

Copyright 2009. Lic. Marcelo Arturi, Prof. Ana María Acevedo y los autores de cada artículo.

Trabajos del Programa de Investigación Educativa. Ciclo lectivo 2006.

Los trabajos publicados han sido sometidos a referato de la Comisión de Investigación Educativa del Bachillerato de Bellas Artes.

Arturi, Marcelo

Programa de Investigación Educativa 2: Bachillerato de Bellas Artes UNLP

Marcelo Arturi y Ana María Acevedo. -1a ed. -

La Plata: Universidad Nacional de La Plata, 2009.

135p.; 21x14cm.

ISBN 978-950-34-0591-8

1. Investigación Educativa. 2. Enseñanza Superior. I. Acevedo, Ana María

II. Título

CDD 370.071 1

Fecha de catalogación: 31/08/2009

BACHILLERATO DE BELLAS ARTES

Impreso en La Plata, Buenos Aires, Argentina; agosto 2009

Sistemas de impresión digital

Compiladores: Lic. Marcelo Arturi y Prof. Ana María Acevedo

Correctora: Prof. Ana María Tótoro

Edición: Ricardo Alvarez Martin y Luis Tonelli Martins.

Departamento de Comunicación Institucional,

Bachillerato de Bellas Artes "Prof. Francisco A. De Santo"

de la Universidad Nacional de La Plata.

ISBN 978-950-34-0591-8

BACHILLERATO DE BELLAS ARTES

PROGRAMA DE
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA / 2

PRÓLOGO

*“No debo buscar mi dignidad en el espacio,
sino en el gobierno de mi pensamiento.
No tendré más aunque posea mundos.
Si fuera por el espacio,
el universo me rodearía
y me tragaría como un átomo;
pero por el pensamiento
yo abrazo el mundo.”*

Blaise Pascal, Pensées

5

Podremos abarrotarnos de información, transformar esa información en conocimiento pero no alcanzaremos el saber si no hemos aprendido a pensar...

¿Cómo enseñar lo que no sabemos hacer...?
¿Cómo lograr el gobierno del pensamiento...?
¿Cómo encontrar el ámbito propicio para la reflexión sistemática...?

He aquí el segundo tomo de la Serie *“Programa de Investigación educativa. Bachillerato de Bellas Artes”*.

Prof. Ana María Acevedo

PROGRAMA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Justificación

La Universidad Nacional de La Plata fundamenta sus acciones institucionales en los ejes fundacionales Docencia, Investigación y Extensión, en cuyo marco los colegios de pre grado de esta Universidad han desarrollado tradicionalmente y casi con exclusividad la función docente, aunque caracterizados por tener un perfil innovador debido al carácter experimental otorgado desde sus orígenes.

El proceso de transformación curricular producido antes del año 1992 requirió, de parte de los equipos docentes, el desarrollo de un profundo debate acerca de cuestiones pedagógicas y epistemológicas dirigidas a la elaboración de un nuevo Plan de estudios.

Enfrentados al desafío de un cambio sustancial en lo que se refiere al paradigma educativo en el campo de las ciencias en general, y de la educación estética en particular, imperante por aquellos tiempos, los docentes intervinieron en experiencias in-

vestigativas de tipo informal, como aporte a la construcción colectiva de los nuevos lineamientos educativos.

Sin embargo, los procesos informales de investigación construidos en las prácticas experimentales, y las innovaciones desarrolladas informalmente, que han pretendido lograr mayores alcances (en tiempo, en dimensiones, en aplicabilidad, en medición de los resultados) es decir, convertirse en verdaderas investigaciones para luego poder ser aplicadas y transferidas, han recurrido históricamente a las acciones individuales o grupales de profesores, animados por un carácter voluntarista en la dedicación de tiempo y recursos, que da como consecuencia un proceso vulnerable, de escasa sustentabilidad.

8 Estos procesos informales de investigación en el marco de la condición de experimentalidad del Bachillerato de Bellas Artes (atribuida estatutariamente a los colegios del sistema de pre grado de la U.N.L.P.), sumados al interés de los docentes por contribuir al avance del conocimiento científico y tecnológico para garantizar la continua actualización de los contenidos y metodologías de la enseñanza que imparten, instó al Equipo de Gestión a crear, en el año 2004, el “Programa de Investigaciones Educativas” destinado a los docentes de la Institución, quienes fueron convocados a presentar Proyectos subsidiados.

La Dirección del Bachillerato de Bellas Artes, dada la relevancia que se desprende de la concepción de investigación e innovación formuladas en estas ideas, considera indispensable la implementación de una política de promoción que contemple (además de la definición de un posicionamiento teórico) un marco estructural de recursos humanos y económicos estables que le den sustentabilidad.

Fundamentación

Esta impronta innovadora que define por su propia naturaleza experimental a los colegios de pre grado de la U.N.L.P., no podría pensarse como resultado de la mera intuición. Es difícil concebir un proceso de innovación educativa que no devenga de procesos de investigación. La investigación es, por excelencia, la mediación para el surgimiento, la aplicación y la validación de las más profundas transformaciones educativas.

La investigación educativa puede conceptualizarse como la capacidad de producir saberes sobre su propio ejercicio profesional, como un conjunto de acciones sistemáticas con objetivos propios, que, apoyados en un marco teórico o en uno de referencia, con un esquema de trabajo apropiado y con un horizonte definido, describen, interpretan, o actúan sobre la realidad educativa, organizando nuevos conocimientos, teorías, métodos, medios, sistemas, modelos, patrones de conducta y procedimientos educativos o modificando los existentes. Puede entenderse también como un proceso de búsqueda, de indagación sistemática, mediado por actividades intencionales que llevan al descubrimiento y a la invención de algo nuevo

9

La investigación educativa promueve el estudio de una amplia variedad de temas y contenidos. Es un espacio flexible, en el cual las metodologías utilizadas recorren un amplio espectro de posibilidades.

Los investigadores son los mismos profesores que participan como sujetos de investigación. Se hace investigación por los profesores y para ellos.

Hay una unidad entre la praxis investigativa y la praxis docente,

un vínculo entre el estudio de las prácticas y del contexto en el cual las prácticas tienen lugar a través del análisis y la reflexión sobre los actores y la acción educativa.

Se busca un enfoque dialéctico entre teoría y práctica, entre el sujeto que hace y que a su vez observa y analiza su propia acción, lo que da origen a una comunidad autocrítica de investigadores activos que se comprometen con el mejoramiento de la educación que protagonizan.

Desde esta perspectiva, el docente investigador no se concibe ya como usuario reflexivo y crítico de un saber elaborado por otros investigadores, sino como actor participante y colaborativo que desarrolla sistemáticamente saberes para justificar sus prácticas educativas y las situaciones que en ellas se construyen.

10

Etapas

1- Convocatoria a la presentación de proyectos:

En el mes de noviembre de cada año se comunica a todos los docentes de la institución la apertura de una nueva convocatoria, estipulando plazos para la presentación, basados en las pautas que se anexan en el presente documento.

Asimismo se dan a conocer los criterios con que los proyectos serán evaluados.

2- Selección de proyectos:

A mediados de marzo de cada año una comisión conformada por docentes de la Institución vinculados a la investigación en ámbitos universitarios, en representación de todos los campos de conocimiento, procede a la evaluación y selección de proyectos para

ser llevados a cabo en el ciclo lectivo correspondiente.

La comisión elabora un dictamen basado en los criterios establecidos en el documento anexo.

3- Desarrollo:

Las investigaciones se llevan adelante durante un ciclo lectivo (desde abril a marzo del año siguiente).

4- Presentación de informes:

Como requisito indispensable los docentes investigadores deben presentar un informe de avance a mitad de año, a la comunidad educativa de la Institución, en presentación pública, y a la comunidad en general en el marco de la Expo Universidad.

Asimismo deben presentar un informe final que es evaluado por la comisión, y, una vez aprobado, debe ser nuevamente presentado en forma pública a la comunidad de la Institución.

11

Resultados

El Programa de Investigaciones educativas interactúa dinámicamente hoy con el eje de la docencia en el Proyecto institucional del Bachillerato de Bellas Artes.

Su desarrollo evita que el Proyecto Institucional se cristalice, obturando el carácter experimental de nuestras instituciones.

Los proyectos desarrollados en este marco logran:

- optimizar el desarrollo curricular,
- mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje,

- aportar a la profesionalización docente,
- promover cambios en la vida social y cultural de la institución.

En términos generales, estas acciones orientadas en el sentido de describir, comprender y explicar la práctica educativa concluyen provisoriamente en la construcción de un conocimiento educativo, que es a su vez cierre e inicio de nuevos procesos de investigación.

La Dirección

MEDIACIÓN Y TRANSFERENCIA EN LA LECTURA A PRIMERA VISTA

PROF. MARÍA GUADALUPE SEGALERBA

MARCO TEORICO

13

Esta investigación se sustenta desde la filosofía de la música, la epistemología, la pedagogía, la psicología cognitiva de la música y la semiológica musical. Presentamos a continuación los principales autores que están en la base de cada campo de conocimiento. En la bibliografía general y específica reunimos además otras referencias que complementan este marco.

MARCO FILOSÓFICO Y EPISTEMOLÓGICO:

Eleanor Stubley, Susanne Langer y Gilbert Ryle. Lyle Davidson y Larry Scripp.

MARCO PSICOLÓGICO Y PEDAGÓGICO:

Lev Vygotsky y Jérôme Bruner.

MARCO SEMIOLÓGICO:

Jean-Jacques Nattiez.

Marco de la Psicología Cognitiva de la Música:

Jay Dowling, Lylle Davidson, Larry Scripp y Patricia Welsh.

Por otra parte, se investigó el estado de arte en el tema central de este trabajo: la lectura vocal a primera vista. Existe poca literatura sobre la lectura musical, especialmente si se la compara con las investigaciones referidas a la percepción auditiva, la interpretación vocal e instrumental y la composición musical.

En este trabajo, la revisión de la literatura específica se apoya en la lectura instrumental, principalmente pianística y en los escasos estudios de lectura vocal, como punto de partida al estudio del tema específico. Los autores seleccionados son agrupados en tres períodos consecutivos, en función del contexto socio-histórico así como de las corrientes psicológicas y pedagógicas que están en la base de sus trabajos.

14

Primera mitad del siglo XX

Desde las primeras mediciones psicométricas llevadas a cabo en Norte América a comienzos del siglo XX, el énfasis de la reciente psicología de la música estuvo puesto fundamentalmente en estudiar la discriminación auditiva. Buscando a la vez las bases científicas de la educación musical y los niños dotados para la música, Seashore estudió rigurosamente la discriminación de alturas, intensidades y duraciones, sumando mucho tiempo después, el estudio de la memoria de sonidos.

En las primeras décadas del siglo XX, no solamente no se estu-

diaba la lectura musical, sino que el estudio mismo de la percepción era realizado con suma precisión y fuera de todo contexto pedagógico.

Luego, cuando comienzan los primeros intentos de abordar la lectura musical a primera vista, el estudio de la percepción visual se incorpora al de la percepción auditiva, pero la metodología utilizada –en acuerdo con el contexto de la época– apela a la introspección de los lectores pianistas. Es el caso de Kenneth Bean, quien a partir de 1937, aplicando precisamente la introspección, intenta investigar el tipo de representación mental que guía al músico en el transcurso de una primera lectura de una partitura ejecutada en el piano. Luego de su primer estudio, concluye que algunos pianistas creen que su impresión visual de la música es transferida a una imagen auditiva de lo que debería sonar al tocar, y esa imagen auditiva, a su vez, guía los dedos en el momento de la ejecución. Otros pianistas describen el procedimiento de lectura directamente como una respuesta mecánica a la nota visual. Estos últimos piensan más en términos de acción en el teclado, sin referencias al sonido, en la medida en que son concientes del proceso mecánico¹.

Bean intentó estudiar la *imagery* en la lectura musical, utilizando el término tanto para la percepción visual como para la representación auditiva del texto musical² y observando funda-

1. Some pianists believe that their visual impression of the music is transferred into an auditory image of the way that it should sound when played, and that this auditory image, in turn, guide their fingers. Other describe their procedure as direct mechanical response to the visual note. They think of in terms of action on the keyboard without references to sound as far as they are aware of the process.

BEAN, Kennet (1938) "The Use of visual, auditory and kinesthetic imagery in the transfer of musical to the piano keyboard". (Banton Rouge, La.). *Journal of Educational Psychology*, 30, 533. Nuestra traducción.

2. La palabra más aproximada al término utilizado por Bean es "imaginación" visual y

mentalmente las diferencias individuales.

De acuerdo a las investigaciones de Irving Jacobsen (1941), el desarrollo de hábitos de lectura musical depende ampliamente de los métodos de instrucción proporcionados en la formación. En su trabajo, Jacobsen plantea estadios de madurez e inmadurez lectora. Así, “los alumnos principiantes que son iniciados en la lectura se encuentran en la etapa denominada “inmadurez” en lectura. Deben tener un gran entrenamiento y experiencia para pasar al estadio llamado “madurez”. El estadio de transición entre inmadurez y madurez en la lectura puede ser estudiado y observado, pero la observación no es suficiente para un estudio detallado y un análisis minucioso de la lectura a primera vista. El método utilizado en su estudio es el de fotografiar los movimientos oculares en los sujetos durante el proceso de lectura musical. Este procedimiento revela que en este proceso, los ojos no se mueven continuamente sino que realizan una serie de pausas en determinados puntos, que él denomina puntos (o pausas) de fijación.

16

El análisis de los movimientos oculares proporciona una indicación objetiva del carácter de los procesos de la lectura, que es mostrado por el hecho que cuando existe confusión en la ejecución hay también confusión en las fijaciones oculares.

Los registros fotográficos de los movimientos oculares están basados en reacciones que no pueden ser conscientemente modificados en ocasión del test o experimento.

La variación en el número de fijaciones oculares en la lectura indica la familiaridad del sujeto con los símbolos musicales, esto es, la notación musical, y la familiaridad también con el instrumento musical, ambos factores que son requeridos para la madu-

rez en lectura.

En 1943, H. Weaver estudia los patrones de movimiento ocular, los recorridos y los puntos de focalización durante la lectura.

En 1945, Violet Lannert y Marguerite Ullman trabajan con el tiempo de lectura, el número de errores y el rango de reproducción. La habilidad para leer es considerada en función de la posibilidad de asignar significado en lo que resulta un verdadero avance desde el punto de vista semiológico. También resulta un adelanto la consideración de una cierta habilidad de aprovechar el estudio preliminar en el tiempo anterior a la lectura.

Segunda mitad del siglo XX

Los trabajos siguientes tuvieron lugar ya en el marco del cognitivismo por lo que no resulta extraño la consideración de la lectura como tratamiento de la información y como resolución de problemas. Tampoco es extraño, en este contexto, un especial interés por estudiar los procesos psicológicos subyacentes a la lectura musical. Por otro lado, la inclusión del contenido semántico del texto musical –anticipada en los trabajos de Lannert y Ullman (1945)–, la concepción de la lectura como detección de patterns y el especial interés en el estudio de los errores, resultan coherentes con los aportes teóricos de la época.

Desde 1974, John Sloboda dedica trabajos de investigación a la lectura pianística a primera vista. Advierte Sloboda que esta competencia no es enseñada ni rigurosamente ni a edad temprana como debería, considerando la importancia que representa en la formación musical profesional. Acuerda con los autores que señalan que la lectura a primera vista procede por anticipaciones vinculadas a la detección de patterns y estudia especialmente los

procesos psicológicos subyacentes.

Por otro lado, Sloboda plantea, en una revisión sobre los estudios experimentales de la lectura musical³, que el estudio psicológico de la lectura musical es doblemente atípico: en primer lugar, pueden identificarse conductas claramente definidas en situaciones de lectura musical “fuera” del laboratorio, lo cual presenta indudablemente algunas ventajas y, en segundo lugar, se trata de un objeto percepción visual (no auditivo), lo que ciertamente presenta algunos problemas. ¿La lectura musical es una percepción? Según Sloboda, es una tarea visuo-motora y una vez producida la lectura, recién al escuchar el resultado se pone en juego la percepción auditiva (y antes tuvo que haber una representación mental).

De acuerdo con Sloboda, el objetivo de la lectura musical es la producción de una ejecución musical coherente.

18

En 1975, Thomas Wolf, flautista profesional y psicólogo, se interroga sobre las dificultades de los músicos para leer a primera vista. Wolf acuerda con los autores que vinculan el éxito de la lectura con el reconocimiento de patterns. En conformidad además con las publicaciones de Neisser (1957) considera a la lectura a primera vista como una instancia especial de tratamiento de la información y como resolución de problemas. Por otro lado y coincidiendo con Kolers (1970) plantea que la comprensión de los mecanismos de lectura puede iluminar el significado de cómo la información simbólica es interpretada y aplicada.

La importancia de los trabajos de Wolf radica en su primer intento de estudiar un modelo de proceso cognitivo de la lectura, en el que intervendrían procesos dependientes de la información y procesos controlados cognitivamente.

3. SLOBODA, John A. (1984). *Experimental studies of music reading: a review*, Music Perception Vol 2 N° 2, p. 22-236.

Si bien su marco teórico se beneficia de los principales aportes del cognitivismo, sus datos respecto de las habilidades de la lectura a primera vista fueron obtenidos a través de entrevistas a pianistas, los que fueron interrogados acerca de 7 preguntas en relación a:

- 1) Las principales dificultades encontradas para la lectura a primera vista.
- 2) Las habilidades que realiza un buen lector más allá de la técnica instrumental.
- 3) La posibilidad de leer a primera vista correctamente sin escuchar lo que se está ejecutando.
- 4) Las eventuales diferencias entre estar solo o en grupo en el momento de la lectura.
- 5) La diferencia de dificultad para leer a primera vista según el período histórico (¿Es más fácil de leer a primera vista música de un determinado estilo?).
- 6) La sensación de estar leyendo realmente cada nota (¿Hasta qué punto se tiene esa sensación).
- 7) El predominio de problemas visuales durante la lectura, caracterizados como “horizontales” o “verticales”.

Wolf plantea en su trabajo, la distinción entre una habilidad “mecánica” y una habilidad de lectura simbólica. Según este autor, la lectura a primera vista es un complejo proceso que implica al menos dos grandes habilidades: una habilidad de lectura simbólica y una habilidad mecánica para ubicar las notas correctamente en el instrumento en el momento preciso.

También bajo la influencia cognitivista, Doris Salis (1962, publicado en 1977) busca las correlaciones cognitivas en la lectura

musical a primera vista y observa estas correlaciones en “buenos” y “malos” lectores. También estudia la fijación ocular en la habilidad de detectar “chunks” pero particularmente observa la habilidad para relacionar las fijaciones. Tres correlaciones fueron fuertemente asociadas con la habilidad de lectura de la música y medidas con un MRT. Estas tres fueron el IQ, la habilidad de lectura de palabras y el IQ de percepción.

Es decir, que una habilidad tiene que ver con la percepción rápida de relaciones dentro de los *chunks* y la otra con la percepción de relaciones entre los *chunks*. Según Salis, los “buenos” lectores tienen ambas habilidades desarrolladas mucho más que los “malos” lectores. El factor de tiempo también emerge como un elemento importante en ambas habilidades. Cuando el tiempo es un factor no evaluado (errores por minuto solamente) los “buenos” y “malos” lectores no presentan diferencia significativa. Por otro lado, los dos grupos difieren significativa mente en un test de memoria musical pero esta habilidad fue ligeramente relacionada a la habilidad de la lectura musical.

20

En los albores del siglo XXI

Francia

En 1990, Béatrice Dubost publica en Francia un interesante trabajo de investigación en el que estudia las dificultades rítmicas en la lectura musical a primera vista en los primeros años de aprendizaje pianístico. La autora plantea la importancia de una mejor integración del conocimiento musical aportando su trabajo sobre la lectura. En su estudio identifica además algunos problemas previos a la decodificación del texto musical. En efecto, para esta investigadora, el conocimiento de los valores rítmicos

de tiempo que afectan a las notas, así como la capacidad de los individuos para utilizar operacionalmente este conocimiento en el gesto sonoro musical en el teclado, son problemas previos al descifrado pianístico.

La comparación entre dos modos de lectura, una lectura vocal hablada y una lectura instrumental, de un mismo texto melódico-rítmico de carácter tonal, traduce, para los individuos en diferentes niveles de aprendizaje del piano, cierto estado de integración de la información musical y de coordinación perceptivo-motora. El recuento y análisis de los errores muestra que los mejores lectores poseen las referencias rítmicas que les permiten leer el texto manteniendo la pulsación en un tiempo dado.

A partir de 1998, Rémi Goasdoué, musicólogo, violinista y psicólogo, se dedica a investigar la lectura musical en el violín, aportando vinculaciones entre la lectura musical y el gesto instrumental, así como también las relaciones entre la lectura instrumental y la ejecución vocal entonada de las mismas partituras.

21

Alemania

Andreas Lehmann estudia, en 1993, la lectura musical en instrumentistas y cantantes. Considera que la lectura a primera vista no es espontánea y presenta los procesos cognitivos involucrados. Observa el reconocimiento de patrones visuales y la forma musical. Aborda el estudio del error así como la focalización ocular y examina la mayor o menor eficacia en la habilidad de leer a primera vista.

Inglaterra

En 1997, Isabelle Servant, Thierry Baccino y Jean Louis Leleu

estudiaron la lectura instrumental mediante anteojos con cámaras utilizados por los ejecutantes. Observaron el comportamiento lector en la lectura de un fragmento real en un pentagrama con extensión de dos octavas.

Argentina

En nuestro país los trabajos referidos a la lectura musical no abundan. Marcelo Arturi, Marina Saavedra y Perla Deluchi tienen publicaciones en relación a la lectura pianística, y a la influencia de la métrica en la lectura orquestal de obras de Bach, respectivamente.

Por otra parte, Beatriz Sanchez publicó algunos aportes a la lectura de partituras, la influencia de los idiomas en la lectura musical y la horizontalidad y la verticalidad en las obras complejas.

22

Últimas publicaciones

Una de las últimas investigaciones en relación con lectura a primera vista es un trabajo realizado por Philip Fine, Anna Berry y Burton Rosner⁴ que trata los efectos del reconocimiento de patterns y de la predicción tonal en la lectura cantada a primera vista. Este artículo resulta de especial interés por su especificidad en el tema y por su contenido. Los autores revisan la literatura y retoman a los principales investigadores que estudiaron la lectura musical, coincidiendo en gran medida, con nuestra propia revisión. Así, en una primera parte, retoman las conclusiones más importantes de autores como Sloboda, Gabriellsson, Lehmann y

4. FINE, Philip, BERRY, Anna y ROSNER, Burton (2006). "The effect of pattern recognition and tonal predicability on sing-singing ability", *Psychology of Music* Vol. 34, N° 4, p. 431-448.

