



# ENCUENTROS

Reconociéndonos en la construcción  
del conocimiento



Encuentros: reconociéndonos en la  
construcción del conocimiento

©2012

ISSN 1853-6085

URL:

[http://www.lenguas.unc.edu.ar/Digi/index.php?option=com\\_content&view=article&id=65&Itemid=72](http://www.lenguas.unc.edu.ar/Digi/index.php?option=com_content&view=article&id=65&Itemid=72)

Portal Digital

<http://www.lenguas.unc.edu.ar/Digi/>

Secretaría de Asuntos Estudiantiles

Facultad de Lenguas

Universidad Nacional de Córdoba

Departamento Editorial

Av. Valparaíso s/n, Ciudad Universitaria, Córdoba  
C.P. X5000- Argentina.

TELÉFONOS: 054-351-4331073/74/75

Fax: 054-351-4331073/74/75

E-MAIL: [editorial@fl.unc.edu.ar](mailto:editorial@fl.unc.edu.ar)

Diseño de la revista: Sergio Di Carlo

#### **Autoridades U.N.C.**

##### **Rectora**

*Dra. Carolina Scotto*

##### **Vicerrectora**

*Dra. Hebe Goldenhersch*

#### **Autoridades Facultad de Lenguas**

##### **Decana**

*Dra. Silvia Barei*

##### **Vicedecana**

*Dra. Mirian A. Carballo*

#### **Departamento Editorial Facultad de Lenguas**

##### **Coordinador**

*Dr. Roberto Oscar Páez*

##### **Desarrollo web, diseño y edición**

*Mgtr. Sergio Di Carlo*

#### **Secretaría de Asuntos Estudiantiles**

##### **Secretaria y directora de la publicación**

*Mgtr. Elba Villanueva de Debat*



## Índice

<b>Prólogo .....</b>	<b>2</b>
<b>Resúmenes de trabajos finales de Licenciatura .....</b>	<b>3</b>
The Body as a Cultural Text in The Handmaid’s Tale and Surfacing by Margaret Atwood, and Beloved by Toni Morrison .....	4
Mainstreaming Blind and Visually Impaired Students into the Regular EFL Classroom .....	14
Reformulación de Cuentos Tradicionales .....	24
<b>Proyectos de Extensión radicados en la Secretaría de Extensión de la Facultad de Lenguas .....</b>	<b>33</b>
Proyecto Extensión-Acción: Lectura en voz alta para adultos mayores .....	34
Materiales para facilitar la lecto-comprensión en inglés en la escuela secundaria de adultos .....	39



## Prólogo

En el año en que se iniciaron los festejos de la Universidad Nacional de Córdoba hacia los 400 años de vida, *Encuentros* renueva su apuesta a un espacio de construcción y socialización de conocimiento abierto a los miembros de la comunidad educativa de la Facultad de Lenguas: profesores, graduados y estudiantes. Las contribuciones que conforman esta edición están agrupadas, como en ediciones anteriores, en dos secciones: A) Resúmenes de Trabajos Finales de Licenciatura y B) Proyectos de Extensión de la Facultad de Lenguas.

En la Sección A se incluyen tres trabajos, dos de los cuales están enmarcados dentro de los estudios literarios pero abordan temáticas muy diferentes. El primero parte de la visión del cuerpo como un texto que refleja la cultura predominante. Desde esta perspectiva la autora analiza dos novelas de dos autoras norteamericanas Atwood y Morrison. Por otro lado el siguiente trabajo toma al cuento tradicional y lo relaciona con las obras de dos autoras argentinas, Devetach y Bonnerman, quienes a través de la intertextualidad y la interdiscursividad recodifican los relatos tradicionales. La tesista aporta también sugerencias pedagógicas para la inclusión de estos textos en la escuela primaria. La tercera contribución es una propuesta metodológica inclusiva para la enseñanza de lenguas extranjeras a niños y adolescentes en situación de discapacidad visual.

Los informes que conforman la Sección B están relacionados con dos proyectos de investigación-acción, radicados en el Área de Vínculo con la Comunidad de la Secretaría de Extensión de la Facultad de Lenguas, llevados a cabo en el año 2011 por profesores, graduados y estudiantes. Uno de ellos fue realizado en forma conjunta por profesores de las Cátedras de Fonética y Fonología y Didáctica General de la Sección Inglés y alumnos de inglés y español quienes crearon un espacio de lectura en voz alta para adultos mayores alojados en asilos. El otro proyecto integrado por profesores de las Cátedras de Didáctica y estudiantes y graduados de la sección Inglés se propuso diseñar un manual para el desarrollo de la lectura comprensiva en inglés en la escuela secundaria para adultos (CENMAs) de Córdoba.

La diversidad de temáticas de las contribuciones refleja no sólo los múltiples intereses de sus autores sino también su actitud solidaria y comprometida. Cortázar nos dice que "Un hombre es el uso que haga de su libertad" y los autores de estas contribuciones eligieron usar su libertad para crear, compartir conocimiento y ayudar a otros.

Elba Villanueva de Debat

Secretaria de Asuntos Estudiantiles

Facultad de Lenguas, UNC



## **Resúmenes de trabajos finales de Licenciatura**



*The Body as a Cultural Text in The Handmaid's Tale and Surfacing by Margaret Atwood, and Beloved by Toni Morrison*

Autora: Irina del Valle Barrea

Directora: María José Buteler

**Abstract**

This paper focuses on Mary Douglas' theory which states that the body functions as a text reflecting cultural values. The aim is to show how in *The Handmaid's Tale* (1986) and *Surfacing* (1972) by Margaret Atwood and in *Beloved* (1987) by Toni Morrison the body is not considered as a mere physical structure but as a socially and culturally inscribed text in which patriarchal and racial domination are inscribed. In this paper I discuss how the selected novels explore and provide instances about the fact that women have little or practically no choice to decide freely what to do with their bodies. I analyze this by considering examples taken from the texts. In the three novels there is a close examination on women's bodies being colonized by males. Their bodies carry the scars of patriarchal and racial domination and we as readers can read this inscription on them. Atwood ultimately suggests that there is a need to re-embody women and their culture.

**Key words:** body, cultural text, patriarchal domination, racial domination, female

**Resumen**

Este trabajo se basa en la teoría de Mary Douglas, quien sostiene que el cuerpo funciona como un texto en el cual pueden leerse valores de una determinada cultura. Se trabaja sobre la premisa de que en dos novelas de Margaret Atwood, *The Handmaid's Tale* (1986) y *Surfacing* (1972) y una de Toni Morrison, *Beloved* (1978) el cuerpo no es considerado como una estructura física, sino que es un texto inscripto social y culturalmente. En dicho texto puede leerse tanto la dominación patriarcal y como racial. Puede observarse a lo largo del trabajo distintas instancias en donde los personajes no son libres para tomar decisiones referidas a sus propios cuerpos, los cuales llevan impregnadas las cicatrices de la dominación racial y patriarcal de una época. Se sostiene que ambas autoras proponen una re-lectura de los cuerpos femeninos de los personajes de las novelas objeto de análisis.

**Palabras clave:** cuerpo, texto cultural, dominación patriarcal, dominación racial, mujer



## **The Body as a Cultural Text in *The Handmaid's Tale* and *Surfacing* by Margaret Atwood, and *Beloved* by Toni Morrison**

Postmodernism and its emergent field of cultural studies seem to be constructed upon an epistemological refusal of an unquestionable truth in relentless opposition to a positivistic paradigm. One of the current assumptions is that human beings are produced by signifying practices and ideologies, discourses motivated by power. Gender and cultural identities are not naturally given; they are politico-cultural constructions. At the same time, the current social constructivism and the reader response theory place upon the reader as much responsibility for constructing meaning as the text itself. In this sense, meaning can be read in multiple ways. What we perceive and respond to in a given text is always socially constructed.

Culture, therefore, becomes a new object of study in this new broadly constructionist ethical and political framework. Considering this postmodern line of thought, new theories related to the human being constantly emerge. As far as the body is concerned, many critics have developed theories dealing with this topic, but undoubtedly, it is postmodernism the critical theory which is most obsessed with the politics of the body. Several Postmodern theories, thus, focus mainly on the interplay between different discourses of the body. There is a tendency to highlight the human body not only as material or a mere physical structure. In fact, many theorists claim that it should not be overlooked that there is an individual side and, at the same time, there is a social side inscribed on the body and constantly acting upon it. This last side is inscribed by social acting and it is in close relation to social and cultural inscription. Following the British anthropologist Mary Douglas, the body is conceived as “a cultural text, reflecting and giving material expression to cultural values, preoccupations and anxieties of a specific culture” (Douglas Qted. in Woodward, 1997, 128). Human bodies, then, can be understood as texts into which meanings are possible to be read. The body becomes a metaphorical vehicle where the reader can decode multiple meanings.

According to this social thinker the physical body is a microcosm of the social body. This means that symbols grounded in the human body are used to express social experience, and vice versa. The biological body is a perfect metaphor or symbol for the social body of a particular tribe or nation. In this sense, by understanding how the body works we are able to understand how a society works. Thus, the body might be read as a useful text to see how a certain society represents itself to its members. Indeed, the body



itself is seen as a social construct, a means of social expression or performance by which identity is in constant creation or validation.

Likewise, the American post-structuralist philosopher Judith Butler has also made contributions to the area of the human body conceiving the body as a surface to which cultural norms are applied. That is, she sees the body as a shifting text. Her work on the body reflects a great affiliation with postmodern thought in treating the body as pure text. This theoretical account is relevant for the following analysis, since its strength lies in the fact that it is possible to understand how a society works by analyzing and studying the bodies of the members of that society. Douglas' and Butler's contributions regarding their postmodern views of the body as a text will be used for the following analysis concerning the representation of the body in two novels written by Margaret Atwood and one novel written by Toni Morrison.

It is generally assumed that writer Margaret Atwood includes strong feminist elements in her novels. One of them is the concrete analysis of the female body as it exists within our culture. No reader could miss Atwood's preoccupation with the female body, since most of Atwood's female protagonists show marked signs of some kind of bodily unease. In relation to this, in *The Cambridge Companion to Margaret Atwood* (2006), Madeleine Davies states that "Atwood's fictional female bodies become battlefields where anxieties related to wider power structures are written onto female flesh" (Davies, 2006,58). This makes reference to the fact that Atwood includes in her literary works issues of power and oppression in relation to the female body. A crucial and significant element in her production, then, is her insight on how women bodies may be viewed as objects of power.

Similarly, the African American writer Toni Morrison explores in her work the experience and roles of women in a racist and male dominated society. Morrison's characters try to understand the truth about the world they live in. Her works portray poetically-charged depictions of black America, particularly emphasizing black women's experience in an unjust society. Female bodies, then, are carefully explored in many of her works. In *Recovering the Black Female Body: Self Representations by African American Women* (2001), Deborah McDowell states that "Morrison's entire corpus can be read as an extended meditation on the dangers and limits of idealizing the physical form" (McDowell, 2001, 308). This author claims that the body as a theme is pervasive and recurrent in Morrison's works and that there is a need to broaden the analytic paradigm beyond the visual logic that dominates cultural studies of the body.





