionadas con la simulación, la dramatización (>), el roleplay (>) y el escenario (>).

La competencia socio-pragmática tiene un papel esencial en la evaluación (>) de los resultados conseguidos por un estudiante y los parámetros usados para evaluarla son la eficacia pragmática (>) y la precisión sociolingüística y cultural (>).

Cada expresión verbal tiene entonces un valor semántico literal y también un valor pragmático, creado de acuerdo a la finalidad por la cual la expresión fue producida. Y un acto lingüístico es pertinente siempre y cuando realice las finalidades que entiende lograr.

Gracias a estas contribuciones se evidencian dos dimensiones de análisis de la lengua: aquella relacionada con los significados literales y aquella directamente dependiente de las funciones.

Los estudios mencionados coinciden con una voluntad / necesidad de redefinición del concepto de *competencia en lenguas*, reemplazado por el más universal de **competencia comunicativa**, en antítesis al concepto de *competencia lingüística*. La que se plantea es una definitiva superación de la lengua como mera representación de estructuras formales aisladas y ocasionalmente relacionadas, en favor del concepto más amplio de lengua como organismo homogéneo, condicionado por reglas sociales y culturales y por finalidades comunicativas.

A saber, apropiarse de una lengua [*hacerla propia*] no significa contar sólo con una fuerte competencia lingüística, sino también poseer la más compleja y articulada competencia comunicativa, que incluye un sistema complejo de *sub-competencias*:

- La misma competencia lingüística, que representó el objetivo primario de los métodos gramatical-traductivos y audio-orales, también se relaciona con todos los aspectos vinculados con el lenguaje verbal: la fonología o *fonémica* (>)¹¹¹, la *grafémica* (>)¹¹², la morfo-sintaxis¹¹³, el léxico, la *textualidad* (>), etc.

¹¹¹ La dimensión fonológica concierne a la capacidad de reconocer y realizar los fonemas y las curvas entonativas de una lengua, y de administrar aspectos para-lingüísticos como el tono de la voz y la velocidad del habla.

Entre las técnicas didáctica adecuadas a ejercer estos aspectos, recordamos las parejas mínimas (>), la dramatización (>), la repetición segmentada (>) y Tú-tú-tâ-tú (>). Ya no tienen un verdadero significado didáctico la técnica de transcripción de palabras o frases en IPA (>), es decir según el Internacional Phonetic Alphabet.

- La *competencia para-lingüística* (>) que comprende los elementos prosódicos no pertinentes desde un punto de vista esencialmente lingüístico: velocidad de elocución, tono de la voz, uso de pausas con el fin de modificar o integrar el significado literal del texto.
- La *competencia socio-pragmática* (>), es decir la comprensión y el uso correcto de las variedades de una lengua, de sus registros, de sus estilos, saber comprender y perseguir los fines comunicativos de manera relacionada con el contexto socio-cultural.
- La *competencia extralingüística* (>) que se relaciona con los significados no vehiculados por el lenguaje verbal, y que sin embargo lo acompañan y lo integran. Comprende la *competencia gestual* (>), la *proxémica* (>)¹¹⁴ y la *objetual* (>).¹¹⁵

¹¹² La grafémica o grafología es una componente de la c. lingüística (>). Concierno la capacidad ortográfica de escritura. Problemas de orden grafémico emergen en el estudio de todas las lenguas con diferentes niveles de intensidad y frecuencia.

¹¹³ En Lingüística se distinguen morfología, el estudio de las formas gramaticales (las morfemas que, agregados a los lexemas forman las palabras: desinencias verbales, número, género, etc.) y sintaxis, es decir la disciplina lingüística que estudia los mecanismos de combinación entre palabras, sea en núcleos mínimos (los sintagmas) sea en proposiciones y frases [> Lengua vs. lenguajes]. En la enseñanza de la LCM dicha distinción permanece invariada, mientras por las LCE se ha impuesto en estas décadas la noción de morfo-sintaxis o morfología sintáctica, que unifica los dos planes, al menos por lo que concierne los estudiantes de nivel intermedio y alto. El pasaje al nivel avanzado a menudo es identificado con el alcance total del dominio morfosintáctico y el enfoque sobre la sintaxis.

¹¹⁴ La competencia relacionada al espacio físico como elemento condicionante de la Lengua.

¹¹⁵ Retomando el concepto chomskyano de competencia, los estudios de la comunicación en ámbito sociológico y pragma-lingüístico en los Años Setenta y Ochenta han puesto en evidencia una componente de la c. comunicativa que concierne las reglas de uso de los:

- objetos relacionados con el vestuario (Roland Barthes ha escrito un ensayo sobre las reglas de la que se define "vestémica", nombre que B. atribuye a la ciencia que estudia la competencia en el uso de los

El abordaje comunicativo, por fin, da origen esencialmente a dos métodos: el situacional y el nocional-funcional.

El **método situacional**, se desarrolla en los años sesenta y en el ámbito de la Glotodidáctica sigue siendo interpretado de diferentes formas: algunos glotodidactas no lo consideran aún un método autónomo, sino una innovación progresiva de los métodos preexistentes que integra principios y técnicas retomados de los abordajes estructuralista y comunicativo. De todas formas, es evidente que se trata de un esbozo significativo y significante del comunicativismo, ya que es evidente la reacción anti-mecanicista y una seria consideración hacia algunos principios de la sociolingüística. El método se caracteriza por la introducción en un modelo de aprendizaje lingüístico esencialmente estructuralista del concepto de situación comunicativa: una lengua es imposible de aprender 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, debe de acercarse concretamente a la realidad. Y por esta razón, el estudiante es expuesto a diálogos fuertemente contextualizados que subrayan exclusivamente el papel fundamental de las reales

vestidos), que se articula en registros formales e informales y es gobernado por la sintaxis del acercamiento de prendas y colores. Entre los objetos para el cuerpo también encontramos las joyas (la complejidad de las reglas formales del uso del arete varonil), los broches que indican la pertenencia a clubes o grupos específicos, los colores típicos de colegios o escuelas, los anillos que significan precisos mensajes sociales, etc.:

- objetos presentes en el ambiente: tratase esencialmente de los estatus symbols, desde los sillones de diferente altura en un estudio a las máquinas empresariales a disposición de los funcionarios de rango, etc.

La c. objetual es esencial a nivel de cursos avanzados, esencialmente para profesionales y adultos, y se considera como una componente significativa de la c. Cultural (>). Los materiales ideales para el desarrollo de la c. objetual son los audiovisuales auténticos (>).

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

condiciones comunicativas donde se desarrollan al mismo tiempo el papel de los locutores, la argumentación, el lugar y el momento.

El docente no debe entonces poseer sólo una mera competencia lingüística específica del campo de enseñanza, sino también manejar -con una cierta seriedad y seguridad- la cultura, la civilización y las reglas sociales del país donde la LE se habla, para poder “insertarla” de manera eficaz en las diferentes variantes 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 a través de ejercicios estructuralistas y la progresión del sílabo procedía desde los elementos gramaticales más fáciles hasta aquellos más difíciles. En los métodos situacionales más recientes, en efecto, el concepto de situación se extiende también a la práctica, y se transforma de manera paulatina en una actividad conducida con técnicas de tipo comunicativo, relacionadas con el juego, la simulación y la dramatización. El que llamamos “recorrido lingüístico” se construye según el nivel de frecuencia y de interés que pueden suscitar las varias situaciones entre los alumnos.

En este segundo caso, en efecto, podemos hablar seriamente de comunicativismo. El curso se estructura de acuerdo a un criterio de unidades didácticas¹¹⁶ que desde el principio introducen el estudiante a una situación, y el objeto-lengua viene casi siempre presentado en su variante oral aunque se prevén ejercicios para el desarrollo de las habilidades lingüísticas de la competencia escrita.

El **método nocional-funcional** en cambio nace en el ámbito del “*Proyecto Lenguas vivas*” elaborado por algunos expertos del Consejo de Europa y tiene como finalidad la difusión del conocimiento de las LE entre los ciudadanos europeos. Por ello, se individuán las estructuras sociolingüísticas necesarias para la supervivencia social y

¹¹⁶ Unidad Didáctica: U.D.

física de un parlante extranjero. Los sílabos lingüísticos se llaman, así, “niveles-umbral”¹¹⁷, porque expresan el nivel mínimo de competencia en una LE, suficiente y necesario para comunicar y satisfacer las necesidades básicas.

En este proyecto la lengua es analizada según 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 están seleccionadas según la situación social y cultural.

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

Desde finales de los años setenta las ideas de D. Wilkins¹¹⁸, J. L. M. Trim¹¹⁹, J.A. van Ek¹²⁰, surgidas esencialmente en función de estudiantes adultos, son adaptadas a diferentes cursos heterogéneos por edad de los sujetos participantes en ellos.

Por lo general, en el método nocional-funcional, el estudiante, con sus necesidades comunicativas representa el fulcro alrededor del cual se constituye el sílabo lingüístico. Cada Unidad Didáctica propone una o más funciones comunicativas y proporciona:

¹¹⁷ The threshold level.

¹¹⁸ D. Wilkins, *Notional Syllabuses*, Oxford University Press, Londra, 1976.

¹¹⁹ J.L.M. Trim, *Un système européen d'unités capitalisables pour l'apprentissage des langues vivantes par les adultes*, Consiglio d'Europa, Strasburgo, 1979

¹²⁰ J.A. van Ek, *The Threshold Level*, Consiglio d'Europa, Strasburgo, 1975

- a. Las nociones y las estructuras para realizarlas.
- b. El material: lo más posible auténtico, no se suministra yendo de lo más fácil a lo más difícil o en relación con la gramática que propone, sino según una selección del nivel de importancia atribuida a cada función.

El uso de la lengua es por supuesto importante. El docente no sólo conoce la lengua y es capaz de adaptarla a las diferentes situaciones comunicativas y culturales, sino también sabe integrar su trabajo con el uso intensivo de las tecnologías aplicadas en la Glotodidáctica.

En fin: los principios básicos del abordaje comunicativo integran la casi totalidad de los abordajes y de los métodos elaborados después de los Años Setenta hasta por lo menos a la mitad los Noventa. Las ventajas son notables y evidentes:

- La lengua se considera como un instrumento de comunicación.
- Conocer 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, una herramienta para realizar sus motivaciones.

Sin embargo, por otro lado, es posible evidenciar una serie de problemas relacionados con la aplicación de los métodos comunicativos:

- El concepto reducido y finalmente banal de “necesidad comunicativa” sobre la cual se construye el sílabo lingüístico, a menudo está formalizado por funcionarios externos, ajenos al proceso de aprendizaje, que no toman en consideración los aspectos de la personalidad y de la posible y potencial evolución del individuo.
- En muchos casos se han aplicado las necesidades evidenciadas por sujetos adultos residentes en el exterior, en los procesos de aprendizaje concernientes niños o adolescentes que estudian una LE en el país de pertenencia, quitando, así, a la lengua objeto del estudio su real función comunicativa y pragmática.

- La transposición de los principios nocionales-funcionales de un proyecto destinado a los adultos, además ha favorecido el reconocimiento del *estatus* de elementos prioritarios a las finalidades instrumentales del aprendizaje lingüístico, con evidente prejuicio de aquellas formativas, fundamentales sobre todo en un contexto escolar con alumnos muy jóvenes o adolescentes.
- Hace falta, todavía, una adecuada profundización sobre el papel del análisis de las estructuras lingüísticas presentadas a los estudiantes: dicha presentación, en situaciones comunicativas acompañadas con la práctica a través de diferentes técnicas, no es suficiente para que el estudiante pueda volver a utilizar los elementos aprendidos en situaciones distintas y auténticas, 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 instrumentos lingüísticos que permitan una verdadera autonomía comunicativa y expresiva.

5. El Abordaje Humanístico-Afectivo (⇨)

Bajo el nombre de abordaje humanístico-afectivo se encuentra una filosofía de base que acomuna un relevante conjunto de métodos glotodidácticos que surgen a partir de los años setenta.

La Glotodidáctica humanístico-afectiva se caracteriza por la centralidad que asumen, en el enfoque pedagógico-didáctico, la afectividad, la manera de relacionarse y la personalidad del individuo, su tensión hacia un proceso de auto-realización, todos principios que integran el concepto de *necesidades comunicativas* (⇨) de los estudiantes, elaborado en el abordaje comunicativo y, esencialmente, en el método nocional-funcional. Este proceso osmótico que se desarrolla entre enfoque comunicativo y humanístico-afectivo representa el punto de “no-regreso” de la Glotodidáctica General. Nosotros hablamos de “enfoque ecléctico puro”, algo más profundo y complejo de un simple enfoque integrado.

En el abordaje humanístico-afectivo, la atención de investigadores y profesores de LCE se dirige hacia todos los factores que puedan alterar la capacidad y la potencialidad de aprendizaje del individuo:

- Estrategia de remoción de las fuentes de ansia y de competitividad.
- Necesidad de proporcionar procesos de enseñanza-aprendizaje lo más posible personalizados con el fin de saber aprovechar las potencialidades propias de cada individuo [o porque cada individuo pueda aprovechar sus propias potencialidades].
- Una mayor tasa de participación de cada sujeto-estudiante en el trabajo de grupo.
- Búsqueda de motivaciones enlazadas con el que definimos *Yo profundo*.

Ilustraremos ahora los principios de la Psicología Humanística que tanta influencia tienen (y tuvieron) en el abordaje humanístico-afectivo.¹²¹

La Psicología Humanística, fundamentada en los años setenta, por mérito de algunos investigadores cuales Abraham Harold Maslow¹²² y Carl Ramson Rogers¹²³, enfoca su atención en las percepciones subjetivas del individuo frente la realidad y en las reacciones que estas percepciones provocan: el individuo no es entonces sólo un *ser racional*, sino también una persona dotada de sentimientos y actitudes que condicionan su relación con el mundo y con los demás, y la posibilidad de explotar sus potencialidades.

El individuo necesita ser alentado y apoyado en su continua tensión 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 tiene el mérito de poner el acento no sólo en los aspectos cognitivos de un estudiante, sino también en todas las características afectivas y personales que definen e influyen, a veces notablemente, sobre los procesos de aprendizaje, inclusive aquellos lingüísticos. Además, favorece una mayor atención

¹²¹ Numerosos métodos glotodidácticos han surgido de la Psicología Humanística: el Total Physical Response (>), el Natural Approach (>), la Sugestopedia (>) y el Silent Way (>). Recordamos también las investigaciones de Paolo E. Balboni, Marco Mezzadri y Anthony Mollica, que representan un punto firme de la reflexión sobre la Glotodidáctica General contemporánea. Sin embargo, es importante establecer de antemano que tratándose de métodos relativamente recientes, no siempre es posible expresar un juicio objetivo sobre su valor científico.

¹²² A.H. Maslow, *Motivation and Personality*, Harper and Row, New York, 1970

¹²³ C.R. Rogers, *Freedom to Learn*, Charles Merrill, Columbus Ohio, 1969.

por parte de los glotodidactas hacia capacidades y potencialidades del estudiante en su relación con los demás sujetos del aprendizaje.¹²⁴

James J. Asher¹²⁵, psicólogo norteamericano, es el promotor -alrededor de los años setenta- del *Total Physical Response* (Respuesta Física Total o T.P.R., >).¹²⁶ Mediante un conjunto de observaciones sobre los problemas de aprendizaje infantil, Asher elabora un método glotodidáctico que se relaciona con algunos principios de los métodos directos y con el proceso de adquisición de la LM.

El aprendizaje, según Asher, representa un proceso lento, construido principalmente sobre experiencias receptivas y fácilmente destructible por acontecimientos frustrantes. Es un proceso que implica todas las modalidades experienciales del individuo:

- Audio-orales.
- Afectivas.
- Físicas.

¹²⁴ Con el docente, por ejemplo, se establece una relación parecida a la que se manifiesta por lo general entre paciente y 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 puramente teórico (Lingüística Aplicada).

¹²⁵ J.J. Asher, *The Strategy of the Total Physical Response: an Application to Learning Russian*, *International Review of Applied Linguistics*, III, 3, 1965.

J.J. Asher, *Learning Another Language Through Actions: the Complete Teacher's Book*, Sky Oaks, Los Gatos (Cal.), 1977

¹²⁶ Total physical response. El principio del T.P.R. es la crisis palabra-acción, sea para producir un uso "total" de los medios expresivos del estudiante, sea para permitir la que se define "delayed oral practice" [> DOP]. Tratase de un abordaje lúdico particularmente feliz para la enseñanza precoz (>) de las lenguas extranjeras. [> Suggestive-Accelerative Learning and Teaching].

- Visivas.

En el T.P.R., el alumno se encuentra en el centro del proceso de enseñanza. Viene motivado, protegido contra las derrotas y guiado hacia su auto-realización.

El docente proporciona a los estudiantes un *input* verbal constituido por comandos a los cuales ellos tienen que contestar por medio de conductas no-verbales o más bien físicas. Los estudiantes no están obligados a efectuar producciones lingüísticas hasta que no estén listos para hablar, sobre todo si se encuentran todavía en el período de silencio que llamamos *silent period* (s).¹²⁷

Se desarrollan habilidades de expresión no verbal y, al mismo tiempo, se favorece el desarrollo de una ocasión de feedback para acertar sobre el nivel de adquisición del mensaje proporcionado.

Las instrucciones propuestas van desde órdenes sencillos y de fácil ejecución hasta largas secuencias de acciones y actitudes diferentes. El *input* verbal viene integrado por medio de gestos, gráficos, objetos e imágenes dirigidos al desarrollo de un proceso de facilitación de la comprensión.

El método presenta su insustituible valor sobre todo con niños y sujetos muy jóvenes, y en las fases iniciales del aprendizaje de una lengua. Sin embargo, es necesario integrarlo con otros métodos, puesto que puede resultar aburrido, repetitivo y, a la larga, inhibitorio de toda forma de motivación.

¹²⁷ Período de silencio: de igual forma, en la adquisición de la LM y en el aprendizaje espontáneo de una L2 se nota que existe un período en el cual la persona, a pesar de haber claramente adquirido un determinado elemento, no lo usa. (...) En el aprendizaje de las lenguas, el "silent period" corresponde a menudo al temor de mal figurar o a la sensación de inseguridad (P.E. Balboni, Dizionario di glottodidattica, Guerra Edizioni Guru, 1999).

Por esta razón nos parece importante la innovación de la *Sugestopedia* (→) o Sugestología.¹²⁸

Fundamentado en los años setenta por el psicólogo búlgaro Georgi Lozanov¹²⁹, el método sugestopédico surge del estudio del sistema neurológico del ser humano y del descubrimiento de la existencia de factores que pueden inhibir, condicionar o estimular la personalidad, la creatividad y las capacidades de aprendizaje.

Estas últimas pueden darse, por un lado al remover todas las condiciones externas que las puedan inhabilitar¹³⁰, por el otro, al estimular no sólo las capacidades racionales y conscientes dominadas por el hemisferio izquierdo del cerebro, sino también aquellas inconscientes y creativas del hemisferio derecho. El aprendizaje será de esta forma más eficaz, más durativo, más motivador.

La Sugestopedia puede acomunar principios de Psicología Humanística y Psicoterapia, con principios propios de “disciplinas” orientales como el Yoga o el Zen, para proporcionar un método de enseñanza de lenguas no-directo, es decir construido según la asimilación de diversos estímulos procedentes de los mismos estudiantes.

¹²⁸ Sugestología o Sugestopedia. Método de matriz humanístico-afectivo descrito por el búlgaro Lozanov en los Años Setenta. Se basa esencialmente en el principio de estímulos que el enseñante proporciona al grupo de estudiantes (sentados al rededor de una mesa redonda, en una habitación de colores obligados, con pósteres gramaticales sobre las paredes, música barroca de fondo), dejando que sean ellos los que dictan el ritmo del aprendizaje. Los estímulos (o sugerencias) son discretos y constan de textos por leer y traducir, de grabaciones por escuchar, de materiales por memorizar a través de técnicas similares al yoga. [→ Sugestivo-acelerador Learning and Teaching].

¹²⁹ G. Lozanov, *Souguestologiya*, Sofia, 1971

G. Lozanov, *Suggestology and Outlines of Suggestopedya*, Gordon & Breach, New York, 1978

G. Lozanov, E. Gateva, *Metodo suggestopedico per l'insegnamento delle lingue straniere*, Bulzoni, Roma, 1983

¹³⁰ Por esto, la importancia de una atmósfera relajada y de un ambiente de aprendizaje agradable.

El ambiente donde se enseñan las lenguas con el método sugestopédico es particularmente relajante: cómodos sillones amueblan salones organizados; la clase se desarrolla según un ritmo alternado de prácticas de relajación, danzas y vocalismos, todo acompañado por música clásica o barroca.

Tratase de una propuesta didáctica integrada muy cercana a la “respuesta pedagógica” que describiremos en este trabajo. Una propuesta estimulante que deja emerger la posibilidad-necesidad de una renovada contaminación científica que abarca en un solo encuentro “feliz”¹³¹ disciplinas aparentemente muy distantes como psicología o arquitectura.¹³²

Un curso sugestopédico dura exactamente un mes, con lecciones cotidianas de 4 horas. El estudiante nunca viene obligado a la participación, más bien viene invitado a colaborar y, como única tarea individual, debe leer en la noche y en la mañana los diálogos presentados en clase, para favorecer la “memorización inconsciente”.¹³³

El docente sugestológico es, entonces, un sujeto culto, sea desde un punto de vista metodológico que sobre el plan humano y psicológico. Representa el filtro catalizador de las emociones y los estímulos presentes en el salón durante todo el tiempo de la lección. La lengua viene presentada a través de diálogos basados en situaciones cotidianas reales, talvez demasiado largas, que vienen leídas muchas veces por el docente y practicadas mentalmente por los alumnos que están invitados a identificarse con uno de los personajes y a mantener aquella identidad por toda la duración del curso.

¹³¹ Mario Cardona, durante un encuentro el día 4 de abril del 2002.

¹³² Emerge la idea emblemática de una “arquitectura sugestopédica” directamente al servicio de la didáctica.

¹³³ El texto viene memorizado por medio de diversas técnicas que favorecen la relajación y la concentración, y viene practicado a través de conversaciones, procesos de dramatización y lúdicos.

La gramática no viene explicada directamente, sino expuesta permanentemente a través de letreros o breves notas a la pared, para que los estudiantes los absorban de manera indirecta e inconsciente.

A pesar del mérito indiscutible de subrayar la importancia de la motivación, de la remoción de los factores inhibidores, y de la necesidad de considerar en el aprendizaje ambos hemisferios cerebrales, no es todavía demostrado unívocamente que el método sugestopédico produzca un aprendizaje durativo de una lengua. De hecho nuestra propuesta glotopedagógica, aun retome parte de la filosofía metodológica de Lozanov, de alguna manera la supera a través de la puesta en discusión del concepto de posición del factor disciplinario en el marco de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Para terminar, volvamos casi al principio, a Krashen y su teoría.

Hablemos de Natural Approach o, si prefieren, de Método Natural. Muchos glotodidactas lo consideran un verdadero abordaje glotodidáctico.

El método se fundamenta en las hipótesis relacionadas con *The Second Language Adquisition Theory*.

- Se puede aprender una lengua gracias a dos procesos: la adquisición, típica de la LM (inconsciente, natural) y el aprendizaje (racional, consciente), típico del estudio de las LE.
- El estudio de las lenguas aun pase por el aprendizaje tiene que reproducir las condiciones de la adquisición.
- El aprendizaje tiene la importante función de *monitor*, o sea de mecanismo de control de la LE que se va a (re)producir, aun, por ser lento y racional, penaliza la *fluency* del discurso hablado.

- Teóricamente existe un orden natural en el proceso de adquisición lingüística de las estructuras gramaticales. Este orden funciona ya sea en la LM o más bien en la LE. La enseñanza lingüística tiene que respetarlo.

Según dichos principio, el estudiante tiene que ser sometido a un proceso que respete el que llamamos “orden natural de la adquisición”, es decir, para que se dé un proceso adquisitivo, la LE tiene que ser presentada de manera clara desde el punto de vista del significado. Saltar unos pasajes, *no respetar el orden natural*, puede comprometer irremediamente la adquisición de la competencia lingüística.

Porque la adquisición de una LE depende también de factores psicológicos.

Si determinadas condiciones o acciones generan el así dicho “*filtro afectivo*” (⇒) del estudiante, el proceso de adquisición lingüística se interrumpe y se anula. Es como si se levantara una barrera entre la mente del estudiante y la lengua, un muro generado por ansia, caída de la motivación y falta de autoestima.

Las implicaciones didácticas de esta teoría son numerosas, aunque la práctica demuestre a menudo la debilidad empírica de la pretensión glotodidáctica de reconstruir las condiciones para la adquisición.

- El estudiante que se encuentra en el centro del proceso de enseñanza, está obligado a hablar. Está expuesto a una lengua lo más posible auténtica y significativa, donde prevalece la propuesta lexical, y se reenvían a un segundo momento las estructuras gramaticales y sintácticas.
- No son necesarias explicaciones gramaticales o correcciones formales de la lengua producida por los estudiantes: la naturaleza del método [y su naturalidad] prevé la necesidad de dejar que los estudiantes, por medio de actividades de tipo comunicativo, se construyan su propia inter-lengua y adquieran fluidez en la elocución, reenviando a un segundo momento la corrección formal.

El *Silent way* es, por fin, un método humanístico-afectivo que nace de las reflexiones de un estudioso americano, Caleb Gattegno¹³⁴, dirigido hacia la remoción de todos los factores ansiosos que pueden influir negativamente sobre el aprendizaje lingüístico.

El método silencioso elige, como instrumento fundamental para la acción didáctica, justo el Silencio, al fin de proporcionar a los estudiantes las pausas necesarias para la reflexión y la concentración.

En efecto, según Gattegno, el aprendizaje es esencialmente una actividad que pone en el centro de la actividad didáctica los estudiantes que interactúan hablando y se corrigen de manera recíproca cuando es necesario. El docente no ofrece explicaciones, sino modelos lingüísticos, y sólo en casos estrictamente necesarios corrige los errores de los estudiantes sin intervenir verbalmente, sino sirviéndose de una particular técnica de movimiento de los dedos llamada "*finger correction*". Las correcciones, de esa forma, se dan en función del **principio de pragmática** según el cual el logro de los objetivos comunicativos es más importante que la corrección formal. Es decir que la lengua tiene que servir esencialmente para comunicar y como medio para la auto-realización.¹³⁵

¹³⁴ C. Gattegno, *The Common Sense of Teaching Foreign Languages*, Educational Solutions, New York, 1972.

¹³⁵ Otra técnica típica de este método es el uso de las "reglas" de Cuisenaire: bastoncillos de diferentes larguezas y colores, por lo general usados para la enseñanza de la matemática 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 periodo de tiempo: también en este caso el docente hace uso de técnicas originales y lúdicas, entre las cuales una particular transcripción fonética construida sobre los colores. Los principios del método son ciertamente válidos, aunque las técnicas que propone son muy particulares, requieren de una adecuada instrucción y una fuerte concentración sobre el trabajo por parte del docente, que se pueden lograr sólo con grupos de estudiantes reducidos y fuertemente motivados.

Punto y aparte.

Esta es la historia. Una secuela de experiencias y teorías, enfoques y métodos que llevan al umbral del Siglo XXI, un patrimonio colectivo reorganizado y valorizado por la nueva Glotodidáctica.

Desde aquí, partimos para construir una nueva propuesta metodológica con inevitables consecuencias sobre la teoría pura. Lo hemos hecho y lo estamos haciendo porque profundamente convencidos de los límites evidentes de toda teoría existente relacionada con los procesos de enseñanza-aprendizaje de una LE.

Más allá de los “felices encuentros” disciplinarios descritos o simplemente postulados por afamados glotodidactas, hemos individuado unos puntos clave sobre que trabajar en el LaGG:

- Autenticidad del texto y del contexto
- Superación del concepto de Unidad Didáctica a favor de una más exhaustiva Unidad de Trabajo.
- Construcción de un Currículo de actividades modular dirigido a una verdadera perspectiva matemática del aprendizaje cooperativo.
- Transposición razonada de modelos científicos en ambiente glotodidáctico.
- Reconstrucción de un lenguaje científico propio de un enfoque Glotopedagógico de la Glotodidáctica.

La **línea glotodramática**, presentada en los primeros párrafos de este largo capítulo, es nuestra propuesta de trabajo.

Más lejos, más lejos. Corre, adelante, corre.

(Eugène Ionesco, Le Roi se meurt)

SEGUNDA PARTE

Contenido:
Descripción detallada de la propuesta glotodramática.

Objetivos de esta sección del ensayo son:

El Calentamiento.

Primera Sesión de Trabajo: la construcción de un texto.

Segunda Sesión de Trabajo: la construcción de un texto Auténtico-Auténtico.

Tercera Sesión de Trabajo: la construcción lúdica de las relaciones entre personajes, como elemento básico para la creación de un texto Auténtico-Auténtico.

Cuarta Sesión de Trabajo: los personajes como textos que integran un Texto.

Quinta Sesión de Trabajo: trabajo cooperativo sobre los sistema textuales que definimos "personajes".

Sexta Sesión de Trabajo: trabajo cooperativo sobre el Texto.

SEGUNDO CAPÍTULO
p. 129

EL CALENTAMIENTO

- Si la construcción de la Lengua es un trabajo, una fase de calentamiento es necesaria.
- El Calentamiento como motor de la Motivación.
- Una descripción analítica de las actividades de Calentamiento físico en ambiente glotodramático.
- Una descripción analítica de las actividades de Calentamiento técnico en ambiente glotodramático.
- 40 minutos de Investigación-Acción.

TERCER CAPÍTULO
p. 148

**PRIMERA SESIÓN DE
TRABAJO:
LA CONSTRUCCIÓN DE UN
TEXTO**

- El Texto como producto.
- El papel de los actores-pivote.
 - En resumen.

CUARTO CAPÍTULO
p. 157

**SEGUNDA SESIÓN DE
TRABAJO:
LA CONSTRUCCIÓN DE UN
TEXTO AUTÉNTICO-
AUTÉNTICO**

- Una improvisación sobre la improvisación.
- Intervención cooperativa en el proceso de construcción del Texto.
- La Misión de los personajes como elemento básico en la construcción de un Texto Auténtico-Auténtico: sus acciones y sus verdades.
 - En resumen.

QUINTO CAPÍTULO
p. 167

TERCERA SESIÓN DE TRABAJO:

LA CONSTRUCCIÓN LÚDICA DE LAS RELACIONES ENTRE PERSONAJES, COMO ELEMENTO BÁSICO PARA LA CREACIÓN DE UN TEXTO AUTÉNTICO-AUTÉNTICO

- Las relaciones como elemento cohesivo del Texto.
 - El papel esencial de la Imaginación.
 - La definición de una Supertarea.
- Segunda fase de aplicación del "Si mágico": la Trans-acción.

SEXTO CAPÍTULO
p. 176

CUARTA SESIÓN DE TRABAJO: LOS PERSONAJES COMO TEXTOS QUE INTEGRAN UN TEXTO

- La construcción de un Texto Auténtico-Auténtico a través de la creación cooperativa de los personajes.
- La lógica y la coherencia en presencia de un Texto móvil.