McArthur⁵. La lectura a primera vista aparece considerada como una tarea de transcripción donde la información en una forma notacional es convertida en otra, kinestésica, como la lectura en voz alta o al tipeado a máquina. Por otro lado, la habilidad de leer a primera vista no necesariamente va de la mano con la experticia musical y es, sin embargo, una habilidad importante, incluso esencial, que los músicos profesionales tienen que adquirir. En la mayoría de los estudios sobre lectura a primera vista instrumental se ha investigado a los pianistas, con sólo una pequeña proporción de estudios que investigó otros instrumentos, principalmente la flauta y algunos pocos las cuerdas. Por otra parte, las raras investigaciones que estudian el canto a primera vista observaron y estudiaron, en general, los efectos de la lectura cantada a primera vista sobre otras habilidades musicales, más que los procesos de la lectura a primera vista *per se*. Más aun, en la lectura instrumental y particularmente en la lectura cantada, la influencia de otras partes de la música permanece todavía relativamente desconocida.

23

En el mundo

Para finalizar esta revisión se presenta el estado de arte actual en el mundo, a partir del último encuentro de investigadores en música, que reunió a los principales psicólogos, semiólogos, compositores, educadores, críticos, musicólogos y neurólogos de todo el mundo en Italia, en la Universidad de Bolonia. Cabe destacar que el estado de arte de la investigación en el mundo arroja cifras que justifican de por sí este trabajo. Una primera estimación de los trabajos de investigación presentados este año en la 9na Con-

5. Los autores remiten a las revisiones de SLOBODA (1984,1985), GABRIELSSON (1999), LEHMANN y Mc ARTHUR (2002).

ferencia Internacional de Percepción y Cognición Musical, llevada a cabo en Bolonia, arroja un porcentaje sumamente bajo de estudios dedicados a la lectura musical. En efecto, de más de quinientos trabajos, solamente el 1% alude a la lectura, esto es cinco propuestas. Lo sorprendente además de este porcentaje es que estas investigaciones no apuntan en su totalidad a la lectura musical y cuando lo hacen se refieren únicamente a la lectura instrumental.

Una vez más, la confirmación de la falta de literatura específica fundamenta la elección del tema de la lectura vocal a primera vista en el marco de la formación musical, así como el estudio de los procesos involucrados no solamente en la lectura misma, sino en la construcción de esta competencia y en la transferencia entre cantar y leer.

24

Hipótesis inicial

Para observar el lenguaje verbal como herramienta psicológica que permite describir una melodía y explicitar sus funciones tonales, y para verificar, luego, si al aplicar la mediación del lenguaje hay efectivamente una mejoría en la tarea de lectura melódica, se partió de la siguiente hipótesis:

el metalenguaje, al explicitar la melodía escrita, permite mejorar la lectura a primera vista en alumnos-músicos.

En otras palabras, se plantea observar si la dimensión de explicitación metacognitiva, permite a los alumnos apropiarse de los saberes de una manera más eficaz.

Melodía

Se decidió utilizar la siguiente melodía que presenta características acordes con las posibilidades reales de los alumnos de acuer-

do al grado de formación musical y con el programa correspondiente al nivel académico.



Imagen N° 1 – Esta melodía comienza en la dominante inferior y presenta saltos dentro del acorde de tónica (cuarta justa ascendente dominante inferior-tónica y tercera menor ascendente mediante-dominante). Los grados conjuntos (segundas mayores y menores) alternan con la repetición de las notas tónica submediante y mediate. La melodía de ritmo simple finaliza en la tónica luego de un antecedente y un consecuente.

Sujetos

Los sujetos que participaron en la recolección de datos son alumnos de esta institución y asisten al tercer año de formación específica (primer año de la E.S.B.). A la fecha de la toma de datos cuentan con 12 años + 10 - 2 meses (la muestra comenzó en el mes de abril y los alumnos deben tener 12 años al 30 de Junio).

25

Testeos

De acuerdo con el plan previsto, se realizaron en principio algunas pruebas piloto para un primer testeo de la hipótesis y el eventual ajuste de las condiciones experimentales, con un pequeño grupo de alumnos elegidos al azar.

Metodología

Se estudió la mediación y el rol del lenguaje verbal en la cons-

trucción de una transferencia hacia la lectura a primera vista en un ambiente natural de aprendizaje del lenguaje musical, administrando un diseño cuasi-experimental con grupo control, llevado a cabo en dos etapas. Se consideró como *zona de desarrollo actual* (Vygotsky 1935) a la posibilidad de reproducir cantando con justeza de afinación patrones tonales escuchados, constituidos por movimientos melódicos por grado conjunto y saltos dentro del acorde de tónica sin leer y como *zona de desarrollo próximo* (Vygotsky 1935) a las ejecuciones vocales por lectura a primera vista con un grado de justeza de entre el 40% y el 90%. Se partió de la hipótesis del lenguaje verbal utilizado para describir las características estructurales de una melodía tonal (Dowling), como mediador que permite resolver la lectura a primera vista con un mayor grado de justeza en la performance vocal. En la primera etapa de este estudio se determinaron las zonas de desarrollo actual y próximo para cada sujeto en la lectura a primera vista sin mediación. En la segunda etapa se aplicó la enseñanza con mediación sólo al grupo experimental y la práctica sin mediación al grupo control comparándose ambos tipos de desempeño.

Realización del trabajo de campo

Diseño del dispositivo para la recolección de datos

Etapas experimentales 1:

Tratándose de un estudio de la lectura a primera vista y la transferencia entre dos modalidades de conocimiento musical, gracias a la mediación del lenguaje verbal, resultó de fundamental importancia contar con mecanismos apropiados y confiables de registro de datos. El dispositivo ideado incluye entonces la obtención de soportes en audio (de las ejecuciones vocales en el momento de

las lecturas) y en papel (de las explicitaciones verbales en el tiempo de la segunda etapa -grupo experimental únicamente-). Los dos tipos de registros de datos pasaron luego a formar parte de archivos audio numéricos y documentos de texto.

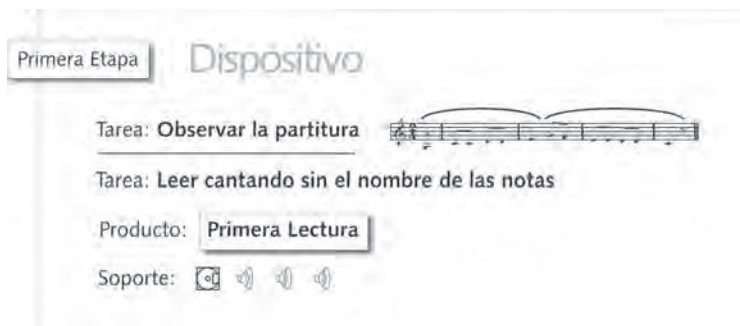


Imagen N° 2 – En esta imagen se representan las diferentes tareas realizadas por los sujetos durante la primera etapa así como los productos y soportes de cada una. A la segunda tarea (bajo la línea horizontal) le siguen tres ejecuciones vocales más: la del arpeggio de tónica y la repetición de la lectura esta vez con y sin el nombre de las notas.

27

Administración del dispositivo:

Se presentó la partitura de la melodía (nivel de dificultad acorde a la formación de los alumnos). Cada sujeto fue invitado a cantar primero el arpeggio de tónica y los principales recorridos por grado conjunto (dificultades que contiene la lectura). Luego, tuvo lugar lo que llamaremos “primera lectura” es decir, la lectura a primera vista, propuesta en Do Mayor, con el fin de evitar posibles dificultades con la variable-tonalidad⁶. El tiempo previo a la lectura fue

6. Cabe aclarar que en el marco de la clase las lecturas no se limitan a esta única tonalidad.

libre. Los alumnos leyeron previamente y posteriormente al arpeggio de Tónica, cantaron sin el nombre de las notas y con el nombre de las notas. Todas las sesiones fueron grabadas (micrófono digital y MD). Cada alumno fue grabado en tres lecturas sucesivas completas. Cada alumno fue grabado cantando el arpeggio de Tónica⁷.

Etapa experimental 2:

Antes de la segunda etapa tuvo lugar el aprendizaje de la explicitación de melodías, por parte de los alumnos del grupo experimental. Luego, el procedimiento para la producción de “segundas lecturas” se dio de manera idéntica a la primera etapa, con la única diferencia de la mediación del lenguaje verbal en el grupo experimental.

28



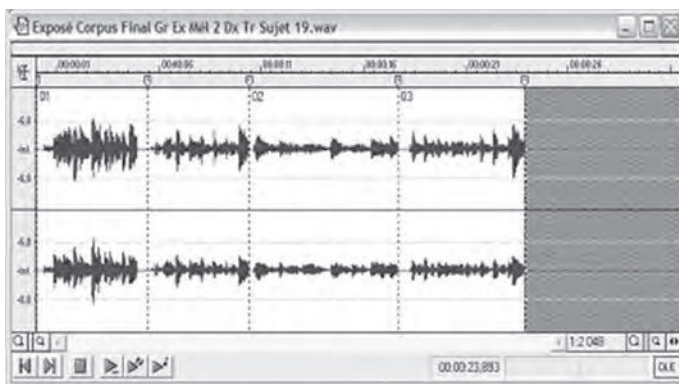
Imagen N° 3 – En esta imagen se representan las diferentes tareas realizadas por los sujetos durante la segunda etapa, los pro-

7. El arpeggio de Tónica fue cantado primero en orden ascendente (tónica mediante dominante) para retomar la tónica luego, cantar la dominante inferior y terminar por la tónica.

ductos y soportes de cada una y el trabajo previo de aprendizaje de explicitación verbal por parte del grupo control.

Conformación del corpus

Las ejecuciones vocales a primera vista, convertidas en archivos audio-numéricos y reunidas por sujeto, fueron sometidas a un jurado independiente para evaluar el grado de justeza de cada lectura y el grado de configuración del acorde de tónica. Se tomó una escala Likert de 1 a 7 considerando incluir aquellos sujetos ubicados entre 5 y 7, a fin de trabajar la lectura a primera vista sobre la base de una buena configuración tonal a la hora de cantar sin leer. El corpus total de respuestas se dividió en dos grupos homogéneos en cuanto a zonas de desarrollo para contar así con un grupo experimental y otro grupo control de similares características.



29

Imagen N° 4 – Archivos de voz. Cuatro ejecuciones por sujeto correspondientes a la primera etapa de la investigación (lectura a primera vista sin el nombre de las notas, ejecución vocal del arpeggio de tónica, nueva lectura y lectura con el nombre de las

notas. El jurado independiente determina el grado de afinación de estas ejecuciones así como el nivel de configuración del acorde asignando una puntuación en la escala de Likert entre 1 y 7 donde 1: menos afinado, menos configurado y 7: más afinado, más configurado

De esta manera, los datos que conforman el corpus de esta investigación fueron proporcionados por dos grupos de alumnos de dos divisiones homogéneas en porcentaje de niños y niñas, instrumentos estudiados y nivel de formación musical general. Tanto del grupo experimental como el grupo control están conformados por 16 sujetos de 12 años de edad y tercer año de formación musical específica.

Tratamiento de los datos de la primera etapa

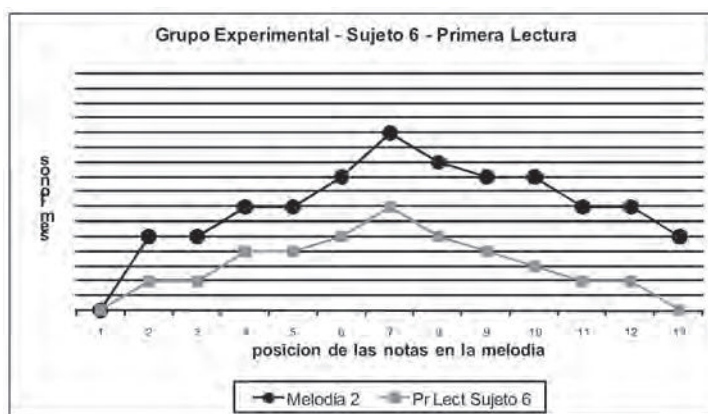
30

De la primera etapa de trabajo surgieron soportes en audio de las llamadas “primeras lecturas” que incluyen, además, ejecuciones vocales del acorde de tónica. Se numerizó la información procedente de errores y aciertos en cada sujeto y cada ejecución vocal, según tres criterios de análisis: notas, intervalos y contorno (información local). En algunos casos esta información es discriminada por criterio y en otros es reunida en porcentajes según cantidad de “exactitudes” (notas, intervalos y movimientos de contorno correctos en cada lectura). Por otro lado, la misma información fue tratada en gráficos que representan visualmente cada versión leída de la melodía lo que permite no solamente la observación individual sino la comparación ínter grupos.

Primeros análisis

Las ilustraciones que siguen ejemplifican los diferentes análisis

ya sea por sujeto o por grupo. Cabe recordar que las tablas y los gráficos individuales contienen varias ejecuciones vocales y que existen en cada sujeto en particular (y esto también será así en el tratamiento de los datos de la segunda etapa). Por razones de espacio, sólo ejemplificamos algunos casos.



31

Gráfico N° 1 – Arriba, la línea melódica representada por semitonos a partir de la nota *Sol* dominante inferior y finalizando en el *Do* tónica. Abajo, la transcripción de una primera lectura que, si bien comienza en la dominante inferior, no reproduce los intervalos mayores a las 2das, comprimiendo el contorno melódico. Un único error de contorno aparece entre las notas 9 y 10 (descienden en lugar de repetirse como en la melodía original). Obsérvese que en esta lectura la última nota coincide con la primera a pesar de no tratarse de la tónica.

Interpretación de los primeros resultados

Al numerizar los datos obtenidos de cada registro en audio, por

lectura y por alumno, nos resultó posible observar en detalle tipos y cantidades de aciertos y errores. Además fue posible establecer las desviaciones de cada error respecto de la nota, intervalo y movimiento de contorno correcto.

| PRIMERAS LECTURAS - SUJETO 6 | | | | | | | | | | | | | |
|------------------------------|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| Melodía 2 | 0 | 5 | 5 | 7 | 7 | 9 | 12 | 10 | 9 | 9 | 7 | 7 | 5 |
| intervalos | | 5 | 0 | 2 | 0 | 2 | 3 | -2 | -1 | 0 | -2 | 0 | -2 |
| contornos | | + | = | + | = | + | + | - | - | = | - | = | - |
| Pr Lect Sujeto 6 | 0 | 2 | 2 | 4 | 4 | 5 | 7 | 5 | 4 | 3 | 2 | 2 | 0 |
| | | 2 | 0 | 2 | 0 | 1 | 2 | -2 | -1 | -1 | -1 | 0 | -2 |
| | | + | = | + | = | + | + | - | - | - | - | = | - |
| errores de notas | 0 | -3 | -3 | -3 | -3 | -4 | -5 | -5 | -5 | -6 | -5 | -5 | -5 |
| errores de intervalos | | -3 | 0 | 0 | 0 | -1 | -1 | 0 | 0 | -1 | 1 | 0 | 0 |
| errores de contorno | | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | -1 | 0 | 0 | 0 |

32

Tabla N° 1 – Los datos del cuadro anterior, vistos ahora numéricamente. La melodía es representada en tres criterios: notas, intervalos y movimientos de contorno. Los números representan notas e intervalos por semitono. Las notas desde el 0 (sol inferior), aumentan por semitonos (5: do tónica; 7: re; 9 mi; 10: fa, 12: sol). Los intervalos ascendentes desde el semitono (1) hasta la cuarta justa (5) y descendentes desde el semitono (-1) hasta la tercera menor (-3). Los movimientos de contorno colocados abajo de cada intervalo reproducen la información que contiene el intervalo: + (ascendente) – (descendente) y el signo = (nota repetida). En el caso de los errores de nota e intervalo, los números indican cantidad de semitonos alejados del resultado correcto y los signos menos indican la dirección descendente del error. Así, en la fila “errores de nota”, el error -3 de la segunda nota, corresponde a un *La*

cantado por el sujeto, que ocupa el lugar del *Do* (5) de la melodía correcta. Los errores de contorno corresponden a la información local, siendo el 0 ausencia de error, y el 1 error. El signo negativo indica que el error se ubica por debajo de la nota correcta.

Los gráficos que siguen son los que nos permitieron observar el total de respuestas (lecturas a primera vista) de todos los sujetos de cada grupo y comparar a la vez, cada lectura con la melodía original, cada nota y sus desviaciones y la globalidad de respuestas.

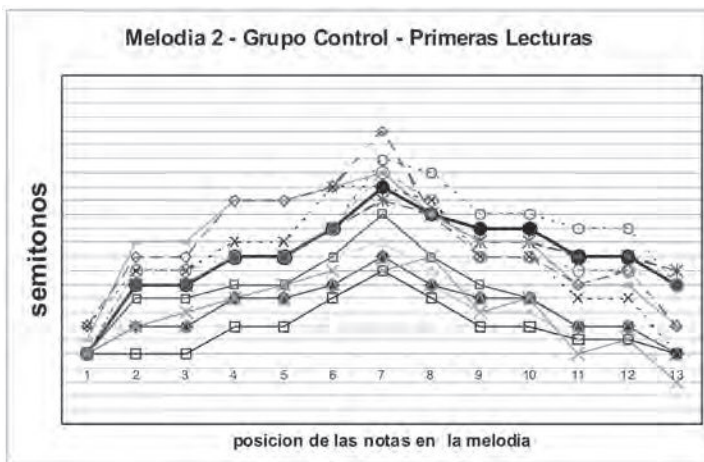
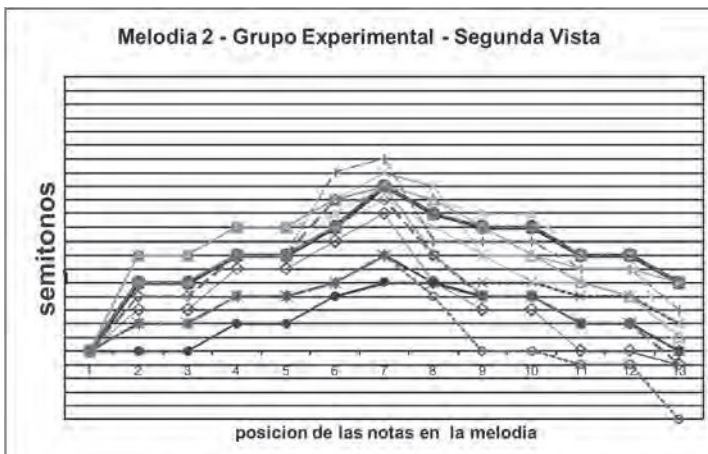


Gráfico N° 2 – En esta representación, a la melodía en trazo grueso se les suman todas las “primeras lecturas” del grupo control, observándose que las mismas presentan diferentes grados de inexactitud.



34

Gráfico N° 3 – En esta representación, a la melodía en trazo grueso se les suman todas las “primeras lecturas” del grupo experimental, observándose que las mismas presentan diferentes grados de inexactitud.

Al comparar ambos gráficos nos fue posible determinar que el nivel inicial de cada grupo es el mismo, es decir, que partimos realmente del mismo tipo de “primeras representaciones” de una partitura y por lo tanto que las diferencias en la segunda etapa, si las hubiera, deberían estar determinadas principalmente por la mediación del lenguaje verbal. Esto no resulta sorprendente, ya que se tomaron todos los recaudos en la formación del corpus, especialmente en la determinación de la zona de desarrollo actual, sólida garantía de un punto de partida firme.

Primeras conclusiones

En este trabajo abordamos la teoría y la práctica pedagógicas

en la enseñanza de la música como formación específica. Aquí, la investigación se acercó entonces al ámbito de la clase, cerrando una distancia que no contribuyó a resolver los principales problemas de la formación musical. Tanto las bases teóricas como la metodología y el tratamiento de los datos fueron cuidados con el rigor que el tema merece. La mediación, la metacognición, la integración de los saberes, la transferencia de conocimientos, la construcción de sentido y la construcción de una competencia lectora están en la base de esta investigación y fundamentan todas las etapas de la misma. Contribuir a uno de los principales problemas como es la dificultad en la lectura, a la hora de integrar el conocimiento musical, fue el desafío que originó, que sostiene y que continuará este estudio hasta las conclusiones finales.

Tratamiento de los datos de la segunda etapa

35

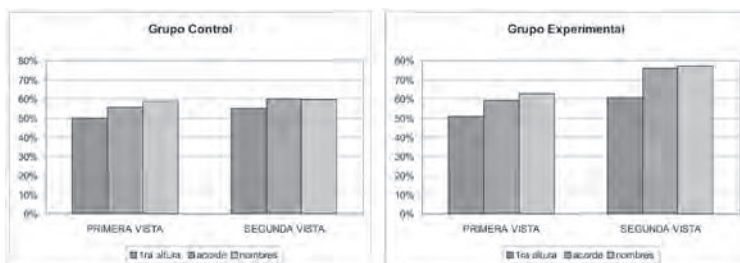
Las informaciones de cada sujeto fueron numerizadas, los registros de audio digitalizados y los aciertos y errores tratados con porcentajes. Los criterios de análisis son los mismos que ya fueron planteados: notas, intervalos y contorno (información local), discriminados en algunos casos y reunidos con porcentajes totales en otros, según la cantidad de “exactitudes” (notas intervalos y movimientos de contorno correctos en cada lectura). Se continuó con la realización de gráficos que representan visualmente cada versión leída de la melodía, lo que posibilita no solamente la observación individual sino la comparación ínter e intra grupos.

“Segundos” análisis

Resultados grupales generales

El análisis de las lecturas a “segunda vista” nos permitió com-

parar los resultados con respecto a las primeras lecturas, así como también un cotejo entre grupos, posibilitando además –a futuro– interesantes estudios de caso. A continuación, presentamos los resultados generales por grupo con los datos de las dos etapas de la investigación y el detalle de las tres instancias en el interior de cada etapa.



36

Gráficos N° 4 y 5 - Porcentajes generales de exactitud. Estos dos gráficos muestran los porcentajes de exactitud generales de los dos grupos, las dos etapas de trabajo y las diferentes instancias en las lecturas. Cada columna contiene un promedio de notas, intervalos y movimientos de contorno correctamente leídos por cada alumno a primera y segunda vista, con la referencia de la primera nota (“1ra altura” en la leyenda de los gráficos), con la ejecución vocal previa del acorde de tónica (“acorde” en la leyenda) y con el nombre de las notas (“nombres”). Los porcentajes por criterio fueron promediados primero en cada alumno y luego en cada grupo. Tanto el grupo control como el experimental están conformados por 16 sujetos.

Interpretación de los resultados grupales generales

Un primera mirada de los porcentajes generales de exactitud

dispuestos de esta manera, permite comparar los datos desde varios puntos de vista:

1. Intra grupo:
 - Primera Vista y Segunda Vista en el interior de cada grupo.
2. Inter grupo:
 - Primera Vista comparando grupo experimental y control.
 - Segunda Vista comparando grupo experimental y control.
3. Inter categorías:
 - Primera nota como referente.
 - Ejecución vocal previa del arpeggio de tónica.
 - Lectura con el nombre de las notas.

Comparación de los datos al interior de cada grupo

Grupo Control: Observando los porcentajes de resolución de cada instancia de lectura y comparando las dos etapas (primera y segunda vista), se advierte que no existe prácticamente diferencia en los resultados obtenidos. Así, las lecturas a “segunda vista” no alcanzan un mejor grado de resolución por el solo hecho de repetir los intentos.

Grupo Experimental: En este caso, la segunda etapa (segunda vista) arroja porcentajes más elevados comparados con las primeras lecturas, como se había hipotetizado al introducir la mediación del lenguaje. Así, el mismo número de intentos precedido por los mismos referentes arrojan porcentajes más elevados de resolución.

Comparación de los datos de un grupo al otro

Primera Vista: Al observar las columnas de las primeras lectu-

ras de cada grupo, se constata un grado de similitud muy importante. Entendemos que esta semejanza confiere un alto grado de solidez a la muestra, dado que establece un punto de partida de igualdad y confirma la relación de equivalencia del grupo experimental respecto del grupo control. Así, cualquier diferencia de resultados en una próxima etapa dependerá exclusivamente de la variable introducida.

Segunda Vista: Comparando las columnas de resultados de esta segunda etapa de la investigación, se observa un grado mayor de resolución de las lecturas en el grupo experimental.

Comparación de los datos inter categorías

Primera altura dada como referente: la lectura a primera vista sin más soporte referente que la primera altura, arroja, en todos los casos en los que no hubo mediación verbal previa, un nivel de resolución del 50%. Es decir, que los alumnos del grupo control, tanto en la instancia de primera vista como en la de segunda vista, y los alumnos del grupo experimental, que leen por primera vez, sólo alcanzan a resolver “la mitad del problema”. Hay, sin embargo, una leve mejoría en el grupo control pero debemos tener en cuenta una posible incidencia de las repeticiones anteriores. Leer habiendo explicitado las características melódicas en cambio, permite una mejor resolución aún, leve si se la compara con el otro grupo, y más importante teniendo en cuenta las primeras lecturas en el mismo grupo. Podemos afirmar que este mejor nivel de resolución se relaciona directamente con la introducción de la variable metalenguaje.

Acorde de tónica cantado antes de la lectura: Cantar el acor-

de de tónica antes de abordar la lectura incide levemente en una mejor resolución en el grupo control, pero la incidencia se torna muy evidente cuando el lenguaje verbal fue utilizado para explicar la melodía en el grupo experimental. Cabe aclarar, que la ejecución de acorde no es imitada sino construida por cada sujeto, a partir de la altura dada de la nota tónica.

Denominación de las notas durante la lectura: El nombre de las notas no incide en principio en la performance lectora, como puede observarse comparando las columnas “acorde” y “nombres” en todos los casos. Aún cuando los porcentajes de exactitud de esta instancia (leer cantando con el nombre de las notas) es notablemente mayor luego de la mediación verbal, si la comparamos con las instancias anteriores, no supera a los mejores resultados obtenidos “gracias” a la ejecución del acorde.

39

Nuevas conclusiones

La comparación de los gráficos N° 4 y N° 5 permiten establecer fehacientemente la igualdad de nivel inicial de los grupos. En otras palabras –y como ya hemos señalado– estamos partiendo del mismo tipo de “primeras representaciones” de una lectura, por lo que obtuvimos el mismo grado de “eficacia” lectora y por eso, estamos en condiciones de afirmar que las diferencias en la segunda etapa están determinadas principalmente por la mediación del lenguaje verbal. Esto no nos resulta sorprendente, ya que se han tomado todos los recaudos en la formación del corpus, especialmente en la determinación de la zona de desarrollo actual, sólida garantía de un punto de partida firme.

Consideramos que los indicios que surgen de estos primeros

análisis deben ser retomados, estudiados no solamente en lo general sino en los casos particularmente interesantes y contextualizados. Aquí nace entonces una nueva línea derivada de esta investigación.

Resultados individuales “numéricos” y “visuales”

Luego de este primer análisis general, presentamos datos individuales en forma de gráficos y agregamos además la información en las tablas que sustentan los gráficos. Esto nos permitirá iniciar otro análisis, avanzando en el estudio de los diferentes aspectos que conforman la resolución de la lectura.

40

La amplia posibilidad de análisis a partir de esta forma de presentación puede observarse, a continuación, en los gráficos que contienen la representación visual de la melodía junto con la reunión de las diferentes instancias de las lecturas, en sujetos de ambos grupos (complementarios del Gráfico 1 de nuestro primer informe).

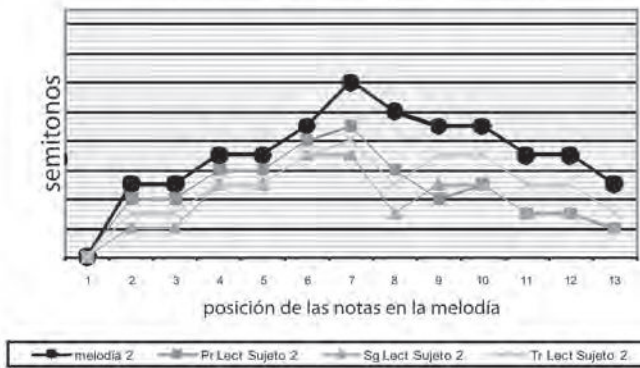
En estos gráficos se volcaron el total de respuestas de las lecturas a “primera” y a “segunda vista” de cada sujeto del total del corpus. Presentamos dos pares de sujetos de ambos grupos para comenzar a observar los comportamientos lectores con mayor detalle. Es posible comparar, a la vez, cada instancia de lectura con la melodía correcta, cada nota con sus desviaciones, la globalidad de las respuestas y además, dado que contamos con los gráficos anteriores, es factible también establecer las comparaciones entre primeras y segundas lecturas con y sin mediación del lenguaje.

Iniciamos, además, un análisis en la leyenda de cada conjunto de gráficos. Dicho análisis no pretende exhaustividad alguna, sino simplemente una primera aproximación a modo de ejemplo. Con-

tinuaremos a futuro con estos análisis y puede el lector también aventurar algunas observaciones y conjeturas, sacando sus propias conclusiones a la luz de estos datos.

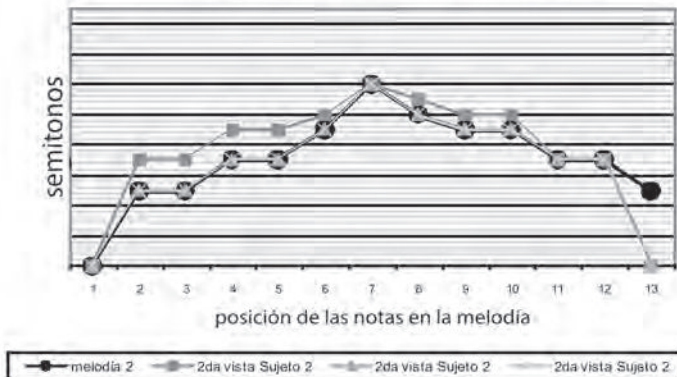
GRUPO EXPERIMENTAL – SUJETO 2

Melodía 2 - sujeto 2 Exp - "Primera Vista"



41

Melodía 2 - sujeto 2 Exp - "Segunda Vista"



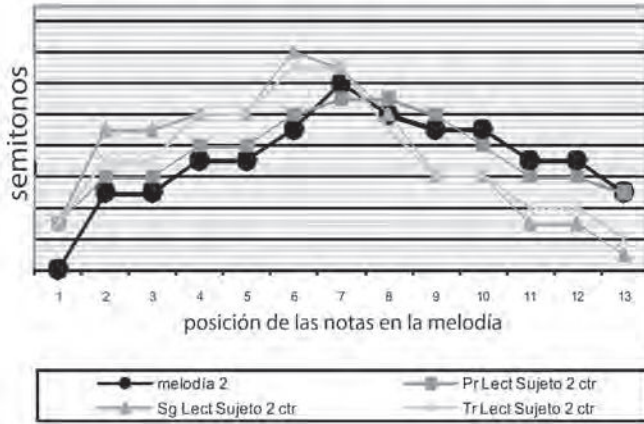
Gráficos N° 6 y 7 (página anterior) – En trazo grueso, la línea melódica representada por semitonos a partir de la nota sol dominante inferior y finalizando en el do tónica. Trazadas con cuadrados, triángulos y cruces, la transcripción de las lecturas a primera vista (gráfico 6) o a segunda vista (gráfico 7) antes (líneas con cuadrados) y después (líneas con triángulos) de cantar el arpeggio de tónica y finalmente (líneas con cruces) con el nombre de las notas. Puede observarse que la línea de trazo grueso, correspondiente al modelo de la melodía sin errores, solo se “esconde” a partir de la combinación de las variables “metalenguaje” y “construcción cantada del acorde” en la “segunda vista”. El nombre de las notas no agrega mejores resultados, ni logra encauzar la última nota hacia la altura de la tónica real (volvemos a la idea de la primera nota tomada como tónica aunque no lo sea).

42

GRUPO CONTROL – SUJETO 2

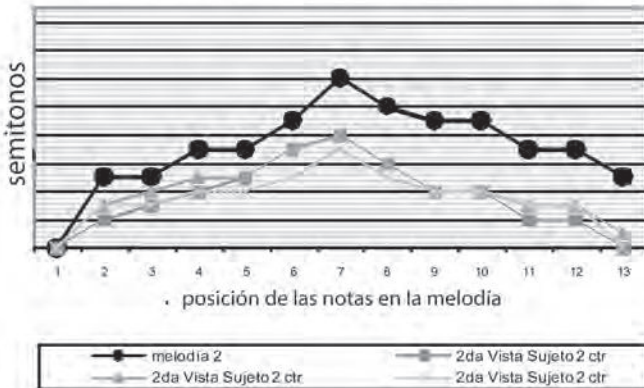
Gráficos N° 8 y 9 (página contigua) – Los mismos trazos representan las instancias ya descritas, pero en este caso la línea de la melodía no “desaparece”, dado que el alumno no alcanza ninguna altura correcta en ninguna de las instancias de lectura. Recordemos que aquí no existe la mediación del lenguaje verbal dado que se trata de un alumno del grupo control. Puede verse además la clara tendencia a terminar en la primera nota, la dominante, debido al fuerte peso de la concepción de la melodía que comienza siempre en tónica.

Melodía 2 - sujeto 2 Ctr - "Primera Vista"



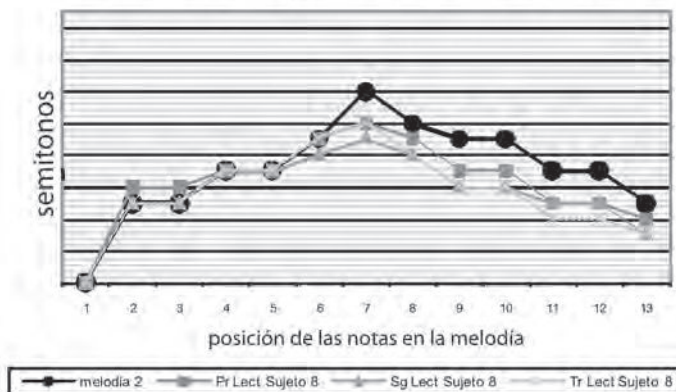
43

Melodía 2 - sujeto 2 Ctr - "Segunda Vista"



GRUPO EXPERIMENTAL – SUJETO 8

Melodía 2 - sujeto 8 Exp - "Primera Vista"



44

Melodía 2 - sujeto 8 Exp - "Primera Vista"

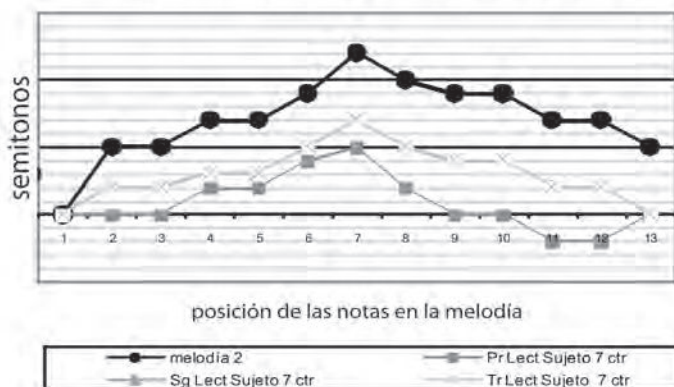


Gráficos N° 10 y 11 – En este caso, la línea de la melodía desaparece por completo a partir de la combinación de las dos variables: mediación del lenguaje y construcción cantada del acorde. Gracias

al metalenguaje además, la altura de la tónica final es correctamente alcanzada desde la primera instancia de la segunda vista.

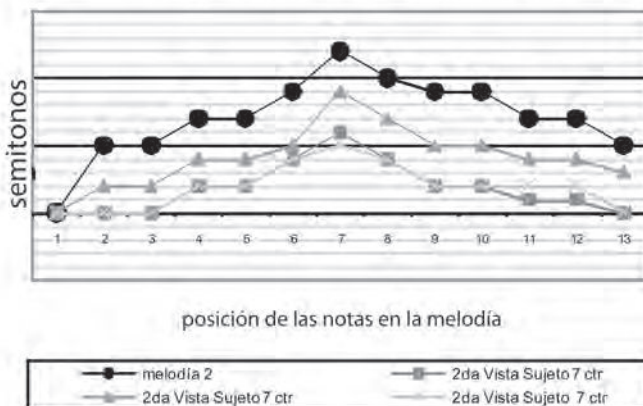
GRUPO CONTROL – SUJETO 7

Melodía 2 - sujeto 7 Ctr - "Primera Vista"



45

Melodía 2 - sujeto 7 Ctr - "Segundo Vista"



Gráficos N° 12 y 13 (página anterior) – Este es uno de los casos en los que el alumno no alcanza ninguna altura correcta en ninguna de las instancias de lectura. En las primeras lecturas, sin embargo, la construcción cantada del acorde de tónica incide en una mejoría a nivel de los intervalos y especialmente del contorno melódico, mejoría que se mantiene con la denominación de las notas (la denominación sola no aumenta en este caso tampoco la performance).

Resultados individuales: gráficos y tablas

46 Como se indicó en el informe anterior, la numerización de los datos obtenidos a partir de los registros en audio, por cada instancia de lectura y por alumno, permite estudiar con mayor detalle los tipos y las cantidades de aciertos y errores así como las desviaciones de los errores por criterio (notas, intervalos y movimientos de contorno).

Tablas N° 2 y 3 (página contigua) – En estas tablas pueden observarse horizontalmente los porcentajes de notas, intervalos y movimiento de contorno correctamente leídos por un alumno del grupo control y otro del grupo experimental. Las columnas verticales dan cuenta de los resultados obtenidos en cada instancia de lectura durante la “primera” y “segunda” vista, es decir, con la primera altura dada como referente, el acorde cantado previamente a la lectura y la lectura con denominación de las alturas. Es posible entonces comparar los resultados en varias direcciones y complementar la observación además con los gráficos 6 a 13.

TABLA N° 2

| GRUPO CONTROL | PRIMERA VISTA | | SEGUNDA VISTA | |
|----------------------------------|---------------|--------|---------------|---------|
| | 1ra altura | acorde | nombres | nombres |
| BBA 06 Gr Ctr M2 S7 notas + | 0% | 0% | 0% | 0% |
| BBA 06 Gr Ctr M2 S7 intervalos + | 58% | 75% | 75% | 58% |
| BBA 06 Gr Ctr M2 S7 contorno + | 92% | 100% | 100% | 92% |
| | 50% | 58% | 58% | 50% |

TABLA N° 3

| GRUPO EXPERIMENTAL | PRIMERA VISTA | | SEGUNDA VISTA | |
|----------------------------------|---------------|--------|---------------|---------|
| | 1ra altura | acorde | nombres | nombres |
| BBA 06 Gr Exp M2 S8 notas + | 25% | 33% | 42% | 50% |
| BBA 06 Gr Exp M2 S8 intervalos + | 50% | 58% | 75% | 58% |
| BBA 06 Gr Exp M2 S8 contorno + | 100% | 100% | 100% | 100% |
| | 58% | 64% | 72% | 69% |

TABLA N° 4

| GRUPO CONTROL | PRIMERA VISTA | | SEGUNDA VISTA | |
|----------------------------------|---------------|--------|---------------|---------|
| | 1ra altura | acorde | 1ra altura | acorde |
| BBA 06 Gr Ctr M2 S2 notas + | 8% | 8% | 0% | 0% |
| BBA 06 Gr Ctr M2 S2 intervalos + | 58% | 42% | 50% | 50% |
| BBA 06 Gr Ctr M2 S2 contorno + | 83% | 92% | 83% | 83% |
| | 50% | 47% | 44% | 44% |
| | | | | nombres |
| | | | | 0% |
| | | | | 50% |
| | | | | 100% |
| | | | | 50% |

TABLA N° 5

| GRUPO EXPERIMENTAL | PRIMERA VISTA | | SEGUNDA VISTA | |
|----------------------------------|---------------|--------|---------------|---------|
| | 1ra altura | acorde | 1ra altura | acorde |
| BBA 06 Gr Exp M2 S2 notas + | 0% | 0% | 25% | 92% |
| BBA 06 Gr Exp M2 S2 intervalos + | 50% | 50% | 50% | 92% |
| BBA 06 Gr Exp M2 S2 contorno + | 92% | 83% | 100% | 100% |
| | 47% | 44% | 58% | 94% |
| | | | | nombres |
| | | | | 92% |
| | | | | 92% |
| | | | | 100% |
| | | | | 94% |

Tablas Nº 4 y 5 (página anterior) – En estos otros dos ejemplos, que se complementan con los gráficos 6 a 13, pueden observarse la ausencia de cambios significativos en las primeras lecturas de ambos sujetos y las lecturas a segunda vista del sujeto 2 grupo control, a diferencia de los porcentajes más elevados del sujeto 2 grupo experimental en las instancias de la segunda vista.

Interpretación de los resultados individuales

Retomando las observaciones anteriores, estamos en condiciones de confirmar la incidencia de la ejecución vocal del acorde de tónica, que en combinación con la mediación verbal, activa una notable mejoría en la performance de la lectura. Sostenemos además esta afirmación, gracias a los datos del grupo control en general y de estos sujetos en particular, en los cuales o no hay mejoría luego de la ejecución del acorde, o si la hay, la misma no es significativa (decrece incluso en la “segunda vista” en algunos casos).

49

Por otro lado, el comportamiento de la denominación de las alturas no incide en general en una mejor performance y hasta reduce los porcentajes de exactitud en muchos casos. Tenemos por lo tanto aquí otro indicio que deberemos retomar como línea de trabajo.

Consideraciones finales

En esta investigación abordamos elementos tanto de la teoría como de la práctica pedagógicas en la enseñanza de la música en tanto que formación específica. Decidimos inscribir nuestro estudio en la situación real de la clase de música coincidiendo

por un lado con el pensamiento de importantes investigadores en psicología y pedagogía de la música (quienes plantean la necesidad de acercar la investigación al aula) y por el otro, con uno de los sustentos fundamentales del marco teórico institucional, como es el de intervención pedagógica. Situamos entonces nuestra investigación en el ámbito de la clase pero asumiendo los riesgos, tomando los recaudos necesarios y con plena conciencia de las limitaciones. Por eso intentamos desde hace tiempo disminuir la distancia entre investigación y realidad educativa, dado que no se llegan a resolver los principales problemas de la formación musical sin partir del abordaje y el estudio de los problemas mismos en su contexto. Pensamos lograr así los frutos de un trabajo surgido de las necesidades reales y contextualizadas del aprendizaje musical pero basado a su vez en sólidos fundamentos teóricos y rigurosa metodología.

50

Así comenzamos a estudiar la mediación y el rol del lenguaje verbal en la construcción de una transferencia hacia la lectura a primera vista, en acuerdo también, con el marco de esta institución que otorga prioridad a la enseñanza del Lenguaje –productor de sentido– como objeto de conocimiento. Partimos entonces de la consideración del metalenguaje como **mediador** en una situación de resolución de problemas ligada al aprendizaje musical especializado y avanzamos en demostrar que la descripción verbal de la melodía permite al alumno-músico interiorizar el análisis melódico, reforzando así la representación mental: “hablar” de la música estructura la representación mental, a la vez que favorece el pasaje de la representación gráfica a la ejecución vocal. Avanzamos también en la idea del lenguaje como una herramienta psicológica a la hora de transferir un conocimiento musical “enac-

tivo” a otro conocimiento de tipo simbólico-declarativo como es la lectura melódica. Recordemos que esta transferencia debe ser construida por alumno pero con las herramientas que se ponen en juego en el proceso de mediación. Doble mediación del docente-investigador y del lenguaje.

En el transcurso de las experiencias y en el trabajo de interpretación de todos los datos recabados, logramos observar el importante papel del análisis como estrategia constructiva de representación, que en el caso de la lectura a primera vista ayuda a identificar elementos estructurales del texto musical. Así pudimos corroborar que un mayor conocimiento de las relaciones estructurales dentro de las obras aumenta la familiaridad con las características constructivas del estilo y por lo tanto aumenta la comprensión y la velocidad de respuesta.

Apostamos con este trabajo, además, a que la velocidad de respuesta y el automatismo en la lectura deben nutrirse más de insumos comprensivos con el fin de superar la mera reacción ante cantidad de notas, en favor de una comprensión de esas notas como una configuración con sentido: un acorde, un desvío, una secuencia.

Finalmente, consideramos que el trabajo de explicitación mediante el lenguaje verbal, eje de nuestra propuesta, no solamente es parte de la mediación y compone en ese sentido los elementos de un andamiaje, sino que favorece además el logro de competencias metacognitivas.

Nuevas perspectivas de investigación en relación con este tema

Demostramos la hipótesis de partida y comenzamos a seguir

los primeros indicios que fundamentan nuevas hipótesis. Así, el lenguaje verbal “solo”, incide levemente en la lectura a primera vista cuando se parte de una única referencia inicial (la primera altura de la melodía). El acorde de tónica “solo”, incide también levemente en la performance lectora, tanto a “primera” como a “segunda vista”. El nombre de las notas como variable aislada, no incide en general (contamos con algunas excepciones) y hasta entorpece en muchos casos los logros ya adquiridos en instancias de lectura anteriores, ya sea con o sin mediación de lenguaje. Consideramos entonces que en un próximo estudio, se deberían abordar las siguientes líneas de investigación:

- un estudio de la relación entre lenguaje y estructura tonal
- un estudio de la denominación verbal de las notas y su incidencia en la lectura
- un estudio de la lectura como resolución de problemas en tiempo real
- un estudio de la incidencia del metalenguaje cuando la estructura de la melodía permite que el mismo contribuya a la adjudicación de sentido.

Bibliografía General – Filosofía, Epistemología, Psicología y Pedagogía

- BRUNER, Jérôme (1984). “*El desarrollo de los procesos de representación*”. In *Acción, pensamiento y lenguaje* (119-128). Madrid, Alianza Editorial.
- BRUNER, Jérôme (1987). *Le développement de l'enfant savoir-faire, savoir dire*. Paris, PUF.
- BRUNER, Jérôme et HICKMANN, Maya (1987). *La conscience, la parole et la « zone proximale » : réflexions sur la théorie de Vygotsky*. In J. Bruner, *Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir dire*. Paris, PUF. p. 288.
- CARRETERO, Mario (1997). *Introducción a la psicología cognitiva*. Buenos Aires, Aique.
- CASSIRER, Ernst (1929, 1925 y 1929). *La philosophie des formes symboliques* (tres tomos). Paris, Editions de minuit.
- DEVELAY, Michel (1997). *La métacognition, une aide au travail des élèves*, bajo la dirección de Ph. Meirieu, Paris, ESF.
- DOLY, Anne-Marie (1997). *Métacognition et médiation*, Clermont-Ferrand, CRDP Auvergne
- MORO, Christiane (2002). « *Médiation et développement : Enjeu et perspectives de la théorie de Vygotski* ». In M. WIRTHNER et M. ZULAUF (Eds.) *À la recherche du développement musical* (137-159). Paris, L'Harmattan.
- NEISSER, Ulric, (1957). *Cognitive Psychology*, Appleton-Century-Crofts, New York.
- RYLE, Gilbert (1949). *The Concept of Mind*. Chicago, The University of Chicago Press.
- THORNTON, Stephanie (1998). *La resolución infantil de problemas*, Madrid, Ed. Morata.

VERMERSCH, Pierre (1994). *L'entretien d'explicitation*. Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur.

VYGOTSKY, Lev (1930/1985). "*La méthode instrumentale en psychologie*", in B. SCHENEUWLY y J.-P. BRONCKART, *Vygotsky aujourd'hui*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, p. 39 a 43.

VYGOTSKY, Lev (1934/1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona, Paidós.

VYGOTSKY, Lev (1935/1985). "*Le problème de l'enseignement et développement mental à l'âge scolaire*", in B. SCHENEUWLY y J.-P. BRONCKART, *Vygotsky aujourd'hui*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, p. 107 y 108.

Bibliografía Específica – Filosofía, Epistemología, Psicología, Pedagogía y Semiología de la Música

54

DAVIDSON, Lyle y SCRIPP, Larry (1991). "*Educación y desarrollo musicales desde un punto de vista cognitivo*" in D. J. HARGREAVES, *Infancia y educación artística*, Ediciones Morata, Madrid, cap. IV, p. 80 a 111.

DAVIDSON, Lyle. y SCRIPP, Larry (1992). "*Surveying the coordinates of cognitive skills in music*" in R. Colwell (Ed.) *Handbook of research on music teaching and learning* (392-413), New York, Schirmer books.

DOWLING, W. Jay. et FUJITANI, D. S. (1971). *Contour, interval and pitch recognition in memory for melodies*. *Psychological Review*, 85, (4), 341-354.

DOWLING, W. Jay. (1978). *Scale and Contour : Two Components of a Theory of Memory for Melodies*. *Psychological Review*, 85, (4), 341-354.

DOWLING, W. Jay (1994a). *La structuration mélodique: Perception et*

- chant*. In A. ZENATTI (Ed.), *Psychologie de la Musique* (145-176). Paris. PUF
- DOWLING, W. Jay (1994b). “*Melodic Contour in Hearing and Remembering Melodies*”. In R. Aiello et J.A. Sloboda (Eds.), *Musical Perceptions* (173-190). Oxford: Oxford University Press.
- HARGREAVES, David (1991). *Infancia y educación artística*. Madrid, Ediciones Morata.
- LANGER, Susanne (1951). “*Philosophy in a New Key*”, Cambridge, Harvard University Press.
- LANGER, Susanne (1953). *Feeling and Form and Mind*. Cambridge, Harvard University Press.
- MALBRAN S., MARTINEZ, I. SEGALERBA, M. G. (1993) *AUDIOLIBRO I*, La Plata, Las Musas Ediciones Musicales.
- NATTIEZ, Jean-Jacques (1987). *Musicologie générale et sémiologie. Coll. Musique/passé/présent*. Paris, Christian Bourgois Éditeur, p. 202 y 203.
- NATTIEZ, Jean-Jacques (1975). *Fondements d'une sémiologie de la musique*. Paris, Union Générale d'Éditions.
- SEGALERBA, M. Guadalupe (2003). “*Audioperceptiva y metacognición: El rol del metalenguaje en la zona de pasaje entre la ejecución vocal de una melodía y su transcripción*”. Actas de la Tercera Reunión Anual de la Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música. SACCoM.
- SEGALERBA, M. Guadalupe (2005a). “*Le langage qui explicite la musique: une stratégie pour l'apprentissage de la notation des mélodies*”. *Journal de Recherche en Education Musicale*. Vol. IV N° 1 Observatoire Musical Français - Université de Paris-Sorbonne.
- SEGALERBA, M. Guadalupe (2005b). *Métalangage et représentation graphique comme manifestations de la représentation mentale*

- de la musique*. Tesis Doctoral. Universidad de Paris-Sorbona.
- SEGALERBA, M. . (2006). “*Nota inicial y nota final: La mediación del lenguaje verbal en el proceso de transcripción melódica*” Actas de la Quinta Reunión Anual de la Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música. SACCoM.
- SEGALERBA, M. . (2006). “*Zone of proximal development, mediation and melodic graphic representation*”. Proceedings of the 9th International Conference on Music Perception & Cognition.
- SLOBODA, John (1985). *The musical mind: The Cognitive Psychology of Music*. Oxford. Clarendon Press.
- STUBLEY, Eleanor (1992). “*Philosophical Foundations of Research in Music Education*”. Handbook of research on Music Teaching and Learning. Richard Clowell (Ed.). New York, Schimer (refereed).
- ZENATTI, Arlette (1990). «*Aspects du développement musical de l'enfant dans l'histoire de la Psychologie du XX e siècle* ». Les Sciences de l' éducation 3-4 21-38.

Bibliografía Específica – Lectura musical

- ANDERS ERICSSON, K. (1997). “*Deliberate practice and acquisition of expert performance*”. (Florida State University). Jørgensen, Harald & Lehmann, Andreas (Ed.). *Does practice make perfect? Current theory and research on instrumental music practice*. Oslo, Norges musikkhøgskole.
- BEAN, Kenneth L. (1939). “*The Use of visual, auditory and kinesthetic imagery in the transfer of musical to the piano keyboard*”. (Banton Rouge, La.). Journal of Educational Psychology, 30, 533-541.
- DUBOST, Béatrice (1990). «*Présentation des difficultés rythmiques dans la lecture à vue musicale au cours des premiers années*

- d'apprentissage pianistique*». In Les Sciences de l' éducation 3-4 109-129.
- FINE, Philip, BERRY, Anna y ROSNER, Burton (2006). “*The effect of pattern recognition and tonal predicability on sing-singing ability*”, Psychology of Music Vol. 34, N° 4, p. 431-448.
- GABRIELSSON, A. (1999). “*The performance of music*”. In D. Deutsch (ed.) The Psychology of Music p. 501-602. San Diego, CA. Academic Press.
- GOASDOUE, Rémi, *Les représentations cognitives des violonistes ou le chant intérieur comme guide pour l'exécution*, Université de la Sorbonne. Maîtrise, 1997.
- GOASDOUE, Rémi, *De la pensée au geste, contribution à l'étude de la motricité des violonistes*, Université de la Sorbonne DEA, 1998.
- IRVIN Jacobsen, O. (1941). “*An analytical study of eye-movements in reading vocal and instrumental music*”. (Shurtleff College, Alton, Illinois). The Journal of musicology, 3, 1–32. The music science press.
- KOLERS, P. (1970). “**Three stages of reeding**”. In Levin, H., y Williams, J. P. (eds.), Basic Studies on Reading, Basic Books, 90-118. New York.
- LANNERT, Violet & Ullman, Marguerite (1945). “*Factors in the reading of piano music*”. (Northwestern University). Journal of psychology, 58, 91–99.
- LEHMANN, Andreas & Anders Ericsson, K. (1993). “*Sight reading*”. In R. Parncutt and G.E. McPherson (eds.) *The Science and Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning*, p. 135-150. Oxford. Oxford University Press.
- SAAVEDRA, Marina y DELUCHI, Perla (1999). “*Ejecución musical a primera vista: una habilidad que requiere el desarrollo de com-*

plejas subhabilidades". In Orpheotron N° 5. 66-71. Morón. Conservatorio Ginastera.

SALIS, Doris L. (1977). *The identification and assessment of cognitive variables associated with reading of advanced music at the piano*. Chapter V: "Conclusions". (University of Pittsburgh).

SÁNCHEZ, Beatriz (1997a). "La direccionalidad en la notación de la música polifónica occidental y su relación con las correspondientes a los distintos sistemas de escritura de escritura de la lengua oral en el mundo". *Boletín de Investigación Educativo musical del CIEM*, 10, 78-81.

SÁNCHEZ, Beatriz (1997b). "La práctica sistemática de lecturas polidireccionales y el desarrollo del movimiento ocular requerido en la decodificación de partituras". *Boletín de Investigación Educativo musical del CIEM*, 12, 52-60.

58 SLOBODA, John. (1974). "*The eye-hand span – An approach to the study of the sight reading*". *Psychology of music*, 44, 4-10.

SLOBODA, John. (1977). "*Phrase units as determinants of visual processing in music reading*". *British Journal of Psychology*, 68, 117-124.

SLOBODA, John. & Gregory, A. H. (1980). "*The psychological reality of musical segments*". (University of Keele & Manchester). *Canadian Journal of Psychology*, 34, 274-280.

SLOBODA, John. (1984). "*Experimental studies of music reading: a review*". *Music perception*. 2, 2, 222-237.

WOLF, Thomas (1975). *A cognitive model of musical sight-reading*. New York Plenum publishing corporation, 1976, 143-171.

WEAVER, H. (1943). "*A survey of visual processes in reading differently constructed musical selections*". *Psychological Monographs*, 1943, 55(1), 33-50.

USO DE FUENTES: UN CAMINO PARA LA APREHENSIÓN DE CONCEPTOS COMPLEJOS

PROF. MARÍA LUJÁN LANCIOTTI
PROF. LILIANA SEGUÍ

59

El presente trabajo es el resultado de un proyecto de investigación en el Bachillerato de Bellas Artes de la UNLP, para ser aplicado en todos los niveles de la ESB a partir del ciclo lectivo 2006. La propuesta consta de dos partes: la primera referida a la problemática del aprendizaje conceptual, mientras que la segunda propone una hipótesis de trabajo áulico basado en el uso de fuentes predominantemente visuales.

“...Sólo al asomarse aun de manera elemental a la aventura de la investigación, podrá alcanzarse una verdadera apropiación del conocimiento, vivenciando que el conocimiento se construye y no sólo se recibe de otros. Y sólo así también, podrá comprenderse

la diversidad de versiones, criterios e interpretaciones que pueden darse de un mismo fenómeno, y adquirir posición y capacidad para juzgar y elegir”. Camilloni, A. y Levinas, M. L.

Primera Parte

La enseñanza de la Historia en la escuela debe convertirse en instrumento de reflexión crítica que ayude a los alumnos a comprender mejor la realidad social en la que están inmersos. Pero ¿qué Historia enseñar para permitir comprender la complejidad del mundo en que vivimos?

Una Historia explicativa, de procesos, que evite las presentaciones estáticas. Una Historia que de cuenta de los cambios y movimientos, de los avances y retrocesos, de los despegues, estancamientos y decadencias que caracterizan la vida de los hombres en sociedad; que de cuenta de las relaciones entre procesos que se desarrollan en diferentes espacios.

Ahora bien, ¿cómo explicar fenómenos del mundo social sin poseer un marco conceptual en el cual situarlos y conferirles sentido?

Los marcos conceptuales funcionan como organizadores de la información, ayudan a jerarquizarla y a encontrar las generalizaciones necesarias para alcanzar la comprensión de los fenómenos. Apuntando a un perfil de alumno como sujeto activo de aprendizaje, competente, consideramos que debemos enseñar marcos conceptuales para que pueda interpretar la información superando el enciclopedismo y contribuyendo al desarrollo del pensamiento complejo. Será entonces fundamental proporcionar a nuestros alumnos, nociones y categorías de las ciencias sociales, es decir las herramientas necesarias para desarrollar “formas de pensar” que les permitan abordar la realidad social de manera re-

flexiva y crítica. Se trata de que los alumnos vinculen la incorporación de nuevos testimonios y la crítica exigente de los mismos con un marco explicativo que dé cuenta de las relaciones de los hechos entre sí y de su sentido, partiendo de la noción fundamental de que la realidad histórica es una realidad inteligible, coherente y estructurada, susceptible por tanto de ser pensada, penetrada y explicada científicamente. Se pretende que los alumnos puedan pensar la información a partir de algunas categorías conceptuales de análisis, concibiendo los contenidos por enseñar en Historia, no como un simple conjunto de hechos y de relatos lineales, sino como explicaciones que articulan conceptos y relaciones.

Sabemos que enseñar y aprender Historia no es tarea fácil. Variables como la abstracción conceptual, las complejas nociones de tiempo y espacio, el relativismo histórico, atraviesan la tarea y nos enfrentan a los docentes con la búsqueda de alternativas pedagógicas que favorezcan la adquisición de contenidos de la disciplina. Contenidos que se estructuran en un aparato conceptual a partir del que puedan analizarse realidades sociales, incluso diferentes de las que vivenciamos, y como fin último, entender nuestro presente.

El trabajo en el aula deberá apuntar no sólo a entender el método empleado por los historiadores, sino a adquirir conceptos que permitan explicar el funcionamiento social. Creemos conveniente destacar que son de relevante importancia los recursos a utilizar propuestos por el profesor, en la convicción de que las intervenciones docentes son andamios que ayudarán al alumno a construir un marco histórico conceptual que le permita entender los principios básicos de la disciplina.

Encaramos esta tarea desde la premisa fundamental de la nece-

sidad de repensar las actividades y los recursos didácticos en función de aproximar al alumno a una comprensión significativa de los conceptos estructurantes de la Historia. Los conceptos son abstracciones que liberan de lo particular y que son imprescindibles para interpretar y relacionar hechos. Son elaboraciones intelectuales de suma utilidad para entender las parcelas de la realidad que se constituyen en objeto de estudio de una disciplina. En este sentido, pensamos que el camino para alcanzar una Historia explicativa no es otro que el de trabajar con los alumnos en la construcción de conceptos suficientemente potentes que permitan esquemas interpretativos de los fenómenos y los procesos sociales. Por eso, proveer a los alumnos de un bagaje conceptual acorde a sus posibilidades de apropiación es una tarea esencial de la Escuela.

Existen diferentes niveles de conceptos en nuestra disciplina:

62

a) Aquéllos de uso más extendido y de un compromiso teórico menor: *gobierno, ley, familia, comercio, país, etc.*

b) Aquéllos más próximos a determinados objetos de estudio y que en general emanan de investigaciones: *ciudad medieval, comercio colonial, Estado nacional, autoritarismo, etc.*

c) Aquéllos que comprenden un mayor nivel de abstracción y que en general emanan de la teoría de la Historia: *causalidad, cambio, proceso, tiempo histórico, espacio, sujeto, etc.*

Además, los conceptos sociales e históricos poseen determinadas particularidades que pueden explicar alguna de las dificultades que entraña su enseñanza y aprendizaje: la complejidad y alto nivel de abstracción de las nociones del último nivel implica la necesidad de conocer previamente otros de nivel inferior. En general, no son conceptos familiares para los alumnos; tampoco pueden tener una experiencia directa de ellos ya que reflejan si-

tuaciones del pasado. Además, son conceptos “cambiantes”, polisémicos, es decir, su significado se modifica según el contexto histórico al que hacen referencia.

Atendiendo a lo expuesto, proponemos el uso de una metodología áulica que involucre el uso de fuentes de distinta naturaleza. Consideramos que la selección de fuentes y su uso crítico y secuenciado en el aula contribuye a la construcción de un tipo de conocimiento histórico que contempla las nociones de multiperspectividad, multicausalidad, sucesión, duración y cambio.

Desde el punto de vista didáctico las fuentes pueden ser entendidas como un recurso para la enseñanza, herramientas con las que el docente cuenta para el ejercicio de aprehensión de conceptos claves de la disciplina, a condición de que sean empleadas en el marco histórico-referencial correspondiente. La idea de enseñar con fuentes está vinculada con la idea de generar “una propuesta relevante” que facilite la aproximación de los alumnos a la historia. Se trata, por lo tanto, de incluirlos en el discurso que utilizan los historiadores, a través de la resolución de diferentes actividades.

En el marco de la enseñanza áulica, al igual que en el trabajo del historiador, las fuentes no pueden tomarse aisladas de un marco de contenidos dentro del cual relacionarlos.

Dada nuestra intencionalidad en el uso de fuentes, en necesario ordenar y sistematizar la información, armar el marco de relaciones, para luego iniciar el recorrido hacia el concepto al cual nos proponemos que el alumno se aproxime.

Finalmente, las fuentes cumplen un papel muy importante ya que tratan de facilitar al alumno la captación de las articulaciones sociales que hacen inteligibles los fenómenos históricos.

Aplicación áulica. La propuesta en 1º año consiste en trabajar con el concepto de EVOLUCIÓN, entendido como *cambio hacia formas más complejas*. El contenido académico es HOMINIZACIÓN, es decir el proceso de cambio morfológico y de comportamiento que conduce a la conformación del hombre actual. Comenzamos la actividad partiendo de la propia experiencia, del propio entorno cotidiano del alumno para empezar a aproximarnos al concepto en cuestión desde un lugar reconocible y concreto. Se propone que el alumno busque fotos desde su nacimiento hasta la actualidad, y las ordene conformando la secuencia correcta. La siguiente actividad consiste en revisar su biografía escolar a través de cuadernos y carpetas a fin de advertir los cambios producidos en su caligrafía, forma de redactar y expresar sus ideas.

64

A continuación se utilizan fragmentos seleccionados de la obra de Charles Darwin, *El origen de las especies*, para luego trabajar con un esquema secuencial de imágenes referidas a las transformaciones anatómicas de los homínidos, a los cambios en el utillaje y a los motivos y técnicas artísticas.

En 2º año se pretende la apropiación de un concepto estructural de la historia medieval como es el de ORDEN SOCIAL FEUDAL, entendiendo por tal el establecimiento de relaciones económicas, políticas y culturales por parte de la clase dominante sobre los sectores populares. Se presenta una selección de imágenes vinculadas a los sujetos sociales pertenecientes a los diferentes estamentos, símbolos de poder y de subalternidad, escenas de la vida cotidiana y fuentes primarias escritas del siglo XI surgidas en el seno de la Iglesia de Roma.

Por último, en 3º año el concepto abordado es EL ESPÍRITU BURGUÉS en el marco de la transición a la modernidad. A partir de la

lectura de fragmentos seleccionados del texto de Crouzet, *Historia General de las Civilizaciones*, Vol IV, que retoma los procesos económicos, políticos y sociales, de los siglos XV y XVI, los alumnos analizan diferentes fuentes que enfocan el período desde todos los ámbitos estudiados, tanto fuentes actuales, como fragmentos de *Galileo Galilei* de Bertolt Brecht, como testimonios correspondientes a Pico de la Mirándola y Nicolás Maquiavelo, entre otros. Entre las fuentes visuales se examinan imágenes como *El Hombre de Vitrubio* de Leonardo Da Vinci y *La creación del Hombre* de Miguel Angel, a partir de las cuales los alumnos realizan comparaciones señalando la transición de la representación medieval a la renacentista. Como actividad de cierre se resuelve el tema elaborando un informe escrito individual caracterizando la mentalidad del hombre del Renacimiento y el espíritu burgués.

65

Segunda Parte

Acerca del aprendizaje conceptual. El aprendizaje y comprensión de conceptos nos permite atribuir significado a los hechos que analizamos, interpretándolos dentro de un marco conceptual y comprendiendo la lógica de sus relaciones. Para que este proceso sea efectivo se requiere activar estructuras de conocimientos previos a los que se asimile la nueva información. La enseñanza de conceptos sólo podrá ser eficaz si parte de los conocimientos previos de los alumnos y logra activarlos y conectarlos adecuadamente con el material de aprendizaje. Además, el aprendizaje de conceptos se caracteriza por los matices cualitativos: se trata de saber qué se comprende, pero sobre todo cómo se comprende tal concepto. Por otra parte, el proceso de comprensión es gradual: es prácticamente imposible lograr una comprensión óptima la

primera vez que nos enfrentamos a un problema. Cada intento o ensayo puede proporcionarnos una nueva comprensión del fenómeno. Por último, los conceptos se vinculan no sólo con su aprendizaje sino también con su olvido. Lo que comprendemos lo olvidamos de manera bien diferente a ese rápido olvido de la información arbitraria. Por lo tanto, el material de aprendizaje debe organizarse para que se puedan establecer relaciones significativas entre sus elementos para facilitar su recuperación a mediano o largo plazo. Como señala Pozo (Aprendices y maestros) “el conocimiento no es una cadena de eslabones sino un racimo de relaciones, un árbol de saberes”.

66

En esta etapa de aplicación de nuestro proyecto, hemos diseñado como actividades de instrucción dirigidas a la comprensión, la presentación de films que, entendemos, no sólo recrean el ambiente histórico en el cual se plantea el problema a estudiar, sino que contienen una organización explícita de conceptos y poseen características que logran captar el interés de los alumnos. Estas condiciones son fundamentales para el aprendizaje significativo.

Resumiendo, en nuestra labor de búsqueda de materiales didácticos para la enseñanza de la Historia, hemos confirmado el valor instrumental del cine como fuente para el aprendizaje de conceptos. Entendemos que las películas ambientan, iluminan o complementan determinados temas de la Historia, facilitando la atención y satisfacción a las demandas del nuevo alumno. Ya no está en discusión el papel del Cine no sólo en la didáctica sino también en la investigación histórica y de otras Ciencias Sociales. Al decir de Robert Rosenstone: “El pasado no es una forma establecida, sino una disputa en torno al significado de los hechos, y las películas son parte de ese debate”.

Cabe dejar expresamente aclarado que *no* estamos planteando sustituir la clase de Historia por la proyección de películas. Ni tampoco planteamos abordar la Historia a través de estos medios, sino utilizar éstos como recursos de apoyo, complementarios al uso de fuentes primarias y recursos didácticos propios de la Historia –textos, cartografía, estadísticas– que consideramos insustituibles.

Las imágenes como fuente. La imagen es el lenguaje privilegiado de la cultura contemporánea; es uno de los modos de representación más extendidos, de allí que su uso en la formación docente y en la enseñanza sea cada vez más frecuente. Un desafío de la práctica en el aula es aprender a leer las imágenes y analizarlas, poniéndolas en relación con otros relatos, discursos e interpretaciones de la realidad. Juntar estas historias con otros saberes, cruzar lo singular con lo universal, son algunos de los desafíos que se nos presentan.

67

En la actualidad, todos los miembros de la sociedad, y especialmente los adolescentes, se encuentran inmersos en una cultura que privilegia la emisión y recepción de mensajes por medios audiovisuales. Pero la exposición sistemática a los medios audiovisuales no produce por sí misma individuos que puedan decodificar los mensajes en forma crítica y autónoma. De allí que la tarea del historiador y del docente que quiera utilizar las imágenes como fuente, ya se trate de pinturas, grabados, ilustraciones, fotografías, películas, será aprender sus propios códigos y lenguaje, así como el lenguaje escrito se analiza de acuerdo con sus propias convenciones gramaticales.

La historia exige siempre un trabajo de crítica histórica, interpretación y análisis, y esto no deja de ser así cuando se pasa del texto escrito al visual o audiovisual. Se pretende entonces el paso

de la simple visión a la mirada crítico productiva, concientes de que capacitar a los alumnos en el análisis de diversos discursos es de por sí un objetivo valioso. Nuestro propósito es enseñar a formular preguntas, por ejemplo al visualizar un film ficcional o documental, como lo hace cuando emplea fuentes escritas, contextualizando el material, dotándolo de un aparato crítico, interpretando.

Contar con palabras y con imágenes no es una práctica extraña a la escuela. Percibimos como necesidad la integración en la enseñanza de producciones culturales de diferente procedencia, pretendiendo favorecer e impulsar alfabetizaciones múltiples, atendiendo a diferentes perfiles cognitivos y estilos de aprendizaje de los alumnos, buscando recursos y diseñando estrategias para posibilitar el desarrollo de las habilidades cognitivas de nivel superior y esforzándonos por encontrar zonas fértiles de intersección entre los intereses adultos y los de los niños y jóvenes.

68

La cultura de la imagen y audiovisual, al exigir el desarrollo de nuevas competencias en los alumnos, supone un desafío para la escuela, convirtiendo a los medios visuales en herramientas para el trabajo reflexivo y no meros mecanismo de entretenimiento y contribuyendo, a su vez, a recuperar el valor explicativo del pasado.

El discurso cinematográfico en el aula. Entre las nuevas posibilidades para interpretar el pasado se encuentra la memoria popular y la tradición oral; el cine también se sumaría a estas nuevas formas de abordarlo.

El cine obliga a la atención, intensifica la realidad, permite traer al aula el pasado y el presente, amplifica o reduce el tamaño de los objetos, mejora la comprensión de conceptos y relaciones

abstractas, puede influir en el desarrollo de actitudes y ofrece satisfactorias experiencias estéticas. El cine es ventana al mundo, vehículo de cultura, documento de épocas, modos de pensamiento y estilo de vida; conecta ideas y emociones.

Una película no debe asumirse literalmente como documento histórico, más bien la pretensión didáctica reside en que permite poner en conexión elementos culturales, económicos, sociales y políticos que posibiliten una comprensión integradora y abarcativa de los procesos históricos, evitando que el alumno internalice la realidad social de manera fragmentada. Las películas cumplirán el papel de recurso motivador para vertebrar el eje de desarrollo, analizándolas posteriormente desde la perspectiva de producto cultural y en su calidad de fuentes secundarias. El texto cinematográfico recrea situaciones del pasado y de hechos recientes de manera que permite suscitar en los alumnos los mecanismos mentales de la empatía, entendida como la actitud interesada y la capacidad de situarse en contextos ajenos al campo de vivencias reales del sujeto e, igualmente, valorar dichas acciones.

69

Un film no es un libro, pero puede ser un relato que cuestione las versiones establecidas del pasado, que convoque la interrogación abierta por el juego de múltiples puntos de vista acerca de cómo el pasado adquiere determinados significados. Rosenstone no plantea el problema como una disyuntiva entre dos tipos de historia, sino como vías diversas en busca de lecturas del pasado, de modo que el medio audiovisual sería portador de aspectos diferentes de la verdad, no necesariamente antagónicos a los de la verdad escrita.

Entre los criterios para clasificar un film encontramos: **cine ficcional** o argumental y el cine no ficcional o **documental**. Perte-

necen a este último tipo de cine los noticieros filmados, las revistas cinematográficas, los documentales y el montaje documental. Aunque se arme con fragmentos fílmicos de la realidad, no es neutro ni objetivo. Siempre hay selección, organización, recorte, montaje, musicalización, voz en off, etc. Si le aplicamos una lectura histórica, haciendo un ejercicio de dialéctica entre lo registrado y lo desechado, podemos indagar el funcionamiento de los sistemas de información, el imaginario colectivo, las creencias, los valores y los deseos de una época. Todo film documental puede convertirse en fuente para la historia, pero sólo el material en bruto, tal como ha sido registrado por la cámara puede considerarse fuente primaria.

70

Dentro de la **ficción** existe un tipo especial que es la *ficción histórica*, que se caracteriza por referir a un saber extracinematográfico que es la historia; los personajes y los lugares donde transcurre el film no son del todo imaginarios, sino que se apela a la historia para crearlos. Dentro de la ficción histórica encontramos el film de época, la adaptación literaria, la biografía histórica, la ficción documentalizada.

El cine resume y simboliza a través de las imágenes. Las ideas, conceptos y abstracciones se logran mediante la condensación, la simbolización y la síntesis. Una secuencia fílmica puede transmitir mediante el sonido, la imagen y el montaje, un sentido imposible de expresar con el sólo recurso lingüístico, y si bien la historia visual está condicionada por las convenciones del género cinematográfico, de la misma manera la historia escrita lo está por convenciones narrativas y lingüísticas, y esto no hace que dudemos de su utilidad para reconstruir el pasado.

Podemos extraer información de dos tipos a partir del cine. Una

película –ficcional o no– nos aproxima al acontecimiento que relata, sus personajes, forma de vida y pensamientos. Por otra parte nos informa sobre el momento en que fue realizada: el guión, el montaje, la dirección, etc. son reveladores de la sociedad que la produjo y consumió estos productos. Es así una vía para reconstruir la ideología de los sujetos involucrados en las producciones y las sociedades que las ven y disfrutan.

Podríamos resumir la utilidad del cine diciendo que *facilita la comprensión de los contenidos más abstractos mediante la concreción de ideas en imágenes; presenta situaciones integradas vividas por personajes multifacéticos; entra por varios sentidos al mismo tiempo; estimula la capacidad de análisis, crítica y debate, pudiendo así despertar el interés por el conocimiento histórico; la aproximación al pasado mediante su reconstrucción se vuelve más sencilla.*

71

Aplicación áulica. Las películas seleccionadas para esta etapa de la propuesta, acordes con los contenidos curriculares de los respectivos niveles, son las siguientes:

Troya, de Wolfgang Petersen. 1er. año.

Gladiator, de Ridley Scott. 2do. año.

Oliver Twist, de Roman Polanski. 3er. año.

Troya: Ficha técnica

Título: Troya

Título Original: Troy

Director: Wolfgang Petersen

Productor: Wolfgang Petersen, Diana Rathbun y Colin Wilson

Guión: David Benioff

Música: James Horner

Fotografía: Roger Pratt

Reparto: Brad Pitt (Aquiles), Eric Bana (Héctor), Orlando Bloom (Paris), Diane Kruger (Helen), Sean Bean (Odiseo), Brian Cox (Agamenón), Julie Christie (Tetis), Peter O'Toole (Rey Príamo), Brendan Gleeson (Rey Menelao), Saffron Burrows (Andrómaca), Rose Byrne (Briseis)

Nacionalidad: EEUU, 2004

Duración: 163 min aprox.



72

Sinopsis:

La historia, basada en La Ilíada de Homero, transcurre en el año 1193 antes de Cristo. El film comienza con un combate singular entre Aquiles –representando al ejército del rey de Micenas, Agamenón– y un guerrero que respondía al rey de Tesalia. Aquiles lo

vence y ya se lo reconoce como un guerrero invencible. Héctor y París, hijos de Príamo, rey de Troya, llegan a Esparta para negociar la paz con el rey Menelao, circunstancia en que Paris conoce a la esposa de aquél, Helena, llevándola, con su consentimiento, de regreso a Troya. Este hecho desencadena la guerra entre griegos y troyanos.

El orgullo familiar establece que una afrenta a Menelao es una afrenta a su hermano Agamenón, el poderoso rey de Micenas, que no tarda en reunir a todas las grandes tribus de Grecia para recuperar a Helena de manos de los troyanos y defender el honor de su hermano. Sin embargo, se aprecia desde un comienzo que esta motivación inicial sirve a los fines expansionistas de Agamenón de controlar el mundo conocido y en este caso obtener como botín las inmensas riquezas troyanas asegurándose el dominio del comercio con Asia menor a través del estrecho de los Dardanelos.

73

Aquiles, mientras enseña el arte de la guerra a su primo y fiel amigo Patroclo, es visitado por Ulises –rey de Itaca– para que se una a los aqueos que invadirán Troya. Luego de su imponente cruce por el Egeo, llega la armada griega, desarrollándose sangrientas escenas de combate ante las murallas de la colosal Troya, fortaleza en la que ningún ejército había sido capaz de penetrar.

En el combate entre Paris y Menelao, en el que está en juego la suerte de Helena, Héctor da muerte al rey de Esparta, lo cual desencadena un nuevo embate de los aqueos en el que Héctor mata a Patroclo creyendo que se trataba de Aquiles. A partir de este momento, cegado por la muerte de su amigo y buscando venganza, Aquiles, considerado el más grande guerrero vivo, se erige en la clave para la victoria o la derrota de Troya. Arrogante, rebelde y aparentemente invencible, Aquiles no siente lealtad hacia

nada ni nadie, excepto a su propia gloria. Es su insaciable ansia de fama eterna lo que lo lleva a atacar las puertas de Troya bajo el estandarte de Agamenón. En memorable combate Aquiles mata a Héctor.

Finalmente cae Troya por la estratagema del caballo de madera ideada por Ulises. La ciudad es incendiada y saqueada por los griegos, situación en que Paris mata a Aquiles, arrojándole una flecha en su vulnerable talón. El film termina con los imponentes funerales del héroe.

Justificación

74 Teniendo como marco estas sociedades guerreras, en las que la muerte y la violencia eran moneda corriente, el film relata visualmente las batallas entre los ejércitos griego y troyano, enfrentamientos cuerpo a cuerpo (por ejemplo entre Aquiles y Héctor, Menelao y Paris), el valor, el miedo y la cobardía; la culpa encarnada en Helena, la omnipresencia de los dioses en la toma de las decisiones en relación al destino de los pueblos, la fidelidad (a las personas, al reino), la traición, la codicia... dejando al descubierto el fondo del alma humana y sus motivaciones y debilidades, acercándose así a la intención buscada por Homero al elaborar el relato de La Ilíada.

La puesta cinematográfica es el resultado de una investigación histórica pero a su vez goza de la libertad del cineasta que elige profundizar, mostrar y modificar historias; así en el relato de Petersen se cuenta el ardid de Ulises al construir un caballo como obsequio para los troyanos y poder traspasar los muros de la ciudad, somos testigos de la muerte de Aquiles a manos de Paris, y contemplamos la destrucción de la Troya (y la huida de Eneas

con la *espada de Troya*, de quien surgirá la estirpe latina y cuyos descendientes fundarán Roma). En la obra homérica nada de esto aparece, pues finaliza con los funerales de Héctor. La caída de Troya es relatada por Virgilio en el segundo capítulo de *La Eneida*, quien tomó tradiciones de los orígenes griegos que en la selección homérica fueron dejadas de lado.

El abordaje del film por parte de los alumnos se resuelve a partir de las siguientes consignas:

Guía para una lectura histórica de *Troya*, de Wolfgang Petersen, inspirada en el poema épico *La Ilíada* de Homero.

Introducción y contexto histórico

Las hazañas micénicas fueron conocidas por los antiguos griegos por medio de dos grandes poemas épicos: *La Ilíada* y *La Odisea*.

75

Los poemas épicos o heroicos, si bien se basan en algún hecho histórico, desarrollan relatos imaginarios. Por ejemplo, exaltan las virtudes de los héroes cuyas hazañas narran y hacen intervenir a los dioses, protegiendo o persiguiendo a los hombres e impulsándolos a la acción.

En *La Ilíada*, esa base histórica está constituida por ciertos hechos ocurridos alrededor del año 1200 a.C.: la destrucción de la ciudad de Troya, ubicada en una colina cercana al Estrecho del Bósforo, por parte de una expedición griega. Posiblemente, el motivo de la guerra haya sido conquistar un lugar clave de paso hacia el mar Negro y conseguir un importante botín. De los recuerdos de esa expedición se forjó una leyenda sobre la guerra de Troya,

que fue embellecida y transmitida oralmente por los poetas ambulantes conocidos como aedas. En general, se considera que hacia el siglo VIII a.C., un poeta ciego, de nombre Homero, recopiló las leyendas y los relatos existentes sobre esa famosa guerra de la época micénica.

La Ilíada, en particular, narra los episodios que se sucedieron durante el décimo y último año de la guerra que enfrentó a griegos y troyanos, en las costas del Asia Menor. Homero compuso su poema tomando como centro de su narración la figura de

Aquiles, uno de los héroes griegos.

El año 1200 a.C. significa un corte en la historia del hombre griego: la irrupción de las tribus dóricas en la Grecia continental quebró el poderío micénico. Se destruye para siempre el tipo de monarquía que tenía como centro el palacio, desapareciendo el Rey divino del horizonte griego. La desaparición del rey pudo desde entonces preparar una doble innovación: la institución de la Ciudad y el nacimiento de un pensamiento racional. Sostiene Vernant en *Los orígenes del pensamiento griego* que “Grecia se reconoce en una cierta forma de vida social y en un tipo de reflexión que definen a sus propios ojos su originalidad, su superioridad sobre el mundo bárbaro: en lugar de que el rey ejerza su omnipotencia sin control ni límites en el secreto de su palacio, la vida política griega quiere ser objeto de un debate público, a plena luz del día, en el ágora, por parte de unos ciudadanos, a quienes se define como iguales, y de los cuales el Estado es ocupación común. En lugar de las antiguas cosmogonías asociadas a rituales reales y a mitos de soberanía, un nuevo pensamiento trata de fundar el orden del mundo sobre relaciones de simetría, de equilibrio, de igualdad

entre los distintos elementos que integran el cosmos.”

En este sentido, La Ilíada se nos presenta como la única fuente de primera mano, que da cuenta de las características de aquel mundo micénico, de aquella civilización palatina cuyos rasgos acabamos de apuntar. Asimismo es muy rico el poema en referencias a Troya, “la de doradas columnas” y “rica en caballos”, recordando la opulencia de aquella ciudad. La reputación de los caballos de Troya, como la de sus tejidos, no fue sin duda extraña al interés que llevó a los aqueos a aquella región, dando origen a una guerra que finalizó con el asalto e incendio de la famosa ciudad.

Actividades y pautas de trabajo

1. Aporta más información acerca de la figura de Homero y la cuestión homérica a fin de completar el marco teórico presentado.

77

2. Elabora la ficha técnica completando los siguientes datos:

Director:

Productor:

Guión:

Música:

Fotografía:

Intérpretes:

Nacionalidad:

Duración:

3. Elabora una síntesis argumental (sinopsis) de la película.

4. Guía de análisis. Resuelve las siguientes consignas:

4.1. Presentar y caracterizar a los personajes principales: Agamenón, Menelao, Aquiles, Patroclo, Ulises, Helena, Héctor, Paris, Príamo y Briseis. Consultar el anexo documental.

4.2. Describir las armas utilizadas por griegos y troyanos. Caracterizarlas.

4.3. ¿Quiénes se enfrentan en el primer combate singular? Informarse en el anexo documental.

4.4. Ubicar en un mapa del mundo griego los sitios mencionados a lo largo de todo el film.

4.5. ¿Según la película, cuál es la motivación que da lugar a la guerra de Troya? Identificar la escena.

4.6. Analizar la siguiente frase de Agamenón a su hermano Menelao: “Si Troya cae, yo controlaré el Egeo”. Confrontar con la respuesta anterior y con la información histórica.

4.7. Describir la ciudad de Troya y las actividades que se realizan al interior de la misma. Agregar una referencia a la vida de palacio.

4.8. ¿En que circunstancia Agamenón sostiene: “La Historia recuerda a los reyes, no a los soldados”.

4.9. ¿Cuál es la estrategia que decide el final de la guerra?

5. Selección o desglose secuencial. Elabora un comentario escrito en base a una selección de escenas en las que se observen el espíritu conquistador, cruel, agresivo y guerrero de los griegos o aqueos.

Confecciona un comentario en base a la percepción estético visual que te provocó la escena de la llegada de la armada griega a

Troya.

6. Formula una opinión personal acerca del film. ¿Consideras que la película corroboró, modificó y/o completó tu idea acerca de los primeros griegos, que conforman la base de la cultura helénica?

7. Anexo Documental

Selección de fragmentos de *La Ilíada* donde aparecen escenas y parlamentos orientativos para la respuesta 4.1.

Fragmentos tomados de *La Ilíada*, de Homero. Barcelona, Sopena, 1975.

“...Respondióle enseguida *el divino Aquiles, de los pies ligeros...*”
Canto I, pág. 11.

“...Diosa, respondió Aquiles, *el de los pies ligeros*, es necesario guardar vuestros mandatos”. Canto I, pág. 13.

“(Atenea) ...bajando desde las altas cumbres del Olimpo, llegó enseguida a las veloces naves aqueas y halló a Ulises, *igual a Júpiter en prudencia...*” Canto II, pág. 24/25. “...Y poniéndose a su lado le dijo: Insigne hijo de Laertes, Ulises, *tan fértil en ardides.*”

“Una vez que los dos ejércitos se aproximaron apareció en la primera fila de los troyanos Alejandro (Paris, hijo de Príamo y Hécula, reyes de Troya), *semejante a un dios, con una piel de leopardo sobre los hombros, armado con arco y espada, y blandiendo dos lanzas de bronceína punta, y con aspecto fiero y ame-*

nazador provocaba a los más valientes de los argivos (aqueos) para que con él sostuvieran terrible combate". Canto III, pág 41.

(Paris, al ver que Menelao se aproximaba al frente de la tropa aquea, se separa de los demás combatientes y desaparece por entre las filas de los troyanos): "Al darse cuenta de todo esto su hermano Héctor, le respondió con las más injuriosas palabras, diciéndole: ¡Miserable Paris! El de más hermosa figura, mujeriego, seductor; ojalá no hubieras nacido o que te hubieras muerto sin haberte unido a ninguna mujer. ¡Qué dicha no hubiera sido esto para mi y cuánto menos vergonzoso para ti mismo que ser, como ahora eres, la vergüenza y el oprobio de los tuyos!... Y siendo tal cual eres, ¿has logrado reunir amigos fieles, cruzar con ellos el Ponto en naves surcadoras del mar, y mezclándote con extranjeros traerte de remota tierra una mujer, esposa y cuñada de dos hombres belicosos, hecho éste que constituye una gran plaga para tu padre, para la ciudad y para el pueblo todo, y causa de regocijo para los enemigos y de vergüenza y oprobio para ti mismo? ¿Por qué no esperas a Menelao, caro a Marte? De este modo conocerías cómo es, de qué temple es el hombre cuya floreciente esposa tienes, y seguro que de nada habrían de valerte la cítara, los dones de Venus, la cabellera y la hermosura, cuando rodaras por el polvo.

Héctor—replicó Alejandro, semejante a un dios—, justos son tus reproches, yo me los merezco... y si ahora quieres que combatara, detén a griegos y troyanos y dejadnos en el centro a mi y a Menelao, caro a Marte, para que peleemos por Helena y sus riquezas. Aquél que venza, por ser más valiente, llévese mujer y riquezas para su casa". Canto III, pág.42/43.

“Helena le dirigió a Héctor estas dulces palabras: ¡cuñado mío! ¡cuñado de esta desvergonzadísima autora de todas las calamidades que nos afligen! ¡Ojalá que aquel día en que me dio a luz mi madre, me hubiese arrebatado hacia el monte o hacia las profundidades del mar una poderosa ráfaga de viento, antes de que se hubiesen consumado tantas calamidades!”. Canto VI, pág. 91.

(Héctor dice a su hermano Paris): “Hermano, nadie que sea ecuánime en sus apreciaciones podrá criticar tus acciones guerreras, pues eres valiente; pero tú a veces te abandonas a la molición y rehusas combatir. Es entonces cuando yo me aflijo cuando oigo murmurar a los troyanos que tantos trabajos soportan por tu causa”. Canto VI, pág. 95.

“...El divino Paris, esposo de la bella Helena...”. Canto VIII, pág. 109.

81

Combates singulares: eran frecuentes entre las tribus griegas. Los reyes enemigos, en lugar de enfrentar a sus ejércitos, designaban al más valeroso de sus guerreros para que se enfrentaran en una lucha a muerte.

Gladiador: Ficha técnica

Título: Gladiador

Título Original: Gladiator

Dirección: Ridley Scott

Producción: David H. Franzoni, Branko Lustig, Douglas Wick

Guión: David Franzoni, John Logan y William Nicholson

Música: Hans Zimmer

Fotografía: John Mathieson

Montaje: Pietro Scalia

Reparto: Russell Crowe (Maximus Decimus Meridius), Joaquin Phoenix (Commodus), Richard Harris (Marcus Aurelius), Djimon Hounsou (Juba), Derek Jacobi (Gracchus), Oliver Reed (Proximo), Connie Nielsen (Lucilla), David Schofield (Falco), John Shrapnel (Gaius), Tomas Arana (Quintus), Ralph Moeller (Hagen), Spencer Treat Clark (Lucius), David Hemmings (Cassius), Tommy Flanagan (Cicero)

Nacionalidad: USA, 2000

Duración: 149 min

82



Sinopsis:

En los tiempos de máxima expansión territorial del Imperio Romano –finalizando el siglo II d.C.–, el gran general hispanoromano Máximo es un militar glorioso, apreciado por el pueblo y querido por el emperador Marco Aurelio. En los primeros tramos del film lo vemos regresar victorioso con sus legiones del campo

de batalla, en una de las tantas campañas contra los germanos. Ahora sólo sueña con volver al hogar junto a su esposa e hijo, retornar a su finca en Emerita Augusta (Mérida). Pero el agonizante emperador Marco Aurelio, que siente por él un gran aprecio, reconociéndolo como un hombre honesto, y valorando sus dotes militares, pretende depositar en Máximo la más alta aspiración de hombre alguno: heredar su corona convirtiéndose en emperador. Celoso del favor de que goza Máximo con su padre, el heredero del trono Cómodo apresura la muerte de su propio padre y ordena la ejecución de aquél y la de su familia. Máximo escapa a su destino pero es capturado y convertido en esclavo. Entrenado como gladiador, su fama crece en la *arena*, y luchará como tal en África hasta llegar a combatir en el Coliseo, en Roma, el corazón del Imperio.