Considering these two writers, what concerns the most for the following analysis is that both authors concentrate and give prime importance to women and to female bodies in their works, dealing almost exclusively with women's experience in societies generally dominated by males.

This discussion will focus on two of Atwood's novels, *Surfacing* (1972) and *The Handmaid's Tale* (1986) and Toni Morrison's *Beloved* (1987). This last novel has many features in common with Atwood's novels as regards the female body. In the three texts the body functions as a cultural text in which patriarchal domination as well as racial domination are inscribed. Although the contexts of these works are different, the three novels present instances that explore the fact that women's body is conceived as a mere object. Women are placed in a position of inferiority and they have little or practically no choice at all to make decisions freely about what to do with their bodies.

Considering *The Handmaid's Tale* and taking into account Douglas' notions on the human body, it is clear that in this novel Atwood writes the female body in terms of a culture that determines it. In this text, a patriarchal regime dominates the Republic of Gilead and dehumanizes females and their bodies. Women are constrained in many aspects of their lives and, generally, they cannot act according to their own will. A major example of this is the way females are classified in this theocratic system.

The novel presents a totalitarian society where no opposition is allowed and power is maintained by internal terror and the secret police. In Gilead, specifically, all power is in the hands of a male elite who call themselves Commanders and the individual has marginal importance; as a matter of fact, individual rights are sacrificed in favour of the goals of the ruling group, which most of the time are falsely put in the same place as the welfare of the whole society.

The Gilead society as a monolithic state takes this even further and extends the power of the Commanders, since it denies not only the integrity of the individual person, but also of the human body. Women are categorized hierarchically according to class status and reproductive capacities. The classification of females, stressed by the way women dress, is based on the usefulness of their bodies to the system, which, of course, restricts women's choices and decisions related to their own bodies. Once males classify them into a specific category, they have to obey and they cannot decide any longer what to wear or whether to be part of it or not.



Considering the Handmaids, it is clear that they are valued solely for their reproductive capacities. Their bodies are regarded as mere material objects useful for certain purposes. The Handmaids are considered to be simply wombs waiting to be fertilized and, as a direct consequence, the other parts of their bodies are useless and disposable. Basing action on biblical passages, Gilead is a theocratic and patriarchal regime which only values the female reproductive capacities, and this is the reason why it underestimates and diminishes the rest of the female body. Sterile women, prostitutes and those females who do not fit into this reproductive category specifically represent the patriarchal sexual objectification of female bodies.

Once again, this reflects the system's view on women and how this is written onto the female's bodies: Only those who have a reproductive capacity are valued in the system; otherwise, their usefulness is void. Judith Butler argues that bodies are vulnerable and dependant on others and this can be clearly seen in the way that women in Gilead lose all their rights as regards their bodies. In Atwood's text it becomes plainly evident that women in Gilead depend completely on males and their bodies are subject to men's power and desires.

In *Border Traffic: Strategies of Contemporary Women Writers* (1991), Maggie Humm claims that "*The Handmaid's Tale* is a powerful dystopia of body boundaries made and patrolled by a patriarchal culture" (Humm, 1991,132). This is in direct relation to what has been expressed above. As it has been illustrated, women's value by patriarchal dominants is located solely in their fertility. In this novel, Atwood shows how women's bodies should be analyzed not simply considering them as material structures, but as coded bodies that tell the story of silenced women controlled by this patriarchal dominant culture. This is in direct relation to Douglas' and Butler's contributions about the body since these thinkers argue that the body is a text loaded with information that can be decoded by the readers. This novel clearly illustrates how female bodies are vulnerable and tied to males, since women become subject to men's violence and patriarchal order. The reader can certainly see and decode the patriarchal order as a cultural inscription in these women's bodies.

In a similar way, in *Surfacing* the female body may also be read as a text denoting certain values of a patriarchal dominant culture. In this novel the narrator and her friend Anna also seem to be limited in their personal use of their bodies, which shows how women are likewise relegated to a position of inferiority and how their vulnerable bodies



become dehumanized objects. A remarkable example related to this is Anna's and David's relationship.

This novel is structured around the story of a young woman who travels to a remote island on a lake in Northern Quebec. She goes to the place where she spent much of her childhood to search for her missing father. Accompanied by her boyfriend and another young couple, David and Anna, she becomes caught up in her past and in questioning her future. As the story progresses, the marriage between her friends begins to erode and each character's individual weaknesses are exposed. This is precisely what makes the novel relevant for this analysis. The overwhelming power that men exert upon women both minimize and objectify the female bodies. Values of the patriarchal order which are inscribed in these bodies can certainly be read throughout the text.

As far as the relationship between Anna and David is considered, the reader cannot fail to notice that Anna is a victim of patriarchy, since her husband embodies a model of male dominance in a patriarchal society. In spite of the fact that initially he appears to be an ideal husband, he is later described by the narrator as being cruel and empty, which may explain why, as the story progresses, their marriage gradually degrades. David constantly objectifies her wife and he is depicted as controlling as well as domineering over Anna's behaviour. At the very beginning, Anna is admired and envied by the narrator, and this can be associated with the fact that she reflects the narrator's opinions in matters related to love, sex and marriage, but then Anna is described as a subjugated and conformist woman. Thus, two major themes in *Surfacing* are the psychological mechanisms that men use to exert control over women and the complete alienation of women that does not allow them to act freely. It seems very clear that Anna and David notoriously exemplify these themes in the novel. A clear instance of David's use of psychological mechanisms takes place when Anna is humiliated and forced to get naked in front of the rest while Joe is shooting this scene for the film "Random Samples. Butler's contributions related to her view of the body as something vulnerable and dependent on others may be corroborated in this example. This quote shows how David humiliates Anna in such a way that her body becomes something vulnerable and completely dependent on him. Her body does not belong to her any longer, thus, this is a crucial moment in the story which accurately describes David's patriarchal domineering attitude towards Anna and, at the same time, it reflects Anna's alienation from her husband. Though she feels completely sad and humiliated, she ends up pleasing his desires and doing what he asks. It reflects, furthermore, how Anna's body may be read, in Douglas' words, as a social text. I believe we can read in her body the patriarchal



dominant belief pervading that society: Female bodies are objects belonging to males. Here, and likewise in *The Handmaid's Tale*, it can be observed an asymmetric power relationship between men and women. Women who grew up like Anna suffer from the colonization by men and do not have complete control over their bodies since they belong to the powerful patriarchal men. This alienation is inscribed on their bodies. In the same way as in *The Handmaid's Tale*, these females carry the marks of patriarchy on their bodies as a seal, and we, as readers, can decode this by learning how to read their bodies as texts.

Likewise, in *Beloved* (1987) by Toni Morrison, we can also see how women are constrained in their use of their bodies. Although this text presents a story about life after slavery, the context in which the story is situated is a male dominated one and, therefore, we may also read traces of patriarchal and, in this particular case, racial domination of males over women. Similarly to the two previous novels, in *Beloved* the main character is relevant for this analysis because she portrays the cultural inscription of male domination. Throughout the novel, Morrison makes the reader become aware of the physical and psychological damage done to the African American people by American slavery. We may read in Sethe's body the terrible brutalization of slavery as being a death of the profoundest kind. What clearly illustrates this is the ultimate violation of Sethe's body.

For this analysis, what people do to Sethe is more relevant than what they say about her. From the very beginning of the story, the reader is told how the most innocent occurrences or images have connotations that bring back the horror of what happened at Sweet Home. Some of the atrocities that men have committed on Sethe are explicitly stated, such as the reason for her scarred back. The reader is made aware of the horrible sexual act and physical abuse imposed on her, in spite of the fact that she was pregnant. The scars she portrays are very significant because they are the vivid sign of all the suffering Sethe experienced at the ironically called Sweet Home. At the same time, the scars are imprinted on Sethe's body, which undoubtedly becomes a text. We can read in Sethe's back the cultural inscription of male domination as well as the physical and psychological damage done to the African American people by slavery. Sethe's body is a constant reminder of the brutal inhumanity of this system.

Following Douglas's theory, Sethe's body functions as a rich cultural text which encodes the elemental destructive aspects of slavery and patriarchy. This female body is inscribed by a male dominated and pervasive order that makes Sethe carry slavery and



patriarchy as a seal on her back and on her breasts as well. Sethe's body exposes all the oppression and devastating consequences slavery had. All its effects, the horrors she endured under it are visible in this female body, waiting to be read and decoded. In *Toni Morrison: Contemporary Critical Essays* (1998), edited by Linden Peach, Rafael Pérez-Torres claims that Sethe becomes a text upon which her white masters inscribe a discourse of slavery but at the same time, she becomes a text upon which patriarchy seeks to write.

Undoubtly, Sethe endures severe indignities, degradation, dehumanization and suffering under the law, being a consistent victim of racial and gender prejudice. Her body is a constant reminder of all those experiences and we, as readers, cannot fail to read the oppressive structures of patriarchy and the violence of slavery infringed into it as being an intrinsic part of it. We can read in her body the way society denied and distorted her ability to choose how to use her body and to control her life. Her body is a text that represents a significant voice telling the people who can decode it that the American history of slavery does not have to be disremembered.

Considering what has been discussed above, it is clear that in the three novels Female bodies are depicted as cultural mirrors which are alienating for these author's heroines. The writers describe women's experiences in different contexts, suggesting that in all of them there is a colonization of the vulnerable female body on the part of the hegemony of dominant males. This colonization can be read as a text in the female bodies which are not just a blank page upon which words have not been written yet. In fact they are texts whose meaning can be read and decoded by many readers if they dare explore not only what can be read from the outside, what is visible, but also, what can be read from the inside.

As the two authors write from a female perspective, it is noticeable that their female characters are scrutinized more closely. At the same time, in Atwood and Morrison's writings, there is a constant emphasis on the relationship between female's mind and body, so that disrupted psyches result in alienated bodies that in some cases become sinister enemies. The body turns to be the site on which political power is exercised and the site on which abuse is practiced and in turn rehearsed. In the three novels, the authors deal with the interrelationship of body image, time and space while they revise and consider significant aspects of human life, especially women's experience under patriarchy. Males' social practices and their discourse under the patriarchal order, inevitably, construct women as mere objects, preventing them from being themselves



fully. They turn their gazes over women and through their power seize control over them. Thus, women, who experience this act as a violation are no longer considered to be human beings; instead, they become objects to be possessed or disposed of. Atwood and Morrison seem to indicate that the solution is not to accept and adapt oneself to these repressive culturally-defined conventions, but to re-write them. Therefore, they both make their main female characters find their own voices through their bodies by making these three novels a vivid representation of the body as being not just a passive object any longer. The female body is not just pieces of fleshy matter; it is not mute any longer; on the contrary, it is already telling, already articulating and waiting to be signified and we, as readers, can certainly re-read and recover it.

Throughout the three novels, both authors acknowledge and confront the darkness and complexity of humanity, making the reader become aware of the physical and psychological damage done to women under the experience of slavery and patriarchy. But these texts suggest a movement beyond the structures of patriarchy and the violence of slavery. As novelists, Atwood and Morrison excell at their power of revelation and, therefore, at making the unspoken spoken. They give a voice to subjugated women, women that were oppressed and silenced and through this, the position of females is revindicated. The texts are an open invitation to a deep analysis concerning females and their bodies, but what has to be remembered is that the question of the female body is indeed, not only of female interest but also a question of men interest as well. Thus, these two authors call for a re-reading of corporeality suggesting in their texts that women must re-embody themselves and, as a consequence, re-embody their culture. And, ultimately, culture is constructed by males and females.