- Naturaleza y papel de los errores en los procesos de construcción de un texto.

SÉPTIMO CAPÍTULO
p.189

QUINTA SESIÓN DE TRABAJO: TRABAJO COOPERATIVO SOBRE LOS SISTEMA TEXTUALES QUE DEFINIMOS "PERSONAJES"

- La Síntesis como medio para la Reflexión.
- Intervención cooperativa en el proceso de construcción de los Personajes: las actividades sico-dramáticas como herramientas privilegiadas.
 - Control y definición del Personaje-Texto.

OCTAVO CAPÍTULO
p.200

SEXTA SESIÓN DE TRABAJO: TRABAJO COOPERATIVO SOBRE EL TEXTO

- Primera lectura del Logbook.
- Sesiones de dramatización del Texto Auténtico-Auténtico.
- Finalización del proceso de construcción de un Texto Auténtico-Auténtico.

Si la construcción de la Lengua es un trabajo, una fase de calentamiento es necesaria. Dicha observación es el resultado de una crisis disciplinaria que va más allá de la simple contaminación científica. Es el producto de un proceso de integración múltiple que lleva, según una lógica y unos objetivos esencialmente glotodidácticos, universos aparentemente distantes a la constitución de un nuevo universo.

De tal manera, en el Laboratorio Glotodidáctico y Glotopedagógico (LaGG) se desarrolla un programa de investigación que –como ya hemos explicado en la primera parte de este trabajo- tiende a integrar técnicas originalmente glotodidácticas con métodos y secuencias dramáticas.

A saber, el objetivo principal de la línea glotodramática desarrollada en el LaGG es la construcción de currículos glotodidácticos basados en la experiencia de la investigación teatral.

Hemos concentrado nuestra atención en dos contribuciones que consideramos fundamentales para el desarrollo del arte dramático y, por supuesto, de una perspectiva original por lo que concierne los procesos de enseñanza-aprendizaje de una Lengua o un Lenguaje: el Psicodrama de J. L. Moreno¹ y el Trabajo del Actor experimentado por K. Stanislavskij.

Cuando hablamos de *Calentamiento* (⇨) nos referimos tanto al aspecto físico del trabajo como a la parte esencialmente intelectual. En efecto, aprender una Lengua con todo su patrimonio de lenguajes anexos, implica un esfuerzo que involucra necesariamente el cuerpo entendido como maquina para la expresión verbal, meta-verbal, seudo-verbal y gestual.

Calentarse, por el actor-estudiante, significa esencialmente trabajar sobre su predisposición hacia el trabajo de aprendizaje, involucrando, en una única fase activa,

¹ J. L. Moreno es autor de "Psicodrama" Vol. 1, 2, 3.

la que llamamos *Motivación* (⇒), junto a la búsqueda de un estado ideal desde el punto de vista matético.

- La Motivación (⇒) es un concepto fundamental para entender el concepto de Unidad de Trabajo. (WU). En los años setenta, Giovanni Freddi (1970, 1972) propuso y perfeccionó el esquema básico de Unidad Didáctica. Según Freddi tratase de un sistema unitario de adquisición integrado por tres fases fundamentales:

1. Globalización de la información (*input*)
2. Análisis
3. Síntesis (*intake*)

Siendo la Escuela un contexto no-natural, la Glotodidáctica ha adaptado el núcleo del sistema de adquisición insertando una fase antecedente que definimos Motivación. Así antes de recibir (globalizar) el *input* lingüístico el actor-estudiante es preparado por una fase motivacional. La fase de análisis es integrada por un elemento de reflexión sobre los mecanismos lingüísticos hipotizables. Una fase de control se acompaña al momento dedicado a la síntesis, cuando el *input* se vuelve *intake*. [M. Cardona, *ibidem*]

- **LA MOTIVACIÓN Y LAS SECUENCIAS ACTIVAS.** Durante la reflexión *a posteriori* sobre los problemas inherentes a la Motivación, emerge de manera evidente el aspecto esencial de las acciones en situaciones reales o imaginarias. K. Stanislavskij lo define como el problema del “Si mágico”, es decir: el problema de la motivación de las acciones: ¿por qué lo hago? ¿cuáles son las razones de las acciones verbales y no-verbales?

Por este motivo, retomando los apuntes del maestro en laboratorio secuencias de acciones imaginarias dirigidas al desarrollo de la conciencia activa.

- Mover una mesa o una silla
- Buscar y encontrar algo
- Quitar el polvo de un mueble
- Entrar y saludar
- Cerrar las cortinas de las ventanas
- Abrir una puerta y ver si está alguien.

Se trata de un ejemplo de “**secuencia activa**” (>). Las acciones se encuentran teóricamente en el punto intermedio entre una pregunta y una respuesta; exigen, por su misma existencia, una razón, un motivo para la ejecución.

Son acciones “imaginarias” porque se cumplen solamente con el pensamiento: son acciones físicas imaginadas. El ejercicio consiste esencialmente en ejecutar las acciones sin ninguna referencia real. En efecto, tratase de una especie de entrenamiento para el desarrollo de la habilidad comunicativa. A raíz de toda acción debe de existir una Motivación: cuando mueven una silla sólo porque yo les digo, cumplen una acción física con una motivación equivocada. Si, en cambio, mueven la silla a otro lugar porque allí está mejor o porque tienen que desocupar un determinado espacio (...) en ese caso cumplen una acción física con motivación correcta y razones precisas; son por cierto acciones físicas auténticas y sin embargo pequeñas, insignificantes y poco interesantes; no pueden ser repetidas por mucho tiempo sin que aburran, entonces, para hacerlas más placenteras, es necesario motivarlas con la fantasía y los “si mágicos”. [K. Stanislavskij, El Trabajo del Actor, Rusia 1905-1923]. “Si mágico”, es decir: la circunstancia en la cual se da la acción y sus siguientes lógicas. Por ejemplo:

- SI la acción pasara de día (con el sol o las nubes), de noche (a obscuras o con la luna), al amanecer, etc.
- SI la acción se verificara en nuestros días, en los Años Veinte o en el futuro.

- SI la acción pasara cerca del mar o de un río; en un barco grande o pequeño; mercantil o de guerra, etc.
- SI la acción fuera el medio para espantar, seducir, fascinar, poseer, atraer, ordenar, enseñar, sugerir, aclarar, asombrar, vengar, esconder, actuar, etc.
- SI en el pasado me hubieran obligado a ..., hubiera esperado, hubiera intentado, creído, perdonado, olvidado, etc.

Cuándo, dónde, con qué objetivo, por qué causa: son las cuatro categorías principales de “si mágicos” que utilizamos en el LaGG.²

² **Anotaciones referentes al trabajo de investigación desarrollado, en colaboraciones con el Prof.**

Daniele Visentin, en el Centro de Investigaciones Glotodidácticas de la Universidad

Latinoamericana de la Ciudad de México. En ambiente glotomatético radical con una total anulación de los roles a beneficio de una impostación de cooperativismo absoluto, la primera motivación que se incrementa es la del actor-docente, fuertemente motivado por el simple hecho que ya no es docente, sino un actor entre los actores: un miembro actuante del Grupo.

Aparece evidente como exista, antes de la misma formación del grupo de trabajo, una premotivación por parte del docente, obviamente interesado en un desarrollo específico de la investigación. De toda manera, el descubrimiento directo y personal de las perspectivas y los sentimientos que emergen de la experiencia laboratorial representan elementos fundamentales para la formación de un “factor motivante” único e irrepetible.

En lo concerniente a los estudiantes, se observa (a través de un primer análisis de los procesos de trabajo) un incremento en la tasa de Motivación, debido esencialmente a un mecanismo complejo de reconstrucción del sistema de los roles.

En efecto, la ausencia coincidente de método, currículo y conocimientos previos, permite un desarrollo libre de los procesos de enseñanza-aprendizaje, que difícilmente se encuentra en un contexto didáctico-pedagógico clásico.

La concepción del trabajo como una “aventura intelectual”, acompañada a la predeterminada inutilidad de la lengua objeto de la investigación (en el caso del Laboratorio de C.I.GLO., estamos estudiando la LCE Checa), representa además un ulterior elemento propulsor del factor motivante.

El Calentamiento como motor de la Motivación. La fase inicial de Calentamiento, entonces, se puede considerar también como una parte esencial de la fase de Motivación, fundamental para el acercamiento al texto o al que definimos técnicamente *hipertexto pivot* (>), es decir un Texto Guía de donde partir hacia la construcción de un texto Auténtico-Auténtico, producto de un verdadero trabajo cooperativo.

Esta fase es tan peculiar en el proceso que estamos experimentando, que no se prevé ningún límite de tiempo para su completa ejecución, en detrimento del lugar común [científico] según el cual la Unidad Didáctica más larga de siete u ocho horas se considera aburrida, mientras aquella más breve resulta incompleta.³

En efecto, los tiempos de ejecución, en el LaGG, están directamente relacionados con la momentánea condición sico-física de los actores-estudiantes y sus potencialidades de carácter motivacional. En el modelo que definimos "*estándar*" se prevén tiempos de ejecución más largos en las primeras fases del proceso de enseñanza-aprendizaje, sin embargo la optimización de los recursos subjetivos y objetivos, además de la formación matética de una disciplina compartida, permiten una gradual reducción de la duración de esta fase.

Entre los objetivos de la Motivación, emerge aquel de la toma de conciencia de la necesidad de adquirir un paradigma de la autonomía del aprendizaje.⁴ A saber, el

El hecho mismo que todo actor participe de la misma manera en el trabajo y que todos los miembros del Grupo sean, a un tiempo, docentes y discentes, concurre en la construcción de un sistema permanente de retroalimentación de la Motivación, esencial para un desarrollo satisfactorio de todo proceso de enseñanza-aprendizaje.

³ Hablamos de "lugar común científico" ya que la mayoría de los manuales de Glotodidáctica presentan, como condición necesaria para una correcta ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje, la Duración de la que llaman Unidad Didáctica. Nosotros preferimos hablar de Unidad de Trabajo. (>Primera Parte, p.50)

⁴ El paradigma matético del *aprender a aprender*.

estudiante tiene que reflexionar sobre el concepto de "*mecanismo de transfer positivo*" (→) de una disciplina a la otra, asumiendo como propio el proceso de integración de conocimientos y habilidades procedentes de otras áreas científicas (la que llamamos "*glotomatética sincrónica*", >). Tiene que convencerse del hecho que el conocimiento de una o más lenguas (o lenguajes) representa un medio útil por el perfeccionamiento de su propia LM o por el estudio y adquisición de otras LE (la que llamamos "*glotomatética diacrónica*", >).

Dicha competencia, que abarca, entre otras cosas, las dimensiones espacio-temporales del proceso de enseñanza-aprendizaje (es decir, representa, al mismo tiempo, un medio y un objetivo), es condición necesaria por un uso educativo y formativo de la Palabra.

Tenemos que remontar ahora a nuestro primer paradigma metodológico de referencia, o bien, a la experimentación de Moreno en campo psicodramático..

Una descripción analítica de las actividades de Calentamiento físico en ambiente glotodramático. La reflexión sobre la construcción de un texto o un personaje es fruto de un *Trabajo cooperativo* (>) que involucra a todos los actores que forman el *Grupo de Trabajo* (>). Hablamos de Texto y de Personaje, sin una verdadera distinción, porque también el Personaje representa un texto complejo, con una gramática propia, un lenguaje, un léxico y toda una serie difícilmente cuantificable de meta-textos.

En la fase de experimentación *Record* (>)⁵ del método glotodramático, algunos *actores-expertos* (>)⁶ son llamados a dirigir la fase que definimos de Calentamiento Físico, tomando en cuenta las siguientes variables:

- El número de los actores.
- Su *nivel matético* (>).⁷
- Los deseos y las expectativas de los mismos actores-estudiantes.

Retomando una serie de ejercicios que tienen el doble objetivo de favorecer el aprendizaje del control del propio cuerpo y de activar simples procesos de relajamiento físico, el Grupo cumple una serie de actividades físicas dirigidas por los

⁵ En fase de Proyecto de la Investigación Glotodramática, en el marco de las actividades del LaGG, se prevén 4 momentos básicos para el desarrollo del trabajo:

- A. *Fase Pivot* [>], a saber: la fase de construcción de un *Curriculo de Actividades* (C.A.).
- B. *Fase Review* [>], es decir: la fase de Verificación en Laboratorio del C.A.
- C. *Fase Pre-Record* [>], a saber: la fase de ajuste y reconstrucción cooperativa del C.A. según los elementos producidos durante la Fase Review.
- D. *Fase Record* [>], es decir: la fase de registro de la secuencia final que llamamos Método Glotodramático.

⁶ Los actores-expertos son los que conocen más las dinámicas de trabajo y ponen al servicio del Grupo su conocimiento.

⁷ Nivel matético como nivel de participación emocional, deseo de alcanzar objetivos y nivel de conocimiento de la praxis del trabajo por parte de los actores-estudiantes.

actores-expertos. Dichos ejercicio proceden directamente de las secuencias sico-profilácticas actuadas durante la preparación al parto.⁸

1. **Control del perineo.** Dicha actividad requiere concentración y coordinación entre respiración y reacción física (contracción). Por esta razón, el ejercicio se presta a la búsqueda de una predisposición al Trabajo, ideal por el enseñanza-aprendizaje. La actividad tiene un desarrollo muy simple. Sentados sobre el suelo, los actores-estudiantes acompañan a la respiración la contracción gradual del perineo, tratando de alcanzar una condición de simultaneidad que les permita un control total del cuerpo.
2. **Relación Cuerpo-Espacio: Link-Later.** Los actor-estudiantes cumplen una serie de ejercicios que los pone en relación con los demás y el espacio. La actividad toma el nombre de Link-Later porque sus efectos se manifiestan durante toda la Sesión de Trabajo, con cierto retraso, por lo tanto, con respecto a la ejecución de la secuencia. Los efectos deseados de Link-Later se registran esencialmente en la escucha, la relación con el espacio, la concentración y, sobre todo, en la Motivación.

En la *fase Review* (⇒) hemos experimentado un momento de reflexión y auto-evaluación.

Los actor-estudiantes evalúan la secuencia de ejercicios y su participación personal a dicha secuencia. El actor-docente queda al margen del Trabajo, limitándose a la

⁸ En fase Pivot, el Calentamiento físico duraba alrededor de 30 minutos. En fase Review la duración había bajado a 25. En Pre-Record los actores habían señalado como una excesiva duración de la fase de Calentamiento físico podía producir efectos indeseados como agotamiento físico o pérdida de la motivación. Hoy, en fase Record la duración estándar del Calentamiento es de 20 minutos.

observación. Objetivo de esta actividad es la búsqueda de un punto de cumplimiento matemático del ciclo cooperativo de Calentamiento físico.

En efecto, mediante la Reflexión colectiva cada actor-estudiante reflexiona sobre su propio nivel de preparación, sus propios límites y como superarlos o corregirlos.⁹

⁹ El idioma vehicular de la fase de Reflexión y Auto-evaluación puede variar según el nivel de conocimiento de la LE por parte de los actores. Siendo esenciales contenidos y desarrollo de dicha fase, la elección de la lengua de comunicación aparece irrelevante. En efecto, la pretensión, por parte de muchos docentes, de adoptar exclusivamente la LE como idioma vehicular durante la clase, pertenece a una idea absurda de Comunicativismo radical que, en lugar de favorecer la formación de un medio ambiente ideal para el aprendizaje, provoca de un lado el crecimiento incontrolado del **filtro afectivo** [>] de los estudiantes y del otro un inevitable proceso de **desmotivación** en los individuos más frágiles desde el punto de vista pedagógico.

Importancia de un *Calentamiento técnico* (>)¹⁰ en ambiente glotodramático. La introducción de las técnicas psico-dramáticas como herramientas privilegiadas del trabajo de Calentamiento nos han permitido observar un notable crecimiento del nivel de Motivación de los actores-estudiantes.

Paralelamente a la transmisión de una Lengua o un conjunto de Lenguajes, aparece claro el valor matético de la dinámica dramática. Es decir, la *aplicación sistémica* (>)¹¹ de técnicas procedentes de la experiencia sico-dramática ofrece al actor-estudiante los instrumentos ideales para empezar un acercamiento no-casual al **aprendizaje del aprendizaje**.

La fase de Calentamiento técnico consiste esencialmente en ejercicios dirigidos a la búsqueda de una crisis controlada entre la “*memoria sensorial*” y las “*memorias a breve plazo y a largo plazo*”¹², es decir, una búsqueda disciplinada hacia un

¹⁰ El **Calentamiento técnico** (>) representa el momento de análisis, selección y elección de los instrumentos cognitivos dirigidos al aprendizaje matético de una Lengua. En fase Record de experimentación, la duración del C.T. es de 20 minutos. La duración total de la fase de Calentamiento, actualmente, es de 40 minutos. La duración ideal de una Sesión de Trabajo del LaGG es, hoy en día, de 240 minutos: la sexta parte del tiempo, aproximadamente, es dedicada al Calentamiento.

¹¹ Aplicación sistémica, a saber: una de las condiciones necesarias para la construcción de una praxis de trabajo. En fase Pivot de la experimentación, se seleccionan las técnicas sico-dramáticas útiles para el desarrollo de una predisposición matética, creando un sistema secuencial de actuación dirigido a la valoración científica de cada técnica en función del objetivo principal [**> competencia glotomatética**].

¹² A finales de Siglo XIX, William James habló, por primera vez, de la existencia de dos memorias distintas con distintas características: la **memoria primaria** y la **memoria secundaria**. Hoy, gracias a los progresos de la ciencia cibernética, hablamos de **memoria de corto plazo** [**> MCP**] y **memoria de largo plazo** [**> MLP**]. La MCP hace posibles simples operaciones de la vida cotidiana y por esta razón se conoce también como *working memory* o “memoria de

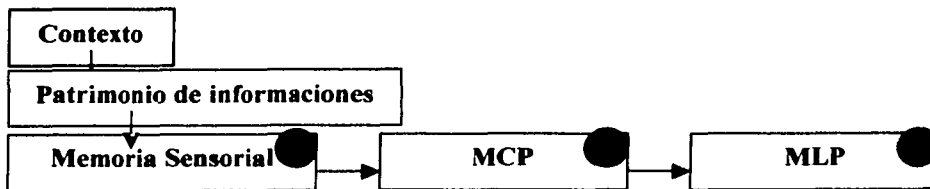
desarrollo funcional de la que definimos *Memoria Total* (>)¹³, con el fin de permitir a los actores –según una lectura ecléctica de las secuencias propuestas por Moreno– de recordar los lenguajes no exclusivamente a través de un esfuerzo intelectual, sino también por medio de la que Stanislavskij llamaba la *Memoria del Cuerpo* (>).¹⁴

La **memoria sensorial** (>) esencialmente puede ser Icónica, cuando es visual, o Ecoica, cuando es auditiva. En ambos casos es la memoria que, como recuerda en su excelente ensayo Mario Cardona, favorece “una primera fase de conservación de la información sensorial que prolonga los efectos del estímulo de medio segundo”. Luego, la información pasa a una especie de almacén de la memoria que se define como “almohada” o *buffer*, donde permanece por 2 segundos. Es éste el tiempo necesario para la traducción fonológica de la información (*input*) y la activación del proceso de *rehearsal* que evita la desaparición de la información en cuestión. [*Mario Cardona, Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue (El papel de la memoria en el aprendizaje de las lenguas), UTET, 2002, Italia*].

trabajo”. La MLP, obviamente, es la que permite la memorización de informaciones o sistemas de informaciones por periodos más largos.

¹³ Llamamos **Memoria Total** [>] la unión teórica de la **memoria de corto plazo** [>], la **memoria de largo plazo** [>] y la **memoria sensorial** [>].

¹⁴ Konstantin S. Stanislavskij [El trabajo del actor] hablaba esencialmente de dos tipos de memoria: la **memoria física o del Cuerpo** [>] y la **memoria emotiva o de los sentimientos** [>]. Cuando pedía a los actores que recordaran un personaje (un viejo, por ejemplo), activaba dos procesos mnemónicos: uno físico (*es el cuerpo que recuerda un viejo, no tu mente*) y uno emotivo (*recordarán lo que el viejo sentía, no lo que hizo o vio o escuchó*).



2. Esquema de memorización estándar con intervención glotodramática. Los circulitos negros indican los enfoques de acción de las actividades de Calentamiento Técnico. Notamos como el C.T. intervenga sea en la Memoria de Corto Plazo que en la Memoria de Largo, partiendo del estímulo de la Memoria Sensorial.¹⁵

Los resultados ofrecidos por la adaptación de las técnicas de Moreno son, en la actualidad, satisfactorios, porque introducen desde las primeras fases de la praxis, el concepto activo de *Reflexión Lingüística* (>).¹⁶

¹⁵ Trabajamos en el LaGG, en el desarrollo de técnicas dirigidas al estudio de la **Interferencia**. A través de la experimentación de situaciones de **Comunicación Perturbada** [>] observamos, por ejemplo, como la **Interferencia Retroactiva** [>] se manifieste en presencia de una suministración demasiado rápida de una serie de informaciones. Hablamos en este caso de **Perturbación Secuencial** [>], relevando como la presencia de un nuevo estímulo verbal o gestual, pueda desencadenar un proceso incontrolable de *deterioro de la traza*, es decir: el olvido de la información. (Útil, para entender el papel de la Comunicación Perturbada, podría ser la repetición en Laboratorio de la experiencia de **L. R. Peterson y M. J. Peterson**). La **Interferencia Pro-activa** es, en cambio, el producto de la confusión creada por los conocimientos previos como, por ejemplo, otra LE o hasta la misma LM. Es en el estudio de las interferencias que emerge el concepto fundamental de **Confusión Lingüística** [>], la interferencia permanente de la LM en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE. En el LaGG trabajamos para la construcción de currículos que, superando los prejuicios en contra de dicha interferencia, haga de la *confusión* un factor positivo.

¹⁶ **Reflexión Lingüística**. [>] No se trata exactamente de una fase propia del trabajo. Podríamos definirla, en cambio, la fase continua de la Praxis, es decir la característica significativa del proceso matético. En efecto, a partir de las fases de Calentamiento y Concentración, lo que los

De hecho, en una óptica radicalmente matética, emerge una fase “natural” que definimos “*de Introspección textual*” (>). Representa, esto, un momento fuerte de la *didaxis* (>)¹⁷, una forma de reflexionar sobre el Texto para leer las palabras, es decir para entender los significados y los sentidos, producir –de alguna manera- otro Texto, otras palabras, otros sentidos y diferentes significados.¹⁸

En fase Record, hemos seleccionado y ordenado las siguientes actividades:

- a. El doble.
- b. La inversión de los Roles.
- c. La silla vacía.
- d. Los personajes sin personalidad.
- e. La tienda mágica.

actores hacen es justo reflexionar sobre un Lenguaje Complejo que incluye, obviamente, también la Lengua hablada y escrita.

¹⁷ **Didaxis.** La Praxis de la Didáctica.

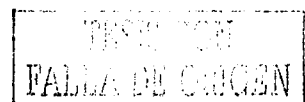
¹⁸ La fase de **Introspección** [>] se puede aplicar en un Texto preexistente como en una Situación, es decir en un Meta texto *en fieri*.

- a. El Doble.** Es quizás la técnica más importante del psicodrama, creada por el mismo Moreno. Nosotros la usamos como medio de actuación de una Lengua o de un Lenguaje. El punto clave de la aplicación del *doble* es de carácter textual siendo ésta una técnica de construcción colectiva de un Texto o de un Personaje. La confrontación forzosa de un *Personaje-Texto* (→) con su propio *doble* crea una serie espontánea e incontrolable de problemas lingüísticos, gramaticales, situacionales y meta-textuales. Pedir a un actor-estudiante la interpretación del *personaje perteneciente a otro actor*, nos permite iniciar un proceso complejo de reflexión sobre los lenguajes (verbales, físicos, mixtos) significativos de un carácter y de su contexto. Presentaré, aquí, una *secuencia Doble* retomada del *logbook* (→) de experimentación en fase Record:
1. *Breve fase de Improvisación sobre un tema propuesto por uno de los actores. Normalmente se inicia con dos o tres actores en escena que improvisan una acción, delineando una primera versión de los personajes.*
 2. *Otros actores son llamados a actuar los papeles de los personajes surgidos de la fase de improvisación, durante una fase de entrevista operada por todos los miembros del Grupo. Más bien: los mismos personajes deben de actuar los papeles de los demás personajes reinterpretrándolos. Las preguntas son varias, inesperadas, por ninguna razón son fruto de un acuerdo previo, tienen a que ver con cualquier argumento. A saber: obligan el actor-doble a una profundización cooperativa del personaje, favoreciendo un proceso de reflexión sobre el personaje-texto por parte del actor-original.*
 3. *Cada vez que el actor-original considere inaceptable una respuesta por parte del doble, se levanta, interrumpe la entrevista y hace la corrección. A menudo, esta práctica provoca en el Grupo el Debate necesario para una construcción cooperativa del texto. Una variación metodológica del Doble se utiliza también en fase de Trabajo Glotodramático para la construcción de un*

Texto Auténtico-Auténtico (→). En los capítulos siguientes retomaremos dicha actividad con las debidas modificaciones en fase Pre-Record y Record. En fase de Calentamiento, el Doble debe de considerarse exclusivamente en su dimensión lúdica.

- b. La inversión de los Roles.** La adaptación de la clásica *inversión de roles* nos ayuda en la profundización de un lenguaje desde el punto de vista de diferentes actores. La construcción de sentidos y significados diferentes nos permite una verdadera profundización empírica de los lenguajes: no se trata, ahora, de una confrontación de personajes (el *doble*), sino de la interpretación múltiple de un personaje único y multifacético. En efecto, la diferencia fundamental entre las técnicas del *doble* y de la *inversión de roles*, reside — básicamente— en la naturaleza de los protagonistas del proceso de reflexión lingüística: en el primer caso se trata de los personajes actuados que representan (*teatro en el teatro*) otros personajes desde su propio punto de vista, su enfoque dramático y su eventual posición dramaturgica; en el segundo caso, los que protagonizan el proceso de reflexión son los mismos actores-estudiantes que, por medio de un intercambio continuo de los personajes, construyen colectivamente sentidos y significados textuales.¹⁹
- c. La silla vacía.** Otra técnica sico-dramática que trasladamos al currículo glotodramático es la de la silla vacía. Formamos un círculo cerrado con una silla en el centro. La reflexión lingüística parte de la presentación espontánea de personajes que pueden ser preestablecidos o improvisados. Se observa, por un breve tiempo no determinado, silencio absoluto, para permitir a todo actor-estudiante la concentración. Luego, cuando se siente listo para la

¹⁹ Aún parezca complejo, definir la diferencia entre Doble e Inversión de Roles es bastante simple: en el Doble, los actores actúan según la naturaleza de sus propios personajes; en la Inversión de Roles, lo hacen según su propia naturaleza personal.



performance, uno cualquiera de los miembros del grupo rompe el círculo y se va a sentar en la silla: desde ese momento en el centro del círculo no está un actor, sino un personaje que habla de sí, de su vida y de su contexto social. Los demás no pueden intervenir ni, tampoco, hacer preguntas por el simple hecho que las dos dimensiones —*la teatral y la real*— no pueden interactuar. La condición de soledad comunicacional que se viene a crear, obliga el actor-estudiante a un monólogo, alcanzando, de esta manera, tres objetivos fundamentales: *propiedad lingüística (>)*²⁰, *coherencia (>)*²¹ y *cohesión (>)*.²²

- d. **Los personajes sin personalidad.** Una variación extremadamente interesante de la SILLA VACIA es esta actividad que definimos “*pirandelliana*”²³ con muchos niveles de interpretación pedagógica. Llenar de sentidos y significados personajes totalmente vacíos, representa un verdadero reto por cualquier actor, más si se encuentra en una condición de desventaja

²⁰ La Propiedad Lingüística es la resultante de tres variables fundamentales: competencia Gramatical, Lexical y Sintáctica, organizadas según el patrimonio metalingüístico propio de una determinada cultura.

²¹ **Coherencia textual** [>], es decir: el retículo lógico-semántico del texto, comúnmente dicho “hilo del discurso.”

²² **Cohesión textual** [>] es decir: uno de los principios básicos desde el punto de vista textual. Tratase de la serie de retículos formales y conceptuales que hacen de una unidad lingüística un **texto** [>]. La cohesión es el retículo de referencias formales interiores a un texto: pronombres y otras formas de anáforas y catáforas, consecutivo temporum, empleo de conectadores (de causa, efecto, tiempo, etcétera), recurrido a sinonímicos, epónimos (rosa en lugar de flor) e hiper-ónimos (flor en lugar de rosa) etc.

²³ “Sei personaggi in cerca d'autore” (Seis personajes en busca de autor, 1925) de Luigi Pirandello representa de manera perfecta el concepto de “interpretación total” que se quiere reproducir en este ejercicio. Interpretación de una interpretación, actuación de la actuación, reelaboración matemática de la realidad como representación de una realidad.

lingüística. Partimos, en el LaGG, de una idea fundamental: la personalidad de un personaje es un conjunto de lenguajes físicos y verbales. El personaje es un Texto complejo, producto de una trabajo cooperativo o, si preferimos, social. Después de una breve fase de improvisación que produce un texto y un sistema de personajes y relaciones, cada actor es llamado a definir con tres adjetivos cada uno de los personajes. Por ejemplo: “fiel, bobo y aburrido”. Luego, un actor que definimos por la ocasión “director” [*actor-director*, >], pide a otro miembro del Grupo que actúe el papel de uno de los personajes pertenecientes al que llamamos *Sistema Adán* (>).²⁴ Tendrá que hacerlo según los tres adjetivos propuestos por el “director”. Aparece evidente, en este caso, la corresponsabilidad de dos o más actores en la construcción de un personaje. Dicha responsabilidad compartida la definimos Trabajo Cooperativo.

- e. **La Tienda Mágica.** Es otra actividad tomada del medio ambiente sico-dramático. En nuestro caso específico está dirigida a un aumento del potencial de improvisación del Grupo, con una particular atención al aspecto motivacional del Trabajo. De hecho, la función más evidente de este *pretexto* teatral es de carácter lúdico; el esquema simple de partida permite a los actores la realización de un desarrollo libre del trabajo de improvisación. La *tienda* es un lugar donde se vende y se compra de todo: desde un sueño hasta una pesadilla, de la felicidad a toda la riqueza del mundo. *La posibilidad de recorrer todas las posibilidades* para dar contenido a un Texto, mete los

²⁴ *Adán* es el Sistema de Personajes y Relaciones que sobresa de la breve fase de improvisación que antecede al ejercicio de *los Personajes sin personalidad*.

0. *Nivel Caos.*
1. *Nivel Adán.*
2. *Nivel Babel.*
3. *Nivel Cosmos.*

Esta es la Escala de evolución de los Personajes de un Texto, en el LaGG.

actores en las condiciones de crear su propia improvisación colectiva de manera verdaderamente libre y autónoma.

40 minutos de Investigación-Acción. Como ya señalado en nota, la duración de la fase de Calentamiento (físico y técnico) es de 40 minutos.

