

Universidad Libre de Bolzano – Italia –
Centro Lingüístico

Entre hermenéutica y glotodidáctica:
El modelo pedagógico del maestro-estudiante

Dr. Daniele Visentin Morelato

Índice

0.1	Introducción	3
0.2	Definición del <i>Método del maestro-estudiante</i>	8
0.3	Descripción del Método del maestro-estudiante	9
1.	La experimentación y el análisis de resultados	24
1.1	Primera etapa: la en-co-acción (hacia un quehacer artístico y tecnológico)	24
1.2	Segunda etapa: la co-acción (en el quehacer artístico y tecnológico)	34
1.3	Tercera etapa: la rotación tutorial	64
2.	Temas emergentes del Método del Maestro-Estudiante	66
2.1	El juego de los roles	66
2.2	El maestro-distractor y el Language on live	74
2.3	El salón de calidad	78
2.4	La invención de una lengua y cultura “inútiles” desde un punto de vista pragmático-utilitario	80
2.5	Los paladares artificiales	84
3.	Conclusiones	96
4.	Vías de desarrollo	100
5.	Bibliografía	102

0.1 Introducción

Si hoy en día aplicáramos un atento y puntual análisis crítico sobre el estado del arte de la Glotodidáctica - a menos de medio siglo desde que a la misma se le ha otorgado el meritorio título de Ciencia del Lenguaje -investigadores, docentes, estudiantes y aficionados convendrían con que existen todavía algunos paradigmas de su quehacer teórico y práctico que no se han edificado por completo.

Ellos son los motores de nuevas elucubraciones e ideas que un día a lo mejor se volverán principios o conceptos. A pesar del afán de concederles firmeza, ellas son irregulares e inconsistentes, no se apoyan y se caen enseguida. Por lo mismo no son tan atractivas como las más populares.

De esta forma, al lado de una Glotodidáctica que a pesar de los pocos años de vida ya definiríamos como tradicional – no tradicionalista – se aproxima una *Fantaglotodidáctica* o *Glotodidáctica de la ficción*.

Lo fue por años la Sugestopedia de Lozanov antes de ser aceptada dentro de los métodos humanísticos-afectivos y no sé por cuánto lo será este modelo pedagógico que empecé a engendrar hace más de 5 años en el La.G.G. (*Laboratorio Glotopedagógico y Glotodidáctico*) de la *Sociedad Dante Alighieri* de México, Distrito Federal, que fue desarrollado sucesivamente en el C.I.Glo. (*Centro de Investigaciones Glotodidácticas*) de la *Universidad Latinoamericana* de la misma ciudad – ambos centros fueron fundados por el autor de este artículo junto con el Dr. Paolo Pagliai Signoroni - y que en la actualidad estoy implementando en el *Centro Lingüístico* de la *Libre Universidad de Bolzano*, Italia.

Es preciso decir que se trata de un modelo pedagógico generado para la enseñanza de lengua y cultura italianas a adultos mexicanos.

Sin embargo a lo largo de su implementación llegó a abarcar más mercado y usuarios, a tal punto que hoy en día lo podemos definir como un modelo pedagógico para procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas neolatinas y relativas culturas, aunque cabe decir que se llegó inclusive a experimentar para el estudio de la lengua y de la cultura checa.

Someramente y de antemano volvemos a definir los paradigmas sobre los cuales se llevó a cabo este largo proceso de investigación y construcción pedagógica:

- a. La elección glotodidáctica (abordajes, métodos) y en glotodidaxis (técnicas), depende de los intereses del estudiante, sujeto único y no repetible. Si viene forzosamente aplicada sólo por el docente o por el texto didáctico, al no tener en consideración al estudiante como sujeto único y no repetible, la selección se inserta en los paradigmas del

aprendizaje y no de la adquisición. Es entonces fundamental utilizar este paradigma en términos de **aprendizaje significativo**, es decir, de nuevo conocimiento que, respetando el principio de Krashen sobre el *orden natural del aprendizaje*¹, va integrándose al pre-existente y que, re-estructurando el mapa psico-cognitivo del estudiante, favorece en él, la adquisición definitiva.

- b. Los abordajes son dicotómicos, por este motivo son imperfectos. El *formalismo*, centrado sobre el análisis de la lengua, el *comunicativismo*, centrado sobre el uso de la lengua y los *métodos directos*, centrados sobre la enseñanza de una lengua *pidgin*, exactamente por estas peculiares características, no garantizan un abordaje cualitativamente completo e integrado de la enseñanza y aprendizaje de unas LCE². Además, por el hecho de ubicar constantemente al docente en el centro del proceso de enseñanza, originan una violencia continua hacia la esfera psico-cognitiva y afectiva del estudiante, sujeto único y no repetible, que puede llegar a aprender, el cual sin embargo, no logra adquirir. Las soluciones deben de perseguirse en el **abordaje humanístico-afectivo más ecléctico** desde este punto de vista.
- c. Antes de aplicar un método, es importante reflexionar sobre el papel de la lengua en una cultura y época específicas. Por ejemplo, a pesar de que Italia sea hoy en día el segundo país exportador de productos acabados a México, las LCE italianas no gozan de igual posición entre los deseos de los estudiantes de idiomas en México y son escasamente visibles en este ambiente. Es evidente entonces que es necesaria una constante reflexión sobre el concepto de **contexto ajeno** y adverso en el cual se enseñan unas LCE, que lleva implícita también una persistente **reflexión interlingüística e intercultural**, puesto que no todas las lenguas se pueden enseñar del mismo modo o fragmentar en elementos más pequeños como quisiera demostrar la Lingüística Taxonómica.
- d. Las **glototecnologías no** deben caracterizarse por ser un **sistema cerrado**. Por el contrario la interactividad entre el estudiante, la tecnología

¹ S.D. Krashen,

- *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Pergamon Press, Oxford, 1981.

- *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Pergamon Press, Oxford, 1982.

S.D. Krashen, T.D. Terrell,

- *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*, Pergamon Press, Oxford, 1983.

² LCE: Lengua y cultura extranjeras. En este caso la lengua y la cultura, enseñadas o aprendidas en clase, no coinciden con la lengua y la cultura que vive cotidianamente el estudiante más allá de su experiencia escolar (lengua y cultura italianas enseñadas o aprendidas en México, por ejemplo). Ellas son vehiculares solamente en el ambiente de la escuela o de vez en cuando y ocasionalmente en los medios masivos. El ambiente es definitivamente hostil (Ver nota 12).

- y la lengua, favorece la adquisición.
- e. La estructuración del material didáctico es una operación compleja. Hoy en día, cada libro en comercio, está muy lejos de representar un instrumento eficaz y completo para la enseñanza y el aprendizaje de unas LCE. Es necesario reformular el principio de texto didáctico según las variantes del **hipertexto**, o sea de un gran texto abierto, sobre el cual el estudiante, puede construir su camino personalizado de aprendizaje y de adquisición, aprovechando también de sus conocimientos previos en LCM³ u otras lenguas y disciplinas (matética diacrónica y sincrónica), prerrogativa ésta, ausente por completo, en el texto tradicional. Al mismo tiempo, es preciso sustituir el principio según el cual, los elementos de unas LCE, se tienen que presentar al estudiante a partir de los más fáciles para llegar a lo más difíciles, con la idea según la cual, también se puede empezar por algo que no sea difícil pero que sea complejo, es decir que contenga en sí muchas informaciones. La **complejidad** es un valor que hay que ofrecer a los estudiantes sin miedo.
- f. La elección de un método, depende necesariamente de los grupos o mejor dicho del sujeto que aprende, que puede ser puesto al centro (inducción) o en la periferia (deducción) del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, ello no quiere decir que el mismo no pueda explorar otros caminos, haciéndolos propios y modificando su misma posición inicial. Estas prerrogativas subrayan la exigencia de considerar a los dos sujetos del proceso de aprendizaje-enseñanza, **profesor y estudiante**, como **elementos dinámicos** que cambian constantemente su rol en el mismo. Por ello, entre los requisitos de un buen docente y de un buen estudiante, está también su versatilidad, es decir, la potencialidad de **aparecer** de vez en cuando **como maestro, tutor, compañero de viajes, consejero**, etc., o inclusive de **desaparecer positivamente** en función de elemento invisible, es decir elemento que está pero que no se ve (**clandestino**) o de elemento externo al mismo proceso y sin embargo presente, que puede favorecerlo (**contribuidor**) o intentar en perjudicarlo (**distractor**⁴). Ellos son los agentes que, por medio de estos cambios, **redefinen** el proceso mismo, desde **directo a tutorado**, desde **tutorado a autónomo** y viceversa, aprovechando de esta forma, toda la potencialidad de la matética, del *aprender a aprender* o del *aprender haciendo*. Ellos son los agentes que por medio de la investigación sobre la acción didáctica pueden descubrir eventuales errores y reconducir el sistema hacia la eficacia. La **motivación**, el

³ LCM: Lengua y cultura maternas.

⁴ Ver 2.2 **El maestro-distractor y el Language on live**.

entrenamiento y la **disciplina** representan la linfa vital de la formación de buenos estudiantes y ciudadanos.

- g. Es evidente que ser competente en LCE significa poseer una **competencia comunicativa** más amplia que la mera competencia lingüística. La construcción de todas las competencias, lingüísticas, paralingüísticas, extra-lingüísticas y socio-culturales, debe ser significativa para el sujeto que aprende. Es preciso entonces reformular el proceso de aprendizaje en función de un **diario de borde (bitácora)**⁵ que haga de los parámetros antes mencionados las **coordenadas de progreso** por medio de las cuales el estudiante se vuelva siempre más matético en su adquisición.
- h. **LAD** (Language Acquisition Device) y **LASS** (Language Acquisition System Support)⁶ son los mecanismos básicos para la adquisición. Cada abordaje, método o técnica glotodidáctica que tenga como finalidad la adquisición del sujeto, no puede marginar la importancia del mecanismo innato de adquisición lingüística de cada sujeto, único y no repetible, igual que el auxilio que éste recibe por parte de otras personas, subsidios y materiales de apoyo, etc. Es por ello que es natural considerar a los dos sujetos del proceso de enseñanza-aprendizaje, estudiantes y docente, como comúnmente vienen denominados, como sujetos **dinámicos** y variantes en el mismo proceso.
- i. Es trascendental también la distribución y la decoración del salón, el cual, por ser factor condicionante del aprendizaje y de la adquisición, debe presentar las mismas cualidades del abordaje empleado. El **salón** debe ser siempre **de calidad, calificado y calificante**⁷.
- j. Trabajar y aprender bajo régimen de **cooperatividad** significa motivar continuamente al estudiante por medio de la puesta en acto del concepto de desafío con él mismo, con sus pares, con el docente y con el objeto del estudio, evitando de esta forma cualquier situación de marginación. El pacto con la cooperatividad de los sujetos del proceso de enseñanza-aprendizaje, implica **entrenamiento y disciplina**.

⁵ Para efectos prácticos se utiliza el término *diario de borde* en lugar que *bitácora* por ser más conforme a la terminología glotodidáctica en uso.

⁶ LAD (Language Acquisition Device) es la manera con la cual Chomsky ha nombrado el mecanismo innato de adquisición lingüística, característica propia del homo loquens. Bruner, teórico de la Psicología Evolutiva, en contraste con Chomsky, consideró que el concepto de LAD no fuese suficiente para explicar la adquisición si no se consideraba también el LASS, el Language Acquisition Support System, representado por la ayuda que el niño recibe por parte de los adultos y de los niños más grandes. En el proceso de enseñanza de LCE, el principal papel del docente es el de manejar el LASS, por medio de su acción didáctica y el uso de los materiales.

⁷ Ver **2.3 El salón de calidad**.

El **Método del Maestro-Estudiante**⁸, ampliamente experimentado en el **La.G.G.** (*Laboratorio Glotodidáctico y Glotopedagógico – Sociedad Dante Alighieri*, México, Distrito Federal – 1998/2003), en el **C.I.Glo** (*Centro de Investigaciones Glotodidácticas – Universidad Latinoamericana*, México, Distrito Federal – 2000/2003) y en la actualidad en los cursos de lengua y cultura españolas en el *Centro Lingüístico* de la *Libre Universidad de Bolzano*, ofrece copiosas soluciones teórico-prácticas a las problemáticas antes evidenciadas. Por ello, se define como un método **holístico, glotomatético, constructivista, cooperativo, formativo y abierto al uso de las tecnologías.**

El objetivo de este artículo es evidentemente el de darlo a conocer en la versión que hoy en día se considera la más afinada y asequible.

⁸ Se utiliza el concepto de “método” según la terminología glotodidáctica en uso. En realidad la propuesta didáctica del Maestro-Estudiante no se manifiesta sólo en el plan práctico, sino también en el teórico. Se trata entonces de un “modelo pedagógico” que se propone por un lado como “método” y por el otro como “abordaje”. Sin embargo, por cuestiones prácticas a partir de este momento se define como “método”.

0.2 Definición del *Método del maestro-estudiante*

La necesidad de dar respuestas a las problemáticas teóricas (Glottodidáctica) y prácticas (Glottodidaxis) elencadas en la introducción de este artículo corresponde al fruto de un incesante trabajo de laboratorio en el cual se ha planeado e implementado el **Método humanístico-afectivo del Maestro-Estudiante**⁹, que defino **holístico, glotomatético, constructivista, cooperativo, formativo y abierto al uso de la tecnología educativa.**

En efecto, las características de este nuevo método, las que acabamos de mencionar, representan hoy en día unos parámetros que garantizan de manera adecuada la inclusión e interacción de todas las integrantes interdisciplinarias de la Glottodidáctica: lo **holístico** permite enfocar la atención del glottodidacta hacia las LCE como entes de la comunicación incluyentes una serie compleja de integrantes - lingüística, paralingüística, extralingüística, sociolingüística, pragmlingüística, cultural e intercultural - que representan el concepto de *competencia comunicativa* y son los motores de la construcción del *diario de borde*, la **glotomatética** es la condición de la adquisición que mejor toma en consideración, por un lado, algunas teorías útiles a la Glottodidáctica, derivadas de la Psicología, Psicolingüística, Neurolingüística, Psicodidáctica y por el otro, otras procedentes de la Metodología Didáctica, Docimología y Tecnología Educativa que se insertan más en el plan operativo, es decir en la glottodidaxis, el **constructivismo** que devuelve a la Unidad Didáctica – **Unidad de Trabajo** en el MME¹⁰- una metodología funcional para el logro de los objetivos generales y específicos del proceso de enseñanza-aprendizaje, el **cooperativismo** que implica una constante revisión de los roles en el mismo en relación con los principios de *democratización y socialización de los conocimientos* y la **formación** como condición para el rescate de los valores de unas LCE “inútiles” desde un punto de vista pragmático-utilitario.

⁹ Este método ha sido concebido, diseñado y planteado en el La.G.G.

¹⁰ MME: Método del Maestro-Estudiante.

0.2 Descripción del Método del maestro-estudiante

El método humanístico-afectivo del Maestro-Estudiante se podría resumir en la siguiente fórmula:

+ competencia glotodidáctica
- distribución centralizada del saber

Este método tiene una finalidad específica: la **formación de talentos** a través del proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia glotomatética.

El proceso en acto (**work in progress**) de transformación glotomatética es evidentemente gradual, ya sea desde un punto de vista teórico o práctico: el **agente-docente**, poco a poco, va transformando espontáneamente su propia identidad y papel en el corazón del grupo, emigrando desde la posición – **esfera de competencias** – de distribuidor del “saber” a escenarios intermedios de **tutor, consejero, ayudante, observador** y “**distractor**”¹¹ hasta asumir el papel de **compañero de viaje** de sus propios estudiantes (agente entre los agentes, estudiante entre los estudiantes).

Por otro lado, los **agentes-estudiantes** emigran desde el estado inicial de **discípulos** a los intermedios de **tutores, consejeros, ayudantes** y **observadores** hasta alcanzar la madurez didáctica que les permita entrar en la esfera de **docentes** y **formadores** de sí mismos o de otros sujetos.

En efecto, en relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje de LCE, LC2¹², LCeT¹³, LC¹⁴ y de micro-lenguas¹⁵ – es decir desde un punto de vista glotodidáctico – el profesor es llamado no sólo a la enseñanza de la lengua y la cultura que permitirán al estudiante comunicarse en otros contextos lingüísticos o culturales, sino también y sobre todo a formar o favorecer en ellos la formación de

¹¹ Ver **2.2 El maestro-distractor y el Language on live**.

¹² LC2: Lengua y cultura segundas. En este caso, al contrario (Ver nota 3) nos encontramos en un contexto en donde de alguna forma, directa o indirecta, la lengua y cultura, enseñadas o aprendidas en clase, coinciden con la lengua y la cultura que vive cotidianamente el estudiante más allá de su experiencia escolar (lengua y cultura italianas enseñadas o aprendidas en Italia, por ejemplo).

¹³ LCeT: Lengua y cultura étnicas. Se trata de una lengua y una cultura que no son maternas sino que son vehiculares entre las paredes domésticas o en la comunidad étnico-lingüística a la cual pertenece el estudiante (la lengua y la cultura italianas que utilizan padres italianos que radican en México para dirigirse a los hijos, cuya lengua materna es por el contrario el español, etc.).

¹⁴ LC: Lengua clásica. Se trata de una lengua que no ha tenido ninguna evolución gráfica y fonética con respecto al pasado (puede ser el italiano del melodrama, que se enseña en los Conservatorios de Música).

¹⁵ ML: micro-lenguas o lenguajes sectoriales: la lengua o lenguaje de los abogados, médicos, las jergas, por ejemplo.

la competencia **glotomatética (learning to learn)** que los estimule a alcanzar una cierta **autonomía glotodidáctica** que facilite en ellos, el aprendizaje o la enseñanza de otras lenguas y lenguajes.

La competencia glotomatética ayuda al estudiante en la adquisición de la autonomía del aprendizaje o del *aprender a aprender* y como explicamos antes, cubre con los requisitos psicológicos, psicolingüísticos, neurolingüísticos, psicodidácticos y educativos de un abordaje glotodidáctico humanístico-afectivo: el estudiante, a través del mecanismo del **transfer positivo**, llega a utilizar para una disciplina, conocimientos o habilidades de adquisición que hizo de su propiedad en otras disciplinas (glotomatética **sincrónica**) o sólo por el hecho de haber estudiado una lengua o cultura puede seguir perfeccionándola por todo el resto de su vida o adquirir de manera habilitada otras LCE o LC2, según los diferentes casos (glotomatética **diacrónica**).

Este principio glotodidáctico tiene notoriamente una relación con la teoría psicopedagógica sobre la **formación mental**, del Prof. Renzo Titone¹⁶: *la formación del sistema dinámico de las capacidades cognitivas (sensoriales e intelectivas) de un ser humano, es decir, la mente, implica el desarrollo total y armónico de todas sus capacidades.*

El **carácter holístico** de la formación mental, a su vez obliga a que cada aprendizaje no represente un hecho aislado, sino que tenga **efectos difusivos**.

La “totalidad” y la difusividad del aprendizaje corresponden entonces, al principio de **interdisciplinariedad**, es decir, generalización de los efectos formativos de un aprendizaje específico que sólo de esa forma y por medio del **transfer of training** y en función del principio de **aprendizaje vs. adquisición** de Krashen, se puede transformar en una adquisición.

Es más, para que el **orden natural de aprendizaje** venga respetado es necesario un **transfer pro-activo positivo** que se realiza cuando un primer aprendizaje A influye sobre un segundo aprendizaje B o **reactivo positivo** en el cual un segundo aprendizaje B actúa sobre el primer aprendizaje A. Si, por el contrario, en lugar de facilitación hay obstáculo o **transfer negativo**, la adquisición o la modificación de una adquisición no tienen lugar.

De esta forma, insiste Titone, *el “yo”, unificando en sí mismo todas las adquisiciones de la persona (unidad del yo), las pone al servicio de todas sus funciones y el intelecto, abstrayendo de la singularidad de los datos y ordenándolos por categorías en los cuadros universales del pensamiento (poder “universalizante” del intelecto), garantiza la comunión de los mismos y entonces la comunicabilidad de las adquisiciones.*

¹⁶ R. Titone,

- “The Psycholinguistic Definition of the ‘Glossodynamic Model’ of Language Behavior and Language Learning”, in R.I.L.A., 3, 1973.

El transfer, por lo tanto, es un proceso de **unificación vertical**, desde el plan táctico al estratégico, desde el plan olodinámico al egodinámico, y en la práctica del *aprender a aprender*, se relaciona con la adquisición no sólo de los contenidos específicos de la tarea, sino también con las modalidades operativas generales utilizables en tareas en parte similares y en parte diferentes.

Psicolingüística, Neurolingüística, Psicodidáctica y Glotodidáctica coinciden con que para que el transfer tenga efecto y se realice interdisciplinariedad es necesario privilegiar un procedimiento de carácter **inductivo-heurístico** en el intento de conducir al alumno hacia la generalización de los principios y de los criterios.

La enseñanza debería de empezar desde la problemática y llegar a la temática a través de la siguiente cadena de evolución:

- ↪ Percepción del problema (global)
- ↪ Formación de las hipótesis
- ↪ Verificación
- ↪ Formulación de la tesis o del tema

La Psicología de la Instrucción o de la Formación como hoy en día se prefiere nombrar, ofrece a este método humanístico-afectivo unas contribuciones notables, sobre todo cuando se empieza a entrar en la esfera de competencias del **Constructivismo**.

Es notorio, que en la mayoría de las prácticas educativas de los países occidentales, existe una transparente tendencia a llevar a la práctica la siguiente tipología de proceso de enseñanza-aprendizaje.

Al principio, es decir en los primeros años de vida del sujeto que aprende, se otorga mayor importancia a las actividades de motivación, a menudo lúdicas, semi-estructuradas e informales, que son fundamentales para el desarrollo psicológico del niño y son generadoras de una relación natural entre las capacidades espontáneas del mismo y los objetivos que se deben de alcanzar en cada segmento del currículo educativo.

Sucesivamente, alrededor de los diez años, los contenidos se vuelven siempre más académicos y formales, se produce una pérdida casi total de interés por parte de los estudiantes, puesto que la institución escolar tiende a no considerar peculiar la potencialidad del aprendizaje intuitivo del sujeto, considerándolo únicamente como un estudiante académico que empieza a elaborar el cuadro mental de la separación formal entre las distintas disciplinas y sus recíprocos lenguajes técnicos.

Inclusive, como bien aclaró J. Piaget¹⁷, *la inteligencia humana cruza por fases*

¹⁷ J. Piaget,

cuantitativamente y no sólo cuantitativamente diferentes; la diferencia entre un estado y otro no es un problema de acumulación de requisitos que se van sumando a la vez, sino el resultado de la existencia de una estructura completamente distinta que es útil para ordenar la realidad, estructura que por ejemplo difiere entre un niño de 6 años y un adulto de 45.

Por un lado, de esta forma, la escuela tradicional autoriza y favorece la fractura lacerante entre los intereses personales del estudiante y las actividades brindadas por el sistema escolar que muy a menudo se plantean de manera inversamente proporcional y por el otro, se privilegia una oferta de materias bastante académicas, de difícil comprensión y con contenidos reducidos y resumidos desde los correspondientes currículos universitarios.

Total que, a pesar de que el sujeto que aprende haya manifestado un claro crecimiento en su capacidad cognitiva a lo largo del proceso de maduración y evidentes mejorías en la capacidad de adquirir mayor información sobre numerosas cuestiones, el sistema escolar beneficia el progresivo deterioro de su rendimiento global y la disminución del interés hacia el mismo como institución o centro de formación e interés social.

Éste, en efecto, es culpado de no aprovechar el progreso que se ha producido en la mente del estudiante y de favorecer su fracaso escolar por causa de una escasa atención prestada a la actividad que él cumple en la cotidianidad y en sus correspondientes relaciones sociales.

Se hace tangente, de esa forma, una distancia enorme entre lo que los estudiantes pueden y tienen interés en aprender y lo que se les ofrece y existe inclusive una errónea política de estructuración, organización y secuenciación de los contenidos de la enseñanza según el punto de vista de la disciplina, sin tener en cuenta los conocimientos preexistentes de los mismos.

En un nivel glotodidáctico esta fractura entre un proceso de enseñanza-aprendizaje más formativo en los primeros años de estudio y uno claramente intuitivo en los sucesivos, nos entrega un corpus notable de reflexiones y consideraciones ulteriores.

Antes que nada, es necesario reflexionar sobre el concepto de LCE y por consecuencia sobre el concepto de **contexto extranjero** en el cual se aprende o se adquiere una lengua y una cultura.

En este sentido, cobra interés la **Second Language Acquisition Theory** de Stephen D. Krashen y Tracy D. Terrell.

Es evidente que en los primeros años de vida, el sujeto adquiere o por lo menos está favorecido en ello, por los estímulos externos, por su relación con los coetáneos o con personas de otras edades, en la adquisición inconsciente y

- *La representación del mundo en el niño*, Madrid, Morata, 1980.

- *El nacimiento de la inteligencia en el niño*, Madrid, Aguilar, 1969.

natural de las LCM y de otras lenguas y culturas también, mientras que, este mecanismo de soporte hace falta en los años sucesivos y el sujeto en el estudio de las lenguas, sólo tiende a aprender de manera racional y consciente.

Por ello, es consecuente un proceso gradual de pérdida de la motivación.

Además, en el estudio de lenguas y lenguajes, agrega Krashen, *se debería de favorecer la reproducción de las condiciones de la adquisición, aún pasando por el estado intermedio del aprendizaje.*

Es de todas formas axiomático que el estado inicial de adquisición de las LCM no se puede reproducir o que sea de difícil imitación en edad más avanzada, característica que, entre otras cosas, es peculiar en el estudio de las LCE puesto que al sujeto que aprende se le piden competencias lingüísticas y culturales en una lengua y una cultura que no son vehiculares en el contexto socio-lingüístico en el cual vive. La pregunta es entonces:

¿ Cómo es posible entonces, reproducir un contexto natural y auténtico para el que se acerca al estudio de unas LCE?

La respuesta que nos brinda el Constructivismo es simple y estimulante: el individuo, igual en los **aspectos cognitivos y sociales** del comportamiento que en aquellos **afectivos**, no es un mero producto del **ambiente**, ni un simple resultado de sus **disposiciones internas**, sino una **construcción propia que se produce a diario**, como resultado de la **interacción** entre estos factores.

El conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano.

La persona, realiza esta construcción por medio de los esquemas que ya posee y con lo que ya construyó en relación con el mundo que lo rodea.

La construcción que realizamos a diario y en todos los contextos en los cuales se desarrolla nuestra acción, depende de la representación inicial que nosotros tenemos sobre la nueva información y de la actividad externa o interna que desarrollamos con respecto a ella.

La construcción se vuelve entonces un **trabajo mecánico**.

Los **esquemas** son las **herramientas** de nuestro oficio, unos instrumentos específicos que por lo general, son útiles para una determinada función y se adaptan a esta y no a otras.

Además, para comprender las situaciones de la vida cotidiana es preciso poseer una representación de los diferentes elementos ahí presentes.

Total que, el individuo, es según el Constructivismo, un ente bastante diferente del concepto tradicional de estudiante, es un ser humano que en edad ya avanzada, alcanzó un nivel de complejidad y experiencia en la construcción de los conocimientos, que se presenta en el estudio de las lenguas y lenguajes, como un

sujeto único y no repetible, y el **contexto personal, familiar y social** en el cual actúa es por consecuencia y de la misma manera, **único y no repetible**.

Como bien ilustró Vigotsky¹⁸, el conocimiento es el producto de una interacción social y de la cultura y en el caso específico de las lenguas y de los lenguajes, estos se adquieren antes en un contexto social y luego se almacenan en el interior, se interiorizan.

De aquí se manifiesta como indispensable, el hecho de que en la enseñanza de LCE, el contexto lingüístico-cultural desde el cual debería de emerger el proceso de enseñanza-aprendizaje es siempre y sin dudas el mismo del sujeto que aprende y nunca aquello arbitrario, artificial o representativo de otra persona, aunque el proceso de interiorización del sujeto es producto de un determinado comportamiento cognitivo en un contexto social.

Ambos contextos de LCE, el contexto del que aprende o del que adquiere, - que en palabras de Vigotsky, correspondería al **estado del desarrollo mental** determinado por la capacidad de solucionar independientemente un problema (**zona de desarrollo real**) -, igual que el **contexto curricular** - que por el contrario sería el estado de desarrollo mental determinado por la resolución de un problema bajo guía o en colaboración con otras personas, más adultas o sabias (**zona de desarrollo potencial**) -, son evidentemente porciones o representaciones de una realidad más compleja.

Sin embargo, al final, el más productivo y adecuado para la adquisición es el **contexto único y no repetible** de cada individuo y su esquema mental que en términos “vygotskianos” representaría la **zona del desarrollo próximo**, el fruto de la distancia entre el nivel de desarrollo real y el nivel de desarrollo potencial.

Así que, este gran anhelo de la Glotodidáctica, es decir, la ambición de volver a crear en un contexto ajeno y lejano, la exacta copia del contexto en que unas LCE son vehiculares, se esfumaría de una vez, en cuanto **porción o visión limitada** que cada estudiante tendría que imitar pasivamente, una **sobre-estructura de difícil comprensión y autoritariamente impuesta** sobre lo que Krashen define el *orden natural de la adquisición lingüística* - es decir la oferta al estudiante de una lengua y cultura comprensible e inmediatamente superior a la recién adquirida - y sobre el equivalente concepto teórico de la Psicología Cognitiva y en lo particular de Ausebel, Novack y Hanesian¹⁹: *el conocimiento que se transmite en cualquier situación de aprendizaje debe de ser estructurado no nada más sobre sí mismo, sino también en relación con el conocimiento que ya posee el estudiante, aprender es sinónimo de comprender, lo que se comprende es lo que se aprende y se*

¹⁸ L. Vigotsky,

- *Pensamiento y lenguaje*, Buenos Aires, Pléyade, 1985.

¹⁹ D.P. Ausebel, J.D. Novack y H. Hanesian,

- *Psicología Educativa*, México, Trillas, 1983.

adquiere, lo que va a quedar completamente integrado en la estructura del conocimiento del que aprende.

Ello, no significa que el contexto social en el cual se inserta el **evento comunicativo** no es importante y peculiar en la enseñanza-aprendizaje de unas LCE – aún por el hecho de que el aprendizaje no depende sólo de la actividad individual y como explica Vigotsky, *condiciona el desarrollo cognitivo del sujeto* -; es esto definitivamente primordial, pero debe de construirse a partir de la convicción que es la representación subjetiva o construida por cada individuo único y no repetible de una situación concreta o de un concepto que permite la manipulación interna y la confrontación con situaciones iguales o similares a la realidad, situación ésta, reproducida y analizada constantemente en el La.G.G. y en el C.I.Glo., que se define como “**auténtica-auténtica**”, es decir, **no necesariamente surgida por compromiso didáctico**.

El concepto de **esquema subjetivo** nos enlaza con G. Freddi y la teoría del **relativismo cultural**.

Los procesos de **culturización (a-culturación y en-culturación)**, **socialización** y **auto-promoción** no representan unas sobre-estructuras rígidas y formales sobre las cuales cada individuo tiene que modelar su **Weltanshaung**, su propia concepción de vida, sino unos **esquemas mentales subjetivos**.

Si estos procesos vienen interpretados como modelos o **socio-tipos** por imitar, los tiempos y los resultados en la realización de todos los objetivos que por sí mismos y por todas las motivaciones enlazadas con la esfera afectiva del individuo, son extremadamente heterogéneos, producirán situaciones individuales de triunfo, pero, posiblemente de fracaso también. Si por el contrario, será el sujeto único y no repetible a modelar su esquema mental ya existente sobre la base de nuevas formulaciones de hipótesis y archivo de informaciones y será él, el que atribuye el valor correspondiente a las estructuras lingüístico-culturales analizadas, además de garantizar la adquisición de tales competencias con respecto al principio de *orden natural* y además de favorecer la motivación, el fracaso no tendrá razón de existir.

El sujeto por medio de su misma acción, aniquilará cada conato de **choque cultural** y adquirirá nuevos *inputs* para reorganizar en sus propios esquemas cognitivos, los cuales por lo general son simples y generales en las primeras fases de abordaje al estudio, pero sucesivamente, al volverse más experto el sujeto, tienden a hacerse siempre más complejos y enredados, y en algunos casos, aquellos erróneos serán sustituidos por otros más correctos.