#### Works Cited

Atwood, M. (1972). *Surfacing*. New York: Anchor Books Doubleday.

---. (1986). *The Handmaid's Tale*. New York: Anchor Books Doubleday.

Bennett, M. and Dickerson, V. (2001). *Recovering the Black Female Body: Self-Representation by African American Women*. New Brunswick: Rutgers UP.

Davies, M. (2006) "Margaret Atwood's female bodies" in ed C.Howells, *The Cambridge Companion to Margaret Atwood* (pp 58-71). Cambridge: Cambridge University Press, 2006.



Howells, C A. Ed. (2006). *The Cambridge Companion to Margaret Atwood*. Cambridge: Cambridge U P.

Humm, M. (1991). *Border traffic: Strategies of Contemporary Women Writers*. Manchester: Manchester U P.

Morrison, T. *Beloved*. (1987) .London: Chatto and Windus.

Peach, L. (1998). *Toni Morrison: Contemporary Critical Essays*. New York: S.t Martin`s Press.

Woodward, K. (Ed) (1997). *Identity and Difference*. London: Sage Publications Ltd.

#### Works Consulted

Andrews W. L. and McKay N. (1999). *Toni Morrison's Beloved: A Case Book*. New York: Oxford U P.

Burns M. E. (2008). "The Unspoken Spoken: Beloved in the context of African American Slavery, and Slave Narratives". December 2008. <http://www.literature-study-online.com/essays/morrison-slavery.html>. Retrieved 20 June, 2010.

Greig, A, Lewins, F, White, K.N. (2003). *Inequality in Australia*. Cambridge: Cambridge U P.

Iyasere, M. and Solomon O (Ed.) (2000). *Understanding Toni Morrison's Beloved and Sula: Selected Essays and Criticisms of the Works by the Nobel Prize-Winning Author*. Troy, NY: Whitston.

Salih, S. (2002). *Judith Butler*. London: Routledge.

Sanchez Grant, S. (2008). "The Female Body in Margaret Atwood's *The Edible Woman* and *Lady Oracle*". *Journal of International Women Studies*. March, 2008. [http:// www.bridgew.edu/soas/jiws/Mar08/SanchezGrant.pdf](http://www.bridgew.edu/soas/jiws/Mar08/SanchezGrant.pdf). Retrieved 26 March, 2010.



## *Mainstreaming Blind and Visually Impaired Students into the Regular EFL Classroom*

Autora: Prof. Ana Cecilia Cad

Directora: Mgtr. Susana Liruso.

### **Resumen**

Las más recientes políticas educativas, tales como la *Jornada Extendida*, están orientadas a que cada vez más niños de diferentes ámbitos socio económicos puedan recibir instrucción en segundas lenguas. Estas políticas trianguladas con las políticas educativas de inclusión de niños de capacidades diferentes en aulas comunes generan casos potenciales en los que los docentes de lenguas extranjeras utilizar estrategias de enseñanza y recursos áulicos para lograr dicha inclusión. Este trabajo tiene como objetivo dar a conocer diferentes metodologías, estrategias y recursos para la enseñanza de L2 que pueden ser utilizados con niños de diferentes grados de discapacidad visual ya que dichas metodologías y estrategias, en mi conocimiento, no suelen formar parte de la currícula de ningún profesorado de lenguas extranjeras. Además, el material didáctico-metodológico de consulta para el docente sobre este tema pertinente no es abundante. Al mismo tiempo, se pretende demostrar que no es necesario realizar grandes adaptaciones al material utilizado por niños videntes para convertirlo en material apto para niños invidentes.

Este trabajo se centra en la enseñanza del inglés como segunda lengua pero se cree que el mismo presenta aportes que pueden ser utilizados y adaptados por docentes de cualquier lengua extranjera.

**Palabras clave:** políticas educativas – inclusión – discapacidad visual – segundas lenguas – material didáctico





## Introduction

At the dawn of the twenty first century, schools need to find a way to meet the challenge of integrating students with special needs into regular classrooms. In the last decades in Argentina, laws have been passed to promote the integration of students whose level of disability allows them to attend school together with regular students. Concerning languages, the latest reforms in education strongly suggest the teaching of foreign languages from primary school onwards. The tendency towards integration and the inclusion of foreign languages in the curriculum have already posed and will pose great challenges for ESL teachers who, in most cases, have not been formally instructed to deal with students with special needs. The lack of experience during the training years and the lack of pedagogic material in the field can put teachers in a very stressful situation. This state of affairs is clearly reflected on the frequent concern of teachers who, in an attempt to help students, visit different websites and post comments trying to get help from other people who may be more informed.

This work is an attempt to respond to that growing challenge that has been posed to the whole educational system but that mostly affects teachers. The main aim of this work is to let teachers know about the different approaches and strategies that are available and appropriate to work in “integrated classrooms”.

## Thoughts on Integration

When people approach persons with disabilities, they normally focus on the people’s limitations to lead a “normal” life rather than on the people’s potential to overcome them. However, teachers, the main target of this work, should learn about their students’ limitations and their possibilities to cope with them. Teachers’ help is vital in performing certain adaptations where necessary. There are different kinds of adaptation: *quality*, i.e. adapt the number of items the learner is expected to learn; *time*, i.e. adapt the time allotted and allowed for learning, task completion and testing; *level of support*, i.e. the amount of personal assistance given to the students; *input*, adapt the way instruction is delivered to the learner; *difficulty*, adapt the skill level, *problem type*, or the rules on how the learner may approach the work; *output*, adapt how the student can respond to instruction; *participation*, i.e. adapt the extent to which the learner is actively involved in the task; *alternate goals*, adapt the goals or outcome expectations while using the same materials; *substitute curriculum*, provide different instruction and materials to meet learners’ individual goals (adapted from Browning Wright, 2005).



## **Interacting with Blind or Visually Impaired People**

There are some important considerations to be aware of when interacting with blind or visually impaired people. It is very important that when sighted people initiate conversation with blind people, they focus on the person and not on the disability. If sighted people approach blind people for the first time, they should identify themselves until blind people match tone of voice to people. The blind should be addressed in a normal tone of voice. Sometimes when blind people are with a companion, people tend to address the companion; however, the blind person should be addressed directly. Sighted people should mention in a loud voice when they leave or enter a room, and they should also introduce any other person coming along with them or any other people in the room. Sighted people should learn to help blind people only when help is being requested so as to minimize the situations in which a blind person may feel underestimated. Using words like “look” and “see” do not pose a problem in a conversation since blind people will interpret these words in their own terms. However, demonstrative pronouns and adjectives and other visual language should be ruled out since these words are meaningless to them.

As regards layout in a room, it is not convenient to change the place of furniture frequently since blind people cannot perceive the changes and this may lead to injuries. It is also important to consider the lighting of a room for low vision students. For partially sighted students it is important to employ contrasting colors that will ease the identification of objects (Association for the Blind and the Visually Impaired, retrieved 2011).

## **Integration Laws in Argentina and Córdoba.**

The inclusion of laws to promote the integration of the disabled into the regular classroom in Argentina can be traced back to the 1980s. In 1981, the National Law nº 22.431 on Disability Protection, articles 4 and 13 stated that people whose disabilities allow them to attend a regular educational institution should do it and that the state guarantees the provision of free support. In 1987, resolution nº 396/87 on the National Plan for Integration in the National Direction of Special Education was approved stressing once again the importance of integrating the disabled into the regular classroom. So far, the National Ministry of Education and Culture had been in charge of the regulations for special education; however, in 1988, by means of the Law of Transference and Decentralization of Services, the provinces are made responsible for special education. In 1993, the Federal Law of Education stipulated that all citizens have the right to access the same quality education, to have equal opportunities and to be different. The Declaration



and Framework for Action at the International Conference about the Special Educational Needs, Access and Quality, Salamanca, Spain (1994) summarized the new ideas prevailing about special education and established a framework for action to implement special education at all levels: federal, provincial and local. Through the decree nº 1027/94, the Integral System for the Protection of People with disabilities was passed in accordance with the Declaration of Salamanca. In this opportunity, the state initiated the proceedings so that national organisms could take concrete and immediate actions to achieve integration and foster people's autonomy. In 1996, the program for special education "Perspectives for Special Education of Latin American and Caribbean Countries" had as its aim to check the progress of the implementation of the measures agreed on Salamanca in each country. The conference closed with the final reflection that was important to change the social image of the disabled through integration policies. In 1997, the committee of the program for special education "Perspectives of Special Education of Latin American and Caribbean Countries" met again. As a result, two new laws were passed. Law nº 23592 pronounces that legal actions will be taken against people who deny other people's rights. Law nº 24901 establishes the system of basic provisions of the habilitation and integral rehabilitation in favor of people with disabilities and its regulatory decree. This law states the actions for prevention, promotion and protection assistance with the aim of helping people without social security to have access to state or private educational institutions. The Special Education Framework Agreement a-19, a-22, 1999 clearly establishes the new functions of Special Education, the criteria for its transformation, the prioritization of a pedagogical model and the consensus among different community sectors and governmental and non- governmental organizations. In 2000, the ministerial resolution nº 1114/00, Ministry of Education, Cordoba Province stated a new concept through which the requisites and criteria of the educational system are eased by making some curricular adaptations to suit the needs of the students. Finally, in 2001, a new resolution, nº 33/01, defines integration policies for children with special educational needs and mentions all the pacts and international declarations that aim at building an inclusive school respectful of diversity. (Organización Nacional de Ciegos Españoles, 2003)

### **Blindness and Visually Impairment Classification**

Blindness and visual impairment are two terms that apply to different concepts. Blindness refers to the total lack of vision or quite limited sight, i.e. people who are able to perceive some light but not the shape of objects. Visual impairment alludes to people's



capacity to perceive the shape and color of objects at close distance aided by lenses or technological devices

### **Methodology**

This study has been conceived in the frame of a qualitative-phenomenological perspective. Data from two different sources informed this paper: from people, either blind or involved with the blind; and from programs or resources used to teach the blind. Data from people from different levels at primary and secondary school levels, university professors and visually handicapped students at the School of Languages was obtained through elicitation techniques -interviews, surveys- and through observations in institutions for the blind. Interviews, surveys and observations were done in Cordoba.

As regards programs and resources, a very detailed review of existing material was carried out and strategies to use with blind or visually impaired children were classified taking into account the language macro skills and sub-skills. This material which is not specific to the teaching of language helped lay out many of the key parameters in order to adapt activities.