Tiene tres objetivos generales:

- Activación del proceso de extrañamiento para un desarrollo satisfactorio del nivel de concentración.
- Implementación del nivel de Motivación individual y colectiva.
- Aprendizaje de las técnicas básicas para la construcción de un Texto Auténtico-Auténtico.

En fase Record de investigación, se ha insertado a conclusión del Calentamiento una segunda ronda de Reflexión, acentuando así el carácter matético de esta fase del Trabajo.

Podemos resumir la fase de Calentamiento como un ejemplo vivo y modular de la que llamamos *Investigación-Acción* (⇔).

En efecto, según una perspectiva esencialmente matética todos los actores protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje (es decir, estudiantes y docente) participan en el trabajo de investigación, ya que todo proceso glotodidáctico es por su misma naturaleza un proceso de investigación.²⁵

²⁵ **Investigación-Acción** [>], es decir: el *trabajo de campo* en Glotodidáctica.

El Texto como producto. Después de la fase de Calentamiento y Motivación, iniciamos el Trabajo de Construcción de un Texto.

El actor-docente propone un situación-pretexito de donde partir para dar vida a una construcción compleja y cooperativa.

“Ahora pasamos a la fase de creación del texto. Un texto que nace y muere. Se crea y desaparece. Necesitamos dos voluntarios.”

(El LaGG elige como campo neutro de investigación el proceso de enseñanza-aprendizaje de la LCE Italiana; inútil, es decir que no tiene un objetivo pragmático como por ejemplo la LCE Inglesa. Todavía se estudia por cultura, gusto, diversión).

Actor Estudiante: ¿Cuál será el argumento?

Actor Docente: ¿Por qué quieres saber con anticipación el argumento?²⁶

(El argumento de la improvisación que llevará a la construcción del Texto, no debe de ser comunicado a los actores-estudiantes antes de haber ubicado los dos expertos que empezarán dicha construcción, porque una elección fundada por parte de los actores-estudiantes voluntarios podría condicionar su acción, determinando así una alteración significativa de la autenticidad del texto. En todo caso, el actor-docente puede comunicar una “traza” de la propuesta sin pero entrar en particulares que puedan condicionar su realización.

Según la experiencia sico-dramática, un estímulo marcado para la acción podría alterar definitivamente sus equilibrios. Por ésto en el Glotodrama, es preferible la propuesta de un situación-pretexito que calificamos como Neutral.)

Durante la introducción a la actividad, el actor-docente se refiere a la Realidad, ya que el objetivo principal de esta fase de la experimentación es la búsqueda de una construcción del Texto que definimos “cotidiana”.

²⁶ Texto y notas retomadas del **logbook** [>] del LaGG. Actividad realizada en el mes de abril del 2001. La versión presentada en lengua española, es sin embargo interesante por el proceso de construcción del Texto: cooperativo (diálogo) y auténtico (improvisación).

Uno de los dos personajes va a una entrevista de trabajo, pero no sabe de qué Trabajo se trata. ¿Quiénes son los dos voluntarios? Uno que ofrece a un Trabajo y uno que lo busca. Una situación intencionalmente neutral. (Se proponen dos actores-estudiantes, dos mujeres). Recuerden que éste es solamente un pretexto. No se puede partir, en un Trabajo como éste, de una situación extrema porque inhibe y condiciona.

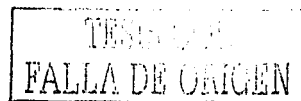
(Tratase de la fase que Stanislavskij define como la etapa del "cuento del cuento". Es decir: el actor-docente propone una situación genérica como pretexto para el trabajo del Grupo)

Retomando la definición de Realidad dada por Berger y Luckman, consideramos el Texto como el producto de una Construcción Social [*producto de una construcción social, >*].²⁷

En efecto notamos como los dos actor-estudiantes *expertos* que dan vida a la primera sesión de construcción del Texto, se encuentran en condiciones muy parecidas a las de un diálogo real. Nadie de los dos, de hecho, sabe lo que dirá el otro, por lo tanto ambos no pueden prever el desarrollo del Texto ni el eventual uso de los eventuales meta textos. Recordamos, a este propósito, que los dos actor-estudiantes no conocen sus personajes: la *primera sesión de construcción* servirá justo a dar un primero "esquema" de ellos, con toda una serie de meta textos relacionados y metalenguajes debidos a los papeles actuados por los mismos personajes, a su actitud, a sus finalidades declaradas.

Es decir: no se puede partir de una situación donde uno es un maníaco y uno es la víctima; si el que ofrece el Trabajo es un serial-killer se descubrirá durante el proceso de creación del texto, porque la realidad así funciona. Los demás tienen que tener absoluto cuidado, eventualmente tomar notas y pensar en lo que

²⁷ Berger - Luckman 1969, *La realtà come costruzione sociale*, Bologna, Il Mulino.



podría ocurrir. Todos podrían ser llamados a participar porque todos hacen parte de un universo que no conocemos. Lo que veremos es un pequeño fragmento de este universo.

(En el lanzamiento de la situación-pretexto, el actor-docente evita la elección previa de propuestas-límite ya que condicionarían demasiado la construcción del texto, reduciendo así el nivel de autenticidad.)

El papel de los actores-pivot (>).²⁸ El Texto producido por los actores-pivot asume enseguida características de autenticidad sensible a nuestra Escala de Previsión y Control, presentando claras y evidentes características para la reflexión lingüística, gramatical o cultural. Lo que le da potencialidades superiores que un Texto supuestamente auténtico, propuesto por un cualquier material didáctico, es su naturaleza absolutamente hiper-textual, su movilidad imprevisible y –gracias a la contribución continua de todos los actor-estudiantes que participan en el proceso de construcción– su evidente origen cooperativo: una "construcción social" dónde la reflexión va más allá de los aspectos lexicales, de contenidos o gramaticales, alcanzando el corazón mismo del personaje entendido como criatura poli-textual, producto cooperativo de un número indeterminado de actores.

C: Buenos días.

D: Buenos días

(a pesar de ser la que busca trabajo, C invita a sentarse la persona que lo ofrece)

.D: ¿Cómo te llamas?

C: Penélope, Penélope Báez.

D: ¿Cuántos años tienes?

C: 25.

²⁸ La nomenclatura técnica de los actores-expertos, en el LaGG, es **actores-pivot** [>].

D: ¿Tienes un currículó?

C: Sí.

(Es sin embargo evidente la sorpresa provocada por el hecho que, a pesar de que las dos actrices-estudiantes no hayan tenido tiempo para ponerse de acuerdo, exista en la escena efectivamente una carpeta que C define como el propio currículó. C toma el currículó de D. Tratase de una acción no prevista que desorienta a D)

C: ¿Has estudiado en la Universidad de... donde?

D: He estudiado al...

(D habla con el actor-docente. Referirse al actor-docente en cualquier momento es permitido en el LaGG. Según la **Teoría del Maestro Estudiante** [MME, >] la visibilidad del actor-docente señala de manera clara que hay un "debug" en el proceso de enseñanza-aprendizaje)

D. ¿Pero tengo que inventar o decir la verdad?

(La pregunta es fundamental: ¿inventar o decir la verdad? Stanislavskij y, después de él, otros importantes exponentes de la experimentación teatral afirmaron que es prácticamente imposible "ser si mismos" en la escena. Goffman añade, en su fundamental "The presentation of self en every day life" que también en la vida cotidiana esta identidad auténtica es cuánto menos discutible.)

A: Inventarlo todo. No tienes que hablar de ti...

D: He estudiado en la universidad de Siena.

C: ¿Hace cuántos años has salido de la escuela?

D: Hace dos años.

C: Hace dos años... Aquí no encuentro

(leyendo el currículó)

C: ¿Tú trabajas, ahora?

D: Sí.

C: ¿Qué te gusta más de tu trabajo?

D: Que hago algo que quiero hacer.

C: ¿Pero, qué te gusta más?

D: Dibujar / Diseñar con la computadora.

C: ¿Cuál es tu dibujo / diseño más importante?

(Observamos, en este caso, una evidente perturbación de la comunicación, causada por una palabra usada fuera del contexto, con un significado, evidentemente, equivocado (*disegnare* en italiano significa dibujar y proyectar). Entran así en crisis los equilibrios del diálogo y con ellos la coherencia del Texto. La elección de no intervenir por parte del actor-docente es en todo caso la mejor posible, porque pospone toda corrección a la fase de reflexión cooperativa sobre el Texto.)

D: ¿ Mi dibujo?

C: Sí.

D: No dibujo. Yo crítico la... el *movie*... la película que veo. Hago una crítica y ya. Pero no dibujo.

C: Qué eliges para hacer esta crítica.

D: Personajes, tipos de personajes, no se... la foto, la fotografía, la música, el ambiente...

C: El tema social te gusta. ¿Es importante?

Es importante notar como, en esta improvisación, no sean respetados a menudo los turnos de palabra, sea por un factor de emotividad que condiciona la acción de los actor-estudiantes, sea por una precisa elección (no declarada y no concordada) hecha por los actores mismos. La actriz-estudiante denominada D ha claramente elegido como significado de "disegnare" el verbo dibujar dirotando sensiblemente el sentido del diálogo.

D: El tema social...No, no mucho, no es importante. Es más importante como... se interpretan como... como se mueven los personajes de la película...

C: Ahora nosotros buscamos personas que estudien como las personas se mueven en la película, pero también el tema social. No sé si tú tienes experiencia.

D: ¿De estudios sociales? No...

C: ¿Pero qué puedes decirme tú del tema social de esta película?

D: Es importante, es importante, pero en mi trabajo es más importante ver la cuestión técnica... la técnica... no importa si es una película de amor, de arte... no importa.

C: ¿Tú puedes... tú podrías cambiar...? ¿Estudiar un diploma, un posgrado para lograr estudiar este tema social?

(El trabajo de construcción de un Texto Auténtico-Auténtico nos permite la profundización, según una perspectiva glotodidáctica, de las que Helga y Tony Noice definen “**codificación y descodificación elaborativa**”. En los Noventa, los Noice descubrieron que la forma de hablar de un personaje representaba la espia de su carácter y sus objetivos. La observación no es banal: los dos psicólogos describen la forma de hablar de un personaje como un conjunto complejo y original de gramática, puntuación, léxico y otros elementos lingüísticos que sugieren a los que escuchan planes, proyectos, naturaleza e intenciones. [Daniel L. Schacter, *I sette peccati della memoria, Mondadori 2201*]. Es decir: el mérito de los Noice consiste en el haber estructurado una descripción científicamente aceptable de conceptos comunes o “artísticos” como “perfil del personaje” e “interpretación”, con el fin de producir en laboratorio técnicas para la limitación de los daños debidos a fenómenos recurrentes de labilidad mnemónica, a través de la creación de métodos alternativos para la lectura de un texto.

“Cuando, por ejemplo, un actor tenía que proferir nada más que un *Sí*, anotaba *No digo más. Respuestas breves*. Otro, reflexionando sobre la frase *Ehm, gracias. Gracias*, la interpretó como *Trato no ponerme muy nervioso, mostrarme como hombre de experiencia, pero con una pequeña indecisión* [Daniel L. Schacter]. Dichas técnicas nos sirven esencialmente para el estudio teórico de los procesos de construcción textual. Aparece evidente, en efecto, el uso continuo y céntrico de la Reflexión como herramienta privilegiada del Trabajo. A través de la reflexión personal y cooperativa los actores-estudiantes comprenden el producto auténtico de su propio trabajo, cerrando así el círculo matético definido por la dramatización de un texto)

D: Sí, sí.

C: ¿Tienes tiempo libre? ¿Tienes tres meses para estudiar?

D: ¿Cada día? Solamente la mañana o después de las 5 la tarde.

C: ¿Y tiempo para viajar? ¿Estás disponible?

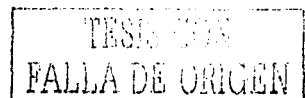
D: Sí, sí, sí.

C: Ok. ¿Estas casada?

D: No.

C: Ok. Mil gracias.

(La improvisación se concluye con un desarrollo del diálogo improbable que, por esta misma razón, es perfectamente compatible con la Escala de Control y Previsión. A saber: el Texto improbable y



moderadamente incoherente es normalmente Auténtico Auténtico, ya que escasamente previsible o controlable por parte de los actores-estudiantes involucrados en su desarrollo dramático.)

En resumen. La primera sesión de construcción de un Texto Auténtico-Auténtico presenta las siguientes características:

1. Los personajes se encuentran en el estadio inicial de su proceso de creación. Son simples, lineares, monótonos, responden exclusivamente y de modo simplista a las indicaciones de la *situación-pretexo* (>) propuesta por el actor-docente. Son esbozos con una alta tasa de condicionamiento debida a la intervención inicial del actor-docente.²⁹ En el caso del ejemplo, ambos los personajes actúan la misma función, sin mostrar particulares características que excedan de los papeles “impuestos” por la situación-pretexo.
2. Dicha pobreza descriptiva de los personajes, distrae inevitablemente la atención del grupo hacia los contenidos y las formas del diálogo. Las observaciones son comúnmente de carácter gramatical, aunque abundan aquellas referentes a léxico y sintaxis. Por esta razón, durante la acción glotodramática el actor-docente jamás interviene para corregir eventuales errores, aún graves. La

²⁹ Una alta tasa de condicionamiento no es necesariamente índice de un bajo nivel de autenticidad.

Consideremos que con las sucesivas sesiones de construcción textual el condicionamiento del texto por parte de la situación-pretexo tiende a disminuir de manera sensible, sustituido por un tipo de condicionamiento más complejo que definimos “cooperativo” [>

Condicionamiento Cooperativo]. Tratase de una trasposición del concepto más amplio de Realidad: una construcción social condicionada por el Grupo de actores y sus propios Medios, que sin embargo no puede ser controlada o prevista por un solo actor.

corrección es pospuesta a una siguiente fase de reflexión, cuando serán estigmatizadas y corregidas todas las inexactitudes.

3. Por fin: el diálogo que surge auténticamente entre los dos personajes es simple. Tiende, exclusivamente, a satisfacer las exigencias de la situación-pretexo.

En fase Record de experimentación, hemos insertado en la praxis del Trabajo una etapa de *Actuación del Texto según acciones físicas (>)*.³⁰ Después de la improvisación actuada por los dos actores-estudiantes *expertos*, el Grupo es invitado a seccionar el Texto producido por esta primera sesión de construcción según una lógica dinámica. Por ejemplo: *debes entrar en la oficina; sentarte en tu lugar; no sabes cuál es tu lugar, no te sientes si no lo sabes; de dónde vienes; a dónde vas; cuál es tu objetivo en esta situación, etc.*

Dicha lógica dinámica y cooperativa justifica las acciones de los personajes.³¹ Las mismas acciones físicas son justificadas por las circunstancias debidas a la situación-pretexo.

La fase de Reflexión completa la primera sesión de construcción de un Texto.³²

³⁰ Tratase de la trasposición disciplinaria de la segunda etapa prevista da Stanislavskij para la construcción de un personaje. Las acciones ya no son "imaginarias" [> **secuencias activas**], sino "reales".

³¹ Justificar, es decir: hacer verdaderas las acciones. [> **Principio de justificación de un Texto**] "Verdadero" significa: creible, probable, comprensible, coherente, reflejable en la vida cotidiana, reconocible etc.

³² La Reflexión puede ser "estándar" (los actores-estudiantes debaten y evalúan el Trabajo desarrollado) o "física". A saber: los actores-estudiantes deben de organizar, en perfecto silencio y sin previo acuerdo, la escena donde se da la acción propuesta por los actores-pivot.

El producto, aún provisional, presenta las características de autenticidad que responden a los criterios de nuestra escala de evaluación.

Una improvisación sobre la improvisación. La segunda sesión de Trabajo aparece más compleja, porque los dos actores-estudiantes llamados a una nueva fase de improvisación tomarán en cuenta el Texto anterior.

Lo usarán como base para construir un Texto más complejo.

En efecto, los personajes siguen siendo simples o con un nivel de complejidad muy bajo, pero se entrelazan en el diálogo estructuras múltiples, por sentidos y mensajes articulados, que en la primera sesión no habían aparecido.

(Y toca a la puerta)

F: ¡Adelante! ¡Buenas tardes!

Y: ¡Hola! Fuentes. ¿Puedo?

F: Sí, sí...

(Los dos interlocutores se estrechan la mano y se sientan)

F: ¿Cómo estás?

Y: Un poco nervioso por el entrevista...

F: ¿Pero por qué está nervioso?

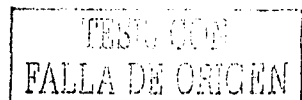
(Se retoma la "situación pretexto" anterior, con la participación de dos actores, esta vez ambos varones.)

Y: Porque es una situación nueva para mí y he estado desempleado por mucho tiempo...

F: ¿Por qué estás ahora desempleado?

(Uno de los momentos más evidentemente matéticos y cooperativos de la construcción glotodramática del Texto: durante el diálogo los actores-estudiantes se corrigen reciprocamente sin influir de manera negativa en la autenticidad del proceso. La corrección puede ser de carácter gramatical o más comúnmente de tipo lexical. Tratase de una intervención suave, basada en el uso de una forma o un vocablo diferente, que se transforma en una clara señal dirigida a la activación de un micro-proceso de auto-corrección.)

Y: ¿He terminado muchos proyectos... hace mucho tiempo fui muy ocupado...



(F da a Y una carpeta interrumpiendo su discurso)

Gracias... éstos son documentos, proyectos o que?

F: No, estamos hablando solamente del trabajo y de su experiencia... yo le pregunto de decirme las razones por que ha dejado su Trabajo.

Y: Eh, esencialmente porque en mi anterior trabajo alcancé la posición más alta y entonces no pude encontrar una posición mejor...

F: ¿Cuál fue su actividad?

Y: Fui un revisor de proyectos... proyectos del área de sistema.

F: ¿Ha visto nuestro anuncio en el periódico?

Y: Sí, pero es un anuncio muy general. ¿Dice solamente que "si buscas trabajo, ven con nosotros!"

F: ¿Por qué no has llamado por teléfono antes de venir?

Y: Pienso que es mejor la situación "persona a persona."

F: ¿Cuál puede ser su horario de trabajo?

Y: Cualquier horario me queda bien.

F: ¿Tienes la posibilidad de viajar?

Y: ¿Cuando quieren, pero no dónde quieren!

F: ¿Por qué?

Y: No quiero ir a Perú o en Chiapas.

F: Creo que si Ud. no tiene la disponibilidad de ir a cualquier lugar, no tenga tampoco la posibilidad de tomar este trabajo, si quieres te llamaremos por teléfono.

Y: Gracias, gracias doctor.

Al final de esta *acción glotodramática* (>) sigue un momento de Reflexión dirigido a la notación, discusión y eventual corrección de errores de léxico, gramática y sintaxis.

No se trata de una mera repetición de la fase conclusiva de la primera sesión de Trabajo, porque en el contexto de la situación se mueven ahora dos textos autónomos que nosotros convencionalmente llamamos Personajes.

Son el *producto cualitativo* (>) de la unión de lenguajes diferentes sea desde el punto de vista *diatrático* (>)³³ sea desde una perspectiva *meta-diamésica* (>).³⁴

La construcción de un Personaje, entonces, es parte integrante e irrenunciable de la construcción de un Texto.

Luhmannianamente podríamos afirmar aquí que cada Texto se hace medio ambiente de otros Textos.

Todo Texto es “sistema” y “ambiente” al mismo tiempo.

Dos son los puntos-clave para entender esta fase del proceso de construcción de un Texto:

1. El Trabajo del Actor sobre si mismo es, por su misma naturaleza, matético. Cuando al centro de este Trabajo ponemos la Lengua o los Lenguajes, este Trabajo se vuelve Glotomatético.³⁵
2. El Trabajo del Actor sobre el Personaje es en si un Trabajo lingüístico, siendo el Personaje un Texto o un Sistema de textos.

³³ A menudo los personajes pertenecen a mundos y a niveles sociales diferentes. La distinción se produce según un proceso aparentemente natural, sin previo acuerdo entre los actores-estudiantes y sin una instrucción preestablecida por el actor-docente. [> **diatrásis**]

³⁴ Los personajes representan al mismo tiempo una expresión verbal, físico-corporal e interpretativa. [> **diamésis**]

³⁵ Tratase del pasaje interdisciplinario entre Teoría stanislavskijana y Glotodidáctica: definimos el resultado “trabajo glotomatético”.

Intervención cooperativa en el proceso de construcción del Texto. El Grupo de actores-estudiantes interviene ahora en el producto textual ofrecido por el trabajo de los dos actores que han participado en la segunda improvisación.

Aplicamos los ejercicios sobre el Pasado y el Futuro, propuestos por Stanislavskij, operando una trasposición disciplinaria hacia nuestros objetivos glotodidácticos. Sin embargo el esquema es el mismo utilizado en ambiente dramático:

- El *Presente* es la escena, a saber, todo movimiento temporal parte del Texto improvisado. No se trata de movimientos sintácticos o gramaticales, sino de respuestas conceptuales.
- La aplicación del *Pasado* consiste en la respuesta cooperativa a problemas como: ¿De dónde vengo? ¿Cuál era mi trabajo? El Grupo trata de llenar de sentidos y significados los vacíos de conocimiento de la acción: ¿Dónde vive Y? ¿Está casado? ¿Con quién? Etc.³⁶
- La aplicación del *Futuro* corresponde a la del Pasado con la única diferencia que en este caso el Grupo delinea las perspectivas de acción de los personajes. ¿A dónde irá después de la entrevista, Y? ¿Qué hará?

³⁶ Es evidente que se trata de una fase ulterior de reflexión con carácter operativo, dirigida al desarrollo cooperativo de toda una serie de meta-textos esenciales para la construcción de un producto Auténtico Auténtico.

Fundamental, para el correcto desarrollo de los ejercicios, es la presencia en el Trabajo del Grupo, de tres *sentimientos básicos* (>):³⁷

1. *Misión.* (>)³⁸
2. *Acción.* (>)
3. *Verdad.* (>)

³⁷ **Sentimiento** [>], a saber: lo que se siente de verdad, lo que se percibe por medio de los sentidos como verdadero. En una óptica humanística como la del método glotodramático, los sentimientos son esenciales para la construcción de un Texto. Un texto sin Misión, Acción y Verdad no es Auténtico por el simple hecho que no presenta una auténtica Motivación.

³⁸ Definimos **Misión** [>] lo que el actor debe de hacer en una determinada acción. Tal vez parezca más apropiado el término **tarea** (sobre todo en presencia de una fragmentación de la acción en muchas micro-acciones), sin embargo la Misión indica una motivación generalizada preferible en una óptica teórica general.

La Misión de los personajes como elemento básico en la construcción de un Texto Auténtico-Auténtico: sus acciones y la Verdad. *La clase todavía no ha empezado y estamos todos en el escenario para ayudar a Marija que, como de costumbre, ha perdido algo. Esta vez se trata del monedero. De repente, se oye la voz de Arkadij Nikolaevich.³⁹ Es un buen rato que nos está observando. “¡Que bonito cuadro! El escenario iluminado y ustedes que actúan. Que actúan de verdad. Todo se veía verdadero y ustedes creían en lo que hacían. Todo en su lugar: las tareas físicas, resueltas con claridad y precisión. La atención viva. Todos los elementos de la creación han reaccionado de la justa manera... A saber, era Arte.”⁴⁰*

Cuando los estudiantes reaccionan diciendo que lo que ha pasado en el escenario no ha sido Arte sino un simple “hecho”, Nikolaevich (alias Stanislavskij) pide que repitan toda la acción. Ellos reponen el monedero en el lugar donde lo habían encontrado y empiezan nuevamente la búsqueda.

Sin embargo ahora sabemos en donde está. Es un fracaso completo.

Stanislavskij declara: *No, esta vez no he sentido nada. Ni misión, ni acción, ni verdad. ¿Por qué no son capaces de repetir un episodio recién vivido? No necesitarían tampoco de ser actores...*

La respuesta de los estudiantes-actores representa para nosotros un punto clave para el desarrollo de la investigación glotodramática: *Antes necesitábamos de buscar, verdaderamente. Ahora no. Ahora actuábamos como si buscáramos. La primera vez era una acción verdadera, la segunda era una copia, una ficción...*

³⁹ Torkov Arkadij Nikolaevich, el seudónimo de Stanislavskij en “El Trabajo del Actor”.

⁴⁰ En el capítulo VIII de su ensayo dedicado al Trabajo del Actor, K. Stanislavskij describe lo que entiende por “sentido del verdadero”. Es evidente como la acción que se desarrolla en el escenario no corresponde a una actuación, sino a la realidad. Stanislavskij aprovecha la ocasión para delinear la confusión necesaria entra dicha realidad y el Teatro.

En la vida real, la vida cotidiana descrita perfectamente por Erwing Goffman, sentir y creer lo que es verdadero representa un proceso espontáneo. En la repetición de la vida, la que llamamos “ficción”, para creer y sentir lo que es verdadero es necesario un proceso de preparación imaginaria, ya que, en la vida cotidiana, es verdadero lo que existe y el Hombre sabe con certeza, mientras en el escenario, es verdadero lo que no existe de verdad y que, sin embargo, podría existir.

Por fin, trasladando la reflexión de Stanislavskij a nuestra investigación, aparece siempre más clara la diferencia substancial entre *Autenticidad* (>) y Verdad de un Texto.

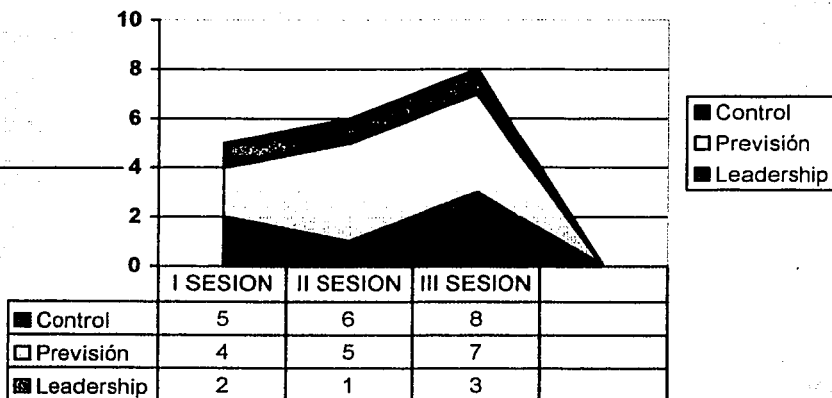
Un Texto Auténtico-Auténtico no es necesariamente verdadero, ya que en la realidad de la vida cotidiana un Texto no presenta necesariamente esas características de autenticidad que satisfacen los parámetros de nuestra escala de Habilidad de Control y Previsión.⁴¹ En cambio, un Texto construido en laboratorio puede provocar sentimientos verdaderos y sinceros en los actores que actúan el proceso de su desarrollo, alcanzando así un excelente nivel de autenticidad.

Durante la *fase Pre-Record* (>) de experimentación de la Segunda Sesión de Trabajo, hemos considerado necesaria una revisión del significado del concepto de Texto Auténtico-Auténtico, y –consecuentemente– una sensible modificación de la Escala de Habilidad de Control y Previsión de un Texto.

⁴¹ En efecto, no todos los actores se enfrentan a una situación o una acción con el mismo patrimonio de informaciones y la misma actitud. Ciertos actores controlan de manera satisfactoria el desarrollo de una acción porque disponen de los medios intelectuales para preverlo y condicionarlo. Dichos medios pueden ser: conocimientos específicos, informaciones previas, una cierta superioridad carismática, hasta los instrumentos menos ortodoxos como la fuerza física y la violencia.

GRÁFICO DE AUTENTICIDAD DE UN TEXTO (Evolución Uno).

Cada escala se refiere a uno de los actores protagonistas del proceso de construcción del Texto.



Es evidente que el nivel de Autenticidad de un Texto depende de las características y las actitudes de cada actor. No es posible, entonces, determinar un significado de Autenticidad válido para todos. Universal. Existen textos que son auténticos para un actor y menos auténticos para otros. Depende esencialmente de la tercera variable que hemos insertado en la escala de referencia, es decir: la *tasa de Leadership* (>) demostrada por cada uno de los actores participantes en el proceso de construcción de un Texto.

Leadership o Potencial de Liderazgo, a saber: la capacidad de un actor de condicionar un sistema dia-lógico o poli-lógico, previendo situaciones, argumentos y eventuales cambios de equilibrio en el Texto. Dicha capacidad se debe esencialmente a dos factores: patrimonio de informaciones y carácter.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Siempre, en un Texto, existe un actor que *toma la delantera* del proceso de construcción, proponiendo los *input* de la conversación y determinando la mayoría de los cambios de dirección. Normalmente es el actor que dispone de los mejores medios intelectuales, el que puede controlar y prever el desarrollo del Texto. Es el actor que llamamos "*leader*" (>).

Con respeto al *leader*, el grado de Autenticidad del Texto es muy bajo, aún esto no signifique para nada que el Texto no sea verdadero. En cambio, por lo que concierne el actor "*dependiente*" (>), notamos otro nivel de autenticidad, debido a niveles menores de Control y Previsión.

Establecer diferentes grados de Autenticidad de un Texto según las características peculiares de los actores-estudiantes, significa confirmar la visión humanístico-afectiva de todo proceso didáctico-pedagógico, según la cual cada actor-estudiante es un individuo único e irrepetible, con su propio sentir e interpretar la Realidad.

Es el mismo Stanislavskij que nos proporciona una distinción exhaustiva entre Verdad y Autenticidad: *Decidan ustedes, qué es más importante: ¿la verdad de los hechos o que la ficción provoque en ustedes un sentimiento verdadero y sincero?*

Por esta razón hablamos de "sentimientos", abarcando en la esfera del Sentir la Misión de un actor, sus acciones y sus verdades.

En resumen. A través de esta segunda sesión de Trabajo tratamos profundizar los procesos cooperativos de construcción de un Texto según el uso sistemático del "*Si mágico*" (>).

En fase Pre-Record, aplicando la quinta etapa de la secuencia de construcción de un Texto, uno o más actores-estudiantes *cuentan el cuento del acción* retomando todos

los particulares posibles y agregando observaciones de carácter deductivo e inductivo.⁴²

En esta óptica las *circunstancias* tienen un papel importante, ya que concurren en el desarrollo de las condiciones ideales para la estimulación y el reconocimiento de los sentimientos.

⁴² La aplicación imaginaria y modular de circunstancias diferentes, permite a los actores-estudiantes un uso complejo del concepto de "Si mágico".

Las relaciones como elemento cohesivo del Texto.

A. Ahora hacemos una variación: los dos que han tomado el trabajo, se encuentran en el mismo apuesto, no sabemos bien que relaciones hay entre de ellos, porque trabajan en el mismo apuesto, pero no se conocen.

(hablando a los dos actores-estudiantes)

no sientense...

¿Y. Hola, como estás?

(besa y abraza a la colega que supuestamente no existe)

¿D. Tú eres nuevo, aquí?

Y. Sí.

¿D. Hoy es tu primer día de Trabajo?

(Continúan los errores y las imperfecciones. El actor-docente no interviene para corregir. Interesante es el hecho que los dos actor-estudiantes ya demuestran de conocer en parte los correspondientes personajes y se encuentran, por lo tanto, en una fase más avanza de construcción del Texto.)