Entretanto el film muestra las conspiraciones que tienen lugar en el interior del Estado romano, protagonizadas por miembros del Senado, la familia imperial y el propio emperador.

El relato vuelve a centrarse en la historia de Máximo quien, decidido a vengar la muerte de su familia, en el combate final (del film y de su vida) lucha contra el emperador Cómodo a quien verá morir momentos antes de que él mismo expire.

Justificación

El film de Scott recrea, a partir de una historia individual como es en este caso la historia de vida y el destino de un propietario agrícola y militar del ejército romano, las estrategias de combate (como en la primer escena en la que se observa el enfrentamiento entre romanos y germanos), el funcionamiento de las instituciones del poder político del Imperio, las ambiciones y pujas por el

poder que allí tienen lugar, el comienzo de la decadencia imperial que desembocará en la crisis del siglo III, los contrastes sociales y los sangrientos métodos para distraer la atención de la plebe en el intento de evitar probables levantamientos populares. Si bien el hilo argumental se sostiene a partir de las circunstancias particulares de la vida de Máximo, la visualización del film nos permite introducirnos en la temática de la esclavitud, la compra y venta de prisioneros de guerra, el maltrato al que eran sometidos, y particularmente el arduo entrenamiento de los gladiadores, los luchadores armados que se presentaban en los espectáculos públicos que ofrecía el Estado a los habitantes de Roma.

El abordaje del film por parte de los alumnos se resuelve a partir de las siguientes consignas:

84

Guía para una lectura histórica de *Gladiator*, de Ridley Scott

Introducción y contexto histórico

La dificultad que puede encontrarse en el análisis histórico de películas, tiene que ver con el rigor de la reconstrucción, que no siempre se atiene a las preocupaciones propias de los historiadores, sino a los intereses artísticos de los cineastas. Por eso, el conocimiento previo que tengas sobre el pasado romano, te permitirá identificar en qué medida el guión de la película se ajusta a situaciones históricas concretas o las recrea.

¡Oh, Júpiter Capitolino! ¡Oh, Marte Gradivo, autor y confirmador del nombre romano! ¡Oh, Vesta, guardiana de las llamas sagradas que arden eternamente, y todos

los dioses que habéis levantado este macizo Imperio romano al pináculo más elevado del mundo!

Veleyo Patérculo

Las transformaciones sufridas a causa de la gran expansión territorial de Roma generaron tensiones en la sociedad romana que se fueron agravando con el tiempo: el aumento de los plebeyos pobres desplazados por los esclavos como mano de obra en los latifundios aristocráticos, la rebelión de los aliados italianos que pedían la ciudadanía romana, los levantamientos en los reinos recientemente conquistados y las revueltas de esclavos, siendo la más famosa la encabezada por Espartaco en el año 73 a.C. Finalmente, una larga guerra civil puso fin a la república romana, la cual es reemplazada por una nueva forma de monarquía autocrática: en el año 27 a.C. Octavio tomó el título de Augusto, nombre que dio origen a una nueva era. El período de equilibrio inaugurado por Augusto —el Principado— se mantuvo hasta el 235 en que comienza la crisis del siglo III, que conducirá a la decadencia y caída del Imperio.

Los gobernantes del período pueden ser agrupados en cuatro dinastías: los Julio-Claudios, los Flavios, los Antoninos y los Severos. Entre los Antoninos, que gobernaron el Imperio entre 96 y 192, el imperio alcanzó su máxima extensión. Marco Aurelio y Cómodo fueron los últimos representantes de esta familia. Durante el reinado de Marco Aurelio los germanos cayeron en violentas oleadas sobre la frontera del Danubio, siendo el Emperador en persona quien libró numerosas batallas contra los invasores quienes debieron replegarse hacia su país. Esta circunstancia concreta se utiliza como marco para dar vida a la historia de Máximo, gene-

ral de las falanges romanas, protagonista del film.

Roma, capital del Imperio.

Durante casi toda la época imperial, Roma fue la ciudad más poblada y espléndida del mundo romano. En el siglo II d.C., era conocida como *caput mundi*, cabeza del mundo, no sólo por ser la capital del poder político sino también por su prosperidad económica, su animada vida social y la grandeza y diversidad de estatuas, columnas conmemorativas y construcciones destinadas al bienestar público. Las obras públicas se caracterizaban por su gran tamaño y por estar recubiertas por materiales cada vez más lujosos., como bronce y mármoles.

86

Asimismo, la ciudad ofrecía entretenimientos y espectáculos públicos destinados a distraer a la plebe urbana como estrategia para desactivar el conflicto social. En los llamados “juegos” se incluían generalmente exhibiciones de gladiadores, luchas de animales feroces, carreras de carros y representaciones teatrales. Es probable que estas crueles contiendas fuesen un legado que le dejara a Roma la dominación etrusca. Nada puede atenuar la vulgaridad, la bestialidad y el repugnante horror de estos espectáculos. Sin embargo, estas diversiones se organizaban en gran escala y ocupaban un lugar importante en el pensamiento y los deseos de los habitantes de la ciudad.

Actividades y pautas de trabajo

1. Aporta información sobre los espectáculos públicos como estrategia del Estado romano para entretener a la plebe.

2. Elabora la ficha técnica completando los siguientes datos:

Director:

Productor:

Guión:

Música:

Fotografía:

Intérpretes:

Nacionalidad:

Duración:

3. Elabora una síntesis argumental (sinopsis) de la película.

4. Guía de análisis. Resuelve las siguientes consignas:

4.1. Describir y comparar la organización, estrategias, tácticas y equipamiento de guerra de romanos y germanos. Analizar, además las motivaciones que sostenían ambos pueblos para la lucha.

4.2. De los aspectos señalados, valorizar los que otorgaban a los romanos la superioridad militar, que les permitía vencer en las guerras de conquista.

4.3. Identificarlos diferentes sectores sociales que aparecen en la película. Vincular la existencia de los mismos, con las consecuencias de la expansión que hemos estudiado.

4.4. ¿Qué rivalidades o enfrentamientos por el poder se evidencian en el contexto imperial en el que se desarrolla el film?

4.5. Buscar datos biográficos de Marco Aurelio y Cómodo a fin de constatar su existencia histórica. ¿Coinciden con el perfil que de ellos se muestra en la película? Consultar anexo documental.

4.6. ¿Qué apreciación hace Marco Aurelio del ejército y del Senado romano? ¿Cómo intenta recuperar la República y por qué creen que la define como un “sueño ideal”?

4.7. ¿A qué creen que se refiere Máximo cuando dice: “Roma es una luz que ilumina”?

4.8. Identificar en el film situaciones históricas concretas y situaciones de ficción, destinadas a entretener.

4.9. ¿Sería correcto identificar a Máximo con el soldado campesino? En caso afirmativo, qué virtudes y qué situaciones se muestran en la película? Ver anexo documental.

5. Selección o desglose secuencial. A partir de una mirada social del film, seleccionar escenas en las que se muestre la forma de vida de los esclavos y el trato que recibían. Elaborar un comentario escrito al respecto.

88

6. Formula una opinión personal acerca del film. ¿Consideras que la película constituyó un aporte a la profundización del estudio del Imperio Romano, las guerras de conquista y la expansión de la esclavitud? Fundamentar.

7. Anexo Documental

Oliver Twist: Ficha técnica

Título: Oliver Twist

Director: Roman Polanski

Productor: Roman Polanski Ben Mussa, Alain Sarde

Guión: Ronald Harwood

Música: Rachel Portman
Fotografía: Pawell Edelman
Reparto: Ben Kinsley (Fagin), Jaime Foreman (Bill Syter), Barney Clark (Oliver Twist), Harry Eden (Dodger), Edward Hardwicke (Mr. Brownlow), Leanne Rowe (Nancy)
Nacionalidad: USA, 2005
Duración: 120 min aprox.



89

Sinopsis:

La película relata la historia de un niño huérfano, al que en uno de los orfanatos en los que transcurre su infancia, ponen por nombre Oliver Twist. En estos hospicios era sometido a malos tratos permanentes y criado bajo estrictas normas de conducta y disciplina. La comida era escasa y poco nutritiva y tanto Oliver como los demás niños eran entrenados en el oficio de sacar la estopa de las sogas viejas para reutilizarlas luego. Un día Oliver, ante la

escasa ración de comida, decidió presentarse ante los encargados del hospicio para solicitar otra porción de alimento, provocando una reacción desmedida en aquéllos, quienes deciden vender al niño, como medida ejemplificadora para el resto de los internos. Con el paso del tiempo, se ve al niño trabajando en la funeraria de la familia Sawerberry, donde no recibe mejor trato. Oliver no se resigna al menosprecio y las injusticias y decide escaparse en busca de un nuevo destino hacia la populosa ciudad industrial de Londres. Es así como una vez allí se encuentra con otro niño como él, Jack Dawkins, conocido por su habilidad para robar, quien entrena a Oliver y lo conduce ante Fagin, quien comanda la *banda* de niños ladrones. A partir de ese momento, el niño correrá innumerables riesgos propios del mundo marginal con el que se ha vinculado, como por ejemplo su relación con Bill, viejo amigo de Fagin y uno de los líderes de la pandilla; pero también conocerá a quien será su benefactor, el Sr. Brownlown, del que recibirá no sólo afecto sino normas de educación valiosas durante su corta estadía en su hogar.

Luego de una serie de vicisitudes, entre las cuales Oliver es raptado y obligado a mentir y a robar, resultando herido a consecuencia de estas andanzas, retornará definitivamente con el Sr. Brownlown. Alejado ya de los peligros del bajo mundo en el que se vio involucrado debido a su orfandad e indefensión, comienza una nueva vida sin rastros de rencor o resentimiento, lo que queda demostrado en la escena en la que el niño se acerca a Fagin, momentos antes de su ejecución.

Justificación

Muchos fueron los escritores que presenciaron los cambios que

la Revolución Industrial generó en Inglaterra y en otras partes del mundo. Las ciudades se poblaron de fábricas y las vías de los ferrocarriles atravesaban pueblos enteros. Pero pocos escritores fueron tan críticos y tan buenos observadores como Dickens. En sus novelas, la alienación del trabajo, la desigualdad social, los estragos que generaba el avance del capitalismo en Occidente, fueron temáticas recurrentes. Karl Marx fue uno de sus tantos admiradores.

El valor literario de la obra de Dickens es quizás excedido por su valor social. A la par de un escritor es un gran reformador social. Sus novelas, en un sentido estricto, ejercieron una profunda influencia moral en la sociedad inglesa, apelando directamente al corazón y a la sensibilidad del inglés medio, mostrándole injusticias y lacras sociales de la época. Los críticos del autor sostienen que *Oliver Twist* –novela publicada por entregas semanales entre 1837 y 1838– hizo más humana la actitud del pueblo inglés con respecto a la delincuencia y contribuyó poderosamente a mejorar el régimen de los asilos y establecimientos de caridad.

91

Dickens fue realmente en la novela el primer abogado de los humildes, de los desgraciados, de los miserables, revelando al público la existencia de los bajos fondos y de ciertos abismos del sufrimiento humano; se mostró también como gran psicólogo, señalando en el espíritu del hombre esa mixtura de bien y de mal, de luz y de tinieblas, la coexistencia posible en la misma alma del santo y del criminal, anticipándose al autor de *Crimen y Castigo*, quien más de una vez lo proclamara su maestro y precursor.

El film, argumentativamente, responde al relato de Dickens, que por tratarse de una novela del siglo XIX abunda en descripciones de los personajes, de las situaciones y de los ambientes. La película se concentra en algunos aspectos de la novela, por ejem-

plo la indefensión y el maltrato de la niñez, la marginalidad en las nuevas ciudades industriales y la indiferencia de la sociedad burguesa frente a la “cuestión social”. El discurso cinematográfico no refleja el reiterado uso de la ironía y el humor utilizado en la novela, como tampoco es fiel en la resolución final de la historia, en la cual Dickens muestra a Oliver como heredero de una gran fortuna al descubrirse la verdadera identidad del niño.

El abordaje del film por parte de los alumnos se resuelve a partir de las siguientes consignas:

Guía para una lectura histórica de *Oliver Twist*, de Roman Polanski, basada en la novela homónima de Charles Dickens

92

Introducción y contexto histórico

Las novelas de Dickens suelen ser incluidas en la categoría de novelas industriales que produjo la literatura victoriana, conjunto de narraciones que no sólo proporcionan algunas de las descripciones más vívidas de la vida en una sociedad industrial inestable sino que, por añadidura, ilustran ciertas suposiciones corrientes dentro de las cuales tendió a circunscribirse habitualmente la respuesta dada a tales condiciones. Estas ficciones por lo general constituyen una posición crítica frente al industrialismo, como así también dan cuenta de los sentimientos que de manara simultánea tendían a consolidarse al respecto: el reconocimiento de los males engendrados se veía compensado por el temor a quedar atrapado en la situación, de modo que la simpatía humana no se transformaba en acción sino en una actitud de repliegue. A pesar de la mirada crítica del autor sobre la problemática abordada en

el relato, se le ha reprochado que su crítica social es casi exclusivamente moral, y no va acompañada de sugerencias acerca de cómo corregir las imperfecciones denunciadas. No obstante, es un enfoque que surge de una indignación generosa que enjuicia a una clase dirigente caracterizada por la codicia y un espíritu competitivo, que no se hallaba a la altura de sus obligaciones como conductora y reguladora de la convivencia social. La pobreza de los sectores marginados era, pues, una consecuencia de los valores burguesía victoriana.

En el siglo XVIII tuvo lugar un proceso de cambio generalizado y uniforme de los ritmos de crecimiento y urbanización de la población del continente europeo. A partir de 1740 se produce un cambio muy significativo, especialmente en la población británica, con una tendencia creciente y acelerada. Las causas de este fenómeno demográfico se vinculan especialmente con el aumento de los niveles de subsistencia. Una de las características relevantes de esta transformación demográfica, es el inicio de un proceso de concentración de la población en torno a los centros urbanos. A principios del siglo XIX, Londres era la concentración humana más grande del globo, con cerca de un millón de personas. De igual forma, las pujantes ciudades industriales inglesas presentaban crecimientos que no tenían parangón en el resto de Europa. El auge de las ciudades surgidas en torno a centros comerciales e industriales es una de las características de los siglos XVIII y XIX. Entre 1841-1851, el número de ingleses que se trasladaron a las ciudades se estima en 1.800.000, esto es, más que toda la población urbana de 1765.

Actividades y pautas de trabajo

1. Aporta más información acerca de la obra de Dickens en el contexto de la nueva sociedad industrial e inicios de la era victoriana a fin de completar el marco teórico presentado.

2. Elabora la ficha técnica completando los siguientes datos:

Director:

Productor:

Guión:

Música:

Fotografía:

Intérpretes:

Nacionalidad:

Duración:

3. Elabora una síntesis argumental (sinopsis) de la película.

4. Guía de análisis. Resuelve las siguientes consignas con la ayuda del anexo documental:

4.1. Caracteriza a Oliver, personaje central del film. ¿Qué edad tiene? ¿Dónde transcurren sus primeros años? ¿Qué trato recibe allí?

4.2. ¿Qué condiciones de vida se observan en los niños que comparten su situación a lo largo de la película?

4.3. ¿Qué personajes se vinculan con Oliver y cuál es su relevancia en el relato?

4.4. ¿Qué problemáticas sociales derivadas de la industrialización se muestran en el desarrollo de la proyección?

4.5. Identifica imágenes que den cuenta del perfil industrial en la que transcurre la mayor parte de la historia.

5. Selección o desglose secuencial. Elabora un comentario escrito en base a una selección de escenas en las que se observen el hacinamiento, la concentración demográfica y la coexistencia de diferentes sectores económico-sociales en el marco urbano.

6. Formula una opinión personal acerca del film. ¿Consideras que la película corroboró, modificó y/o completó tu idea sobre la problemática abordada en clase a través de fuentes documentales primarias y secundarias?

7. Anexo Documental

Fragmentos tomados de *Oliverio Twist* de Charles Dickens, Buenos Aires, Editorial Jackson, 1948, versión completa.

(Advertir el recurso de la ironía para describir situaciones dramáticas): “Si, durante este período crítico, hubieran rodeado a Oliverio las abuelas cariñosas, las tías inquietas, las nodrizas experimentadas, y los doctores de profunda ciencia que suelen rodear a los recién nacidos, es casi indubitable que no habría logrado sobrevivir. Pero como no había a su lado más que una mendiga vieja, de cerebro un tanto nublado por el exceso de cerveza, y el cirujano del establecimiento que llevaba a cabo todas estas operaciones por contrato, Oliverio y la naturaleza resolvieron entre ellos la cuestión y lograron salir adelante. El resultado fue que, al cabo

de algunos esfuerzos, Oliverio comenzó a respirar, estornudó, y advirtió a los habitantes del hospicio de que una nueva carga había venido a añadirse a las de la parroquia.”

“—Saluda al Consejo—dijo Bumble.

Oliverio enjugó dos o tres lágrimas que rodaban por sus mejillas y saludó a la mesa del Consejo.

—¿Cómo te llamas, niño?—Preguntó el señor que ocupaba el sillón.

Oliverio tuvo miedo a la vista de tantos señores, y permaneció mudo, visto lo cual aplicóle el bedel otro golpecito, esta vez en la espalda, que lo hizo llorar, obligándole a responder, aunque con voz temblorosa. Entonces uno de aquellos señores, que llevaba un chaleco blanco, dijo que era un idiota, medio excelente para reanimar al chico y serenarle.

—Escúchame, niño—continuó el presidente, -supongo que ya sabes que eres huérfano.

—¿Qué quiere decir eso?—preguntó el pobre Oliverio.

—Este muchacho es idiota, estaba seguro de ello—dijo el señor de chaleco blanco con tono perentorio.

—¡Chut!—hizo el que había hablado primero. Y, dirigiéndose de nuevo al niño, continuó:

—Sabes que no tienes ni padre ni madre y que te han criado a expensas de la parroquia, ¿no es verdad?

—Sí, señor—contestó Oliverio, llorando amargamente.

—¿Por qué lloras, si puede saberse?—preguntó el de chaleco blanco.

La cosa era, en efecto, extraordinaria: ¿por qué había de llorar el chico?”

(Fragmento en el cual se muestra el maltrato infantil): “el muchacho estaba a punto de contestar que lo que más deseaba era marcharse con quien fuese, cuando alzando los ojos sorprendió una mirada de Mrs. Mann, la cual, colocada detrás de la silla del bedel, le enseñaba el puño con furor. El niño comprendió bien pronto la mímica, porque aquel puño había caído demasiadas veces sobre su espalda para que no estuviese profundamente grabado en su memoria, y por lo tanto se apresuró a decir:

—¿Y no vendrá conmigo Mrs. Mann?

—No—replicó Mr. Bumble—, pero ya irá a verte de cuando en cuando.

Aunque aquello no podía ser más consolador para el niño, éste tuvo el suficiente criterio para fingir cierto pesar por su marcha. Además, el pobre Oliverio no tenía que esforzarse mucho, tratándose de verter lágrimas, pues el hambre y los golpes recibidos son poderosos auxiliares cuando se tiene necesidad de llorar; y Oliverio lloró de la manera más natural el mundo.

97

Mrs. Mann le dio mil besos, y lo que fue mejor todavía, una rebanada de pan con manteca, a fin de que no pareciese demasiado hambriento a su llegada al asilo. Con el pedazo de pan en una mano, y cubierta la cabeza con la gorrita de paño pardo, usada por los niños de la parroquia, Oliverio salió, en pos de Mr. Bumble, de aquella espantosa morada, donde jamás una palabra, ni una mirada de afecto habían endulzado los tristes años de su infancia.”

Fragmentos tomados del cuento *Las Campanas en Cuentos de Navidad*, de Charles Dickens.

“—¡Cómo!—exclamó el regidor—. ¿Van a casarse?

[...]

—Sí—contestó tímidamente Meg.

—Dicen que van a casarse—prosiguió el regidor-, lo cual es muy impropio y nada delicado en una persona de tu sexo. Pero, en fin, no importa. Una vez que te cases, te pelearás con tu marido, y serás una esposa desgraciada. Ahora te parecerá que no, mas será así, puesto que te lo digo. Pero te advierto que he resuelto suprimir a las mujeres desgraciadas, de manera que procura no presentarte ante mí. Tendrás hijos, varones. Éstos crecerán y serán malos. Irán por las calles descalzos, sin zapatos ni medias. Y ahora fíjate, amiguita. Los juzgaré sumariamente, porque estoy decidido a suprimir a los chicos que vayan sin zapatos y sin medias. Tal vez tu marido morirá joven, es muy probable, y te dejará con un hijo pequeñito. Entonces te echarán de la casa en que vivas y vagabundearás por las calles. Pero no te presentes ante mí y que yo no te vea, porque estoy resuelto a suprimir a las viudas sin hogar. Estoy decidido a suprimir a todas las madres jóvenes, de cualquier condición. No imagines que va a valerte la excusa de que estás enferma o de que tienes hijos pequeños, porque estoy dispuesto a suprimir a todas las personas enfermas y a todos los chiquillos. Y si, desesperada, desagradecida e impía tratas de echarme al agua para ahogarte o quieres ahorcarte, no tendré ninguna lástima de ti, porque me propongo suprimir a todos los suicidas. Y te aseguro que si hay algo que esté resuelto a suprimir por completo—añadió el regidor sonriendo satisfecho—, son los suicidas. De manera que no lo intentes siquiera.

¡Oh, el regidor Cute sabía perfectamente cómo hay que tratar a la gente del pueblo!

[...]

Se marcharon los dos, pero sin darse el brazo ni tomarse de la mano o cambiando brillantes miradas. Ella iba con los ojos llenos de lágrimas y su prometido estaba triste y pensativo. ¿Eran aquellos los corazones que poco antes reanimaran el del viejo Toby [padre de Meg]? No, no eran los mismos. El regidor (Dios lo bendiga) los había suprimido.”

“—¡Tanto trabajo, tanto!—exclamó Lilián—¡Tantos días, tantas noches de trabajo interminable, sin esperanza y sin alegría, no para lograr la riqueza, ni siquiera para vivir con tranquilidad y alegremente, sino para ganar un mísero pedazo de pan que nos permitiera conservar las fuerzas necesarias para seguir trabajando. ¡Oh, Meg, cómo será posible que el mundo cruel siga su camino sin hacer caso de unas vidas tan míseras!”

99

Conclusión

Consideramos que al término del presente proyecto hemos afianzado el perfil requerido por el Bachillerato de Bellas Artes de conformar docentes que se enriquecen y fortalecen en el rol de investigadores, es decir que estudian, indagan y profundizan los temas a medida que los enseñan. Esto implica una concepción del conocimiento, en el sentido de que los saberes disciplinares son siempre inacabados y que se construyen en la medida en que se actualizan y confrontan con nuevas hipótesis producidas en el ámbito académico.

En lo atinente a lo didáctico, el problema que da lugar a nuestra propuesta —la dificultad de los alumnos para aprehender conceptos abstractos de carácter histórico—, fue encarado a partir del análisis y comprensión crítica de fuentes predominantemente

visuales. La aplicación del proyecto nos permite advertir que los resultados obtenidos tienen que ver con la motivación, el entusiasmo y la movilización del alumnado, generándose un clima de mayor interés hacia el conocimiento y una actitud más responsable hacia el trabajo escolar. A partir de lo expuesto, el camino hacia la construcción del universo conceptual requerido para los respectivos niveles se allanó, se facilitó, permitiendo acercarnos al objetivo que nos habíamos fijado.

La actual propuesta institucional, que prioriza la investigación, habilita un espacio no sólo para la indagación bibliográfica sino para la reflexión didáctico-pedagógica, dado que no solamente hemos debido revisar las metodologías y estrategias áulicas, sino también los supuestos pedagógicos que subyacen a nuestra tarea docente. La idea de que el proceso de enseñanza aprendizaje se cierra al finalizar el ciclo escolar ha sido reemplazada por la de un permanente análisis crítico que retoma los resultados obtenidos, analizándolos, promoviendo una actitud de búsqueda ininterrumpida que da sentido a nuestro trabajo y lo resignifica en el marco de la problemática sociedad actual y por ende del nuevo escenario escolar.

Finalmente, esperamos que tanto la investigación como la aplicación áulica de la presente propuesta, constituyan un aporte en el sentido de mejorar algunos aspectos del proceso de enseñanza aprendizaje de la disciplina que enseñamos.

Bibliografía

- BAZÁN y FILACANAVO. *El cine, recurso para la enseñanza de las ciencias sociales*. Proyectos institucionales. Novedades educativas N°18, pag. 56.
- BIXIO, Cecilia. *Cómo construir proyectos en la EGB*. Rosario, Homo Sapiens, 1996.
- CALVINO, Italo. *Seis propuestas para el próximo milenio*. Madrid, Siruela, 2000.
- CAMILLONI, A. y LEVINAS, M. L. *Pensar, descubrir y aprender*, Buenos Aires, Aique, 1997.
- CARRETERO, M., POZO, J. I. y ASENSIO, M. *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid, Visor, 1991.
- CASETTI, Francesco y DI CHIO, Federico. *Cómo analizar un film*. Barcelona, Paidós, 1994.
- DALE, Edgar. *Métodos de enseñanza audiovisual*. México, Reverté, 1964.
- DUSSEL, Inés. *Educación la mirada: notas sobre los aportes de la imagen al trabajo en el aula*. Ponencia en el 5º Congreso Internacional de Educación. Acerca de las estrategias y prácticas docentes. Buenos Aires, Santillana, Febrero 2006.
- FERRO, Marc. *Historia contemporánea y cine*. Ariel, Barcelona, 1995.
- FONTANA, Joseph. *Para una renovación en la enseñanza de la Historia*. Cuadernos de Pedagogía. N° 11, Nov. 1975.
- GALLO, Adriana y MINETTO, Amalia. *El desafío de enseñar historia*. Rosario, Homo Sapiens, 1997.
- GASKINS, Irene y ELLIOT, Thorne. *¿Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela?* Buenos Aires, Paidós, 1999.

- LEWKOWICZ y otros, *Enseñar Historia Argentina Contemporánea. Historia oral, cine, prensa escrita*. Buenos Aires, Aique, 2000.
- LIBEDINSKY, Marta. *Enseñar con cine*. Ponencia en el 5º Congreso Internacional de Educación. Acerca de las estrategias y prácticas docentes. Buenos Aires, Santillana, Febrero 2006.
- OBIOLS, Guillermo. *Cómo estudiar. Metodología del aprendizaje*. Buenos Aires, Plus Ultra, 1995.
- PAGÉS, Joan y BENEJAM, Pilar. *Enseñar y aprender Ciencias Sociales*. Barcelona, Ed. Horsori, 1997.
- POZO, J. y Monereo, C. *El aprendizaje estratégico*. Madrid, Santillana, 1999.
- PRISLEI, Leticia. *Fotografía y cine. La "lectura" de la imagen en perspectiva histórica*. Rev. Entrepasados, N° 23, 2033 pag. 13-21.
- ROLLINS, Peter. *Hollywood: el cine como fuente histórica*. Buenos Aires, Fraternal, 1987
- ROMERO, Luis Alberto. *Volver a la Historia. Su enseñanza en el Tercer ciclo de la EGB*. Buenos Aires, Aique, 1996.
- ROSENSTONE, Robert. *El pasado en imágenes. El desafío del cine a nuestra idea de la historia*. Barcelona, Ariel, 1997.
- SCHWARZSTEIN, D. *Una introducción al uso de la historia oral en el aula*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2001.
- STEIMAN, Jorge. *¿Qué debatimos hoy en la didáctica?* Buenos Aires, Jorge Baudino Ed. 2004.
- VYGOTSKY, L. S. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Ed. Crítica, 1989.

HACIA UNA GRAMÁTICA PEDAGÓGICA DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS

PROF. MARCELA BRUNO
PROF. MARÍA CECILIA CARATTOLI
PROF. ELADIA CASTELLANI
PROF. LUCIANA FERNÁNDEZ COLUCCI
PROF. ANA SILVIA PARENZA
PROF. MARÍA DEL CARMEN SAINT PIERRE
PROF. SANDRA THOMÉ
PROF. MARÍA INÉS PERROUD
PROF. MÓNICA RODRIGUEZ.
COORDINADORA:
PROF. CLAUDIA NOEMÍ DABOVE

103

Este trabajo tiene como objetivo mostrar los avances de la investigación sobre gramática planteada desde el inglés, francés y portugués. El objetivo es publicar un material de estudio y con-

sulta para los alumnos que les sirva no sólo en el nivel elemental, sino a lo largo de los estudios superiores. El intercambio entre los docentes de las distintas lenguas extranjeras llevará a la elaboración y discusión sobre el abordaje de la gramática dentro del enfoque comunicativo.

Palabras claves: lengua extranjera, gramática pedagógica, aprendizaje autónomo.

I - Introducción general

El Departamento de Lenguas Extranjeras y su conformación

104 El departamento de lenguas extranjeras se encuentra conformado por las lenguas extranjeras inglés, francés y portugués. Inicialmente este departamento contó solamente con los idiomas inglés y francés dentro del currículo. A partir del año 2003 se incorporó el idioma portugués con la modalidad de taller no obligatorio a contraturno. Hace dos años pasó a integrar parte de las opciones de la modalidad de materias optativas y durante este año se ha dictado como materia optativa y se dictará como taller. Desearíamos remarcar que no tenemos conocimiento de la existencia de este idioma en otros colegios de la universidad, por lo menos no ha sido manifestado en el último encuentro, y también queremos destacar la importancia de esta nueva instancia dentro del departamento, su crecimiento y el importante y excelente trabajo realizado.

Con respecto a inglés y francés, los alumnos deben elegir una de las dos lenguas extranjeras al ingresar a 1er año. En base a esta elección quedan conformados, generalmente, tres grupos de inglés y uno de francés. Los tres grupos de inglés son divididos por

niveles, quedando un grupo correspondiente al nivel A, que posee mayor experiencia con la lengua extranjera y dos grupos de nivel B. Los alumnos tienen movilidad ascendente dentro de los grupos a medida que avanzan en sus estudios.

II - Gestación del Proyecto

Durante el año 2005 la escuela convocó a presentar proyectos de investigación que abordaran temáticas abarcativas. El departamento de lengua presentó un proyecto sobre gramática del cual la coordinadora participó como representante del departamento de lenguas extranjeras. A partir de este trabajo, se decidió trasladar la misma modalidad a las lenguas extranjeras, con el fin de elaborar una gramática que sirva como material de consulta y estudio para nuestros alumnos del nivel básico y también de los niveles superiores. Queremos dejar en claro que este trabajo no pretende ser un manual ni un compendio de errores. Intentamos trabajar visualizando las dificultades más frecuentes que se nos presentan en el aula cuando dictamos nuestras clases. El tratamiento de la gramática intenta estar en comunión con el enfoque comunicativo con que trabaja este departamento en particular, y el Bachillerato de Bellas Artes en general, considerando además lo que refiere (Richter, 2003) acerca de un “punto de viraje dialéctico” en lingüística aplicada, donde convergen y se complementan la enseñanza comunicativa (centrada en el sentido) y la metacognitiva (centrada en la forma). Estos recientes aportes contribuyen para que sigamos pensando cuestiones que escapen a falsos dilemas como “comunicación o gramática” y busquemos, desde nuestras prácticas, nuevas alternativas para la “comunicación y gramática” en la enseñanza de lenguas extranjeras.

III - Marco teórico

Desde el Bachillerato de Bellas Artes la propuesta institucional y departamental ha sido trabajar el enfoque comunicativo. La idea de competencia comunicativa fue introducida por Hymes en los años 60. Canale, (1983) señala cuatro aspectos de la misma: 1) La competencia gramatical: abarca las reglas de la gramática. 2) La competencia sociolingüística: considera los principios del uso apropiado del lenguaje en diferentes contextos de comunicación. 3) La competencia discursiva: abarca los principios del discurso, en particular la cohesión y la coherencia. 4) La competencia estratégica: se ocupa de las diferentes maneras de corregir las fallas en la comunicación o facilitarla. Como acabamos de señalar, la competencia gramatical conforma una parte en el dominio de una lengua extranjera.

106

El propósito de este proyecto es elaborar una gramática en inglés, francés y portugués, que sirva a nuestros alumnos como instrumento de estudio de las lenguas extranjeras partiendo de su lengua materna.

III.1 - La enseñanza de la gramática en el área de las lenguas extranjeras

Cobbett, (1819) escribió:

“La gramática nos enseña cómo utilizar las palabras, es decir, nos enseña cómo utilizarlas de la forma apropiada... para ser capaces de elegir las palabras que deben ir en el lugar apropiado, debemos conocer ciertos principios y reglas, estos principios y reglas constituyen lo que se llama gramática”.

Veinticinco años después apareció *The English Grammar for the*

use of Schools (1856), donde se afirmaba que el objetivo de la gramática era enseñar a los hablantes de inglés cómo expresar sus pensamientos correctamente en forma escrita u oral.

Investigaciones recientes discuten el concepto de gramaticalidad, aún entre hablantes nativos. Odlin, (1994) sostiene:

“Pocos, si hay alguno, lingüistas o maestros tienen intuiciones irrefutables sobre la gramaticalidad, a pesar de que muchos de sus criterios son confiables. Tanto las limitaciones de ‘competence’ como las de ‘performance’ afectan a los expertos en gramaticalidad, estas limitaciones pueden afectar la aceptabilidad”.

En realidad es poco probable hablar de hechos lingüísticos en el nivel oracional ya que generalmente estarán condicionados por el contexto lingüístico y experiencial en donde se produce la oración. Desde la perspectiva funcional, necesitamos darle prioridad al discurso y observar las características gramaticales dentro del contexto en el que ocurren. Sin tener en cuenta el discurso es imposible entender el uso y la adquisición de la lengua. La gramática y el discurso están relacionados en un orden jerárquico. Harris, (1952) sostiene que la gramática provee los bloques para crear el discurso otorgándole un rol inicial a la misma. Por otra parte, especialistas en pragmática como Levinson (1983) sostienen que hay pocas reglas gramaticales que no estén influenciadas por contextos mayores en donde se utilizan, también sostienen que la mayoría de las elecciones gramaticales del hablante dependen del contexto.

Nuestros alumnos de 1ro, 2do y 3er año son introducidos a la lengua extranjera por medio del discurso. El enfoque por tareas, adoptado por el departamento, utiliza la lengua extranjera como un medio para obtener un resultado y no como un fin en sí mis-

ma. Esta metodología hace que el papel de la gramática se incluya en un análisis posterior que deriva de la necesidad de los alumnos de descubrir qué estructuras sustentan a la lengua que están utilizando. Como indica Richter (2003), el esfuerzo por la producción es también condición *sine qua non* para la construcción de la competencia comunicativa.

Además, debemos señalar que las distintas lenguas extranjeras han recorrido diferentes caminos en cuanto al tratamiento de la gramática en particular y a las metodologías implementadas en general. El objetivo del proyecto incluirá también una reflexión de los docentes, desde la lengua extranjera impartida, de cómo se ha abordado la enseñanza de la gramática y se decidirá si realizar modificaciones o no a partir de este trabajo.

108 Los alumnos reflexionarán sobre el rol de la gramática en la lengua materna y trasladarán esta experiencia a la lengua extranjera.

Crearán su propio sistema o “interlengua” gramatical. Sabemos que los aprendices de lenguas extranjeras construyen una interlengua propia que varía con cada individuo y que se va modificando a medida que progresa en el dominio de dicha lengua.

Es el propósito de este trabajo que los alumnos generen instancias de comparación, de similitud o interferencia entre la gramática de las distintas lenguas extranjeras con sus singularidades y de su lengua materna. Esta reflexión los ayudará a una adquisición con menos dificultades.

Debemos trabajar sobre los errores más generalizados que encontramos en los niveles básicos del aprendizaje de la lengua extranjera, para evitar su fosilización, y fomentar una toma de conciencia de las diferencias entre las distintas lenguas extranjeras.

Señalaremos, además, las dos instancias del aprendizaje de la lengua extranjera que Widdowson (1978) llama use: la habilidad de utilizar la lengua en forma significativa y apropiada en la construcción del discurso y usage: aprender las reglas gramaticales. En términos de Chomsky competence y performance y en términos de Saussure langue y parole.

III.2 - Hacia una gramática pedagógica

Este concepto surge del convencimiento de que los estudios lingüísticos no pueden aplicarse directamente a una pedagogía de la lengua sin modificación e interpretación. Este tipo de gramática debe funcionar como nexo entre la lingüística y la pedagogía.

La teoría lingüística y la descripción forman el enunciado de la gramática formal, científica o lingüística de un cierto lenguaje. El docente, alumno o diseñador de materiales necesitará una selección de datos científicos provenientes de una gramática científica, modificados de acuerdo con los propósitos y condiciones del aprendizaje de la lengua. Candlin, (1973:57) sostiene:

“si aceptamos la necesidad de un filtro entre estas gramáticas formales y el aula, entonces el papel de la gramática pedagógica es hacer de intérprete entre un conjunto de gramáticas formales y la audiencia y los materiales de enseñanza en situaciones específicas del lenguaje.”

Una gramática pedagógica no debe reducirse a una sola teoría del lenguaje, debe también considerar factores provenientes de la psicología y la sociolingüística, además de los puramente lingüísticos. Las expectativas sobre las gramáticas pedagógicas se pueden sintetizar en tres aspectos:

- Una definición clara de las contribuciones que se esperan

de la lingüística: a) discernimiento sobre la naturaleza del lenguaje b) datos empíricos sobre lenguas diferentes.

- El reconocimiento de la necesidad de algún tipo de reelaboración adecuada o filtro apropiado entre la teoría educativa y la práctica educativa.
- La toma de conciencia el carácter interdisciplinario de la didáctica de la lengua.

En los años 50 comienzan a ejercer influencia las corrientes conductistas norteamericanas y los métodos originados en Estados Unidos. El dominio de la lengua extranjera se basaba en el aprendizaje de un conjunto de hábitos lingüísticos. Este aprendizaje podía verse obstaculizado por los hábitos adquiridos en el aprendizaje de la lengua materna. Para evitar esto se implementaron dos técnicas básicas: la repetición y la práctica intensiva de patrones lingüísticos hasta concretar su sobre-aprendizaje. El error debía evitarse por todos los medios ya que era producto de la interferencia de la lengua materna que podía derivar en hábitos negativos. Sobre la base de este modelo conductista se desarrollan los métodos audio-lingüístico y audio-oral. El alumno debía producir emisiones correctas, debía dominar la gramática y la fonética correctamente.

110

A principios de los años 60 Chomsky formula los principios de la gramática generativa y sostiene que la adquisición de las lenguas en los niños se funda en la naturaleza del lenguaje. Chomsky sostenía que el lenguaje era una facultad innata del ser humano, que los niños están dotados para descubrir las reglas gramaticales del lenguaje por medio de la exposición al input lingüístico en el cual se encuentran inmersos. Esta facultad innata fue denominada me-

canismo de adquisición del lenguaje. Mediante este mecanismo el niño procesa el input, genera hipótesis sobre el funcionamiento del lenguaje y estas hipótesis generan reglas gramaticales.

Chomsky (1957) en *Syntactic Structures* había demostrado que las teorías estructurales actuales no podían dar cuenta de una de las características fundamentales del lenguaje: la creatividad y originalidad de las oraciones individuales. Los lingüistas comienzan a darse cuenta de la necesidad de focalizar la enseñanza de las lenguas en la comunicación más que en el dominio de estructuras. El lingüista británico Wilkins (1972) realiza un análisis de los significados comunicativos que necesita el alumno para entender y expresarse. En lugar de describir la gramática y el vocabulario, intentó demostrar los sistemas de significados que subyacen en los usos comunicativos del lenguaje. Escribe dos tipos de significados: las categorías nocionales y las funciones comunicativas. En 1976 expande estos conceptos en *Notional Syllabuses*. Su aporte fue significativo para la enseñanza de las lenguas extranjeras y la elaboración de los programas de estudio. El trabajo del Council of Europe, los trabajos de los lingüistas sobre las bases teóricas para una enseñanza funcional o comunicativa, la inmediata aplicación de estas ideas a los libros de textos, fueron el inicio de la enseñanza de lenguas extranjeras comunicativamente.

111

Este enfoque, como ya hemos señalado, adoptado por este departamento en particular y por la institución en general, sustenta nuestras prácticas y adherimos al tratamiento de la gramática que dicho enfoque propone.

Como hemos visto, el tratamiento de la gramática ha ido variando de acuerdo a los estilos de aprendizaje, a los resultados y a la evolución que ha tenido en el dominio de la lengua extranjera.

Los nuevos enfoques proponen una visión de la gramática como base para la reflexión lingüística y como un componente más para el dominio de la lengua extranjera.

IV - Objetivos

Del texto original del Proyecto destacamos los objetivos planteados:

Objetivos generales:

- Formar un grupo de trabajo en el cual algunos profesores se inicien en la investigación y otros aporten su valiosa experiencia.
- Tomar como referencia y antecedente el proyecto de lengua. Se trabajó en la misma línea dando continuidad a las expectativas propuestas por ese departamento. Dichas expectativas fueron ampliadas de acuerdo a la especificidad de cada lengua extranjera.
- Iniciar la reflexión sobre las gramáticas de las distintas lenguas, la materna y las extranjeras, entre los profesores, para luego ser trasladada a los alumnos.
- Mejorar la calidad de la enseñanza de las lenguas extranjeras mediante la reflexión sobre las diferencias gramaticales.

Objetivos específicos:

- Revisar bibliografía sobre el tema.
- Seleccionar la bibliografía adecuada para los objetivos propuestos.
- Elaborar material de estudio y de consulta para ser utilizado por alumnos y docentes.

- Fomentar mediante el uso de este material el aprendizaje autónomo.
- Posicionar a la gramática como una herramienta no exclusiva para la adquisición de una lengua extranjera.
- Establecer el uso del material elaborado como parte de los requisitos de la cátedra.
- Incorporar el material a la página Web del Bachillerato para que se pueda consultar junto al trabajo de lengua.
- Establecer criterios comunes entre los docentes para la enseñanza de la gramática de una lengua extranjera.

Creemos que este trabajo tendrá una recepción positiva tanto entre los docentes como entre los alumnos. Es fundamental que nuestros alumnos se inicien en un proceso de elaboración de análisis de las estructuras de las lenguas extranjeras que conocen, (tengamos en cuenta que algunos alumnos conocen dos o tres lenguas extranjeras, incluso algunos saben latín) y realicen una comparación analizando similitudes e interferencias. Es fundamental incentivar la autonomía en el aprendizaje ya que nuestros alumnos serán universitarios y este material elaborado podrá trascender el ámbito del Bachillerato para convertirse en un futuro material de consulta.

113

Creemos que este trabajo puede ser el inicio de futuros proyectos que optimicen el Proyecto del Bachillerato.

V - Metodología

Como propuesta metodológica para el desarrollo de este proyecto, optamos por diferentes etapas:

- Recolección de material de producción áulica de las diferen-

tes lenguas extranjeras;

- Recolección junto a los alumnos, a través de modalidad participativa, de las dificultades más frecuentes relativas a temas gramaticales en el aprendizaje del idioma;
- Armado cuantitativo de grilla comparativa del corpus como referencia inicial para la etapa de análisis cualitativa.
- Análisis inicial conjunto del corpus.
- Análisis del corpus por idioma.
- Elaboración colectiva de los temas gramaticales por idioma.
- Confección y armado de la gramática.

VI - Francés

El francés como lengua extranjera en el Bachillerato de Bellas Artes está presente de 1º a 6º año, con una carga horaria de tres horas cátedra, excepto el último año que cuenta con dos horas cátedra.

Cada nivel utiliza un manual y su respectivo cuadernillo de ejercitación para abordar el aprendizaje de esta lengua extranjera. Respetando los lineamientos del proyecto del Departamento de Lenguas Extranjeras del Bachillerato, dichos textos presentan un enfoque comunicativo, funcional e interactivo, para permitir una reutilización inmediata en situación de comunicación.

Compartimos la concepción global de la gramática de Rémy Porquier, quien establece que dicha concepción, en una perspectiva comunicativa, conduce a pensar diversas actividades, teniendo en cuenta la utilización de la lengua en el discurso, en contexto y en situación, en relación con los procesos y niveles de aprendizaje. Este autor ha tratado de demostrar que no existe una separación entre aprendizaje de la gramática y aprendizaje comunicativo,

sino por el contrario una complementariedad.

Los aprendientes de lenguas extranjeras son capaces de concebir, descubrir e inventar reglas, regularidades y modos de funcionamiento. En algunas ocasiones, los alumnos suelen fabricar reglas personales, justas o erróneas, que al ser verbalizadas permiten al docente guiarlos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como el francés y el español provienen del latín, se podría pensar, entonces, que el hecho de tener un origen común, favorecería enormemente el aprendizaje de la lengua extranjera. Pero desafortunadamente no siempre sucede así, como lo demuestran las interferencias, los errores más frecuentes, los denominados falsos amigos (“les faux amis”). El análisis de los errores más recurrentes, nos permite realizar un estudio contrastivo con el fin de remediarlos y evitar fosilizaciones posteriores.

Debemos aclarar que nuestro abordaje de las competencias: comprensión y expresión orales y escritas, es equilibrado, respetando los lineamientos del Marco europeo común de referencias para las lenguas. Gracias a un convenio firmado por el Bachillerato y la Alianza Francesa de la Plata, todos los alumnos de este colegio tienen la posibilidad de rendir los exámenes internacionales, por lo tanto es nuestro deber prepararlos para esa instancia.

115

Por todo lo expuesto, quisiéramos plantear algunos objetivos específicos, a saber:

a) promover una reflexión a cuestiones de orden semántico, morfo-sintáctico, socio-lingüístico y pragmático.

b) favorecer la confrontación del sistema lingüístico del francés con el de la lengua materna y con el de otras lenguas extranjeras conocidas por el alumno, con el fin de realizar un análisis meta-lingüístico.

c) seleccionar ejemplos de errores cometidos y proponer actividades pedagógicas con el fin de facilitar la adquisición y la apropiación correctas de la lengua extranjera.

VII - Consideraciones acerca de algunas particularidades del idioma portugués en el marco de este proyecto

El marco general comunicacional adoptado por el Departamento y su tratamiento por los diferentes idiomas que lo componen posibilita nuevas problematizaciones tanto a nivel conceptual, como a nivel metodológico, en lo que atañe a la elaboración de una Gramática Pedagógica.

El portugués guarda algunas particularidades en relación a los otros idiomas:

116 El hecho de que sea una asignatura optativa cuatrimestral, imprime una variable metodológica diferencial en el armado del corpus y en su consiguiente análisis dentro del encuadre de este proyecto.

Tratándose de lenguas extranjeras, hay que considerar la característica de cercanía entre el portugués y el español como una singularidad cuya importancia viene siendo investigada por diversos teóricos de la lingüística aplicada. Algunos trabajos demuestran que el problema de la interferencia es mayor cuanto más cercanas sean las lenguas (Vandresen, 1988; Grannier, 1998).

Según Almeida Filho (1995), lenguas muy cercanas llevan al aprendiz a vivir en una zona de facilidad engañosa proporcionada por sus percepciones. Para este investigador, si por un lado esto puede favorecer la disponibilidad de vocabulario y obtención de fluencia, el aparente medio-éxito lleva al estancamiento en una interlengua que él denomina “portuñol”. Se observa la relevancia

de este aspecto incluso en algunas gramáticas y o manuales de enseñanza del portugués que traen un apartado de aspectos destacados destinados a los aprendices hispanohablantes.

En otro nivel de problematización de la enseñanza del portugués como lengua extranjera, nos encontramos con la temática de la diversidad en la formación del idioma portugués y su desarrollo en Brasil (única colonia portuguesa en América) y en las colonias portuguesas en África y Asia, con variaciones fonéticas y morfosintáticas.

Según datos de la CPLP –Comunidad de los Países de Lengua Portuguesa– (1990), la lengua portuguesa cuenta con más de 200 millones de lusohablantes nativos distribuidos por cuatro continentes. Entre las lenguas latinas es la segunda más hablada del mundo, detrás del español. Son cerca de 187 millones de hablantes en América del Sur, 16 millones en África, 12 millones en Europa, 2 millones en América del Norte y 330 mil en Asia. Ocho países tienen la lengua portuguesa como idioma oficial: Portugal en Europa, Brasil en América, Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Santo Tomé y Príncipe en África y Timor Del Este en Asia. Según el lingüista Bearzoti Filho (2003), pocos idiomas tienen tan buenas condiciones de prosperar como el portugués, debido a su transcontinentalidad y su potencial de crecimiento poblacional.

Los aspectos hasta el momento destacados nos conducen a la reflexión acerca de la potencialidad de la enseñanza del portugués y de cuál es el lugar de la gramática en ese marco comunicacional.

Desde ya que retomamos y compartimos el señalamiento de Richter (2003) acerca de un “punto de viraje dialéctico” en lingüística aplicada, donde convergen y se complementan la enseñanza

comunicativa (centrada en el sentido) y la metacognitiva (centrada en la forma). A partir de ahí se abre la posibilidad de pensar una gramática, que al reflexionar sobre el uso de la lengua, acciona los procesos metacognitivos que se desarrollan y favorece la competencia comunicativa. Competencia que implica respecto a la autonomía de pensamiento del aprendiz en el proceso de construcción del conocimiento y búsquedas metodológicas compatibles.

Paulo Freire, que en su trayectoria como educador recorrió muchos de los países luso hablantes que acá citamos, planteaba que la enseñanza exige comprender que la educación es una forma de intervenir en el mundo.

Y el lingüista brasileño Fiorin (2003), investigador de la Universidad de San Pablo, advierte que la lingüística, al mostrar que la lengua es heterogénea, es diversa, es plural, educa también para la tolerancia.

Y yo creo que este proyecto de investigación expresa estos principios.

VIII- CONSIDERACIONES FINALES

Para finalizar esta exposición deseáramos citar a Filmus (1999: 141-142) cuando habla del rol de la educación en la consolidación de la identidad nacional:

“... el fortalecimiento de las identidades nacionales es necesario para garantizar que el proceso de integración planetario no sea el resultado de la imposición de algunos países sobre otros. Sólo se puede integrar lo diferente, aquello que tiene personalidad propia. Un proceso basado en la pérdida de la identidad nacional conduce a la disolución, no a la integración.”

“La concepción de identidad nacional que está implícita en esta propuesta no presupone la negación de las identidades y culturas particulares. ... Pero no se trata del reconocimiento de la heterogeneidad, se trata de utilizarla como elemento pedagógico. Si el otro es distinto, es posible aprender cosas de él (Mayor Zaragoza 1995). En palabras de (Emilia Ferreiro, 1994) ‘Transformar la diversidad conocida y reconocida en una ventaja pedagógica: ese me parece ser el gran desafío para el futuro.’

En esa dirección la identidad nacional no significa uniformidad cultural. Por el contrario, es unidad en la diversidad.”

Ese es el desafío de este departamento: afianzar la identidad nacional sosteniendo las diferencias, vivir en la instancia del enseñar el compromiso de seguir aprendiendo y apostar en el futuro que es hoy.

Bibliografia

- ALMEIDA FILHO, J.C. (1995). *Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas?* In: ALMEIDA FILHO, J.C. (org.). *Português para estrangeiros interface com o espanhol*. Campinas, SP: Pontes. p. 9-21.
- ALMEIDA FILHO, J.C. (Org.) (1997). *Parâmetros Atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira*. Campinas, Pontes.
- _____ (Org.) (1999). *O Professor de Língua Estrangeira em Formação*. Campinas, Pontes.
- _____ (1993). *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. Campinas: Pontes.
- ALMEIDA FILHO, J.C; BARBIRATO, R.C. (2000). *Ambientes Comunicativos no Ensino de Línguas*: In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, v.34.
- BALBINOT, M. (2002). *Aquisição de expressões estereotipadas no discurso escrito*. Universidade Santa Maria, Dissertação de Mestrado.
- BEARZOTI FILHO, Paulo (2002). *Formação Lingüística do Brasil*. Curitiba, Nova Didática.
- BERTOCCHINI, P; CONSTANZO, E. (1989). *Manuel d'autoformation*. Paris. Hachette.
- CANALE, M. And M. SWAIN. (1980). *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. Applied Linguistics.
- CHOMSKY, N. (1957). *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton.
- COBBET, W. (1819). *A Grammar of the English Language*. Oxford: OUP.
- CUQ, J-P (1996). *Introduction à la didactique de la grammaire en*

- français langue étrangère*. Paris. Les Éditions Didier.
- DE SALINS, G. (1996). *Grammaire pour l'enseignement/apprentissage du FLE*. Paris. Les Éditions Didier.
- ELLIS, Rod. (2002). "The Place of Grammar Instruction in the Second/Foreign Language Curriculum". In: Fotos, Sandra and Eli Hinkel (eds), *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, inc.
- ELLIS, Rod. *Options in Grammar Teaching*. (Speech Notes).
- FERREIRA, I. (1995). *A interlíngua do falante de espanhol e o papel do professor: aceitação tácita ou ajuda para superá-la?* In: ALMEIDA FILHO, J.C. (org.). *Português para estrangeiros interface com o espanhol*. Campinas, SP: Pontes, p. 39-48
- FERREIRO, E. (2001). *Pasado y Presente de los Verbos Leer y Escribir*. México: FCE.
- FILMUS, D. (1999). *Estado, Sociedad y Educación en la Argentina de Fin de Siglo Proceso y Desafíos*. Buenos Aires: Troquel.
- GIASSON, J. (1996). *La compréhension en lecture*. Canadá. De Boeck & Laicier S.A.
- GINARTE, A.M.C. (2001). *Tarefas problematizadoras e a construção do processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. Dissertação de Mestrado em Línguística Aplicada*, Instituto de Estudos da linguagem, Unicamp.
- GRANNIER, Daniele Marcelle (1998). *Distâncias entre línguas e variáveis metodológicas no ensino de português como segunda língua*. Anais do VII Encontro da Associação das Universidades de Língua Portuguesa. Macau, 7p.
- HARRIS, Z. (1952). *Discourse Analysis, Language*, 28, 4.
- HYMES, D. (1972). *On communicative competence*. In J. B. Pride and

- J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1980). *L'énonciation de la subjectivité dans le langage*. Paris. Librairie Armand Colin.
- KLETT, E.; MAUDET, A. (1999). *Quelques pièges de la langue française. Syntaxe contrastive français-espagnol*. Buenos Aires. Edicial S.A.
- LEECH, G. and SVARTVIK, J. (1975). *A Communicative Grammar of English*. England. Longman.
- LEVINSON, S. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: CUP.
- LÓPEZ MORALES, H. (1993) (2da. Edición). *Sociolingüística*. Madrid, Gredos.
- LOZANO, J.; PEÑA-MARIN, C.; ABRIL, G. (1993) (4ta. Edición). *Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual*. Madrid. Ediciones Cátedra.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (1998). *Principios de Sociolingüística y Sociología del Lenguaje*. Barcelona: Editorial Ariel, S.A.
- ODLIN, T (ed.). (1994). *Pedagogic Grammar*. Cambridge: CUP.
- PÉCHEUR, J.; VIGNER, G. (1995). *Méthodes et Méthodologies in Le Français dans le monde/numéro spécial*. Janvier 1995. Paris. Edicef.
- QUIRK, R. and GREENBAUM, S. (1973). *A University Grammar of English*. England. Longman.
- RICHTER, Marcos Gustavo. (2003) "Pedagogia de Projeto. Da Gramática à Comunicação". En: *Linguagem & Ensino*, vol.6, N°1. (129-179)
- RICHTER, Marcos Gustavo (2000). *Ensino do português e interatividade*. Santa Maria: Editora UFSM.
- ROTAETXE AMUSATEGUI, K. (1990) *Sociolingüística*. Madrid, Editorial Síntesis.

- SILVA-CORVALÁN, C. (2001). *Sociolingüística y pragmática del español*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- SWAN, M. (1980). *Practical English Usage*. Oxford: OUP.
- WEINRICH, H. (1989). *Grammaire textuelle du français*. Paris. Les Éditions Didier.
- WIDDOWSON, H. G. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford: OUP.
- WILKINS, D.A. (1976). *Notional Syllabuses*. Oxford : OUP
- XAVIER, Antonio Carlos; CORTEZ, Suzana (orgs.) (2003). *Conversas com lingüistas – Virtudes e controvérsias da Lingüística*. São Paulo: Parábola.

ANÁLISIS EXPERIMENTAL DEL PROCESO DE ENSEÑANZA – APRENDIZAJE DE LA QUÍMICA

LIC. MARTA LILIANA AVILA
BIOQCA. MARÍA EUGENIA BRAVIZ LOPEZ
LIC. ELSA TERESA CANESTRO,
PROF. MARCELO GUSTAVO LUCCIONI
PROF. MARÍA CELIA ZÁRATE INSÚA

125

Introducción

El objeto de este trabajo fue hacer un análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje de la química en el Bachillerato de Bellas Artes. Para ello comenzamos realizando reuniones de profesores en las que se analizó, en primer lugar, la esencia de la asignatura a la que nos debemos ajustar, sin apartarnos por la influencia de transposiciones didácticas corrientes.

Acordamos que, en la enseñanza de la química, respetaríamos el hecho de que su comprensión integra contenidos macroscó-

picos, como las reacciones químicas, contenidos microscópicos, como átomos y moléculas y contenidos formales, presentes en el uso de los símbolos químicos. También estuvimos de acuerdo en reforzar el sentido formativo que le hemos dado a la asignatura, es decir continuar con la modalidad de traer la cotidianeidad de los educandos a la escuela y viceversa sin por ello restarle rigor científico a la materia. En otras palabras, hacer que se perciba la razón de ser de esta asignatura en la escuela secundaria, viviéndola como algo interesante y útil que, además, enseña a pensar racionalmente. Gran parte de las dificultades consideradas tradicionales por los alumnos se disipan con este enfoque. La química, encarada de la manera antedicha, permite el estudio de los materiales y sus cambios de forma racional, reflexiva y respetuosa, analizando cada caso de manera de ir formando el hábito de actuar responsablemente.

En este marco, nos fijamos algunas metas que dividimos en tres ejes: un eje interno bibliográfico-reflexivo, y dos externos, uno en interacción con alumnos y ex-alumnos y otro en interacción con el ámbito de los profesores universitarios de Química de los primeros años de distintas carreras.

Resultados obtenidos

En cuanto a los contenidos de la asignatura:

- **Eje bibliográfico-reflexivo**
 - De la búsqueda bibliográfica en: Anuario Latinoamericano de Educación Química, The Science Teacher, Revista de enseñanza de las Ciencias, Revista Chilena de Educación Química, Journal of the Argentine Chemical Society, sec-

ción educación, y The Journal of Chemical Education, y comparando con lo que se hace en el país y en algunos países extranjeros, surgió que los contenidos que abarcamos son los adecuados a una escuela media de buen nivel.

- **Eje externo: Alumnos y ex-alumnos.**

- Con alumnos del último año del bachillerato realizamos encuestas referidas a la dificultad de los contenidos. Las respuestas fueron que los contenidos con los que más dificultad tuvieron son estructura atómica y estequiometría y en menor medida algunos reconocen escollos en las ecuaciones de formación de sales.
- A este grupo también les preguntamos sobre la utilidad de los conceptos desarrollados en la escuela: Como puede observarse en los datos del informe parcial, 48% de los encuestados los considera muy útiles, 49% poco útiles y un 3% no contesta. Consideramos que este dato es todo un logro proviniendo de una asignatura del área de las ciencias exactas y en un bachillerato con orientación artística.
- Otro paquete de encuestas se realizó con el grupo de los alumnos egresados de las dos últimas promociones del bachillerato que están en la universidad, en carreras que incluyen Química en su etapa inicial. Estos contestan que los contenidos les fueron muy útiles. Que hay algunos aspectos que no habían visto en la escuela como los conceptos de reactivo limitante y exceso y defecto en estequiometría y nociones de orbitales atómicos y moleculares en estructura atómica. Se consideran muy bien preparados

en fórmulas químicas, ecuaciones de formación de compuestos y en reacciones de oxidación-reducción así como en nomenclatura.

- En cuanto a cómo se sintieron frente a otros compañeros universitarios provenientes de otras escuelas, los egresados manifiestan que en conocimientos y habilidades adquiridas están mejor preparados 81%, igual preparados 19% y peor preparados 0%.

• **Eje externo: Profesores universitarios.**

- Los profesores universitarios consultados (Ciencias Exactas, Agronomía, Ciencias Naturales, Ingeniería, Odontología, Veterinaria y Medicina también los consideran adecuados.
- Del cotejo de los contenidos de nuestros programas con los programas de los Cursos de Ingreso de las distintas unidades académicas de la U.N.L.P. se concluye que existe un ajuste correcto, aunque mejorable, entre ambos (ver conclusiones).

128

En cuanto a la organización de la asignatura

La consulta realizada sobre la organización de la asignatura se impartió a los mismos grupos arriba mencionados.

Organización anual o cuatrimestral

Ante la consulta sobre una organización anual o cuatrimestral (los alumnos cursan química anual, en 1ro., 2do, y en 4to. año y cuatrimestral en 3ro., 5to., 6to.y 7mo. año), se obtuvieron los

siguientes resultados:

- Los alumnos del último año, que aún están en el bachillerato, 42% prefieren la cursada cuatrimestral, 32% anual y 22% no contesta.
- Con los universitarios se invierten los números, 33% considera que la cursada debe ser cuatrimestral, 47% anual y 20% no contesta.

Creemos que este dato es una consecuencia lógica de la diferente perspectiva de cada grupo; según estén aún en la escuela o en la universidad.

Profundidad y/o cantidad de temáticas abordadas en los programas y efectivizadas en clase:

- Cuando preguntamos sobre la conveniencia de que en la asignatura se dicte la mayor cantidad de temas en base a contenidos mínimos o menor cantidad de temas tratados con mayor profundidad, el 22% de los alumnos opina que es mejor la primera opción, el 52% la segunda opción y el 26% no contesta. En cambio los egresados eligen en un 53% la primera opción, en un 40% la segunda y 7% no contesta.
- Cuando se indaga en forma oral sobre estas cuestiones, los primeros opinan que si adquieren las habilidades para profundizar bien un tema pueden resolver otros aunque no los hayan estudiado antes; mientras que los egresados, tal vez con más experiencia, explican que, si entendieron los rudimentos de cada tema en el secundario, completarlo luego en la facultad es más sencillo.

Metodología:

- Con la metodología de trabajo hay coincidencia en ambos grupos de encuestados en que consideran que ésta ha sido satisfactoria y eficiente para la comprensión de la asignatura. En lo que se refiere a los trabajos Prácticos de Laboratorio, un 93% los considera como muy adecuados, 7% poco adecuados y un 100% dicen que son necesarios, 0% poco necesarios. Señalan que son útiles para fijar contenidos, para entenderlos mejor y para establecer relaciones entre los contenidos y con acciones de la vida diaria.

Talleres optativos

Quienes los cursaron, que son pocos alumnos, dicen que son muy buenos por las mismas razones que los trabajos de laboratorio pero marcan que, por un lado, la oferta es escasa y por otro al tener que completar un número mínimo de 15 alumnos para que se inicie el curso, son pocas las posibilidades que tienen de concretar la cursada.

130

Consulta a profesores universitarios

El tercer eje del trabajo, estuvo puesto en la mirada de los profesores universitarios de química de primer año, que tengan o hayan tenido como alumnos a nuestros egresados.

El concepto general de los mismos es de Bueno a Muy bueno. Los profesores además agregan que se destacan en el desempeño en el laboratorio y en presentación de los informes escritos.

Generalizando los datos obtenidos, puede decirse que:

- En Ciencias Exactas (10 alumnos), los alumnos de promedio 10 en el Bachillerato aprueban con 7 y promocionan la ma-

teria. Los promedio 8 aprueban la cursada pero no promocionan y los alumnos con promedio 7 aprueban la cursada en los recuperatorios. En Ciencias Naturales (5 alumnos) se da una situación similar a la de Exactas. Los cuatro alumnos de Ingeniería, aprueban sin dificultad. En Odontología (un alumno), Veterinaria (un alumno) y Agronomía (dos alumnos), aprueban y se destacan como muy buenos alumnos. Al curso de ingreso de Medicina van dos alumnos, uno aprueba en primera instancia y el otro no aprueba.

Comunicación

Los resultados parciales de esta investigación fueron presentados en las *“2das. Jornadas de investigación e Innovación Educativa. Ideas para una nueva Educación”*, organizadas por el Bachillerato de Bellas Artes Expo-Universidad 2006 el día 2 de septiembre de 2006 y en la Sección Educación del *“XXVI Congreso Argentino de Química Dr. Ángel del Carmen Devía”* en la Facultad de Química, Bioquímica y Farmacia De la Universidad Nacional de San Luis, Argentina.

131

Nos parece interesante comentar que en este último evento se encontraban presentes docentes universitarios de la UNLP que son egresados y/o padres de alumnos del colegio que, al momento de la presentación del trabajo hicieron pública su aprobación a la excelencia del Bachillerato como escuela y dentro de ella a la muy buena preparación que se imparte en química.

Conclusiones

Consideramos que el trabajo realizado ha sido valioso en cuanto al mejor conocimiento objetivo de la visión que tienen nuestros

alumnos avanzados y nuestros egresados sobre su paso por la química en nuestro bachillerato.

Disponemos ahora, además, de datos sobre el desempeño de aquellos de nuestros egresados que necesitan de la química en su carrera universitaria, y ha servido para que los profesores nos reunamos en la reflexión sobre nuestra tarea y en el tratamiento de los datos obtenidos y para capacitarnos y enriquecernos en la revisión bibliográfica.

Por estas razones, sugerimos a las autoridades que se posibilite la continuación de este proyecto para trabajar ahora en todos los niveles hacia el interior del establecimiento, es decir:

- Reordenar los contenidos de los programas para hacerlos más funcionales.
- Buscar una manera lógica de reiterar, en los distintos niveles, los conceptos que hemos encontrado que presentan mayor dificultad, con el objeto de favorecer su comprensión.
- Buscar la forma de coordinar más estrechamente nuestros programas con algunos de los contenidos de los programas de los Cursos de Ingreso, sin restar espacio a los contenidos en los que nuestros egresados consideran estar muy bien preparados.
- Revisar y eventualmente rediseñar los trabajos prácticos de Laboratorio.
- Trabajar sobre las técnicas y procedimientos de evaluación:
 - Hacer un trabajo de perfeccionamiento y actualización bibliográfica con los profesores del grupo para diseñar distintos tipos de evaluaciones, como por ejemplo, evaluaciones operativas.
 - Diseñar distintos tipos de pruebas diagnósticas y de mo-

dalidades adecuadas de evaluación de las mismas ya que tanto la bibliografía como nuestra experiencia indica la influencia de la modalidad de la evaluación en los resultados.

- Estudiar el diseño de pruebas que contengan tanto preguntas conceptuales que no puedan ser contestadas con técnicas memorísticas, como preguntas de estudio para ser trabajadas entre los profesores y los alumnos.

ÍNDICE

| | |
|---|-----|
| PRÓLOGO | 5 |
| PROGRAMA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA | 7 |
| MEDIACIÓN Y TRANSFERENCIA EN LA LECTURA A PRIMERA VISTA | 13 |
| USO DE FUENTES: UN CAMINO PARA LA APREHENCIÓN DE CONCEPTOS COMPLEJOS | 59 |
| HACIA UNA GRAMÁTICA PEDAGÓGICA DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS | 103 |
| ANÁLISIS EXPERIMENTAL DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA QUÍMICA | 125 |