### **Children as learners and their motivations**

To elaborate this final paper I did research on the characteristics presented by young learners and what motivates them. Due to space limits this is not dealt in this publication but there is an edited version of this work at library of the School of Languages where it can be consulted

### **Theories of Children Development and Blind Learners**

The first theory I will be referring to is Lev Vygostky's Social Development Theory. According to Vygostky (1978), learning is the result of social interaction. The interaction with more knowledgeable others is specially important for blind students since they will need the assistance of sighted people or more experienced blind people to learn to move in an independent way in the world. From a young age blind learners will need people to bring objects close to them, to teach them how to navigate in different spaces, carry out daily activities. Since blind students cannot process visual input it is necessary to provide them with different stimuli. The multisensory approach allows students to learn resorting to different senses. Multisensory activities enhance tactile, smell and hearing memories and make learning long-lasting. When introducing concepts to a blind person, teachers should



move from the concrete to the abstract. This tenet is considered by the multisensory approach that sequences the material so that students methodically progress from the easiest and more basic elements to more difficult material. This approach also considers the need the revision of the material to strengthen the concepts learned in memory. Another important is the role of teachers who have to constantly interact with students to help them create concept without relying on inferential learning. This is particularly important since foreign language teachers may take a lot of information for granted thinking that the student has already acquired much information in Spanish.

Multisensory learning works in tandem with Gardner's (1983) theory on Multiple Intelligences. According to this theory, there should be different classroom activities designed to cater for all kinds of intelligences. Providing students with activities that appeal to different intelligences offers students the opportunity to learn focusing on their strengths while improving their weaker areas (Pittlekow, 2000). Besides, by adapting classroom activities following the multiple intelligence theory, all students benefit since all can focus on their strengths rather than their weaknesses, thus, students' self-esteem is boosted and they are more likely to learn and to feel engaged in their learning. (Al-Balushi, 2006)

Multi sensory learning and the multiple intelligences approach should be accompanied with Total Physical Response (TPR). (Asher 1969, retrived 2011) In her article, Total Physical Response: An Instructional Strategy for Second Language Learners Who Are Visually Impaired, Conroy (1999, retrieved 2011) focuses on the gains that blind and visually impaired students learning a second language can get from being taught following TPR. When using TPR with blind or visually handicapped students, it is important to make some modifications. Blind and low vision students will not be able to see the physical movement that teachers are demonstrating to sighted students; therefore, teachers will have to demonstrate the movement they want their students to reproduce by using the blind or low vision student as a model. Teachers can place themselves behind the blind or low vision student and guide their moves while checking that the rest of the students are following. Then, teachers can rehearse a couple of times to see if the blind student is capable of following the instructor's commands on his or her own. Since this procedure takes time, Conroy acknowledges that the pace of the activities with a blind or visually handicapped student can be slower than with a group of all sighted students. The amount of language requested from the students will also vary depending on the easiness with which students can explore and assimilate new concepts.



What is really important is that through TPR, blind or visually impaired students can gain a better understanding of the concept of space that surrounds them since it is vital that students acquire a good knowledge of the classroom layout so as to take part of TPR activities without running the risk of harming themselves. If students are able to move in the classroom they will feel truly independent and will experience a sense of accomplishment. Teachers play a very important role in helping students become aware of the spaces and the objects that are present in the classroom.

### **Emotional needs**

As with every single student, blind students have to feel that there is rapport between teachers and them. Low vision students need to feel that everyone is unique and different from others. They have to experience a sense of self- worth and well being. This can be achieved by helping the students to concentrate on their strengths rather than their weaknesses and on the idea that everyone has something to offer. Students should be able to express their likes and dislikes. What is of key importance in this case is that teachers should help their blind students to build a sense of independence. Teachers may feel tempted to be “on” their blind students all the time providing help; however, teachers have to let their students know that they are there for them, but they have to provide minimal assistance. They have to observe and encourage students to solve problems on their own so that students can grow a sense of confidence and independence. When working with very young learners, teachers should teach their students some language to initiate interaction and ask for help. Students should be taught how to respond to other people’s behaviour. It is important that the adaptations in the curricula promote students’ self- confidence and autonomy so that they can have a positive opinion of themselves. Teachers should be alert to any instance of bullying or teasing and should help blind students to recognize it and develop ways to handle the situation. What is important is that teachers do not consider their work done by providing students with books and adapted materials. It is important “to enhance the psychosocial well- being of students with low vision through specific low vision goals”. (Virginia Department of Education, 2010)

### **How Blind People Learn**

As blind people cannot make use of their vision, their learning style is different. While sighted students are more ready to create abstract concepts, blind students have a more concrete conceptualisation of the world since they rely on their sense of touch and not on their sight. Only the objects that they have touched and identified have meaning for them, but it is difficult for them to extrapolate this knowledge. For instance, if a blind



person has only touched a willow tree, he or she will be able to identify it. However, if they are asked to think of a maple tree that they have never touched, it will be very difficult for them to create the concept of a maple tree in their heads.

Another difference is the time spent on reading and processing information. Regular students who receive a lot of visual input can access and process information faster than blind students. When approaching a text written in Braille for the first time, the concentration of students is more focused on deciphering Braille symbols than on processing the meaning of words; consequently, blind students spend more time reading and processing information.

Learning through sensory codes such as hearing and touching is also time consuming. When learning with three-dimensional objects, blind students have to have time to explore all parts of the object and these students get an auditory description of an object or a place, the description has to be accurate and full of details.

Note: For more information about classroom layout, teaching macro and micro- skills and assessment please consult the edited version of this work at library of the School of Languages where it can be consulted.

## Conclusion

This research in the field showed me that integration is possible at all levels of schooling: at primary, secondary and higher education. In this paper, I have tried to make a case for the integration of blind and visually impaired children into mainstream classes by presenting the matter as a “problem- solving” issue. In the search of solutions I also encountered limitations that I made explicit in the paper so that people become aware of them and, in the future, may even contribute with solutions.

The solutions that I present stem from observation of blind students working with their teachers and the material read. First of all, there are teachers who are flexible and sensitive to students’ needs and are ready to embrace integration if they are trained to do so. Another important advantage to take into account is that many approaches and strategies in general education work efficiently for EFL teaching.

As regards the limitations encountered, there are two drawbacks that stand out. Most schools lack physical and technical resources such as rooms with enough space so that students can navigate with their stick comfortably and, technological resources like computers or different magnifiers to aid people in their learning process. Moreover, most



schools do not have enough a special teacher to help students to integrate them into the regular classroom. The other important setback is that there is a need to design material for visually impaired people and blind people. As it was stated in this paper, most mainstream publishers produce books that are aimed at sighted people. The material contains a heavy load of visual input. Little is offered to people who cannot see.

## Bibliography

Al-Balushi, Sulaiman Mohammed (2006). *Enhancing Multiple Intelligences in Children Who Are Blind: A Guide to Improving Curricular Activities*. Retrieved (2011) from

[http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?\\_nfpb=true&\\_ERICExtSearch\\_SearchValue\\_0=ED493516&ERICExtSearch\\_SearchType\\_0=no&accno=ED493516](http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED493516&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED493516)

Asher, James J. "The Total Physical Response Approach to Second Language Learning". *The Modern Language Journal*, Vol. 53, No. 1 (Jan., 1969), pp. 3-17 JSTOR

Asher, James J. "The Learning Strategy of the Total Physical Response: A Review" *The Modern Language Journal*, Vol. 50, No. 2 (Feb., 1966), pp. 79-84 JSTOR

Association for the blind and the visually impaired (2011). Pdf. Retrieved from <http://www.asb.org/aboutasb/VisionLossInfoGuide.pdf>

Castellano, Carol. (2003) *The blind child in the regular elementary classroom*. Retrieved from [http://www.blindchildren.org/textonly/to\\_edu\\_dev/3\\_5\\_5.html](http://www.blindchildren.org/textonly/to_edu_dev/3_5_5.html)

Conroy, Paula. Total Physical Response: An Instructional Strategy for Second-Language Learners Who Are Visually Impaired. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, v93 n5 p315-18 May 1999

Cowan, Chrissy. Tips for Working with Blind Students (2011). Retrieved from <http://www.tsbvi.edu/program-and-administrative-resources/3243-tips-for-working-with-blind-students>

Gil Angulo, J.M. (2001) *Guía para la atención educativa a los alumnos y las alumnas con deficit visual*. Sevilla Conserjería de educación y ciencia

Governance and Social Development Resource Centre. (2006). Social exclusion. Retrived February 2, 2011, from <http://www.gsdrc.org/go/topic-guides/social-exclusion/definitions-and-different-understandings-of-social-exclusion>. University of Birmingham

Ipland Garcia, J et al . (retrieved 2011) La formacion de ciegos y discapacitados visuales: visión histórica de un proceso de inclusión. Pdf. Retrived from [dialnet.unirioja.es/servlet/fichero\\_articulo?codigo=2962673&orden=0](http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=2962673&orden=0)

Krashen, S.D. (1985) *The Input Hypothesis*. Longman, UK

Krashen, S.D. (1988) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Prentice-Hall International, USA





Lauría, P. Leiguarda, A & Liruso, S (2006) *Teaching Children*. Asociación Cooperadora Facultad de Lenguas : Córdoba.

Lepper, Jeanne W. Lepper. (retrieved 2011). Big Nursery School– Laboratory School: Research and Teaching.

[http://www.stanford.edu/dept/bingschool/aboutbing\\_philosophy\\_learn.html](http://www.stanford.edu/dept/bingschool/aboutbing_philosophy_learn.html)

Mosquera, I.(2004) *Integración una realidad: aprendiendo a compartir*. Buenos Aires: Brujas

Organización Nacional de Ciegos Españoles. (2003). Integración. Revista sobre ceguera y deficiencia visual, Número 42, Sumario.

<http://www.once.es/appdocumentos/once/prod/Integracion%20%2042.txt>

Pinter A. 2006. *Teaching Young Language Learners*. OUP.

Pittlekow, Kay (2000). Variety is the spice of life: multiple intelligence and the gifted retrieved 2011. <http://www.giftedchildren.org.nz/national/article2.pdf>

Vygotsky, L. (1978) *Mind and Society, the Development of Higher Mental Processes*. Harvard University Press: Cambridge, Mass.

Wright Browning, D. (Retrieved 2011). Accomodations. Retrieved from

<http://www.pent.ca.gov/acc/accom.html>



## *Reformulación de Cuentos Tradicionales*

Autora: Peralta, Stella Maris

Directora: Dra. Mirian J. Pino

### **Resumen**

Esta presentación se orienta hacia el cuento tradicional infantil y, se lo relaciona específicamente con dos obras de autoras argentinas.

En los dos textos analizados observamos cómo se entretelen las voces para describir las costumbres del hombre de campo; como así también las narraciones que a través del tiempo tienen como protagonistas al hombre que trabaja con la tierra y los animales

Los textos seleccionados para el análisis, presentan una interrelación con el relato tradicional que se codifica a través de ciertas operaciones registrables en los cuentos del *Pai- Luchí*, de Laura Devetach, y en *Mini antología de cuentos tradicionales* de E. Bornemann. Advertimos que en ellos se configuran elementos de dos culturas: una de base popular –el cuento tradicional– y, por otra parte, la apropiación y recodificación que las autoras hacen del mismo.

Se consideran en primer lugar, las características generales de los cuentos tradicionales tomando a Vladimir Propp y a Marc Soriano como marcos referenciales. Por otro lado se desarrollan los conceptos de intertextualidad e interdiscursividad a partir del análisis de Mijaíl Bajtin y Jesús Camarero. Finalmente, se plantea una propuesta pedagógica en relación con los cuentos tradicionales, focalizando los procesos cognitivos implicados en la lectura.

**Palabras claves:** Cuentos, tradicionales, intertextualidad, memoria cultural, lectura.



## Reformulación de Cuentos Tradicionales

El cuento no es sólo una palabra que sugiera un mundo misterioso y poético para los niños. Sugiere además un formato, personajes, lugares, autores, obra de arte. A lo largo de la historia, muchas han sido las disciplinas que se han abocado al análisis de los cuentos infantiles como por ejemplo la Literatura, la Psicología, la Pedagogía, la Sociología, la Música, las Artes Plásticas, etc.

La literatura infantil, integrada en parte por expresiones casi tan viejas como la humanidad, como materia de investigación es relativamente nueva. Al hablar de cuentos tradicionales, sostenemos que han sido registrados, reelaborados y reagrupados a partir de la invención de la escritura, pero difundidos exitosamente a través de la imprenta (Marc Soriano.1995:188)<sup>1</sup>

Los mismos presentan semejanzas en cuanto a los temas y la enorme cantidad de variantes en los tratamientos que se presentan entre una civilización y otra, y que corresponden a la particular experiencia que, con respecto a ese tema, tiene cierto pueblo en cada momento determinado de su historia. Desde la perspectiva de Marc Soriano:

En el cuento tradicional el relator ofrecía su narración a un auditorio que al sentirse identificado con la temática abordada, lo adoptaba como propio y lo transmitía a otros, pero en ese proceso se producían modificaciones, se añadían o suprimían episodios, el cuento perdía su condición individual y pasaba a ser patrimonio del pueblo. (1995: 188)

El análisis, en cambio, de éstos ya corresponde a una época y a un tiempo determinado. Por ejemplo, podemos remitirnos a la investigación de los hermanos Jacob y Wilhelm Grimm<sup>2</sup> y Charles Perrault.<sup>3</sup>

El presente trabajo se relacionará específicamente con la obra de dos autoras argentinas: Laura Devetach<sup>4</sup> (*Cuentos del Paí Luchí*. 2001) y Elsa Bornemann<sup>5</sup> (*Mini*

---

<sup>1</sup> Marc Soriano: Profesor de Filosofía y Letras, orientó sus investigaciones hacia un campo poco trabajado de la cultura: La reflexión sobre la literatura infanto-juvenil y la literatura popular. Analizó, a través de artículos ordenados alfabéticamente, obras clásicas y contemporáneas, temas, autores, con un enfoque multidisciplinario.

<sup>2</sup> Greem, Jacob Ludwig Karl y Wilhelm. Publican la primera edición de *Kinder und Hausmarchen* [Cuentos para los niños y el hogar.] (1812) Se trata de una recopilación de cuentos de niños que se contaban en Alemania.

<sup>3</sup> Perrault, Charles. Publica *Los cuentos de la mamá oca*. (Fines del S. XVII y comienzos del S. XVIII).

<sup>4</sup> Devetach, Laura: Nacida en Sante Fe. Fue docente e investigadora y autora de teatro y televisión. Recibió premios del Centro Internacional de Estudios de Literatura Infantil en Francia.



*antología de cuentos tradicionales*. 2001). En cuanto a nuestro tema es oportuno acotar que privilegiará el análisis de la apropiación de textos tradicionales por parte de las autoras, a través de las relaciones intertextuales e interdiscursivas<sup>6</sup> con el fin de problematizar la recuperación en términos de reescritura de temas y tópicos del cuento tradicional.

### **Orígenes del cuento tradicional**

Vladimir Propp<sup>7</sup> propone un análisis de la evolución del cuento a la que denomina “evolución histórica del problema” y manifiesta lo siguiente:

El origen del cuento tradicional es controvertido al igual que el del cuento maravilloso,<sup>8</sup> aunque la mayoría de las escuelas sitúa su origen en las sociedades paleolíticas, dedicadas al pastoreo y la trashumancia. Posteriormente, los cuentos se transforman y evolucionan con la aparición de la agricultura y la religión (cuentos de costumbres y animales. (Propp, 2001:12)

Para Marc Soriano, los cuentos tradicionales son la evolución de miles de años de poblaciones y narradores que han volcado una serie de conceptos básicos de la personalidad humana, y esto es lo que los convierte en atractivos, tanto para niños como para mayores. Temas como la experiencia del bien y del mal, la muerte, el miedo y su superación, el espíritu de aventura, las relaciones armónicas con la naturaleza, son elementos fundamentales al ser humano; si los suprimimos de cuando estamos suprimiendo la posibilidad de que sean conocidos por el sujeto oyente. (Soriano, 1999:188). Otro de los aspectos de interés de los cuentos tradicionales es que transmiten una serie de conocimientos, tradiciones, maneras de ser y de pensar, propias de la gente de cada tierra, que es importante conservar y conocer para no perder nuestra cultura.

### **Intertextualidad e interdiscursividad presentes en los cuentos tradicionales**

---

<sup>5</sup> Elsa Borneman: Nació en la Ciudad de Buenos Aires. Es Doctorada en Letras de la facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

<sup>6</sup> M. Bajtin. “El problema de los géneros discursivos” En él, el autor aborda el problema de las fronteras entre las conciencias de los sujetos productores de textos y entre los textos mismos

<sup>7</sup> Propp, Vladimir. *Morfología del cuento*. México: Colofón, 1985. La obra fue editada en Leningrado en 1928.

<sup>8</sup> Cuentos maravillosos: “La división más corriente de los cuentos distribuye el corpus en cuentos maravillosos, cuentos de costumbres y cuentos de animales” (Propp, 2001: 12).



El marco teórico que acompaña esta investigación es la Sociosemiótica Literaria. A tal fin, seguimos la propuesta de Silvia Barei<sup>9</sup> y el análisis teórico de Mijaíl Bajtin<sup>10</sup>.

Del análisis y lecturas acerca del texto, el discurso y las teorías contemporáneas en relación con ello, surgen conceptos tales como el mundo exterior y el del lugar propio: “El folklore se asocia al mundo exterior, y de este lado de la frontera está la casa, el domus, el lugar propio.” (Barei, 2001:07)

En relación con estos conceptos podemos ubicar el análisis del cuento tradicional como un lugar de frontera, que se comunica con el exterior a través de cuentos, relatos, mitos, rituales, etc. y por otra parte la inclusión de lo propio a través de las narraciones que involucran la cultura propia. Es éste un punto de encrucijada y de cruce de límites, ya que en el relato tradicional vemos cómo se asocia el mundo exterior al mundo propio.

Para llevar adelante el análisis desde esta perspectiva, tomaremos el concepto de Bajtin acerca de las interrelaciones enunciativas (interdiscursividad). Esto para el autor implica “un problema de fronteras entre las consciencias de los sujetos productores de textos y entre los textos mismos” (Bajtin, 1987). Es decir, en los textos hay una circulación de discursos sociales, costumbres, variedades lingüísticas, etc., que dialogan y se mezclan conformando lo que este autor llama polifonía<sup>11</sup>.

Otra categoría que tomaremos para ampliar este estudio es la de intertextualidad, la cual implica una operación dialógica orientada hacia dos formas de comunicación: por “migración” de fragmentos y por “reminiscencia” (Barei: 2001).

Es posible acotar que la polifonía, que coloca en contacto diferentes voces de diversos espacios sociales, permite avizorar el contacto entre culturas, es decir, coloca la recuperación de los cuentos seleccionados que esta categoría posibilita en contacto con la cultura; en otras palabras, ubica la recuperación de los cuentos tradicionales seleccionados en el interregno intercultural.

Para Jesús Camarero<sup>12</sup> “las redes textuales, se asemejan a la intertextualidad, la cual se parece a una gran biblioteca, con la relación de bibliotecas entre sí, y a su vez con todos sus textos enlazados o relacionados” (2008:23). La red de textos hace posible que la obra se convierta en una relación entre obras, y por otra parte posibilita la

---

<sup>9</sup> Barei, Silvia: Doctora en letras modernas. Ha publicado: *Recorridos Teóricos: Texto y discurso, Cuestiones retóricas, Diccionario léxico de la teoría de M. Bajtin.*

<sup>10</sup> Bajtin, Mijail: Nació en 1895 en Oryol. Ingresó en la universidad de esta ciudad en 1913 pero después se trasladó a la Universidad de San Petersburgo para seguir a su hermano Nikolái. Allí fue donde estudió Filosofía y Letras y donde empezó a recibir influencias del clasicista F. F. Zelinskij, los cuales contienen el inicio de los conceptos elaborados por Bajtín.

<sup>11</sup> Polifonía: Bajtin le llama así a las múltiples voces que dialogan entre sí dentro de un mismo espacio social.

<sup>12</sup> Jesús Camarero (Guipúzcoa, 1958). Profesor de la Universidad del País Vasco. Escribió, entre otros libros, *Redes de textos y literaturas transversales en dinámica intercultural*, donde aborda la temática de la intertextualidad.



comprensión e interpretación de la literatura ya que conforma una relación entre las mismas. En el caso de nuestra investigación se trata de “leer” una biblioteca que contiene textos orales y escritos en un movimiento de recodificación cultural.

## Acerca de los cuentos seleccionados

### I a- PAÍ- LUCHÍ. Laura Devetach

*Cuentos del Paí Luchí*, de Laura Devetach, recrea el personaje del mentiroso; ese protagonista existe y existió en muchos cuentos populares. Para Velmiro Ayala Gauna,<sup>13</sup> *Paí* es una voz guaraní que significa padre o sacerdote. (1993:154). Para Laura Devetach quiere decir hermano, forma con que en el litoral se nombra a alguien apreciado y de confianza. (2001:8).

Existen muchísimos cuentos populares de mentirosos que tienen miles de años y todavía se cuentan para hacer reír. Están por todo el mundo. En España, los andaluces son famosos por sus cuentos exagerados. En nuestro país, entre otros mentirosos está el Paí Luchí, personaje poco real, un poco inventado y también exagerado por la gente que repite sus historias. (...)

Paí Luchí relata cuentos con mentiras como si fueran en serio. Pero se lo respeta porque es un auténtico cuentero, capaz de mantener sin aliento a todo el mundo, capaz de emocionar y de hacer reír. (Devetach, 2001: 07)

A modo de ejemplo se selecciona solo un cuento para el análisis:

En el cuento: “El árbol más grande del mundo”, Laura Devetach recrea el personaje del Pai Luchi, que como ya sabemos se caracteriza por sus exageraciones. Se trata de una conversación entre Pai y otro lugareño al cual le quiere hacer creer que conoce un árbol tan grande que se tardó meses a puro hachazo para poder talarlo y lo manifiesta de esta manera:

-¿qué, qué cosa?- Preguntó el Pai Andrés.

-El árbol de su pago, don. Parece que acaban de voltearlo y me tiró al suelo con el viento que hizo. (2001: 58)

Este mismo cuento está recreado por Bernardina Fernández<sup>14</sup>, quien lo titula “Perú y el Pai Luchí”; lo hace de esta manera:

... me parece que recién cayó el árbol que andaban hacheando, y el viento de los gajos, de las hojas, me alcanzó. Y eso me volteó.