Y. Si ¿Tu?

D: No, yo estoy aquí desde hace mucho tiempo ...

Y. ¿Que hace aquí?

D. Hago de todo ... se hace de todo. Todos hacen ... Hacemos de todo pero creo que yo seré tu jefe

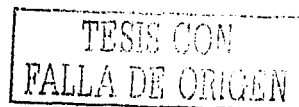
(todos se rien. Un fenómeno interesante del Texto Auténtico-Auténtico es representado por el hecho que, como ocurre en la vida cotidiana, uno de los dos actores que participan en el diálogo se hace *Leader* y asume el mando del Texto. Como ya explicamos: es él que impone el discurso, es sobre todo él que determina y mueve la situación. El otro, sorprendido por esta iniciativa, no puede hacer otra cosa que seguirlo. Exactamente como en la realidad.)

sí, sí, sí.... Es necesario que antes eh... no sé ...¿tu qué haces?

Y. Puedo hacer de todo.

D. ¿Tú haces de todo? Bien, ¿sabes escribir...?

Y. No hay problema.



D. ¿Que ha estudiado?

Y. Yo he estudiado literatura italiana.

D. Bien, porque aquí a veces hacemos críticas de las películas y se necesita que se escriba bien o...

Y. Perfecto, puedo hacerlo.

D.... o corregir el estilo. Sí, ¿puede hacerlo?

Y. Sin problemas.

D. A veces se necesita que se limpien las máquinas, porque no hay nadie que lo haga, y tenemos que limpiar porque no hay nadie que limpie.

Y. Está bien, puedo empezar.

D. Mira, creo que tu lugar esté allá, el ordenador no es muy bueno, es viejo, a veces tienes que darle un golpe para que funcione bien. Tenemos que esperar a nuestro jefe porque te diga qué tienes que hacer.

La tercera sesión de construcción del Texto permite al grupo una ulterior profundización de los personajes, debido al descubrimiento de la relación que existe entre ellos. Finalmente los actores pueden trabajar sobre un material Auténtico-Auténtico, precioso para la reflexión gramatical, lexical, sintáctica, cultural e intercultural.

El actor-docente logra mantener una posición, aún no totalmente invisible, al menos periférica, evitando de participar activamente y de modo protagónico en el proceso de aprendizaje.

Después de esta tercera sesión, sigue un nuevo momento de reflexión en que los actores-estudiantes analizan el Texto y los Personajes.

Se anotan los eventuales errores actuando un proceso de corrección colectiva.

Según un criterio textual, se comentan los lenguajes, proponiendo variaciones y cambios de registro, no solamente por lo que concierne la Lengua verbal, sino

también insertando modificaciones de las actitudes, de los tonos, de la elección léxical, del modo de moverse, o bien basándose en toda una serie de lenguajes (verbales y no verbales) difícilmente previsibles *a priori*.⁴³

⁴³ Los registros utilizados para marcar las relaciones entre personajes representan un ejemplo notable y concreto de lo que es efectivamente la Cohesión [>] del Texto Auténtico-Auténtico. En efecto, los mismos personajes son elementos cohesivos: son ellos que permiten, a través del diálogo, una lectura unitaria y posiblemente coherente del Texto *en fieri*.

El papel esencial de la imaginación. *¿Para qué le sirve a un actor la imaginación?* Es la pregunta que los actores le hacen a Torkov mientras están ensayando en su casa.⁴⁴

“Para crear el Si Mágico y las Circunstancias.” La respuesta de Torkov-Stanislavskij representa un *imput* fundamental para el desarrollo de nuestra investigación glotodramática.

En efecto, el trabajo actuado por los estudiantes es esencialmente “creativo”, a través de una re-construcción sistemática del sistema de las circunstancias y de las relaciones que modifica sensiblemente las características del texto.

Durante la *Fase Pívor* de la experimentación, los actores-estudiantes tenían dudas resistentes con respecto al papel de la Imaginación en el trabajo que iban a desarrollar, y –sobre todo- en el grado de libertad de acción que dicho trabajo permitía en lo concerniente a la construcción del texto. Básicamente, las perplejidades se concentraban en el supuesto papel protagónico actuado por el actor-docente que, a través de la propuesta de una situación-pretexto, podría (por lo menos, de manera aparente) condicionar el trabajo.

Retomando el sentido de la “situación-pretexto” e integrándolo con las reflexiones de Stanislavskij sobre el Texto, llegamos a las siguientes conclusiones:

- La “situación-pretexto” es parcial, no indica todos los elementos necesarios a la perfecta comprensión del Texto. Además, siendo simplemente una provocación, no representa tampoco un texto en sí, ya que muestra claras fallas de cohesión y coherencia acompañadas a evidentes márgenes para el desarrollo textual.
- La intervención gradual y sistemática de los actores-estudiantes, según una praxis esencialmente cooperativa, representa la fase permanente de desarrollo del Texto. El pasaje fundamental entre “pretexto” y

⁴⁴ K. Stanislavskij, “El trabajo del actor”. (*ibidem*)

Texto es el producto único e irrepetible del Trabajo de actuación de la situación propuesta.⁴⁵

Basándose en el uso estratégico de la Imaginación, se rehace el “Cuento del Cuento”, es decir: los actores-estudiantes, después de la segunda fase de improvisación, reconstruyen el Texto, enriqueciéndolo con las que técnicamente definimos las Acciones Físicas.

La construcción del sistema activo que mueve y significa el Texto, determinando las relaciones entre los personajes y las circunstancias que permiten u obstaculizan el desarrollo de determinadas acciones, representa una fase necesaria hacia una construcción cooperativa de un texto Auténtico-Auténtico.

La definición de una *Supertarea* (>). Durante la tercera sesión de Trabajo, el Grupo elige, propone y aplica la que llamamos Supertarea del Texto, un producto integrado por espacio, tiempo y situación, que condiciona de manera decisiva el desarrollo del Texto según variables espaciales, temporales y situacionales.

A saber: la Supertarea imaginada por Stanislavskij como etapa fundamental en el proceso de construcción de un personaje, una vez trasladada en un contexto glotodidáctico, representa una herramienta esencial para la *conducción cooperativa* (>) del Texto. Responde básicamente a una exigencia de carácter espacial, y de reflejo modifica de manera sensible las características temporales y situacionales del

⁴⁵ “Solamente así, todo lo que nos da el autor, empieza a vivir, y conmueve sea los que actúan en el escenario, sea el público. (...) Nada más de esta manera el actor puede vivir plenamente la vida interior del personaje y actuar según los deseos del autor, del director y de su propio sentimiento.” El concepto de “conmoción” es fundamental para la comprensión global del concepto glotodidáctico de dramatización de la Lengua. A saber: un movimiento interior colectivo (*cum movere*).

Texto. Por ejemplo: no en provincia, sino en la Ciudad de México; no en una oficina de Gobierno, más bien en una cárcel; etc.

En efecto, aparece evidente como el problema de “dónde” se va a desarrollar la acción influya necesariamente en los aspectos más propiamente temporales o en la misma situación.

Sin embargo, una Supertarea “temporal” puede condicionar, de igual manera, el elemento espacial del Texto. Cuando la atención del Grupo se mueve hacia un determinado periodo histórico o una determinada estación del año o de la vida, cambia inevitablemente toda la perspectiva textual y, de reflejo, también la situación sufre un impacto sensible en su propia estructura y desarrollo.⁴⁶

⁴⁶ Clasificamos la Supertarea según dos categorías básicas: 1. Supertarea topo-marcada (es decir: una Supertarea determinada por un marco topológico, una ubicación de la acción significativa). 2. Supertarea crono-marcada (a saber: una Supertarea caracterizada por una ubicación temporal condicionante). Teorizamos también una tercera categoría que llamamos “situacional”, cuando es la situación en sí que marca de manera decisiva todo el desarrollo del Texto. Normalmente consideramos esta última categoría como una Supertarea de segundo nivel, ya que es suficiente hacer una modificación de tipo temporal o espacial para modificar de modo sensible el desarrollo del proceso de construcción del Texto.

Segunda fase de aplicación del “Si mágico”: la *Trans-acción* (>). Después de haber definido la Supertarea, los actores-estudiantes pasan a la que llamamos Trans-acción o “*directriz temporánea y aproximada*” (>).

Los actores-estudiantes retoman las secuencias activas ya utilizadas durante la fase de Calentamiento y Motivación, dirigiéndolas ahora al desarrollo del Texto. Se trata de un proceso de corrección de los “*errores de imaginación*” (>) que no permiten un uso pleno y satisfactorio de la Supertarea. Podemos resumir dichos errores según tres tipologías básicas:

- a. Forzar la imaginación en lugar de guiarla.
- b. Imaginar de manera casual.
- c. La imaginación es carente de Acción y Actividad.⁴⁷

Sobre todo, el último de estos errores (carencia de acción y actividad) es objeto de la aplicación de las secuencias activas.

Existen muchas maneras para aplicar las secuencias del “si mágico”. El juego preferido por la pequeña sobrina de Stanislavskij aparece sin embargo como el método más representativo y clarividente de lo que vamos buscando a través de la investigación glotodramática, sea por su naturaleza lúdica sea por su absoluto carácter dramático.

“Les contaré un juego que hace siempre mi sobrinita de 6 años. ‘¿Qué haces?’, me pregunta la niña. ‘Estoy tomando un té’, contesto. ‘Y si en lugar del té, fuera aceite de ricino, ¿qué harías?’. Yo trato de recordarme del sabor del aceite de ricino, hago un montón de caras, con grandes risas de la niña. Luego pasa a la segunda pregunta: ‘¿Dónde estas sentado?’. ‘En una silla’, contesto. ‘Y si en lugar de una silla, fuera una estufa encendida, ¿qué harías?’. Yo actúo como si estuviera sentado

⁴⁷ Esencial, en fase Review de la experimentación, ha sido la transposición glotodidáctica de una de las reflexiones stanislavskijanas más originales, a saber: los estudios sobre las acciones físicas con motivaciones.

en una estufa y me muevo de manera frenética para no quemarme, hasta que la niña se angustia y empieza a tener piedad de mi, y agitando las manitas grita: '¡Basta! Ya no quiero jugar.'

Partiendo de la provocación de este pequeño cuento, vamos reconstruyendo toda una serie de preguntas con respecto al Texto, objeto y producto de nuestro trabajo.

Los actores-estudiantes actúan tras-acciones verbales y físicas sobre el diálogo. Ya no estamos en fase “Adán” de la creación de los personajes, sino en una más avanzada que definimos “Babel”, que incluye también la Situación del proceso creativo que se desarrolla alrededor de los mismos personajes.

La etapa de “directriz de acción” puede durar pocos minutos como unas horas, dependiendo de la complejidad del Texto en construcción. En el *logbook* del ejemplo que estamos presentando en este trabajo, anotamos unos 15 minutos dedicados a la trans-acción, debido a la relativa simplicidad del texto.

De toda manera, en fase Pre-Record, hemos insertado un momento conclusivo dedicado a la Reflexión que amplía el concepto de “directriz de acción”.

Según una praxis consolidada, el Grupo divide las acciones en “partes físicas grandes”, es decir: se procede a una sección del Texto por “segmentos activos” o porciones textuales. En efecto, no existe un Texto que no sea divisible en grandes acciones físicas, ya que todo texto es un conjunto coherente y cohesionado de acciones físicas grandes y pequeñas.

En dichas acciones físicas grandes se basa esencialmente la etapa de “trans-acción actuada”.

Los actores-estudiantes actúan o ejecutan la lista de acciones producida por el trabajo cooperativo; las preguntas que la niña hace en el cuento-provocación de Stanislavskij representan la clave de interpretación de las acciones físicas.⁴⁸

⁴⁸ *¿Qué haría si...? ¿Qué diría si...? Etc.*

El objetivo esencial de este momento de Reflexión operativa es el “aprendizaje de la naturaleza de las acciones”⁴⁹. Por esta razón, si resulta imposible representar una trans-acción del Texto completo, se procede a una subdivisión temporánea en partes medianas, pequeñas y mínimas, según una lógica que definimos “secuencial”, ya que se basa en el principio modular de los textos: un sistema textual que se hace medio ambiente de otro sistema, como en un juego *luhmanniano* de cajas chinas.⁵⁰

⁴⁹ Tratase de “acciones físicas”, no necesariamente verbales.

⁵⁰ La **Lógica Secuencial o Con-Secuencial** [>] es una línea lógica y consecuente de **acciones físicas** [>] orgánicas. Cuando los actores-estudiantes se vuelven capaces de reconocer dicha línea, pueden pasar a la fase de refuerzo de la lógica a través de la práctica. Repaso, repetición, actuación, fisión y –momento fundamental- eliminación de lo que es superfluo. Stanislavskij establece entre 90 y 95 % la incidencia de acciones inútiles en un Texto. Sólo por medio de esta reflexión crítica, los actores-estudiantes pueden reconducir el Texto a una condición de Autenticidad (condición que Stanislavskij identificaba con “verdad y convicción”).

La construcción de un Texto Auténtico-Auténtico a través de la creación cooperativa de los personajes. La cuarta sesión de Trabajo representa el inicio de un segundo ciclo de actividades que se desarrolla alrededor de los Personajes.⁵¹

*Los actores-estudiantes trabajan ahora sobre una situación-pretexto extrema: un hombre, sobre el techo de un edificio, quiere suicidarse... Una mujer que pasa en la calle lo ve e inicia a hablar con él, para convencerlo a reconsiderar su decisión.*⁵²

Conscientes de lo que hemos dicho antes, o sea que en presencia de un estímulo extremo, el Texto que surge puede ver alterados sus mismos equilibrios internos, llamamos a la improvisación a dos nuevos actores-estudiantes: un hombre y una mujer.

G. Virgen Santa, es un chico... ¿Pero qué haces? ;... No puedo creerlo... ehi, ehi, ehi, tú

chico! ;Chico, aquí, aquí, aquí!!!!

H. ¿Qué quieres?

G. ¿Qué haces allá? ¿Qué haces? ¿Qué piensas?

H. Pienso suicidarme.

G. No te escucho bien, ¿qué has dicho?

H. ;Esta vida es una miseria!

G. Pero por qué dices ésto, ¿no tienes familia? ¿No tienes a una mujer? ¿No

⁵¹ A finales del 2001, hemos elegido el camino alternativo de la "situación-pretexto extrema" para salir de una parálisis del trabajo que podía dañar la entera investigación. Optimizando el límite de este tipo de situación (es decir: el alto riesgo de condicionamiento del proceso de construcción), hemos movido nuestra atención en los Personajes como Textos o elementos modulares de un Hipertexto construido cooperativamente.

⁵² Los apuntes que siguen pertenecen al *logbook* de diciembre del 2001. La situación-pretexto había sido actuada una primera vez en marzo del mismo año, pero sólo en esta segunda ocasión se han aplicado los criterios glotodramáticos en fase Record.

tienes a la mamá o al papá? ¿No tienes a nadie en el mundo?

H. Sí, pero ¿qué importa? Así es la vida, no hay problema.

G. ¿No tienes un trabajo? No entiendo por qué quieres dejarte...

(G no encuentra las palabras para decir "aventarse por la ventana", sin embargo recorre a un vigoroso movimiento del cuerpo para suplir gestualmente a la falla verbal)

H. Tengo un trabajo, tengo una familia, tengo dinero, pero no me importa de nada...

G. Pero ¿por qué? ¿Eres drogadicto o estas loco?

H. No, soy una persona normal...

(los demás se ríen)

...que ha tomado una decisión.

G. ¿Se acabó, entonces!

H. Se acabó.

G. No, yo quiero ayudarte porque si tú te avientas, será un espectáculo terrible; no quiero verlo.

H. No importa.

G. No, por favor, tú tienes que pensarlo bien, piensa bien las cosas, tienes que estar tranquilo, si quieres, puedo hablarle a tu esposa, a tu mamá, haré cualquier cosa tú quieras.

H. No me falta nada, creo que es la decisión más importante de mi vida, la decisión de dejarla para siempre.

G. Pero tú tienes hijos, no... tú... tú... no te interesan para nada?

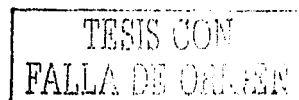
H. Sí, sí...

G. ¿Cuántos años tienen?

H. El pequeño tiene siete años

(los demás murmuran por la indignación)

G. ¿Pero es una injusticia! Porque cuando yo era niña, mi padre se aventó, y yo he sufrido demasiado.



H. Pero tu vida continua, ¿cuál es el problema? Tu vida continua.

G. Sí, sí, pero es un trauma psicológico. Y para tus niños será una desgracia.

H. ¿Qué me importa?

(La situación-pretexto empuja los estudiantes a una toma de posición precisa, a través de una caracterización extrema de los personajes. La *leadership* de G es evidente, aún con sus propias palabras mueva el liderazgo del diálogo hacia H. De repente, notamos como ya no se hable de la elección de H, sino de una Elección en general: el Suicidio. El actor-docente deja temporáneamente su condición de invisibilidad e invita otras dos actrices-estudiantes para que entre en el juego, rompiendo el sistema-diálogo)⁵³

El *input* dado por el actor-docente es necesario para sorprender los actores-estudiantes. En efecto, H no sabe que van a llegar su esposa y su amante. Probablemente ni se imagina tener un amante. Por otro lado, la llegada de la amante es una sorpresa también para la esposa. A saber: el actor-docente deja momentáneamente su condición de invisibilidad para substituirse al Caso. Este papel totalmente exterior e inesperado, baja de manera sensible la tasa de condicionamiento del *input*.

I. (la esposa) Rubén, ¿qué haces? ¡Rubén! ¡Rubén! Por favor, piensa en nuestros años más felices con nuestros chicos y todo lo demás. Por favor, ¡no te avientes!

G. Escucha. Ésta es tu esposa.

⁵³ En la Reflexión que seguirá a la cuarta sesión de Trabajo, este cambio de *leadership* será objeto de una larga discusión sobre el Texto como Conflicto o Sistema de Poderes. Dicho sistema es sin duda un sistema gramatical y sintáctico trasladado a la esfera social y política.

El análisis de esta tensión que es propia del Diálogo como forma textual, va a colocarse en la agenda de investigaciones futuras del Centro de Investigaciones Glotodidácticas de la Universidad Latinoamericana dirigido en colaboración con el Prof. Daniele Visentin.

L. (la amante) Mi Amor, ¿por qué lo haces?

H. Por ti.

L. No, no, yo te necesito...

(el público a la esposa: ¡Aviéntalo! ¡Empujalo!)

La participación del Grupo es de fundamental importancia, en cuanto estímulo para el trabajo cooperativo sobre el Texto. Desde el punto de vista de la motivación, esta intervención continua del los demás actores representa un indudable progreso del Trabajo, puesto que en las primeras tres sesiones, el papel de los actores no directamente involucrados en la construcción dialógica no parecía demasiado claro.

L. Mi corazón late por ti, no me hagas ésto.

H. Lucia, adiós.

L. No, no, un momento ...

I. Pero, ¿porqué lo haces por ella?

H. Por ella y por ti también.

I. Tus hijos... ¿Qué opinas de ellos? Los niños, por favor, no te avientes, te perdono. Pues, ven acá.

(toma la mano del esposo)

L. No me importa que te vayas con ella si no te avientas...

I. Harás algo también para Lucia, pero después, por favor...

H. Está bien, está bien.

El Texto que emerge de esta cuarta sesión, primera del segundo ciclo, es claramente más complejo.

La situación extrema, aún rompa los equilibrios propios del realismo, permite a los actores-estudiantes la construcción de un diálogo complejo. La introducción arbitraria por parte del actor-docente de dos personajes inesperados, en calidad de verdaderos cambios dramáticos, ha permitido un enriquecimiento del Texto, no sólo léxico y sintáctico, sino también desde el punto de vista de los contenidos.

En presencia de un número mayor de estímulos, los actor-estudiantes contestan de manera satisfactoria, modificando el desarrollo del Texto e integrando con coherencia y cohesión las variantes significativas, determinadas por la presencia de otros personajes.

La lógica y la coherencia en presencia de un *Texto móvil* (>). Sin duda, el Texto Auténtico-Auténtico es un producto en movimiento, un material didáctico-pedagógico construido por los estudiantes para los estudiantes.

Entre los elementos interesantes que emergen del Trabajo, sobre todo en este segundo ciclo, parece de fundamental importancia el control de la lógica y la coherencia del Texto en presencia de continuos cambios situacionales, de clímax y de jerarquía funcional de los personajes.

El mismo Stanislavskij se preguntaba cómo utilizar lógica y coherencia en el trabajo creativo.

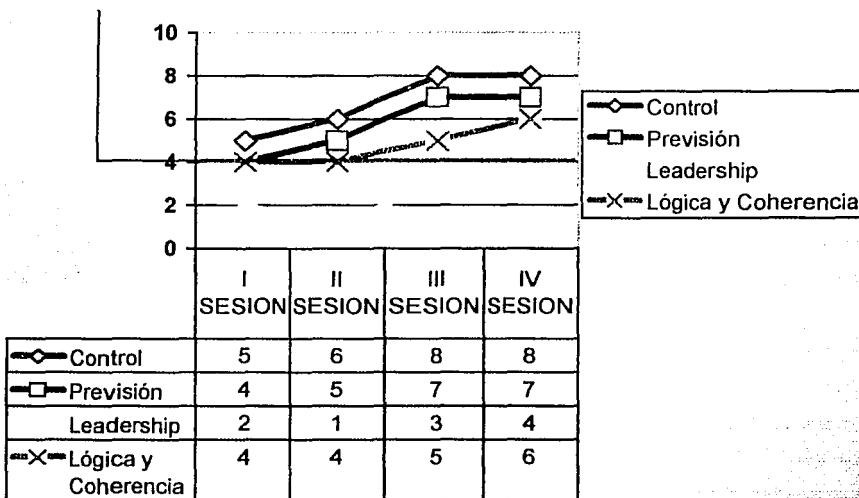
Debido a una costumbre mecánica consolidada, (...) en la vida real actuamos de manera lógica y coherente. Si no fuera así, no lograríamos cumplir esos gestos que son indispensables para nuestra vida. Por ejemplo, si queremos beber un vaso de agua, tenemos que quitar el tapón a la botella, tomar el vaso, agarrar la botella y verter el agua en el vaso. Si quisiéramos tratar de subvertir el orden de esta lógica, empezando a verter el agua, luego tomando el vaso sin abrir la botella... sería una catástrofe.

Se trata de la *Lógica Consecuencial* (>) que Stanislavskij antepone a cualquier construcción de un texto. Y más sube el nivel de complejidad textual, más es necesaria para mantener un grado de Coherencia suficiente. En la vida cotidiana, la Lógica y la Coherencia son dos “fenómenos” espontáneos e inmediatos. En cambio, cuando actuamos (nota siempre Stanislavskij) perdemos la capacidad de dar un sentido y un orden lógicos a nuestras acciones, y –por reflejo- a nuestras palabras. Lo que varía, por lógica y coherencia, es justo la autenticidad del Texto.

Por esta razón, hemos llegado –durante esta cuarta sesión de Trabajo- a una nueva evolución de la Escala de Habilidad de Control y Previsión de un Texto.

GRÁFICO DE AUTENTICIDAD DE UN TEXTO (Evolución Dos).

Cada escala se refiere a uno de los actores protagonistas del proceso de construcción del Texto.



TESIS CON FALLA DE ORIGEN

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

Obviamente, en lo concerniente al nivel de Lógica, vale el principio opuesto que para Control, Previsión y *Leadership*, es decir: 0 es el valor del nivel de Lógica Absoluta, 10 representa la pérdida total de Lógica y Coherencia por parte de un actor-estudiante.

Más lógico y coherente es el comportamiento del actor, más auténtico es el Texto.⁵⁴

Para alcanzar un nivel de Lógica y Coherencia que nos ofrezca un grado de autenticidad aceptable, es necesario activar una simulación de aprendizaje mecánico según el modelo de la vida cotidiana. En efecto, si es muy difícil reconstruir las condiciones de adquisición natural prefiguradas por Krashen, más abordable es la construcción en laboratorio de un currículo de actividades dirigidas a las funciones textuales que llamamos Lógica y Coherencia.⁵⁵

En fase Pre-Record, hemos tratado de crear una propuesta de currículo.

1. Imaginar las acciones físicas pequeñas que llevan al cumplimiento de una Tarea, la que llamamos más propiamente "Misión".
2. Repetirlas en voz alta, utilizando la Lengua Extranjera: ideal sería el uso del tiempo presente en una descripción verbal y en primera persona de la secuencia lógica y coherente de las acciones pequeñas.

⁵⁴ Consideramos un Texto Auténtico-Auténtico cuando todas las variables de referencia (Control, Previsión, *Leadership* y Lógica / Coherencia) presentan un nivel igual o inferior a 4. Siendo la Escala la representación del comportamiento de un solo individuo, la Autenticidad de un Texto vale exclusivamente para el actor interesado por el gráfico. A saber: puede existir un Texto que es auténtico sólo para una parte de los actores involucrados en el proceso de construcción, aún la verdadera autenticidad se alcanza cuando es compartida por todos los actores.

⁵⁵ El objetivo principal del currículo es labusqueda de un punto de equilibrio entre aprendizaje de una secuencia lógica y estandarización de la misma secuencia. Una secuencia estandarizada no es auténtica, sin embargo –sin un proceso de recuperación de los mecanismos naturales– no hay lógica y, por lo tanto, el Texto falta de coherencia.

3. Escribirlas en una “bitácora para la memoria física” (>), cuidando bien el orden de los detalles: más pequeñas son las acciones, más apropiada es la descripción de la secuencia.

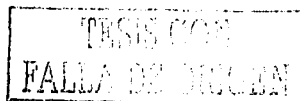
En presencia de la necesidad de este currículo suplementario, surge espontánea una duda sustancial con respecto a la autenticidad del Texto. ¿Cómo es posible que un sistema tan estructurado presente todavía características básicas de autenticidad?

La Lógica no es el equivalente de un proceso de estructuración artificial del Texto. Es simplemente un orden coherente y cohesionado de las acciones, verbales y físicas, que dominamos perfectamente en condiciones naturales. El currículo de actividades dirigido al dominio de la Lógica en un contexto de construcción textual, representa una propuesta de entrenamiento mental. Además, en lo concerniente al aspecto meramente didáctico, dichas actividades estimulan de manera satisfactoria y completa la Reflexión lingüística, previendo la traducción verbal de un proceso complejo de introspección: observación y descripción *a posteriori* de una acción grande, a través de su sección en acciones pequeñas.

El problema de la Atención.

Existe todavía un problema inherente a la autenticidad del Texto, que no hemos enfrentado hasta hoy en el LaGG. Se trata de la teatralidad declarada y explícita del Trabajo producido por los actores-estudiantes. K. Stanislavskij lo define como la “falta de atención escénica”. Es un elemento básicamente negativo, debido por un lado a la presencia inevitable de un público y por el otro a la conciencia de la “ficción” por parte de los actores-estudiantes.

Durante una improvisación con escenario cerrado, Stanislavskij propone una situación-pretexito extrema: “*Nazvanov vuelve y ve el último paquete de*



billetes en el fuego. Se precipita, enloquecido, sobre elcuñado que, cayendo, se golpea la cabeza. Nazvanov, gritando frenéticamente, quita del fuego unos billetes casi quemados. Llega corriendo la esposa y ve el hermano en el piso, cerca de la chimenea. Trata inútilmente de hacerlo respirar. Ve la sangre que le escurre en su cara y grita para que el marido le traiga un poco de agua. Pero Nazvanov no oye nada. Entonces ella misma corre, y de inmediato se escucha un grito procedente del baño: su hijo, el niño, ha muerto, ahogado en la tina."

La radicalización de la tragedia tiene como objetivo central la remoción de cualquier otro elemento catalizador de la atención. El escenario está cerrado ya que la presencia de la platea, aún vacía, podría distraer de la tarea los actores, alterando el nivel de autenticidad del producto escénico.

Sin embargo el resultado es insatisfactorio.

"En principio han actuado de manera correcta, pero al final actuaban como si actuaran. Exprimían los sentimientos o, como dice Amleto, hicieron pedazos a la pasión. Todas sus quejas inherentes al público y al escenario eran inútiles. No eran ellos que no les permitían vivir en la escena; con el escenario cerrado el resultado ha sido el mismo."

El elemento de disturbo es, en último análisis, el mismo nivel de atención: bajo o insuficiente.

Los ejercicios que estamos construyendo en el LaGG tienen como objeto la **Concentración**, instrumento esencial para el mantenimiento de la Atención. *"Es necesario aprender, por medio de ejercicios sistemáticos, a mantener la atención. Apoderarnos de una técnica particular para interesarnos en un determinado objeto, de manera que atraiga nuestra atención."* Es decir: paradójicamente la atención no debe de ser concentrada en el objetivo de la acción, sino en algo (elegido por el actor-estudiante) que no permita la distracción.

Naturaleza y papel de los errores en los procesos de construcción de un texto. En el contexto glotodramático de enseñanza-aprendizaje de una LCE juegan un papel fundamental los numerosos errores producidos por los mismos actores-estudiantes durante el desarrollo del Trabajo *in progress* para la construcción cooperativa de un Texto Auténtico-Auténtico.⁵⁶

Paradójicamente, dichos errores representan el motor del Trabajo. Sin ellos no habría avance ni desarrollo.⁵⁷

Para entender de manera clara el concepto de “*error útil*” (>), empezamos subrayando la naturaleza esencialmente “interior” del proceso glotodramático. En efecto, siendo nuestro producto de laboratorio un método didáctico-pedagógico radicalmente “matético”, tiende a la subversión del concepto clásico y vertical de la educación que, desde el exterior, modifica los esquemas mentales del estudiante, en función de un determinado sistema de normas y valores que definimos “cultura”.

Esta perspectiva heterodoxa cambia totalmente los equilibrios que constituyen el sistema orgánico de la Educación, y abre una vorágine en lo concerniente a cuál relación positiva pueda existir entre los inevitables “objetivos didácticos” y las irrenunciables necesidades del estudiante como individuo único e irrepetible.

A saber: es necesario asumir como un hecho la distinción entre comportamiento interior y expresión del actitud exterior, reconociendo que la segunda –aún importante- no es fundamental, ya que el individuo como tal prevalece sobre su propia dimensión de miembro de un Grupo o Sistema social.

⁵⁶ Tratamos los errores como productos del Trabajo. No los consideramos para nada “elementos por descartar”, sino valorizamos sus calidades transformándolos en *input*.

⁵⁷ Obviamente, tratase de una paradoja retórica, ya que sólo para los que no aceptan una perspectiva matética del proceso de enseñanza-aprendizaje, los errores no representan un patrimonio precioso.

La Tarea del actor-docente –como hemos podido observar en todas las sesiones descritas- es la de observar y, en caso de necesidad, asesorar el Trabajo de los actores-estudiantes, recopilando (por medio de una bitácora que llamamos técnicamente “logbook”) todos los objetivos didácticos que surgen. Dichos objetivos son señalados a través de los que, en un contexto clásico, llamamos “errores” o dificultades de aprendizaje.