Asegurar la construcción de **aprendizajes significativos** en el estudiante es otro principio sobre el cual es fundamental reflexionar.

Hoy en día, por ejemplo, la mayoría de los textos didácticos para la enseñanza de las LCE nacen de intereses enlazados con las LC2. En realidad son pocos

aquellos que tienen una relación explícita con las LCE, o sea que son pocos aquellos que por ejemplo llevan por título, *Italiano/Portugués/Hindi/Chino para hispano-parlantes, anglo-parlantes o franco-parlantes*, y menos aquellos del título *Italiano/Portugués/Hindi/Chino para mexicanos, argentinos, haitianos, jamaquinos, ladinos*, etc.

Las causas de todo esto son relativamente claras, aunque existen excepciones: por un lado, las editoriales prefieren el formato *estándar*, un producto comercial para todo el mundo en perjuicio de las diferencias evidentes entre realidades locales y *global village*, por el otro, las realidades locales no tomaron conciencia o si la tomaron fue sólo recientemente, sobre la particularidad de la enseñanza de LCE para extranjeros que residen en un país en el cual aquella lengua y cultura no son para nada vehiculares.

En breve, hace falta todavía en este sentido, una conciencia y una acción glotodidáctica concreta.

Además, es evidente que redactar un texto didáctico para extranjeros es mucho más difícil que redactar otro para mexicanos, haitianos, jamaquinos, etc.

Este segundo caso, en efecto, implicaría no sólo la *en-culturación* sino también la *a-culturación* del autor, procesos que por lo general son difíciles si no se vive o se vive sólo en parte la cultura de *el otro* desde sus entrañas.

El resultado de este *trend* mercantil-glotodidáctico es el siguiente: los estudiantes de LCE trabajan sobre materiales estándar que a pesar de encontrar justificación en su autenticidad y contemporaneidad histórica, a veces, presentan profundas lagunas desde el punto de vista del análisis y de la reflexión interlingüística e intercultural.

En efecto, hasta los años setenta del siglo pasado, la Glotodidáctica no se había planteado científicamente el problema: el Comunicativismo y aún antes, el abordaje y los métodos directos, no consideraban peculiar el problema arriba mencionado y pregonaban el aprendizaje de las LCE como si fueran LC2, es decir, por medio de un proceso de aprendizaje de la competencia comunicativa de una lengua determinada en aquella lengua, sin poner el acento sobre las diferencias e interferencias interlingüísticas e interculturales, o considerándolas evitables *a priori*.

Sin embargo, a partir de los años ochenta en adelante, el problema se ha vuelto a plantear.

La Psicología Humanística al servicio de la Glotodidáctica, hoy en día, ha enfatizado la atención sobre el yo único y no repetible de cada estudiante y sobre su personalidad como interrelación dinámica entre yo y el mundo. El estudiante viene involucrado en su totalidad, no sólo en el aspecto racional, sino también en aquel de la **motivación**, en las **características de su personalidad** y sobre todo en el **elemento afectivo**, se da importancia también al concepto de **filtro**

afectivo, a la dimensión **olodinámica** y **egodinámica** del sujeto, a los principios neurolingüísticos de **bimodalidad**, **direccionalidad** y **modal focusing** y a la necesidad de considerar como único modelo operativo eficaz aquello **inductivo**, y ésto, en términos científicos, corresponde a la necesidad de modelar métodos, técnicas, textos didácticos en correspondencia con el esquema psico-cognitivo de cada sujeto que aprende o adquiere en LCE.

Por ejemplo, avanzamos en este apartado una hipótesis muy sencilla de trabajo de **análisis, síntesis y reflexión** sobre el siguiente patrón gramatical.

En el estudio de la preposición *da* (en lengua italiana) con valor locativo (ej.: vado dal falegname = vado al negozio del falegname²⁰), a partir de un mismo material didáctico para toda la clase, resultaría aburrido para un estudiante franco-parlante o con una edificada competencia comunicativa en LCE francesas, insistir aún más sobre este aspecto morfológico-sintáctico puesto que este estudiante ya dispone *a priori* de un esquema cognitivo más flexible que el esquema que adopta el estudiante hispano-parlante o con competencia edificada en LCM española y mexicana, mismo esquema que le permite una fácil y rápida asimilación de este *input* sólo a partir de una simple reflexión sobre el parentesco gramatical entre el *da* italiano y el *chez* francés.

Sin que el docente tome en cuenta esta variante interlingüística e intercultural, no se habilita el *aprendizaje significativo*, igual en el caso del franco-parlante que en el del hispano-parlante, el primero aburrido, el segundo desatendido.

Hay que preguntarse entonces cuáles son las estrategias que un docente o un estudiante pueden activar para actuar constantemente, en función de **monitor**, sobre estas variantes o prerrogativas que como expliqué antes, no se dictaminan sólo por las sobre-estructuras culturales y lingüísticas de la sociedad o de la familia a la cual el sujeto pertenece, sino y sobre todo, por los esquemas psico-cognitivos preexistentes e individuales.

Existen **tres opciones** sobre un plan típicamente **constructivista**.

A pesar de que en el **La.G.G.** y en el **C.I.Glo.**, en el MME se dio prioridad a la tercera, ello no significa que las otras dos no se puedan integrar en el mismo proceso de *hipertextualización "auténtica-auténtica"* (tercera opción).

La primera, **hipertextualización subjetiva sobre texto tradicional**, es la más sencilla, sin embargo, no por eso, se puede considerar la más eficaz.

A partir del texto utilizado en clase, el sujeto que aprende, de manera paralela al proceso estándar de enseñanza-aprendizaje, **efectúa por sí mismo y de manera espontánea las anotaciones** (*tips* lingüístico-culturales) que permiten, la reorganización, eficaz y económica desde un punto de vista temporal (**optimización de recursos**), de la estructura lingüístico-cultural en objeto en su propio esquema mental preexistente.

²⁰ Voy con el carpintero, voy a la tienda del carpintero.

Sin embargo, en este caso, **la eficacia y la economía de su propia intervención didáctica, no necesariamente se manifiestan como paralelas a la eficacia y a la economía de la intervención estándar**, es decir, del texto tradicional, y ello puede provocar **pausas inútiles, distracciones, reducción del nivel de concentración y motivación** y en algunos casos puede presentarse el **fracaso**. Además, el **texto tradicional**, se presenta por su misma estructura, en forma de **“circuito cerrado”** y esto reduce notablemente el espacio y el tiempo para las anotaciones de los **tips matéticos**.

De aquí surge la necesidad de trabajar sobre “circuitos más abiertos” y la tecnología, en su versión más educativa, cara o económica que resulte, nos ofrece el proceso hipertextual, fundamento de las dos siguientes opciones.

La segunda opción, **hipertextualización arbitraria**, es positiva aunque pide una **preparación específica al docente** en la **construcción del material didáctico**.

El texto presentado a los estudiantes no es un texto común y tradicional sino un **hipertexto**, es decir un texto que actúa **“en profundidad”**, con detenimiento, y que se hace garante de todos los caminos posibles en términos de **personalización o individualización del proceso de aprendizaje-enseñanza**.

Ello, es positivo sólo de manera teórica, porque también el *hipertexto arbitrario*, al final, **tiene un principio y un fin**, aún cuando sea transitorio, flexible y reciclable. Ello significa que aunque podamos considerarlo más flexible y elástico en este sentido con respecto al texto tradicional, representa de todas formas, una **visión partidaria de aquellas inmensas estructuras que son Lengua y Cultura**, tan difíciles de presentar taxonómicamente, por lo de su extensión diacrónica y sincrónica, una visión partidaria que no respeta siempre y en cada caso, el concepto de **no-repetibilidad y unicidad del sujeto que aprende**.

La tercera opción, **hipertextualización “auténtica-auténtica”**, es sin duda la más eficaz, aunque implique **complejidad de ejecución y sentido de la disciplina y entrenamiento**.

El estudiante, único y no repetible, construye su **propio hipertexto**, en el cual inserta los esquemas psico-cognitivos que por razones de economía de tiempo y de eficacia operativa, representan los elementos únicos y no repetibles, útiles en su **proceso personalizado** de adquisición de las LCE.

Podemos afirmar en un cierto sentido, que el sujeto es **hermeneuta en su viaje, en su mundo y de sí mismo**. De aquí el título de este artículo.

Su **diario de borde**, el gran **hipertexto auténtico-auténtico**²¹ de las **tips integradas** nace entonces del placer de descubrir y de hacer o construir las LCE de manera axiomática con:

²¹ Para efectos prácticos se utiliza el concepto de *autenticidad auténtica* en contraposición al de *autenticidad*. En efectos, el primer concepto amplía definitivamente el segundo, es decir, la simple coyuntura espacio-temporal de un texto adecuada al objetivo didáctico.

- el esquema mental personal,
- la personalidad específica,
- la única y no repetible esfera afectiva y psico-comportamental,
- los ineluctables errores, equivocaciones o interferencias interlingüísticas e interculturales, utilísimas para monitorear sobre el proceso de reelaboración de los conocimientos que un sujeto ya posee a partir de la nueva información que recibe.

Así que, para favorecer la adquisición constructivista según esta tercera opción es indispensable que se manifieste un **proceso paralelo de disminución de la distribución centralizada de los conocimientos por parte del docente y un aumento de la competencia glotodidáctica del estudiante.**

En este sentido, cobra un papel fundamental, la **glotomatética**, la **learning by learn** o **by doing**, sincrónica o diacrónica, que rescata en el nivel glotodidáctico la afirmación vygotskiana sobre el aprendizaje considerado como una actividad social, como una interacción social, colaboración e intercambio con el otro y como sinergia positiva de la discusión y argumentación en grupo sobre las discrepancias entre estudiantes que poseen diferentes grados de conocimiento sobre un tema.

Durante el proceso de metamorfosis, el *agente-docente*, desde *maestro-dios a tutor, consejero, compañero de viaje o estudiante*, a *clandestino-invisible*, a través de la enseñanza de los modelos del *aprender a aprender*, debe favorecer, en el *agente-estudiante*, la adquisición de la competencia *glotomatética*, hasta cumplir con papeles bastante singulares y heterodoxos para la didáctica tradicional, como el del ***maestro-distractor***²² que **transforma un valor aparentemente anti-pedagógico en una interesante pedagogía de monitoreo sobre el nivel de concentración y dedicación por parte de los estudiantes bajo régimen de trabajo cooperativo.**

El estudiante, por su lado, se acerca gradualmente al estado de autonomía del aprendizaje, sin que se aniquile la confrontación con los compañeros por medio del trabajo cooperativo.

El proceso de enseñanza-aprendizaje, desde directo, se vuelve cooperativo y al fin autónomo.

En este proceso constructivista y cooperativista, único proceso que puede sancionar la modificación de los esquemas de conocimiento por parte de los estudiantes, garantizando de esta forma la adquisición del conocimiento significativo, es fundamental que cada sujeto actúe según una **filosofía de fondo** que se relaciona integralmente con la **teoría del pensador lateral** de De Bono²³:

²² Ver 2.2 El maestro-distractor y el language on live.

²³E. De Bono,

el pensador lateral es creativo, busca la novedad, procede de manera ilógica, a tientas, de un pensamiento a otro, está interesado en la riqueza, no selecciona caminos viejos, sino que abre nuevos, genera cuantos más posibles abordajes alternativos aunque ya haya encontrado el más prometedor, o trata de buscar nuevas formas de ver las cosas con el fin de encontrar alguna solución, actúa con el fin de actuar, no se mueve sólo hacia algo, sino que se mueve empujado por el interés de moverse, planea un experimento para ver si una idea puede subir algunas modificaciones, se mueve alrededor del problema sin fin o dirección, casi siempre comenta que está buscando, pero que no sabe lo qué está buscando hasta el momento en que lo habrá encontrado, se va hacia adelante y luego colma los vacíos, explora las veredas menos probables, asegura que se encontrará una solución, sin embargo no proporciona ninguna garantía sobre la excelencia de la solución.

Pensar de manera lateral representa, entonces, una filosofía de fondo a la cual sucesivamente añadir las **micro-competencias** más prácticas del **Cooperative Learning**:

- Las **comunicativas**: hablar en voz baja, no interrumpir un compañero que está hablando, hablar con respeto, hablar demostrando aceptación de las personas, ser conciso, permitir que todos comuniquen y expresen, hablar de manera convencedora, comunicar de forma precisa, hablar exteriorizando emociones, expresarse sin mensajes contradictorios, pedir auxilio, prestar ayuda, escuchar a quien habla, etc.;
- Las de **leadership distributiva**: hacer intervenciones que estimulen la profundización o la creatividad, intervenir resumiendo la cuestión o el estado de la cuestión, entregar informaciones para facilitar el aprendizaje, controlar que todos hayan entendido lo que se dijo, pedir sugerencias y opiniones, observar la forma con la cual procede el grupo, manifestar abiertamente aprecio hacia las intervenciones de los demás, aliviar las tensiones de grupo, atenuar las situaciones de *impasse* o los conflictos interpersonales, planear el trabajo otorgando los cargos, expresar cordialidad e interés para la participación, manejar los problemas interpersonales, tomar nota de lo que se va diciendo en el grupo y resumir lo que ya se dijo, facilitar la comunicación, controlar el tiempo a disposición para una determinada actividad de grupo, etc.;
- Las de **negociación en caso de conflicto**: presentar diferentes puntos de vista, manifestar aceptación de la persona cuando se critican los comportamientos, expresarse de manera clara y persuasiva, reconocer los elementos comunes detrás de posiciones diferentes, saber

- Lateral thinking. A textbook of creativity, NY Penguin books, 1977.

parafrasear las intervenciones de los demás, manifestar voluntad en cambiar de opinión, investigar sobre las necesidades recónditas, producir un *brainstorming* sobre las posibilidades de solución de un conflicto, encontrar un acuerdo satisfactorio para todos, etc.;

- Las de **problem solving** y **decision making**: definir un problema, generar flujos de ideas, evaluar ideas, tomar decisiones, etc.

Estas micro-competencias, además de contribuir a la formación del **estudiante-buen ciudadano** capaz de solucionar cada problema y dotado de un adecuado espíritu crítico, abren brecha sobre la glotomatética sincrónica y diacrónica.

El desarrollo de la competencia glotomatética del método constructivista del MME no es para nada fácil, por el contrario es un proceso complejo. Al docente, igual que al estudiante, se le pide voluntad y aplicación glotodidáctica.

Jaume Sarramona²⁴ en un ensayo que reconozco como fundamental, ilustra una característica epistemológica de la **acción tecnológica**, el **control**, que es un mecanismo fundamental para la adquisición de la competencia glotomatética.

Según el estudioso español, *la acción tecnológica*, - y también la **artística**²⁵ o en ausencia de tecnología, *añado yo – es el fruto de una planeación previa que hay que llevar a la práctica según las directrices previstas, hasta que se mantengan intactas las condiciones que fundamentan las decisiones iniciales.*

Si se manifiestan desviaciones habrá que reconducir el sistema y el proceso de control sobre el progreso tecnológico y artístico en función de la adquisición constructivista de la autonomía glotomatética.

Ello es un proceso metacognitivo fundamental.

Veamos enseguida un caso concreto del **LAGG** en el cual, por una aplicación incorrecta del trabajo cooperativo, fue puesto bajo severo análisis crítico el proceso por medio del cual se avanzó en la tarea, tanto en consideración del papel jugado por los sujetos-agentes, cuanto por el objeto de estudio.

²⁴ J. Sarramona,

- *Tecnología educativa* (Un valoración crítica), Ediciones Ceac, Barcelona, 1990.

²⁵ Por acción artística se entiende la acción exclusivamente humana sin soporte tecnológico.

En la lección introductoria al CORSO GLOTTOMATETICO E CULTURIZZANTE DI INTRODUZIONE ALLA COMPRESIONE E ALLA PRODUZIONE DELLA COMUNICAZIONE SCRITTA²⁶ se aplicaron dos paradigmas. Por una lado, el objetivo glotodidáctico del desarrollo de la fase de motivación o en-co-activa (*making explicit, making clear*), que es indispensable para una introducción gradual del participante al curso. Por el otro, el objetivo tecnológico era el de analizar y distribuir los contenidos con los conocimientos incluidos en el primer módulo de un *software: la comunicación escrita, la argumentación, la función y la finalidad, el contexto, el lenguaje y la integración de las variantes de la comunicación*.

La metodología con la cual se planeó la actividad fue la siguiente:

PRIMERA ACTIVIDAD: el maestro, único sujeto activo, por medio de la explicación directa a los estudiantes-discípulos introduce la descripción, los objetivos y la metodología del curso.

SEGUNDA ACTIVIDAD: el tutor activo, por medio de la activación de un foro de discusión con los estudiantes activos y socializantes, puso en función el mecanismo de recuperación de la competencia glotomatética sincrónica y diacrónica de todos los sujetos participantes (esquema meta-cognitivo preexistente y personal).

TERCERA ACTIVIDAD: los estudiantes activos y socializantes, aprovechando de su esquema cognitivo personal y por medio de las estrategias metodológicas del *Cooperative Learning*, al lado del monitoreo del maestro-consejero, en grupos de 3 personas, analizan el primer módulo del *software*, las herramientas de control sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, la metodología del Cooperative Learning y las técnicas glotodidácticas para la operatividad de clase, con el fin de poder distribuir nuevos conocimientos a los compañeros de los demás grupos.

CUARTA ACTIVIDAD: se formó un **grupo de expertos** con cuatro estudiantes activos y socializantes que se separan momentáneamente de su grupo y por medio de un intercambio rápido de informaciones adquieren los conocimientos de cada grupo regresando sucesivamente al de pertenencia para distribuirlos democráticamente a los compañeros. El maestro ya es un sujeto invisible.

QUINTA ACTIVIDAD: los estudiantes autónomos y competentes glotomatéticamente, discuten entre ellos y comparten opiniones sobre el trabajo desarrollado. El maestro observa en un lado.

Comentario. Teóricamente, el respeto completo de la evolución del proceso así como había sido planeado, hubiese tenido que garantizar la metamorfosis del maestro desde maestro-dios a maestro clandestino, del estudiante desde discípulo a autónomo y socializante y del mismo proceso de enseñanza-aprendizaje desde directo a cooperativo y al final autónomo. La práctica traicionó la teoría. Después de que los estudiantes discípulos completaron la primera actividad con un cierto éxito – acreditaron la competencia del *saber comprender, saber hacer con la lengua y saber la lengua* – y los estudiantes activos en la segunda actividad demostraron una cierta y suficiente competencia glotomatética sobre el plan diacrónico y sincrónico también, en la tercera actividad, los estudiantes activos y socializantes manifestaron algunas lagunas en el uso de las micro-competencias del trabajo cooperativo, sobre todo en el ámbito de las relaciones sociales de grupo y el maestro desde el estado de tutor o consejero involucionó por algunos minutos al de preceptor. Los síntomas de la **involución** se hicieron más agudos cuando, en la cuarta actividad, el grupo de expertos a pesar de su buena voluntad, no logró manejar correctamente los tiempos de

²⁶ D. Visentin,

- Videgrabación, primera lección de introducción al CURSO GLOTTOMATÉTICO Y CULTURIZZANTE DE INTRODUCCIÓN A LA COMPRESIÓN Y A LA PRODUCCIÓN DE LA COMUNICACIÓN ESCRITA, Soc. Dante Alighieri, Auditorio Aldo Ceccetti, México 2000.

elaboración y aumentaron las divagaciones a tal punto que el trabajo se hizo menos eficaz. Entre los cuatros expertos prevaleció una persona que monopolizó el tiempo a disposición y la distribución de los conocimientos adquiridos. Desarrolló una **leader-ship negativa**. Los demás estudiantes, en lugar que continuar espontáneamente en las primeras actividades, se distrajeron, hablaron entre ellos de otras cosas, en pocas palabras no se hicieron responsables, como si hubiesen sido excluidos del juego. Esta involución alcanzó el *climax* en correspondencia de la quinta actividad, cuando el maestro regresó a ser el único sujeto activo del proceso, puesto que los estudiantes no pudieron llevar al cabo las actividades y falló el intercambio de informaciones y conocimientos adquiridos. Los estudiantes desarrollaron la competencia glotomática, sin embargo, no lograron auto-promoverse. El profesor, a menudo, tuvo que volver a activar unos **puentes cognitivos**, para favorecer en los estudiantes el traspaso de un conocimiento poco elaborado o incorrecto a uno correcto, desde los conocimientos previos a los nuevos, proceso que sin embargo, no se debe considerar totalmente negativo, puesto que la exposición organizada de los contenidos, sobre todo en los niveles avanzados de enseñanza-aprendizaje de unas LCE, puede ser una herramienta bastante eficaz para facilitar la comprensión de los estudiantes y no siempre la inducción a la comprensión bajo régimen de aprendizaje autónomo ofrece privilegios o beneficios positivos.

Enseguida, una descripción más detallada de cada etapa del MME.

Este cuadro, de todas formas, no pretende ser exhaustivo, ni proporcionarse como una panacea de fácil suministración.

En efecto, el MME, por ser un método didáctico de “circuito abierto”, por su misma naturaleza teórico-práctica, se presenta de manera **diferente en cada nueva situación didáctica**.

Es tarea del lector, estudiante o docente, la de abstraer los elementos teórico-prácticos útiles para sus causas personales y no repetibles.

1. La experimentación y el análisis de resultados

El Método del Maestro-Estudiante se articula alrededor de tres etapas:

- En-co-acción;
- Co-acción;
- Rotación tutorial.

1.1 Primera etapa: la en-co-acción (hacia un quehacer artístico y tecnológico)

En el MME la fase inicial de motivación es fundamental para:

- i. **Abordar el texto pivote**, es decir, el primer texto sobre el cual luego actuar de manera hipertextual.
- ii. **Discutir sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje propuesto y encontrar las coordenadas didácticas** (roles de los sujetos-agentes y del objeto de estudio) para poder empezar el **diario de borde**.

Esta fase, de acuerdo a las sugerencias glotodidácticas de Balboni²⁷, es tan peculiar y fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje de LCE, que en el **La.G.G.** y en el **C.I.Glo.**, no se previó ningún límite de tiempo para su completa ejecución, en perjuicio, si queremos, del principio según el cual, la unidad didáctica más larga de seis-siete-ocho horas, resultaría aburrida, mientras que, aquella más corta, sería incompleta. Por este motivo, se prefiere reemplazar el concepto de Unidad Didáctica con el de **Unidad de Trabajo (Work Unity)**²⁸. De hecho, los tiempos de ejecución, en el MME, están enlazados indisolublemente con las **potencialidades motivacionales y matéticas de salida** del estudiante.

Se ha experimentado muchas veces que la situación didáctica inicial no necesariamente tiene que corresponder con la visión de la didáctica tradicional, *maestro vs. discípulo*.

Por lo general, el estudiante-agente, **ya dispone** al principio, de una cierta competencia glotomatética forjada sobre el conocimiento de sus LCM o de otras LCE y disciplinas aprendidas o adquiridas en su pasado, ya que, en este caso, es

²⁷ P.E. Balboni,
- *Didattica dell'italiano a stranieri*, Roma, Bonacci, 1994.

evidente que su posición inicial no necesariamente debe de ser la de discípulo, igual que en el caso del profesor, el cual, en su papel inicial, no debe forzosamente actuar como maestro-dios; tal vez, sea para ambos, más preciso hablar de un **estado ya interactivo de consejeros**.

Sin embargo, por lo general, en **fase en-co-activa**, nadie excepto el profesor, se puede considerar experto en didáctica de unas específicas LCE, y por supuesto este sujeto es el que tiene que distribuir el “saber”, fortalecer el que ya fue adquirido y almacenado por los estudiantes-agentes o favorecer el aprendizaje.

Distribuir o fortalecer los conocimientos glotodidácticos significa llevar a cabo una **sesión de introducción** al proceso de enseñanza-aprendizaje, que se llama entonces, en el MME, **etapa de motivación en-co-activa**.

Además de los **tiempos de ejecución**, también la **metodología** y los **contenidos** de esta primera etapa, se van manifestando y ordenando **en función de los objetivos** de la misma, que pueden ser **generales** o **particulares, colectivos** o **individuales** y a **largo** o a **corto plazo**, en función de las **expectativas, deseos** y **nivel de conocimiento** o de **potencialidad de adquisición** de conocimientos de todos los sujetos que participan en el proceso.

Es patente que, establecerlos *a priori*, significaría correr el riesgo de producir un fracaso total o parcial con efectos negativos, letales o parcialmente dañinos, sobre el mismo proceso y producto de este método.

La evolución de la etapa en-co-activa, entonces, debe ser lo más espontánea y natural posible, aunque es preciso establecer que a cualquier nivel de actuación de la misma, resulta **imprescindible el análisis y la reflexión por parte de los sujetos-agentes sobre los soportes gloto-psico-pedagógicos (el abordaje) a la glotodidaxis**, a la praxis de la enseñanza-aprendizaje de unas LCE.

En efecto, en la fase de motivación del MME o de cualquier abordaje o método glotodidáctico para el estudio de unas LCE, es fundamental reflexionar sobre la importancia, sobre el sentido y el valor de las metas **educativo-formativas**, además de aquellas estrechamente enlazadas con el concepto de **competencia comunicativa**.

Cada agente tiene que tomar conciencia de la “**no-renunciabilidad**” de la competencia glotomatética y de los sentimientos de en-culturación, aculturación, relativismo cultural, socialización y autopromoción en relación con la formación del sujeto, además de la “**necesidad**” de la integración de más competencias - lingüísticas, paralingüísticas, extralingüísticas y socio-culturales – con la finalidad de adquirir la competencia comunicativa y sobre el papel que pueden jugar las constituyentes neurolingüísticas, psicolingüísticas, psicodidácticas, metodológicas, educativas, tecnológicas y docimológicas en el mismo proceso.

Puede resultar útil en fase de en-co-acción hacer uso de tecnología.

La video-grabación de la discusión “motivacional”, es un elemento sobre el cual

poder actuar el proceso de control y adoptar estrategias de monitoreo y **feedback**.

Dicho material se volverá a proponer, sucesivamente o paralelamente, en el proceso de reflexión actuado por los mismos agentes sobre los objetivos finales y específicos de la *work-unity* en donde el texto pivote es la **representación poli-semántica o integrada**.

En efecto el papel de la tecnología educativa puede en la fase de en-co-acción, de igual forma que en las fases de **co-acción** y **acción práctica**, ofrecer algunos valores de más, asociados a los mecanismos cognitivos, psíquicos y afectivos que el agente ejerce.

Entre los objetivos de la motivación, sea ella global o específica, emerge aquel de la toma de conciencia de la necesidad de adquirir el paradigma de la **autonomía del aprendizaje** o del **aprender a aprender**.

El estudiante tiene que reflexionar y apoderarse del concepto del mecanismo de **transfer positivo** de una disciplina a otra, es decir, del proceso por el cual, se vuelven útiles, los conocimientos o habilidades ya hechos propios o adquiridos en otras disciplinas (glotomatética sincrónica) y tiene que convencerse que el conocimiento de una o más lenguas y culturas representa un medio útil para el perfeccionamiento de las mismas LCM o para el estudio y adquisición habilitada de otras lenguas, sean ellas extranjeras, segundas, clásicas, étnicas, sectoriales o lenguajes (glotomatética diacrónica).

Esta competencia que cubre, entre otras cosas, *in toto*, las dimensiones espacio-temporales del proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir que, al mismo tiempo, representa de ello un medio y un objetivo, es condición necesaria para un **empleo educativo-formativo de la tecnología**, la cual, por naturaleza, a su vez, puede ser el instrumento más apto o el dibujo más ideal de la competencia misma.

Tomando en préstamo del estudioso de tecnología educativa, Jaime Sarramona²⁹, el concepto de **racionalidad** — *justificación razonada, explicable por argumentos no puramente subjetivos, sino compartidos y verificables, argumentos científicos y, por consiguiente, de patrimonio colectivo* — el **actuar**, pero también el **reflexionar** tecnológico, en fase de motivación y en perspectiva glotomatética sincrónica y diacrónica, permite numerosas aplicaciones.

La exploración del contenido de un *software* o *courseware*, la navegación en red o la construcción de hipertextos, ya son definitivamente *per se* procesos de **carácter científico** y **patrimonio colectivo** y es exactamente en esta última hipótesis de utilización, que debe de formarse la mente del glotodidacta.

En la era de la globalización, en la cual, el patrimonio universal de los “**saberes**” y de los conocimientos se multiplica a cada instante y vertiginosamente en calidad y

²⁹ J. Sarramona,

- *Tecnología educativa (Una valoración crítica)*, Ediciones Ceac, Barcelona, 1990.

cantidad, el saber de cada ser humano se vuelve cada vez más subjetivo y cada vez menos científico: ya es inadmisibles un modelo en el que exista un sujeto centralizador de la distribución de los conocimientos a otros sujetos llamados a imitar reglas y comportamientos de manera mnemónica o servil.

Al contrario, es cada vez más necesario un trabajo de **construcción colectiva del conocimiento**, que permita una sensible economía en las áreas de los recursos humanos.

Ya se acabó la era del *quién lo hace por sí mismo, lo hace mejor*, ahora se piensa y se confirma que *tres cabezas piensan mejor que una*, a pacto que actúen de manera **racional, objetiva y organizada**.

Una tecnología aplicada con racionalidad abre de esta forma las puertas al **pensamiento objetivo y colectivo**, condición *a priori* para que se manifieste una reflexión glotomática eficaz.

Imaginemos, por ejemplo, una fase de motivación en la cual, cada agente esté llamado a recuperar matemáticamente, cada conocimiento adquirido, sobre el plan horizontal³⁰ y vertical³¹, con el objetivo de compartirlo **democráticamente** con los mismos compañeros de estudio, en función de la ejecución de un cualquier ejercicio o actividad de trabajo, que en el MME, es **construir un texto pivote**, representado por un **diálogo auténtico-auténtico** en LCE.

En una fórmula matemática, y en condiciones de potencialidad matemática **apenas suficientes** (por ejemplo en una fase inicial del curso), la presencia de **10 estudiantes-agentes**, correspondería por lo menos a **10 intervenciones de matemática diacrónica** (10 ideas sobre como este diálogo se podría ejecutar en LCM – **en-culturación** y proceso de **reflexión en LCM**). Si el mismo proceso se reproduce en condiciones **avanzadas** de matemización, por medio de intervenciones de **reflexión lingüístico-cultural en LCM**, acompañadas por otras reflexiones **en LCE-objeto del estudio** o **en otras LCE (diacrónica y aculturación)** o **en disciplinas afines** que el agente ha adquirido en precedencia (sincrónica), la misma ecuación - **10 estudiantes = 10 intervenciones** -, puede asumir connotaciones concretamente diferentes: **10=20, 10=30, 10=40**, etc.

Los **tiempos de ejecución** en fase de motivación resultarían definitivamente **dilatados** y ello conduciría a una **insolvencia de actividad**.

Así que, la problemática del tiempo de ejecución de una actividad, especialmente en el contexto de una lección “tradicional”, obliga y responsabiliza **sólo a pocos agentes** (a veces solamente uno, el maestro-dios) en la **construcción de un arquetipo para la motivación** y ello no corresponde a los fundamentos ideológicos, filosóficos, científicos y didácticos del MME.

Por ello, viene solicitado el empleo de la tecnología y de su proceso de

³⁰ Desde un punto de vista sincrónico.

³¹ Desde un punto de vista diacrónico.

racionalización y optimización de los tiempos.

El soporte tecnológico permite, efectivamente, la **democratización on-live de los conocimientos matéticos previos**, sean ellos diacrónicos o sincrónicos, y la división colectiva de los procesos de reflexión y análisis, relacionados de cerca con la socialización y la autopromoción de todos los agentes, responsables de una **única actividad cooperativa**.

En el MME, esta metodología tiene que ser aplicada al tener en cuenta, el número de los agentes, su grado de matetización, su nivel de conocimiento de LCE, eventuales tiempos-límite de ejecución impuestos arbitrariamente, deseos y expectativas de los mismos agentes-estudiantes, y además, considerando el objetivo didáctico por alcanzar.

Sin embargo, se propone *a priori* el siguiente *esquema*, que por **flexibilidad y potencialidad de aplicación**, se comprobó ser el más eficaz³².

ESQUEMA EN PRESENCIA DE TECNOLOGÍA

1. Individuación colectiva del objetivo didáctico por realizar por medio de la **construcción del hipertexto pivote**. Si la presencia tecnológica lo permite, cada estudiante cuenta con un simple programa de escritura (*Word* por ejemplo), de manera contraria, se optimiza este recurso por medio del **trabajo cooperativo** o de grupo. En la página sobre la cual, el estudiante o el grupo de estudiantes, tendrá que realizar la **recuperación matética** de las informaciones enciclopédicas previas, **co-textuales** y **para-textuales**, aparece de manera clara y manifiesta el objetivo didáctico por alcanzar.

2. Identificación individual o cooperativa del co-texto, o bien de lo que según cada agente viene antes del texto, **del paratexto** (leyendas, títulos, fotografías, etc.) y del **conocimiento previo del mundo o enciclopedia**, como **integrantes asociadas** del hipertexto pivote y **transcripción** de tales elementos en forma de **lista**.

3. Análisis cruzado, entre grupos o estudiantes, **de las reflexiones glotomatéticas sincrónicas y diacrónicas**: los varios co-textos, paratextos y listas de informaciones enciclopédicas son guardadas y distribuidas recíprocamente entre todos los agentes o grupos de trabajo, formando de este modo, un conjunto único de reflexiones co-textuales, para-textuales y enciclopédicas (**participación democrática de los conocimientos**).

4. Transformación de los diferentes textos de la motivación, integrantes fundamentales del hipertexto pivote, **en un hipertexto de la motivación** por medio del empleo tecnológico de funciones simples de programa como *INSERT COMMENT*, que permite la inserción de **comentarios escritos y orales** y, por lo tanto, el **ejercicio sobre las cuatro habilidades**: productivas (producción oral y escrita) o receptoras (comprensión auditiva y lectora), también de manera integrada. *INSERT HYPERLINK*, por el contrario, permite la **creación de enlaces** con elementos del/de los mismo/s texto/s (reflexiones afines entre los agentes específicos de esta actividad), **con otros documentos o páginas WEB** que representen un ambiente enciclopédico *extra* desde el cual, se pueden sacar otras informaciones enciclopédicas fundamentales.

³² Es el que utilizo actualmente en los cursos de lengua española y culturas de los países de lengua hispana en la Libre Universidad de Bolzano.

5. Compilación personalizada de una ficha de reflexión psico-afectiva como instrumento de control o investigación-acción colectiva sobre la realización del proceso, sobre el empleo de la metodología específica y la tecnología educativa, y sobre los procesos cognitivo-afectivos aplicados en el mismo proceso, **de conectar al hipertexto pivote**. Estos elementos o datos son, efectivamente, demasiado importantes para ser marginados o presentados de manera aislada a los demás.

Así, a raíz de esta propuesta metodológica, en esta investigación, se estudió y se analizó, científicamente y repetidamente, el proceso de uso integrado de la tecnología educativa en fase de motivación o *en-co-activa* y se determinaron las siguientes conclusiones cuantitativo-cualitativas:

- a. En fase de motivación, el uso educativo de la tecnología, permite **reducir la fórmula matemática** 20 personas = 1,2,3,4 intervenciones de la lección tradicional a 20 personas = 20/30/40/50/60/n intervenciones en un primer acercamiento a la actividad y, sucesivamente, **a la optimización**, es decir a la fórmula 20/30/40/50/60/n intervenciones = 1 persona, un **único hipertexto colectivo**.
- b. El compartir un espacio y un tiempo único y colectivo de realización, implica la **participación activa de cada estudiante** y la consiguiente **eliminación de los elementos pasivos** que dañan a la misma, en pleno respeto del principio humanístico-afectivo del agente-estudiante como sujeto único y no repetible. Se pueden **evitar** fácilmente situaciones que se manifiestan comúnmente en las lecciones tradicionales como aquellas en las cuales, hay presencia de uno o más **estudiantes que por su personalidad polarizan el interés de todos los demás** alrededor de su propia *performance* o al revés como aquellas donde uno o más estudiantes no encuentran espacio y tiempo para auto-promoverse por cuestiones enlazadas con su esfera subjetiva: **timidez, vergüenza**, etc.
- c. En una perspectiva de *culturización (en-culturación y aculturación)*, cada individuo puede aportar **contribuciones originales** para la evolución de la misma, contribuciones que también pueden emerger de la esfera subjetiva del agente, **más allá de los esquemas familiares, sociales o culturales de pertenencia**.
- d. El uso de una **única caligrafía de escritura** y la **realización de un único elaborado** son **garantía del anonimato de la intervención o contribución**, en pleno respeto de los principios de eliminación del filtro afectivo, de período crítico y del sentimiento de pavor de caer en lo ridículo frente a los demás.

- e. La **democratización y la colectivización de los conocimientos** - adquiridos y nuevos - facilitan el proceso de adquisición, es decir de **reestructuración de la misma visión del mundo** y el **sentimiento de sociabilidad con los demás protagonistas** del proceso (socialización) por medio de lo cual es más fácil alcanzar el objetivo de la **auto-promoción**.
- f. El **hiper-co-texto** y el **hiper-para-texto** son **estructuras reutilizables** en cada momento del proceso o del mismo curso, y por su forma escrita quedan registrados en el tiempo a diferencia de la tradicional forma de realización de la fase de motivación que, en su forma oral, no queda enclavada en el tiempo y puede ser olvidada fácilmente. Total que, la solución del MME ofrece condiciones más parecidas a la adquisición que al aprendizaje (*Krashen docet*).
- g. En un **mismo link** pueden entrar fácilmente y de manera integrada, **reflexiones matéticas-diacrónicas de diferente tipología gramatical**: morfológico-sintácticas, léxico-gráficas, culturales, inter-culturales, etc. Cae, de esta forma, el principio según el cual, la estructura de una lección o de una unidad didáctica prevé un progreso que va desde el análisis-síntesis-reflexión de elementos gramaticales más fáciles a la de elementos más difíciles. En realidad en el MME se fomenta la **dicotomía simple vs. complejo. Un proceso de análisis-síntesis-reflexión, en efecto, puede ser, en sí complejo, pero no por este motivo tiene que ser obligatoriamente difícil**. La integración de estas líneas didácticas en un único proceso, garantiza, de hecho, el principio de complejidad, condición necesaria para **aumentar el grado de motivación de los agentes** y su **sentimiento de desafío consigo mismos y con el objeto del estudio**.
- h. El hecho por el cual existe un único hipertexto y un único resultado de grupo, no pone en seria crisis la hipótesis de una **ejecución personalizada de la fase de motivación**. Cualquier agente, en una perspectiva ética del sentido de responsabilidad hacia los demás, puede realizar y, por condición natural del ser humano, realiza, una **re-estructuración o relectura paralela de los elementos nuevos dentro del propio esquema anterior psico-cognitivo adquirido**. Esta, es en sustancia una función natural que no se puede evitar.
- i. La **tecnología educativa** no necesariamente debe ser **de punta**.

El concepto de **hipertexto integrado**, en el que pueden ingresar *links* de varia naturaleza gramatical, se lleva bien por completo con otro principio teórico de

Sarramona³³, el **sistematismo**, otra característica epistemológica del actuar tecnológico.

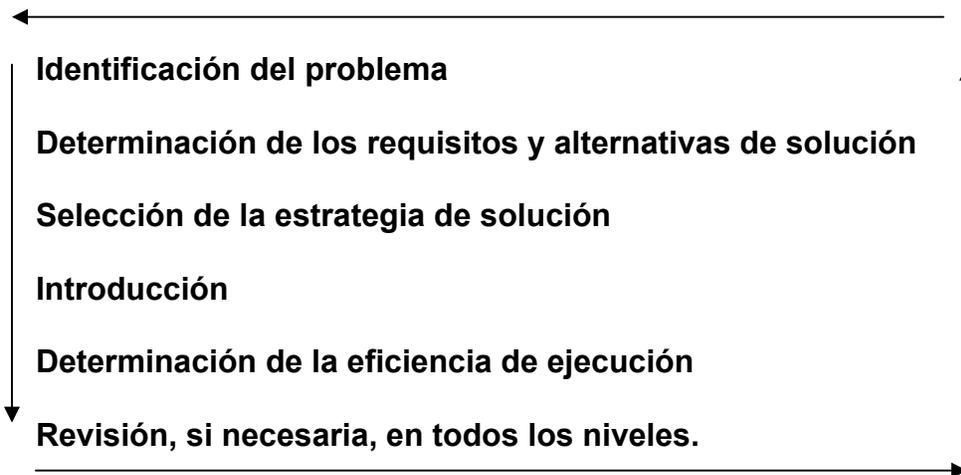
Así lo define el autor: *los elementos que intervienen en el proceso son contemplados en sí mismos y en relación con los otros, de manera tal que se puede clarificar la situación en su conjunto. Las decisiones que se toman sobre un elemento del conjunto siempre recaen por tal motivo sobre los restantes y sobre las consiguientes interacciones.*

En un sistema muy abierto y flexible, y por consiguiente, complejo, como el que se planteó en el MME, es evidente que en fase de motivación, esta característica fue respetada en todos sus aspectos, **sin** caer en un **mecanicismo forzado** y excesivamente exasperante, tirano del actuar intuitivo y artístico.

La **interactividad entre actuar tecnológico y artístico**, en fase de motivación por ejemplo, es un verdadero **motor sistémico** y se manifiesta en cada objetivo, en cada proceso, en cada abordaje y en cada método del curso.

Vamos a analizar solamente algunos objetivos del sistematismo, que sin embargo ya son indicativos por su cuenta.

En el 1973, Kaufman³⁴ propuso una dimensión sistémica del proceso de acción que sigue determinados pasos y que puede resumirse en la siguiente fórmula:



³³ J. Sarramona,

- *Tecnología educativa (Un valoración crítica)*, Ediciones Ceac, Barcelona, 1990.

³⁴ R. Kaufman,

- *Planificación de sistemas educativos*, Trillas, México, 1973.

En su conjunto el esquema representa un círculo continuo de interacción entre todos sus elementos y, en el MME, esta dimensión sistémica abraza todos los niveles operativos o de acción, tecnológica y artística.

La acción tecnológica y artística **identifican el problema** de antelación, en una fase en que cada estudiante o el grupo de estudiantes se encuentra frente a la página sobre la cual tendrá que realizar la recuperación matética de las informaciones enciclopédicas previas, co-textuales y para-textuales. Sucesivamente cada agente del proceso será llamado a la **determinación de los requisitos y de las alternativas para la solución** de esta operación, además de la **selección de la estrategia o las estrategias de solución**. Puesto que el conjunto de competencias solicitadas al agente-estudiante supera con mucho, en este caso, el equivalente de una lección tradicional, los tiempos para la ejecución se dilatan notablemente, casi para confirmar la hipótesis que una actividad de este valor no representa sólo una fase temporal de acercamiento al objetivo, sino que éste es en sí un verdadero objetivo.

El **entrenamiento** y el respeto de la **disciplina**, pueden ofrecer garantías en relación con la **optimización de los tiempos, pero la tecnología garantiza un impacto cuyo nivel de eficacia es sustancialmente mayor**.

Se aconseja por ejemplo, en las fases iniciales de un curso, o bien en **condiciones no óptimas de matetización** de los agentes, **predisponer de fichas sintéticas y abiertas para la reflexión glotomatética diacrónica y sincrónica**, donde, a lado del objetivo por lograr, haya espacios por llenar autónomamente, para evidenciar los elementos adquiridos en forma diacrónica o sincrónica, útiles a la realización del objetivo.

De **evitar**, por el contrario, **formularios y entrevistas**, los cuales, por su misma naturaleza, son arbitrarios, en el sentido que son dirigidos y proporcionados por una única fuente productiva y por lo tanto se manifiestan como antitéticos a los principios teóricos que caracterizan el MME.

El agente, sobre todo en esta fase, tiene que proveer una interpretación que esté enlazada estrechamente con su personal cosmovisión del problema.

Esta interpretación puede, a lo sumo, ser guiada, pero nunca impuesta, de manera contraria estaría **minada la autenticidad de su realización**.

La introducción no es otra cosa que la realización “por fases” del hipertexto pivote de la motivación.

La **determinación de la eficiencia de ejecución** y la **revisión** necesaria en todos los niveles son las fases que cierran un proceso en el cual vienen respetados en lo absoluto algunos principios fundamentales de la Neurolingüística aplicada a la Glotodidáctica, la bimodalidad³⁵, la direccionalidad³⁶, el *modal focusing*³⁷, el

³⁵ Bimodalidad. Es fundamental considerar que la habilidad lingüística no se relaciona sólo con las áreas de Broca y Wernicke, es decir con las circunvalaciones del hemisferio izquierdo que

proceso que va del análisis a la síntesis y, sucesivamente, a la reflexión y el método inductivo como garante de los principios anteriores.

En fin, los conceptos de **revisión** y de **control** confirman claramente otra sugerencia preciosa de Sarramona³⁸: *el actuar tecnológico, fruto de una planificación previa, tiene que ser puesto a la práctica según las coordenadas previstas y el mantenimiento de las condiciones sobre las cuales se basan las decisiones iniciales. Si se notan desviaciones será necesario reconducir el sistema de nuevo.*

Como hemos afirmado anteriormente, la aplicación del **Cooperative Learning** es necesaria en **grupos muy numerosos**.

En el MME, por la enorme complejidad de realización, se han preferido y se prefieren grupos numéricamente más reducidos, pero no cabe duda de que **la relación existente entre la extensión de tiempo y la extensión de los contenidos, muy a menudo obliga a este abordaje específico**.

El método cooperativo es, de hecho, definitivamente sistémico y reproduce en su metodología, las prerrogativas del esquema de Kaufman: se identifica un problema y sus probables soluciones, se seleccionan estrategias por medio de negociaciones, se eliminan obstáculos y conflictos, se actúa y se vuelve a ver cada acción.

El elemento que emerge de este proceso, sistémico y al mismo tiempo artístico, es que un proyecto de este tipo, contribuye notablemente al desarrollo del sentimiento de relativismo cultural, de socialización y de autopromoción, metas fundamentales del aprendizaje glotodidáctico.

gobiernan el lenguaje verbal, sino que se involucra con ambos hemisferios; el derecho que coordina también la actividad visual, que tiene una percepción global, simultánea y analógica del contexto y maneja la comprensión de las connotaciones, de las metáforas y de la ironía, y el izquierdo que según la teoría del dominio cerebral maneja las funciones superiores, que es la sede de la elaboración lingüística, que tiene una percepción analítica, secuencial, lógica (causa-efecto, antes-después) y maneja la comprensión denotativa. La Glotodidáctica humanística, considera una condición *sine qua non*, la activación de ambas modalidades del cerebro, para explotar al máximo las potencialidades de adquisición de cada individuo.

³⁶ Direccionalidad. En conexión con el principio de bimodalidad, la direccionalidad establece que las informaciones elaboradas por el cerebro asumen una dirección que va desde el hemisferio derecho (globalidad, visualización, contextualización, analogía, simultaneidad) al izquierdo (análisis, verbalización, lógica, secuencialidad). Según estas teorías los únicos modelos operativos válidos en Glotodidáctica serían los que se manifiestan a través de la inducción, siempre y cuando se considere otro mecanismo neurolingüístico, el *modal focusing*.

³⁷ Modal focusing. Es la necesidad de focalizar la modalidad izquierda durante el aprendizaje, para ofrecer al hemisferio izquierdo la oportunidad de volver a estructurar, desde un punto de vista neurolingüístico, sus conocimientos.

³⁸ J. Sarramona,

- *Tecnología educativa (Un valoración crítica)*, Ediciones Ceac, Barcelona, 1990.

1.2 Segunda etapa: la co-acción (en el quehacer artístico y tecnológico)

El dominio del corpus teórico-práctico del MME - **glotomatética sincrónica y diacrónica, yo único y no repetible, interrelación dinámica entre el "yo" y el "mundo", respeto de la personalidad, elemento afectivo-motivacional, filtro afectivo, dimensión olodinámica, motivación egodinámica, bimodalidad, direccionalidad, inducción, modal focusing, construcción de conocimientos significativos por medio del LASS y del "diario de borde", respeto del orden natural de adquisición, formación de talentos**, etc. -, facilita la comunicación entre todos los sujetos del proceso y una potencial incursión en la universalidad lingüística y cultural de la comunicación, que no sólo es representada por las lenguas naturales (Lingüística Aplicada) sino también por otros lenguajes (Glotodidáctica) y no sólo por la cultura del pueblo o pueblos que las utilizan como vehículo de comunicación sino también en función del principio de **relativismo cultural**, es decir, **interés hacia el otro y no simplemente mera tolerancia**.

El estudiante, motivado y portador de conocimientos, de esta forma, puede tener acceso directo a un ulterior **análisis-reflexión** que tenga como objeto la misma **glotodidaxis**, es decir la aplicación de los conceptos filosóficos-pedagógicos al quehacer práctico, transmigrando del estado inicial de discípulo a unos estados intermedios de tutor, consejero o compañero de viaje de sus colegas o de sí mismo y sucesivamente a la **aplicación** de la misma, es decir, a la acción glotodidáctica en cooperación con sus compañeros.

De hecho, aunque el objetivo de esta etapa es el de **actuar**, o sea de **desarrollar la acción glotodidáctica (glotodidaxis)**, antes resulta imprescindible el **análisis y la reflexión sobre las técnicas glotodidácticas** más válidas para el aprendizaje y el logro de los objetivos predispuestos, las **modalidades de trabajo** y los **instrumentos de control** sobre el mismo, todo ello, por supuesto, en función de los principios gloto-psico-neuro-pedagógicos ilustrados precedentemente.

Esta reflexión ulterior representa una *liason* con la primera etapa, la en-co-activa y se puede llevar a cabo tanto en la primera etapa cuanto en la segunda³⁹.

Tiempos, metodología y contenidos se van ubicando espontáneamente según el mismo criterio de la primera etapa.

Las herramientas ya adquiridas están a la espera de otras, las de la glotodidaxis, y puesto que el estudiante ya tomó conciencia perfectamente de los objetivos del

³⁹ En esta presentación, la reflexión sobre las técnicas glotodidácticas, es decir, sobre la glotodidaxis, se inserta de manera arbitraria en la etapa de co-acción, más por rigor científico que por otra cosa. Se quiso respetar el concepto según el cual la Glotodidáctica es una ciencia finalizada tanto al estudio teórico cuanto al práctico de los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas naturales y lenguajes y se dio más valor a la finalidad (concepto de glotodidaxis) que a la esencia (concepto de reflexión) de esta rutina.

curso y se motivó por medio de estos, la **explicación directa por parte del profesor** de técnicas glotodidácticas para el quehacer práctico, podría representar una **involución** hacia una etapa ya primitiva de aprendizaje-adquisición.

En este caso, para favorecer una correcta **evolución** en este proceso, es preciso que el maestro-dios se convierta en un tutor, en un consejero o compañero de viaje, es decir en un sujeto activo y pasivo al mismo tiempo, **activo en la explicación directa de los elementos de difícil comprensión o adquisición para los estudiantes** y **pasivo en la coerción o restricción del proceso de manifestación de los valores glotomatéticos del estudiante**, sean éstos diacrónicos o sincrónicos.

En lo particular, por medio de un juego gradual y muy estimulante **entre deducción e inducción**, el estudiante se vuelve tutor de sí mismo o de los demás, en competencia glotodidáctica⁴⁰ - ya no meramente teórica, sino práctica - y adquiere un lenguaje nuevo que es propedéutico al aprendizaje de las LCE y lo amplía a su vez en su oficio de **portador de nuevos sentidos y significados**.

El tutor, por el otro lado, tiene que favorecer el matiz democrático que debería de ser básico en cualquier proceso de aprendizaje-enseñanza: la **participación democrática** de los conocimientos adquiridos y su función en ello es definitivamente común a la del estudiante.

Terminadas ambas etapas de motivación - la en-co-activa sobre la teoría glotodidáctica y la co-activa sobre la práctica glotodidáctica - y establecidas definitivamente unas condiciones naturales y eficaces – siempre más raras en el ambiente-escuela – para el aprendizaje, el estudiante es llamado a **llevar a la práctica su competencia glotomatética personal**.

Frente a un estudiante siempre más activo, el maestro va perdiendo esta prerrogativa y se ubica en un estado intermedio o de aparente actividad, es decir un **estado de pseudo-clandestinidad**.

El estudiante goza de una elevada competencia glotomatética, forjada con la adquisición de nuevos conocimientos sobre abordajes, métodos y técnicas glotodidácticas, y se convierte en agente, legislador y controlador del proceso de aprendizaje y enseñanza de LCE.

Ello, sin embargo, no prohíbe la interacción con los compañeros y con el mismo docente; el **intercambio positivo** es al final el mejor instrumento para la afinación de la misma competencia glotomatética.

Sin embargo, un comentario aparte lo merece la planeación didáctica sobre el objeto - no sólo sobre los sujetos-, del proceso de enseñanza-aprendizaje.

No cabe duda de que el objeto de este proceso está dado por las **lenguas**, los **lenguajes** y las **culturas**.

Tradicionalmente estos elementos, de forma conjunta o aislada, se presentan bajo

⁴⁰ Ver 2.1 El juego de los roles.

forma de lección, unidad, actividad, texto didáctico, libro, etc., es decir, se identifican con un **producto** para el consumo de un determinado grupo de clientes, limitado por espacio y tiempo en sus contenidos.

En realidad, la lengua, los lenguajes y las culturas son objetos en continua evolución sincrónica y diacrónica, característica que los hace de **difícil encuadernación** en un producto finito.

Por lo tanto, resulta casi superfluo afirmar que en la época digital en la cual estamos viviendo, la Nueva Forma Escuela debería de tener entre sus aspiraciones, la de entregar al estudiante un corpus de aprendizaje **lo más infinito posible** y que en la lucha ética contra la arbitrariedad de la *maestrocracia*, cobra siempre más valor, en el caso específico de la Glotodidáctica, la necesidad de valorar y fundamentar nuevas hipótesis de oferta de nuevos productos en función de una siempre más específica y exhaustiva demanda por parte de los estudiantes.

Dentro de este nuevo enfoque, el mejor instrumento glotodidáctico para la definición del objeto del proceso de enseñanza-aprendizaje, se parece a un **libro-diario (diario de borde o bitácora)**, en el cual los estudiantes van construyendo a la vez los significados y los sentidos de los conocimientos adquiridos y acomodados y crean las hipótesis sobre su desarrollo futuro.

El diario de borde debe de considerar lenguas y culturas en todas sus integrantes, lingüística, paralingüística, extralingüística, sociolingüística, pragmlingüística, cultural e intercultural y al mismo tiempo representa un instrumento de control sobre el proceso, es por antonomasia el **instrumento “docimológico”** que permite a cada sujeto la implementación de la actividad de verificación periódica y evaluación final.

La integrante tecnológica representa por el contrario un instrumento fundamental para el desarrollo de las técnicas glotodidácticas que transforman la hipótesis teórica en una realidad práctica (glotodidaxis).

Veamos enseguida como se realiza la acción didáctica en el MME por medio del *diario de borde* y de la técnica que definimos *Mí Gramática*.

La idea de **texto auténtico-auténtico** está sin duda enlazada con el principio según el cual el sujeto-agente no se tiene que sentir “**conejillo de laboratorio**”, sino un sujeto activo que puede tener **albedrío** sobre lo que él construye.

En las sesiones del MME, se experimentó la construcción propedéutica y colectiva de un **hipertexto pivote auténtico-auténtico** sobre el cuál, sucesivamente, ejercer una actividad didáctica que se define **MI o NUESTRA GRAMÁTICA**.

Un hipertexto pivote es un texto **propedéutico** para el descubrimiento y la confirmación de hipótesis de reflexión y la definición de las reglas gramaticales – en un sentido extenso, es decir, en relación con **todas las gramáticas** de la *competencia comunicativa* – activado por medio de la construcción de **tips**

gramaticales útiles para la comprensión y la adquisición de determinadas funciones y reglas.

Estos *tips* vienen contruidos por los mismos agentes-estudiantes sobre la base de sus conocimientos y motivaciones, además de aquellas lingüísticas (diacrónicas y sincrónicas) y culturales, alejándose por lo tanto desde la **estandarización de la explicación**, sea ella **deductiva o inductiva**, propuesta por la mayor parte de los textos y subsidios para la enseñanza de LCE, dirigidas casi siempre hacia estudiantes de LC2, más que a casos específicos de LCE.

Estos *tips* personalizados, en-culturizantes, a-culturizantes y socializados, de hecho, responden a exigencias bien precisas de la enseñanza de unas LCE, que resumiríamos esquemáticamente de esta forma:

- a. Como ya se aclaró anteriormente, los textos didácticos dirigidos a la enseñanza de las LCE, no aseguran la construcción de un aprender significativo en la mayoría de los casos. Pocos son los que presentan una relación explícita con las LCE y las causas de esta laguna editorial, como hemos dichos antes, son relativamente claras. El MME y sus modelos de **HIPERTEXTO DE LA MOTIVACIÓN, HIPERTEXTO PIVOTE, UNIDAD DE TRABAJO, DIARIO DE BORDE**, vienen a llenar tal laguna, en el sentido que, por la misma naturaleza de su elaboración y construcción, **reconducen el elemento estándar dentro de la especificidad del caso**, volviendo significativo para la persona como sujeto único y no repetible, cada aprendizaje.
- b. La dificultad subjetiva de redactar un texto didáctico para la enseñanza-aprendizaje de LCE para mexicanos, haitianos, jamaicanos, mayas, ladinos, etc., por lo general se puede resolver con la intervención del docente-experto que acompaña el texto didáctico prefabricado con **material construido con la finalidad de un análisis interlingüístico e intercultural**. En realidad, esta elección representaría siempre una opción arbitraria, puesto que el docente, aunque tenga una preparación certificada plurienal, es en todo caso portador de un único punto de vista, lo cual, en la reflexión interlingüística - dadas las dimensiones del patrimonio lingüístico de unas LCE y al mismo tiempo de unas LCM -, representa una fatal **personalización de una porción de la realidad**, y en la reflexión intercultural asume, por los mismos motivos, dimensiones aún más contundentes. Hacer acompañar al agente-docente hablante nativo en LCE por un docente hablante nativo en LCM, no ofrece evidentemente garantías absolutas de solución del problema. El MME, al transformar al docente en estudiante y viceversa, elimina este presupuesto teórico "negativo" y **amplía notablemente las fuentes de adquisición del aprendizaje**

- significativo.** Docente y estudiantes tienen la misma e idéntica responsabilidad en la presentación del **elaborado final** y, a través de la recuperación de todos los puntos de vista de los agentes del proceso, surge una **planificación**, una **realización** y una **solución práctica** a la problemática, sin duda, más **globales y al mismo tiempo específicas** que aquellas tradicionales. Maestro-estudiante y estudiante-maestros aprenden y adquieren mucho más por el intercambio recíproco de sus conocimientos adquiridos; se aculturizan y se enculturizan, y se adueñan mutuamente de más **elementos intra-lingüísticos e inter-lingüísticos**.
- c. El **agente-estudiante**, a su vez, recupera el papel de **protagonista** del proceso de enseñanza-aprendizaje. El MME ofrece en este sentido un régimen de total garantía, puesto que se construye alrededor de esta hipótesis teórico-filosófica.
 - d. Los modelos didácticos del MME antes mencionados, también garantizan el pleno respeto de las teorías de Krashen sobre el **orden natural del aprendizaje**, sobre el **aprendizaje como monitor de la adquisición** y sobre la misma **dicotomía entre aprendizaje y adquisición**. En el MME y, sobre todo en la construcción de MI GRAMÁTICA, el rigor está en este sentido establecido a priori. Cada agente-estudiante, puesto que es un sujeto único y no repetible, es llamado libremente a aplicar el propio y personal orden natural de adquisición en relación con lo que ya ha adquirido, porque - en determinadas situaciones de difícil o fácil realización - es en todo caso, por los mismos motivos, diferente que aquel de los compañeros o del docente. El respeto de este “proceso natural”, acerca más al agente-estudiante al estado de la adquisición, en lugar que al del aprendizaje. El nuevo conocimiento se integra armónicamente con los precedentes y da vida a la reestructuración de su presente esquema psicocognitivo, sobre el cual puede activar, cada vez que sea necesario, el monitor del mismo aprendizaje.
 - e. Por las cuestiones apenas analizadas, la tecnología - que en la lección tradicional es un medio subsidiario o catalizador del proceso de análisis-síntesis-reflexión de las gramáticas de la competencia comunicativa -, en el MME se convierte en **tecnología educativa y formadora**. Efectivamente, la actividad didáctica de la construcción de MI GRAMÁTICA, nace de esta observación, es **construida** por los estudiantes **por medio del elemento tecnológico** y es patrimonio de ello. En sustancia, podemos afirmar que la tecnología educativa, en esta fase, representa el medio ideal para crear un proceso hermenéutico de construcción y al mismo tiempo para ser de ello el **contenedor**. Es entonces, al mismo tiempo, el **medio**, el **proceso** y el **resultado**. La estrategia de los *links*, por fin, permite una notable economía

de espacio y tiempo con respecto a la **redacción de notas**, por su naturaleza más compleja y dispersa.

La **construcción del texto pivote** se puede realizar por medio de diferentes metodologías.

Presentamos aquí abajo tres propuestas metodológicas o realizaciones efectuadas con mucho detenimiento en el MME, acompañadas por un análisis crítico-cualitativo⁴¹.

ACTIVIDAD 1

La siguiente actividad puede también encontrar grandes márgenes de aplicación con construcciones de textos pivote improvisados, inclusive en el caso de una lección “tradicional”.

SOBRE LA BASE DEL HIPERTEXTO DE LA MOTIVACIÓN, AMPLIEMOS CONSTRUYENDO EL HIPERTEXTO DE NUESTRA GRAMÁTICA, CREANDO UNOS LINKS OPORTUNOS EN EL ÁMBITO ORTOGRÁFICO, GRAMATICAL Y TEMÁTICO.

1° momento

OBJETIVO: Redactar un texto único de 15 líneas, con principio, parte central y conclusión, con verbos en presente, en pasado y en futuro.

TIEMPO: 15 minutos.

PERFIL DEL ESTUDIANTE: Grupo de 7 (Cooperative Learning).

ROL DEL PROFESOR: Distractor⁴².

TEMA:

Las principales diferencias entre la economía mexicana y la italiana. Manifestar por escrito cada duda, lo más francamente posible.

*Si la potencialidad matética de los estudiantes es todavía limitada, es oportuno explicar qué es un hipertexto, o presentarles su definición. En el MME, se adoptó la definición de **hipertexto** propuesta por el “Nozionario di Glottodidattica”, de P. E. Balboni, que es sin duda la más coherente con los principios de la Glotodidáctica.*

Hipertexto⁴³

A diferencia de un texto normal, que se caracteriza por la “secuencialidad” de la fruición (existe un “antes” y un “después”, no se puede leer la conclusión sin haber leído el principio) un hipertexto está estructurado de manera tal de poder ser disfrutado empezando por cualquier parte y de allí “navegando” (según la metáfora ya adquirida del DIARIO DE

⁴¹ Actividad 1 y 2: **Portfolio, Running Commentary** (La.G.G.- Dante Alighieri, México, D.F.), Actividad 3: **Portfolio, Running Commentary** (C.I.Glo.- Universidad Latinoamericana, México, D.F.)

⁴² Ver **2.2 El maestro-distractor y el language on live.**

⁴³ Traducción libre de *Nozionario di Glottodidattica* de Paolo Ernesto Balboni.

BORDE) en el texto por medio de las referencias que atan los nudos. Por lo general, la idea de hipertexto se enlaza con la de hipertexto informático, sin embargo, un hipertexto puede ser de papel también (como este nomenclario impreso sobre papel con las referencias dadas por la señal), aunque el soporte informático facilita mucho la navegación porque es suficiente pulsar sobre el nudo, es decir sobre la palabra evidenciada, y la máquina va enseguida a la voz correspondiente.

La idea de hipertexto es fundamental porque la gramática de una lengua, en el sentido estrecho (morfología-sintaxis) igual que en uno general, es un gran hipertexto, que viene completado poco a poco por nuevos elementos (reglas) y por nuevos enlaces.

Del mismo modo, la educación literaria y la enseñanza de la cultura extranjera tienden a crear un hipertexto, por completar durante toda la vida post-escolar. Por su absoluta adaptabilidad a intereses, ritmos y estrategias de estudio diferentes, la forma hipertextual se vuelve cada vez más la elección más elegida para la organización de los materiales didácticos, sean ellos de papel o informáticos.

En el MME el principio expuesto por Balboni, fue considerado a todos los efectos una propuesta operativa inteligente.

Los estudiantes-agentes, después de 15 minutos, leen en voz alta su realización.

*El **docente-distractor**⁴⁴ no logra apartar de ello su atención, los **estudiantes** demuestran una **óptima motivación** y al mismo tiempo, **ser competentes en la aplicación del Cooperative Learning**.*

La actividad, incluso compleja, tuvo éxito.

SOLUCIÓN:

DIFFERENZE TRA L'ECONOMIA ITALIANA E MESSICANA

La economía italiana e la messicana sono diverse nel senso che l'Italia è/e un paese che appartiene al primo mondo mentre il Messico è ancora in via di sviluppo. La economia italiana è/e abasata: nel industria manoffaturiera/manufacturiera, e nella/nell'esportazioni dei suoi prodotti invece il Messico (si caracteriza per) esporta soprattutto materie prime specialmente il petrolio. Per quanto riguarda alla agricoltura si pou/puo dire che mentre l'italiana è mecanizzata in Messico quella rimane ancora soto sviluppata per la mancanza di tecnologia e capitale. L'economia italiana ha avuto un periodo di creccta industriali dagli anni 50 agli anni 60. Noi pensiamo (che) l'economia italiana si sviluppera/crecera/non si svilupara/svilupera piu.

2° momento

Construcción de MI GRAMÁTICA: corrección de grupo y con el docente del texto apenas escrito. Las partes en negrita son las que hay que corregir.

En este caso, la corrección de grupo es prioritaria, aquella del docente por si acaso tiene que ser aplicada sucesivamente. El motivo de tal elección, está enlazado de manera implícita con:

⁴⁴ Ver 2.2 El maestro-distractor y el language on live.

- *El respeto del concepto de sujeto único y no repetible, que permite al estudiante y al docente recuperar un patrimonio enorme de inputs analizables y útiles para aplicaciones futuras que en la lección tradicional por lo general no se realizan,*
- *El respeto del concepto de orden de adquisición natural único y no repetible en relación con cada sujeto del proceso,*
- *El rol central del estudiante en el proceso de adquisición.*

Es fundamental reflexionar sobre la importancia de la construcción de una gramática propia con respecto a aquella que arbitrariamente viene impuesta por los textos didácticos estándares. La reflexión de MI GRAMÁTICA, puede ocurrir en cualquier lengua y lenguaje. No era necesario, en este caso, actuar en LCE italianas, aunque los estudiantes, por motivos obvios generalmente prefieren esta segunda hipótesis.

N.B.: Aquí abajo, para facilitar la lectura y la impresión del documento, presentamos las correcciones, como si hubieran sido efectuadas con la función INSERT FOOTNOTE. En el MME se prefiere en realidad, usar INSERT COMMENT o INSERT HYPERLINK, que reproducen in toto las ventajas y las posibilidades operativas de la construcción de un hipertexto. INSERT COMMENT permite, por ejemplo, la inserción de un comentario oral, y ello puede facultar a los estudiantes a efectuar preciosos análisis y reflexiones sobre las gramáticas fonológicas y fonéticas. El actuar tecnológico-educativo es en este caso de fácil y económica aplicación. Ello lo vuelve definitivamente esencial.

DIFFERENZE TRA L'ECONOMIA ITALIANA E MESSICANA

Laⁱ economia italiana èⁱⁱ la messicana sono diverse nel **senzo**ⁱⁱⁱ **que**^{iv} l'Italia è/e^v un paese che **apartiene**^{vi} **all**^{vii} primo mondo mentre il Messico **e**^{viii} ancora (...) **ix** via di sviluppo. La^x economia italiana è/e^{xi} **abasata**^{xii}: **nel**^{xiii} industria **manoffaturiera/manufacturiera**^{xiv}, e **nella/nell**^{xv} esportazioni dei **sui**^{xvi} prodotti invece il Messico (si **carateriza**^{xvii} per) **exporta**^{xviii} **sopprattutto**^{xix} materie prime **especialmente**^{xx} il **petroleo**^{xxi}. Per quanto **reguarda**^{xxii} **alla**^{xxiii} **agricoltura** si **pou/puo**^{xxiv} dire che mentre l'**italiana**^{xxv} e^{xxvi} **mecchanizata**^{xxvii} in Messico **quella**^{xxviii} rimane ancora **soto sviluppata**^{xxix} per la mancanza di **tecnologia**^{xxx} e capitale. L'economia italiana ha avuto un periodo di **creccita**^{xxxii} industriali dagli anni 50 agli anni 60. Noi pensiamo **(che)**^{xxxiii} l'economia italiana si **sviluppera/crecera/non si svilupara/svilupera**^{xxxiiii} **piu**^{xxxiv}.

ⁱ Davanti ai sostantivi femminili singolari che iniziano con vocale *La* apostrofa: l'economia. E' tuttavia, nel caso di parole molto lunghe, accettato l'articolo *La*: la industrializzazione.

ⁱⁱ È voce del verbo *essere*, e congiunzione.

ⁱⁱⁱ senso

^{iv} *que*: spagnolismo, si scrive **che** anche se si pronuncia *que*.

^v Vedi nota i.

^{vi} appartenere/appartiene

^{vii} a + il primo mondo, preposizioni articolate: a + il = al (primo mondo)

^{viii} è voce del verbo *essere*, es

^{ix} in via di sviluppo

^x vedi nota i.

^{xi} vedi nota v.

^{xii} *basata*, da *basare*, abbassata da abbassare, abbassare significa bajar: graf. J = SS

^{xiii} nell'industria: in + l' = nell' industria, davanti a parole che cominciano con vocale.

- xiv Manifatturiera. Interessante, manifatturiera vs. manufacturiera, graf. CT = TT
- xv esportazioni è plurale, in + le = nelle esportazioni, nell'esportazione.
- xvi *Suoi*, no sui, spagnolismo.
- xvii Caratterizza, caracterizar, graf. CT = TT
- xviii esporta
- xix soprattutto
- xx specialmente, spagnolismo fonético/grafico: especialmente
- xxi petrolio, spagnolismo fonético/grafico: oleo
- xxii riguarda
- xxiii per quanto riguarda l'agricoltura, *per quanto riguarda qualcosa o qualcuno*, no a qualcosa o a qualcuno.
- xxiv Può, posso, puoi, può, possiamo, potete, possono
- xxv italiana
- xxvi vedi nota viii
- xxvii meccanizzata, mecanizzata, ingl.
- xxviii È meglio togliere *quella*, forma scritta non è popolare.
- xxix Sottosviluppata, sottosviluppare
- xxx tecnologia, tecnología, ingl.
- xxxi Crescita, crecchita, problema grafico-fonetica, difficoltà a pronunciare *sc*, *sh*. Inglese, *ch*. Francese, *x*. Nauhatl.
- xxxii Pensare che
- xxxiii cescerà, svilupperà, erò, erai, erà, eremo, erete, erano, irò, irai, irà, iremo, irete, iranno.
- xxxiv Più.

SOLUZIONE:

L'economia italiana e quella messicana sono diverse, nel senso che l'Italia è un paese che appartiene al primo mondo mentre il Messico è ancora in via di sviluppo. L'economia italiana è basata sull'industria manifatturiera e nelle esportazioni dei suoi prodotti, invece il Messico esporta soprattutto materie prime, specialmente il petrolio. Per quanto riguarda l'agricoltura si può dire che mentre l'italiana è meccanizzata, in Messico rimane ancora sottosviluppata per la mancanza di tecnologia e capitale. L'economia italiana ha avuto un periodo di crescita industriale dagli anni 50 agli anni 60. Noi pensiamo che l'economia italiana si svilupperà ancora.

*De esta actividad de análisis de los errores y de las interferencias lingüísticas y culturales, conducida en grupo por parte de los agentes-estudiantes, emergen numerosas reflexiones críticas. Antes que nada, es interesante subrayar el papel educativo del **corrector ortográfico** (tecnología al servicio de la adquisición) que sirve como distractor⁴⁵ e inevitablemente activa el monitor del aprendizaje por parte de los estudiantes-agentes, los cuales reflexionan enseguida sobre la existencia de un error de su parte o de un error del corrector-distractor. Es ésta, si queremos, una condición nueva de la enseñanza-aprendizaje. Es útil para aumentar el sentimiento de desafío y motivación del estudiante hacia el objeto del estudio y, al mismo tiempo, representa un instrumento precioso para el auto-control sobre el nivel de adquisición, evidenciando el eventual error, en el caso en que efectivamente haya, no como una sanción a corregir, sino como un elemento sobre el cual reflexionar.*

*En según lugar, la estructura hipertextual y los **links con comentario** permiten condensar en*

⁴⁵ Ver 2.2 El maestro distractor y el language on live.

pocas líneas, análisis, síntesis y reflexiones que de otro modo, tendrían necesidad de espacios y tiempos más extensos, y – al mismo tiempo - permiten recuperar con facilidad y economía de tiempo elementos eventualmente útiles para actividades futuras.

En tercer lugar, la actividad de análisis-síntesis-reflexión realizada de esta forma, se aleja notablemente de la tradicional, dónde se procede generalmente desde el elemento más fácil al más difícil. En este caso, por el contrario, se respeta el principio según el cual “complejo” no significa difícil, acostumbrando de esta forma al estudiante a considerar una lengua y una cultura como un único universo de elementos integrados. La integración como objeto del estudio prevé por lo tanto la capacidad por parte del estudiante-agente de utilizar sus mismas habilidades en LCE de manera integrada y al mismo tiempo, de igual forma con la cual usa las equivalentes “autóctonas” en la vida de todos los días.

Por lo tanto, este proceso acerca más al estudiante-agente a la realidad cotidiana en la cual vive y actúa, favoreciendo en él la adquisición y no sólo el aprendizaje.

En resumidas cuentas: MI GRAMÁTICA del MME, es un instrumento en el cual la **norma del chez = da**, es respetada totalmente.

El análisis interlingüístico e intercultural de las diferencias viene puesta en evidencia, tal como el análisis interlingüístico e intercultural de las semejanzas, partiendo del presupuesto que **lo que es diferente debe ser marcado para ser adquirido, y lo que es igual no debe ser marcado –pero, justo por este motivo queda en todo caso marcado - porque en realidad ya ha sido involuntariamente y naturalmente adquirido.**

Al final, muchas de estas reflexiones sobre las gramáticas de la competencia comunicativa y cultural, que faltan o no son tomadas en consideración en las lecciones tradicionales donde están a cargo de una única persona - el docente - o en los libros de texto (por los motivos, anteriormente desplegados, enlazados con la estandarización), en realidad representan aprendizajes significativos para estudiantes de LCE, que tienen constantemente necesidad de no gastar tiempo en reflexiones del tipo **da = chez**, sino en otras como, por ejemplo, **da = por y no da = para**. Hasta **El Diario de Bordo**, quisiera subrayarlo, junto a todas sus estructuras – desde el hipertexto de la motivación al pivote, desde MI GRAMÁTICA a la unidad de Trabajo - no representa la negación del texto tradicional, no quiere su eliminación, sino establecer con éste una continua interrelación.

Como bien afirma Balboni, en la definición de hipertexto encuentran espacio nuevos enlaces y nuevos argumentos y –añado yo - sean ellos hipertextos o textos tradicionales.

El hipertexto, es entonces un garante absoluto de la personalización de los caminos de aprendizaje. El estudiante puede acercarse a las LCE, a partir de sus intereses personales, específicos, únicos y no repetibles.

Aquí abajo, reproducimos, para el lector interesado, un ejemplo de la potencialidad de expansión didáctica del hipertexto pivote, analizado aquí, en fase de construcción de MI GRAMÁTICA.

Se trata de una actividad de manipulación del texto y reflexión sobre el empleo del “Discurso indirecto” y del “Modo Indicativo”. Actividades por el estilo, pueden ser claramente desarrolladas también en presencia de un texto didáctico tradicional. Sin embargo, el empleo del hipertexto, permite afrontar la cuestión a partir de la complejidad y no de la facilidad de los elementos, que en la estructura del libro tradicional, se presentan a menudo como lejanos uno del otro o “categorizados” por unidades didácticas basadas sobre un “**compás**” **gramatical regular** y sobre la función del uso comunicativo de la lengua, obligando, por lo tanto, al estudiante a una difícil y a veces imposible actividad de recuperación.

Además, la presentación integrada de los elementos es garantizada por la **contextualización** de los mismos en un único acontecimiento comunicativo.

Ello vuelve el hipertexto más auténtico y menos abstracto que el libro tradicional, dónde estos elementos gramaticales a menudo son presentados de forma descontextualizada.

- marcados con letra y seriados con fecha en una hipotética LÍNEA DEL TIEMPO. Reflexionar sobre el empleo y sobre el valor de los tiempos del Modo Congiuntivo (*imperfetto e trapassato*).
2. Transformar el texto según el modelo: *Lui suppone che l'economia italiana e la messicana siano diverse...*, subrayar los verbos, marcarlos con una letra (a,b,c,d,...) y seriarlos con una fecha precisa (2000, 2001, 1950, etc...). Reconducir los verbos marcados con letra y seriados con fecha en una hipotética LÍNEA DEL TIEMPO. Reflexionar sobre el empleo y sobre el valor de los tiempos del Modo Congiuntivo (*presente e passato*)
 3. Insertar de forma creativa en nuestro texto todas las reglas lingüísticas (gramática morfosintattica, del léxico, fonética, gráfica, ortográfica, etc.), extralingüísticas (gestual, espacial, objetual), paralingüísticas (tono, velocidad del habla) y sociopragmáticas (cultura, intercultural, registros, etc..) sobre las cuales hemos meditado durante el curso. Ampliar por lo tanto el texto escrito, tratando de insertar todos los conocimientos adquiridos.
 4. Inventar algún ejercicio sobre la Forma Passiva y sobre el Periodo Ipotetico.

(...)

ACTIVIDAD 2

La siguiente actividad nos ofrece algunos puntos de análisis referencial que en resumidas cuentas podemos clasificar de esta forma:

- a. Reducción de los contenidos a un nivel más personalizado según el concepto de "conocimiento significativo".
- b. Uso de la tecnología educativa y del hipertexto como mejor imagen para la representación de un proceso y producto relativo de estudio.
- c. Justificación del paradigma "simple vs. complejo" en contra de "difícil vs. fácil".
- d. Rescate de la competencia glotomatética en cualquier nivel de competencia en LCE.
- e. Transformación de un proceso del proceso de enseñanza-aprendizaje desde tutorado a autónomo y desde autónomo a tutorado.

Enseguida se presenta la actividad y se integra paralelamente el comentario analítico-crítico, relacionado con los cinco puntos de reflexión glotodidáctica antes mencionados.

1° momento

OBJETIVO: Construcción de MI GRAMÁTICA. Reflexión cooperativa sobre la Unidad 9 del texto adoptado ("Qui Italia", método comunicativista) finalizada a la reducción de los contenidos ("*Lingua e grammatica*" 21 páginas + "*Quaderno di esercitazioni pratiche*" 12 páginas) según la teoría del "aprendizaje significativo".

PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE: Autónomo y cooperativista.
PERFIL DEL MAESTRO: Clandestino.
PERFIL DEL ESTUDIANTE: Tutor cooperativista.
NIVEL DE COMPETENCIA GLOTOMATÉTICA DEL ESTUDIANTE: Ilimitada.
NIVEL DE COMPETENCIA EN LCE ITALIANAS: Básica (alrededor de 90 horas).

***Resultado.** Los estudiantes reflexionaron sobre esta actividad, aplicando, además de sus competencias glotomatéticas anteriores, el principio del “pensar lateralmente”. Se reconoció en efecto fundamental proporcionar una lectura diferente de los elementos estudiados en dicha unidad (Categorías de las funciones comunicativas: decidir en cumplir una acción, dirigir una solicitud, expresar una duda, expresar una protesta, Elementos estructurales: Pronombres directos, **Ne** pronombre partitivo).*

2° momento

OBJETIVO: Construcción de MI GRAMÁTICA. Presentación cooperativa de la actividad precedente bajo forma de un texto organizado, alternativo al texto adoptado por la escuela.
PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE: Cooperativista.
PERFIL DEL MAESTRO: Clandestino.
PERFIL DEL ESTUDIANTE: Tutor cooperativista.
NIVEL DE COMPETENCIA GLOTOMATÉTICA DEL ESTUDIANTE: Ilimitada.
NIVEL DE COMPETENCIA EN LCE ITALIANAS: Básica (alrededor de 90 horas).

***Resultado.** Los estudiantes, por medio de apuntes y notas, ya individuaron cuales son los elementos funcionales y estructurales de la Unidad 9, que merecen ser subrayados o puestos en evidencia (**teoría del conocimiento significativo**). Esta actividad junto con la precedente, implica evidentemente la **transformación de un estudiante “tradicional” en un estudiante “matético”**, es decir, en un sujeto capaz de aplicar a su reflexión diferentes puntos de vista, proporcionados por su experiencia anterior en el ámbito del aprendizaje de lenguas y lenguajes (extranjera, étnicas, materna, etc.) o de diferentes disciplinas y por su personal nivel de culturización (enculturación, a-culturación) y formación (pensar lateralmente).*

*En este caso específico, se trató de estudiantes con un nivel de competencia en LCE italianas menor que el mismo nivel del grupo de estudiantes que participó en la primera actividad (90 horas vs. 180 horas) – esto se nota en los “links” de carácter cultural o intercultural, presentes en el primer caso, ausentes en el segundo -, sin embargo, no por eso, ellos han demostrado carencias en términos de competencia matética, lo que nos permite afirmar que **la activación del “aprender a aprender” nunca viene condicionada por el nivel de competencia comunicativa del sujeto, sea él, principiante o experto.***

Ellos, en efecto, decidieron de manera autónoma, sin intervención por parte del maestro que siguió en clandestinidad, presentar un primer bosquejo alternativo a los contenidos del texto adoptado por la escuela. Aquí enseguida se muestra su presentación.

(...)

Sintesi ed Eserciziario di pratica

Terzo livello basico (Unità 9-12)

Becca

Versione in lavoro collaborativo col Comitato di Sinistra (In boca al lupo)

UNITÀ 9

Ricordiamo i **pronomi diretti**:

Si usano in posto degli oggetti, persone, e idèe.

Con tempo semplice	Con tempo composto
Lo	L'ho o
La	L'ho a
Li	Li ho i
Le	Le ho e

Es.1.

Quando compri il vestito?	Lo compro stasera.
Quando compri la macchina?	La compro in due mesi.
Come vuole le scarpe?	Le voglio nere.
Dove compri i guanti?	Li compro in grandi magazzini.

Es.2.

Incontro Gianni e **lo** saluto.
Vedo Carla e **la** saluto.
Incontro i miei zii e **li** saluto.
Andando in giro vedo Grecia e Vero e **le** saluto.

Ho incontrato a Gianni e **l'ho** salutato.
Ho visto a Carla e **l'ho** salutata.
Ho incontrato ai miei zii e **li** ho salutati.
Sono andato in giro e ho visto a Grecia e Vero e **le** ho salutate.

Es.3.

Quando hai comprato il giornale?	L'ho comprato stamattina.
Quando hai comprato la rivista?	L'ho comprata il ano scorso.
Dove hai comprato questi occhiali?	Li ho comprati dall'ottico.
Dove hai comprato queste scarpe?	Le ho comprate a Houston.

Anche possiamo collegarli al finale del verbo:

Io invito	invitar lo	l'ho invitato
la guardo	guardar la	l'ho guardata
li vedo	veder li	li ho visti
le visito	visitar le	le ho visitate

Pronome "ne"

Questo è il pronome partitivo. Per parlare di una parte di un "tutto".

Si usa così:

Con tempo semplice		Con tempo composto	
	Ne.....uno/a Ne.....due, molti/e, pochi/e	Ne	ho a una e due, molte....
Non	Ne.....nessuno/a	Non ne a nessuna
		Ne	ho o uno i due, molti.....
		Non Ne o nessuno

Es.1.

Quanto latte vuole?

Ne voglio due litri.

Que bella torta!! **Ne** voglio una fetta.

Hai sigarette? **Ne** vorrei una.

Quante calze comprate?

Ne compriamo due paia.

Ha la pasta fresca?
No, non **ce l'ho**.

Ha il prosciutto di Parma?
Sì, **ce l'ho**.

Il pronome "**ne**" col verbo "**ci essere**":

Si mette in mezzo alla espressione. Guardate:

Singolare:
Ce ne è uno

↓
Ce n'è uno

Plurale:
Ce ne sono

Quanti studenti ci sono nell'aula?

Ce n'è uno.

Ce ne sono pochi.

Non **ce n'è** nessuno.

Quante ragazze ci sono nell'aula?

Ce n'è una.

Ce ne sono poche.

Non **ce n'è** nessuna.

Adesso ricordiamo i **pronomi personali diretti**.

	Forma atona	Forma tonica
io	mi	me
tu	ti	te
lui Lei lei	lo La (forma di cortesia) la	lui Lei lei
noi	ci	noi
voi	vi	voi
loro	li le	loro

Questi hanno due forme: **atona e tonica**.

Es.1. Atona

Mi aiuti?
Ti aspetto volentieri.
Lo vuoi stasera?
Signorina, **La** aiuto volentieri.
Che bella macchina! **La** voglio!
Andremo al cinema, **ci** acompagni?
Ho ascoltato che usciranno, **vi** acompagno volentieri.
Ottimi occhiali! **Li** compro adesso.
Che scarpe! Non **le** voglio.

Altre cose che abbiamo imparato:

Il superlativo "-issimo"

elegante	elegant issimo
pesante	pesant issimo
corto	cort issimo

....e così sucesivamente.

Verbo decidere (ricordiamo il "di"):

Ho deciso **di** comprare una macchina.
Ho deciso **di** cambiare vita.
Hai deciso **di** lasciare il tuo marito?

Modi di sprimere proteste:

Ma chi ha parcheggiato qui davanti? Sempre la stessa cosa!
Guarda che questo esame sarà difficile... devi studiare!
Suzi, ma non vede che questo posto è già occupato? Non sia stupido!

Ricordiamo come usare "**forse**"... per indicare qualcosa che è probabile o possibile.

Mi fa male la pancia, **forse** saranno las garnachas che ho mangiato ieri.
Gianni non è più con noi, **forse** sia felice di averci lasciato ormai.

Adriana non risponde al telefono, **forse** sarà sull'internet.
Anche si può utilizzare il verbo in futuro semplice o espressioni come "**Può darsi**":

Adriana non risponde, **sarà** sull'internet.
Guarda che il professore non è arrivato ancora, **sarà** malatto? -**Può darsi**, ma non lo credo.

UNITÀ 10

Qui abbiamo visto:

I **pronomi personali indiretti**: Per indicare che la azione che indica il verbo si fa, si farà, o sta essendo fatta a qualcuno.

	Forma atona	Forma tonica
io	mi	a me
tu	ti	a te
lui	gli	a lui
Lei	Le	a Lei
lei	le	a lei
noi	ci	a noi
voi	vi	a voi
loro	gli	a loro

Solo devi ricordare che la forma atona si usa prima del verbo e la tonica dopo.

Es.1.

Mi piace molto la birra.
Ti piacciono i ragazzi?
Gli piace molto giocare calcio. (a lui)
Le piacciono i aerobics. (a lei)
Signore, **Le** piace la pasta?
Ci piacciono i film gialli.
Vi piace uscire spesso.
Gli piace fare esami. (a loro)

e così possiamo utilizzare "**dispiacere**".

Con altri verbi, gli utilizziamo nella stessa forma.

Eserciziario del Comitato (di sinistra)

terzo basico

printable version

PRONOMI DIRETTI

- Chi ha corretto gli esercizi? _____ io.
Chi ha rotto il vaso? _____ il bambino.
Chi mi ha scritto la lettera? _____ Elena.
Chi ha detto che Mario non verrà? _____ Maria.
Chi ha perduto i soldi? _____ Giulia.
Chi ha comprato le riviste? _____ Giovanni.
Chi mi ha chiamato? _____ Arturo.
Chi ha cucinato la carne? _____ Eva.
Chi ha capito il problema? _____ solo Luigi.
Chi ha conosciuto i Bianchi? _____ Arturo.
Chi ha studiato il russo? _____ Giovanni.
Chi ha fatto i compiti? Nessuno _____

Completare con il pronome.

- Signorina, è stato un piacere conoscer _____ .
Elena è rimasta scossa da quel fatto, non riesce a dimenticar _____ .
Quello che vi ho detto è importante. Ricordatevi _____ !
Quel muro è basso, eppure saltando _____ Arturo è caduto .
Questa carne è tenera come il burro, mangia _____ .
Mi presti questi giornalini? Non posso, sta leggendo _____ mio fratello.
Semberebbe facile far _____ , eppure nessuno ci riesce.
E' un vino squisito, devi proprio assaggiar _____ .

Giuseppe devi fare i compiti, facendo _____ non distrarti.
Se ti piace quella borsa, comprate _____ !

Rispondete alle domande usando i pronomi.

Hai chiuso la porta? Sì, _____ ho chius _____
Ha mai mangiato il gelato di riso? No, non _____ ho mai mangiat _____
Arturo ha fatto gli esercizi? Sì, _____ ha fatt _____
Ha trovato le chiavi? No, ancora non _____ ho trovat _____
Hai lavato i pantaloni? Sì, _____ ho lavat _____, erano sporchissimi.
Avete finito la grappa? Sì, _____ abbiamo finit _____, era poca.
Hai mai scritto poesie? Sì, _____ ho scritti _____ quando ero giovane.
Maria ha preso l'aspirina? No, ancora non _____ ha pres _____.
Hai saputo la novità? No, non _____ ho saput _____ ancora.
Hai comprato le uova? Sì, _____ ho comprat _____.

Completare come nell'esempio.

Devo fare l'esercizio - Lo devo fare - Devo farlo

Posso mangiare la carne - _____ mangiare - Posso _____
Voglio comprare un'auto nuova - _____ comprare - Voglio _____
Ho dovuto cabiare casa. - _____ cambiare - Ho dovuto _____
Devo fare i compiti - _____ fare - Devo _____
Non ho potuto incontrare voi - Non _____ incontrare - Non ho potuto _____
Ho dovuto pagare la contravvenzione - _____ pagare - Ho dovuto _____
Non ho voluto disturbare te - Non _____ disturbare - Non ho voluto _____
Perché non hai voluto fare la spesa? - Perché non _____ fare - Perché non hai voluto _____
Quando devi consegnare la relazione? Quando _____ consegnare? - Quando devi _____ ?
Hai dovuto portare noi a casa - _____ portare a casa - Hai dovuto _____ a casa
Chi ha potuto capire lei? - Chi _____ capire? - Chi ha potuto _____ ?
Ho voluto fare una sorpresa - _____ fare - Ho voluto _____.

3° momento

OBJETIVO: Construcción de MI GRAMÁTICA. Confrontación con el maestro sobre el texto alternativo elaborado.

PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE: Cooperativista y guiado.

PERFIL DEL MAESTRO: Tutor cooperativista y maestro-dios (sólo en casos específicos).

PERFIL DEL ESTUDIANTE: Tutor cooperativista.

NIVEL DE COMPETENCIA GLOTOMATÉTICA DEL ESTUDIANTE: Ilimitada

NIVEL DE COMPETENCIA EN LCE ITALIANAS: Básica (alrededor de 90 horas).

Los estudiantes corrigieron su propio texto elaborado por medio de esta actividad de confrontación con el docente-tutor. La confrontación fue, en este caso - excepto en el caso de una ulterior explicación por parte del maestro-dios sobre la no-presencia de la preposición "a" en el uso de frases directas y sobre el uso de "forse" que nunca va acompañado por el modo subjuntivo -, aplicada sólo y exclusivamente sobre la presentación ortográfica y las normas estructurales y funcionales presentes en otras unidades, puesto que los estudiantes demostraron haber asimilado claramente las funciones y las estructuras de la Unidad 9 (MODAL FOCUSING). Ellos llevaron al cabo el objetivo de esta actividad, que nada tiene a que ver, por supuesto, con una presentación "perfecta" del producto en LCE italianas. De la misma forma ya aplicaron una **reducción de los contenidos** en la medida de 6 páginas contra 33, en pleno respeto de sus particulares y específicos intereses, deseos y expectativas en este proceso de aprendizaje, demostrando que el texto aplicado por la escuela, no les corresponde en este sentido. Con la ocasión, el MODAL FOCUSING, permitió reflexionar sobre elementos estructurales y funcionales ya estudiados precedentemente - aprendidos, sin embargo, no adquiridos evidentemente -, como preposiciones⁴⁶ (in vs. nei, incontrare Gianni vs. incontrare a Gianni) y artículos (l'anno vs. il anno), y la focalización personalizada y completamente olvidada por el texto adoptado sobre elementos lingüísticos que merecen mayor atención por causa de las interferencias entre las dos lenguas, el italiano y el español (decidir hacer una cosa vs. decidere "di" fare una cosa⁴⁷). Ello demuestra que, **es necesario sustituir la dicotomía fácil vs. difícil con simple vs. complejo**. La actividad es compleja, sin embargo, no por ello, debe ser obligatoriamente difícil. La continua activación del MODAL FOCUSING sobre elementos que "tradicionalmente" vienen reconocidos como fáciles o básicos es prueba de que al final es el sujeto único y no repetible quien decide lo que es fácil y lo que es difícil según sus competencias personales y el mejor proceso para reflexionar sobre estos elementos es evidentemente el de desarrollar tareas complejas que fortalecen el espíritu y el pensamiento hermenéutico además del sentimiento de desafío con el objeto del estudio, elementos estos que son garantía de auto-promoción.

Los estudiantes presentaron también un pequeño elaborado de ejercicios para la auto-evaluación. La construcción de un producto para la evaluación⁴⁸, corresponde en el MME, a la fase final, a la

⁴⁶ Sobre todo en el caso de las preposiciones es fundamental activar de continuo el MODAL FOCUSING: esta estructura, por ser muy idiomática, es de difícil asimilación.

⁴⁷ El libro adoptado por la escuela, enfoca, sólo y por el contrario, la atención del estudiante sobre la conjugación del Tempo Presente Modo Indicativo del verbo DECIDERE, estableciendo de esta forma y "a priori" una relación difícil con el estudiante mexicano, más preocupado por tratar de recordar que en italiano el verbo "decidir" se construye con la preposición "di" y por olvidar el hábito mental y lingüístico adquirido en su lengua materna.

⁴⁸ Ver 1.3 Tercera etapa: la rotación tutorial.

que definimos **producto final y acertado del conocimiento**. Esta operación transforma al estudiante en **maestro o tutor de sí mismo o de los demás** compañeros con un nivel de competencias inferior y da vida a un posible y nuevo **proceso de tutorado**, tema este del siguiente párrafo.

4º momento

OBJETIVO: Construcción de MI GRAMÁTICA. Transformación del texto alternativo o elaborado lineal en un hipertexto en profundidad.

PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE: Cooperativista.

PAPEL DEL MAESTRO: Tutor cooperativista.

PAPEL DEL ESTUDIANTE: Tutor cooperativista.

NIVEL DEL COMPETENCIA GLOTOMATÉICA DEL ESTUDIANTE: Ilimitada.

NIVEL DE COMPETENCIA EN LCE ITALIANAS: Básica (alrededor de 90 horas).

En esta última actividad, el maestro-tutor constató junto con los estudiantes-tutores que el producto final debería de presentarse en forma hipertextual en lugar que lineal.

El hipertexto permite en efecto:

- a. *Reducir el espacio y el tiempo de una unidad de trabajo.*
- b. *Poder enlazar entre ellos-ellas, de manera más ágil y productiva, más elementos o unidades de trabajo.*
- c. *Aumentar la oferta de “conocimientos” sin recorrer al uso de **funciones como “copia y pega”** que dilatan notablemente espacios y tiempos de ejecución.*
- d. *Evitar repeticiones inútiles, transformando de esta forma, el diario de borde-MI GRAMÁTICA en un texto con más cohesión y coherencia.*
- e. *Tener a la mano e “in fieri” la información solicitada sin perder tempo y vista en deshojar constantemente un texto lineal, acción ésta última, que es causa de distracción y pérdida de motivación.*

N.B.: Para facilitar la lectura y la impresión del documento, enseguida, presentamos las correcciones, como si hubieran sido efectuadas con la función INSERT FOOTNOTE. En el MME se prefiere en realidad usar INSERT COMMENT o INSERT HYPERLINK, que reproducen “in toto” las ventajas y las posibilidades operativas de la construcción de un hipertexto. INSERT COMMENT permite, por ejemplo, la inserción de un comentario oral, y ello puede facultar a los estudiantes para efectuar preciosos análisis y reflexiones sobre las gramáticas fonológicas y fonéticas. El actuar tecnológico-educativo es en este caso de fácil y económica aplicación. Ello lo vuelve definitivamente esencial.

SOLUCIÓN:

PRONOMI PERSONALI DIRETTI.

Mi NOTA 1 aiuti? **Ti** aspetto volentieri. **Lo** vuoi stasera? Signorina, **La** aiuto volentieri. Che bella macchina! **La** voglio! Andremo al cinema, **ci** accompagni? Ho ascoltato/sentito **NOTA 2** che usciranno/uscirete **NOTA 3**, **vi** accompagno volentieri. Ottimi occhiali! **Li** compro adesso. Che scarpe! Non **le** voglio.

Quando compri il vestito **NOTA 4** ? **Lo** **NOTA 6** compro stasera/ Quando hai comprato il giornale? **L’ho** comprato **NOTA 7** stamattina/Incontro Gianni **NOTA 5** e **lo** saluto /Ho incontrato a/() **NOTA 9** Gianni e l’ho salutato

Quando compri la macchina? **La** **NOTA 8** compro in due mesi/ Quando hai comprato la rivista? **L'**ho comprata il /l' **NOTA 10** ano /anno **NOTA 11** scorso/Vedo Carla e **la** saluto/Ho visto a/() Carla e l'ho salutata

Come vuole le scarpe? **Le** voglio nere/ Dove hai comprato queste scarpe? **Le** ho comprate a Houston/Andando in giro vedo Grecia e Vero e **le** saluto/Sono andato in giro e ho visto a/() Grecia e Vero e **le** ho salutate

Dove compri i guanti? **Li** compro in /nei **NOTA 12** grandi magazzini/Dove hai comprato questi occhiali? **Li** ho comprati dall'ottico/Incontro i miei zii e **li** saluto/Ho incontrato ai/i miei zii e **li** ho salutati

PARTICELLA NE NOTA 13

En este caso específico, los estudiantes consideraron oportuno crear un link hipertextual con la Comunidad Dante2001 (Comunidad Virtual de los estudiantes) para profundizar aún más la reflexión sobre el uso de la PARTICELLA NE. Ello hace de la tecnología un instrumento esencial y muy eficaz. Veamos aquí abajo cuáles indicaciones ofrece la WEB COMMUNITY

REG. GRAM. UTILI : CI e NE
[E legr otro panel de mensajes.](#)

[Discusión anterior](#) [Mensaje anterior](#) [Mensaje siguiente](#) [Envia me t mensaj](#)
[Discusión siguiente](#) [Nueva discusión](#)

Respuesta	Recomendar (0 recomendaciones hasta el momento)	Eliminar Mensaje de 1 en discusión
---------------------------	---	--

De: Zatopek (Mensaje original) Enviado: 22/12/2000 12:32

CI

La particella **ci** (più usata di **vi**) o **vi** possono indicare:

a. una **circostanza avverbiale**.

es.: Sono stato in campagna e **ci** (**vi**) ritornerò presto (**in quel luogo, nel luogo di cui si parla**)

Ci sono paesi senza il mare (**li**)

A volte queste due particelle hanno un impiego pleonastico, cioè superfluo:

es.: A casa non **ci** ho trovato nessuno, in macchina **ci** viaggio più volentieri.

Il referente, cioè l'elemento o luogo che viene sostituito da **ci** (a casa, in macchina) è già espresso.

b. **ci** = noi, a noi ; **vi** = voi, a voi

Pronomi diretti-indiretti

Ci porta con noi al cinema (noi)

Vi porto al cinema con me (voi)

Ci presti i tuoi libri? (a noi)

Vi presta i suoi libri? (a voi)

c. come **pronome dimostrativo**, specialmente come indicazione neutra.

Es.:

Non ci pensare più (**ci = a ciò**)

Spesso con i verbi *badare* (prendersi cura di ...), *riflettere* con valore pleonastico:

Voi non **ci** badate abbastanza a questo ragazzo.

Non **ci** rifletti a tutte queste conseguenze?

Gli scrittori ne fanno un gran uso come segno di varietà popolare dell'italiano.

d.

E' un uso dialettale (ma assai diffuso, tanto nel Settentrione quanto nel Meridione), l'estensione della forma pronominale **ci** anche alla terza persona (singolare e plurale: a lui, a lei, a loro).

Es.:

Hai visto mio fratello? **Ci** hai parlato? (hai parlato a lui = **gli** o **ci**)

NE

La particella **ne** ha valore anzitutto avverbiale; ma a volte può assumere funzione pronominale: è la forma invariabile d'un pronome indicativo nella funzione di complemento di specificazione e di complemento partitivo. E precisamente:

Fa le veci (sostituisce) di queste espressioni:

a. di lui, di lei, di loro (con riferimento a persone).

Hai visto mio fratello? Perché non me **ne** parli? (Perché non mi parli di lui?)

Sono stato con i miei amici. Ora te **ne** descrivo la casa (Ora ti descrivo la casa di loro).

b. di questo, di questa, di questi, di queste (con riferimento a cose).

Hai fame? **Ne** ho (ho di questa, ho della fame)

Grazie del libro: **ne** ho letto già molte pagine (molte pagine di questo, del libro)

Generalmente sostituisce un'espressione neutra, di ciò (si può riferire a un'intera frase, a un concetto):

Dici la verità? **Ne** dubito (dubito di ciò, che tu dica la verità).

Come avverbio (di luogo) e con i *verbi di moto*, equivale all'espressione di/da lì/là.

Ne sono fuggito. (sono fuggito da/di lì)

Me **ne sono andato** in fretta. (sono andato via da/di là in fretta).

In particolare è importante riflettere anche sulla natura del referente, cioè sull'elemento frastico sostituito dalle particelle **ci** o **ne**. E' importante, dato che la preposizione che accompagna tale elemento è un rilevante indizio per capire quando usare **ci** e quando usare **ne**.

CI = **IN/A/SU** QUEL LUOGO
A/CON LUI, A LEI, A LORO
A CIO'

NE = **DA/DI** QUEL LUOGO
DI LUI, DI LEI, DI LORO

DI CIO'

.....

Quanto latte vuole? **Ne NOTA 14** voglio due litri
Que/Che **NOTA 15** bella torta!! **Ne** voglio una fetta
Hai sigarette? **Ne** vorrei una
Quante calze comprate? **Ne** compriamo due paia/Quanti libri hai comprato? **Ne** ho comprato **uno/ne NOTA 16** ho comprati **due/Non ne** ho comprato **nessuno**
Quanti studenti ci sono nell'aula? **Ce n'è NOTA 17** uno/Ce ne sono pochi/Non ce n'è nessuno/Quante ragazze ci sono nell'aula? Ce n'è una/Ce ne sono poche/Non ce n'è nessuna

AVERCELO

Hai il latte fresco? Si **ce l'ho NOTA 18**. No, non ce l'ho.

SUPERLATIVO ISSIMO

Elegante – elegantissimo
Pesante – pesantissimo
Corto – cortissimo

DECIDERE DI NOTA 19

Ho deciso **di** comprare una macchina.

ESPRIMERE PROTESTE

Ma chi ha parcheggiato qui davanti? Sempre la stessa cosa!; Suzi/scusi **NOTA 20**, ma non vede che questo posto è già occupato? Non sia stupido **NOTA 21!**

USO DI FORSE NOTA 22

Mi fa male la pancia, forse **NOTA 23** saranno le "garnachas" che ho mangiato ieri; Gianni non è più con noi, forse sia/è **NOTA 24** felice di averci lasciato ormai.

E ADESSO PROVA A FARE QUALCHE ESERCIZIO NOTA 25

1. Adesso ricordiamo i **pronomi personali diretti**.

	Forma atona	Forma tonica
io	mi	me
tu	ti	te
lui	lo	lui
Lei (cortesia)	La	Lei
lei	la	lei
noi	ci	noi
voi	vi	voi
loro	li,le	loro

2. ascoltare significa prestar atención a alguien que está hablando, sentire es fortuito.
3. Voi uscite.
4. Ricordiamo i **pronomi diretti** si usano al posto degli oggetti, persone e idee.
5. Ricordiamo i **pronomi diretti** si usano al posto degli oggetti, persone e idee.
6. Con tempo semplice
Lo
La
Li
Le
7. Con tempo composto
L'ho**o**
L'ho**a**
Li ho**i**
Le ho**e**
8. Anche possiamo collegarli alla fine del verbo: salutar**lo**, invitar**lo**, guardar**la**, veder**li**, visitar**le**.
9. No se usa la prepo "a" como en español: veo a Carla vs. vedo Carla.
10. Davanti a vocale, Masch. Sing.: l'.
11. Ano si scrive con doppia n: anno.
12. Davanti a aggettivi bisogna usare l'articolo: in + I = nei.
13. Pronome "**ne**". Questo è il pronome partitivo. Per parlare di una parte di un "tutto".
14. Con tempo semplice
Ne uno/a
Ne due, molti/e, pochi/e
Non Ne nessuno/a
15. CHE vs. esp. QUE.
16. Con tempo composto.
Quanti libri hai/ha/avete comprato? Non **ne** ho/ha/abbiamo comprato/**i uno/nessuno/due, molti, pochi**
Quante riviste hai/ha/avete comprato? Non **ne** ho/ha/abbiamo comprata/**e una/nessuna/due, molte, poche**
17. Il pronome "**ne**" col verbo "**esserci**". Si mette in mezzo all'espressione. Guardate:
Singolare: Ce ne è uno > **ce n'è** uno; Plurale: **ce ne** sono.
18. Ricordiamo anche questa piccola congiunzione: **ce l'ho**. Significa che si ha una cosa.

19. Ricordiamo il “di”, interferenza con lo spagn. Decidir hacer algo vs. decidere di fare qualcosa.
20. Attenzione ai ristoranti italiani in Messico! Il ristorante “Scoozi” probabilmente non è gestito da italiani.
21. Occhio! Stupido è offensivo nella cultura italiana.
22. Indica qualcosa che è probabile o possibile.
23. Possiamo sostituirlo con il futuro (Saranno state le garnachas?) o con il può darsi (Le garnachas? Può darsi!).
24. Attenzione! Quando uso forse, non va mai il congiuntivo, sempre l’indicativo.
- 25.

Giuseppe devi fare i compiti, facendo non distrarti.
Se ti piace quella borsa, comprala

Rispondete alle domande usando i pronomi.

Hai chiuso la porta? Sì, ho chius-
Ha mai mangiato il gelato di riso? No, non ho mai mangiat
Arturo ha fatto gli esercizi? Sì, ha fatt
Ha trovato le chiavi? No, ancora non ho trovat
Hai lavato i pantaloni? Sì, ho lavat erano sporchissimi.
Avete finito la grappa? Sì, abbiamo finit era poca.
Hai mai scritto poesie? Sì, ho scritt quando ero giovane.
Marie ha preso l'aspirina? No, ancora non ha pres
Hai saputo la novità? No, non ho saputo ancora.
Hai comprato le uova? Sì, ho comprat

Completare come nell'esempio.

Devo fare l'esercizio - Lo devo fare - Devo farlo

Posso mangiare la carne - mangiare - Posso
Voglio comprare un'auto nuova - comprare - Voglio
Ho dovuto cambiare casa - cambiare - Ho dovuto
Devo fare i compiti - fare - Devo
Non ho potuto incontrare voi - Non incontrare - Non ho potuto
Ho dovuto pagare la contravvenzione - pagare - Ho dovuto
Non ho voluto disturbare te - Non disturbare - Non ho voluto
Perché non hai voluto fare la spesa? - Perché non fare - Perché non hai voluto
Quando devi consegnare la relazione? Quando consegnare? - Quando devi ?
Hai dovuto portare noi a casa - portare a casa - Hai dovuto a casa
Chi ha potuto capire lei? - Chi capire? - Chi ha potuto ?
Ho voluto fare una sorpresa - fare - Ho voluto

ACTIVIDAD 3

Se fundamentó otra vez la necesidad de rescatar los valores formativos-educativos de una lengua "inútil" en el contexto autóctono.

Se optó por analizar el fenómeno a partir del estudio de la lengua y cultura checas y se empezó una búsqueda en Internet para encontrar un **texto pivote auténtico-auténtico** – no creado por razones didácticas - para el estudio de esta lengua y cultura, sobre el cual después crear el **hipertexto colectivo de la motivación**.

Por no ser una lengua o una cultura neo-latina, el checo, representó evidentemente, un formidable modelo o **arquetipo de auto-evaluación** para el grupo de trabajo.

Aquí enseñada, se propone el resultado de esta actividad.

INSTRUCCIONES: a partir del texto – cloze mirado – bajado desde el sitio <http://goethe-verlag.com/tests/TS/TST001.HTM>, trata de hacer hipótesis sobre la construcción de la gramática de la lengua checa. No utilices todavía las soluciones. Amplía este texto de manera hipertextual.

TEST 1: ČEŠTINA - ŠPANĚLŠTINA

Enviamos - Levanta - Tiene - aduana - buena - comprendo - con - cortar - culto

- encima - es - escribir - fuerte - hace - lavabo - pasado - premio - sello - transmitir - una -

1. štípat dříví > _____ leña
 2. před pár / několika dny > _____ algunos días / hace unos días
 3. Zásilka zboží bude poslána vlakem. > _____ las mercancías en tren.
 4. nad průměrem > por _____ de la media
 5. Jel jste přes křižovatku na červenou. > Ha _____ el cruce con el semáforo en rojo.
 6. silné nachlazení > un _____ resfriado
 7. Hlavu vzhůru! / Jen odvahu! > ¡_____ ese ánimo!
 8. Umyvadlo je ucpáno. / Umyvadlo neodtéká. > El _____ está obturado.
 9. to je dobrý nápad > es una _____ idea
 10. to je pro mne záhadou > no _____ por qué
 11. to se rozumí samo sebou > _____ evidente
 12. poděkovat za co > agradecer _____ cosa
 13. Kolik stojí známka (na dopis) do ...? > ¿Cuánto vale un _____ para ... ?
 14. dostat / vyhrát cenu > ganar un _____
 15. Pozor, kapesní zloději! > ¡Cuidado _____ los carteristas!
 16. psát na tabuli > _____ en la pizarra
 17. Jste veden u zdravotní pojišťovny? > ¿_____ usted seguro de enfermedad?
 18. Musíte zaplatit clo. > Tendrá usted que pagar los derechos de _____.
 19. vysílat program > _____ un programa
 20. vzdělaný člověk > un hombre _____
- Solutions / Lösungen

**SENTIMIENTOS, IDEAS,
EXPECTATIVAS**

FICHA DESCRIPTIVA

HIPÓTESIS SOBRE LA GRAMÁTICA

Es complejo pero no es imposible.

štípat, poděkovat, dostat, psát, vysílat parecen ser verbos al infinitivo. A lo mejor no existen las tres conjugaciones regulares, -ar, -er, -ir, como en español, sino una, -at.

Es muy motivador trabajar de esta forma.

Si *Jste veden* significa *Usted tiene*, probablemente *tener* se dice *vedat* y *Usted corta* se dice *Jste štípen*, *Usted agradece*, *Jste poděkoven*, *Usted gana*, *Jste dosten*, *Usted escribe*, *Jste psen* y *Usted transmite*, *Jste vysílen*.

A lo mejor, este sistema se puede aplicar también al estudio del inglés.

Umyvadlo significa *lavabo*. ¿Terminarán en –o los sustantivos masculinos?

Es necesario buscar algo para empezar a estudiar los sonidos, algo auténtico-auténtico, un video o un audio que no sea un curso de checo.

psát na tabuli > _____ *en la pizarra (escribir)*. *Tabuli* casi seguramente significa *pizarrón*, aquí aparece el latín. Puede ser útil. Igual que *průměrem* (media) con este probable prefijo *prů* que podría ser *pro* de *promedio*.

Es necesario buscar informaciones sobre cultura checa e historia de la lengua checa

poděkovat za co > *agradecer* _____ *cosa (una)*. A lo mejor *za* es *una*, Art. Ind. Fem. Sing. y *cosa* se dice *co*.
vyhrát cenu significa *ganar un premio*.
¿Dónde quedó el artículo *un*?

(...)

(...)

Esta sesión de trabajo es evidentemente la correcta realización de un hipertexto pivote que se puede ampliar tratando de dar respuesta a todas las preguntas evidenciadas en la tabla. El mismo sitio inclusive cuenta con otros 99 textos de este tipo, es decir, con un amplio soporte didáctico para la aplicación de la competencia glotomatética diacrónica.

1.3 Tercera etapa: la rotación tutorial

La **rotación tutorial**, no es otra cosa que la ratificación definitiva del **máximo nivel de competencia glotodidáctica** logrado por el estudiante, que en una etapa específica del proceso de enseñanza-aprendizaje, por haber alcanzado la esfera de maestro de sí mismo es llamado a ser **maestro o tutor de los demás**, es decir, a servir de **L.A.S.S.**, de soporte al aprendizaje de otros sujetos con un nivel de **competencia glotodidáctica inferior**.

El nivel máximo de competencia glotodidáctica⁴⁹ viene marcado por la competencia del estudiante en presentar-enseñar un objetivo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este objetivo puede ser un elemento mínimo de LCE – una norma gramatical -, o un elemento más complejo – una *work unity*, por ejemplo -.

Presentar-enseñar significa obviamente favorecer la adquisición en otros sujetos por medio de un proceso directo, guiado, cooperativo o autónomo, según las condiciones matéticas específicas del ambiente en que se desarrolla momentáneamente el mismo.

La **tecnología educativa** permite una representación particular de la fase de rotación tutorial.

En la Comunidad WEB del MME, por medio del mecanismo de “juego de los roles”⁵⁰ este proceso se hace continuo e involucra la totalidad de los sujetos-actores, aumentando el nivel de motivación, de comprensión de *inputs*, de adquisición de los mismos y de **ratificación de la misma adquisición**, además de eliminar casi por completo las potencialidades de fuga desde el salón⁵¹ de calidad.

Las ventajas de la rotación tutorial son muchas y cubren por entero las necesidades de los tres polos del proceso de enseñanza-aprendizaje: estudiante, maestro y LCE.

El **estudiante** – que no haya alcanzado todavía un nivel máximo de competencia glotodidáctica – ve crecer de manera **exponencial** la oferta del mecanismo del **L.A.S.S.**, no sólo activado por el maestro-dios o por el texto-dios, sino por una entidad mucho más “**pluri-facética**”.

Ello, además, favorece de manera continua un proceso de **confrontación directa** con sujetos que ya han experimentado las mismas problemáticas, aumentando de esta forma las posibilidades de **triunfo** en vez de fracaso.

En fin, la interactividad entre sujetos-estudiantes y sujetos-maestros-tutores, nutre para el crecimiento no sólo de la competencia comunicativa sino también de las competencias sociales que favorecen la **socialización** y la **auto-promoción** del sujeto.

⁴⁹ Son ejemplo de ello las actividades expuestas en el párrafo anterior.

⁵⁰ Ver **2.1 El juego de los roles**.

⁵¹ Ver **2.3 El salón de calidad**.

El **maestro** – por profesión o por natural y gradual avance en el proceso de adquisición de unas LCE – a través de este nuevo oficio, además de **ejercer** el **L.A.S.S.**, lo **recibe** de continuo, aprendiendo elementos nuevos o modificando los que ya había adquirido y acomodado en su mapa psico-cognitivo, también mejorando su **experiencia** en el ámbito de educador.

Luego, a partir del concepto según el cual, *lo que se enseña es porque se sabe*, es evidente que esta etapa-límite del proceso de adquisición de unas LCE, representa el **clímax** en cuestiones de **auto-promoción**.

En fin, la porción de LCE, se engrandece de **manera exponencial**.

Sigue siendo **porción**, puesto que la lengua y la cultura son entes imposibles de encuadernar, sin embargo, a través de la fase de rotación tutorial, el principio de **democratización o colectivización de los saberes** es por completo respetado.

La fase de rotación tutorial es también condición *en vitrio* para el nacimiento del concepto de **enseñanza integrada de lenguas y lenguajes**, es decir, de colaboración continua entre todos los docentes de lenguas y lenguajes de un mismo sujeto que aprende.

2. Temas emergentes del Método del Maestro-Estudiante

Después de más de 7 años de investigación sobre el MME, surgieron algunos conceptos ideológicos-filosóficos muy poco tradicionales, los cuales se consideran temas emergentes en el ámbito de la literatura glotodidáctica, tanto en su afán de investigación teórica cuanto práctica.

Ellos merecen una acotación individual. Ellos son el **juego de roles**, el **maestro-distractor**, el **salón de calidad**, la **invención de una lengua y cultura “inútiles” desde un punto de vista pragmático-utilitario** y el uso de los **paladares artificiales**.

2.1 El juego de los roles

Por **juego de los roles** no entendemos el concepto tradicional de **role-play**⁵² sino el interesante y prolífico proceso de transformación gradual de las identidades del docente – **de maestro-dios a tutor, consejero, compañero de viaje, clandestino, etc.** – y de los estudiantes – **de discípulos a compañeros de viaje, autodidactas, consejeros, tutores, etc.**- .

Esta reflexión se desarrolla alrededor de los siguientes puntos de interés:

- a. concepto de **pensamiento lateral** de De Bono⁵³ como aptitud correcta para la realización del juego de los roles.
- b. papel de la **tecnología educativa** en tal proceso.
- c. **tecnología educativa** como fuente excepcional de los conocimientos, **compañera de viaje, tutora, clandestina, etc.**

La correcta realización del *juego de los roles*, es decir, de la gradual transformación de la identidad de los agentes, está enlazada indisolublemente al pensamiento creativo, al mismo tiempo finalidad y condición, puesto que en la

⁵² De: *Dizionario di glottodidattica*, con floppy disc, Guerra Edizioni Guru, 1999.

Roleplay, role-making, role-taking: Se trata de un continuum de actividades que mueve de una simulación totalmente guiada (dramatización). Se vuelve en role-taking, cuando hay una contribución limitada a algunos elementos, en role-making, cuando la creatividad está presente de manera más decidida, y en fin en roleplay, en el cual se construye un diálogo sobre la base de una situación, dejando a las parejas o a los grupos la elección de las estrategias, de la dimensión de la performance, de algunos elementos contextuales. Del roleplay también hace parte una variante llamada escenario, complejo de simulación de técnicas con el objetivo de ejercer la habilidad de dialogar y la integrante socio-pragmática de la competencia comunicativa (de la cual en todo caso se activan todas las demás integrantes). El roleplay puede ser también utilizado en el ámbito de la educación literaria e historiográfica, por ejemplo realizando discusiones entre personajes de la historia de la literatura o entrevistas imposibles entre un estudiante y un personaje famoso.

⁵³ E. De Bono,

- *Lateral thinking. A textbook of creativity*, NY: Penguin books, 1977.

construcción colectiva de los conocimientos hace falta saber explotar a lo sumo las potencialidades creativas de todos los sujetos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje: maestro, estudiante y tecnología.

El pensamiento “lateral” es el canal por el cual se manifiesta toda la potencialidad creativa y matética del individuo.

Él que piensa “lateral”, afirma De Bono, es, antes que nada, interesado hacia la riqueza.

La **riqueza** en el MME es representada por el conjunto de las contribuciones matéticas, sean ellas diacrónicas o sincrónicas, que forman el objeto de estudio.

Si sólo uno de los agentes involucrados en el proceso, un docente o un estudiante, se niega en construir este “tesoro” de conocimientos adquiridos y adquiribles, el patrimonio colectivo podría sufrir un claro **síndrome “inflacionario”**, que alcanzaría dimensiones desastrosas en caso de que aumente el número de agentes que no quieran responsabilizarse en este sentido.

La quiebra se hace aún más pesada, si se compara la potencialidad matética del ser humano con la **tecnología** como fuente por medio de la cual, dicha **potencialidad matética puede crecer de manera exponencial.**

Por lo tanto, en el MME, se considera oportuno **explotar a lo sumo, cada riqueza cognitiva individual - la del docente, la de los estudiantes y la de la tecnología educativa - para poder disfrutar de ellas en forma de patrimonio colectivo.**

Es bien aceptado, entonces, **el estudiante que le enseña al docente, el docente que admite su ignorancia y la tecnología capaz de ofrecer y recibir riqueza.**

Otra característica del pensar “lateral”, según De Bono, es *perseguir, sin parar, nuevas maneras para ver las cosas con el objetivo de encontrar una solución, y de poder engendrar cuántas más posibles soluciones alternativas, a pesar de haber encontrado la más prometedor.*

En este concepto está implícito el principio de transformación gradual de los roles de los agentes en el MME.

Si el agente no piensa de manera lateral, no tiene dinámicamente modo de moverse de un estado al otro; su creatividad se reduce y se limita a la función momentánea que desarrolla dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ello no significa que cada estado, sea en sí restrictivo o limitante, por el contrario, en el MME **cada rol representa en todo caso una función fundamental para el arranque, la reconducción del arranque, el recorrido y la solución de un proceso.**

Entre las finalidades del abordaje, es fundamental ser competente en **saberse mover en un proceso de enseñanza-aprendizaje explotando de ello cada rol y cada identidad, en función del problema de solucionar o del conocimiento por adquirir.**

La migración del agente-docente de maestro-dios a maestro-tutor, **no ocurre en detrimento** de este último, como no lo es, en el caso del agente-estudiante, la transformación de estudiante-discípulo en estudiante-tutor.

La situación particular solicita una cierta dosis de **elasticidad** y **flexibilidad**: hace falta saber ser maestros-dioses, estudiantes-discípulos, tutores, compañeros de viaje, “distractores”⁵⁴ y clandestinos-invisibles, y sobre todo, como afirma De Bono, *hace falta tomar conciencia que uno se mueve por el hecho de moverse, que no se mueve sólo hacia algo, sino que es estimulado por el interés de moverse.*

Por lo tanto, cada rol representa un **campo generativo prometedor**, aunque esta potencialidad se multiplica cuando cada agente reconoce, en cada función, un camino diferente y nuevo para abrir otras hipótesis de exploración.

Es necesario ser **hermeneuta de sí mismo y al servicio de los demás**, y éste es un principio cardinal del MME.

Si el plan del *juego de los roles*, es decir, de la actitud psico-actitudinal y conductual de parte de los agentes, garantiza estas condiciones, no está de menos el rol que desarrolla la tecnología educativa.

En el MME, se experimentaron dos líneas diferentes de investigación en este sentido: la **comunidad virtual** y la **hipertextualización auténtica auténtica**, esta última descrita anteriormente.

Crear una **comunidad virtual**, es decir, un **ambiente glotodidáctico virtual** para la enseñanza-aprendizaje de LCE, no requiere hoy en día, de notables esfuerzos de programación informática y realización.

En el **La.G.G.** y en el **C.I.Glo.**, por ejemplo, se adoptó una estrategia que se resolvió como práctica, fácil y sobre todo gratuita: **la construcción de una HOTMAIL COMMUNITY.**

Las ventajas que nos ofrece este portal son numerosas y lejos de enumerarlas una por una – el lector puede tomar visión personalmente accediendo a www.hotmail.com - nos limitamos en subrayar la presencia de un recurso o **instrumento del gestor de la comunidad** que reproduce *in toto* la filosofía del *juego de los roles*, arriba descrito:

⁵⁴ Ver 2.2 El maestro-distractor y el language on live.

- **Organizza l'elenco iscritti**
Visualizza l'elenco degli iscritti, cambia i loro ruoli, accetta o rifiuta l'iscrizione¹.

¹ *Organiza el elenco de los inscritos. Visualiza el elenco de los inscritos, **cambia sus role**. acepta o rechaza las solicitudes de inscripción.*

El gestor de la comunidad, en efecto, puede organizar el elenco de los inscritos y sobre todo puede llegar a **cambiar sus roles**:

Iscritti attuali (13)

 [Invia messaggio agli iscritti](#)
 [Invia](#)

[← Precedente](#)
[Successivo →](#)

 [Attuali \(13\)](#)
 [In sospeso \(0\)](#)
 [Esclusi \(1\)](#)

Iscritti attuali	Ruolo	Iscritto dal
Zatopek	gestore	14/12/2000
Paolo	assist. gestore	16/01/2001
Antonio	iscritto	26/01/2001
blalallalla	iscritto	09/02/2001
boboli	iscritto	16/04/2001
brunasitalmina	iscritto	16/02/2001
daniele	iscritto	15/01/2001
Germano	iscritto	26/01/2001
gianni	iscritto	09/02/2001
liviana	iscritto	26/01/2001
marisa	iscritto	26/01/2001
Patrizia	iscritto	26/01/2001
toro assonnato	iscritto	17/12/2000

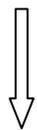
Como podemos notar, en este caso específico, tenemos un *gestor* (zatopek), un *asistente gestor* (Paolo) y 11 *inscritos* (Antonio, Blallalalla, Boboli, Brunasistalmina, Daniele, Germano, gianni, liviana, marisa, Patricia, toro assonnato), por un total de 13 inscritos al curso.

Este esquema representa por supuesto un **estado inicial** de acercamiento al proceso de enseñanza-aprendizaje que traducido en la terminología del MME nos presenta un grupo en el cual tenemos un **único gestor** del proceso, es decir un **maestro-dios**, un **asistente gestor**, un **tutor** por ejemplo, y 11 estudiantes **discípulos**.

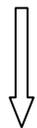
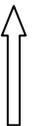
Sin embargo, **es suficiente un clic para modificar los roles de los agentes en función de la transformación del mismo proceso desde directo – el estado inicial aquí representado – a guiado, cooperativo y en fin autónomo.**

Hay que reflexionar entonces sobre el **agente de este clic** para entender como de manera gradual, el ingreso a la **función de gestión total** de la *comunidad virtual*, es decir del mismo proceso de enseñanza-aprendizaje - *representado virtualmente* por la primera -, se hace parcialmente o totalmente **colectivo**, según los casos específicos de **evolución o involución**.

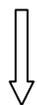
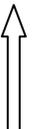
En resumidas cuentas, en el MME, se plantea “a priori” el siguiente **esquema de evolución ideal**:



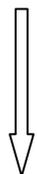
1 gestor y n inscritos = 1 maestro dios y n discípulos
ESTADO EN EL CUAL EL MAESTRO ES LA ÚNICA FUENTE DE CONOCIMIENTO.



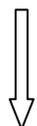
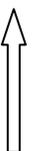
1 gestor, 1 asistente gestor y n inscritos = 1 maestro dios, 1 tutor (jefe de grupo – grupo de expertos) y n discípulos
ESTADO EN EL CUAL, ADEMÁS DEL MAESTRO, UN JEFE DE GRUPO O UN GRUPO JEFE DE EXPERTOS SE ENCARGA DE DISTRIBUIR DE MANERA COLECTIVA UN DETERMINADO CONOCIMIENTO (PRIMER ESTADO DE MATETIZACIÓN DE LOS SUJETOS AGENTES).



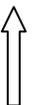
1 gestor, n asistentes gestor y n inscritos = 1 maestro, n tutores o jefes de grupo y n discípulos
ESTADO EN EL CUAL, LA DISTRIBUCIÓN DEL CONOCIMIENTO SE HACE MÁS COLECTIVA. LOS ESTUDIANTES DISCÍPULOS EMPIEZAN A SER TUTORES DE LOS DEMÁS Y DE SÍ MISMOS (SEGÚN ESTADO DE MATETIZACIÓN DE LOS SUJETOS AGENTES).



1 gestor y n asistentes gestor = 1 maestro y n tutores
ESTADO EN EL CUAL LOS ESTUDIANTES YA SE MATETIZARON Y SON TUTORES DE LOS DEMÁS Y DE SÍ MISMOS (TERCER ESTADO DE MATETIZACIÓN DE LOS SUJETOS AGENTES) Y EN DONDE EL MAESTRO EMIGRA GRADUALMENTE DE DIOS A TUTOR, DE TUTOR A CONSEJERO, DE CONSEJERO A COMPAÑERO DE VIAJE.



n gestores = n maestros
ESTADO EN EL CUAL CADA AGENTE ES FUENTE DE DISTRIBUCIÓN DE CONOCIMIENTO.



Las direcciones de las flechas nos indican que el proceso, puede sufrir estados de reconducción del sistema que implican evidentemente una involución hacia un estado precedente.

Sin embargo, este último es el **estado ideal**, estado en el cual **el agente docente entra en la esfera de una potencial invisibilidad**, es decir, el estado en el cual **él puede decidir cuándo ser visible** (como **contribuidor** o **distractor**⁵⁵) o no serlo (**clandestino**) o cuando, **por medio de un clic, los estudiantes matetizados, deciden sobre su visibilidad o invisibilidad**, y por el otro lado, se trata del estado, en el cual, **los estudiantes se vuelven maestros de sí mismos o de sus compañeros**, es decir, el estado del **tutorado**.

Total que, una comunidad virtual de este tipo, nos permite:

- a. **Representar o construir virtualmente el proceso de enseñanza-aprendizaje** de manera fácil, eficaz y económica (inclusive gratuita),
- b. **Reproducir *in toto* las condiciones del juego de los roles**,
- c. Permitir **a todos los agentes el acceso al estado de la gestión** del mismo proceso de enseñanza-aprendizaje a través de un *clic* que por su misma naturaleza se presenta como económico, simple y eficaz,
- d. **Colectivizar el clic**, esencial para el proceso de **motivación, asunción de responsabilidades, disciplina y entrenamiento**.

La representación del **hipertexto auténtico auténtico** en fase de *motivación co-activa* reproduce totalmente algunos conceptos del pensamiento “lateral” de De Bono: *moverse alrededor del problema sin finalidad o dirección pre-establecidas, saltar hacia adelante para llenar luego los vacíos, explorar los caminos probables y asegurar una solución sin dar alguna garantía sobre la excelencia de la misma*.

De hecho, el resultado no podría ser diferente, visto que el **hipertexto auténtico auténtico** es construido por agentes que piensan de esta forma.

Sin embargo, el nuevo e interesante elemento es la **absoluta precisión con la cual el hipertexto puede representar gráficamente estas coordenadas**.

En este caso, la tecnología redescubre todo su propio valor educativo.

Ella es, en efecto, el medio a través del cual se pueden llevar a la práctica las metas educativas y, al mismo tiempo, finalidad de la educación, es decir el objeto de estudio y la formación.

La **proyección en profundidad** y el **respeto** del principio de **asociación de los elementos**, hacen de tal manera que el hipertexto se parezca a una gran telaraña en la cual cada hilo está unido al otro y es enlazable a nuevos hilos, contribuciones para la motivación de otros agentes o hipertextos pivotes pendientes, por ejemplo.

Es verdad que el hipertexto, tiene un principio y un final, pero, se trata de

⁵⁵ Ver 2.2 El maestro-distractor.

“límites” transitorios, no definitivos y, en todo caso, **superables en cada momento**: no ofrece una solución definitiva al problema, sino que **entrega la representación gráfica más parecida a la realidad de referencia y es condición necesaria para que el elemento tecnológico se vuelva a su vez, agente del proceso de enseñanza-aprendizaje.**

Es suficiente en este caso, reflexionar sobre la inmensa cantidad de informaciones disponible en la red telemática, y sobre cómo esta cantidad de informaciones crece de manera exponencial.

Es, en fin, propio por este proceso de interactividad con los otros agentes, que en el MME podemos definir el elemento tecnológico-educativo como **agente-tecnológico-dios, agente-tecnológico-tutor, agente-tecnológico-compañero de viaje** o, hasta, **agente-tecnológico-invisible**, en el momento en que, incluso actuando de manera pasiva y atrás de los “bastidores”, está en todo caso presente, listo para volver a la escena en caso de necesidad, como protagonista o co-protagonista.

2.2 El maestro-distractor y el Language on live

El solo concepto de maestro que distrae a los mismos estudiantes absortos en la ejecución de una determinada actividad, haría estremecer cualquier experto de sector.

Sin embargo, en el MME, la constituyente pedagógica asumió tal valencia, que hasta una aptitud anti-pedagógica entre comillas como la del **maestro-distractor**, pudo convertirse en metodología y control sobre el mismo proceso de enseñanza-aprendizaje.

Veamos en que consiste este rol específico.

El agente-docente, sea el maestro o el estudiante, en fase de motivación co-activa – no sólo en esta específica situación, sino también a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje - intenta **desviar la atención de los agentes**, a través de canales o de medios específicos que le permiten analizar y llevar hipótesis sobre el grado de motivación que ellos alcanzan en una determinada actividad didáctica.

En el **La.G.G.** y en el **C.I.Glo.**, se ha puesto mayor atención sobre el “chiste” como medio para ocasionar **distracción**, sin embargo, la experimentación ha permitido analizar más medios para la realización del proceso de **perturbación de la comunicación**, desde los más comunes – sonidos y pláticas en el celular, presencia turbadora de chicas o chicos muy sexy, entonación de canciones que se entremeten a la recepción normal del mensaje etc. -, hasta los menos ordinarios – sensaciones de fuerte asco provocadas por un ruptura oculta de ampollitas nauseabundas o de peligro pendiente como la caída repentina del pizarrón colgado en la pared -.

Se parte en efecto del presupuesto que es fundamental reconstruir en clase, un contexto, **lo más representativo posible de la realidad**.

La clase en la cual *no tiene que volar ni un mosco* no es, de hecho, desde un punto de vista glotodidáctico, ya aceptable, en cuanto **artificial**.

La dicotomía entre **salón aséptico**, en el cual, cada estudiante tiene que gozar del máximo orden y de la condición de máximo silencio para concentrarse, y **realidad externa caótica**, debe de analizarse atentamente, sobre todo en el caso de enseñanza-aprendizaje de lenguas, lenguajes y culturas.

La lengua y la cultura no son exclusivamente vehiculares en el salón de clase, no nacen y mueren entre estas paredes, más bien, son y representan cada realidad existencial.

La realidad de la comunicación que se manifiesta alrededor del salón en que se aprende a comunicar, es en lo absoluto **caótica y no-ordenada**.

El estudiante que se cree competente en LCE, es a menudo y en realidad, competente en LCE sólo dentro de un salón, sólo en **condiciones hiper-experimentadas de interlocución**, sin embargo, al salir “afuera”, es llamado a ser igualmente competente y se percata que desde el punto de vista pragmático, la comunicación externa es más compleja, porque aquí se actúa en un conjunto

heterogéneo de situaciones comunicativas diferentes. Reconduciendo este principio en el ámbito de enseñanza-aprendizaje de LCE, la arbitrariedad de la elección del *salón aséptico* y de una *comunicación no-perturbada* se hace aún más clara.

De hecho, aquel contexto silencioso se vuelve más inaceptable, puesto que no representa el contexto de las LCE sino una exposición total a un contexto de **lengua y cultura artificiales**, del cual vienen excluidas arbitrariamente las **sensaciones físicas** y los **sentimientos** que generalmente acompañan el evento comunicativo.

Por ejemplo, es mucho más fácil, pero no por eso auténtico, contestar a la pregunta *¿Cómo te llamas?* en un salón aséptico, más bien que desde arriba de un techo con una serie indefinida de factores perturbadores de la comunicación.

A ello, por supuesto, se enlaza el concepto de **situación-límite**, o de **texto auténtico-auténtico**.

Por lo general, el estudiante que aprende unas LCE afuera del contexto en el cual ellas son vehiculares, no logra utilizarlas con la misma facilidad demostrada en el aula, ello porque el ambiente en que ha estudiado ha sido un ambiente artificial.

Por lo tanto, el choque lingüístico-cultural se esconde detrás de la puerta cerrada del salón, y el estudiante de LCE empieza con desventaja con respecto al estudiante de LC2.

La técnica del maestro-distractor viene de esta forma a colmar esta laguna, jugando alrededor del principio de **motivación**.

*El estudiante de LCE que, frente al **elemento perturbador** de la comunicación, logra no distraerse o distraerse moderadamente, pero sobre todo, llevar a cabo la ejecución del acto comunicativo o el objetivo de la actividad didáctica, es evidentemente y explícitamente un estudiante super-motivado. El estudiante que, por el contrario, cae en el engaño y no logra realizar la actividad prevista, demuestra un nivel de motivación muy bajo, de analizar juntos, entre docente y estudiante, para encontrarle un remedio eficaz.*

En el MME, esta técnica, fue y viene aplicada sobre todo en la fase del trabajo de grupo, la **actividad cooperativa**.

De hecho, la motivación y su grado, cambia por naturaleza de sujeto a sujeto, pero cuando este instrumento de control es aplicado a un único **grupo-sujeto**, el resultado positivo o negativo asume claramente una valencia más contundente.

Se afirma también, que en un método como el MME, donde al agente vienen solicitadas determinadas competencias, la complejidad de la realización de la fase de motivación en-co-activa o co-activa, hace más responsable cada agente individual y de su trabajo depende *in toto* el resultado general.

Es más, la momentánea ausencia de un centro de distribución del saber, duplica el esfuerzo y el interés para la realización del proceso.

El acto perturbador del maestro-distractor tiene por el contrario, **efectos nefastos y devastadores** sobre la motivación de estudiantes acostumbrados a la **lección tradicional**, dónde no se aplica el principio de construcción significativa del

conocimiento.

En estos casos, la presencia del elemento perturbador, representa *in fieri*, una especie de *ruptura del cordón umbilical*, una agradable pausa que justifica el escaso interés hacia una actividad y la correspondiente metodología que solicita un notable e insólito esfuerzo de concentración.

En pocas palabras, se reproduce la misma situación con la cual el niño busca llamar la atención de sus papás por medio de caprichos y berrinches.

Si el maestro-niño no logra que los estudiantes-papás pongan atención en sus manifestaciones perturbadoras, significa que el proceso está avanzando de manera correcta.

Entre más elevado es el **grado de frustración del agente perturbador**, más elevado es el **grado de motivación de los agentes concentrados en su oficio**.

Ello, requiere evidentemente, al agente perturbador, sea el maestro sea el estudiante, un elevado **grado de auto-ironía y humildad**, elementos que no afloran casi nunca en el ámbito de una lección tradicional.

La técnica del maestro-distractor, sin embargo, no soluciona, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de LCE, el dilema de la reconstrucción del contexto de LCE afuera del contexto.

Ella no es, en efecto, exclusiva de este campo de enseñanza-aprendizaje, es un elemento que pertenece - en modo *sui generis* - a la ciencia de la Semiótica de la Comunicación.

Reconducir el caos perturbado de la realidad dentro del salón, es ciertamente una operación de absoluto valor, pero no significa transformar la misma aula en un auténtico contexto extranjero.

Sobre el plan estrechamente operativo, o mejor dicho, en glotodidaxis, quizás la técnica o el método que de la mejor forma puede jugar, aunque de manera análoga, este papel, es aquella del **Language on Live**, ampliamente experimentada en el **La.G.G.**.

En los experimentos afuera de aula, se han manifestado efectivamente **situaciones-límite**, como la tentativa por parte de autóctonos de encontrar en el Inglés una **lengua franca** para poderse comunicar con nuestros estudiantes mexicanos que se vendían como italianos, y situaciones culturales impactantes, como la veleidat malvada, por parte de autóctonos, de ofrecer productos adulterados en el precio, o acciones extremadamente cordiales y de solidaridad hacia el forastero.

Situaciones virtuales de LCE que logran ser tan parecidas a la realidad de LCE, que animan en los estudiantes mexicanos sentimientos de éxito, alegría y auto-promoción.

También en esta actividad, en todo caso, la aplicación de esta técnica representa una elección arbitraria: **lograr comunicarse en un contexto autóctono repensado como extranjero, no asegura realmente la misma facilidad de ejecución en el contexto verdaderamente extranjero.**

Se trata, en efecto de una representación virtualmente arbitraria de la realidad.

Sin embargo, en todo caso, actividades de este tipo representan un instrumento eficaz para el análisis interlingüístico e intercultural, puesto que ofrecen notables garantías sobre la **actitud de reflexión consciente y destacada del estudiante hacia las LCE**, reflejada en las patentes y presentes lengua y cultura autóctonas, condición ésta, que viene seguido a faltar en el caso contrario del estudio de LC2. En efecto, en el aprendizaje de LC2, el sujeto vive en un estado continuo de *full immersion* en una lengua y en una cultura diferente de las propias, a menudo acaba con olvidar o no encontrar suficiente tiempo para efectuar la reflexión interlingüística e intercultural que – en los casos más desesperados - es representada, o por una amnesia total de sus raíces lingüístico-culturales, sumamente nociva en caso de regreso a la patria, o una especie de personalización híbrida de su esfera lingüística y cultural, acabando de esa forma con comunicarse mal, tanto en LCE igual que en LCM.

En fin, es preciso analizar cual uso educativo puede tener la tecnología en el ámbito de la técnica – o método - del *maestro-distractor* o del *Language on-live*. En el primer caso, no existen todavía programas dirigidos para la realización de elementos perturbadores de la comunicación, aunque existen instrumentos que pueden resultar útiles en este sentido como las grabaciones audio y vídeo con ruidos de fondo.

La tecnología, sin embargo, parece todavía no poder reemplazar el impacto físico con el maestro-distractor que tiene, sin duda, efectos más significativos.

De subrayar, por el contrario, el empleo impropio – en el **La.G.G.** se aplican exactamente de esta forma - que se puede hacer de los **correctores ortográficos y gramaticales** o de los **traductores**, los cuales, a pesar de ser finalizados para la construcción perfecta de textos escritos en lengua extranjera, - he aquí porque lo llamo empleo impropio -, en realidad, como bien sabemos, no alcanzan casi nunca la perfección y representan entonces, para el estudiante, una agradable **actividad de desafío**, en la cual hay que hacer actuar los mismos **monitores personales de corrección** sobre los elementos perturbadores de la comunicación, imperfectos e impuestos arbitrariamente por el programa.

En el segundo caso, dada la naturaleza del problema, la solución tecnológica que parece ser la más indicada, es - sin embargo, en realidad, éste es un campo sobre el cual, la Gotodidáctica no ha producido todavía ningún progreso, ni teórico, ni operativo – aquella de la **virtualidad**, es decir de la construcción de programas virtuales en los cuales, el estudiante, por medio del uso de lentes, guantes y chalecos de simulación virtual, puede entrar e interaccionar con imágenes de síntesis, representantes de la realidad del contexto extranjero.

Dejamos abierto este campo de investigación, y de un lado cualquier conceptualización teórica, práctica y ética.

2.3 El salón de calidad

El concepto del ambiente de trabajo, el **salón**, es de inevitable importancia en la etapa de motivación, en fase de en-co-acción como de co-acción, además de representar un objetivo concreto en la fase de acción.

Es necesario un escenario amplio alrededor de los agentes para que ellos puedan realizar con cierta espontaneidad cada función.

El **LaG.G.** y en el **C.I.Glo.**, tuvo de hecho estas características.

Sin embargo, considerando las características de la fase de construcción del hipertexto de la motivación, los espacios también pueden reducirse notablemente, aunque mantengan su propia funcionalidad.

He aquí una propuesta-instrucción teórico-filosófica para la construcción de un salón de calidad⁵⁶ que, lejos de querer representar una panacea o una receta de fácil aplicación a cualquiera problemática de estructuración del salón de lenguas, puede representar de todas formas un acercamiento teórico-cualitativo al problema.

La construcción del salón de calidad prevé sustancialmente el siguiente proceso:

- a. Selección de un espacio apropiado como “**casa**” del proceso de enseñanza-aprendizaje, y para la observación o investigación-acción. El concepto de “casa” es fundamental cuando el método utilizado es humanístico-afectivo: la casa es el lugar por excelencia. El glotodidacta tiene que seleccionar por lo tanto un **salón de calidad** para que el estudiante se sienta como en su propia casa. *Sentirse en nuestra casa* también significa poder observarse y observar, por lo tanto reflexionar y construir libremente y sin obstáculos.
- b. Disposición de un espacio bastante amplio, para que los agentes puedan moverse y seguir sus **comportamientos naturales**. En las actividades de dramatización (role-play), ésta prerrogativa es fundamental.
- c. **Abastecimiento regular, manutención y limpieza** además de **enriquecimiento y renovación continua**. El salón de calidad del MME recupera sustancialmente la idea de una **página en construcción** en la red telemática. El espacio en el cual los agentes construyen y producen, tiene que ser considerado, *a priori*, **flexible y elástico** para cualquier cambio de apariencia y sustancia. En donde no llega el presupuesto económico, tienen que llegar la **imaginación** y la **creatividad**. En el MME, esta flexibilidad es garantizada por la construcción de un salón de calidad virtual al lado del de calidad, físicamente presente. La tecnología educativa, muy económica y a menudo gratuita - algunos servidores, como HOTMAIL, GEOCITIES, por ejemplo, regalan hasta 50 MB para la construcción de una Comunidad de Trabajo o WEB COMMUNITY - es el único medio a través del cual se puede construir un **Laboratorio en línea** como **casa-comunidad de Trabajo**. Es esta, de hecho, una estructura que recoge en sí, las características peculiares de un salón de calidad: es amplia, espaciosa,

⁵⁶ Por “salón de calidad” se entiende “entorno rico para el aprendizaje”. El concepto de calidad se refiere a riqueza, en términos de cantidad y también por supuesto de calidad.

- luminosa y cómoda, pero sobre todo **re-tocable, re-construible y renovable por parte de todos** los agentes del proceso.
- d. **Abastecimiento continuo y constante** de los **medios** necesarios para su sustentación, dotación de todos los **procesos** y los **instrumentos** adecuados y alcanzables para que cada agente pueda crecer y mejorar en este proceso.
 - e. **Reducción** a lo mínimo de la **posibilidad de fuga** por parte de los agentes, los cuales son más fuertes de lo que parece y pueden encontrar más escapatorias. Ello no significa que es necesario cerrar herméticamente cada vía de escape, más bien, el objetivo correcto es el de encontrar una justa y armónica relación osmótica entre salón y mundo externo, construyendo un agradable punto de encuentro y de regreso seguro. Recuperar a los agentes desaparecidos, típico de la enseñanza de LCE “inútiles” desde un punto de vista pragmático, implica una superflua pérdida de tiempo, el surgir de fuertes frustraciones y la precariedad de un buen éxito.
 - f. Con respecto al **actuar diplomático**, que a su vez implica deber informar a la dirección y al personal docente y no-docente sobre la construcción de un salón de calidad, es sobre todo importante la comunicación con el **personal no-docente**, para que, en los períodos de no-productividad, se haga **partícipe y responsable del mismo proyecto** y no cometa el error de perjudicar la estructura cualitativa.
 - g. Constatación de que, al final de la sesión de Trabajo, el agente-estudiante regrese a su **ambiente natural** y pueda encontrar en este mundo externo, **relaciones y asonancias** con su **casa-salón de calidad**. En efecto, sería otra prerrogativa del glotodidacta, la de formar un **grupo de acción integrado** con los otros agentes-docentes, para que los estudiantes mejoren sensiblemente su competencia matemática. El salón de calidad va por lo tanto considerado como una *dependance* de otro salón de calidad, más amplio e integrado. La relación de este concepto con el de hipertexto es evidente: liberar a los agentes o regalarlos arbitrariamente y sin conciencia a un área diferente o inoportuna, puede significar provocar un daño al ambiente cercano y al mismo agente.

Sin embargo, en el ámbito de la investigación del MME, el principio básico sobre el cual se realizó la construcción del salón de calidad fue el concepto de **agente único y no repetible**. El estudiante, no es conejillo de laboratorio sino el sujeto que desarrolla la introspección e inspección sobre los compañeros y sobre el objeto del estudio.

Sin esta elección filosófica apriorística, cada laboratorio, incluso el de calidad, se convierte en un inútil y desastroso **lugar de vivisección** donde todas las esperanzas de enseñanza y aprendizaje mueren o migran hacia otro lugar.

Reconducir al agente-estudiante en el centro del proceso de aprendizaje representa hoy en día el desafío más ambicioso contra la sed de poder de aquella que se puede definir, con una punta de sarcasmo, la **maestrocracia vivisectora**.

2.4 La invención de una lengua y cultura “inútiles” desde un punto de vista pragmático-utilitario

El objetivo de aplicar el MME a un proceso formativo de invención o imaginación de una lengua y cultura “inútiles” desde un punto de vista pragmático-utilitario fue una de las metas más ambiciosas del *Proyecto Gloto* del *Centro de Investigaciones Glotodidácticas (C.I.GLO.)* de la *Universidad Latinoamericana*, México, D.F.⁵⁷

En este caso específico, la investigación se desarrolló alrededor de la

⁵⁷ PROYECTO GLOTO. UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA, C.I.GLO. CENTRO DE INVESTIGACIONES GLOTODIDACTICAS.

En su afán de buscar la excelencia y consciente de los obstáculos que se presentan en la enseñanza de las lenguas extranjeras, el Centro de Idiomas de la Universidad Latinoamericana, inició en noviembre 2001 un proyecto de investigación enfocado a encontrar soluciones para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los idiomas. Esta investigación - única en su género en México y en América Latina - está enmarcada en el ámbito de la Glotodidáctica que es la ciencia de la Educación Lingüística que busca solucionar los problemas del proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas (lenguaje verbal y ocasionalmente escrito, cuyos significantes son compuestos por fonemas que constituyen palabras) y lenguajes (conjunto de señas y reglas de combinación entre señas). Lo que se pretende con esta investigación es mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje para que los alumnos logren ser competentes tanto comunicativa como culturalmente.

En la época de la globalización la competencia cultural es fundamental porque en estos años se habla de globalización y de su idioma, el inglés.

*En realidad no tiene sentido luchar en contra de la globalización, como tampoco lo tiene luchar contra la marea alta. Existe y ya. La globalización de los cielos nos la enseñó Chernobyl, la de los cuerpos la demostró el pequeño virus del SIDA, la del miedo es alta como las Torres Gemelas, la de la información está en todas las computadoras. Es necesario evitar la globalización de las mentes, mantener la diversidad de la conceptualización de los puntos de vista, de las maneras de categorizar la realidad, de definir los colores, es decir: la pluralidad de las lenguas. (Balboni, Paolo, *Le Sfide Babele*, edit. UTET, 2002)*

Esta investigación tenía tres líneas de observación, planteamiento de hipótesis y solución de problemas:

LINEA 1

Desarrollo de la investigación denominada *Paladares Artificiales (P.A.)* dirigida a la individuación, estigmatización y corrección de los defectos de pronunciación fonética a través del uso de soportes mecánicos.

LINEA 2

Proyecto FLAD/SLAD (Foreign/Second Language Acquisition Device, es decir, dispositivo neurolingüístico de adquisición de lenguas extranjeras y segundas). Programa de investigación dirigido a la observación de la actividad cerebral en presencia de la expresión de un significado en Lengua Extranjera y Segunda.

LINEA 3

ESP.L.EX.: Español como Lengua Extranjera. Proyecto glotodidáctico dirigido al estudio de nuevos currículos de actividades para la enseñanza de la lengua española. Lenguas extranjeras para mexicanos: currículos glotodidácticos para la enseñanza-aprendizaje de inglés, francés e italiano en México.

construcción matética, cooperativa, imaginaria e inventada de las LCE checas.

Enorme fue la aportación científica - pedagógica y formativa - que implicó la hipótesis de construcción, invención o imaginación total de un proceso que ya existe pero que se quiere inventar o imaginar sin ningún prejuicio o ninguna condición pedagógico-didáctica preestablecida.

Entre las metas educativas de la Glotodidáctica sobresale la de rescatar el valor formativo de una lengua y cultura “inútiles” desde un punto de vista pragmático-utilitario (Freddi y Balboni *docet*) y como vimos antes, en el MME ello se realiza siempre y cuando exista la condición de no-arbitrariedad didáctico-pedagógica.

Inventar o imaginar un proceso de enseñanza-aprendizaje, nuevo y diferente, comporta volver a diseñar por entero las características de los factores y actores del mismo.

Ya anteriormente hemos ilustrado el papel de maestro/s y estudiantes/s en el MME, ahora es preciso analizar el de las **LCE-objeto del estudio** y de la **comunidad de aprendizaje**.

Para los participantes del curso, además de extranjeras, el objeto del estudio, la **lengua y la cultura checa**, eran “inútiles” en su sentido pragmático-utilitario, puesto que no eran vehiculares en la sociedad en la cual estábamos viviendo, la mexicana.

Se presume que un estudiante mexicano que aprende lengua y cultura checas en México, las aprende por el placer personal de aprenderlas y no por causas enlazadas con una necesidad, un deber o una obligación profesional.

Así que, si el “placer” es por la Glotodidáctica la condición necesaria para la motivación, la dimensión psico-afectiva con la cual nos acercábamos al estudio no era compatible con la de otros estudiantes, obligados o necesitados a estudiar unas LCE por razones profesionales.

Nuestro compromiso con el estudio resultó de esta forma mucho más sólido.

Era el compromiso con una lengua y cultura “**no-pidginizadas**” - no simplificadas en su dimensión diacrónica y sincrónica con el fin de encajar en la demanda de la globalización - y **exóticas**, - lo exótico lleva implícito lo extraño, lo raro, lo original, lo desconocido, lo extravagante, lo insólito, lo lejano, lo curioso, lo emboscado, etc., es decir la linfa vital, el *sex-appeal* de la necesidad y del sentimiento de diversión del ser humano desde sus orígenes a la actualidad -.

Las LCE, “inútiles” y exóticas eran para nosotros las hijas bonitas con las cuales todos hubiesen querido tener un romance. Al contrario, las LC2, “útiles” y típicas eran las hijas feas con las cuales todos deberían de casarse.

En fin, estas LCE, “inútiles”, no-pidginizadas y exóticas, por estas exuberancias, representaban evidentemente el **campo neutral** – diría hasta **clínico** - más conveniente para analizar un proceso de enseñanza-aprendizaje en el cual se pretendía reconstruir las gramáticas de una lengua y cultura sin ningún apoyo por parte de un docente tradicional, sea él un manual, sea él un profesor.

Fue así que a partir de esta condición nos propusimos engendrar un nuevo **modelo** de comunidad de aprendizaje de LCE o mejor dicho un **modelo de comunidad de análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje de LCE**.

En un proyecto de invención o imaginación cooperativa y matética de unas LCE, el concepto tradicional de “docente” no existe y no puede existir.

Como se explicó antes, se excluye por su misma **naturaleza** que es evidentemente **arbitraria**. Sea él un ser humano o un manual para el aprendizaje, corresponde siempre a una **porción limitada y arbitraria (idio-lecto o idio-cultura)** de un cosmos, la Lengua y la Cultura, que tiene límites espacio-temporales mucho más amplios y de difícil personalización o encuadernación.

Si “**arbitrariedad**” y “**autenticidad**” son condiciones erróneas para un proceso formativo, es evidente que sus antónimos, la “**no-arbitrariedad**” o la “**autenticidad-autenticidad**” encajan perfectamente en él.

Se trataba entonces de proveer un “docente” lo menos arbitrario y auténtico posible, un nuevo modelo de comunidad de aprendizaje.

La tentación de buscar un camino tradicional para el aprendizaje era enorme. La tentación de comprar un manual para el aprendizaje del checo era continua.

Sin embargo, todos sabíamos que eso hubiese perjudicado la condición de no-arbitrariedad y de autenticidad-autenticidad sobre la cual era necesario construir el camino de aprendizaje y de formación de nuestro ser. En pocas palabras no podíamos limitarnos como sujetos y limitar nuestro objeto.

Sabíamos que en esto se desarrollaba el **placer del “desafío”**, el **placer del “aprender a aprender”**, el **placer del “aprender haciendo”**, que es otra condición fundamental para el aprendizaje significativo.

El placer, que por supuesto no era la “**obligación**” o la “**necesidad**” y que sin embargo, debería siempre de acompañar a estas dos, inclusive cuando el proceso de enseñanza-aprendizaje está enfocado hacia una lengua y una cultura útiles desde un punto de vista pragmático-utilitario.

Lo que venía más al caso era construir actividades sobre planos paralelos, fomentar **procesos o comunidades de aprendizaje por cajas chinas** con la finalidad de lograr una integración más efectiva entre las metas educativas primarias del aprendizaje glotodidáctico: **comprender la lengua y cultura, saber hacer con ellas y saberlas**.

Ello correspondía en Literatura a lo que Julio Cortazar definió como **lector activo**.

Sólo de esa forma se vino a garantizar la interactividad del estudiante con las LCE y esta motivación representó un camino sin obstáculos hacia la autopromoción en su competencia comunicativa y no meramente lingüística.

Todo este ímpetu, impulso y vigor latente, representó además una magnífica estructura sobre la cual el estudiante pudo “aprender a aprender” (**learning by learning**) o “aprender haciendo” (**learning by doing**); fue un modelo en el cual vino garantizado el **aprendizaje activo, creativo y significativo**.

A tal propósito cabe mencionar que la tecnología se hizo educativa y formadora ya a partir de simples actividades como aquellas en las cuales, a partir de un texto pivot, el estudiante podía abrir un sinnúmero de *links*, enlaces, planos paralelos, *cajas chinas* que le permitían autopsiarlo según sus personales intereses, deseos y expectativas o a partir de aquellas en las cuales, “jugando” con los sufijos de un infinitivo verbal, por medio de un simple motor de búsqueda, pudo recuperar una infinidad de textos, por medio de los cuales reconstruir por entero las

conjugaciones de un verbo.

Nuestra **bitácora**, el gran **hipertexto auténtico-auténtico de las tips integradas** nació entonces del placer de descubrir y de hacer o construir las LCE de manera axiomática con:

- nuestro esquema mental personal,
- nuestra personalidad específica,
- nuestra única y no-repetible esfera afectiva y sico-comportamental,
- nuestros ineluctables errores, equivocaciones o interferencias interlingüísticas e interculturales, utilísimas para monitorear sobre el proceso de reelaboración de los conocimientos que ya poseíamos a partir de la nueva información que recibíamos.

2.5 Los paladares artificiales

En 1998, Oliver Soutet, en una breve introducción a la Fonética Articulatoria⁵⁸, nos entregó una lista de los instrumentos que se utilizan en esta disciplina, informando que entre las aplicaciones con finalidades correctivas está el **paladar artificial**, *instrumento mecánico de soporte que el hablante fija en su boca, útil para determinar las partes del paladar tocadas por la lengua durante la emisión de un cierto sonido o grupo de sonidos.*

Es de esta forma que se obtiene el “palatograma” de las vocales y de las consonantes, aunque, insiste el autor, este método no permite el estudio de las articulaciones que comportan la intervención de las cavidades nasales y de los labios.

En términos glotodidácticos, ello abriría un nuevo camino de investigación interdisciplinaria en el cual, glotodidactas, es decir, expertos de procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas y lenguajes y odontólogos, teóricos y técnicos, estuvieran llamados a **estudiar y posiblemente a solucionar científicamente el fenómeno natural de los defectos de pronunciación en lenguas extranjeras por parte de adultos, a partir de un trabajo cooperativo de individuación, estigmatización y eventual corrección del mismo fenómeno por medio del uso de estos soportes mecánicos.**

Esta fue la pregunta de la línea de investigación número 1 del Proyecto Gloto del Centro de Investigaciones Glotodidácticas (C.I.Glo.) de la Universidad Latinoamericana, México, D.F.⁵⁹ y se trató de una cuestión científica que nacía en términos teóricos a partir de otra observación del lingüista Soutet, el cual, al explicar los diferentes instrumentos aplicados en Fonética Articulatoria, menciona la existencia de dos disciplinas, la **Ortoepia** - ramo de la Fonética que interviene en el aprendizaje de la correcta pronunciación de las lenguas extranjeras - y la **Logopedia** - disciplina que se interesa de la reeducación de la palabra en coincidencia de causas patológicas, sean ellas articulatorias, acústicas o cerebrales –.

La **Ortoepia** es la correcta pronunciación de una lengua. El término deriva del griego *orthoépeia*, compuesto por *orthós* “recto” y *épos* “palabra”.

La directa aplicación de esta disciplina encuentra espacio sobre todo en cursos de actuación teatral o cinematográfica, dicción, comunicación eficaz, y adaptación de diálogos.

Sin embargo, no está documentada ninguna aplicación a procesos de aprendizaje de lenguas naturales, no sean ellas lenguas maternas, así que de antemano nos encontraríamos frente a una nueva perspectiva, la de poder aplicar la Ortoepia al acercamiento fonético a las *lenguas extranjeras*, lenguas extranjeras no vehiculares en el ambiente en que se estudian, y a las *lenguas segundas*, lenguas extranjeras vehiculares en el ambiente en que se estudian.

⁵⁸ O. Soutet,

- *Manuale di Linguistica*, Il Mulino, Bologna, 1998, pág. 199.

⁵⁹ Ver nota 58. Esta línea de investigación fue considerada poco interesante por los odontólogos de la *Universidad Latinoamericana* y poco rentable por la dirección de la misma. Por eso se tuvo que clausurar rápidamente.

En los cursos antes mencionados, los estudiantes – profesionales, altos ejecutivos, docentes, políticos, representantes, cualquier persona que necesite por cuestiones profesionales tener buenas relaciones públicas - están llamados a mejorar su articulación y corregir su pronunciación por medio de ejercicios específicos aplicados al entrenamiento del movimiento de los músculos faciales y orales. De esta forma, después de haber “aprendido” a respirar y después de haberse adueñado de su voz y del aparato articulatorio, se aprenden las normas de pronunciación de la lengua en objeto con el objetivo de transformar una voz monótona en otra voz, rica de tonos y matices y adecuada para una elocución agradable, elegante e interesante.

Por ejemplo lo es el caso de la *taquigrafía escénica* en determinados cursos de actuación. Se trata de un instrumento o una técnica que ayuda la impostación de la actuación del guión teatral. Se relaciona con todas las posibilidades de aplicación de la función de la voz subdivididas en las tres categorías de la **tonalidad**, del **ritmo** y del **volumen**. Los estudiantes tienen que marcar las partes o fracciones de partes de manera coherente con la secuencia de los estados anímicos del personaje, ampliamente discutidos antes de seleccionar la solución técnica más adecuada. La página del guión llega a ser entonces igual que una partitura musical.

La *taquigrafía escénica*, resultado de un estudio metódico, logrado a través de un correspondiente y precedente trabajo de análisis ortoépico, nos puede ofrecer amplias garantías en términos de éxito glotodidáctico. Es suficiente subrayar el hecho de que la aplicación de esta técnica favorece en el estudiante una *performance* que va más allá de la mera **competencia lingüística** y que se manifiesta en un plano más amplio, el de la **competencia comunicativa**, en la cual, actúan de manera paralela la competencia **lingüística**, es decir, la transposición verbal de un mensaje, la **extra-lingüística**, el conjunto de elementos comunicativos no-verbales que pueden acompañar o transformar el mensaje verbal (competencia objetual – forma de comunicar por medio de objetos -, vestémica – forma de comunicar por medio de prendas -, gestual o chinestética – forma de comunicar por medio de gestos -) y de la **paralingüística**, es decir el *tono y el timbre de voz, la velocidad de elocución, la prosodia*, que cambia de lengua natural a lengua natural, de cultura a cultura, y que incide en el acto comunicativo, de igual forma que la mera competencia lingüística. Además, la *taquigrafía escénica*, de fácil aplicación a cualquier texto – exámenes, discursos públicos, relaciones, ponencias, etc. – se manifiesta como un óptimo recurso para el acercamiento al estudio de las tipologías textuales.

Es exactamente en ello, es decir, en la coincidencia entre Ortoepia y Paralingüística que odontólogos y glotodidactas estarían llamados a un único trabajo cooperativo de construcción de hipótesis sobre la identificación e estigmatización del **gesto articulatorio solicitado por la producción correcta del fonema**.

Sin embargo, sería pretencioso y evidentemente falaz, afirmar que en este eje interdisciplinario, pudiéramos prescindir de la colaboración o por lo menos del aporte científico-teórico de la **Logopedia**, puesto que atrás de un técnico para la

construcción de paladares artificiales, de un maestro de Ortoepia y de un glotodidacta, es ineludible la presencia de un logopedista.

De hecho son el estudio clínico y la solución de una patología que nos pueden ayudar a solucionar o corregir otra “normalidad patológica”.

La **Logopedia**, como explicamos antes, es la disciplina que se interesa de la re-educación de la palabra en coincidencia de causas patológicas, sean ellas articulatorias, acústicas o cerebrales y por costumbre deontológico se dedica a las patologías de lenguaje en la edad evolutiva.

Estas patologías se definen comúnmente como **dislalia**, **retraso de palabra**, **retraso de lenguaje**, **disfasia evolutiva** o técnicamente **DSL**, **desorden específico del lenguaje**, *Specific Language Impairment*, según la definición de Leonard⁶⁰.

El DSL se relaciona con la esencia de la fonología de la lengua y con el **gesto articulatorio solicitado por la producción correcta del fonema** – éste representaba el objetivo de aquella investigación –.

Construir un estado de la cuestión a partir de principios y teorías logopédicas, pudiera aparentemente aparecer como un error de categorización. De hecho, nuestra intervención científica tenía el objetivo de dirigirse al estudio de sujetos que ya pasaron por la etapa de la infancia y que aparentemente no estarían afectados por desórdenes específicos del lenguaje. Sin embargo, existen elementos teóricos que fundamentaban aquella hipótesis:

- Según la Neurolingüística y la Psicolingüística, es exactamente a partir de estos presupuestos teóricos, filosóficos y clínicos que se relacionan con la edad evolutiva, que se pueden obtener logros satisfactorios también en el más específico cuadro andragógico;
- En este ramo de las Ciencias de la Educación, la literatura no conoce todavía un desarrollo significativo;
- Sin estudios previos sobre el desarrollo psico-cognitivo del niño, ni Chomsky, ni Krashen hubiesen podido explicar procesos como el de *Language Acquisition Device* o el de *Second Language Acquisition Theory*, tan útiles para la construcción de currículos para estudiantes adultos.

En fin, para un correcto desarrollo de la investigación era fundamental aplicar un proceso de **depuración nocional** de elementos teóricos y prácticos hacia el más específico objeto del estudio de *los gestos articulatorios solicitados por la producción correcta de fonemas en sujetos adultos*⁶¹.

Al revisar las casi 6.000 páginas de artículos publicados entre 1999 y 2001⁶² por el *Istituto di Fonetica e Dialettologia*⁶³ del *Consiglio Nazionale delle Ricerche*⁶⁴, con

⁶⁰ L.B. Leonard,

- *Facilitating linguistic skill in children with specific language impairment*, 1981.

⁶¹ Utilizamos el término *sujeto*, aunque en un cuadro clínico, sería oportuno usar el de *paciente*.

⁶² Consiglio Nazionale delle Ricerche, *Quaderni dell'Istituto di Fonetica e Dialettologia*, vol. I-1999, II-2000, III-2001. En lo particular, se consideraron relevantes y fundamentales los siguientes artículos:

U. Bortolini,

- *Disturbi del Linguaggio*, (publicado en la sección “Salute” de *Corriere della Sera*).

sede en Pádua, Italia, además de corroborar la hipótesis sobre una inapelable necesidad de colaboración científica entre glotodidactas, odontólogos, técnicos para la construcción de paladares, fonetistas y logopedistas, se evidenciaron varios elementos teóricos y prácticos que encajaban con aquella investigación. El siguiente corolario filosófico-teórico se presenta en forma de elenco con el objetivo de facilitar su lectura y al mismo tiempo con la voluntad de proporcionarlo como instrumento de fácil aplicación y operatividad.

Las **reflexiones glotodidácticas** están en **color rojo**.

a. Como sugiere Elbert⁶⁵ el concepto de *fonológico*, incluye *fonético* y *fonémico*. De hecho, los errores de pronunciación no son específicos de la **producción de ciertos sonidos (elemento fonémico)** sino que comprenden también errores debidos al **uso contrastivo y a las reglas fono-tácticas** de la pronunciación de ciertas palabras (**elemento fonético**).

Los **errores fonéticos se relacionan con los sonidos presentes en el inventario de la lengua adulta** y no en el inventario fonético del niño.

Los **errores fonémicos**, al contrario, están presentes en el inventario del niño pero éste los usa de manera inapropiada según su potencialidad organizativa.

Tradicionalmente, los patólogos del lenguaje, han puesto más atención hacia los aspectos fonéticos-articulatorios del sistema fonológico que a los fonémicos o organizativos, mientras que para aprender la pronunciación correcta, es decir la organización del sistema fonológico de la lengua, el niño debe tener el control de ambos.

Sin embargo, al proponerse un estudio que tenga como objetivo la **estigmatización y corrección por medio de aparatos mecánicos de errores de pronunciación de adultos en lengua extranjera**, lo susodicho vale sólo para el inventario fonológico de un adulto en su lengua materna, dado que en su inventario en lengua extranjera además de los errores fonético-articulatorios, el adulto no dispone de una evidente competencia en el marco de la organización del sistema fonológico, así como lo tiene en su lengua materna.

Total que, **un adulto que pronuncia en lengua extranjera, puede incurrir en errores de carácter fonético – contraste y reglas fono-tácticas para la pronunciación de ciertas palabras – pero también de carácter fonémico – pronunciación de determinados sonidos o unidades mínimas de sonido que no están presentes en su lengua materna -**.

F. Bettini, E. Magno Caldognetto, C. Zmarich, G. Ferrigno,
- *Programmi per l'analisi epg e la sincronizzazione con elite per lo studio simultaneo dei movimenti di lingua, labbra e mandibola.*

⁶³ *Instituto de Fonética y Dialectología.*

⁶⁴ *Consejo Nacional de Investigaciones.*

⁶⁵ M. Elbert,

- *Consideration of error types: A response to Fey. Language, Speech, and Hearing Service in Schools*, 23, 241-246, 1992.

b. Un desorden fonológico por lo tanto, puede reflejar una inhabilidad en varios niveles:

1) una inhabilidad que involucra la esfera neuro-motoria del lenguaje (**no es nuestro caso**);

2) una inhabilidad auditiva-perceptiva en la identificación/discriminación de las diferencias acústico-fonéticas y en el reconocimiento de contrastes fonológicos (**puede ser nuestro caso**);

3) una inhabilidad cognoscitiva-lingüística (**nuestro caso**).

El adulto que se acerca a la pronunciación en lengua extranjera, por lo general, tiende a aplicar una transposición fonética de su lengua materna en lengua extranjera. Por ello, muchas veces sufre un *impasse* al toparse con un fonema que en su lengua materna no existe y que entonces no pudo asimilar en su etapa evolutiva, sin que ello tenga evidentemente a que ver con una eventual presencia de desorden neuro-motorio del lenguaje.

c. Según Stoel-Gammon y Menn⁶⁶, para evaluar la corrección fonológica se pueden aplicar dos tipos de análisis:

- El **análisis independiente** revela qué sonidos y qué secuencias de sonidos puede producir el sujeto. El primer paso en el análisis de la muestra lingüística de un sujeto se relaciona con la compilación del **inventario fonético**, es decir, los fonos que el sujeto produce sin considerar si vienen utilizados menos o correctamente, es decir según el modelo adulto. Este análisis, por lo tanto, permite individuar los **errores fonéticos**. Los criterios utilizados en la compilación del inventario fonético dependen en parte de la entidad de la muestra de la lengua recogida y por lo tanto también de la edad del niño en cuestión.
- El **análisis relacional** compara la producción del sujeto con el adulto estándar e identifica cuales sonidos y secuencias de sonidos el sujeto utiliza correctamente. El análisis en procesos fonológicos es el método utilizado comúnmente para identificar los tipos de error y para estimar las simplificaciones que el sujeto ejecuta, en relación con la producción corregida, en relación con la posición que el sonido ocupa en la palabra y en la sílaba, con la estructura fonotáctica y el sistema.

Si consideramos arbitrariamente al adulto que se acerca al sistema fonológico de una lengua extranjera como un niño que se acerca al sistema fonológico de una lengua materna, la compilación de un inventario fonético, de los fonos que el

⁶⁶ L. Menn, y C. Stoel-Gammon,
- *Phonological Development: Models, Research, Implications*, Timonium: York Press, pp 17-64.

sujeto adulto produce sin considerar si realmente vienen utilizados por el hablante de la lengua extranjera que él está estudiando, es decir, por el hablante-nativo, y comparando los dos sistemas entre ellos, deberíamos de poder individualizar los errores fonéticos. Sin embargo, la “cientificidad” de este análisis depende también del nivel de desconocimiento-conocimiento que tiene cada elemento o sujeto de la muestra. No es en efecto justificado pensar que todos los elementos de la muestra se encuentren en la misma habilidad o inhabilidad cognoscitiva-lingüística al acercarse al inventario fonológico en una determinada lengua extranjera. Es indudable que cada elemento-sujeto de la muestra es un **ser único e irrepetible**, portador de conocimientos previos (**glotomatética diacrónica y sincrónica**) que pueden aparecer pero también no aparecer en sus parecidos y que por la misma característica se pudiera correr el riesgo de conseguir de la misma forma una serie de **inventarios únicos e irrepetibles**.

Sin embargo, ampliando el número de elementos-sujetos de la muestra, aplicando en secuencia el análisis independiente (inventario del adulto en lengua extranjera) y el relacional (inventario del adulto en lengua extranjera comparado con el *target* del hablante nativo) y otorgando a la Fonética el concepto dogmático de “conjunto de normas que hacen de una lengua natural un circuito cerrado de pronunciación” se puede posiblemente lograr algún resultado positivo o científicamente aceptado.

d. Algunos autores han sugerido que la presencia de los procesos fonológicos es la prueba de un déficit cognoscitivo-lingüístico y que ello ofrecería una explicación de los errores fonológicos. Se trata de una interpretación incorrecta porque el procedimiento del análisis en procesos fonológicos es solamente un medio descriptivo que no revela las causas del desorden: por ejemplo, un proceso fonológico de *stopping* - el niño dice /tol/ en lugar que sol/, puede deberse a que el niño perciba / tol/ en lugar que sol/ -.

Una segunda explicación pudiera ser que el sistema perceptivo del niño trabaja correctamente, pero que **el niño tiene unos problemas en la producción de la fricativa en general (problema motorio) o en ese particular contexto (problema lingüístico)**.

Es evidente que éste puede ser el caso de adultos inhabilitados a pronunciar fonemas en lengua extranjera que no pueden encontrar en su patrimonio fonético materno.

Son por lo tanto necesarios unos análisis adicionales para identificar cuál de estos factores es el mayor responsable del error. Sin embargo no siempre está claro si un error en la producción es el resultado de un problema perceptivo y/o motorio o tiene a que ver con la carencia de una regla fonológica particular: más factores pueden estar implicados en el desorden y el tratamiento lo debe considerar.

e. Al aplicar estos análisis (ver punto c) a la producción fonética de un adulto en lengua extranjera podríamos averiguar:

- **Cuáles sonidos el adulto es capaz de producir independientemente del hecho que los sabe utilizar correctamente**, compilando su inventario

fonético que exigiría no solamente un análisis cuidadoso de la producción espontánea sino también **pruebas “tradicionales” de articulación y “estimulabilidad”**;

- **Cuáles estructuras silábicas están presentes en su producción** con la finalidad de individuar eventuales restricciones fonotácticas;
- **Cuáles sonidos el adulto utiliza de manera contrastiva** y ello implicaría una valoración de la “contrastividad”, no de la exactitud.

Si el adulto no usa de manera contrastiva unos sonidos es importante individuar cuáles factores están implicados y para dar una respuesta a esta pregunta hay que individuar a qué nivel se encaja el problema, si en el nivel perceptivo y articulatorio o en el nivel de organización. Es por lo tanto útil probar la capacidad del sujeto en distinguir los sonidos, los que no produce y los que no utiliza de manera contrastiva. Pruebas con esta tipología, pueden indicarnos que el sujeto ha procesado una categorización de fonemas diferentes como por ejemplo el fonema /k/ de manera idéntica a /t/.

En este caso, el adulto no produce una diferencia fonética entre los dos sonidos, porque la diferencia acústica entre los dos sonidos no ha sido percibida como lingüísticamente importante. Ello también es importante. El error fonético en lengua extranjera se puede deber exactamente a la visión fonética que el hablante adulto tiene de la nueva lengua por aprender. En ello, puede encajar perfectamente el fenómeno glotodidáctico de la **“pidginización”** de la lengua extranjera, es decir, de la hipersimplificación de la oferta lingüística frente a un constante crecimiento internacional de la demanda de procesos de aprendizaje de lengua extranjera a breve plazo e insertados en una óptica pragmático-utilitaria. Es el caso por ejemplo del estudiante que domina el inglés “internacional” pero que no tiene ni idea del inglés “londinés”. Lo subraya el hecho de que, en la mayoría de los cursos de lenguas extranjeras, los docentes, por costumbre deontológico enraizado, no dan importancia a la solución de problemas fonéticos y fonológicos por parte de estudiantes, minimizando el problema con respuestas del estilo – *¡No se preocupen, antes o después irán aprendiendo este sonido!*, o *¡Traten de imitar la forma con la cual yo pronuncio este sonido!*, o *¡No se preocupen, esto le pasa a todos, a lo largo del curso lo mejorarán!* – y alimentando las situaciones de *impasse* de los mismos estudiantes. De hecho, entre ellos se forman dos categorías, los que cumplen un acto de fe y toman como partido al docente y los que ya de antemano perciben como lingüísticamente importante la diferencia acústica entre el fonema pronunciado por el docente y el que pronuncian ellos mismos.

f. Al establecer la muestra para el análisis fonológico y la necesidad o no necesidad de intervención clínica, es fundamental testar la inteligibilidad de la lengua espontánea, es decir, el reflejo de la capacidad de comunicación de un individuo en una situación natural. **No cabe duda que este concepto logopédico se**

puede reconducir fácilmente en el ámbito glotodidáctico. El eje de esta pesquisa es “situación natural”.

La lengua es un medio para comunicarse. No nace, no crece y ni evoluciona por causas didácticas sino en un marco más amplio, el de las causas comunicativas. El ambiente natural no es entonces por antonomasia el salón de clase, más bien es el más amplio universo de la comunicación. Es evidente, que la histórica implementación de métodos glotodidácticos, definidos “naturales” o “comunicativos” no ha proporcionado alguna garantía de “naturalidad de la performance comunicativa” en ambientes escolares.

Inclusive podemos afirmar sin ningún titubeo que en la *performance* comunicativa, se ocultan inputs positivos o negativos, evidentemente manipulados por la esfera psico-afectiva del sujeto que la produce, inputs positivos o negativos que en otros ambientes, más naturales para el mismo sujeto, pueden mudar completamente de valor. Es evidente que el concepto de “naturalidad situacional” es subjetivo y por ende relativo.

Al sacar la muestra será por lo tanto fundamental tomar en consideración los factores logopédicos que influyen mayormente la inteligibilidad:

- **Número y naturaleza de los errores que el sujeto hace al pronunciar las palabras.** Mayor es el número de las palabras pronunciadas mal, menor es el nivel de inteligibilidad. Sin embargo una cuenta simple del número de los sonidos incorrectos no es índice adecuado de inteligibilidad. La naturaleza del error afecta mucho la inteligibilidad. Por ejemplo la omisión de un sonido puede afectar más la inteligibilidad que la pronunciación equivocada del mismo sonido;
- **Calidad del error y frecuencia de la manifestación del sonido incorrecto.** Puede haber otros factores externos que influyen la inteligibilidad cual la **familiaridad del oyente con el hablante**, la **experiencia del oyente**, el **ambiente** en el cual ocurre la comunicación, el **contenido del mensaje**. La complejidad de estos factores explica porqué el grado de inteligibilidad no se correlaciona tan claramente con el porcentaje de consonantes producidas y usadas correctamente;
- **el grado de inteligibilidad crece con la edad.**

Por lo tanto, una enorme variedad de factores puede afectar el juicio clínico de inteligibilidad. **Menor es la inteligibilidad, mayor es la probabilidad de la intervención.**

g. Otro factor que debe ser considerado para escoger la tipología de la intervención es la adecuación de la producción del sujeto en relación con el *estándar*.

La necesidad de la intervención se establece a menudo en la base de datos normativos sobre la adquisición de los fonemas: si un sujeto no produce o no

produce correctamente unos sonidos que niños de edad inferior por norma han adquirido, o en nuestro caso, **si un sujeto adulto no produce o no produce correctamente unos sonidos que hablantes nativos adultos por norma han adquirido.**

La comparación del inventario fonético del sujeto con el perfil normativo parece una tarea muy simple, mientras hay que poner mucha atención cuando se evalúa la edad normal de adquisición de un sonido puesto que los datos normativos son solamente unas medias estadísticas que reflejan **perfiles finales de adquisición** mientras que la **variabilidad interindividual en la edad de la adquisición** de los singulares sonidos es tan grande que desalienta cualquier estadística.

Obvio que en términos glotodidácticos, los conceptos de **perfil final** y de **variabilidad interindividual** de adquisición de un sonido asumen una valencia todavía más compleja. De todas formas, desde un punto de vista clínico, al utilizar los datos de una **muestra amplia de sujetos**, desaparecen las diferencias interindividuales y, aunque la secuencia y la naturaleza exactas del desarrollo fonológico varía de persona a persona, se puede de una manera generalizada individuar que ciertos segmentos se aprenden antes que otros, información útil para establecer que existe un retraso en el desarrollo fonológico.

h. Al tomar en consideración lo susodicho, se puede construir el siguiente guía para la intervención clínica:

Desarrollar el plan del tratamiento en relación con los factores que pueden estar al origen del desorden



Considerar cada sujeto individualmente



Utilizar los datos del desarrollo normal como guía para el planeamiento de la intervención



Utilizar los resultados de una valoración fonológica amplia y profunda



Enseñar al adulto a controlar sus propias respuestas



Estimar sistemáticamente los progresos

Desarrollar el plan del tratamiento en relación con los factores que pueden estar al origen del desorden:

- habilidades neuro-motorias;
- habilidades cognoscitivo-lingüísticas o fonológicas;
- consideraciones sico-sociales pragmáticas.

Considerar cada sujeto individualmente

Cada sujeto adulto, normal o con desorden, tiene un proceso individual, único e irrepetible de desarrollo fonológico de la lengua extranjera.

Utilizar los datos del desarrollo normal como guía para el planeamiento de la intervención

Uso de los datos de adquisición normal en hablantes nativos adultos como líneas para la programación de la intervención.

El desarrollo fonológico implica entre otras cosas la adquisición de la capacidad de producir sonidos y las estructuras silábicas del sistema, eliminar los procesos fonológicos y utilizar los contrastes fonémicos.

El tratamiento puede progresar con más eficacia si se eligen objetivos considerando el perfil evolutivo.

Utilizar los resultados de una valoración fonológica amplia y profunda

Utilizar análisis de tipo independiente y relacional.

Enseñar al adulto a controlar sus propias respuestas

Hay que involucrar a los adultos para que tomen conciencia activa de su percepción de la producción lingüística y por lo tanto puedan juzgar la exactitud de sus propias respuestas y reconocer su papel en eventuales cambios.

Estimar sistemáticamente los progresos

Estimar si hubo mejorías en la dirección y en los objetivos entrenados en el tratamiento o si hubo una generalización de los objetivos no tratados, para juzgar la eficacia de la intervención.

i. En el análisis fonológico, es fundamental estimar el grado de “estimulabilidad”, que consiste en el muestreo de la capacidad del sujeto en repetir la forma correcta de una palabra que el mismo produce de manera equivocada en su producción espontánea.

Aunque no hay procedimientos estándar para la evaluación de la “estimulabilidad”, el procedimiento que se utiliza más comúnmente consiste en volver a llamar la atención del sujeto sobre la producción del examinador de las sílabas o de las palabras que el sujeto produce de manera equivocada o pedirle que las repita. Se vuelve a llamar la atención sobre los aspectos visivos y sobre las sensaciones táctiles que derivan de la posición de los sonidos articulados.

La valoración de la “estimulabilidad” puede servir para:

- Estimar si un sonido se puede adquirir sin un tratamiento específico;

Ello es lo que pasa comúnmente en una clase de lenguas extranjeras: el docente es llamado a estimular al estudiante para que llegue a adquirir un sonido sin tratamiento específico, sobre todo porque, por lo general el docente o la institución en la cual trabaja no dispone o provee de tratamientos específicos para la estigmatización y corrección de problemas fonéticos y fonológicos en lengua extranjera.

- Estimar cuál es el nivel fonético desde el cual la producción del fono podría empezar, es decir, aislado, en sílabas, en palabras, etc.;

Es por ejemplo el caso del fonema [gli] del Italiano que al mexicano cuesta tanto trabajo pronunciar en su forma aislada o acompañada por vocal (artículo determinado, masculino plural: “gli”), mismo sonido que en su forma articulada en palabras es al contrario menos hostil (“foglia”).

- Estimar en ciertos casos la posibilidad que un paciente tiene para llegar a pronunciar espontáneamente y corregir de esta forma su producción.

Sin embargo, sobre el uso de la “estimulabilidad” como índice de pronóstico de mejorías espontáneas y del enfoque del tratamiento, hay opiniones discordantes.

I. Otro factor que se debe tener presente en la selección de los objetivos es la frecuencia con la cual los sonidos equivocadamente pronunciados aparecen en la producción. Mayor es la frecuencia de un sonido en la lengua, mayor será el efecto sobre la inteligibilidad. Por lo tanto el tratamiento tendrá efecto mejor en la inteligibilidad si son elegidos para el tratamiento los sonidos más frecuentes en la lengua del adulto y/o los que con frecuencia el niño pronuncia de la manera incorrecta. Es evidente la correlación con el adulto que estudia lenguas extranjeras, aunque en este caso es importante, considerar el patrimonio lingüístico del estudiante en su totalidad: lengua materna, lenguas segundas, lenguas extranjeras, etc.

m. Si el tratamiento tiene como objetivo, instalar y establecer un **contraste fonológico**, se puede elegir entre dos estrategias diferentes:

- Los fonemas de la pareja, escogida como objetivo, difieren sólo por una sola característica (p-b -> pollo vs. bollo)
- entre los fonemas hay una diferencia máxima.

n. Elbert y Gierut⁶⁷ sugieren que la valoración fonológica tiene que abarcar también la valoración de la “productividad”, es decir, la toma de conciencia sobre un sonido particular y su nivel lingüístico. La coherencia con la cual un fonema viene usado en varias posiciones y en diferentes palabras es el resultado del conocimiento fonológico, el cual se puede representar según un *continuum* que va desde la producción siempre corregida del sonido a la producción siempre incorrecta.

Es ésta una importante función que hay que considerar en la producción fonética en lengua extranjera. El adulto en este caso específico es llamado a dominar el conocimiento fonológico en su entera productividad.

Ejemplo:

El sonido [x] del Náhuatl que fue adoptado por el Español de México, y adaptado al sonido [j] es definitivamente uno de los principales obstáculos fonéticos que encuentra un extranjero al acostarse al mismo Español. Sin embargo, la mayoría de ellos, pueden pronunciar la palabra “México” (Méjico) con una cierta facilidad y después de constante entrenamiento en términos de “estimulabilidad”, mientras que esta misma “facilidad” no se puede otorgar a la palabra “Oaxaca”.

⁶⁷ M. Elbert y J.A. Gierut,
- *Handbook of clinical phonology: Approaches to assessment and treatment*, San Diego: College-Hill Press, 1986.

3. Conclusiones

Durante este laborioso y complejo trabajo de investigación sobre el **MME** se evidenciaron algunas teorías que manifiestan claramente el carácter programático de la misma.

El **papel del docente** es definitivamente proyectado hacia la “periferia” del proceso de enseñanza-aprendizaje, hasta el estado ideal de **invisibilidad** (maestro-clandestino), aunque asuma - al menos en fase *en-co-activa* - la dimensión substancial de agente-estimulador.

Por medio de él empieza de hecho la construcción de la *work unity* y surgen los inputs “de motivación” fundamentales para la acción de los agentes-estudiantes.

En específicos casos, inclusive, el ejemplo ofrecido por el agente-docente supe definitivamente de “paradigma matético”, criticable y eventualmente corregible y modificable. He aquí que los agentes-estudiantes se transforman entonces en **agentes-docentes**.

Ello confirma la hipótesis según la cual, sólo a través de un **enfoque humanístico-afectivo** se restituye al estudiante una correcta posición central en el proceso de aprendizaje de lengua y cultura extranjeras, abjurada por los demás abordajes glotodidácticos.

De hecho el papel periférico del estudiante viene fomentado de manera explícita en el Formalismo y en el Estructuralismo por medio del *acto de fe* del estudiante hacia el maestro-dios y de manera implícita o tácita en los métodos Directos y en el Comunicativismo, en los cuales se requiere a todos los estudiantes, sin estudios previos sobre la **esfera psico-afectiva** de cada uno, el logro de una *performance* lingüístico-cultural estándar.

La investigación subraya de esta forma la hipótesis según la cual sólo después de la aparición de la **Psicología Humanística** al servicio de la Glotodidáctica, la enseñanza-aprendizaje de lenguas y lenguajes ha recuperado su **dimensión formativa** en perjuicio de la mera **instructiva**.

Por ello, *aprender a aprender, aprender haciendo*, es decir la **competencia glotomatética**, son las llaves de lectura del MME, el medio a través del cual se rescata lo susodicho, una nueva e innovadora contribución al debate glotodidáctico.

Se evidenció también el papel fundamental del **elemento tecnológico**, a veces agente protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje de lengua y cultura extranjeras.

De hecho, se le reconoce potencialidad educativa y formativa, sólo cuando viene aplicado con **racionalidad, sistematismo, planificación, precisión en la elección de las metas, control, eficacia y optimización**.

Éstas son las condiciones necesarias para que la tecnología educativa sea al mismo tiempo sujeto y objeto del estudio o inclusive cuando viene discriminada físicamente por el mismo proceso o cuando al contrario provee modelos y paradigmas útiles al actuar únicamente “artístico.”

En el MME, el elemento tecnológico se presenta bajo dos formas distintas, el **hipertexto** y la **comunidad web**.

Sin embargo, ambas están acomodadas por los principios susodichos de J. Sarramona:

Racionalidad:

Hipertexto - Democratización y colectivización de los conocimientos por medio de *links* que transforman un texto tradicional en un texto más científico y objetivo o *auténtico-auténtico* como se define en el MME.

Comunidad WEB - Ambiente ideal para el trabajo cooperativo a distancia. Cosmos que integra los conocimientos de cada sujeto.

Sistematismo:

Hipertexto - Cada *link* interactúa con los demás. Es principio o apéndice de nuevos avances o descubrimientos.

Comunidad WEB - Su estructura permite evidentemente la interacción entre todos los agentes y a su vez entre los conocimientos de éstos.

Planificación:

Hipertexto - Tiene una estructura "en profundidad" que respeto al texto tradicional o al circuito cerrado, permite un continuo replanteamiento estructurado de la improvisación, mecanismo inexistente al contrario en un libro tradicional.

Comunidad WEB - Por ejemplo, el mecanismo del *clic*, es decir de decisión comunitaria y democrática de transformación de un específico rol-sujeto durante una actividad didáctica no es fruto de una anárquica improvisación sino de una previa planificación sobre el plan estratégico.

Precisión en la elección de las metas:

Hipertexto - La precisión está en la ecuación: *10, 20, 30, 40 estudiantes = 1 intervención* y en la regla: *da = chez*.

Comunidad WEB - La precisión está en la regla: *+ autonomía glotomática - centralización de los "saberes"*.

Control:

Hipertexto - Cada desviación en este caso representa un elemento añadido al proceso *en progress* de definición del objeto del estudio.

Comunidad WEB - El *clic* en todos casos y todos momentos permite la reconducción del sistema de acuerdo a los fundamentos iniciales.

Eficacia:

Hipertexto - Permite la aplicación del concepto: *simple vs. complejo*, en lugar del tradicional y poco eficaz, **fácil vs. difícil**.

Comunidad WEB – Se logra la formación glotodidáctica del sujeto y no la sola o mera instrucción lingüística del mismo.

Optimización:

Hipertexto - Al contrario del texto tradicional permite una rentabilización del objeto del estudio en el eje horizontal (espacios) y en el vertical (tiempos).

Comunidad WEB - Permite una rentabilización del objeto del estudio en el eje horizontal (espacios) y en el vertical (tiempos) transformando el proceso de aprendizaje de estático en dinámico.

Así que, por un lado, el hipertexto es el contenedor más perfecto para representar la realidad del contexto de una lengua y cultura extranjeras, que como vimos, no tiene nada que ver con el **ambiente aséptico** de un salón de clase, sino con el **caos comunicacional** del externo, por el otro, la comunidad web es el contenedor más perfecto para representar el mismo proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua y cultura extranjeras.

Ambos pueden ser representaciones, sin embargo, en el MME, al mismo tiempo son también abordaje, método y técnicas glotodidácticas y transforman la “hostilidad” de una lengua y cultura extranjeras en el *placer de aprender a aprenderlas*, único verdadero motor de la motivación, a diferencia del *deber* o de la *necesidad*.

Luego, si a la **motivación** se une el **aprendizaje significativo**, el fracaso ya no tiene sentido de existir.

La **dimensión holística** del MME, introduce conceptos teóricos y filosóficos de otras disciplinas científicas, no en contraposición, sino en perfecta continuidad con la ciencia Glotodidáctica y los dibujos de disciplinas paralelas permiten el desarrollo de una investigación muy amplia, mucho más allá del estudio de las problemáticas estrechamente enlazadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas y culturas extranjeras.

Ésta es entonces, una investigación que implica nuevas metodologías, en una reflexión necesaria para la construcción de una nueva ciencia de la educación, complementando estrategias y currículos - aparentemente propios de ciencias lejanas entre ellas - y poniéndolos al servicio de una concepción más extensa de Glotodidáctica.

Una investigación que representa por supuesto la **vocación cualitativa** del Método del Maestro Estudiante - donde el docente, entre otros papeles, asume inclusive el de **Invisible** o, hasta el de **Distractor** – en perjuicio de una mera impostación descriptiva que en muchos ámbitos académicos, hoy en día, es todavía considerada erróneamente como la prerrogativa fundamental de la

investigación glotodidáctica.

Una investigación que de todas formas acaba de empezar y cuyo proyecto denominado MME merece ulteriores verificaciones y eventuales cuantas probables modificaciones.

Ahora, destaca una pregunta más:

¿Es correcto pensar en el Método del Maestro-Estudiante como proceso de enseñanza – aprendizaje para otra lengua y cultura extranjeras que no sea el italiano u otra lengua y cultura neo-latina?

Después de cinco años de trabajo teórico y práctico se presume poder valorar esta hipótesis.

En muchas sesiones del La.G.G. y del C.I.Glo., por medio del rescate de la **competencia glotomática diacrónica** entre los estudiantes, se estimó que el *aprender a aprender* una lengua y cultura extranjeras favorece el aprendizaje futuro de otras lenguas y culturas extranjeras.

El estudiante va de hecho afinando su propia competencia glotodidáctica y se vuelve siempre más **maestro de sí mismo y de los demás**.

Se hace más aguda la capacidad de interpretar los significados y los sentidos de las gramáticas de las lenguas y de las culturas, aún cuando no las maneje.

Se hace más concreta la potencialidad de hacer hipótesis sobre la construcción de las mismas gramáticas.

Se hace más evidente la habilidad de encontrar métodos, técnicas, herramientas, medios glotodidácticos, eficaces para el proceso de aprendizaje.

En pocas palabras, se van haciendo siempre más exiguas las diferencias entre proceso **directo**, proceso **tutorado** y proceso **autodidacta**.

Esto es el Método del Maestro-Estudiante: un viaje hermenéutico hacia el descubrimiento de nuevos conocimientos que tenemos que colocar en nuestra personal bitácora psico-afectiva y cognitiva, un viaje que por su naturaleza dura una vida entera.

4. Vías de desarrollo

Además de lo mostrado en las conclusiones sobre el potencial de desarrollo de esta investigación en el ámbito **diacrónico**, en relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje de otras lenguas “inútiles” o no desde un punto de vista utilitario-pragmático o pertenecientes a la familia de las lenguas neo-latinas o a otras familias, la literatura de la Glotodidáctica del Siglo XXI necesita ulteriores esfuerzos de investigación en el ámbito **sincrónico**, es decir, en relación con el principio de interdisciplinariedad con otras ciencias.

En efecto, el desarrollo en el La.G.G., en el C.I.Glo. y en las últimas aplicaciones en el Centro Lingüístico en la Libre Universidad de Bolzano, de este diseño de investigación nos proporciona de antemano algunas sugerencias epistemológicas que merecerían una mayor atención por parte del mundo científico:

- a. Definición teórico-práctica del **rol de la Historia Comparada de las Lenguas Modernas en el ámbito glotodidáctico**, completamente ausente hoy en día en abordajes, métodos, técnicas y materiales para el estudio de unas LCE. De hecho, durante el desarrollo de muchas *work unity*, a través de la explotación de la competencia glotomatética diacrónica, los estudiantes han avanzado hipótesis concretas sobre la “construcción-invencción” de palabras de las LCE completamente desconocidas por ellos, a partir de *tips* de Lingüística Diacrónica Comparada como por ejemplo la ecuación *H inicial del Español = F inicial en las demás lenguas neolatinas* (Español, *hijo* – Italiano, *figlio*, Francés, *fil*s, Portugués, *filho*, Catalán, *fill* y Rumano, *fiu*). Estas son generalizaciones que evidentemente, se parecen mucho más a verdaderas normas de construcción de un vocabulario, que los estudiantes formulan sin saber que se tratan de fenómenos lingüísticos naturales: en el Siglo XIV los habitantes de la ciudad española de Burgos perdían los dientes incisivos por falta de flúor en el agua, ello los imposibilitaba en la pronunciación de la labiodental *f*, sustituida por la *h* muda. Por esta razón el Español es la única lengua neo-latina que en su transformación romance presenta este rasgo fonético peculiar. No se trata evidentemente de estudiar por completo la historia comparada de las lenguas neo-latinas. Sin embargo, estos *tips*, oportunamente insertados en un proceso de enseñanza-aprendizaje a estudiantes hispanoparlantes de Italiano, facilitaría la comprensión y la producción en lengua y cultura italiana por parte de ellos.
- b. **Colaboración entre glotodidactas y arquitectos** para la correcta construcción o estructuración de un **salón de calidad** apto para la aplicación de un método humanístico-afectivo. En este ámbito es suficiente pensar en los aportes que podría tener este tipo de vínculo en un estudio gloto-arquitectónico sobre un curso sugestopédico para el aprendizaje de lenguas o lenguajes.

- c. **Uso de la resonancia magnética**, sobre todo de los prototipos más avanzados en términos de tecnología, para el estudio del aparato cerebral en presencia de un sonido en lengua y cultura extranjera. Ello probablemente permitiría - o no permitiría obviamente - aclarar el concepto glotodidáctico de “talento para el aprendizaje de las lenguas extranjeras” ubicando y valorando científicamente la probable área cerebral en la cual supuestamente está posicionado el **L.A.D.** (Language Acquisition Device) o descartando definitivamente esta hipótesis chomskiana, reconduciendo el enfoque glotodidáctico hacia la única dimensión del L.A.S.S. (Language Acquisition System Support).
- d. Colaboración con la ciencia de la **Odontología** para el estudio de los **paladares artificiales** como soportes para una correcta adquisición de sonidos inexistentes en la lengua materna pero presentes en la lengua extranjera. En efecto, no se entiende por qué la misma aplicación, tan eficaz en las patologías clínicas, no pueda encontrar lugar en las “patologías” didácticas. Ello fortalecería el concepto de ciencia práctica y no sólo teórica de la Glotodidáctica.
- e. Aplicación de la **tecnología virtual** al aprendizaje de lenguas extranjeras. En este caso, las ventajas serían dobles. Por un lado, la Glotodidáctica podría hacer efectivo el sueño de reconstruir un contexto auténtico de LCE en el cual el estudiante pudiera interactuar con un ambiente lingüístico cultural apropiado, aunque se encontrara físicamente lejos de él, por el otro, la tecnología se volvería definitivamente educativa, testigo de una época en la cual, no vale producir sólo lo que se vende abundantemente y en poco tiempo, sino también lo que se vende y se puede quedar para el resto de la vida.
- f. Traslado de la creatividad glotodidáctica al campo del **reality show**. Un **big teacher**, además del *Big brother*, pudiera representar un inigualable ocasión para el estudio del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua y cultura extranjeras sobre amplia escala.

5. Bibliografía

Aronson E.,

The Jigsaw classroom, Beverly Hills, CA: Sage, 1978.

Asher J.J.,

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

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

Ausebel D.P., Novack J.D. y Hanesian H.,

Psicología Educativa, México, Trillas, 1983.

Austin J.L.,

How to Do Things with Words, Oxford University Press, Londres, 1962.

Balboni P.E.,

Lingua e percezione ambientale, en P.E. BALBONI, A. DE MARCHI, F. LANDO y G. ZANETTO, *La percezione dell'ambiente. L'esperimento di Venezia*, Venezia, Ciedart/UNESCO, 1978, pp.45-81.

Natura, finalità, struttura e risultati del testing 1981-1983, en G. PORCELLI y P.E. BALBONI, *Lingua alle elementari: i risultati del progetto veneziano*, Padova, Cleup, 1985, pp. 23-61.

Elementi di glottodidattica, Brescia, La Scuola, 1985.

Un modello operativo per la glottodidassi en P.E. BALBONI, M. BONDI, O. CHANTELAUVE y F. RICCI GAROTTI, *Inglese, francese, tedesco: Modelli operativi*, Brescia, La Scuola, 1988, pp. 9-100.

Storia degli insegnamenti linguistici nella scuola italiana dall'Unità ai nostri giorni, Padova, Liviana, 1988.

Microlingue e letteratura nella scuola superiore, Brescia, La Scuola, 1989.

Psicolinguistica e tecnologia didattica, en "Aula Multimediale e Lingue Straniere", Venezia, C.L.I./Università, 1990, pp.27-34.

Tecniche didattiche e processi d'apprendimento linguistico, Padova, Liviana, 1991.

BALBONI P.E. y G. PORCELLI, *Glottodidattica e università. La formazione del Professore di Lingue*, Padova, Liviana, 1991.

Didattica dell'italiano a stranieri, Roma, Bonacci, 1994.

La progettazione della sperimentazione [lanua Linguarum], en P.E. BALBONI, P. ELLERO y G. FREDDI (compilado por), *La lingua straniera alle elementari. Sperimentazione e valutazione*, Milano, Longman / Venezia, IRRSAE Veneto, 1994, pp. 27-37.

P.E. BALBONI y M.C. LUISE, *Interdisciplinarietà e continuità nell'educazione linguistica*, Roma, Armando, 1994. Balboni: caps. 1-4.

Le nuove tecnologie e l'insegnamento linguistico, en AA.VV., *Tecnologia, Lingua, esperienze*, Campobasso, ANILS, 1994, pp. 1-6.

Curricolo di italiano per stranieri, Università per Stranieri di Siena, Collana I libri dell'arco, Bonacci Editore, Roma, 1995.

Natura, fini, struttura e limiti del curricolo, en AA.VV., *Curricolo di italiano per stranieri*, Roma, Bonacci, 1995, pp. 109-125.

Tecniche didattiche per la realizzazione e la verifica del curricolo, en AA.VV. *Curricolo di italiano per stranieri*, Roma, Bonacci, 1995, pp. 187-206.

Cenicienta al final va a conquistar el Príncipe Encantador. Nuevas perspectivas de la Glotodidáctica como ciencia autónoma, London College, 1998, CILT, R. Di Napoli y L. Polezzi con el título provisorio de *Fuzzy Boundaries*.

Educazione Bilingue (compilado por), Perugia, Guerra, 1996. Nueva edición modificada en 1999.

Tecniche didattiche per l'educazione linguistica. Italiano, lingue straniere, lingue classiche, Torino, UTET Libreria, 1998.

Parole comuni, culture diverse. Guida alla comunicazione interculturale, Venezia, Marsilio, 1999.

Dizionario di glottodidattica, con floppy disc, Guerra Edizioni Guru, 1999.

Le microlingue scientifico-professionali, UTET Libreria, 2000.

Grammagiochi. Per giocare con la grammatica, Bonacci, 2000.

- Berlitz M. D.**,
Illustrated book for children: how to use this book, New York, 1949.
- Bloomfield L.**,
Language, Holt Rinehart & Winston, New York, 1933.
Outline Guide for the Practical Study of Foreign Languages, Linguistic Society of America, Baltimore, 1942.
- Boas F.**,
Handbook of American Indian Languages, Smithsonian Institution, Washington D.C., 1911.
- Brindley G.**,
The Assessment of Second Language Proficiency: Issues and Approaches, Adelaide, National Curriculum Resource Centre, 1986.
- Cangià C.**,
L'altra glottodidattica, Giunti, Firenze, 1998.
- Chomsky N.**,
"A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior", en *Language*, XXXV, 1959.
Syntactic Structures, Mouton, L'Aia, 1957.
Language and Mind, Harcourt Brace & World, New York, 1968.
- Comoglio M. y Cardoso M.**,
Insegnare e apprendere in gruppo. Il Cooperative Learning, LAS, Roma, 1996.
- Cortázar J.**,
Rayuela.
- Ciliberti A.**,
"Gli errori nell'apprendimento di una lingua straniera: cause ed effetti", *Annali-Anglistica*, Istituto Universitario Orientale, 1, pp. 7-39, 1976.
(compilato por) *Glottodidattica e discipline linguistiche: prospettive attuali*, Bologna, Zanichelli, 1980.
"Approcci teorici nella descrizione del linguaggio scientifico e loro utilizzazione didattica", en CILIBERTI A. (compilato por), 1981.
(compilato por) *L'insegnamento linguistico per scopi speciali*, Bologna, Zanichelli, 1981.
(compilato por) *Didattica delle lingue in Europa e negli Stati Uniti*, Milano, Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori, 1985.
"Strategies in service encounters in Italian bookshops", en ASTON G., (compilato por) *Negotiating Service: Studies in the Discourse of Bookshop Encounters*, Bologna, CLUEB, 1988.
Grammatica, pedagogia, discorso, Firenze, La Nuova Italia, 1991.
- BALBONI P.E. Y ASTON G., "Research methodology and affectivity" en RUTELLI, R., JOHNSON A. (compilato por), *Il linguaggio della passione*, Udine, Campanotto, 1992.
- "The personal and the cultural in interactive styles", en *Journal of Pragmatics*, 20, pp. 51-75, 1993.
- "L'insegnamento della grammatica come meccanismo di supporto allo sviluppo di una competenza dell'uso linguistico", VI Convegno nazionale GISCEL, "L'universo delle lingue. Confrontare lingue e grammatiche nella scuola", Senigallia, 23-25 aprile 1993.
Manuale di Glottodidattica, La Nuova Italia, Scandicci, 1994.
- "Repetition in native-non-native interaction", en C. Bazzanella (compilato por), *Repetition in dialogue*, Niemayer, Tübingen, 39-49, 1996.
- "Dal concetto di competenza linguistica a quello di competenza comunicativa e di competenza di azione", en Baur S., A. Carli, D. Larcher (compilato por), *Interkulturelles Handeln. Neue Perspektiven des Zweitsprachlernens/ Agire interculturale. Nuove prospettive nell'apprendimento della lingua seconda*, Edizioni Alpha & Beta, Merano, pp. 147-158, 1996.
- "La rilevanza degli orientamenti glottodidattici odierni per l'insegnamento linguistico nella scuola elementare", en N. Vasta (compilato por), *Università e lingue alle elementari*, Campanotto Editore, Udine, 1996.
- "La formazione iniziale dell'insegnante di lingue", *Lingua e Nuova Didattica*, número especial, pp. 28-36, 1996.
- "Changes in discursive practices in Italian public administration", *Journal of Pragmatics* 27, 127-144, 1997.

“Egocentric versus self-denying communication in an asymmetric event”, en S. Cmejrkova et AA.VV. (compilado por), *Dialoganalyse VI, Referate der Arbeitstagung, Prag 1996*, Max Niemeyer Verlag, Tübingen, 29-38, 1997.

“Le rappresentazioni pre-nozionali degli studenti nei questionari di Pavia”, en Pavesi, M. & G. Bernini (compilado por), *L'apprendimento linguistico all'università: le lingue speciali*, Bulzoni editore, Roma, 97-107, 1998.

“Professionalizzazione degli iscritti alle facoltà di lingue”, *Lingua e Nuova Didattica* 5, pp 22-27, 1998.

“The importance of context in the definition and negotiation of coherence”, en Bublitz W. , U. Lenk y E. Ventola (compilado por), *Coherence in spoken and written discourse: How to create it and how to describe it*, Benjamins, Amsterdam, 189-205, 1998.

[Ciliberti A./ L. Anderson] (compilado por) *Le forme della comunicazione accademica. Ricerche linguistiche sulla didattica universitaria in ambito umanistico*, Franco Angeli, Milano, 1998.

“Gli esami orali: tra agentività e dipendenza, tra auto-referenzialità ed etero-referenzialità”, en Ciliberti/Anderson (compilado por), 1999.

“La ricerca sulla comunicazione didattica”, en Ciliberti/ Anderson (compilado por), 1999.

[Ciliberti A./ L. Anderson], “Introduzione”, en Ciliberti/ Anderson (compilado por), 1999.

[Ciliberti A./ L. Anderson], “Analisi del questionario docenti”, en Ciliberti/ Anderson (compilado por), 1999.

[Ciliberti A./ R. Pugliese], “Analisi dei questionari studenti”, en Ciliberti/ Anderson (compilado por), 1999.

“The teaching of foreign languages in Italy and linguistic ideologies”, en Polezzi, Di Napoli, King (compilado por), *Breaking boundaries*, CILT documents, London, 2000.

Consiglio Nazionale delle Ricerche,

Quaderni dell'Istituto di Fonetica e Dialettologia, vol. I-1999, II-2000, III-2001.

Corder S.P.,

Introducing Applied Linguistics, Penguin, Harmondsworth, 1973.

Error Analysis and Interlanguage, Oxford University Press, Oxford, 1981.

Danesi M.,

Neurolinguistica e glottodidattica, Liviana, Padova, 1988.

De Bono E.,

Lateral thinking. A textbook of creativity, NY, Penguin books, 1977.

Elbert M.,

Consideration of error types: A response to Fey. Language Speech and Hearing Service in Schools, 1992.

Elbert M. y Gierut J.A.,

Handbook of clinical phonology: Approaches to assessment and treatment, San Diego: College-Hill Press, 1986.

Firth J. R.,

Speech (1930).

The Tongues of Men (1937).

Papers in Linguistics 1934-1951 (1957).

Selected Papers of J.R. Firth 1952-1959 (1968).

Fishman J.A.,

The Sociology of Language, Newbury House, Rowley (Mass.), 1972.

Freddi G.,

Metodologia didattica delle lingue straniere, 1970, Minerva Italiana, Bergamo.

Fondamenti e metodi della didattica delle lingue. Conversazioni televisive, 1972, Cafoscarina Editrice, Venezia.

Gli adulti e le lingue – Les adultes et les langues, Edic. Bilingüe: italiano e francese, 1974, Minerva Italiana, Bergamo.

Didattica delle lingue moderne, 1979, Minerva Italiana, Bergamo.

Competenza comunicativa e insegnamenti linguistici, FREDDI G., FARAGO LEONARDI M. y ZUANELLI SONINO E., 1979, Minerva Italiana, Bergamo.

- Lingue moderne per la scuola italiana. Antologia di "Lingue e Civiltà"* (compilado por), 1983, Minerva Italica, Bergamo.
- L'Italia plurilingue* (compilado por), 1983, Minerva Italica, Bergamo.
- Educazione lingüistica per la Scuola Superiore. Mete e obiettivi* en AA. VV., 1987.
- L'insegnamento della lingua-cultura italiana all'estero. Aspetti glottodidattici*, 1987, Le Monnier, Firenze.
- Il bambino e la lingua. Psicolinguistica e glottodidattica*, 1990, Liviana, Padova.
- Azione, gioco, lingua. Fondamenti di una glottodidattica per bambini*, 1990, Liviana, Padova.
- La glottodidattica tra scienze del linguaggio e scienze dell'educazione*, en PORCELLI G., BALBONI P.E., (compilado por), 1991.
- Glottodidattica. Principi e tecniche*, Canadian Society for Italian Studies, Ottawa, 1993.
- Psicolinguistica, sociolinguistica, glottodidattica. La formazione di base dell'insegnante di lingue e di lettere*, 1999, UTET Libreria.
- Glottodidattica. Fondamenti, metodi e tecniche*, 1999, UTET Libreria.
- Galli de Paratesi N.**,
Livello soglia per l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera, Estrasburgo, Consiglio d'Europa, 1981.
- Gattegno C.**,
The Common Sense of Teaching Foreign Languages, Educational Solutions, New York, 1972.
- Gotti M.**,
Insegnare le lingue straniere nella scuola elementare, Zanichelli, Bologna, 1986.
- Halliday M.A.K.**,
Language as Social Semiotic. The Social Interpretation of Language and Meaning [colección de varios ensayos en inglés] (trad. it. *Il messaggio come semiotica sociale. Un'interpretazione sociale del linguaggio e del significato*, Zanichelli, Bologna).
- Hymes D.H.**,
On Communicative Competence", en Pride, Holmes, *Sociolinguistics*, Penguin, Harmondsworth, 1972.
- Foundations in Sociolinguistics: an Ethnographic Approach*, University of Pennsylvania Press, Philadelphia, 1974.
- Jacobson R.**,
Saggi di linguistica generale, III ed., Milano, Feltrinelli, 1981.
- Johnson D.W., Johnson R.T. y Holubec E.**,
Apprendimento cooperativo in classe, Erickson, Trento, 1996.
- Jones D.**,
The Pronunciation of English (1909).
An Outline of English Phonetics (1918).
The Phoneme: Its Nature and Use (1950).
- Kagan S.**,
Co-op Co-op: A flexible Cooperative Learning technique, en R. Slavin, S. Sharan, S. Kagan, R. Hertz-Lazarowitz, C. Webb & R. Schmuck (Eds.), *Learning to cooperate, cooperating to learn*, New York: Plenum Press, 1985.
- Kaufman R.**,
Planificación de sistemas educativos, Trillas, México, 1973.
- Krashen S.D.**,
Second Language Acquisition and Second Language Learning, Pergamon Press, Oxford, 1981.
Principles and Practice in Second Language Acquisition, Pergamon Press, Oxford, 1982.
S.D. Krashen, T.D. Terrell, *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*, Pergamon Press, Oxford, 1983.
- Lado R.**,
Linguistics Across Cultures, The University Of Michigan Press, Ann Arbor, 1957.
Language Testing, Longman, Londra 1961.
Language Teaching: A Scientific Approach, Mc Graw Hill, New York, 1964.
- Leonard L.B.**,

- Facilitating linguistic skill in children with specific language impairment*, 1981.
- Littlewood W.**,
Communicative Language Teaching: An Introduction, Cambridge, Cambridge University Press, 1981.
- Locke J.**,
Some Thoughts Concerning Education, 1692, Part X, Section 167.
- Lozanov G.**,
Sougestologiya, Sofia, 1971.
Suggestology and Outlines of Suggestopedya, Gordon & Breach, New York, 1978.
 G. Lozanov, E. Gateva, *Metodo suggestopedico per l'insegnamento delle lingue straniere*, Bulzoni, Roma, 1983.
- Malinowski B.K.**,
Crime and Custom in Savage Society (1926).
Coral Gardens and Their Magic (1935).
The Dynamics of Culture Change (1945).
Magic, Science, and Religion (1948).
- Maslow A.H.**,
Motivation and Personality, Harper and Row, New York, 1970.
- Menn L. y Stoel-Gammon C.**,
Phonological Development: Models, Research, Implications, Timonium: York Press.
- Nunan D.**,
The Learner-Centred Curriculum. A Study in Second Language Teaching, Cambridge, Cambridge University Press, 1988.
- Palmer H.**,
The scientific study and teaching of languages, London, OUP, 1968.
This language learning business, London, OUP, 1969.
- Passy P.**,
Le français parlé, Henninger, Heilbronn 1886.
Le Phonétisme au Congrès Philologique de Stockholm en 1886, Delagrave, Paris 1887.
Les sons du français, Didier, Paris 1932 (1^o Ed. 1887).
Etude sur les changements phonétiques et leurs caractères généraux, Libr. Firmin, Didot, Paris 1890.
De la méthode directe dans l'enseignement des langues vivantes, Colin., Paris 1899.
Petite phonétique comparée des principales langues européennes, Teubner, Leipzig, Berlin 1906.
La phonétique et ses applications, Teubner, Leipzig 1929.
- Petitot**,
Grammaire Général et Raisonnée de Port Royal, rééditée par Petitot, 1810, Essai sur l'Origine et la Formation de la Langue Française.
- Piaget J.**,
La representación del mundo en el niño, Madrid, Morata, 1980.
El nacimiento de la inteligencia en el niño, Madrid, Aguilar, 1969.
- Porcelli G.**,
Principi di glottodidattica, La Scuola, Brescia, 1994.
- Rogers C.R.**,
Freedom to Learn, Charles Merrill, Columbus Ohio, 1969.
- Sarramona J.**,
Tecnología educativa (Un valoración crítica), Ediciones Ceac, Barcelona, 1990.
- Schank R.**,
Il lettore che capisce, Firenze, La Nuova Italia, 1992.
- Sciarone A.G.**,
Vocabolario fondamentale della lingua italiana, Minerva Italica, Bergamo, 1977.
- Searle J.R.**,
Speech Acts. An Essay on the Philosophy of Language, Cambridge University Press, Londres, 1969.
- Selinker L.**,

“Interlanguage”, en *International Review of Applied Linguistics*, X, 3, 1972.

Sharan Y. E y Sharan S.,
Gli alunni fanno ricerca. L'apprendimento in gruppi cooperativi, Erickson, Trento 1998.

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

Slavin R.E.,
Research on Cooperative Learning and achievement: What we know, what we need to know,
 Contemporary Educational Psychology, 1996.

Soutet O.,
Manuale di Linguistica, Il Mulino, Bologna, 1998.

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

Titone R.,
L'insegnamento delle materie linguistiche e artistiche. Saggio di una didattica dell'espressione,
 1963, LAS.
Studies in the psychology of second language learning, 1964, LAS.
Le lingue estere, 1966, LAS.
Metodologia didattica, 1975, LAS.
 “The Psycholinguistic Definition of the ‘Glossodynamic Model’ of Language Behavior and Language Learning”, en *R.I.L.A.*, 3, 1973.
Il funzionalismo. Un capitolo della storia della psicopedagogia, 1975, Bulzoni.
L'insegnamento delle lingue per televisione, 1975, Le Monnier.
Psicologia pedagogica, 1976, Armando.
Psicodidattica, 1977, La Scuola.
Insegnare oggi le lingue seconde (Breviario di glottodidattica), 1979, SEI.
Formazione e aggiornamento degli insegnanti di lingue, 1980, K. KATERINOV y R. TITONE,
 Guerra Edizioni Guru.
Il linguaggio nella interazione didattica, 1981, Bulzoni.
Oroscopo per la scuola primaria. Obiettivi, materie e programmi, 1983, G. GOZZER, F.
 RAVAGLIOLI y R. TITONE, Armando.
Psicolinguistica applicata, 1983, Armando.
L'apprendimento educativo. Problemi generali di psicopedagogia, 1985, Bulzoni.
Educare al linguaggio mediante la lingua, 1985, Armando.
Guida allo studio della psicopedagogia del linguaggio e della comunicazione, 1985, Bulzoni.
Cinque millenni di insegnamento delle lingue, La Scuola, Brescia, 1986.
Psicolinguistica applicata e glottodidattica. Orientamenti teorici e sperimentali, 1986, Bulzoni.
I programmi della scuola elementare. Lingua italiana. Lingua straniera, 1987, I. DESIDERI y R.
 TITONE, Armando.
Modelli psicopedagogici dell'apprendimento, 1988, Armando.
L'uso delle schede di lingua nella individualizzazione didattica, 1989, Armando.
Introduzione alla psicopedagogia del linguaggio, 1990, R. TITONE y M. DANESI, Armando.
La lingua straniera nella scuola elementare. Guida didattica, 1990, Armando.
Introduzione alla glottodidattica. Le lingue straniere, 1990, SEI.
Guida alla formazione didattica degli insegnanti, 1990, R. TITONE y E. GANDINI GAMALERI,
 Armando.
La ricerca in psicolinguistica applicata e in glottodidattica, 1991, Bulzoni.
Dallo strutturalismo alla interdisciplinarietà. Itinerari psicopedagogici, 1991, Armando.
Insegnare il latino oggi. Per le Scuole superiori, 1992, E. COCCIA y TITONE R., Armando.
Grammatica e glottodidattica. Nuove prospettive, 1992, Armando.
Schedario educandicap, 1992, CPE.
Dal plurilinguismo all'interculturalismo, 1993, Dimensione Europea.
Psicopedagogia e glottodidattica, 1993, Liviana.

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

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

Van Ek J.A.,
The Threshold Level, Consejo de Europa, Estrasburgo, 1975.

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

Vigotsky L.,
Pensamiento y lenguaje, Buenos Aires, Pléyade, 1985.

Visentin, D.,
Portfolio (La.G.G.- Dante Alighieri, México, D.F.), - diario, field notes, perfiles, crónicas, fichas anecdóticas, fichas de observación, cuestionarios, entrevistas, audio-grabaciones, vídeo-grabaciones, text, stimulated recall -,
Portfolio, (C.I.Glo.- Universidad Latinoamericana, México, D.F.), - diario, field notes, perfiles, crónicas, fichas anecdóticas, fichas de observación, cuestionarios, entrevistas, audio-grabaciones, vídeo-grabaciones, text, stimulated recall -,
Videograbación, Seminario: *Didattica dell'Italiano come LS*, Corso di formazione e aggiornamento Professori, Dante Alighieri, México, D.F., 2001-2002,
 2001, investigación: *Il metodo del Maestro Studente in ambiente glottodrammatico (El Método del Maestro Estudiante en ambiente glotodramático)* - Master en Promoción y Didáctica de la Lengua y Cultura Italianas al Extranjero, Universidad de Venecia Ca' Foscari (Italia),
 2003, investigación: *El italiano de lengua inútil a útil: un curriculum glotomatético y universal para mexicanos* - Doctorado de investigación en Pedagogía, Universidad Autónoma de México,

Hacer Tecnológico y Artístico en la Glotodidáctica del Siglo XXI, en MEMORIAS del XVI Simposio Internacional de Computación en la Educación, SOMECE 2000, Monterrey, Nuevo León, del 4 al 8 de noviembre,

El método del maestro-estudiante entre glotodidáctica y glotopedagogía en MEMORIAS del XIV Encuentro Nacional de Investigación Educativa organizado por el IMCED de Morelia, 26 noviembre 2000,

El ojo del glotodidacta, en CORREO DEL MAESTRO – AÑO 6, N. 63, AGOSTO 2001,

Las glototecnologías aplicadas a un proceso formativo de invención o imaginación de una lengua y cultura "inútiles", MEMORIAS del XVIII Simposio Internacional de Computación en la Educación, SOMECE 2002, Zacatecas, Zacatecas, Messico, del 2 al 6 de noviembre,

La glottodrammatica, SeLM, Scuola e Lingue Moderne, anno XL, n. 2, novembre 2002-2003,

L'italiano in Messico, D. Visentin, P. Pagliai, en *L'italiano nel mondo, Mete e metodi dell'insegnamento dell'italiano nel mondo. Un'indagine qualitativa*. Progetto ITALS - Università Ca' Foscari di Venezia (compilado por Paolo E. Balboni y Matteo Santipolo) - Bonacci Editori, 2003 y en *Revista In.It (on line)* - ANNO 3 N. 3 NOVEMBRE 2002, Bonacci Editorial,

Método del Maestro-Estudiante. Las glototecnologías en un proceso hermenéutico de aprendizaje de una lengua extranjera, MEMORIAS del XIX Simposio Internacional de Computación en la Educación, SOMECE 2003, Ciudad de Aguascalientes, Aguascalientes, México, del 25 al 29 de octubre.

Watson J. B.,

Animal Education (1903).

Behavior (1914).

Behaviorism (1925; revis. ed., 1930).

Psychological Care of Infant and Child (1928).

Wilkins D.A.,

Notional Syllabuses, Bologna, 1975.

Notional Syllabuses, Oxford University Press, Londres, 1976.

Wittgenstein L.,

Philosophische Untersuchungen, Basil Blackwell, Oxford, 1953