<sup>13</sup> Velmiro Ayala Gauna. Corrientes en 1905. Fue escritor, músico, docente y periodista argentino.

<sup>14</sup> Fernández, Bernardina: Escritora correntina nacida en 1952, oriunda de Corrientes.



- Qué feroz, le dice el compadre. (...)

- Yo también lo estoy sintiendo juerte de má. Ya se ve que cayó no má el árbol.

(www.cervantesvirtual.com *Cuentos y leyendas populares argentinas Tomo X.282*)

En este cuento se advierte el trabajo del lugareño, que es el de la tala, como así también personajes que refractan los valores, usos y costumbres del ámbito rural argentino.

En la recreación de Bernardina Fernández se observa con mayor claridad la forma dialectal del hombre de campo correntino. De las narraciones recogidas del Paí Luchí, se considera que ésta es la única que es original; las otras contienen motivos que la tradición del país atribuye a Pedro Urdemales.<sup>15</sup> (www.cervantesvirtual.com Antología Pai Luchi. Tomo I pág. 282).

En la recreación de Laura Devetach observamos un personaje mentiroso y exagerado pero de buenos principios, a diferencia del personaje recreado por Bernardina y Shiro, que además de mentiroso y exagerado es estafador. Por otra parte, es interesante acotar el uso en el texto de Devetach del enunciado “cosas fenomenales” ya que en la re codificación no sólo varía el texto primero en lo atinente a nivel de la historia sino también que en el enunciador en el texto de Devetach utiliza un sociolecto relacionable a la cultura portuaria más que a la del interior. Lo “fenomenal” se convierte no sólo en marca de exageración sino también de uso cultural de regiones argentinas.

La intertextualidad está dada además, por las diferentes maneras de llamar al Paí Luchí, que se ha transcripto a lo largo del relato oral, diferentes maneras en la personalidad del personaje, ya que en sus orígenes era mentiroso y estafador y en las recreaciones posteriores como el de Devetach, es una persona exagerada pero sin malicia.

### **I-b *Mini antología de cuentos tradicionales.* Elsa Bornemann**

En el caso del otro texto que nos ocupa, *Mini Antología de cuentos tradicionales*, la interdiscursividad se presenta en tanto que observamos voces que pertenecen también a los cuentos tradicionales.

En estas páginas, los pequeños lectores van a conocer historias de animales, personas y lugares remotos, que conservan la magia y la sabiduría de la cultura popular. Inglaterra, Japón, África e Irlanda son algunos de los lugares donde

---

<sup>15</sup> Pedro Urdemales es un personaje de la mitología popular de Latinoamérica -especialmente Chile- que tipifica al pícaro, pillo o burlador de carácter campestre. (Wikipedia, enciclopedia libre).



surgieron estos cuentos, que hoy forman parte del patrimonio cultural de la humanidad. (Elsa Bornemann. 2001: contratapa)

Advertimos en los cuentos recreados por Elsa Bornemann, voces correspondientes a las costumbres de la vida en el campo y a las actividades que allí se realizan.

Los temas elegidos rondan en general en torno al trabajo para conseguir el alimento y la supervivencia, “crece, crece, nabito, ¡Crece dulce! Crece, crece, ¡Crece fuerte! ...” (2008: 11). Lo duro de la labor del campo: “Apenas había batido unos momentos cuando recordó que la vaca lechera estaba encerrada en el establo, sin tener nada para comer o beber” (2008:69)

Muchos de los relatos se presentan en forma de fábula<sup>16</sup>, ya que los protagonistas son animales personificados: “¡Y mientras lo ayudaba a Salir de allí, se río tanto, tanto que hasta la vaca se puso a mugir divertida!” (2008:70)

En esta versión recreada por Borneman “historia de un nabo”, cuento folclórico ruso, la autora narra acerca de un nabo que en apariencia era muy pequeño, pero cuando quisieron cosecharlo se necesitó de muchos para poder arrancarlo y brindó la posibilidad de alimentar a todos. Recordemos en este punto lo que para Bajtin es “reminiscencia”.

“La historia de un nabo’ recuerda esos juegos infantiles en los que se construyen largos listados a los que se agregan personajes, previa repetición de la cadena ya formada, y en los que pierde quien se olvida o saltea uno de los elementos...” (www.santillana.com.ar / literatura Bornemann. Edit. Santillana. Colección- Leer es genial. Pág. 1)

Uno de estos juegos infantiles que integran una larga lista de participantes es la conocida canción tradicional “Sal de ahí, chivita, chivita”, al igual que el cuento “Historia de un nabo”, tienen un final sin desdichas y tienen como objetivo entretener a los niños. Vemos cómo en estas dos versiones de la tradición oral se nombran los juegos y costumbres de la gente en diferentes épocas.

### **Acerca de los cuentos tradicionales y la escuela**

Una primera cuestión sería reflexionar acerca del tratamiento pedagógico de los cuentos mencionados en la escuela primaria. Sabemos que no es fácil elegir textos para leer en el

---

<sup>16</sup>Fábula: DRAE, es una composición literaria donde, por medio de una ficción alegórica, de la representación de personas humanas y la personificación de seres irracionales, o bien inanimados o abstractos, se da una enseñanza útil o moral.





aula, pero conocemos a ciencia cierta que a los chicos les gusta que les lean. El embeleso que provoca escuchar la voz del maestro leyendo un relato atrapante, despierta en los niños la inquietud por aprender a leer y le da sentido al esfuerzo para lograrlo. Y a partir de ello, les provee del interés necesario para continuar escuchando y leyendo.

El maestro procura transmitir la idea de que los libros encierran secretos y mundos imaginarios que vale la pena descubrir. Cuando esto se facilita, logramos niños lectores que estarán dispuestos a leer cuentos, a imaginar historias, a sentir placer por la literatura. Expresa Michel Petit<sup>17</sup>:

“Para mí es importante que los niños, y también los adultos tengan acceso a los libros, pues la lectura me parece una vía por excelencia para tener acceso al saber, pero también a la ensoñación, a lo lejano y, por tanto al pensamiento.” (2006:72).

Ahora bien, si hablamos de enseñanza de la literatura, es decir, ya ubicándonos en la escuela. ¿Cuál sería nuestro puntapié inicial? Seguramente muchas serán las opiniones al respecto, pero si nos posicionamos en relación al trabajo que nos ocupa, podemos acompañar las palabras de Enzo Petrini (1963): “Es precisamente del folclore de donde debemos partir, como de un manantial inicial, si queremos descubrir el significado y la función de la literatura para la niñez” (Cresta de Leguizamón, 1984:95). Es la escuela la “gran ocasión” sostiene Graciela Montes<sup>18</sup>, porque es en ella donde tendrá la oportunidad de leer, de escuchar. (Montes, 2007:07).

La lectura tal como la entendemos hoy, significa crear sentido, ya no la tarea de decodificación del texto, sino la asignación de significados a esos textos escritos, en los que el lector queda involucrado ya que aportó sus pistas, indicios, recuerdos, etc. En el terreno de la lectura, la escuela tiene el mando, pero como dice Freinet<sup>19</sup>: “no se trata de que la escuela dé de leer como si la lectura fuese un alimento o una medicina”, (Montes, 2007:08), se trata de ayudar a construir lectores que le otorguen significados a sus lecturas, que sean sujetos activos y curiosos. El pensador francés Michel de Certeau<sup>20</sup> se refiere a una “lectio” (Montes 2007:10) la cual significa el resultado de la experiencia – única– de cada lector con su texto. En este sentido, leer atribuyendo relaciones a las

<sup>17</sup> - Michel Petit: cuenta con una formación pluridisciplinar. Socióloga y antropóloga, desde hace muchos años ha estudiado el psicoanálisis. Investigadora del CNRS (Centro Nacional de Investigación Científica de Francia), es miembro del laboratorio LADYSS (Dinámicas sociales y recomposición de los espacios).

<sup>18</sup> Graciela Montes: nació en Buenos Aires, Argentina, el 18 de marzo de 1947. Egresada de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Miembro fundador de ALIJA (Asociación Argentina de Literatura Infantil y Juvenil de la Argentina) y cofundadora y codirectora de la revista cultural "La Mancha". Fue nominada candidata por la Argentina al Premio Internacional Hans Christian Andersen en 1996, 1998 y 2000.

<sup>19</sup> Célestin Freinet: Importante innovador en el área de la educación del siglo XX.

<sup>20</sup> Michel de Certeau : 1925- 1986. Filósofo e historiador francés.



voces del cuento tradicional significaría darle sentido a la voz de la identidad, el imaginario colectivo, las costumbres de su pueblo, los rituales, los cuentos, etc.

Ante lo expuesto, es preciso aclarar que cuando nos referimos a la literatura en la escuela, estamos priorizando el placer literario y que en ningún caso estamos pensando en “enseñar” un tema o algún centro de interés determinado, dado que, como lo afirma María Adelia Ronner Díaz<sup>21</sup>, “en muchas ocasiones, se realiza un erróneo manejo de la literatura en las aulas y se torna en un ‘pedagogismo’ infecundo, en una suerte de patología de la educación (...) Este vicio reduccionista reprime, a mi criterio, la pluralidad de significados que todo libro posee...” (2001:21).

Planteamos el momento literario como una instancia de escucha y disfrute del texto, sin exigir tareas específicas para el momento posterior a la lectura, ni que del mismo deba surgir obligadamente algún registro. Creemos que simplemente, si el texto ha sido significativo para el niño, la huella quedará en sus memorias.

Afirma Graciela Montes: “lo mejor que puede hacer un maestro que quiere enseñar a leer es crear la ocasión”. (2007:17). No es menor el papel que juega la escuela en la lectura, tampoco lo es el rol del docente, que con su voz en alto y su presencia de mediador marcaran en la memoria del niño las escenas de lectura. Keneth Goodman<sup>22</sup> desarrolló un modelo teórico que explicita el proceso lector. Es de fundamental importancia que el maestro se desenvuelva teniendo en cuenta esta idea, es decir, priorizando la anticipación del relato, dando lugar a la hipotetización y predicción, para luego dar espacio al desarrollo de la lectura con la consabida verificación o reformulación de hipótesis formuladas.

La escuela tiene sus rutinas, sus tiempos, y sus espacios, pero si el maestro quiere darle a la lectura un lugar de privilegio, deberá reservarle un lugar cómodo, cálido, iluminado,... mágico.

---

<sup>21</sup> Ronner Díaz, María Adelia: Docente e investigadora académica de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Especialista en literatura infantil.

<sup>22</sup> Goodman: (1982) es el líder del modelo psicolingüístico. A partir de este momento surge la teoría interactiva dentro de la cual se destacan el modelo psicolingüístico y la teoría del esquema.



## **Proyectos de Extensión radicados en la Secretaría de Extensión de la Facultad de Lenguas**



## *Proyecto Extensión-Acción: Lectura en voz alta para adultos mayores*

Directora: Mgtr. Griselda Bombelli

Coordinadoras: Mgtr. Lidia Soler y Mgtr. Elba Villanueva de Debat

### **Integrantes**

#### **Profesoras:**

Mgtr. Florencia Jiménez, Prof. Verónica Ghirardotto y Prof. Andrea Canavosio

#### **Estudiantes:**

Fragueiro, María Celeste; Quinteros, Denise Andrea; Flores, Lourdes Melina; Sottano, María Constanza; Vasini, María Laura; Gallo, Marianela; Macías, Lorena; Barceló, María Ana; Angulo, Stella Maris; Jaime, Ailén; Benditkis, Luciana Huilén y Patt, Sofía

### **Resumen**

Este trabajo tiene por fin describir un proyecto de extensión-acción radicado en la Secretaría de Extensión de la Facultad de Lenguas en el año 2011. Profesores de las Cátedras de Fonética y Fonología y Didáctica General (Sección Inglés) y estudiantes aunaron esfuerzos para crear un espacio de lectura que incluyera a un sector de la comunidad usualmente postergado, el de adultos mayores alojados en asilos, que les ofreciera contención y entretenimiento a la vez que fomentara el contacto entre jóvenes y ancianos.

### **Introducción**

La propuesta consistió en una intervención en la que estudiantes de grado de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba (profesorados, traductorados y/o licenciaturas), guiados por profesores del área de fonética y didáctica, trabajaron para crear, a través de la lectura en voz alta, un espacio de inclusión, recreación e interacción para personas de la tercera edad, alojadas en un hogar para adultos mayores. Se trató de aportar, a través de la comunidad de la Facultad de Lenguas y por medio de un proyecto solidario, a un sector vulnerable, a menudo desprotegido y desvalorizado, como el de los adultos mayores.

La lectura en voz alta de textos literarios es fuente de recreación y de imaginación, estimula la curiosidad y es vehículo para la enseñanza y transmisión de valores y la adquisición de cultura. Además, desarrolla el sentido estético, el placer por la lectura y el pensamiento crítico. Por otra parte, la lectura en voz alta colabora en el desarrollo de la habilidad lingüística como así también en su perfeccionamiento.



El sustento teórico de este proyecto proviene, principalmente, de la teoría de la Orientación en la lectura en voz alta de Brazil (1980) y Brazil et. al (1997), el empleo de rasgos paralingüísticos de Brown (1990), y la estructuración fonológica de un texto de Brown y Yule (1983).

La propuesta se desarrolló en el Hogar “San Francisco Solano”, institución sin fines de lucro, que depende en gran medida del apoyo solidario de la comunidad y que brinda alojamiento, ayuda y cuidado a personas de la tercera edad que, en numerosos casos, se encuentran en situación de vulnerabilidad social, con escasos o nulos recursos económicos.

A continuación, enumeramos brevemente los objetivos propuestos, los cuales consideramos se cumplieron ampliamente:

**Objetivos generales:**

- Proporcionar un espacio de contención, recreación, entretenimiento y creación para adultos mayores alojados en hogares de ancianos.
- Contribuir a la formación integral de los estudiantes de la Facultad de Lenguas, poniéndolos en contacto con un aspecto de la realidad extra-curricular y concientizándolos acerca de la importancia del trabajo solidario.

**Objetivos específicos:**

- Promover el interés por la lectura y el esparcimiento
- Brindar un espacio de entretenimiento
- Favorecer la creatividad
- Estimular el pensamiento crítico, la memoria y otras funciones cognitivas
- Fomentar el contacto entre jóvenes y ancianos
- Incentivar el intercambio de experiencias entre jóvenes y ancianos
- Revalorizar al adulto mayor, considerando la riqueza de sus experiencias
- Desarrollar, en los receptores, estrategias que les permitan convertirse en lectores eficientes, capaces de reflexionar y compartir sus experiencias de lectura con otros
- Incentivar la formación de grupos de lectura con intereses propios

**Actividades:**

A continuación listamos las actividades planificadas para llevar a cabo los objetivos propuestos, luego de lo cual realizaremos algunos comentarios pertinentes.



- Administración de una encuesta para relevar datos sobre los adultos mayores participantes y sus intereses.
- Diseño de actividades pre- y pos-t lectura (dependiendo del tipo de texto e incluyendo preguntas, discusiones, representaciones, dramatizaciones etc.)
- Selección del material de lectura.
- Lectura en voz alta del material seleccionado.
- Diseño de actividades y representaciones creativas en relación a los textos leídos
- Discusiones sobre temas abordados en los textos
- Presentación análisis y práctica de diversas técnicas para una lectura en voz alta eficiente: uso de rasgos paralingüísticos y distintos niveles de orientación en la lectura.
- Práctica, por parte de los receptores de este proyecto, de lectura en voz alta de textos breves de su elección.
- Administración de encuestas a los adultos mayores participantes y a los responsables de las instituciones destinatarias del proyecto para evaluar los resultados y considerar posibles mejoras en nuevos proyectos.
- Administración de encuestas a los alumnos voluntarios con el fin de conocer sus impresiones, opiniones y sugerencias

En cuanto al material, cabe decir que la selección resultó más fácil luego del primer contacto con los destinatarios directos del proyecto. No fue material que se encontrara en la biblioteca de la Facultad de Lenguas. En general, se buscaron textos simples, que permitieran la participación de varios lectores, que transmitieran un mensaje optimista, que incluyeran información sobre Córdoba o algún lugar que fuera de interés para la audiencia y que permitiera el diálogo y la interacción luego de su lectura. El primer texto seleccionado fue “Los dos conjuros”, publicado en *Cuentos para Dormir* (<http://cuentosparadormir.com>). El cuento favoreció el diálogo y el intercambio de opiniones y experiencias relacionadas con el mensaje de la historia.

En general, se llevaron a cabo todas las actividades pero la administración de encuestas a los adultos mayores no se realizó en la forma en que estaba prevista. Se decidió no administrar una encuesta escrita para no herir susceptibilidades. Al comienzo, varios adultos mayores se mostraron desconfiados en el sentido que pensaban que se los tomaba como ‘sujetos para una investigación’ por lo que decían que no querían participar. Por ello, solamente se conversó, en forma discreta y gradual, sobre algunos puntos incluidos en las encuestas. La mayoría de los adultos mayores manifestó su interés por la lectura y por escuchar historias y poesía. A medida que avanzaron los



encuentros, algunos contaron sus experiencias con lecturas y narraciones y hasta compartieron textos que habían escrito. Otros ancianos no habían sido lectores o no leían porque su vista no se los permitía.

### **Evaluación del proyecto**

En cuanto a la evaluación final, consideraron la experiencia como muy positiva, disfrutaron de los encuentros, se emocionaron con la actitud y compromiso de los jóvenes lectores, llegaron a participar como lectores y manifestaron que les gustaría seguir con los encuentros. Las autoridades del Hogar también evaluaron positivamente la experiencia.

Con respecto a los resultados de la encuesta administrada a los lectores-alumnos, éstos revelaron que la mayoría de los estudiantes cursan carreras en inglés a excepción de una estudiante que cursa el Profesorado de Español. Todos habían cursado o estaban cursando la asignatura Fonética y Fonología. En relación a la respuesta sobre lo que motivó a las participantes a involucrarse en este proyecto, destacaron el cariz solidario de la propuesta que llevaba alegría y dignificaba a personas de una franja etárea y social que, con frecuencia, carece de una debida contención. En menor grado, las participantes destacaron también, como estudiantes de lenguas, la posibilidad de poner en práctica fuera de la Universidad, herramientas que se adquieren en el ámbito académico. Otra de las respuestas fue que deseaban participar en actividades extracurriculares.

La mayoría de las participantes consideró que el proyecto había aportado a su formación académica; destacaron el haber podido poner en práctica y transferir lo aprendido en la Facultad en cuanto al uso de rasgos paralingüísticos en la lectura en voz alta. Otro aspecto considerado positivo fue que el proyecto las ayudó a desinhibirse, al exponerse y hablar ante una audiencia, y también les permitió conocer cómo se organiza un proyecto de este tipo en una Universidad Pública.

Los estudiantes también destacaron el impacto positivo en su formación personal, la colaboración grupal, la toma de decisiones en conjunto, el conocer gente nueva y distintas realidades y el carácter solidario de la actividad. En cuanto a los aportes personales que las participantes hicieron al proyecto se incluyen, principalmente, el aporte de ideas en cuanto al tipo de texto, temas de lectura y actividades relacionadas,

Con respecto a lo que las participantes consideraron que este espacio brindó a los adultos mayores se mencionan un espacio de esparcimiento, la posibilidad de



relacionarse con otros a través de la lectura en conjunto, la oportunidad para compartir experiencias con pares y jóvenes y el pertenecer a un grupo.

### **Conclusión**

El proyecto fue una experiencia altamente positiva para todos los que participaron en este. A través de esta extensión-acción solidaria se logró ofrecer una oportunidad a docentes y estudiantes de la Facultad de Lenguas de reforzar el vínculo que debe existir entre la Universidad y la comunidad, entre el conocimiento y la práctica, entre los jóvenes y los adultos mayores.





## *Materiales para facilitar la lecto-comprensión en inglés en la escuela secundaria de adultos*

Autores: Patricia Lauría de Gentile, Gabriela Helale, María Gimena San Martín

Directora: Patricia Lauría de Gentile

### Integrantes

Estudiantes: Agustina Boyajian, Karina V. Bustos y Melania Pereyra.

Graduados: Graciana D'Angelo, Franco Figueroa y Marianela Frana.

Profesores: Gabriela Helale y María Gimena San Martín

### Resumen

El proyecto *Diseño de materiales para incentivar la lectura en inglés en la escuela secundaria para adultos en Córdoba* se propuso diseñar un manual para el desarrollo de la lectura comprensiva en inglés en la escuela secundaria para adultos (CENMAS) de Córdoba. El objetivo principal de estos materiales fue el de tratar de suplir la deficiencia de libros de texto adecuados para el desarrollo de la lecto-comprensión en inglés en el contexto descripto. Este artículo describe el marco teórico y alcance del proyecto, así como las diferentes etapas en el proceso de diseño y los resultados alcanzados.

Palabras claves: lecto-comprensión – escuela secundaria – adultos – CENMAS

### I. Contexto y alcance del proyecto

Los materiales fueron diseñados para los alumnos de la escuela secundaria para adultos en Córdoba. Muchos de ellos provienen de sectores populares que, por diversas razones (falta de recursos, embarazo, trabajo, falta de motivación), tuvieron que abandonar sus estudios de nivel medio y en la actualidad han decidido retomarlos. En su mayoría se trata de jóvenes mayores de 17 años y adultos trabajadores con familia a cargo.

El hecho de que puedan completar los estudios secundarios es apostar a su futuro y a mayores oportunidades laborales y sociales. La posibilidad de mejorar el desarrollo intelectual de este grupo de alumnos brindándoles las herramientas necesarias para que alcancen la lectura autónoma contribuirá a mejorar nuestra sociedad. Como resultado



inmediato, la comprensión lectora en inglés permitirá el acceso más directo a la información, posibilitando la construcción de conocimiento. A largo plazo, esto redundará en una mayor inclusión social. Además esta acción educativa les permitirá a los alumnos acceder a una formación integral para insertarse más plenamente en el mundo laboral actual. Al mismo tiempo, se plantea el conocimiento de inglés como instrumento para apreciar y respetar otras culturas.