El actor-docente –casi siempre invisible o marginal al proceso de aprendizaje- se manifiesta sólo para reconducir el sistema, es decir:

- Para estimular un determinado desarrollo del Trabajo.
- Para rescatar importantes elementos y evitar que, en el afán de la acción cooperativa, los actores-estudiantes los olviden o –de plano- no los noten.
- Para corregir una ruta evidentemente equivocada.
- Para reproponer al Grupo el patrimonio de errores producido.

Quisiera detenerme un momento sobre este último objetivo del *maestro-visible*.

Los errores pueden ser, esencialmente, de tres tipos:

- I. Gramaticales.
- II. Sintácticos.
- III. Lógicos y Metalingüísticos.⁵⁸

En los tres casos, pueden presentarse bajo la forma de faltas evidentes⁵⁹ o vacío de información⁶⁰ o confusión lingüística.⁶¹

⁵⁸ Los errores inherentes a la Lógica y los Metalenguajes, representan una parte significativa del patrimonio producido por el Trabajo cooperativo. Tienen a que ver con las acciones físicas relacionadas con las directrices verbales, con problemas de carácter proxémico [**Competencia Proxémica**, >], cinésico [**Competencia Cinésica**, >] y lexical.

El maestro-visible subraya los errores y hace una preselección de los instrumentos aptos a la investigación cooperativa para la construcción de las eventuales soluciones.⁶² Podemos resumir el patrimonio de herramientas glotodidácticas dirigidas a la valorización de los errores, de la siguiente manera:

- Actividades de dramatización improvisada de la Lengua, según estímulos que definimos “situaciones-pretexto”.
- Actividades de dramatización condicionada de manera cooperativa.
- Fases de Reflexión lingüística individual y cooperativa.
- Ejercicios físicos para la Reflexión lingüística.
- Elección de actores-estudiantes expertos para la coordinación del trabajo cooperativo de Reflexión lingüística.

En efecto, no es la respuesta correcta, sino la equivocada (con todo su patrimonio de dudas, preguntas, problemas y cuestionamientos) que actúa como propulsor del proceso de enseñanza-aprendizaje, manifestando –contemporáneamente- el verdadero estado de las estructuras y las modalidades cognitivas del estudiante.

El método glotodramático elige, sin duda, los que Gardner define “los riegos de comprender”.⁶³ En el contexto dominante de una institución escolar que prefiere el más cómodo “compromiso de las respuesta correctas”, la perspectiva matética ofrecida por nuestro Trabajo, nos obliga a leer más allá de los meros errores como

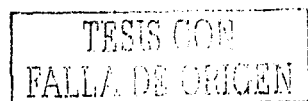
⁵⁹ Es decir: violaciones evidentes de las normas.

⁶⁰ A saber: falta total de informaciones, incapacidad de llenar de significados dicha falta.

⁶¹ Es decir: productos de interferencia lingüística entre LM (o L1), LCE objeto del estudio y otras LCE o L2 preexistentes en el patrimonio de conocimientos del actor-estudiante.

⁶² En un contexto matético con carácter cooperativo, las soluciones posibles son construcciones y no productos culturales preestablecidos.

⁶³ Gardner, H. *The unschooled mind. How children think and how scholls should teach*, Ed. Basic Books, 1991.



violaciones de normas.⁶⁴ El riesgo propuesto por Gardner es justo el producto de la reflexión que el actor-enseñante hace sobre la respuesta, supuestamente equivocada, dada por el actor-estudiante: “¿Qué me enseña este error? ¿Cómo lo puedo transformar en un laboratorio donde descubrir la competencias, las estrategia de aprendizaje, los estilos y las idiosincrasias de los estudiantes?”.

A saber: la Tarea del maestro-invisible [*Visibilidad vs. Invisibilidad*, >] es reflexionar sobre los errores y hacer reflexionar sobre ellos, ya no reconducirlos a las respuestas supuestamente correctas, sino dejar que los estudiantes lleguen por sí mismos a dicha respuesta.

Se aprende solamente lo que se comprende. Lo que no se comprende, tarde o temprano se olvida.

⁶⁴ El “compromiso de las respuestas correctas” considera que la educación tiene éxito cuando los estudiantes pueden proporcionar respuestas correctas, produciendo de esta manera acciones rituales, por parte del docente, mecánicas y convencionales, y limitando inevitablemente la promoción de auténticas capacidades de comprensión.

La Síntesis como medio para la Reflexión. Presentamos la segunda sesión del segundo ciclo de experimentación por la construcción de un Texto Auténtico-Auténtico, que en fase Record se ha convertido en quinta sesión de Trabajo.

El actor-docente propone un momento de síntesis escrita de lo que ha ocurrido hasta este momento desde el punto de vista dramático.⁶⁵

Tratase de una reflexión cooperativa con las siguientes finalidades:

- Verificar la habilidad de síntesis de los actor-estudiantes.
- Verificar la habilidad escrita.
- Continuar en la construcción colectiva del Texto a través una reconstrucción múltiple de lo que ocurrido.

Texto 1.⁶⁶ Nápoles, el 8 de abril de 2001. Un hombre quiso suicidarse por su amante. Por la tarde, un hombre de 40 años quiso aventarse de un edificio de seis pisos. La razón: una doble vida. Tenía familia y también la amante. Fue descubierto por una chica que caminaba por la calle. Ella ha tratado de convencerlo para que no se aventara, pero quién ha logrado convencerlo ha sido la esposa.

Texto 7. Hombre logra tener a dos mujeres arriesgando su propia vida. 7 de abril. Anoche, alrededor de las 11, Robert Rubén Rockfeller, un hombre de cuarenta años, quiso suicidarse, aventandose del techo de un edificio de seis pisos. Mientras él recitaba sus últimas oraciones, una mujer que iba sola por la

⁶⁵ *“Grupos de tres, hagan un artículo de periódico. Rápidos, tenemos 20 minutos... Con respeto al hecho que ha pasado, sobre el intento de suicidio. El día siguiente viene publicada la noticia en los periódicos, un artículo de media columna. Traten de rescatar todo lo que han visto y escuchado.”* (del logbook con fecha noviembre 2001. El actor-docente proporciona a los actores-estudiantes un estímulo para la reflexión)

⁶⁶ De 15 artículos producidos, presentamos 2, los que presentan las características más interesantes para el desarrollo de este trabajo.

calle, lo ha visto y le ha gritado enseguida que no se aventara. La señora estaba al borde de una crisis de nervios. Después de algunos minutos ha llegado sobre el techo la esposa del hombre y le ha pedido que pensara en los hijos. Ha aparecido, luego, la amante, pero ha sido la esposa que lo ha convencido por fin a no matarse. Así el hombre no se ha aventado y solamente la primera mujer ha sido llevada en ambulancia al hospital psiquiátrico más cercano.

Nuevos elementos se han generado en el Texto, gracias a la lectura subjetiva dada por los trabajos de síntesis. Estas contribuciones serán utilizadas en la siguiente sesión de Trabajo, para profundizar la construcción de los Personajes.

Sin embargo, antes de proceder, el actor-docente llama la atención de los actores-estudiantes sobre un argumento preciso que emerge del trabajo de síntesis: los nexos temporales.

Este momento es fundamental, porque –de manera casi marginal- el actor-docente *recoge* las informaciones y las propone al grupo como un producto del Trabajo desarrollado y no como reglas frías que se deben aprender por medio de forma mnemónica.⁶⁷

⁶⁷ *Quisiera admitir que la actividad tenía también el objetivo de reflexionar un poco sobre los nexos temporales. AYER POR LA MAÑANA, ESTA MAÑANA, DE REPENTE, POR FIN, EN AQUEL ENTONCES, ALREDEDOR DE LAS 12, POCO DESPUÉS DE LAS 12, etc.*

Intervención cooperativa en el proceso de construcción de los Personajes: las actividades sico-dramáticas como herramientas privilegiadas.

Llamamos los protagonistas afuera de la acción escénica. Propongo de llamar a la mujer e iniciar a hablar con ella. Cuenta tu versión de los hechos.

(El actor-docente estimula los estudiantes para que inicien otra fase de del proceso de construcción delos personajes-texto. Tratase del momento dedicado a la entrevista de los protagonistas del acontecimiento, es decir del intento de suicidio.)

I: Ayer ha sido el más terrible día de mi vida. Mi marido estuvo a punto de matarse, aventándose del 6° piso de un edificio. He llegado sobre el techo tratando de... He llegado, pero cuando estuvea punto de jalarlo hacia mí, una mujer en la calle ha gritado “Rubén, Rubén ¿qué haces?”. Entonces me he sentido hecha pedazos. Sabía que era la amante. Pensando en nuestros hijos le he dicho que lo habría perdonado si hubiera venido abajo conmigo. Ésta es la trágica historia.

A: Preguntas.

(El actor-docente provoca los demás actores para que pregunten cualquier cosa al personaje que se encuentra solo en el escenario)

D: ¿Cuántos hijos tienen?

I: Tenemos 2: uno tiene 7 años y el otro 8.

E: ¿Cuál es el trabajo de tu marido? Somos muy curiosos de saber.

I: Desempleado, trabajó hace unos años...

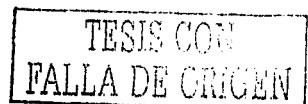
E: Él dijo tener mucho dinero...

I: Se ha casado conmigo porque yo tengo mucho dinero.

F: ¿Cómo va ahora tu matrimonio?

I: No sé, estoy tratando de reflexionar, pero no logro pensar nada ahora, estoy absolutamente...

G: Destruída.



I: Sí, destruída.

L: ¿No sabías de la amante?

I: No, y es la cosa peor

L: ¿Ya lo has perdonado?

I: Sí, lo he dicho, pero no estoy segura... Estos días serán los más difíciles, veré si realmente puedo perdonarlo.

M: ¿Hablarás con el amante?

I: Sí, haré algo... pero no sé todavía cosa...

L: ¿Y por qué no lo dejas?

I: Porque nuestros hijos están chiquitos. Tienen que estar con el padre. Cuando sea el momento se lo diré...

N: Y ¿cuál es, según tú, la razón de la traición de tu marido?

I: Estaba pensando en ésto... Estaba feliz conmigo y con nuestros hijos, no sé por qué haya sentido la necesidad de tener a una amante... Pienso que en el fondo, él sea un hombre bueno.

A: ¿Otras preguntas?

¹ **E:** ¿Piensas que él está atravesando la crisis de los 40?

I: Así espero.

P: ¿Qué habrías hecho si tu marido hubiera muerto?

I: Creo tener la fuerza necesaria para salir adelante sola. Sí, dentro de muchos años trataré de empezar otra vida con otro hombre.

P: ¿Por qué no encuentras un amante?

I: Porque no quiero hacer una competición con él, me he dado cuenta que no se nada de ese hombre...

E: Entonces ¿por qué lo has convencido para que no se aventara.

I: Por nuestros hijos.

G: ¿Y él, tu marido, es un buen padre?

I: Cuando quiere sí. Cuando llega a casa juega con ellos.

H: ¿Y por qué no lo obligas a trabajar?

I: Porque es difícil, siento que no sabe hacer nada.

E: ¿Piensas que él está atravesando la crisis de los 40?

I: Así espero.

P: ¿Qué habrías hecho si tu marido hubiera muerto?

I: Creo tener la fuerza necesaria para salir adelante sola. Sí, dentro de muchos años trataré de empezar otra vida con otro hombre.

P: ¿Por qué no encuentras un amante?

I: Porque no quiero hacer una competición con él, me he dado cuenta que no se nada de ese hombre...

E: Entonces ¿por qué lo has convencido para que no se aventara.

I: Por nuestros hijos.

G: ¿Y él, tu marido, es un buen padre?

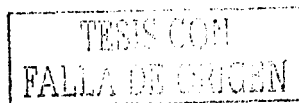
I: Cuando quiere sí. Cuando llega a casa juega con ellos.

H: ¿Y por qué no lo obligas a trabajar?

I: Porque es difícil, siento que no sabe hacer nada.

Las preguntas que el Grupo pone, sorprenden al actor-estudiante que ve modificarse – a veces de manera significativa- el propio personaje. En un contexto de laboratorio, los actor-estudiantes están perfectamente conscientes del hecho que un Personaje Auténtico, parte integrante de un Texto Auténtico-Auténtico, es el producto de la intervención de muchos sujetos y no solamente del trabajo individual realizado por un actor-estudiante.

La fase de la entrevista al personaje sirve justo a plasmar aquella parte de él que queda completamente oscura para el actor-estudiante que lo interpreta.



Así el Trabajo del actor sobre el Personaje se transforma, en un ambiente glotodramático, en el Trabajo cooperativo de un Grupo sobre el Personaje y sobre el Texto. Las preguntas de los demás jamás representan una mentira. Si los demás piden noticias de la hermana, significa que el personaje tiene a una hermana; si preguntan porque ha matado al cartero, quiere decir que el personaje es un asesino... etcétera. Esto es muy claro si clara es la importancia de la aplicación de las técnicas *stanislavskianas* en ambiente glotodramático con finalidades glotodidácticas. Por esta razón, en el LaGG intentamos aplicar también una forma reducida de la “24 etapas” propuestas por K. Stanislavskij. Lo hacemos para proyectar una construcción cooperativa de un Texto Auténtico-Auténtico en un contexto de *lección tradicional* (>).⁶⁸

1. La biografía del personaje no es familiar al actor. Por esto, él la enriquece continuamente con la contribución de los otros actores, porque la biografía de un personaje -como la vida de un individuo - es el fruto de una creación colectiva.
2. Los actores tienen que definir el sentido exacto del Texto.
3. Después de haber definido los lenguajes con que el Personaje se expresa (y a cuyo el actor tiene que llegar), el actor debe refleja sobre estos lenguajes y sobre su empleo.

⁶⁸ Será oportuno recordar como en el LaGG las condiciones de Trabajo no son las mismas que se presentan en una lección tradicional. Niveles de motivación y patrimonio cognitivo de los estudiantes no se parecen a los que se pueden encontrar en una normal sesión de enseñanza-aprendizaje de una Lengua Extranjera. Evidentemente, los resultados de la investigación desarrollada en laboratorio deben de ser adaptados a un contexto tradicional. Por esta razón tratamos observar los efectos didáctico-pedagógicos de la aplicación de la versión reducida de las “24 etapas” de Stanislavskij.

4. Definidos los Lenguajes, a través de un Trabajo de Reflexión, el actor-estudiante tendrá que encontrar las acciones, los tonos, los volúmenes, el léxico, la sintaxis, los modos para expresar dichos lenguajes.
5. El actor tiene que aprender a dominar los lenguajes, ya que no son los Lenguajes que dominan el actor sino el contrario.

La aplicación de esta secuencia reducida en un contexto de lección tradicional, nos permite de observar como (también en ausencia de una didaxis consolidada y una verdadera conciencia matética por parte de los actor-estudiantes) se alcanza la construcción de un Texto que podemos definir Auténtico-Auténtico.

A la luz de estas observaciones, presentamos la entrevista al segundo personaje del Texto en cuestión: *el hombre que quiso matarse*.

R: Para mí era un juego... Para mí era un juego para saber si mi mujer y mi amante me querían de verdad. Era una manera de ser espectacular. Lo he dicho, se trató de un juego, porque la vida y la muerte siempre son un juego... se juega de la manera mejor posible.

C: ¿Por qué no trabajas?

R: Porque no tengo necesidad.

C: Pero el dinero es de tu mujer...

R: Pero...

G: Pero si encuentras un Trabajo, tu vida puede ser más productiva...

R: Puede ser más productiva, sin embargo no más feliz.

F: ¿Qué sabes hacer?

R: Hijos.

Y: ¿Desde hace cuanto tiempo estás con tu amante?

R: Desde hace 4 años.



L: ¿Qué buscas en la vida?

R: Placer.

D: ¿Dónde has conocido tu amante?

R: He conocido mi amante durante un viaje, en Florencia.

G: ¿No crees que es un juego peligroso?

R: No, no es peligroso porque es un juego.

L: ¿Y qué vas a hacer ahora? ¿Continuar con el amante o volver con tu mujer?
¿Qué harás?

R: Continuar con mi vida, no hay problema.

F: ¿No crees que haya sido un modo muy cruel de decirle a tu mujer que tienes a una amante?

R: No creo...

Y: ¿Y no tienes miedo que tu mujer te deje?

R: No, no tengo miedo.

L: ¿Estás seguro del amor de tu mujer?

R: En este momento sí, después de lo que ha sucedido...

F: ¿Quieres a tu amante o se trata también de un juego?

R: Mi amante es parte del placer que yo busco.

C: ¿Qué habrías hecho si no...?

R: Yo esperaba ese momento, que mi mujer llegara...

C: ¿Te habrías aventado?

(...)

L: ¿Sabes que también tu amante está casada?

R: Sí.

L: ¿No te importa?

R: No.

Y: ¿Sigues viendo a tu amante?

R: Todos los días.

F: ¿Qué piensas que hará ahora tu mujer?

R: Pienso que esperará que los hijos crezcan y después no lo sé... quizás encontrará una amante, una posibilidad, quizás me deje...

Y: ¡Ya no digas tonterías!!!

Control y definición del Personaje-Texto. Sin el *Control* (>) no existe ningún proceso de *Definición* (>). Para alcanzar un nivel de Control satisfactorio es necesario aislar y eliminar todas las acciones –físicas y verbales- que consideramos superfluas. Cuando hablamos de Control, obviamente, nos referimos al Control que el actor-estudiante ejerce sobre sí mismo, es decir: sobre el personaje-texto que él mismo está construyendo. No se trata, entonces, del dominio del acción o de la situación, un elemento de seguridad preexistente que indica una baja tasa de autenticidad textual, sino de la tensión necesaria hacia una Definición del personaje, estructurado como si fuera un Texto.

Para evitar inútiles cuanto dañinas equivocaciones, preferimos hablar en este caso de “Control D” (>), a saber, del control que el actor-estudiante ejerce sobre sí mismo para dominar la construcción gradual de un personaje coherente y cohesionado.⁶⁹

El objetivo del Control D es **expresar todo el personaje, en todos sus detalles, a través del menor número de gestos posible.**

Los actores-estudiantes que se encuentran en una fase avanzada de la experiencia glotodramática, constructores y poseedores de una praxis consolidada, consideran al

⁶⁹ **Control D** [>], o sea: Control para la **Definición** [>]. Tratase de la versión glotodramática del Control Escénico propuesto por K. Stanislavskij: es esencialmente un Control exterior (es decir: basado en acciones físicas), sin embargo el aspecto “interior” de dicho Control no es marginal, ya que si el actor no siente lo que hace, la Verdad no emerge de la acción y nadie cree lo que ve.

Personaje como un sistema textual con su propia gramática y una meta-sintaxis única e irreplicable. Por esta razón, es posible reconstruir una secuencia dirigida exclusivamente al aprendizaje del Control D, a través de un trabajo analítico sobre las acciones físicas y verbales.⁷⁰

1. El actor-estudiante secciona una Acción Grande en muchas acciones medianas. A saber: reconoce y aísla las acciones que constituyen una acción. Lo hace a través de la actuación repetida, enfocando la atención en los pasajes que llevan al cumplimiento de la trayectoria activa. Si se trata de palabras, sonidos, tonos y cualquier otra forma de expresión verbal, procura comportarse de la misma manera.
2. Cada acción mediana puede ser seccionada en muchas acciones pequeñas. El proceso es el mismo, sin embargo la ulterior fragmentación de la acción puede afectar a la comprensión en lo concerniente a coherencia y cohesión.
3. El actor-estudiante repite la secuencia activa respetando la actuación de cada acción pequeña, sin nunca perder el sentido de la coherencia de la Acción Grande y su estructura cohesionada.⁷¹

Durante la actividad, el actor-estudiante descubre que muchas de las acciones son inútiles o, de plano, equivocadas. Las elimina o las sustituye con unas proyecciones

⁷⁰ Existe una diferencia esencial entre **Gesto** y **Acción**. El Gesto, que puede ser físico como verbal, representa una micro-fracción modular de una acción pequeña. En cambio, la Acción (física o verbal) es un conjunto sistémico de gestos o conjuntos de gestos (acciones pequeñas y medianas).

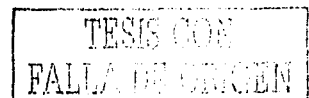
⁷¹ El Trabajo de Sección aún se parezca al proceso que lleva los actores-estudiantes a una división del Texto en acciones físicas grandes y pequeñas, no es exactamente el mismo. En este último caso, objeto del Trabajo no son las acciones que constituyen el Texto, sino aquellas que significan la existencia aceptable de un personaje.

interiores que le permiten creer en lo que hace, a saber: elevan la tasa de autenticidad del personaje-texto.⁷²

A través de la reflexión sobre las naturaleza y la composición de las acciones que constituyen un personaje, los actores-estudiantes llegan a la segunda parte del proceso de construcción de un Texto Auténtico-Auténtico.

⁷² Las **Proyecciones Interiores** [>] representan la frontera más avanzada del Control Interior.

Representan el elemento humanístico-afectivo de todo proceso de creación de un Texto Auténtico-Auténtico. El actor-estudiante no trata de recordar como se realiza una acción, sino pide a su propio cuerpo que recuerde los movimientos, los respiros, las palabras, las expresiones, las pausas. Cuando decimos que el cuerpo recuerda, estamos hablando esencialmente de "sentimientos": el cuerpo busca sentir algo que ya ha sentido, recordando así la naturaleza de la acción que el actor tiene que vivir.



Primera lectura del Logbook. La lectura de los apuntes tomados por uno o más de los actores-estudiantes permite al Grupo la reflexión sobre el Texto producido hasta este momento. Se seleccionan frases y palabras que aclaran conceptos y situaciones que todavía son ambiguas o objeto de discusión. Además, se utilizan tecnologías de soporte como fotos o video-grabaciones (realizados por los actores-estudiantes) para observar y analizar los momentos tópicos del Trabajo e intervenir en los eventuales errores o puntos de interés.⁷³

El papel esencial de la “bitácora” que nosotros definimos Logbook nos remite a una reflexión necesaria sobre los libros de texto y su inevitable falta de autenticidad matemática.

En el marco de la didáctica dominante, triunfan los manuales estructurados y los programas curriculares preestablecidos. En una sociedad que pretende ser pragmática y actúa de manera consiguiente, es más que comprensible el recurso sistemático a proyectos pedagógicos basados en trayectorias obligadas y, por esta razón, fácilmente controlables. Los mismos actores que participan en los procesos de enseñanza-aprendizaje responden a un modelo predeterminado de la Educación como medio para el fortalecimiento directo y funcional del tejido social. Los objetivos didácticos son claros y evidentes desde el primer momento porque representan la respuesta correcta a una necesidad colectiva o a un conjunto, más o menos complejo, de necesidades que corresponden al Grupo social de pertenencia. A saber: el mapa de los conocimientos necesarios, que en los Países “desarrollados” definimos “planes de estudios”, es básicamente vertical y secuencial, previendo una escala gradual del aprendizaje propuesta por un actor predominante que llamamos convencionalmente “docente”. La tasa modular de los planes es prácticamente inexistente ya que una estructura rígida garantiza un nivel de control de los Saberes y su distribución

⁷³ Corresponde a la Etapa 14 de la secuencia construida por Stanislavskij.

indispensable para el mantenimiento del sistema social que rige y dirige la vida del Grupo.

En estas condiciones, los procesos de enseñanza-aprendizaje son todos iguales prescindiendo de los actores interesados, de sus aspiraciones personales y sus capacidades particulares. Pérdida de la Motivación, fracaso y abandono son las tres resultantes más preocupantes de este sistema vertical ideado y mantenido en vida para la perpetuación de una estructura social incapaz de enfrentarse al verdadero cambio, a un desarrollo posible y necesario.

En cambio, el trabajo glotodramático produce un texto didáctico *"in progress"* que presenta características interesantes desde el punto de vista de la matemática aplicada y del aprendizaje cooperativo.

El mapa de los conocimientos está, desde el primer momento, a la disposición de los actores-estudiantes. No hay rutas preestablecidas ya que cada conocimiento es un objetivo potencial, y sin embargo los caminos para llegar a su alcance son varios e imprevisibles. La ruta se diseña sobre la marcha, transformando el proceso de enseñanza-aprendizaje en una grandiosa aventura intelectual que, antes que nada, garantiza un papel de protagonista a todo actor-estudiante.

A menudo, los currículos didácticos obtenidos en ambiente glotodramático representan el producto de un trabajo correspondiente a la que llamamos *"Secuencia de Construcción Cooperativa de los Saberes"* (>), donde los mismos objetivos son frutos del trabajo producido por los actores-estudiantes.

En este contexto radicalmente matemático, la presencia de una "bitácora" es estrictamente necesaria, para la orientación del proceso y el control de los objetivos alcanzados.

En el LaGG estamos trabajando en un Logbook funcional y completo. Partimos de la definición dada en colaboración con el Prof. Daniele Visentin que desarrolla su investigación en ambiente tecnológico: *la "bitácora" es un hipertexto en el cual los*

*estudiantes van anotando tips y enlazando links de acuerdo a sus progresos glotodidácticos.*⁷⁴

Siendo el nuestro un ambiente no propiamente tecnológico, hemos reinventado el concepto de “hipertexto” enfocando nuestra atención en el significado primario de la palabra “diario”.

Desde luego, a partir de la fase Re-View del proceso de investigación, tres actores-estudiantes han empezado a apuntar todo lo que pasaba durante el Trabajo. El producto de dicha operación presentaba unas características contradictorias que trataré de resumir de la siguiente manera:

- La cristalización del grupo de expertos encargados de la producción de la “memoria de trabajo”, no permitía distinguir entre la simple anotación de los hechos y la reelaboración crítica de los mismos.
- Muchos de los actores-estudiantes no se reconocían en los apuntes redactados por los expertos, encontrando faltas y supuestos errores de interpretación de los hechos.
- En pocas palabras, el Logbook se traducía en una ocasión de conflicto interior al Grupo, tomando una importancia excesiva y, por esta razón, absolutamente negativa.

Para obviar a estos problemas debidos a una errónea aplicación del modelo, en fase Pre-Record hemos modificado el sistema de redacción del Diario.

- Los actores encargados de dicha redacción son 3. Utilizan, esencialmente, tres herramientas de trabajo: la escritura, la video-grabación y la fotografía.
- Cada Sesión de Trabajo, cambian los actores encargados, garantizando así el pluralismo de la “bitácora”.

⁷⁴ Daniele Visentin Morelato- Paolo Pagliai Signoroni, Centro de Investigaciones Glotodidácticas de la Universidad Latinoamericana (ULA) de la Ciudad de México.

- Al final de cada sesión, se dedican 10 o 15 minutos a la lectura crítica de los apuntes del día. La reflexión se aplica básicamente en el material escrito. Si es necesario se integran los apuntes con las contribuciones de los demás actores.

Este trabajo es el fruto ampliado e integrado del Logbook producido por el LaGG en los últimos dos años.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Sesiones de dramatización del Texto Auténtico-Auténtico. Los personajes contruidos por los actor-estudiantes interactúan entre ellos. Se trata de la tercera versión del Texto AA.⁷⁵

Ahora, los actores-estudiantes se alternan en la actuación de los personajes. Después de todo el trabajo cooperativo desarrollado alrededor del Texto, el Grupo es capaz de dominar las situaciones en contextos diferentes.

Para perfeccionar el discurso de la totalidad del Texto, los actor-estudiantes actúan la lengua utilizando tonos y volúmenes innaturales. Se trata de un fenómeno de extrañamiento verbal, donde la radicalización del ejercicio permite a los actores-estudiantes una comprensión exhaustiva del justo tono y del volumen correcto para expresarse en una determinada situación. Es decir, la atención pasa ahora de "¿Qué voy a decir?" a "¿Cómo lo voy a decir?", enriqueciendo así el espectro de habilidades necesarias para poder hablar de Competencia Lingüística.

En efecto, existe un patrimonio de metalenguajes indispensables para determinar el conocimiento real de una LC. Forzar la manera de decir algo, gritar de modo innatural o reír de manera exagerada, radicalizar las expresiones de coraje o placer, alterar de forma extrema la actuación del Texto, son ejercicios útiles para la reflexión sobre la manera correcta de decir las cosas. Además, todo exceso artificial aplicado en el proceso de dramatización del Texto, provoca una evidente tensión a perder el contacto con la misma situación dramática por falta de concentración o pérdida de la percepción de la coherencia y la cohesión textuales.

Si es necesario, los actores-estudiantes, organizados en pequeños grupos, retoman los apuntes contenidos en el Logbook, para un sistemático señalamiento de los puntos

⁷⁵ Se trata de la transposición glotodramática de las Etapas 15 y 16 de la secuencia propuesta por Stanislavskij.

mayormente afectados por el uso “equivocado” de tonos, volúmenes y –en casos específicos- léxico y gestos.⁷⁶

Cada grupo de trabajo, reunido alrededor de uno de los actores-expertos encargados de la redacción del Logbook, desarrolla su propio análisis según dos líneas básicas:

1. **La línea del Pensamiento.** A saber: según el pensamiento coherente que se encuentra atrás de la acción escénica. Dicho “pensamiento” es llamado en la praxis glotodramática “Cuento”.
2. **La línea de las Imágenes.** Es decir: según una lectura por cuadros visivos de la acción escénica. Todos los actores-estudiantes saben perfectamente que las acciones físicas así como las verbales son partes esenciales para un desarrollo satisfactorio de la comunicación textual.

⁷⁶ Es la trasposición eventual de la Etapa 17 de la Teoría contenida en “El trabajo del Actor” de K. Stanislavskij.

Finalización del proceso de construcción de un Texto Auténtico-Auténtico. Terminado el trabajo de recuperación de las líneas estructurales del Texto, los actores-estudiantes comparten los resultados de los análisis producidos por cada grupo y pasan a una segunda lectura del Texto.⁷⁷

Dicha lectura es desarrollada por los mismos actores-estudiantes sentados sobre sus propias manos. La posición, aún incómoda, es necesaria para evitar que los que leen usen gestos para expresar mejor el Texto. Toda la atención está concentrada en la expresión verbal, ya que los actores-estudiantes tienen que transmitir con la máxima exactitud posible todos los significados y los sentidos que caracterizan el Texto.

En esta fase es posible una nueva integración de frases, palabras y acciones, por parte de los actores-estudiantes, produciendo una nueva versión del Texto Auténtico-Auténtico (la cuarta desde el inicio del proceso glotodramático).

Ultimada la lectura, cada grupo de trabajo elige a un actor que definimos transitoriamente “director”.

Los actor-directores son llamados a dirigir colectivamente una o más sesiones de dramatización del Texto AA., basándose en las líneas de Pensamiento e Imágenes.⁷⁸

Todos los actores-estudiantes participan activamente y sin ninguna coordinación externa a la instalación de la escena. Todo ocurre sin que nadie hable, en absoluto silencio, a través de una comunicación no verbal basada en una visión compartida del Texto AA.⁷⁹

⁷⁷ Corresponde a la Etapa 18 de la secuencia propuesta por Stanislavskij.

⁷⁸ Tratase de la transposición glotodramática de las etapas 19 y 20 de la teoría del Trabajo del Actor.

⁷⁹ En la Etapa 21, Stanislavskij propone una construcción cooperativa de la estructura escenográfica.

El maestro ruso prevé la entrega de proyectos, planes y mapas, frutos del trabajo individual de cada actor. El dispositivo escénico es el resultado de la suma de todas las propuestas. En cambio, en ambiente glotodramático, la construcción cooperativa de la escena es parte de una visión compartida de la acción, producto del trabajo desarrollado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje construido en el Laboratorio Glotodidáctico y Glotopedagógico. En

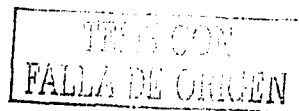
Después de la serie de representaciones del Texto AA dirigidas por los actores elegidos por cada grupo de trabajo, se actúa por última vez y de manera plenaria el Texto producido por el trabajo de los actores-estudiantes.

Esta última representación es el que llamamos “**Texto Auténtico-Auténtico**”, es decir una especie de gimnasio intelectual donde los actores, moviéndose libremente y sin directivas exteriores, pueden conocer, comprender y aprender elementos necesarios para desarrollar de manera satisfactoria un proceso de enseñanza-aprendizaje de una LCE.

El Trabajo se concluye con un último momento de reflexión cooperativa sobre el Trabajo desarrollado: crítica eventual de las etapas, auto-evaluación del Grupo y modificaciones de la praxis son pasajes fundamentales para iniciar una nueva construcción textual, posiblemente más compleja, con ambiciones más elevadas y objetivos más elaborados.⁸⁰

estas últimas etapas del Trabajo, el actor-docente vuelve visible para participar en la discusión, aportar sus observaciones y corregir eventuales distorsiones del Método.

⁸⁰ Las etapas 22, 23 y 24 de la secuencia propuesta por Stanislavskij, en sentido glotodramático.



207-A

*Bajar de los trenes y subirse a los trenes, es como vivir.
Buscar una llave en una maleta cerrada, es como vivir.
Buscar y encontrar para buscar y encontrar y buscar, es como vivir.
Perder el tren o cambiar de maleta o cansarse de buscar es como morir.
Es como terminar de vivir.*

(Marcel Spartacov, Un libro por venir)

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

CONCLUSIONES

Contenido:

Punto analítico y crítico de la investigación.

Objetivos de esta sección del ensayo son:

**Notas conclusivas sobre los desemboques y las aplicaciones posibles de la investigación
Glotodramática y Glotopedagógica.**

Los riesgos calculados del método glotodramático.

La producción de una Lengua inexistente.

Relación de dependencia directa entre funcionalidad metodológica y calidad del actor-docente.

Notas conclusivas sobre los desemboques y las aplicaciones posibles de la investigación Glotodramática y Glotopedagógica. Antes de pasar al análisis de algunos aspectos interesantes de nuestra investigación, me parece oportuna una mirada hacia al futuro de nuestro *Trabajo*, sus posibles desemboques científicos, sus aplicaciones.

Innegable es, para empezar, la importancia glotodidáctica de la contribución glotopedagógica. De hecho, el paradigma glotodramático surge a raíz de una inquietud directamente relacionada con la enseñanza de las lenguas, para resolver problemas propios del “comunicativismo” y proporcionar al actor-docente un nuevo concepto de “autenticidad” del Texto. Con respecto a este objetivo primario podemos tranquilamente afirmar que, a través del Trabajo desarrollado en el LaGG, hemos podido construir una propuesta innovadora en el campo de la Didáctica de las Lenguas Modernas. Lo hemos hecho sea desde un punto de vista curricular sea de uno más estrictamente metodológico; a saber, hemos construido y testado un número importante de actividades didácticas y elaborado secuencias según un concepto diferente de los tiempos y los modos de enseñanza-aprendizaje. Nuestra visión “atípica” de los procesos didáctico-pedagógicos nos ha llevado a pensar nuevamente los papeles y el valor de las acciones que mueven y protagonizan dichos procesos. Gracias a la investigación desarrollada en el LaGG he fundado (junto con el Dr. Visentin) el primer *Centro de Investigaciones Glotodidácticas* (C.I.Glo.) de Latinoamérica, donde desarrollamos un proyecto denominado “Gloto” para la construcción de currículos dirigidos a procesos de enseñanza-aprendizaje de una LCE. El Checo ha substituido el Italiano, y sin embargo se ha mantenido invariado el concepto de Lengua Inútil como campo neutro ideal para la investigación glotodidáctica, donde el papel matético y marginal del actor-docente es acentuado por su total ignorancia de la lengua checa. A raíz de lo observado en el LaGG, el docente se mueve a través del *work in progress* como una guía, un distribuidor de

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

herramientas, un elemento para el auxilio técnico y teórico sin el prejuicio propio de quien conoce la lengua, es decir el universo complejo para explorar. Los resultados que en futuro nos proporcionará el Proyecto Gloto, son en parte también el fruto de la investigación glotodramática, representando en efecto el desarrollo científico de los datos y las observaciones ilustrados en este trabajo.

Sin embargo, por su naturaleza interdisciplinaria, los estudios glotopedagógicos en ambiente glotodramático proporcionan también importantes contribuciones para otras áreas relacionadas con el Lenguaje, las Lenguas y sus implicaciones directas e indirectas.

Trataré de organizar las posibles aplicaciones de nuestra investigación según una pequeña lista en orden de importancia y factibilidad:

- **Pedagogía Clínica.** En casos de terapias colectivas para la intervención en enfermedades de tipo psíquico o sicótico, el uso repetido y didáxico de un currículo glotodramático puede producir resultados interesantes desde el punto de vista socializante. De hecho, una plena o parcial recuperación de una vida social, proporciona a los pacientes las condiciones ideales para reconocer su propia condición y aceptar de manera conciente y conforme eventuales tratamientos terapéuticos comunitarios. Es esta una *conditio sine qua non* para la activación de dichos tratamientos alternativos a soluciones médico-farmacológicas a menudo ineficaces y dañinas. Obviamente, la Pedagogía Clínica no pretende representar una alternativa excluyente a las terapias médicas o psicológicas: el Glotodrama es simplemente una herramienta para resolver (o ayudar en resolver) todos los problemas de comunicación (verbal y no-verbal) que originan, de manera directa o indirecta, las dificultades de integración social que complican el ya difícil cuadro clínico de los individuos afectados por enfermedades psíquicas.

- **Pedagogía de la Comunicación o Comunicación Pedagógica.** Los reflejos del Trabajo Glotopedagógico pueden modificar, además, la actitud y el método de los que se ocupan de la investigación, la difusión y la enseñanza de las materias de carácter histórico. Desde hace tres años, junto con el núcleo glotodramático, estoy llevando a cabo un proyecto de investigación-acción [acting research] sobre los Lenguajes Políticos del Siglo XX. Aplicando en el análisis del Lenguaje Escrito las anotaciones acerca de los efectos de la actuación de dicho lenguaje [Lenguaje Actuado]¹, con la preciosa colaboración de los mismos estudiantes, estoy reconstruyendo una lectura comunicacional de los nacionalismos y los fascismos del siglo pasado. Es decir: de la investigación sobre los proceso de enseñanza-aprendizaje hemos tratado de filtrar los datos hacia otro ambiente didáctico, construyendo nuevos currículos y implementando una nueva relación cooperativa entre estudiantes y docente. Las fases de Reflexión sobre el Texto, por ejemplo, juegan un papel esencial en el marco de la aplicación histórica del enfoque Glotopedagógico, con el dúplice resultado de incrementar la tasa de motivación de los estudiantes y cambiar notablemente la perspectiva formativa de la acción-docente [teaching action]: formar individuos capaces de estudiar, analizar y comprender la Historia de manera libre y autónoma, en lugar de enseñar una Historia oficial, institucionalizada, *premascada* y *predigerida*.
- **Glottodidáctica del Conocimiento.** Además, la investigación tiene una función esencial desde el punto de vista de la construcción continua de un lenguaje científico inherente a la didáctica de las lenguas y los lenguajes. Al final de este trabajo se encuentra una muestra parcial de lo que es en la actualidad el “lenguaje glotodramático”. Un glosario perfectible, perteneciente a la esfera glottodidáctica, con una tensión evidente hacia un enfoque activo de

¹ Efectos observados en el LaGG, a través del Trabajo Glotodramático.

las lenguas, en un marco esencialmente pedagógico. Llamamos dicha función de la investigación, Glotodidáctica del Conocimiento, según el paradigma de la Sociología y de su necesidad científica de encontrar un lenguaje propio derivado de otras disciplinas afines o contiguas.

Los riesgos calculados del método glotodramático. Como todo método, en fase de experimentación, el Glotodrama muestra unos puntos que definimos “permeables”, es decir expuestos a infiltraciones o alteraciones que llamamos por convención “riesgos”.

Dichos puntos de permeabilidad responden a la siguiente categorización:

- a. Producción de una Lengua inexistente.**
- b. Relación de dependencia directa entre funcionalidad metodológica y calidad del actor-docente.**

Trataremos en estas últimas páginas del largo viaje que nos ha llevado a través de la construcción *en laboratorio* de un método y de un ambiente didáctico-pedagógicos, analizar esas tres clases de “punto permeable”, demostrando como –si calculado- el riesgo pueda traducirse en un instrumento idóneo para el desarrollo positivo de un proceso de enseñanza-aprendizaje.

Lo que sigue es un *brain storming*, una lluvia de ideas anotadas o emborronadas durante las sesiones de Trabajo del LaGG. No tienen la pretensión de representar un balance completo de la investigación y tampoco pretenden ser el punto de llegada del proceso de experimentación glotodramática, sin embargo constituyen una serie importante de propuestas para eventuales desarrollos futuros de la disciplina Glotopedagógica.

No es infrecuente, durante las sesiones de Trabajo, que los estudiantes –para resolver problemas de comunicación urgentes-² utilicen una lengua inexistente, que ellos definen informalmente “*pocho*”. Tratase del producto espontáneo de la crisis, aparentemente desordenada, de todas las lenguas que ellos conocen, privilegiando –obviamente- la LM³ y la LCE objeto del Glotodrama.⁴ El desorden es aparente, ya que entre los actores (sin que lleguen a usar su propia LM) se instaura una comunicación real, los mensajes fluyen y no se registran importantes alteraciones de significado.

Definimos este fenómeno recurrente como “ciclo de Ampère”, con referencia a la experiencia autodidáctica del joven físico André-Marie Ampère⁵ que escribió un “diccionario y una gramática de la Lengua Primitiva”⁶ basados en el estudio conjunto de Latín, Griego y Sánscrito.

El “ciclo de Ampère” es fundamentalmente una manifestación positiva desde el punto de vista pedagógico, porque permite una reflexión *a posteriori* que pone el actor-docente en las condiciones de no efectuar la reconducción del sistema, la cual –aún

² Situación comunicacional urgente [SCU >], es decir: una situación donde no hay ni espacio ni tiempo para reflexionar sobre “qué decir” y “cómo decirlo”.

³ En nuestro caso, el Español.

⁴ En el LaGG, el Italiano.

⁵ André-Marie Ampère (1785-1836)

⁶ Lengua Primitiva u Originaria [>], es decir: una idea superada de Lengua perfecta, portadora del Verbo. Responde a una radicalización de la teoría mono-genética de las lenguas. Ampère no está solo entre los que se imaginan y sostienen dicha unidad de origen; Alfredo Trombetti, en 1905, todavía afirmaba que “*el lenguaje, transmitido de manera incesante a través de los siglos, de generación en generación, hasta a nosotros, es el archivo más rico y precioso de la humanidad. Cosa maravillosa: las palabras que nosotros utilizamos hoy, aún alteradas, son las mismas que usaban los primeros hombres.*”

necesaria- podría activar en los estudiantes un mecanismo demotivante, absolutamente negativo para el desarrollo del proceso glotodidáctico.⁷

Observamos además como, en presencia de un “ciclo de Ampère”, el proceso de aprendizaje de la LCE se transforma gradualmente en una verdadera secuencia cooperativa de construcción lingüística.⁸

A saber, los actores-estudiantes pasan de una fase de Imaginación de la Lengua a una de Invención, hasta una más conciente y estructurada de Ingeniería Lingüística.

El concepto de Ingeniería aplicado en los procesos de construcción de una Lengua, pertenece a la sociolingüística y se refiere a la adaptación instrumental de una lengua preexistente a las necesidades emergentes⁹, sin embargo la idea fascinante de la posibilidad de reconstruir un sistema lingüístico empezando del patrimonio mixto de conocimientos previos y prejuicios, funciona como motor de la motivación por un lado, y como medio ambiente virtual del aprendizaje en un contexto glotodidáctico, por el otro.¹⁰

⁷ La reconducción del sistema [>] es teorizada por J. Sarramona.

⁸ Más bien: una secuencia de construcción cooperativa.

⁹ Un ejemplo de Ingeniería Lingüística [>] es el proceso que ha llevado a la construcción del Hebraico Moderno, una adaptación del H. Antiguo basada en la combinación de algunos de sus elementos principales.

¹⁰ Dichas observaciones con respecto a los procesos de Imaginación, Invención y Construcción de una Lengua, han propiciado el surgimiento del Centro de Investigaciones Glotodidácticas (C.I.GLO.) de la Universidad Latinoamericana de la Ciudad de México, donde se desarrolla desde hace un año un Laboratorio para el estudio la LCE Checa. Dirijo el centro y dicho laboratorio, denominado “Gloto”, junto con el Dr. Daniele Visentin. Nuestro objetivo es la observación del proceso de aprendizaje de una Lengua Inútil [>] en ausencia de un actor-docente. En efecto, ni Yo ni el Prof. Visentin conocíamos en principio la lengua checa, nuestro interés estaba esencialmente en cómo se podían desarrollar los procesos de Imaginación, Invención y Construcción de una LCE según un enfoque totalmente matético. Los resultados de la investigación representarán la realización de uno de los posibles avances del proyecto glotodramático descrito en este ensayo.

Por supuesto, durante esta tercera fase de la Construcción, se manifiestan fenómenos de distorsión que pueden alcanzar productos extremos de natura *glosolálica*¹¹ o pseudo-lingüística.

Tarea del actor-docente, en lugar de interrumpir el Trabajo para reconducir el sistema, es transformar dichos productos “sin sentido” en otras tantas Lenguas Lúdicas útiles para la reactivación indolora del proceso de ingeniería.¹²

Sólo de esa manera, el punto permeable de la “invención de una lengua inexistente” se transforma en un tejido selectivo que deja filtrar informaciones importantes y es capaz de reelaborar eventuales errores como elementos positivos desde un punto de vista didáctico-pedagógico.

La optimización del error, desde luego, favorece la fluidez del Trabajo y no afecta la tasa de motivación de los actores involucrados.

Otro fenómeno que se presenta, aún más frecuente, durante las sesiones glotodramáticas, es la tensión a legitimar los errores concernientes las irregularidades lingüísticas.

Llamamos este producto “lógico” de acuerdo a la definición meramente lingüística de Lengua Lógica o Perfecta.¹³

En efecto, durante una Situación Comunicacional Urgente, el actor-estudiante tiende a la simplificación del contexto lingüístico, ya que no puede simplificar los demás contextos que no dependen sólo de él, sino de todo el conjunto de los actores participantes en la acción. Normalmente dicho proceso de simplificación lleva,

¹¹ Derivamos el termine “glosolálico” del ambiente psicológico. Hablamos de Lengua Glosolálica [>] para describir una grave forma psicótica de deformación del lenguaje.

¹² La Lengua Lúdica se define mejor como Lenguaje Lúdico [>], es decir: un lenguaje cuya estructura se basa esencialmente en el juego de y con palabras.

¹³ La Lengua Lógica o Perfecta [>] es un sistema convencional dirigido a la eliminación de las irregularidades estructurales y de expresión el las Lenguas Naturales [>]. [Producto Lógico, >]

inevitablemente, a una aplicación estricta de las reglas, que no toma en cuenta todas las formas irregulares previstas por la lengua en objeto.

Sin embargo, los productos lógicos no representan verdaderos errores, sino violaciones posibles de las reglas según un principio esencialmente regular. De hecho, no demuestran una falta de conocimientos básicos por parte de los actores, ya que las “excepciones lingüísticas” no responden a ninguna lógica y traicionan, por lo normal, cualquier regla.

Si bien manejado, entonces, dicho fenómeno puede ser un punto de partida irrenunciable para la activación de una fase de reflexión viva y satisfactoria, según una visión antipedagógica que lleva al actor-docente hacia una reevaluación continua de la Lengua que enseña.¹⁴

Este, fundamentalmente, es el punto clave para dar un sentido a los posibles avances de investigación en ambiente glotodramático y glotopedagógico: actuar la Lengua – escrita o oral- significa desconocer su carácter sagrado, poner en discusión su función y su capacidad de comunicar sentidos y significados, estar dispuestos a aceptar críticas no siempre placenteras que del contexto lingüístico pasan de manera inexorable a la esfera cultural.

Sin duda alguna, el *espejo glotodramático* puede representar una puerta abierta sobre la construcción de currículos interculturales verdaderamente respetuosos de los estudiantes y de su propia cultura.

Su potencialidad positiva, sin embargo, está directamente relacionada con el nivel de preparación del actor-docente.

¹⁴ Tratase de la superación del concepto monolítico de Lengua como sistema perfecto. Desacralizando la Lengua que él mismo enseña, el actor-docente se pone en las condiciones ideales para evaluar críticamente las potencialidades comunicativas de la lengua misma.

Relación de dependencia directa entre funcionalidad metodológica y calidad del actor-docente. En efecto, uno de los resultados más evidentes de la investigación glotodramática es el replanteamiento de la figura del “maestro”, actor entre los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje; ya no un simple distribuidor de informaciones y conocimientos, más bien un miembro experto que actúa como factor de estímulo y elemento centripeto en las dinámicas generadas por el Grupo de actores-estudiantes.

El impacto sobre la concepción del Magisterio y su formación, aparece evidente y lleva consigo repercusiones incalculables.

Resumiendo, podemos afirmar que nuestra investigación pone el acento sobre cuatro características significativas:

- Actitud interdisciplinaria.
 - Capacitación amplia y continua.
 - Creatividad.
 - Marginalidad.
- La **actitud interdisciplinaria** es la predisposición humana y profesional para el uso razonado y razonable de cualquier herramienta teórica y material. El reconocimiento de la validez de toda disciplina científica para alcanzar un determinado objetivo didáctico, lleva el docente a una ampliación prácticamente infinita del propio horizonte formativo. Con el fin de alimentar esa *actitud necesaria* es importante trabajar sobre la **Creatividad** y la **Capacitación**.
 - **Capacitación continua** significa esencialmente “estudiar siempre, sin parar”, con la capacidad de transformar las informaciones adquiridas en herramientas útiles para el Trabajo. Por supuesto, dicha capacidad de transformación (o transposición disciplinaria) requiere un nivel de alfabetización muy alto, actualizado y críticamente adquirido. La

Capacitación actúa como elemento entrenador de la **Creatividad** y estímulo para el desarrollo de una verdadera **Actitud Interdisciplinaria**.

- La **Creatividad** es un elemento irrenunciable de la profesionalidad de un Docente. Pertenece a la familia conceptual de la Fantasía, sin embargo va más allá del elemento fantástico. A saber, crear no es sinónimo de fantastificar, sino la suma racional de elementos racionales e irracionales; soñar e imaginar, junto a la capacidad de construir algo concreto con lo que se sueña e imagina: esto es crear. El que llamamos “románticamente” Talento juega un papel importante en el proceso de desarrollo de la capacidad creativa, sin embargo dicha capacidad se aprende y mantiene viva a través del estudio y de la práctica. Un Docente incapaz de crear no es un maestro malo, simplemente no es un maestro.
- Actitud interdisciplinaria, capacitación continua y creatividad son elementos básicos de la profesión docente, sin embargo el elemento coagulante es representado por la capacidad del Maestro de mantenerse en los márgenes del proceso de enseñanza-aprendizaje. Llamamos dicho factor coagulante “**marginalidad**”. En efecto, la tentación de un Maestro de ocupar el centro del proceso didáctico es fuerte, y más alta es su tasa de Talento, más fuerte es dicha tentación. Hemos observado, en el curso de la investigación, como un docente con actitud protagónica actúa una función centrífuga dentro del proceso, expulsando hacia los márgenes todos los estudiantes que no compartan sus objetivos y aspiraciones, los que no alcancen un determinado nivel o los que no demuestren una actitud a la altura de la de él.

En efecto, la investigación glotodramática propone un perfil del docente complejo que prevé un alto nivel formativo y una capacitación continua y completa, un sistema de conocimientos que abarca la pedagogía general, la psicología, todas las ramas de la lingüística (de las técnicas a las teóricas), la neurología, las artes dramáticas, las comunicaciones masivas, y todas las disciplinas que el mismo docente considere útiles y oportunas en su acción educativa, en suma un docente capaz de proyectar su propio currículo profesional en función de un amplio currículo didáctico dirigido al alcance satisfactorio de una serie de objetivos. En el caso específico del docente de Lenguas, además, aparece necesaria una fuerte alfabetización social y cultural integrada al patrimonio de conocimientos puramente lingüísticos.

En fin, aún el actor-docente deba ocupar un lugar marginal, sin embargo su nivel de preparación y su capacidad de actualización representan nudos decisivos, desde un punto de vista cualitativo, en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Un maestro así, cuesta. Y cuesta mucho. Necesita de una inversión continua para su capacitación y merece un trato económico a la altura de su empeño profesional. Necesita trabajar en ambiente ideal que no afecte de manera negativa el trabajo didáctico, tecnológicamente equipado y arquitectónicamente adaptado a una acción pedagógica. Requiere una verdadera libertad de cátedra en el marco de programas y sílabos elásticos, dúctiles y modulares; una libertad que él –por su trayectoria formativa- sabe manejar perfectamente de acuerdo a las necesidades conjuntas e integradas del grupo social, del universo laboral y del estudiante en cuanto individuo único e irrepetible.

Un maestro así, hoy en día (en México y en el resto del mundo) es raro y, cuando existe, existe gracias a su trabajo personal, a su proyecto de vida, a su talento, en una palabra: a su vocación.

Bueno, la investigación Glotodramática y Glotopedagógica imagina, de un lado, una Sociedad responsable y conciente de la calidad de sus propios maestros, del otro, maestros responsables y concientes de su propia calidad.

Hablando con colegas que trabajan en varias instituciones de la República y del exterior, que no enseñan sólo lenguas extranjeras sino también otras materias, se nota todavía cierta resistencia al discurso matético y cooperativo, y en algunos casos –no demasiado aislados- hasta rechazo y repulsión hacia un discurso que, según ellos, pone en serio peligro su *leadership* y prestigio. Obviamente las cosas no están así y un juicio negativo similar se debe esencialmente a una lógica de poder francamente inadecuada a las dinámicas educativas del Siglo XXI, el siglo de la Globalización. Sin embargo dicha lógica es el producto, más o menos premeditado, de una formación vertical construida alrededor de una ideología esencialmente vertical en el marco de un sistema totalmente vertical.

Parece, entonces, útil recordar por última vez el pensamiento de Edward De Bono que, en definitiva, representa la verdadera columna ideológica de nuestra investigación. Lo hacemos a través de la paráfrasis de uno de los conceptos claves de su teoría “revolucionaria”: *el estudiante lateral creativo, busca la novedad, procede de modo ilógico, a saltos, de un pensamiento al otro. Interesado en la riqueza, no selecciona caminos viejos, sino abre nuevos, elige siempre abordajes alternativos también después de haber encontrado aquel más prometedor, o bien trata de encontrar nuevos modos de ver las cosas para encontrar una o más soluciones. No se mueve simplemente hacia el objetivo, sino se mueve por el interés de moverse; planea un experimento para ver si una idea puede ser modificada, se mueve alrededor del problema sin objetivo aparente o dirección. A menudo dice: "Estoy buscando, pero no sé que cosa hasta que no la habré encontrado." Salta adelante y luego llena los vacíos, explora las sendas probables, asegura que una solución será encontrada, pero no da alguna garantía sobre la excelencia de la solución.*

270-A

Parole, parole, parole...
Parole, parole, parole...
Parole, parole, parole...

(Mina)

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

220-B

DICCIONARIO *AD HOC*

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

A

Abordaje. Acercamiento científico a un determinado problema según un enfoque preciso. Mejor del inglés "approach", porque prevé una fase de posesión necesaria del problema.

Abordaje comunicativo. Abordaje que logra definir de manera amplia y articulada el concepto de competencia comunicativa, es decir, qué significa exactamente conocer una lengua. Subraya la dimensión del uso de la lengua, reconociendo 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 de lograr a través del texto (*pragmalingüística*, >). El A. Comunicativo coloca la Cultura al lado de la Lengua en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Abordaje Directo. Abordaje según el cual se debe enseñar una LCE sin ninguna mediación de la lengua materna, ya que se conoce una lengua cuando se piensa a través de ella. Hablamos también de "metodología directa".

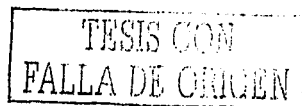
Abordaje estructuralista. Responde a la necesidad de experimentar nuevos métodos,

más eficaces desde un punto de vista que definimos "integrado". Significativas las contribuciones de Bloomfield, Boas y Skinner.

Abordaje formalístico. Abordaje basado en principios que aún ofrecen amplios márgenes de aplicación en la práctica operativa, degeneran en la identificación de la LCE como lengua escrita en lugar que como lengua usada, hablada y actuada en situaciones de comunicación o eventos comunicativos.

Abordaje y Métodos Clínicos. La Glotodidáctica ha sido entendida como aplicación de metodologías típicas de la psicología. Existen abordajes glotodidácticos y pedagógicos aplicados en terapias para la educación y la reeducación del lenguaje, como casos aislados y sin embargo interesantes de aplicaciones en problemas de autismo y patologías "down".

Abordaje Humanístico-Afectivo. La Glotodidáctica humanístico-afectiva se caracteriza por la centralidad que asumen, en el enfoque pedagógico-didáctico, la afectividad, la manera de relacionarse y la personalidad del individuo, su tensión hacia un proceso de auto-realización, todos principios que integran el concepto de *necesidades comunicativas* [>] de los estudiantes, elaborado en el *abordaje comunicativo* [>].



Acción. Uno de los tres *sentimientos básicos* [>] en el *método glotodramático* [>]. Corresponde a la pregunta: ¿qué hacer?

Acción Glotodramática. Cuando se actúa una palabra, un discurso o un texto escrito se produce un proceso de dramatización de la Palabra que definimos en el LaGG "Glotodramática". [*Glotodrama*, >]

Acciones Físicas. Las acciones reales que siguen las "imaginarias" [*secuencias activas*, >], representan uno de los pasos esenciales en la secuencia glotodramática. Directamente derivadas del pensamiento de Stanislavskij, significan la realización del proceso de secuencialización mental, operada por los *actores* [>] en una fase anterior del proceso glotodramático.

Actor. El individuo que actúa, es decir que cumple una acción. El actor de un proceso de enseñanza-aprendizaje es el producto teórico de la transposición de un concepto esencialmente sociológico a un contexto pedagógico.

Actor Dependiente. Actor que, en su propio actuar, depende de las decisiones y las acciones de otros actores.

Actor Director. Actor que, de manera transitoria, dirige el *trabajo cooperativo* [>],

gestionando las relaciones entre actores y determinando ritmos y tiempos del trabajo mismo.

Actor Experto. Actor que, presentando un alto nivel de conocimientos o motivación, presta su propio trabajo al desarrollo cooperativo del Grupo. Comúnmente los docentes ceden a la tentación de formar o dejar que se formen grupos de puros expertos, perdiendo así la ocasión de optimizar la presencia de elementos válidos en un contexto que necesita de puntos de referencias "fuertes".

Actor Pivot. Nomenclatura LaGG del *actor experto* [>].

Aculturación. [*Culturización*, >]

Ambiente Artificial. Un ambiente no auténtico, reconstruido en el salón de clase con fines didácticos para imitar de manera satisfactoria el ambiente donde la Lengua objeto del proceso de enseñanza-aprendizaje, es Segunda y no Extranjera.

Ambiente Glotodramático. Es un *ambiente luhmanniano* [>] para el desarrollo de un proceso de enseñanza-aprendizaje glotodidáctico, según una metodología de *investigación-acción* [>] y a través de herramientas propias del *drama* [>].

Ambiente lukmanniano. Un sistema que es ambiente de otros sistemas o ambientes.

Aplicación Sistémica. Una de las condiciones necesarias para la construcción de una praxis de trabajo es la *aplicación* de técnicas procedentes de la experiencia sico-dramática para ofrecer al actor-estudiante los instrumentos ideales para empezar un abordaje no-casual al **aprendizaje del aprendizaje** [*glotomática*, >].

Aprendizaje Lateral. Parafraseando el pensamiento de Edward De Bono, hacemos la hipótesis de un aprendizaje basado en el pensamiento definido "lateral" en oposición al Pensamiento Vertical [*aprendizaje vertical*, >] que domina las relaciones y las reflexiones humanas en los sistemas de producción, uso y difusión de los conocimientos y las informaciones.

Aprendizaje significativo. El sistema de Conocimientos o *Saberes* [>] que se sobrepone al que ya fue adquirido por el estudiante, modificando de esta forma su *esquema* [>] sico-cognitivo. El aprendizaje se vuelve *significativo* siempre y cuando se respete el *orden natural de adquisición* [>].

Aprendizaje Vertical. Parafraseando De Bono, representa el *modus discendi* dominante en la Sociedad de la Información. A una larga

difusión de los *Saberes* [>] corresponde, en efecto, un restringido y exclusivo centro de producción. Sería, sin embargo, deseable una ampliación de las fuentes de los Conocimientos y de los procesos de análisis de las informaciones derivadas. [*aprendizaje lateral*, >].

Autenticidad. Un concepto profundamente diferente de los de *Verdad* [>] y *Realidad* [>]. No se trata simplemente de una distinción de carácter filosófico-lingüístico, sino de un importante y fundamental proceso de conceptualización glotodidáctica. De hecho, lo que no es verdadero puede ser *auténtico* (un auténtico falso, por ejemplo), en cambio lo que es real no necesariamente es auténtico. La Autenticidad es determinada por la función; cuando la función es respetada (o más bien, cuando un producto nace para una predeterminada función) no podemos hablar de Autenticidad. [*texto autentico, texto auténtico-auténtico, super-autenticidad*, >].

Autonomía glotodidáctica. Es el objetivo final del método denominado del Maestro Estudiante [*MME*, >]. El actor-estudiante que pasa desde la posición de *discente* a la de *docente* o *tutor* [>] de sí mismo o de los demás, es un individuo que además de haber logrado una competencia, ha alcanzado un grado satisfactorio de autonomía en la selección de abordajes, métodos o técnicas

eficaces para el desarrollo de un proceso de enseñanza-aprendizaje autónomo y personal.

Autopromoción. El resultado natural que surge de las fases de *culturización* [>] y *socialización* [>]. El estudiante competente en su propia cultura materna [*en-culturación*, >] y en una Cultura Extranjera [*a-culturación*, >] tiene fácil acceso a la fase de *socialización* [>] que es prerrogativa justo de la *auto-promoción*.