## II. Marco teórico

Este proyecto estuvo basado en una serie de supuestos básicos. En primer lugar, la creencia de que enseñar a leer en lengua inglesa constituye una necesidad para esta población de estudiantes en este contexto. En segundo lugar, el hecho de que para entrenar a los alumnos en la lectura en el idioma inglés, la mayoría de los materiales de los que se dispone en este contexto son insuficientes o inapropiados. Este equipo se propuso desde el área de Extensión de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba contribuir a articular los procesos sociales en nuestro contexto, utilizando los medios materiales e intelectuales de los que dispone, para la producción de materiales, como herramientas que hagan posible la construcción de conocimientos.

*La enseñanza de lecto-comprensión en inglés en la escuela secundaria para adultos: un enfoque adaptado al contexto, con objetivos alcanzables y posibles.*

El idioma inglés es la lengua franca que se utiliza para la comunicación en los contextos más variados a lo largo y a lo ancho del mundo en la actualidad. Justificar entonces la necesidad de aprender inglés como la lengua que el mundo utiliza y/o comprende es innecesario. En cambio, sí resulta necesario justificar un proyecto que se propone lograr la lectura comprensiva de textos en inglés en los alumnos de la escuela secundaria para adultos en Córdoba. La justificación se encuentra en las características mismas del contexto, que pueden resumirse en el siguiente dato de nuestra realidad educativa: la cantidad de horas destinadas a la lengua extranjera. Consideramos que con sólo tres horas semanales en el primer año, es poco probable lograr que los alumnos desarrollen las cuatro habilidades (comprensión lectora y auditiva, escritura y habla). Pero sí creemos que optar por optimizar el desarrollo de la capacidad lectora en lengua extranjera es un objetivo alcanzable.

En cuanto a los objetivos que nos propusimos alcanzar a través de los materiales desarrollados por el equipo se encuentran:



1. Desarrollar la habilidad lectora en idioma extranjero inglés, que le permita a los alumnos desenvolverse como lectores autónomos y continuar desarrollando estrategias de lectura una vez terminado el proceso de escolarización.
2. Consolidar estrategias de lectura comprensiva desarrolladas en lengua materna.
3. Promover una actitud positiva respecto de la lengua inglesa como instrumento de comunicación y herramienta esencial de acceso a la información en el mundo actual.

La lectura comprensiva es una habilidad que resulta de singular importancia por su valor innegable como herramienta de acceso a información, que posibilita la creación de conocimiento y el desarrollo autónomo en el futuro de ese adulto que finaliza su escolarización secundaria. Desarrollar la capacidad lectora en inglés de jóvenes y adultos de sectores populares (Brusilovsky & Cabrera, 2005) es brindarles una herramienta de innegable utilidad para acceder a información que se encuentra en la Internet. Ya sea como *nativos* o como *inmigrantes digitales* (Prensky, 2005), los jóvenes y adultos en situación de pobreza educativa (Sirvent, 2008) necesitan adquirir esta habilidad de leer textos en inglés, ya que eso les ampliará los horizontes educativos al brindarles la posibilidad de llegar directamente a ciertas fuentes de información y, aplicando el pensamiento crítico, decidir con respecto a su relevancia, veracidad o aplicabilidad.

*La tragedia educativa: los alumnos que no aprenden a leer comprensivamente. Una solución desde el idioma extranjero*

Una importante razón para abordar la enseñanza de la lengua extranjera inglés en la escuela secundaria a partir del desarrollo de la lecto-comprensión se encuentra en la posibilidad de reforzar la enseñanza de estrategias lectoras que ya se han adquirido, o que están en el proceso de ser adquiridas en la lengua materna.

Para muchos estudiosos, como Jaim Etcheverry (1999), una gran proporción de los niños y jóvenes de nuestro país - casi el 70% - no comprenden lo que leen. Esta problemática debe encararse desde la enseñanza de la lengua materna, pero también puede ser reforzada desde la lengua extranjera. Este proyecto pretende aceptar el claro desafío que supone tratar de mejorar la capacidad lectora de los alumnos de la escuela secundaria para adultos de Córdoba a partir de la lectura estratégica de textos auténticos en idioma inglés.



*El proceso de lectura: su conceptualización como base para el diseño de materiales.*

La lectura en lengua materna y extranjera ha sido objeto de numerosas investigaciones que han dado lugar a la formulación de modelos de lectura que entienden la lecto-comprensión ya sea como un proceso ascendente (*bottom-up*), descendente (*top-down*) o bien como interactivo, dado por procesos ascendentes y descendentes que interactúan y que acentúan la importancia de los esquemas de conocimiento previo (Grabe y Stoller, 2002; Grabe, 2009). Este proyecto se basó en el concepto de la lectura como proceso interactivo, por lo cual todas las guías estuvieron estructuradas en las siguientes etapas: *pre-lectura* (para activar los esquemas mentales formales y de contenido), *durante la lectura* (para presentar variadas estrategias de lectura y aplicarlas con propósitos diversos, creando así la posibilidad de desarrollar lectores cada vez más autónomos) y *post-lectura* (para concientizar a los lectores de lo comprendido en el texto y permitir su relación con los conocimientos previos activados en la primera etapa).

Además, se utilizaron textos auténticos para el diseño de las guías de lectura, extraídas de fuentes confiables en Internet. Se emplearon tipos textuales acerca de temas conocidos o de interés para el alumno de la escuela secundaria para adultos en Córdoba.

### **III. Objetivos del proyecto**

El proyecto tuvo como su objetivo principal el de desarrollar materiales para la enseñanza de lectura comprensiva en inglés en la escuela secundaria para adultos en la provincia de Córdoba. En el primer año de realización del proyecto nos propusimos determinar, relevar y familiarizarnos con el marco teórico relevante para el desarrollo de la habilidad lectora en idioma extranjero inglés, poner a prueba el material en un curso piloto de lectura comprensiva en inglés en la escuela secundaria para adultos, evaluar el material diseñado y realizar los ajustes correspondientes. Como continuación de estos objetivos planteados inicialmente, en el segundo período de este proyecto, nos concentramos en ampliar el marco teórico relevante para el desarrollo de la habilidad lectora en idioma extranjero inglés y la enseñanza de adultos, diseñar guías didácticas para complementar y/o suplementar las ya elaboradas en el proyecto anterior, perfeccionar el material elaborado en 2011, realizar ajustes a su gradación, poner a prueba el material de manera más extensiva en distintos cursos de inglés en la escuela secundaria para adultos de Córdoba, evaluar el material diseñado y realizar los ajustes correspondientes para sistematizar todo el material elaborado previo a la publicación de un manual.



#### **IV. Actividades en la primera etapa del proyecto**

Para concretar este proyecto el primer paso fue la elaboración de un instrumento que nos permitió recabar datos para analizar las motivaciones, hábitos de lectura y las creencias con respecto a la importancia de la lectura en inglés de los alumnos de la escuela secundaria para adultos en Córdoba. Luego de elaborar ese instrumento de análisis de necesidades, se recolectaron datos en algunas de las instituciones educativas representativas de la población total. Los datos fueron analizados para luego comenzar con el proceso de elaboración de los materiales propiamente dicho. El mismo se inició con la selección de textos auténticos que conformaron un banco de textos. La selección de textos fue realizada teniendo en cuenta los criterios provistos por McGrath (2002).

Las tareas que acompañan cada texto fueron diseñadas teniendo en cuenta la siguiente estructura: actividades previas a la lectura para activar conocimientos previos, actividades de soporte de la habilidad lectora y tareas de cierre, enfocadas en la información brindada en el texto. Este marco está anclado en los resultados de las últimas investigaciones acerca de la naturaleza de la lectura comprensiva y en los modelos de desarrollo de las habilidades receptivas propuesto en la literatura (Harmer, 2007).

Los materiales fueron puestos a prueba en algunas de las escuelas que nos permitieron implementar esta fase piloto del proyecto. Se elaboró una grilla para la evaluación de los materiales por los docentes que los pusieron a prueba.

#### **V. Actividades en la segunda etapa del proyecto**

A partir de los resultados de la fase piloto realizada en 2011, en esta etapa del proyecto se realizó una revisión exhaustiva del material elaborado para realizar ajustes a partir de la información obtenida en la fase piloto y en las grillas de evaluación de materiales. Actualmente estamos abocados a la confección de nuevas guías didácticas y a la realización de los ajustes en la gradación de las unidades didácticas. La puesta a prueba de todos los materiales de manera más extensiva se está realizando en dos CENMAs de Córdoba.

La evaluación de los materiales a partir de su puesta a prueba es una herramienta fundamental para el perfeccionamiento de los mismos. Se prevee la publicación del material en el formato de manual. Asimismo, nos proponemos contactar a las instituciones destinatarias y llevar a cabo una presentación del manual elaborado.



## VI. Conclusión

Diseñar un manual de lectura en inglés en la escuela secundaria para adultos en Córdoba no resultó ser un trabajo sencillo. Entre las dificultades enfrentadas podemos mencionar el problema de encontrar textos auténticos relevantes a los intereses y preferencias de los alumnos. Otro obstáculo es el nivel de adaptación que se hace necesario en algunos textos o en las tareas que los acompañan para poder adecuar las guías de lectura al nivel de lengua de los alumnos en este contexto. Por todas estas razones, se requiere una planificación cuidadosa de las secuencias y el diseño de las actividades. El trabajo en equipo es fundamental para poder dimensionar el proyecto y complementar las tareas de búsqueda, selección de textos, planificación y edición de las guías. A juzgar por los resultados obtenidos en las dos fases pilotos, ha sido una tarea muy fructífera.

A partir de la utilización de los materiales desarrollados por este equipo se espera que los alumnos de los CENMAs de Córdoba, a través de la adquisición y el desarrollo de nuevas habilidades lectoras y la mejora de las que ya poseen, puedan convertirse en lectores autónomos en la lengua extranjera y además, mejorar su capacidad lectora en la lengua materna. De un modo más indirecto, se espera que los docentes de dichas instituciones educativas también se beneficien en tanto podrán trabajar con alumnos con una mejor comprensión lectora en general.

## Referencias bibliográficas

- Brusilovsky, S. & Cabrera, M. E. (2005). Cultura escolar en educación media para adultos. Una tipología de sus orientaciones. *Convergencia*. 12(38), 277-311.
- Grabe, W. & Stoller, F. L. (2002). The nature of reading abilities. In N. Christopher, C. Hall, & D. R. Hall (Eds.), *Teaching and Researching Reading*. (pp.09-39). Great Britain: Pearson
- Grabe, W. (2009). *Reading in a Second Language. Moving from Theory to Practice*. New York: Cambridge University Press.
- Harmer, J. (2007). *The practice of English Language Teaching*. (4<sup>th</sup> ed.). Harlow: Longman.



- Jaim Etcheverry, G. (1999). *La Tragedia Educativa*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- McGrath, I. (2002). *Materials Evaluation and Design for Language Teaching*. Edimburgh: Edimburgh University Press Ltd.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, MBC University Press. 9(5), 1-6.
- Sirvent, M.T. (2008). La educación de jóvenes y adultos frente al desafío de los movimientos sociales emergentes en la Argentina. En R. Elisalde & M. Ampudia (Eds), *Movimientos Sociales y Educación*. (pp.14-33). Buenos Aires: Buenos Libros.