B

Bimodalidad. Principio neurolingüístico fundamental, que explica como la habilidad lingüística no se relacione sólo con las circunvalaciones del hemisferio izquierdo que interesan el lenguaje verbal, sino con ambos hemisferios: el derecho, que coordina también la actividad visual, permitiendo una percepción global, simultánea y analógica, del contexto (comprensión de las connotaciones, las metáforas y la ironía); y el izquierdo, que - interesando las funciones superiores y siendo la sede de la elaboración lingüística- permite una percepción analítica, secuencial y lógica, y determina de esa manera la comprensión denotativa.

Bitácora. [*Logbook*, >]

Bitácora para la Memoria Física. Parte integrante del currículo de actividades dirigidas a las funciones textuales que llamamos Lógica y Coherencia, construido en el LaGG, durante la fase *Pre-Record* [>] de la experimentación. Tratase básicamente de la tercera parte del currículo, es decir escribir las *acciones físicas* [>] en una "bitácora" dirigida a la conservación de la que definimos *memoria física*, cuidando bien el orden de los detalles:

más pequeñas son las acciones, más apropiada es la descripción de la secuencia.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

C

Calentamiento. Es la fase de preparación al trabajo de enseñanza-aprendizaje. En términos glotodramáticos con "*calentamiento*" nos referimos al aspecto esencialmente físico de dicha preparación, con finalidades motivacionales y de concentración. En lo concerniente a la preparación técnica, hablamos justo de *calentamiento técnico* [>].

Calentamiento Técnico. Es la fase de preparación y entrenamiento que permite a los actores-estudiantes [*actor*, >] desarrollar de manera correcta el *Trabajo Cooperativo*.

Campo (f). Con (f) indicamos el Campo de la Investigación, en el caso del Glotodrama hablamos de *Pedagogía del Lenguaje* [>] o *Gltopedagogía* [>]. Nos referimos al Campo también con la definición de *Dimensión Sombra*.

Choque cultural. Fenómeno que no pertenece exclusivamente al campo didáctico-pedagógico. Se verifica cuando un individuo es víctima de la falta de compenetración entre su propia cultura y una extranjera. Es decir: hablamos de *choque cultural* cuando un estudiante no logra de alguna forma activar su proceso personal de *culturización* [>] debido a

problemas de *aculturación* [*culturización*, >] o *enculturación* [*culturización*, >].

Ciencia Ecléctica. En el LaGG defendemos el concepto de "eclectismo" en una disciplina científica. Lo preferimos al políticamente correcto "integrado" ya que define perfectamente el sistema ordenado y caótico de una disciplina que sabe aprovechar de todas las demás, sin exclusiones.

Cinésica (Competencia). Es la Competencia cultural inherente a los movimientos. No hablamos en el LaGG de "movimientos verbales o comunicativos" ya que consideramos que todo movimiento es verbal y que siempre comunica algo, voluntaria o involuntariamente.

Clandestinidad vs. Invisibilidad del Actor-Docente. Un actor-docente *clandestino* actúa sin que los actores-estudiantes lo sepan, es decir a sus espaldas. La condición de *invisibilidad* prevé, en cambio, un actor-docente presente y sin embargo no visible, aún los actores-estudiantes sepan perfectamente que está allí y siempre disponible. En *ambiente glotodramático* [>] es preferible siempre un docente invisible en lugar de uno clandestino, ya que se considera la relación entre estudiantes y maestro como una relación madura y cooperativa. Además, la visibilidad del docente se vuelve una clara señal de error

en el desarrollo del proceso, convirtiéndose de esa manera en una variable significativa del sistema.

Co-acción. Etapa sucesiva a la de *en-coacción* [>]. Es la acción que se desarrolla por medio del *trabajo cooperativo* [>] de construcción de un *texto* [>] o un *hipertexto* [>]. Definimos la *co-acción* como la *Glotodidaxis* [>] o la aplicación cooperativa de técnicas eficaces para transformar un *abordaje* [>] en un *método* [>].

Coherencia. El retículo lógico-semántico del texto, comúnmente llamado "hilo del discurso".

Cohesión. Uno de los principios básicos desde el punto de vista textual. Tratase de la serie de retículos formales y conceptuales que hacen de una unidad lingüística un *texto* [>]. La *cohesión* es el retículo de referencias formales interiores a un texto: pronombres y otras formas de anáforas y catáforas, *consecutio temporum*, empleo de nexos (de causa, efecto, tiempo, etcétera), sinónimos, epónimos (rosa en lugar de flor) e hiperónimos (flor en lugar de rosa) etc.

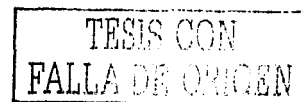
Complejidad-simplicidad y dificultad-facilidad. Concepto dicotómico básico del *MME* [>] y del *Glodrama* [>] según el cual la *Work Unity* [*Unidad de Trabajo*, >] debería ser construida alrededor de una lógica que va

de lo simple a lo complejo, y no -como de costumbre- de lo fácil a lo difícil.

Comunicación perturbada. Comunicación alterada por la presencia de una interferencia retroactiva [en presencia de una suministración demasiado rápida de una serie de informaciones] o pro-activa [el producto de la confusión creada por los conocimientos previos como, por ejemplo, otra LE o hasta la misma LM]. Hablamos en el primer caso de *Perturbación Secuencial*, es decir de la presencia de un nuevo estímulo verbal o gestual que puede desencadenar un proceso incontrolable de *deterioro de la traza*, hasta el olvido de la información. [Hablamos también de *confusión lingüística*]

Condición de Vacío. Es una condición ideal del Aprendizaje. Cuando el *vacío* es el producto de una adecuada preparación o de una secuencia de *Calentamiento* [>], pone al estudiante en la posición más adapta para recibir y almacenar la información. En el LaGG existe la tendencia a llamar dicha *condición de vacío* "concentración". "*Vacío*" significa también ESPACIO LLENABLE de sentidos y significados, producto cooperativo del mismo *Grupo de Trabajo* [*WG*, *Dimensión Espacial*, >].

Conducción Cooperativa. A saber, la *dirección cooperativa* del Trabajo de



Enseñanza-Aprendizaje [*Trabajo de Grupo, Trabajo Cooperativo, >*], que excluye en absoluto o parcialmente el papel protagónico del Docente.

Confusión lingüística. [*Comunicación perturbada, >*]

Construcción cooperativa del conocimiento. *Aplicación cooperativa* [*trabajo cooperativo, >*] de los conocimientos *glotomáticos* [*Glotomática, >*] previos de cada uno de los miembros.

Contexto. Traducción para-lingüística del *Ambiente luhmanniano* [*>*], es decir el texto del *Texto* [*>*].

Contexto Auténtico. Esencialmente es un *ambiente* [*>*] no “reconstruido” para la enseñanza. La reconstrucción siempre lleva a la producción de algo artificial: un *contexto artificial* no permite la producción del que llamamos *Texto Auténtico-Auténtico* [*>*].

Contexto Extranjero. Sinónimo de *contexto extranjero*. Para el estudiante de LCE el contexto de lengua y cultura es evidentemente adverso, puesto que ni la lengua ni la cultura son vehiculares en su propio contexto.

Control. La observación directa e continua del proceso de enseñanza-aprendizaje para detectar eventuales desviaciones con respeto a

las decisiones iniciales. Hablamos también de “monitoreo”.

Control D. Control para la *Definición* [*>*]. Trata-se de la versión glotodramática del Control Escénico propuesto por K. Stanislavskij; es esencialmente un Control exterior (es decir: basado en acciones físicas), sin embargo el aspecto “interior” de dicho Control no es marginal, ya que si el actor no siente lo que hace, la Verdad no emerge de la acción y nadie cree lo que ve.

Cooperative Learning. El aprendizaje que prevé la participación de todos los actores que protagonizan el proceso didáctico-pedagógico. Por ello se llama “cooperativo”, ya que involucra -sin jerarquías o escalas de valores- el actor-docente al igual que los actores-estudiantes, y pretende el que llamamos justo un *trabajo cooperativo* [*>*].

Culturización. Para poder acceder a un estado de *relativismo cultural* [*>*] es necesario activar un proceso que incluya la *enculturación* del sujeto que aprende su misma cultura o la adquisición de los modelos culturales de su comunidad, y la *aculturación* del extranjero hacia la cultura que de varias formas lo acoge, es decir, el conocimiento de los modelos necesarios para socializar en un contexto extranjero o ajeno.

D

Definición. Es el nivel último del proceso de construcción de un personaje. Depende directamente del nivel de *Control* [>] o *monitoreo* que el Grupo o los actores [*actor*, >] pueden y saben ejercer sobre el *Trabajo Cooperativo* [>].

Diacrónico. [*glotomatética diacrónica*, >]

Diamésico. Lo que se desarrolla según un uso interdisciplinario de muchos medios e instrumentos que el sujeto aprendente conoce y domina.

Didaxis. La *praxis* de la Didáctica. En el LaGG hablamos también de "disciplina".

Dimensión Egodinámica. La dimensión particular, única e irrepetible del sujeto aprendente. Sus motivaciones personales, sus decisiones selectivas, sus rechazos. En Glotodidáctica se utiliza también el concepto de "plan geodinámico", sin embargo en el LaGG preferimos una visión dimensional del problema.

Dimensión Espacial (s). El Espacio para el LaGG responde al modelo *glotomatético* [*glotomatética*, >] de la cooperación entre

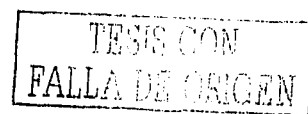
docente y estudiantes en la organización del ambiente físico donde se desarrollará la acción didáctica. Por esta razón, dicho Espacio debe ser MODIFICABLE, MODULAR y FLEXIBLE. La *condición de vacío* [>] representa cuanto de más cercano a la condición ideal de absoluta NEUTRALIDAD ESPACIAL.

Dimensión Holodinámica. La dimensión del aprendizaje como resultado de la acción conjunta de todas las facultades del individuo. Tratase de un concepto diferente de aquello de *dimensión egodinámica* [>] que concentra la atención en la centralidad del individuo y no en sus facultades.

Dimensión Metodológica (m). Directamente relacionada con la *dimensión sombra* [>], considera el *método* [>] una dimensión portante del *laboratorio*. En nuestro caso, la *d. Metodológica* [>] es representada por la *Glomatética* [>].

Dimensión Sombra. [*campo*, >]

Dimensión Temporal (t). Dos son las componentes temporales del laboratorio: la DURACION y la ESCANSION. La **primera** –desde el punto de vista cronológico– representa el Tiempo de una *Sesión de Trabajo* [*WS*, >], actualmente calculada en 2 horas, y –desde un punto de vista secuencial– la cantidad



de sesiones necesarias para completar una *Unidad de Trabajo* [WU, >]. La **segunda** significa la adopción de la Sesión como *Unidad de Tiempo* [TU, >], es decir la unidad de escansión del trabajo.

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).

Directriz Temporánea y Aproximada. El proceso de corrección de los *errores de imaginación* [>] que no permiten un actuación plena y satisfactoria de la *Supertarea* [>]. Hablamos también de *trans-acción*]

Drama. (o *the drama*) Es la teatralidad de la Lengua en cuanto sistema complejo de elementos escritos, verbales y no-verbales, todos "actuables".

E

Educación Lingüística. Concepto restrictivo con el cual la cultura anglosajona indica la Glotodidáctica (*linguistic education*), poniendo en el centro del proceso didáctico la lengua pura en lugar de un sistema complejo de Lengua y Cultura.

Educación Micro-Lingüística. Glotodidáctica de las lengua especiales y sectoriales. Fundamental sea una fase avanzada del proceso de enseñanza-aprendizaje sea en presencia de una disminución de la motivación.

En-coacción. Fase de *motivación* [>] que se desarrolla antes de la de la acción. Es esencial para un desarrollo satisfactorio del proceso.

Enculturación. [*Culturización*, >]

Enfoque ecléctico. [*Dimensión Holística*, >]

Error Útil. El concepto de utilidad del error influye directamente en el papel del Docente, el cual observa y, en caso de necesidad, asesora el Trabajo de los actores-estudiantes, recopilando todos los objetivos didácticos que surgen. Dichos objetivos son señalados a través de los que, en un contexto clásico,

llamamos “errores” o dificultades de aprendizaje. A saber, el “error”, aislado y comprendido, representa de manera útil un objetivo didáctico.

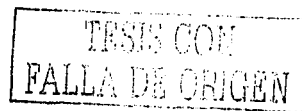
Errores de Imaginación. Podemos resumir dichos errores según tres tipologías básicas:

- a. Forzar la imaginación en lugar de guiarla.
- b. Imaginar de manera casual.
- c. La imaginación es carente de Acción y Actividad.

Sobre todo, el último de estos errores (carencia de acción y actividad) es objeto de la aplicación de las *secuencias activas* [>].

Escala de Habilidad de Control y Previsión (EHCP). Es el instrumento construido en laboratorio para medir la autenticidad de un texto a través de una escala de valores: menos controlable y previsible es la situación, más auténtico es el texto. La *EHCP* mide la tasa de autenticidad también según dos variables esencialmente personales: la *leadership* [>] y la *lógica-coherencia* [>].

Evento comunicativo. Es la unidad básica que se manifiesta en una situación compleja: abarca un texto lingüístico y una serie de textos extra y meta lingüísticos. Los eventos pueden ser breves (pedir ayuda) o muy largos (contratar, convencer, etc.).



F

Factor Teatral. El elemento teatral como factor signifiante y condicionante del proceso de investigación.

Fase en-coactiva. [*En-coacción*, >].

Feed-back. Mecanismo de recuperación de datos útiles para la actividad de fortalecimiento de un conocimiento previo o el aprendizaje de uno nuevo.

Filtro afectivo. La defensa psicológica que la mente levanta cuando se actúa en un estado de ansia o cuando un individuo teme de equivocarse o arriesgar su propia imagen. Existen varios niveles de *filtro*. Más alto es el nivel, más baja es la tasa de eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Full Immersion. Tratase de la *Inmersión Completa* en el proceso. Depende esencialmente del *ambiente* [>] y del *contexto* [>]. En el laboratorio del Centro de Investigaciones Glotodidácticas de la Universidad Latinoamericana, hablamos también de *limited immersion* para indicar la condición típica de un *contexto extranjero o ajeno* [>]. Uno de los objetivos básicos de la *sugestopedia* [>] es justo la creación en el

salón de clase de las condiciones ideales para la *full immersion*.

Fonémica. La dimensión fonológica o *fonémica* se relaciona directamente con la capacidad de reconocer y realizar los fonemas y las curvas de entonación de una lengua, y de administrar aspectos para-lingüísticos como el tono de la voz y la velocidad del habla.

G

Gathering. Definimos así el grupo de actores [*actor*, >] que produce y anima una *situación* [>]. La definición es de Erwing Goffman (Forms of Talk).

Gestual, Competencia. Diferente de una genérica competencia física, define la tasa de dominio de los gestos verbales por parte de un *actor* [>] en una determinada cultura extranjera o materna.

Glottística. En el LaGG, definimos así la ciencia que estudia las lenguas y los lenguajes de manera paralela y distinta.

Glottodidáctica. La ciencia de la *educación lingüística* [>] y, al menos por los aspectos inherentes al empleo de la lengua, se interesa también de *educación literaria* y *micro-lingüística* [>]. Surge, técnicamente, en oposición a la *lingüística aplicada*, partiendo de un enfoque esencialmente pedagógico aplicado en los procesos de enseñanza-aprendizaje de una Lengua Extranjera.

Glottodidáctica Extensa. La posibilidad de extensión de la ciencia *Glottodidáctica* [>] es teóricamente infinita, ya que –siempre en teoría– la G. puede tomar contribuciones útiles

de toda disciplina. En el LaGG, la *G. Extensa* es prácticamente sinónimo de *Glottodidáctica*.

Glottodidaxis. Por extensión, la praxis del actuar glottodidáctico [*didaxis*, >].

Glottomatética. El *aprender a aprender* (*learn to learn*) o *aprender haciendo* (*learn by doing*) una lengua y una cultura, y adquirir los instrumentos para entender lo que funciona y cosa no funciona en el proceso de aprendizaje. Hablamos de *G. sincrónica* cuando el estudiante utiliza conocimientos previos derivados de otras disciplinas, y de *G. diacrónica* cuando hace uso de su *background* glottodidáctico, es decir de todas las lenguas o lenguajes que ya conoce.

Glottotecnología. La Tecnología aplicada en los procesos de enseñanza-aprendizaje de una lengua o un lenguaje extranjeros.

Grafémica. La grafémica o grafología es una componente de la *competencia lingüística* [>]. Se refiere a la capacidad ortográfica de escritura. Problemas de orden grafémico emergen en el estudio de todas las lenguas con diferentes niveles de intensidad y frecuencia.

Grupo de Trabajo (WG, Work Group). Según un enfoque cooperativo del Trabajo [*Trabajo Cooperativo*, >], el proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolla como un

sistema complejo de *investigación-acción* [>]
actuado por un grupo de actores [*actor*, >] que
definimos *Grupo de Trabajo o Work Group*.

H

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*. Un *hipertexto* [>] colectivo es en efecto la *crisis* de muchos hipertextos individuales. Los estudiantes, por medio de su propia competencia *glotomática* [>], producen de manera autónoma hipótesis acerca del funcionamiento de la LCE, activando así el que llamamos *proceso heurístico* [>].

Hipertexto. A diferencia de un texto normal [*texto*, >], que se caracteriza por una fruición secuencial y obligatoria, un hipertexto presenta una estructura abierta, no-secuencial y modular. Dicho modelo es fundamental porque la gramática de una lengua, en el sentido morfológico y sintáctico, es en efecto un hipertexto inmenso que viene completado poco a poco con la inserción de nuevos elementos y enlaces.

Holístico. *Enfoque ecléctico* [*ciencia ecléctica*, >], 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 las lenguas y los lenguajes:

- LINGÜÍSTICA
- EXTRALINGÜÍSTICA
- PARALINGÜÍSTICA
- SOCIO-PRAGMÁTICA
- CULTURAL
- INTER-CULTURAL
- PSICOLÓGICA
- NEUROLINGÜÍSTICA
- PSICOLINGÜÍSTICA
- PSICO-DIDÁCTICA-EDUCATIVA
- METODOLÓGICA
- DOCIMOLÓGICA
- TECNOLÓGICA
- GLOTOMÁTICA

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

I

Ideas Dominantes. Edward De Bono define así lo *status quo*, el sistema constituido por los universos dominantes que se hace sistema de producción y distribución de los *Saberes* [>] y forma de pensar el mundo. Las ideas dominantes constituyen la columna vertebral de los programas y currículos que regulan los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por esta razón hablamos de *sistemas dominantes*. [*aprendizaje vertical, aprendizaje lateral, >*]

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 y estímulo de los elementos de la LCE. Se relaciona con el *intake*, es decir la información que el estudiante toma directa o indirectamente del *input*.

Interdisciplinariedad. Generalización de los efectos formativos de un específico aprendizaje que sólo de esa forma y por medio del *transfer of training* [>] y en función del principio de *aprendizaje-adquisición* formulado por Krashen, se puede transformar en una forma aproximada de adquisición.

Inter-Lengua. Teoría según la cual el progresivo aprendizaje de una lengua no procede por una suma casual de nociones, sino por sistemas estructurados.

Introspección Textual. Una fase "natural" que representa un momento fuerte de la *didaxis* [>], una forma de reflexionar sobre el *Texto* [>] para leer las palabras, es decir para entender los significados y los sentidos, producir –de alguna manera– otro Texto, otras palabras, otros sentidos y diferentes significados. Normalmente esta dicha fase prevé un trabajo personal y, solamente en un segundo momento, cooperativo. [*trabajo cooperativo, >*]

Investigación-acción (o *acting-research*). 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) nos entregarán unos datos bastante impresionísticos o afectados por el sujeto que los recogerá, obligándonos entonces a un análisis sucesivo para objetivizarlos. Sin embargo, sobre todo en un proyecto de este tipo, nos parece 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 portafolio) nos entregarán datos sobre el ambiente externo y visible de los hechos).

b. instrumentos verbales o no-verbales.

Los instrumentos verbales (audio-grabación, video-grabación, fichas anecdóticas – de manera subjetiva y reducida –, stimulated recall) nos permitirán la captura de los datos lingüísticos propios.

Los instrumentos no-verbales (fichas anecdóticas, stimulated recall, diario, fichas de observación, field notes, entrevistas, cuestionario y portafolio) nos entregarán 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, portafolio, 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, video-grabación, libre entrevista, portafolio, field notes, stimulated recall, cuestionario con preguntas abiertas, ficha anecdótica, entrevista semi-estructurada) nos permitirán comprender las tipologías de errores o equivocaciones que se efectúan cuando se empieza una actividad comunicativa, nos consentirán 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) nos permitirán la implantación de categorías predeterminadas para orientar la atención y la selección de los

datos observados. Sin embargo, no nos permitirán 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, video-grabación, stimulated recall, pattern analysis) serán utilizados para situaciones presentes en el momento en que se actúa la observación.

Los instrumentos de observación a distancia (portafolio, cuestionario, entrevista, testing) serán utilizados para situaciones no presentes o lejanas al momento en que se actúa la observación.

L

LaGG Laboratorio Glotodidáctico y Glotopedagógico. El concepto de Laboratorio pertenece a la contaminación múltiple generadora de la ciencia *Glotodidáctica* [>]. Como toda ciencia, también la Glotodidáctica necesita de un lugar privilegiado donde desarrollar una investigación metodológica y logísticamente no casual.

Language Testing. Se trata de un aspecto de la evaluación, que se ocupa científicamente de la recolección de datos confiables y pertinentes para los procesos de evaluación y calificación de los niveles de aprendizaje.

Leader. [*leadership*, >]

Leadership. Uno de los factores de variación de la *Escala de Habilidad de Control y Previsión (EHCP)* [>] de un *texto* [>]. Es la capacidad de un *actor* [>] de dominar el proceso de *construcción cooperativa* [>].

Leadership negativa. Actitud egocéntrica de un *actor* [>] que en fase de *trabajo cooperativo* [>], monopoliza el tiempo a disposición y la distribución de los conocimientos adquiridos, no respetando el principio de las competencias sociales que rigen el *grupo de trabajo* [*WG*, >].

Lengua Étnica. La Lengua del grupo étnico de pertenencia, la de uno de los padres o de ambos en tierra extranjera.

Lengua Extranjera. Una lengua que no es vehicular en el contexto donde se enseña y aprende.

Lengua Segunda. Una lengua aprendida por un actor extranjero en un contexto auténtico, donde dicha lengua es vehicular.

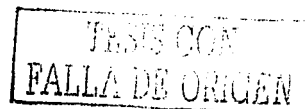
Lengua franca. Lengua que permite la comunicación entre parlantes de diferentes lenguas y áreas geográficas

Lenguas inútiles. Lenguas no importantes desde un punto de vista utilitario y pragmático.

Logbook. *Hipertexto* [>] en el cual los estudiantes van anotando:

- Los elementos glotodidácticos que marcan el progreso en el estudio de una LCE.
- El desarrollo del *trabajo cooperativo* [>] para fijar una praxis cierta y verificable.

Lógica Consecuencial. Tratase de la integración teórica entre Lógica y Coherencia, descrita por Stanislavskij. Es uno de los



factores de variación de la *Escala de
Habilidad de Control y Previsión [EHCP, >]*

M

Mecanismo de Transfer Positivo. [*transfer of training*, >]

Memoria de Corto Plazo [MCP] y de Largo Plazo [MLP]. A finales de Siglo XIX, William James habló, por primera vez, de la existencia de dos memorias distintas con distintas características: la **memoria primaria** y la **memoria secundaria**. Hoy, gracias a los progresos de la ciencia cibernética y a la contaminación científica con la informática, hablamos de **memoria de corto plazo [MCP]** y **memoria de largo plazo [MLP]**. La MCP hace posibles simples operaciones de la vida cotidiana y por esta razón se conoce también como *working memory* o "memoria de trabajo". La MLP, obviamente, es la que permite la memorización de informaciones o sistemas de informaciones por periodos más largos.

Memoria emotiva o de los sentimientos. [*Memoria del Cuerpo*, >]

Memoria del Cuerpo. Konstantin S. Stanislavskij hablaba esencialmente de dos tipos de memoria: la **memoria física o del Cuerpo** y la **memoria emotiva o de los sentimientos**. Cuando pedía a los actores que

recordaran un personaje (un viejo, por ejemplo), activaba dos procesos mnemónicos: uno físico (*es el cuerpo que recuerda un viejo, no tu mente*) y uno emotivo (*recordarán lo que el viejo sentía, no lo que hizo o vio o escuchó*).

Memoria Sensorial. Esencialmente puede ser Icónica, cuando es visual, o Ecoica, cuando es auditiva. En ambos casos es la memoria que favorece una primera fase de conservación de la información sensorial que prolonga los efectos del estímulo de medio segundo. Luego, la información pasa a una especie de almacén de la memoria que se define como "almohada" o *buffer*, donde permanece por 2 segundos. Es éste el tiempo necesario para la traducción fonológica de la información [*input*, >] y la activación del proceso de *rehearsal* que evita la desaparición de la información en cuestión.

Memoria Total. La unión teórica de la *memoria de corto plazo* [>], la *memoria de largo plazo* [>] y la *memoria sensorial* [>].

Métodos Directos. Los que tienen como finalidad esencial la Comunicación, y que por esta razón definimos *Comunicativos*.

Método Glotodramático. Método didáctico-pedagógico radicalmente "matético" [*Glomatética*, >], basado en los proceso de actuación de una Lengua o un Lenguaje a

través de una *construcción cooperativa* [>] del *Texto* [>].

Método Glotomático. [*Glotomática*, >]

Micro-Competencias Cognitivas. Las herramientas básicas del *Pensamiento Lateral* [>]:

- **Micro-competencias comunicativas**, es decir: hablar en voz baja, no interrumpir a un compañero que está hablando, hablar con respeto, hablar demostrando aceptación de las personas, coincidir, permitir a todo de expresarse y hablar, hablar de manera convincente, comunicar de manera clara, hablar expresando las mismas emociones, expresarse sin mensajes contradictorios, pedir ayuda, dar respuestas de ayuda, escuchar quién habla, etc.
- **Micro-competencias de liderazgo distributivo**, es decir: hacer intervenciones que estimulen la creatividad, intervenir resumiendo hasta el punto en que se ha llegado en el Trabajo o en la discusión, proporcionar informaciones para facilitar el aprendizaje, controlar que todos hayan entendido lo que ha sido dicho, buscar sugerencias y opiniones, observar la manera de proceder del grupo, aliviar tensiones,

minimizar las situaciones de escaño o los conflictos interpersonales, planear el Trabajo atribuyendo papeles, expresar interés por la participación de los demás, administrar los problemas interpersonales, tomar nota de lo que en el grupo se va diciendo y resumir cuanto ha sido dicho, facilitar la comunicación, controlar el tiempo a disposición por una determinada actividad de grupo, etc.

- **Micro-competencias de negociación en caso de conflicto**, a saber: presentar los puntos de vista controvertidos, demostrar señales de aceptación de los demás prescindiendo de sus defectos, expresarse de modo claro y persuasorio, reconocer los elementos comunes detrás de posiciones diferentes, saber parafrasear las intervenciones de los demás, demostrar la voluntad de cambiar opinión, investigar sobre las necesidades profundas, hacer un *brainstorming* alrededor de las posibilidades de solución de un conflicto, encontrar un acuerdo satisfactorio por todo, etc.
- **Micro-competencia de *problem solving* y *decision making***, es decir:

definir un problema, engendrar y valorar ideas, tomar decisiones, etc.

Micro-Lengua. [*educación micro-lingüística*, >].

Minimal Pairs. Parejas mínimas para el ejercicio de la pronunciación en el método audio-oral.

Misión. Lo que el actor debe de hacer en una determinada acción. Tal vez parezca más apropiado el termino **tarea** (sobre todo en presencia de una fragmentación de la acción en muchas micro-acciones), sin embargo la *Misión* indica una motivación generalizada preferible en una óptica teórica general. Es uno de los tres *sentimientos básicos* [>] teorizados por Stanislavskij.

MME. Método del Maestro Estudiante creado en laboratorio por los investigadores Paolo Pagliai y Daniele Visentin, a través del trabajo desarrollado en el LaGG de la Sociedad Dante Alighieri de la Ciudad de México y el Centro de Investigaciones Glotodidácticas de la Universidad Latinoamericana. [copyright Pagliai & Visentin - 1999-2001].

Modal Focusing. Principio neurolingüístico según el cual es necesario focalizar la modalidad izquierda durante el aprendizaje, para ofrecer al hemisferio izquierdo la

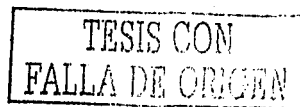
oportunidad de volver a estructurar los conocimientos adquiridos.

Modelo Inductivo. Paradigma de referencia científica que corresponde a la necesidad de modelar métodos, técnicas, textos didácticos y subsidiarios en correspondencia del esquema sico-cognitivo de todo aprendente o adquiriente de LCE.

Momentos básicos para el desarrollo del Trabajo de Investigación. En fase de Proyecto de la Investigación Glotodramática, en el LaGG, se prevén 4 momentos básicos para el desarrollo del trabajo:

- A. *Fase Pivot*, a saber: la fase de construcción de un *Curriculo de Actividades*.
- B. *Fase Review* [>], es decir: la fase de Verificación en Laboratorio del Currículo.
- C. *Fase Pre-Record* [>], a saber: la fase de ajuste y reconstrucción cooperativa del Currículo según los elementos producidos durante la *Fase Review*.
- D. *Fase Record* [>], es decir: la fase de registro de la secuencia final que llamamos Método Glotodramático.

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. [*En-coacción, >*].

N

Necesidades Comunicativas. La afectividad, la manera de relacionarse y la personalidad del individuo, su tensión hacia un proceso de auto-realización, son los principios básicos que integran el concepto de *necesidades comunicativas* de los estudiantes, elaborado en el abordaje comunicativo y, esencialmente, en el método nocional-funcional.

Nivel Matético. Nivel de participación emocional, deseo de alcanzar objetivos y nivel de conocimiento de la praxis del trabajo por parte de los actores-estudiantes.

No-Encounters. Cuando dos o más de los actores [actor, >] participantes en la acción se atribuyen la responsabilidad de mantener la atención actuando como núcleos centrales independientes con el único resultado de distraer los demás y crear confusión, hablamos de "*no-encounters*" o -como diría Goffman- de *empeños cara a cara no realizados*.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

O

Objetual, Competencia. Retomando el concepto chomskyano de competencia, los estudios de la comunicación en ámbito sociológico y pragma-lingüístico en los Años Setenta y Ochenta han puesto en evidencia una componente de la c. comunicativa que concierne las reglas de uso de los:

- Objetos relacionados con el vestuario (Roland Barthes ha escrito un ensayo sobre las reglas de la que se define "vestémica", nombre que B. atribuye a la ciencia que estudia la competencia en el uso de los vestidos), que se articula en registros formales e informales y es gobernado por la sintaxis del acercamiento de prendas y colores. Entre los objetos para el cuerpo también encontramos las joyas (la complejidad de las reglas formales del uso del arete varonil), los broches que indican la pertenencia a clubes o grupos específicos, los colores típicos de colegios o escuelas, los anillos que significan precisos mensajes sociales, etc.;
- Objetos presentes en el ambiente: tratase esencialmente de los status symbols, desde los sillones de diferente altura en un estudio a las

máquinas empresariales a disposición de los funcionarios de rango, etc.

La c. *objetual* es esencial a nivel de cursos avanzados, esencialmente para profesionales y adultos, y se considera como una componente significativa de la *competencia cultural*. Los materiales ideales para el desarrollo de la c. *objetual* son los audiovisuales auténticos [*autenticidad*, >].

Observador. Rol muy específico del *MME* [>] que un sujeto actúa en el momento en que observa [*investigación-acción*, >] como 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.

Orden natural de adquisición. El estudiante va expuesto a un *input* [>] comprensible que respete el *orden natural* y que contenga la fórmula "i+1", es decir 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*.

P

Para-texto. 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.

Pattern Drills. Ejercicios estructurales de manipulación guiada de estructuras lingüísticas, en el método audio-oral.

Pedagogía del Lenguaje. O *Gltopedagogia*, es la ciencia que se ocupa de la formación de actores sociales capaces de construir, comprender e interpretar mensajes, a través del estudio analítico y crítico de los procesos de actuación, escritura y producción oral de una Lengua o un Lenguaje [*pedagogía del lenguaje actuado, escrito y hablado*].

Pensador lateral. Teoría elaborada por Edward 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 haya ya encontrado el más prometedor,

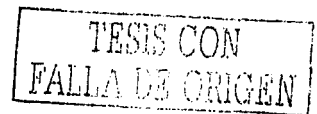
o trata de buscar nuevas formas de ver las cosas con el fin de encontrar alguna solución, actúa con el fin de actuar, no se mueve sólo hacia algo, sino que se mueve empujado por el interés de moverse, planea un experimento para ver si una idea puede subir algunas modificaciones, se mueve alrededor del problema sin fin o dirección, casi siempre comenta que está buscando, pero que no sabe lo que está buscando hasta el momento en que no 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 Lateral. [*pensador lateral, >*]

Personaje-Texto. Un texto complejo, con una gramática propia, un lenguaje, un léxico y toda una serie difícilmente cuantificable de meta-textos. Un texto vivo con un nombre y una historia propia, única e irrepetible. En el LaGG, entre Personaje y Texto no existe ninguna diferencia.

Pivot. [*Momentos básicos para el desarrollo del Trabajo de Investigación, >*]

Pre-Record. [*Momentos básicos para el desarrollo del Trabajo de Investigación, >*]



Proyecciones Interiores. Representan la frontera más avanzada del *Control Interior*. Son el elemento humanístico-afectivo de todo proceso de creación de un Texto Auténtico-Auténtico. El actor-estudiante no trata de recordar como se realiza una acción, sino pide a su propio cuerpo que recuerde los movimientos, los respiros, las palabras, las expresiones, las pausa. Cuando decimos que el cuerpo recuerda, estamos hablando esencialmente de "sentimientos": el cuerpo busca sentir algo que ya ha sentido, recordando así la naturaleza de la acción que el actor tiene que vivir. [*memoria del cuerpo*, >]

Proxémica, Competencia. La competencia relacionada al espacio físico como elemento condicionante de la Lengua. Incluye también toda la cuestión de la "distancia".

R

Reading Method. El método basado en la lectura prevé un *actor-enseñante* protagonista del proceso didáctico, y un currículo dirigido esencialmente a la enseñanza de la gramática y de la adquisición del léxico necesario para la comprensión de la lectura. Totalmente ausentes las situaciones comunicativas.

Realidad. Todo lo que existe aún no verdadero o auténtico. [*Verdad, Autenticidad, >*]

Record. [*Momentos básicos para el desarrollo del Trabajo de Investigación, >*]

Reflexión lingüística. 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 eficaz *reducción de los contenidos* [*>*] y favoreciendo, a través de la *culturización* [*>*], *socialización* [*>*] y *auto-promoción* [*>*], el logro del estado de *relativista lingüístico-cultural* [*>*].

Relativismo cultural. Actitud de respeto y posiblemente de interés y no de mera

tolerancia para la diversidad cultural. Representa una meta educativa esencial en Glotodidáctica.

Review. [*Momentos básicos para el desarrollo del Trabajo de Investigación, >*]

Role play. 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 *discipulos a compañeros de viaje, autodidactas, consejeros, tutor*, etc [*>*].-

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

S

S.A.A. [Situación Auténtica-Auténtica].

Situación glotodramática [>] que surge a través de un *trabajo cooperativo* [>].

Saberes. El patrimonio de lo conocimientos.

Secuencia Activa. Durante la reflexión *a posteriori* sobre los problemas inherentes a la *Motivación* [>], emerge de manera evidente el aspecto esencial de las acciones en situaciones reales o imaginarias. K. Stanislavskij lo define como el problema del “*Si mágico*” [>], es decir: el problema de la motivación de las acciones; ¿por qué lo hago? ¿cuáles son las razones de las acciones verbales y no-verbales?

Por este motivo, retomando los apuntes del maestro ruso, estudiamos en laboratorio secuencias de acciones imaginarias dirigidas al desarrollo de la conciencia activa.

- Mover una mesa o una silla
- Buscar y encontrar algo
- Quitar el polvo de un mueble
- Entrar y saludar
- Cerrar las cortinas de las ventanas
- Abrir una puerta y ver si está alguien.

Tratase de un ejemplo de “*secuencia activa*”. Las acciones se encuentran teóricamente en el punto intermedio entre una pregunta y una

respuesta; exigen, por su misma existencia, una razón, un motivo para la ejecución.

Son acciones “imaginarias” porque se cumplen solamente con el pensamiento: son acciones físicas imaginadas. El ejercicio consiste esencialmente en ejecutar las acciones sin ninguna referencia real. En efecto, tratase de una especie de entrenamiento para el desarrollo de la *habilidad comunicativa*. A raíz de toda acción debe de existir una Motivación: cuando mueven una silla sólo porque yo les digo, cumplen una acción física con una motivación equivocada. Si, en cambio, mueven la silla a otro lugar porque allí está mejor o porque tienen que desocupar un determinado espacio (...) en ese caso cumplen una acción física con motivación correcta y razones precisas; son por cierto acciones físicas auténticas y sin embargo pequeñas, insignificantes y poco interesantes; no pueden ser repetidas por mucho tiempo sin que aburran, entonces, para hacerlas más placenteras, es necesario motivarlas con la fantasía y los “si mágicos”.

Secuencia de Construcción Cooperativa de los Saberes. Las actividades y las fases anotadas en el *Logbook* [>], productos secuenciales del *trabajo cooperativo* [>].

Sentimientos Básicos. Lo que se siente de verdad, lo que se percibe por medio de los sentidos como verdadero. En una óptica

humanística como la del *método glotodramático* [>], los sentimientos son esenciales para la construcción de un *Texto* [>]. Un texto sin *Misión* [>], *Acción* [>] y *Verdad* [>] no es *Auténtico* por el simple hecho que no presenta una auténtica *Motivación* [>].

Sesión de Trabajo (WS). La *Unidad de Tiempo* [TU, >] de la *Unidad de Trabajo* [WU, >].

“Si” Mágico. La circunstancia en la cual se da la acción y sus siguientes lógicas. Por ejemplo:

- SI la acción pasara de día (con el sol o las nubes), de noche (a oscuras o con la luna), al amanecer, etc.
- SI la acción se verificara en nuestros días, en los Años Veinte o en el futuro.
- SI la acción pasara cerca del mar o de un río; en un barco grande o pequeño; mercantil o de guerra, etc.
- SI la acción fuera el medio para espantar, seducir, fascinar, poseer, atraer, ordenar, enseñar, sugerir, aclarar, asombrar, vengar, esconder, actuar, etc.
- SI en el pasado me hubieran obligado a hubiera esperado, hubiera intentado, creído, perdonado, olvidado, etc.

Cuándo, dónde, con qué objetivo, por qué causa: son las cuatro categorías principales de “si mágicos” que utilizamos en el LaGG.

Silent Period. Periodo de silencio: de igual forma, en la adquisición de la LM y en el aprendizaje espontáneo de una L2 se nota que existe un periodo en el cual la persona, a pesar de haber claramente adquirido un determinado elemento, no lo usa. En el aprendizaje de las lenguas, el “*silent period*” corresponde a menudo al temor de mal figurar o a una sensación de inseguridad

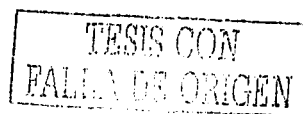
Sistema “Adán”. Es el Sistema de Personajes y Relaciones que sobresale de la breve fase de improvisación que antecede al ejercicio de *los Personajes sin personalidad*.

0. *Nivel Caos.*
1. *Nivel Adán.*
2. *Nivel Babel.*
3. *Nivel Cosmos.*

Esta es la Escala de evolución de los Personajes de un Texto, en el LaGG.

Situación Glotodramática. Situación donde se desarrolla un proceso de construcción cooperativa de un *texto auténtico-auténtico* [TAA, >].

Situación-límite. *Situación-Pretexto* [>] extrema que tiende a condicionar el proceso de construcción del texto [>]. Normalmente, el



actor-docente evita proponer dicha situación para mantener alto el nivel matético del proceso. [hablamos también de *propuesta-limite*].

Situación- Pretexto. Es la situación propuesta por el actor-docente al principio del trabajo de construcción de un texto.

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 avalorar 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, él amplía su área de *socialización* completándose o empalmando con grupos más vastos que aquello nacional.

Socialización de los conocimientos. Sinónimo de *construcción colectiva de los conocimientos*.

S.P.E.A.K.I.N.G. En el proyecto del LaGG, se ha procedido adaptando el esquema estándar denominado *SPEAKING* (Hymes), y estructurando el proceso de organización en 8 etapas fundamentales:

S - SETTING AND SCENE (Cultural Scene), es decir: elección y recorte del Espacio

(s) físico y cultural donde desarrollar la Investigación.

P - PARTICIPANTS, es decir: elección "a priori" de los actores participantes en el Trabajo de Investigación, individuales e institucionales.

E - ENDS, es decir: individuación de los fines de la Investigación y aclaración de los objetivos.

A - ACTS, es decir: individuación y creación de las necesidades y estimulación de los deseos (PRE); presencia y ausencia de tecnología/multimedialidad (DURING); recolección, análisis y difusión de datos (POST).

K - KEYS (claves psicológicas), es decir: dinámicas e interpretación de la memoria individual y colectiva (psicomemoria y sociomemoria).

I - INTERACTION, es decir: aplicación sistemática del Cooperative Learning.

N - NORMS, es decir: NORMAS POLÍTICAS, atención al medio ambiente institucional; NORMAS SOCIALES, atención al medio ambiente interno al Grupo de Trabajo; NORMAS CULTURALES, atención a la perspectiva cultural del Grupo; NORMAS TÉCNICAS, atención a las dinámicas de aprendizaje (evaluación de los errores, etc.)

G - GROUND, es decir: el Campo de Investigación, en nuestro caso la Glotopedagogía.

La secuencia SPEAKING nos ofrece un instrumento eficaz para el control del Trabajo, desde el punto de vista de la Calidad y de la Cantidad. En este contexto, el abordaje glotomático es favorecido por dos factores básicos:

- a. Las acciones comunicativas: funcionales para la participación activa de los actores-estudiantes en el proceso de aprendizaje;
- b. La adopción sistemática de los principios de las teorías del *Aprendizaje Cooperativo* [>] como componente esencial del *Método Glotomático* [>].

Sugestopedia. Método didáctico con particular enfoque en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras. Se basa esencialmente en la reconstrucción de un ambiente didáctico capaz de “sugerir” la lengua y los lenguajes a los estudiantes de manera continua y subliminal. (Lozanov)

Sujeto único e irrepetible. 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 *camino personalizados o individualizados de estudio* [>].

Super-Autenticidad. Sinónimo significativo de la condición de “Auténtico-Auténtico” [*Texto Auténtico-Auténtico, Situación Auténtica-Auténtica, >*]

Supertarea. Imaginada por Stanislavskij como etapa fundamental en el proceso de construcción de un personaje, una vez trasladada en un contexto glotodidáctico, representa una herramienta esencial para la *conducción cooperativa* [>] del Texto. Responde básicamente a una exigencia de carácter espacial, y de reflejo modifica de manera sensible las características temporales y situacionales del Texto.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

T

Talento. La formación de *talentos* es una de las metas educativas de la Glotodidáctica del Siglo XXI. El currículum, en efectos, debe ser repensado, reorganizado, reconstruido de manera tal 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 currículum 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 manera tal de establecer modelos de modulación de las coordenadas del conocimiento, personalmente aprovechables por el alumno y en todo caso tales 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.

Texto. Contenedor poli-semántico de la poli-semanticidad de una cultura. Es decir: sistema complejo que representa un concepto o un conjunto de conceptos.

Texto Auténtico (TA). Un *texto* nacido con finalidades diferentes de la enseñanza de una lengua.

Texto Auténtico-Auténtico (TAA). Texto 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.

Texto Móvil. [*texto auténtico-auténtico*, >]

Total Physical Response [TPR]. La Respuesta Física Total es una componente fundamental de la fase de *Calentamiento* [>]. A través de una adecuada preparación física, en el LaGG, se alcanza un nivel satisfactorio de concentración para enfrentarse al trabajo.

Trabajo Cooperativo. Es el trabajo propio del Laboratorio, a través del cual se construye de manera colectiva el texto y se aprende la

Lengua de forma cooperativa. [*cooperative learning*, >]

Trans-Acción. [*Directriz Temporal y Aproximada*, >].

Transfer of training. En su teoría del *transfer of training*, Renzo Titone afirma que los efectos o los resultados propios de un aprendizaje representan una innata y directa 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 u obstaculizándolo o es *retroactivo* cuando un segundo 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.

Tutor. Rol muy específico del *MME*; [>] que un *actor* [>] interpreta cuando, de manera gradual, trata de enseñar a los demás, la competencia *glotomática* [>], es decir el

aprender a aprender. En el Centro de Investigaciones Glotodidácticas de la ULA, actualmente estamos desarrollando también el concepto de *coach*, a saber un actor que "entrena" los demás.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

U

Unidad de Tiempo (TU). [*sesión de trabajo*, >]

Unidad de Trabajo (WU). *Work Unity*, nombre con el cual en el MME viene definida la unidad didáctica. La *Work Unity* no es una unidad de proporcionar (unidad didáctica) sino una de construir. Por ello, la no-fijación de *tiempos límites de ejecución* [>] es una condición necesaria para su desarrollo.

V

Verdad. Uno de los tres *sentimientos básicos* [>] para el desarrollo de un *Texto Auténtico-Auténtico* [>].

Z

Zona de desarrollo real. Según 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 de desarrollo proximal. Según 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.

256-A

Εν αρχη ην Λογος.

(Juan, Evangelio)

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

BIBLIOGRAFÍA

(útil)

ARNOLD J., 1999

Affect in Language Learning

El afecto en el aprendizaje de las lenguas

Cambridge University Press

ALBANI P. – BUONARROTI B., 1994

Aga Magéra Difúra (Dizionario delle lingue immaginarie)

Aga Magéra Difúra (Diccionario de las lenguas imaginarias)

Zanichelli

CHAVEZ REYES AMANCIO, 1988

Alfabetización como alternativa sociolingüística

Lima: SIRSA.

DEMETRIO D. – MORONI F., 1980

Alfabetizzazione degli adulti: teoria, programmazione, metodi

Alfabetización de los adultos: teoría, planeación, métodos

ESI

SEARLE J.R., 1976

Atti linguistici

Acciones lingüísticas

Boringhieri

APPIA A., 1983

Attore, musica e scena

Actor, música y escena

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

BENSON P. – VOLLER P., 1997

Autonomy and Independence in Language Learning

Autonomía e Independencia en el Aprendizaje de las Lenguas

Longman

PANSERI G., 1984

Azione linguistica nell'educazione degli adulti (L')

La acción lingüística en la educación de los adultos

Quaderni IRRSAE n.7

KATERINOV – BORIOSI KATERINOV – SCIARONE, 1991

Calcolo di rendimento di liste di base: italiano parlato, italiano scritto, livello soglia, ricerche di linguistica computazionale

Cálculo de rendimiento de listas de base: italiano hablado, italiano escrito, nivel-umbral, investigaciones de lingüística computacional

Guerra

Caso mexicano, sílabos del Colegio de Cultura Italo-Mexicano en el Instituto de Cultura Italiano en México (EI)

México, Escuela Nacional Preparatoria de México, Cenlex y Cenlex, Unidad Santo Tomás del Instituto Politécnico Nacional de México.

Contribuciones a la investigación para la educación bilingüe.

En Rudolph C. Troike y Nancy Modiano, reds. *Proceedings of the first inter-American conference on bilingual education*: 140-50.

Virginia: Center for Applied Linguistics.

DUBIN – OLSHTAIN, 1986

Course design. Developing programs and materials

Proyecto de curso. Desarrollo de programas y materiales

CUP

GHISELIN B. (SPENDER S.), 1952

Creative process (The)

El proceso creativo

New American Library

SNELL B., 1963

Cultura greca e le origini del pensiero europeo (La)

La cultura griega y los orígenes del pensamiento europeo

Einaudi

Balboni P., 1994

Cultura, progetto Lingua (La)

La cultura, proyecto Lengua

FIPLV

AA.VV., 1995

Curricolo di italiano per stranieri

Curriculo de italiano para extranjeros

Bonacci

TURNER V., 1986

Dal rito al teatro

Desde el rito hasta al teatro

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

HUBERMAN M. – GATHER THURLER, 1991

De la Recherche a la pratique, elements de base

De la investigación a la práctica, elementos básicos.

Peter Lang, Berne

WALTERS – KRETCHEVSKY – GARDNER, 1985

Development of two intelligences (The): reports from teachers

El desarrollo de dos inteligencias: reportes de los maestros

Harward Project Zero Working Paper

BALBONI P., 1994

Didattica dell'italiano a stranieri

Didáctica del italiano para extranjeros

Bonacci

HALL E.T., 1969

Dimensione nascosta. Il significato delle distanze tra soggetti umani.

La dimensión escondida. El significado de las distancias entre sujetos humanos

Bompiani

JEANMARIE H., 1972

Dioniso, religione e cultura in Grecia

Dionisio, religión y cultura en Grecia

MALEY A. – DUFF A., 1982

Drama techniques in language learning

Técnicas dramáticas en el aprendizaje de una lengua

Cambridge University Press

HEASLIP M., 1969

Educación bilingüe (La)

La Paz: Comisión de Alfabetización y Literatura en Aymara.

GALLO A., 1987

Educación bilingüe e identidad

WINAK

AA.VV., 1990

Educación intercultural

En Ágot Bergli (red.), *Educación intercultural. Comunidades y Culturas Peruanas* 23. Lima: Ministerio de Educación e Instituto Lingüístico de Verano. Lima: Ministerio de Educación e Instituto Lingüístico de Verano

SCHETTINI B., 2002

Educazione degli Adulti - Area 7. Problemi di ricerca di micropedagogia: storie di vita e produzione di cambiamento

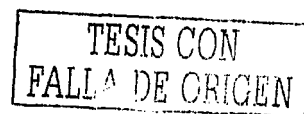
Educación de los Adultos – Área 7. Problemas de investigación de micro-pedagogía: historia de vida y producción de cambio.

Seconda Università Degli Studi Di Napoli, Facoltà di Lettere e Filosofia, Corso di Laurea in Pedagogia

JAKWAY MARTHA A., 1979

Educación para adultos: educación para la vida diaria; Formación de supervisores vernáculo-hablantes; La educación adaptada a la cultura; Talleres para escritores nativos.

En Ignacio Prado P. (red.), *Educación bilingüe: una experiencia en la amazonia peruana*, 181-211. Lima: Instituto Lingüístico de Verano



THOMSON G., 1949

Eschilo e Atene

Ésquilo y Atenas

EAKIN L. – DAVIS P.M. – PARKER G.S. – EILANDER C.N.

Estilos de aprendizaje y algunas sugerencias para la enseñanza bilingüe intercultural

En Àgot Bergli (red.), *Educación intercultural*, 83-90. Comunidades y Culturas Peruanas 23. Lima: Ministerio de Educación e Instituto Lingüístico de Verano.

DI BENEDETTO V., 1975

Euripide, teatro e società

Heurípides, teatro y sociedad

CAMPBELL D. – STANLEY J., 1966

Experimental and quasi-experimental designs for research

Diseño experimental y casi experimental para la investigación

Chicago, Rand McNally College Publishing Company

MORRIS D., 1977

Field guide to human behaviour (A)

Una guía de campo para los comportamientos humanos

Mondadori

CASSIRER E., 1998

Filosofías de las formas simbólicas

México, Fondo de cultura económica

GARDNER H., 1987

Formae mentis

Feltrinelli

GOFFMAN E., 1981

Forms of talk

Las formas de hablar

University of Pennsylvania Press

SCAGLIOSO C., 1990

Funzioni della lingua e educazione linguistica

Funciones de la lengua y educación lingüística

La Scuola

TITONE R., 1980

Glottodidattica

Glottodidáctica

AA.VV., 1983

Glottodidattica e università: la formazione del professore di lingua

Glottodidáctica y universidad: la formación del docente de lengua

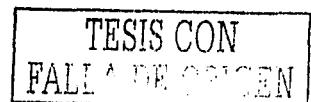
UTET

CILIBERTI A., 1991

Grammatica, pedagogia, discorso

Gramática, pedagogía, discurso

La Nuova Italia



DE MAURO T., 1980

Guida all'uso delle parole

Guía para el uso de las palabras

Editori Riuniti

DIL ANWAR S., 1973

Hacia un modelo general de planeamiento de la política lingüística

En *Estudios y documentos de educación*, p. 61-64: UNESCO

DELEUZE G., 1983

Image-mouvement (Cinéma 1) (L')

La imagen-movimiento (Estudios sobre Cine 1)

Les Éditions de Minuit

DELEUZE G., 1985

Image-temps (Cinéma 2) (L')

La imagen-tiempo (Estudios sobre Cine 2)

Les Éditions de Minuit

DEMETRIO D., 1984

Immigrazione straniera e interventi formativi

Inmigración extranjera e intervenciones educativas

Franco Angeli

KRECH – CRUTCHFIELD – BALLACHEY, 1984

Individual in Society: a text book of social psychology

El individuo en la sociedad: un libro de texto sobre la psicología social

McGraw - Hill Book Company

QUARTAPELLE F., 1986

Insegnamento delle lingue straniere agli adulti (L')

La enseñanza de las lenguas extranjeras a los adultos

Franco Angeli

BALBONI P. – LUISE M.C., 1994

Interdisciplinarietà e continuità nell'educazione linguistica

Interdisciplinarietà y continuidad en la educación lingüística

Armando

BRADFORD B., 1988

Intonation in context

La entonación en el contexto

Cambridge University Press

ARIAS GALICIA F., 1986

Introducción a la técnica de investigación en ciencias de la administración y del comportamiento.

México: Trillas.

MONTESSORI M., 1952

Introduzione a un metodo per insegnare a leggere e scrivere agli adulti

Introducción a un método para enseñar a leer y escribir a los adultos

UNLA

CHOMSKY NOAM, 1970

Language and freedom

Lenguaje y libertad

en "Chomsky Reader (Marco Tropea Editore)"

CHOMSKY NOAM, 1968

Language and Mind

Lenguaje y mente

Harcourt Brace Jovanovich, Inc.

STANISLAVSKIJ K., 1985

Lavoro dell'attore (II)

El trabajo del actor

OREFICE P., 1978

Lavoro intellettuale in educazione (II)

El trabajo intelectual en educación

La Nuova Italia

AGUIRRE BELTRÁN G., 1983

Lenguas vernáculas: su uso y desuso en la enseñanza: la experiencia de México

México: La Casa Chata

EJZENSTEJN S.M., 1958

Lezioni di regia

Lecciones de dirección

Giulio Einaudi

TAVIANI F., 1981

Libro dell'Odin (II): il teatro laboratorio di Eugenio Barba

El libro del Odin: el teatro laboratorio de Eugenio Barba

RANKLIN – ARAM – HOROWITZ, 1981

Language ability in right and left hemiplegic children

La habilidad del lenguaje en los niños hemipléjicos derechos e izquierdos
en "Brain and language"

MORIN E., 1983

Metodo:ordine, disordine, organizzazione (II)

El método: orden, desorden, organización

Milano, Feltrinelli

RUIZ R. – AYALA F.S., 1999

Método en las ciencias (EI)

El método en las ciencias

México, Fondo de cultura económica

SANTONI RUGIU A., 2000

Milenios de sociedad educativa

México, Fundación educación, voces y vuelos

CRAIG E. GORDON, 1980

Mio teatro (II)

Mi teatro

GOFFMAN E., 1964

Neglected situation (The)

La situación marginada

American Anthropologist, LXVI

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

OREFICE P. (Y OTROS), 1991

Operatori, strutture, interventi di educazione permanente

Operadores, estructuras, acciones de educación permanente

La Nuova Italia

UNDERSTEINER M., 1984

Origini della tragedia e del tragico (Le)

Los orígenes de la tragedia y del trágico

MEJERCHOL'D, 1977

Ottobre teatrale (L')

El octubre teatral

JAEGER W., 1978

Paideia

La Nuova Italia

URMSON J.O. – WARNOCK G.J. – AUSTIN J.L., 1979

Philosophical papers

Publicaciones filosóficas

Oxford University Press

GOFFMAN E., 1999

Presentation of self in everyday life (The)

La presentación de si mismos en la vida cotidiana

Garden City

BENUCCI A. – CINI L., 1991

Problematiche inerenti la creazione di un sillabo

Problemas inherente a la creación de un silabario

Revista Rila (n.2)

BODNAR C. Y., 1989

Proceso de etnoeducación en Colombia (El): una alternativa para el ejercicio de la autonomía

En Luis Enrique López y Ruth Moya, reds. *Pueblos indios, estados y educación*. 46 Congreso Internacional de Americanistas, p. 71-86.

BALBONI P., 1995

Progetto di educazione bilingue (Un)

Un proyecto de educación bilingüe

Soleil

DAVIS P. M., 1979

Programa y el alumno (El); El programa y el maestro bilingüe; El programa y la comunidad; Elaborando libros de lectura; La planificación previa; Las escuelas bilingües: los objetivos y su ejecución; Los beneficios de la educación bilingüe.

En Ignacio Prado Pastor (red.), *Educación bilingüe: una experiencia en la amazonia peruana*, 263-72. Lima: Instituto Lingüístico de Verano. [chapter 13]

FOSSATI P., 1977

Realtà attrezzata (La)

La realidad equipada

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

CHOMSKY NOAM, 1975

Reflections of language

Reflecciones sobre el lenguaje

Pantheon

DE BARTOLOMEIS F., 1969

Ricerca come antipedagogia (La)

La investigación como anti-pedagogía

Feltrinelli

DE LANDSHEERE G., 1985

Ricerca sperimentale nell'educazione (La)

La investigación experimental en educación

Teramo, Giunti & Lisciani

BARRAULT J.L., 1954

Riflessioni sul teatro

Reflexiones sobre el teatro

ARTIOLI U., 1984

Ritmo e la voce: alle sorgenti del teatro della crudeltà (II)

El ritmo y la voz: las fuentes del teatro de la crueldad

DALCROZE E.J., 1925

Ritmo, musica, educazione

Ritmo, música, educación

QUADRI F., 1973

Rito perduto (II): Luca Ronconi

El rito perdido: Luda Ronconi

MEJERCHOL'D, 1962

Rivoluzione teatrale (La)

La revolución teatral

CARDONA M., 1973

Ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue moderne (II)

El papel de la memoria en el aprendizaje de las lenguas modernas

UTET

ARTIOLI U., 1973

Scena e la dynamis (La)

La escena y la dynamis

DICKSON L., 1987

Self-Instructions in Language Learning

La auto-instrucción en el aprendizaje lingüístico

Cambridge University Press

DIADORI P., 1990

Senza parole. 100 gesti degli italiani

Sin palabras. 100 gestos de los italianos

Bonacci

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

BALBONI P.E., 2002

Sfide di Babele (Le)

Los retos de Babel

UTET

HALL E.T., 1972

Sistema per la notazione del comportamento prossemico

Sistema para la notación del comportamiento proxémico

VS Quaderni di studi semiotici, n.2

ARGYLE M., 1957

Social pressure in public and private situations

Presión social en situaciones publicas y privadas

J. Soc. Psychology

CAZENEUVE J., 1974

Sociologia del rito (La)

La sociología del rito

LOCKE J., 1692

Some thoughts concerning education

Algunas cosas sobre la educación

Part X, Section 167

FAZIO M., 1988

Specchio, il gioco e l'estasi (Lo) L'arte del teatro in Germania

El espejo, el juego y el éxtasis. El arte del teatro en Alemania

ANTONUCCI G., 1974

Spettacolo futurista (Lo)

El espectáculo futurista

La scuola

(REID WILSON) KRASHEN S.D., 1981

Summary of Stephen Krashen's "Principles and Practice in Second Language Acquisition" (A)

Un sumario de "Los principios y la práctica en la adquisición de la Lengua Segunda" de Stephen Krashen

Principles and Practice in Second Language Acquisition. English Language Teaching series. London: Prentice-Hall International (UK).

ROBISCHEZ J., 1957

Symbolisme au théâtre (Le)

El simbolismo en Teatro

BEHAR H., 1976

Teatro dada e surrealista (II)

El teatro dada y surrealista

CHIARINI G. - TESSARI R., 1983

Teatro del corpo, teatro della parola

Teatro del cuerpo, teatro de la palabra

ANGELINI F., 1981

Teatro del Novecento da Pirandello a Fo (II)

El teatro del Noveciento de Pirandello a Fo

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

ESSLIN M., 1975

Teatro dell'assurdo (II)

El teatro del absurdo

KANTOR T., 1979

Teatro della morte (II)

El teatro de la muerte

ARTAUD A., 1972

Teatro e il suo doppio (II)

El teatro y su doble

BROOK P., 1980

Teatro e lo spazio (II)

El teatro y el espacio

LIVIO G., 1976

Teatro in rivolta (II) Futurismo, grottesco, Pirandello e pirandellismo

El teatro rebelde. Futurismo, grotesco, Pirandello y *pirandellismo*

BALBONI P. E., 1991

Tecniche didattiche e processi di apprendimento linguistico

Técnicas didácticas y procesos de aprendizaje lingüístico

UTET

POZUELO YVANCOS, J.M., 1988

Teoría del lenguaje literario (La)

Madrid: Cátedra.

ARTIOLI U., 1972

Teorie della scena dal naturalismo al simbolismo

Teorías de la escena desde el naturalismo hasta al simbolismo

CARDONA MARIO, 2002

Tecnica glottodidattica (Una) (en IN-IT, a. II, n. 2)

Una técnica glotodidáctica

Guerra Edizioni

DE SANCTIS – FEDERIGHI, 1984

Terminology of adults education (The)

La terminología de la educación de los adultos

Università di Firenze

DE BONO E., 1967

Use of lateral thinking (The)

El uso del pensamiento lateral

Malta

MACRAE J., 1986

Using Drama in the classroom

Uso del "drama" para dar clase

Pergamon (Oxford)

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN