

ÑEMITÿRÃ

Revista Multilingüe de Lengua, Sociedad y Educación



ISSN: 2707-1642 (en línea)
ISSN: 2707-1634 (impreso)

ÑE'Ë
LENGUA
LANGUAGE
LÍNGUA
LANGUE
SPRACHE

Revista Multilingüe
de Lengua, Sociedad
y Educación

Volumen 6 - Número 2 - Agosto 2024

ÑE'Ë
LENGUA
LANGUAGE
LÍNGUA
LANGUE
SPRACHE

ÑEMITŶRÃ

Revista Multilingüe de
Lengua, Sociedad y Educación

ISSN (en línea): 2707-1642

ISSN (impreso): 2707-1634



ÑEMITÝRÃ

Revista Multilingüe de Lengua, Sociedad y Educación

Volumen 6 – Número 2 – Agosto 2024

Asunción, Paraguay

Edición: Instituto Superior de Lenguas, UNA, Py

AUTORIDADES:

Dra. Zully Concepción Vera

Rectora

Universidad Nacional de Asunción

Dr. Ricardo Pavetti

Decano

Facultad de Filosofía, UNA

EDITORIA:

Valentina Canese, PhD

Instituto Superior de Lenguas, UNA

Teléfono: +595 21 207599

Avenida España 1009, Asunción, Paraguay

SOBRE LA REVISTA:

ÑEMITÝRÃ, Revista Multilingüe de Lengua, Sociedad y Educación se publica semestralmente en formato impreso y digital desde el Instituto Superior de Lenguas de la Facultad de Filosofía de la Universidad Nacional de Asunción, en Paraguay.

ÑEMITÝRÃ es una revista arbitrada que publica trabajos de investigación inéditos, notas y reseñas sobre temas de investigación en educación, cultura o sociedad en su interrelación con la lengua, ya sea inglés, alemán, portugués, francés, guaraní o español; con el objetivo de difundir y debatir avances e innovaciones. El contenido está dirigido a especialistas, investigadores, docentes y estudiantes del nivel superior

ÑEMITÝRÃ está editada por el Instituto Superior de Lenguas en conjunto con la Dirección de Investigación de la Facultad de Filosofía de la Universidad Nacional de Asunción.

Esta publicación tiene una licencia Creative Commons Atribución
No Comercial - Sin Derivadas 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)



EDITORA EN JEFE

Valentina Canese Caballero, PhD
Instituto Superior de Lenguas, UNA
Paraguay

EDITOR ASISTENTE

Carlos Anibal Peris, PhD
Instituto Superior de Lenguas, UNA
Paraguay

CONSEJO EDITORIAL

Resolución del Consejo Directivo N° 024-40-2018

Lic. Feliciano Acosta,
Instituto Superior de Lenguas, UNA
Paraguay

Dra. Ma. Eva Mansfeld,
Instituto Superior de Lenguas, UNA
Paraguay

Dr. Tadeo Zarratea,
Academia de la Lengua Guaraní
Paraguay

Dr. Carlos Paulino Ferreira,
Academia de la Lengua Guaraní
Paraguay

Mag. Rocio Mazzoleni,
Instituto Superior de Lenguas, UNA
Paraguay

Dra. Magdalena Rivarola,
Instituto Superior de Lenguas, UNA
Paraguay

Dra. Clarissa Menezes Jordão,
Universidade Federal de Paraná
Brasil

Dra. Katherine Mortimer,
University of Texas, San Antonio
USA

Dra. Susan Spezzini,
University of Alabama, Birmingham
USA

Mg. Valeria Vázquez Cubilla,
Instituto Superior de Lenguas, UNA
Paraguay

Dr. Luis Eduardo Wexell Machado,
Instituto Superior de Lenguas, UNA
Paraguay

Dr. Erwin Warkentin,
Memorial University
Canada

Dr. Friedhelm Guttandin,
Universidad Católica "Nuestra Señora de la
Asunción"
Paraguay

Dr. Paulo Astor Soethe,
Universidade de Paraná Brasil
Brasil

Dra. Gloria Medina,
Instituto Superior de Lenguas, UNA
Paraguay

Mg. Gabriela Rojas Caballero,
Instituto Superior de Lenguas, UNA
Paraguay

Dr. Guillaume Candela,
Universidad de Paris Sorbonne
Francia

Mg. Pablo Debuchy,
Instituto de Empresas de Madrid
España

Dra. Estela Mary Peralta,
Instituto Superior de Lenguas, UNA
Paraguay

Dr. José María Rodrigues,
Instituto Superior de Lenguas, UNA
Paraguay

Dr. José Antonio Alonso Navarro,
Universidad del Norte
Paraguay

Dra. Debora Racy Soares
Universidade Federal de Lavras
Brasil

Dr. Rubén González Vallejo
University College Dublin
Irlanda

CONTENIDO**ARTICULOS VARIOS**

- Aula de música, de Patrícia Lino, como recriação metafórica da pós-autonomia da literatura 9
Adriano Guedes Carneiro
Karina Frez Cursino
- Sistematización del conocimiento actualizado en el proceso de acreditación de la carrera de Letras de la Facultad de Filosofía de la Universidad Nacional de Asunción desde la mirada del Comité de Autoevaluación 16
Roberto Machuca Ocampos
- Stanisław Lem: humor en la literatura de ciencia ficción 26
Krystyna Pisera
- La Inteligencia Artificial en la enseñanza de Portugués como Lengua Extranjera: el uso de herramientas digitales en las clases en línea 33
Nilcéli Monique de Almeida Ferreira
Queila Dias de Araujo Seibel
- Language portrayals in Paraguayan Fiction: A Sociolinguistic Study of the novel Hijo de la Revolución: language identity and ideology 43
Walter Ramón Orué Coronel
- La lectura de Morte e Vida Severina de João Cabral de Melo Neto como texto-pretexto para abordaje de las macrohabilidades y la habilidad intercultural en alumnos argentinos de PLE nivel B2 54
Nicolás Omar Borgmann
- ¿El Jopara (mezcla) genera nuevas lenguas? 66
Angélica Otazú Melgarejo
- Desarrollo de las estrategias de comprensión lectora de textos científicos en inglés (nivel B1) para estudiantes universitarios 76
Oraily Madruga Rios

CONTENIDO

Ñe'ë ojeipyaháva guaraníme oñemomoră haçua <i>Ninfa Magalí Doncel Franco</i>	83
Teachers' Practices and Students' Perceptions on Feedback <i>Mani Ram Sharma</i> <i>Shiv Ram Pandey</i>	92
ODA Strategies of Education for African Countries in Korea <i>Namchul Lee</i> <i>Miyeong Lee</i>	109
La fotovoz como método de investigación-acción colaborativa para fortalecer el bilingüismo paraguayo en el ámbito educativo <i>Katherine S. Mortimer</i> <i>Celia Godoy</i>	124

Editorial

Investigaciones y reflexiones en el campo de las Letras y la Lingüística

Equipo editorial

Es con gran entusiasmo y orgullo que presentamos el segundo número del sexto volumen de ÑEMITÿRÃ, nuestra prestigiosa revista dedicada a la investigación y reflexión en el vasto y fascinante campo de las letras y la lingüística. Este número, correspondiente a agosto de 2024, no solo representa la continuidad de nuestro compromiso con la excelencia académica, sino que también refleja la creciente diversidad y la profundidad de los estudios lingüísticos y literarios en nuestra región y en el ámbito internacional.

En esta edición, ofrecemos a nuestros lectores un rico mosaico de artículos que abordan una amplia gama de temas, desde innovadoras perspectivas literarias hasta los más recientes avances en la enseñanza de idiomas y el análisis sociolingüístico. La variedad y calidad de las contribuciones subrayan la vitalidad y relevancia de nuestra disciplina en el contexto académico contemporáneo.

Abrimos este número con un estudio fascinante de Adriano Guedes Carneiro y Karina Frez Cursino sobre "Aula de música" de Patrícia Lino, explorando la recreación metafórica de la post-autonomía en la literatura. Este trabajo nos invita a reflexionar sobre las fronteras cambiantes de la creación literaria en la era contemporánea, desafiando nuestras concepciones tradicionales sobre la autonomía del texto.

La ciencia ficción, un género a menudo subestimado en los círculos académicos, recibe una merecida atención en el artículo de Krystyna Pisera sobre el humor en la obra de Stanisław Lem. Este estudio no solo arroja luz sobre la versatilidad de Lem como escritor, sino que también subraya la importancia del humor como herramienta de crítica social y filosófica en la literatura de ciencia ficción.

En el ámbito de la lingüística aplicada y la educación, contamos con varias contribuciones notables. Nilcéli Monique de Almeida Ferreira y Queila Dias de Araujo Seibel nos presentan un análisis oportuno sobre el uso de la Inteligencia Artificial en la enseñanza del portugués como lengua extranjera, abordando los desafíos y oportunidades que presentan las herramientas digitales en el contexto de las clases en línea. Este trabajo es particularmente relevante en un momento en que la tecnología está transformando rápidamente nuestros métodos de enseñanza y aprendizaje.

La sociolingüística está bien representada en este número con el estudio de Walter Ramón Orué Coronel sobre las representaciones lingüísticas en la ficción paraguaya, utilizando la novela "Hijo de la Revolución" como caso de estudio para explorar la identidad lingüística y la ideología. Este trabajo contribuye significativamente a nuestra comprensión de cómo la literatura refleja y construye identidades lingüísticas en contextos multilingües.

Angélica Otazú Melgarejo nos ofrece una reflexión provocadora sobre el jopara, explorando si esta mezcla lingüística puede dar lugar a nuevas lenguas. Su investigación no

solo es relevante para los estudios lingüísticos en Paraguay, sino que también contribuye al debate más amplio sobre la evolución lingüística y el contacto entre lenguas.

La internacionalización de la educación superior se refleja en el artículo de Namchul Lee y Miyeong Lee sobre las estrategias de Ayuda Oficial al Desarrollo (ODA) de Corea para países africanos en el ámbito educativo. Este estudio amplía nuestra perspectiva sobre las políticas educativas globales y sus implicaciones para el desarrollo lingüístico y cultural.

No podemos dejar de mencionar la importante contribución de Roberto Machuca Ocampos, que sistematiza el conocimiento actualizado en el proceso de acreditación de la carrera de Letras de la Facultad de Filosofía de la Universidad Nacional de Asunción. Este trabajo no solo es crucial para nuestra institución, sino que también ofrece valiosas reflexiones sobre los estándares y procesos de calidad en la educación superior en el campo de las letras.

Otros artículos abordan temas igualmente fascinantes, como el uso de la fotovoz como método de investigación-acción para fortalecer el bilingüismo paraguayo, las estrategias de comprensión lectora de textos científicos en inglés para estudiantes universitarios, y un análisis de la discursividad imagética en la entrega de la faixa presidencial en Brasil.

Es particularmente gratificante ver cómo nuestros autores abordan temas de gran relevancia contemporánea, combinando enfoques teóricos sólidos con aplicaciones prácticas que responden a las necesidades actuales de nuestros campos de estudio. La presencia de trabajos que exploran la intersección entre la lengua, la cultura, la tecnología y la identidad subraya la naturaleza interdisciplinaria y dinámica de nuestras disciplinas.

Quisiéramos expresar nuestro más sincero agradecimiento a todos los autores por sus valiosas contribuciones. La calidad y diversidad de sus trabajos son un testimonio del vigor y la relevancia de la investigación en letras y lingüística en nuestra región. Asimismo, extendemos nuestro reconocimiento al equipo editorial y a los revisores, cuya dedicación y rigor han sido fundamentales para mantener los altos estándares de calidad que caracterizan a ÑEMITÿRÃ.

Invitamos a nuestros lectores, sean estudiantes, investigadores o profesionales del campo, a sumergirse en estas páginas. Estamos seguros de que encontrarán no solo un panorama actualizado de la investigación en nuestras áreas de interés, sino también inspiración para nuevas líneas de investigación y reflexión crítica.

ÑEMITÿRÃ se enorgullece de ser un espacio de diálogo y difusión del conocimiento. Esperamos que este número no solo informe, sino que también provoque debates, inspire nuevas investigaciones y fortalezca los lazos entre nuestra comunidad académica.

Les deseamos una lectura enriquecedora y productiva.

Tipo: Artículo original - **Sección:** Artículos varios

Aula de música, de Patrícia Lino, como recreação metafórica da pós-autonomia da literatura

Aula de música, de Patrícia Lino, como recreación metafórica de la post-autónoma de la literatura

Adriano Guedes Carneiro

Universidade Federal Fluminense, Instituto de Letras, Brasil

<https://orcid.org/0000-0002-5830-5128>

e-mail: adriano_guedes@id.uff.br

Karina Frez Cursino

Universidade Federal Fluminense, Instituto de Letras, Brasil

<https://orcid.org/0000-0001-8571-1706>

e-mail: karina.friburgo@gmail.com

Recibido: 16/2/2024

Aprobado: 7/7/2024

RESUMO

O objetivo deste artigo é apresentar e discutir o livro *Aula de música*, da poeta, ensaísta e professora da University of California, Los Angeles (UCLA), Patrícia Lino. O livro é oferecido como um “poema em quadrinhos”, em que – de forma épica – é contado em versos o incidente que levou à morte de Lino, o professor de música “que executava o canto com cítara e movia pedras e árvores” (PSEUDO APOLODORO), assassinado pelo “herói” grego, Hércules, aquele responsável pelos doze trabalhos. Lino é mencionado em apenas um verso da *Ilíada* de Homero: “o hino de Lino entoava com voz delicada, à cadência” (HOMERO). No entanto, já existem traduções em que seu nome nem sequer aparece mais. Ao contrário de seu assassino, Hércules, cujo nome e feitos são permanentemente celebrados no Ocidente até hoje, o que nos permite compartilhar a advertência sob a forma de questionamento da autora: “pois não perde sempre a delicadeza para a força bruta?” (LINO). É possível pensar em Walter Benjamin para quem “enquanto os sofrimentos de um único ser humano forem esquecidos, não haverá libertação.” Hércules, o filho de Zeus, foi absolvido perante o tribunal, invocando a Lei Radamantis, por legítima defesa, pela morte do velho professor. A obra de Patrícia Lino incita a discussão tanto a partir da forma quanto do conteúdo. Sob a forma, *Aula de música* rompe com os limites entre os gêneros literários e artísticos, pois mescla literatura, desenho e música, através de uma concepção performática, centrada em uma proposta de literatura pós-autônoma. Assim, ela promove o entre lugar, entre poesia e história em quadrinhos, entre intertexto e adaptação, na recreação da música por meio de imagens. Busca, inclusive, a diferença na repetição, pois, no livro trilingue, temos a versão do poema em português, espanhol e inglês e o também o simulacro na cópia, porque não se pretende emular o mito grego, mas rediscuti-lo, tanto sob uma perspectiva simbólica quanto à sobrevivência mesmo do mito (o que nos permite pensar na relação com a *nachleben* de Aby Warburg, como empregado por Didi-Huberman). Patrícia Lino afirmou recentemente em evento na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) que “a Grécia também é lugar de disputa”. Logo é necessário revisitar esses mitos gregos, a partir de uma perspectiva decolonial e feminista, para enfim exorcizar de nosso imaginário uma Hélade masculina, branca, loura, machista e racista. Para tanto se amparou no pensamento de Walter Benjamin, Aby Warburg, Gilles Deleuze, Felix Guattari, Georges Didi-Huberman, Michel Löwy, Flora Süssekind e Josefina Ludmer.

Palavras-Chave: Patrícia Lino; Literatura pós-autônoma; Hércules; Grécia.

Conflictos de Interés: ninguno que declarar

Fuente de financiamiento: sin fuente de financiamiento.

DOI: <https://doi.org/10.47133/ÑEMITYRA20240602b-A1>

BIBLID: 2707-1642, 6, 2, pp. 9-15

Editor responsable: Valentina Canese (<https://orcid.org/0000-0002-1584-7322>). Universidad Nacional de Asunción, Instituto Superior de Lenguas, Paraguay.

RESUMEN

El objetivo de este artículo es presentar y discutir el libro *Aula de Música*, de la poeta, ensayista y profesora de la Universidad de California, Los Ángeles (UCLA), Patrícia Lino. El libro se ofrece como un “poema cómico”, en el que -en forma épica- se narra el incidente que provocó la muerte de Lino, el profesor de música “que cantaba con cítara y movía piedras y árboles” (PSEUDO APOLLODORO), asesinado por el “héroe” griego, Heracles, el responsable de los doce trabajos. Lino es mencionado en solo un verso de la *Iliada* de Homero: “El himno de Lino fue cantado con voz delicada, con cadencia” (HOMER). Sin embargo, ahora hay traducciones en las que su nombre ya ni siquiera aparece. A diferencia de su asesino, Heracles, cuyo nombre y hazañas se celebran permanentemente en Occidente hasta el día de hoy, lo que nos permite compartir la advertencia en forma de pregunta del autor: “¿No siempre se pierde la delicadeza ante la fuerza bruta?” (LINO). Es posible pensar en Walter Benjamin para quien “mientras se olviden los sufrimientos de un solo ser humano, no habrá liberación”. Heracles, el hijo de Zeus, fue absuelto ante el tribunal, invocando la Ley Radamantis, en defensa propia, por la muerte del viejo maestro. La obra de Patrícia Lino fomenta la discusión tanto en términos de forma como de contenido. Formalmente, *Clase de Música* rompe las fronteras entre géneros literarios y artísticos, ya que mezcla literatura, dibujo y música, a través de una concepción performativa, centrada en una propuesta de literatura posautónoma. Promueve así la brecha entre lugar, entre poesía y cómic, entre intertexto y adaptación, en la recreación de la música a través de imágenes. Se busca incluso la diferencia en la repetición, porque, en el libro trilingüe, tenemos la versión del poema en portugués, español e inglés y también el simulacro en la copia, porque la intención no es emular el mito griego, sino recrearlo. -discutirlo, ambos bajo una perspectiva simbólica respecto de la supervivencia misma del mito (lo que permite pensar en la relación con el *nachleben* de Aby Warburg, tal como lo utiliza Didi-Huberman). Patrícia Lino afirmó recientemente en un evento en la Universidad Estatal de Río de Janeiro (UERJ) que “Grecia es también un lugar de disputa”. Por tanto, es necesario visitar estos mitos griegos, desde una perspectiva decolonial y feminista, para exorcizar finalmente de nuestro imaginario una Hellas masculina, blanca, rubia, sexista y racista. Para ello se basó en los pensamientos de Walter Benjamin, Aby Warburg, Gilles Deleuze, Felix Guattari, Georges Didi-Huberman, Michel Löwy, Flora Süssekind y Josefina Ludmer.

Palabras clave: Patrícia Lino; Literatura post-autónoma; Heracles; Grecia.

Desenvolvimento

O objetivo deste artigo é apresentar e discutir o livro **Aula de música**, de Patrícia Lino. Inicialmente sob a perspectiva de que o mesmo rompe os limites entre os gêneros literários e artísticos, já que se apresenta como um “poema em quadrinhos”, mesclando a literatura, o desenho e a música, através de uma concepção performática, centrada numa proposta de literatura pós-autônoma. Num entre-lugar, entre poesia e história em quadrinhos, entre intertexto e adaptação, na recriação da música por meio das imagens, buscando a diferença na repetição, o simulacro na cópia, a autora se propõe a questionar uma série de valores culturais e artísticos tipicamente ocidentais e/ou ocidentalizados, com o fim de estabelecer uma perspectiva diferenciada para a observação e o entendimento destes fenômenos. Como ela mesma disse recentemente: “a Grécia também é local de disputa”. Ou como sugere Walter Benjamin: reescrever a história sob a perspectiva dos vencidos.

Patrícia Lino é poeta, ensaísta e professora universitária na University of California, Los Angeles – UCLA –, em que leciona literatura e artes visuais afro-luso-brasileiras. Publicou até o momento **Aula de música** (2022), o **Kit de Sobrevivência do Descobridor Português no Mundo Anticolonial** (2020), **No es esto un libro** (2020) e **Manoel de Barros e a poesia cínica**. O círculo dos três movimentos com vistas ao Homem-Árvore (2019). Dirigiu recentemente “DAEDALUS 22/1” (2021), “Anticorpo. Uma paródia do império risível” (2019) e “Vibrant Hands” (2019). Lançou também o álbum de poesia mixada “I Who Cannot Sing” (2020) e traduziu autoras como Nicanor Parra (2018) e Gertrude Stein (Barriga ao Alto, 2023) para o português. A sua investigação centra-se na poesia contemporânea, culturas visual e audiovisual, paródia, anticolonialismo e cinema luso-brasileiro. É membro integrado do UCLA Latin American Institute, colaboradora do Instituto de Literatura Comparada Margarida Losa e co-coordenadora d'A Colección, linha editorial das Edições Macondo dedicada à publicação

da poesia portuguesa contemporânea no Brasil. Lino foi igualmente professora visitante na Yale University e uma das autoras convidadas da 20ª edição da FLIP — Festa Literária Internacional de Paraty¹.

A inquietude e os questionamentos que permeiam as obras de Lino, no que diz respeito à estrutura e ao conteúdo, movimentam a ideia de “experiências corais”, apresentada em *Objetos verbais não identificados: um ensaio de Flora Süssekind* (2013). A partir da observação da crescente presença de “formas corais” na literatura brasileira contemporânea, Süssekind contribui ainda para a reflexão da literatura contemporânea fora do território brasileiro, permitindo que possamos pensar em **Aula de Música** a partir de suas características corais, que preveem um tensionamento propositado de gêneros, repertório e categorias basilares capaz de questionar tanto a hora histórica, quanto o próprio campo literário. Na experiência coral de Lino, cruzam-se vozes, elementos não verbais, sobrepõem-se registros e modos expressivos diversos, criando a instabilidade cada vez mais presente nas produções atuais.

Ainda no que tange ao embaralhamento característico das composições contemporâneas, a crítica argentina Jofina Ludmer apresenta em seu texto *Literaturas pós-autônomas* (2007) o termo “realidadeficção”, defendendo que tais manifestações são ao mesmo tempo realidade e ficção. A ambivalência entre as fronteiras de vida e arte, realidade e ficção, põe em xeque a própria condição de criação de uma obra como **Aula de música** na qual os desenhos das personagens que compõem o texto buscam recriar não só a autora, mas também a equipe responsável pela elaboração do livro, como se elas (autora e equipe) representassem teatralmente esses papéis, no livro, sugerindo o embricamento entre realidade e ficção e a confusão entre sujeito e objeto.

Aula de música faz referência a Lino, uma personagem citada no Canto XVIII, da *Ilíada* de Homero, em que é descrito o escudo de Aquiles, nos versos 569 a 571. Podemos ler esses versos, segundo a tradução de Carlos Alberto Nunes:

Com uma lira sonora, no meio do grupo, um mancebo /o hino de Lino entoava com voz delicada, à cadência/ suave da música, e todos, batendo com os pés, compassados, / em coro, alegres, o canto acompanham, dançando com ritmo (Homero, 2015, p. 405).

Lino, segundo as referências mitológicas, é um músico tebano estupendo e é registrado pela Biblioteca do Pseudo Apolodoro². Neste livro – obra elaborada como compilação, (a exemplo da **Teogonia** de Hesíodo), de todos os mitos gregos, organizados em genealogias – é narrado o episódio em que Lino, professor de música de Héracles (Em Roma, conhecido como Hércules), o qual não é dado às sutilezas necessárias para o aprendizado dessa arte. Lino, por sua vez, é rigoroso e procura corrigir o discípulo com castigos. Até o momento em que Héracles se irritou com o velho mestre e o matou com o próprio instrumento musical. Héracles é o herói grego, filho de Zeus e autor dos doze trabalhos e tão comemorado pelo Ocidente. Enquanto Lino caiu no esquecimento, Héracles é celebrado até hoje. Aliás, no **Dicionário da Mitologia Grega e Romana** de Pierre Grimal, Héracles é apontado como “o herói mais popular e o mais célebre de toda a mitologia clássica” (Grimal, 2005).

Na **Biblioteca Mitológica** do Pseudo Apolodoro, é informado que Lino nasceu: “[1.3.2] De Calíope e Eagro, ou de Apolo segundo alguns, nasceu Lino, que foi morto por Héracles, e Orfeu, que executava o canto com cítara e movia pedras e árvores” (Pseudo Apolodoro, 2016)³. E a seguir que:

[2.4.9] Heracles foi instruído na condução do carro por Anfitrião, a lutar por Autólico, a disparar o arco por Éurito, a combater com armas pesadas por Cástor, a cantar ao som da

cítara por Lino, que era irmão de Orfeu. Aquele veio a Tebas e se fez tebano e foi morto por Hércules, que o golpeou com a cítara, irritado por um castigo imposto por Lino e por isso o matou. Alguns o levaram ante a justiça por assassinato, mas Hércules invocou a Lei de Radamantis, segundo a qual aquele que repele uma agressão a alguém que lhe agredira sem razão era inocente, e assim foi absolvido (Pseudo Apolodoro, 2016, p. 48).

A leitura do clássico é tão distante, que podemos perguntar o que temos a ver com isso? Patrícia Lino, em recente evento na UERJ para homenagear José Miguel Wisnik, disse que “a Grécia também é local de disputa”. Parecia invocar as teses sobre o conceito de História de Walter Benjamin, o qual escreveu que “enquanto os sofrimentos de um único ser humano forem esquecidos, não poderá haver libertação” (Benjamin apud Löwy, 2020) ou sobre a necessidade de se escovar a história a contrapelo.

Revisitar os mitos que parecem consolidados em nosso imaginário – nesta sociedade da aceleração, como se refere Harmut Rosa, em livro homônimo – em que, por mais que tenhamos a tecnologia para economizar o tempo, cada vez temos menos tempo para fazer as coisas que queremos – é colocar em cheque as próprias bases deste imaginário e desta sociedade. Ousar penetrar num livro tão poderoso e vigoroso quanto é a **Ilíada**, ainda que de forma bem lateral e timidamente a partir de uma personagem apenas minimamente citada sem importância, é se permitir questionar essa Grécia masculina, branca e loura, por meio de um olhar fresco sobre esse livro tão importante (mas tão antigo)...

Em **Aula de música**, se juntarmos o poema disposto nos quadrinhos, iremos ler:

Herácles chegou atrasado/ carregando a lira pelo jugo./Expirava furioso ao pousá-la sobre o colo/ Quando Lino o repreendeu./ Herácles endireitou-se e/ repetindo os gestos dos companheiros/ Tocou o primeiro acorde/ A lira vibrava em desespero/ Orfeu e Tâmiris suspiraram./Lino interrompeu a pequena orquestra e/ depois de encaminhar-se sorridente para Hércules/ acomodou-lhe os enormes e desastrosos dedos entre as seis cordas/ pediu-lhe que tocasse de novo./Hércules tocou./Lino, filho de Urânia e Apolo/ inventor da melodia/ vencedor dos jogos dos argivos/ o primeiro a cantar ao som da harpa/ moveu então para cima/ o indicador mastodôntico do filho de Zeus/ sem antecipar/porém/ que o estudante se levantaria./ Hércules levantou-se/ o professor encolheu-se/perante seu braço musculado/erguendo a pequena lira no ar/ Lino pode soltar três lamentos inaudíveis/até que Hércules o esmagasse/ Orfeu e Tâmiris correram em seu socorro/ Lira e cabeça abertas ao meio/ pois não perde sempre/a delicadeza/ para a força bruta?/ E a Grécia chorava (Lino, 2022, p. 12-41).

Sensivelmente é possível observar o disparate entre a versão de Patrícia Lino com relação ao relato do Pseudo Apolodoro, pois, neste, Hércules se livra da acusação apresentando para se defender uma lei que lhe garantia a legítima defesa, pois ele estaria apenas reagindo a uma agressão que lhe havia sido feita anteriormente. No poema, indagamos qual a agressão que o professor de música podia cometer em face do grande e imenso guerreiro grego? Não seria a absolvição de Hércules – como o poema infere “pois não perde sempre a delicadeza para a força bruta? - a vitória da violência contra a Arte e a Cultura? Ou ainda como escreve Benjamin:

Todo aquele que, até hoje, obteve a vitória, marcha junto no cortejo de triunfo que conduz os dominantes de hoje (a marcharem) por cima dos que, hoje, jazem por terra. A presa como sempre de costume, é conduzida no cortejo triunfante. Chamam-na bens culturais (Benjamin Apud Löwy, 2020, p. 70).

O assassinio cometido por Héracles guarda bem mais do que aquilo que parece. Pois, promove a vitória da violência, da força bruta, da guerra sobre os valores artísticos, sobre a música, sobre a sensibilidade, sobre a paz.

Se pensarmos de acordo com a ideia de *nachleben*, a sobrevivência (da imagem), como foi elaborada por Aby Warburg, ainda que tenha sido construída para um contexto histórico e artístico preciso: o quattroceto italiano, podemos dizer como escreveu Georges Didi-Huberman:

Warburg, substituiu o modelo natural dos ciclos de “vida e morte”, “grandeza e decadência”, por um modelo decididamente não natural e simbólico, um modelo cultural da história, no qual os tempos já não eram calcados em estágios biomórficos, mas se exprimiam por estratos, blocos híbridos, rizomas, complexidades específicas, retornos frequentemente inesperados e objetivos sempre frustrados. Warburg substituiu o modelo ideal das “renascenças” (...) por um modelo fantasmal da história, no qual os tempos já não se calcavam na transmissão acadêmica dos saberes, mas se exprimiam por obsessões, “sobrevivências”, remanescências, reaparições das formas (Didi-Huberman, 2013, p. 25).

Aby Warburg buscará comprovar esse projeto de ultrapassar o modelo da “vida e morte” na Arte, através do Atlas de *Mnemosyne*, por meio da montagem persistente do desenvolvimento (e movimento) das imagens ao longo do tempo, na obra de diversos autores, da permanência de traços, gestos e figurações, podem ser encontrados os fantasmas que nos remetem a um tempo antigo. Nossa hipótese, portanto, é a de que a imagem de Héracles é que se manteve sobrevivente, mesmo como “fantasma”, como presença, como valor dos vencedores, enquanto a de Lino, o vencido, foi aquela eclipsada, escondida, oculta, esquecida, abafada e sonogada.

Essa transmissão da imagem de Héracles não se faz de uma forma linear e tranquila, mas como escreve ainda Didi-Huberman, através da instabilidade, pois:

(...) os tempos já não se calcavam na transmissão acadêmica dos saberes, mas se exprimiam por obsessões, “sobrevivências”, remanescências, reaparições das formas. Ou seja, por não-saberes, por irreflexões, por inconscientes do tempo. Em última análise, o modelo fantasmal de que falo era um modelo psíquico, no sentido de que o ponto de vista do psíquico não seria um retorno ao ponto de vista do ideal, mas a própria possibilidade de sua composição teórica. (...) um modelo sintomal, no qual o devir das formas devia ser analisado como um conjunto de processos tensivos – tensionados, por exemplo, entre vontade de identificação e imposição de alteração, purificação, hibridação, normal e patológico, ordem e caos, traços de evidência e traços de reflexão (Didi-Huberman, 2013, p. 25).

Em **Aula de música**, como “poema em quadrinhos”, os desenhos das personagens remetem e são emprestados à imagem de outros poetas e editores, pois lemos, no livro: “Personagens/ Miguel-Manso como Héracles/Otávio Campos como Orfeu/Patrícia Martins Marcos como Tâmiris/A Autora como Professor Lino” (Lino, 2022, p. 9).

Ao transformar, portanto, o Professor Lino em uma mulher é possível associar o episódio à violência contra a mulher. E mais do que isso, tendo em vista a diferença entre gênero e sexo, nos desenhos, do Professor Lino, podemos pensar num crime de transfobia.

E se tivermos um olhar mais detido sobre a biografia do herói grego descobriremos que ele, também, num acesso de cólera, matou sua esposa, Mégara e seus oito filhos. E atribuiu este seu feito à deusa Hera que lhe cegou os sentidos. Novamente não foi punido pelo crime.

Consultou o Oráculo de Delfos que lhe orientou que se prontificasse a servir seu primo Euristeu por doze anos e cumprir os respectivos doze trabalhos.

Héracles, portanto, é o símbolo de valores dominantes e que precisamos superar. É importante fomentar a transformação e o devir desses valores. Para tanto, podemos finalizar, citando uma passagem de Deleuze e Guattari justamente sobre o devir, em *Mil Platôs*:

Por que há tantos devires do homem, mas não um devir-homem? É primeiro porque o homem é majoritário por excelência, enquanto os devires são minoritários, todo devir é um devir minoritário. Por maioria nós não entendemos uma quantidade relativa maior, mas a determinação de um estado ou de um padrão em relação ao qual tanto as quantidades maiores quanto as menores serão ditas minoritárias: homem-branco, adulto-macho, etc. Maioria supõe um estado de dominação, não o inverso (...) mas como “o homem” construiu no universo um padrão em relação ao qual os homens formam necessariamente (analiticamente) uma maioria (...) É nesse sentido que as mulheres, as crianças, e também os animais, os vegetais, as moléculas são minoritários. É talvez até a situação particular da mulher em relação ao padrão-homem que faz com que todos os devires, sendo minoritários, passem por um devir-mulher. (...) Reterritorializamo-nos, ou nos deixamos reterritorializar numa minoria como estado; mas desterritorializamo-nos num devir. Até os negros, (...) terão um devir-negro. Até as mulheres terão que devir-mulher... (Deleuze e Guattari, 2012, p. 92-93).

Portanto, é necessário que busquemos revalorizar muito mais as condutas de Lino do que as de Héracles. Ao celebrarmos os feitos de Héracles, estamos celebrando o assassinato e a violência, optando por um modelo social que não por acaso reina até hoje no Ocidente e que tem por baluartes o capitalismo, o neoliberalismo, o fascismo, a misoginia, a trans e a homofobia, o racismo e a exclusão. Paralelamente, incentiva a desvalorização da delicadeza e dos saberes artísticos em todas as suas formas. Parafraseando a música do ganhador do Prêmio Camões, Chico Buarque, é preciso de um “tempo da delicadeza”.

Notas

¹ Retirado de: <<https://www.patricialino.com/bio.html>>

² A obra Biblioteca Mitológica era atribuída a Apolodoro de Atenas que viveu entre os séculos I e II. No entanto, essa ideia foi refutada e hoje atribui-se o texto ao bibliotecário, também chamado de Pseudo Apolodoro ou [Apolodoro].

³ “[1.3.2] De Calíope y Eagro, o de Apolo según se dice, nació Lino, al que mató Heracles, y Orfeu, que practicaba el canto con cítara y movía piedras y árboles” (PSEUDO-APOLODORO, 2016, p. 11). Tradução nossa do espanhol.

Referências

- Apolodoro. (2016). Biblioteca mitológica. Madrid: Alianza Editorial.
- Benjamin, W. (2016). Magia, técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura. Volume 1. São Paulo: Brasiliense.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2020). Mil Platôs. Capitalismo e esquizofrenia 2. Volume 4. São Paulo: Editora 34.
- Didi-Huberman, G. (2013). A imagem sobrevivente. Histórias da arte e tempo dos fantasmas segundo Aby Warburg. Rio de Janeiro: Contraponto Editora.
- Grimal, P. (2005). Dicionário da Mitologia Grega e Romana. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

- Homero. (2015). *Ilíada*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Lino, P. (2022). *Aula de música. Poema em quadrinhos*. Juiz de Fora: Capiranhas do Parahybuna.
- Löwy, M. (2020). Walter Benjamin: aviso de incêndio. Uma leitura das teses "Sobre os conceitos de história". São Paulo: Boitempo.
- Ludmer, J. (2007). Literaturas pós-autônomas. *Ciberletras. Revista de Crítica Literária y de Cultura*, 17. Recuperado de <https://goo.gl/q4bHaz>
- Süssekind, F. (2013, 21 de septiembre). Objetos verbais não identificados: um ensaio de Flora Süssekind. *O Globo*. Recuperado de <https://blogs.oglobo.globo.com/prosa/post/objetos-verbais-nao-identificados-um-ensaio-deflora-sussekind-510390.html>

Tipo: Artículo original - **Sección:** Artículos varios

Sistematización del conocimiento actualizado en el proceso de acreditación de la carrera de Letras de la Facultad de Filosofía de la Universidad Nacional de Asunción desde la mirada del Comité de Autoevaluación

Systematization of Updated Knowledge in the Accreditation Process of the Literature Degree Program at the Faculty of Philosophy of the National University of Asunción from the Perspective of the Self-Evaluation Committee

Roberto Machuca Ocampos

*Universidad Nacional de Asunción,
Facultad de Filosofía, Paraguay*

<https://orcid.org/0000-0002-2714-590X>

e-mail: robertomachuca@fil.una.py

Recibido: 21/2/2024

Aprobado: 9/6/2024

RESUMEN

Esta investigación es referente a la acreditación de la carrera de Letras desde la mirada de los miembros del comité del proceso de autoevaluación, el objetivo consiste en explorar conocimiento actualizado sobre la experiencia del proceso de acreditación de la carrera de Letras desde la mirada de los integrantes del Comité de Autoevaluación, a fin de disponer de informaciones precisas sobre los desafíos que representa el hecho de lograr la acreditación y su vinculación con el capital, denominado conocimiento. El aspecto metodológico; el enfoque es cualitativo, nivel exploratorio, el método, investigación de campo, la técnica, es un cuestionario abierto, administrado y dirigido a los integrantes del Comité de Autoevaluación de la carrera.

Palabras clave: conocimiento; gestión del conocimiento; proceso; autoevaluación; acreditación.

ABSTRACT

This research refers to the accreditation of the Arts degree from the perspective of the members of the committee of the self-evaluation process, the objective is to explore updated knowledge about the experience of the accreditation process of the Arts degree from the perspective of the members of the Self-Assessment Committee, in order to have precise information on the challenges represented by achieving accreditation and its link with capital, called knowledge. The methodological aspect: The approach is qualitative, exploratory level, the method, field research, the technique, is an open questionnaire administered and directed to the members of the Self-Assessment Committee of the degree.

Keywords: knowledge; knowledge management; process; self-assessment; accreditation.

Conflictos de Interés: ninguno que declarar

Fuente de financiamiento: sin fuente de financiamiento.

DOI: <https://doi.org/10.47133/NEMITYRA20240602b-A2>

BIBLID: 2707-1642, 6, 2, pp. 16-25

Editor responsable: Valentina Canese (<https://orcid.org/0000-0002-1584-7322>). Universidad Nacional de Asunción, Instituto Superior de Lenguas, Paraguay.

Presentación

El conocimiento, en un factor demasiado importante en los diferentes ámbitos de la existencia humana, es un capital intelectual que es el principal activo para el logro de los objetivos, que, si se gestiona de manera adecuada, deja resultados muy satisfactorios, sin lugar a dudas y al mismo tiempo, permite la proyección en beneficio de los diferentes sectores que respaldan el desenvolvimiento del público interno y externo en una institución.

Diferentes autores de todas las épocas y áreas de saber han trabajado en torno al concepto conocimiento, que es un proceso que vincula al ser humano con la realidad, y “se puede expresar como la comprensión, conciencia y familiaridad acerca de un tema, tópico o aspecto, adquirida a través del estudio, investigación, observación o experiencia en el curso del tiempo” (Smith y Rupp, 2002, citados por Rodríguez, 2016 p. 229).

El conocimiento entraña el fundamento filosófico, antropológico, axiológico, ético, epistemológico, etc. y se configura como el baluarte de las prácticas cotidianas que se identifican con la cultura institucional, a su vez, representa la materia prima del proceso de construcción de una coherencia entre lo ideal y lo real, que genera la motivación e impulsa hacia la génesis y ejecución de los proyectos que favorezcan la cohesión y armonía dentro de un contexto específico.

El conocimiento adquiere la auténtica relevancia cuando lo operativizamos, es decir, cuando lo ponemos en práctica y consideramos los procesos sobre la base del principal activo cognitivo que representa el impulso para que una institución pueda encontrar su norte y capitalizar sus acciones en la eficiencia y la sinergia entre sus miembros de manera constante, con proyecciones de sostenibilidad, en este sentido, Gómez, Pérez y Curbelo (2005), afirman que “El conocimiento del grupo es hoy una de las principales herramientas para la competitividad y la productividad” (p.38). El conocimiento resulta del proceso de datos e información que, en efecto podemos decir que,

Es una mezcla de experiencia, valores, información y "saber hacer" que sirve como marco para la incorporación de nuevas experiencias e información, y es útil para la acción. Se origina y aplica en la mente de los conocedores. En las organizaciones con frecuencia no solo se encuentra dentro de documentos o almacenes de datos, sino que también está en rutinas organizativas, procesos, prácticas y normas (Gómez, Pérez y Curbelo, 2005, p.39).

En el ámbito de la dimensión conceptual del conocimiento, siguiendo a Gómez, Pérez y Curbelo (2005), quienes citan a Nonaka y Takeuchi, encontramos; la dimensión epistemológica y la ontológica, la primera contiene al conocimiento tácito “que no es de fácil expresión y definición, por lo que no se encuentra codificado. Dentro de esta categoría se encuentran las experiencias de trabajo, emocionales, vivenciales, el know-how, las habilidades, las creencias, entre otras” (p.39), y el explícito “que está codificado y que es transmisible a través de algún sistema de lenguaje formal. Dentro de esta categoría se encuentran los documentos, reportes, memos, mensajes, presentaciones, diseños, especificaciones, simulaciones, entre otras” (p.39). Mientras que, en la dimensión ontológica, encontramos, el conocimiento individual y social que se desarrollan según la realidad que se configura dentro de un escenario específico.

En lo referente a la gestión del conocimiento, podemos definir como, “el proceso sistemático que utiliza el conocimiento individual y colectivo de la organización orientado a potenciar las competencias organizacionales y la generación de valor en pro de obtener ventajas competitivas sostenibles”(p.40), consiste en las diferentes maneras que utilizamos el conocimiento en los ámbitos de la comunicación personal y social, a fin de llevar adelante las decisiones que están relacionadas con los avances de las instituciones en el marco de las mejoras continuas que debe ser el ideal y el propósito principal de una entidad.

De este modo se puede afirmar que,

La gestión del conocimiento en cualquier organización tiene como objetivos generales localizar, recoger, organizar, clasificar, valorar, transferir y difundir, el resultado de la unión de la información disponible y las opiniones, experiencias y puntos de vista que aportan todos los integrantes de la organización, para utilizarlas en su beneficio. (p.40).

Los principios fundamentales de la gestión del conocimiento, según Davenport citado por Rojas (2006), son:

- El conocimiento se origina y reside en la mente de las personas.
- Compartir conocimiento requiere confianza.
- La tecnología permite nuevas conductas de conocimiento.
- Se debe proponer y premiar el hecho de compartir conocimiento.
- El respaldo del personal directivo es fundamental.
- Las iniciativas de la gestión del conocimiento deben comenzar con un programa piloto.
- Se necesitan mediciones cuantitativas y cualitativas para evaluar la iniciativa.
- El conocimiento es creativo y hay que promover su desarrollo en forma inusual. (p.5)

En este sentido, si consideramos los principios mencionados y si los aplicamos en la institución, existe una garantía de sostenibilidad y que la misma se desarrollará sobre rieles consistentes que puede posibilitar de que las acciones que se realizan puedan ser satisfactorias, en este caso, todo adecuado a una institución de gestión académica y todas las tareas que lleva consigo.

Según Garzón y Farfán (2006), la gestión del conocimiento trae consigo ventajas tales como:

- Alinear los objetivos individuales, proporcionar canales efectivos de comunicación igual para todas las partes.
- Identificar en donde se centra la fuente de conocimiento y como convertirla y distribuirla para la generación de capital intelectual.
- Realizar investigaciones y desarrollo de actividades que le dan una concepción de permanente innovación y mejora de cada uno de los procesos que se realizan.
- Establecer mecanismos de seguimiento que midan los resultados del conocimiento que se genera.
- Hacer más eficiente y asertivo los procesos de toma de decisiones y ejecución de los mismos, utilizando todos los recursos que posee optimizando así su rendimiento y capacidad de respuesta.
- Multiplicar el conocimiento, al llevarlo de lo individual a lo colectivo.
- Crear ventaja competitiva a través de la generación de estrategias de negocios orientadas al conocimiento. (p.6)

Si observamos los aspectos descritos, podemos darnos cuenta de las preeminencias que puede traer la consideración de la gestión del conocimiento que:

Se refiere más a la capacidad de aprender y generar conocimiento nuevo o mejorar el que existe. Aquí se puede aventurar a definir la gestión del conocimiento como un sistema facilitador de la búsqueda, codificación, sistematización y difusión de las experiencias individuales y colectivas del talento humano de la organización, para convertirlas en conocimiento globalizado, de común entendimiento y útil en la realización de todas las actividades de la misma, el cual permita generar ventajas sustentables y competitivas en un entorno dinámico. (p.10)

La Gestión del Conocimiento, no debe ser vista solamente como filosofía institucional, que se plantea como una práctica meramente idealista, sino como un proceso que combine los frentes; el primero de estos, es la gestión de la información, “la tendencia es a implantar sistemas que permitan que la información que tiene la organización y los individuos que la componen puedan ser compartidas por todos” (Bustelo y Amarilla, 2001, p. 228), el segundo, la gestión de recursos humanos, “para que las ideas fluyan y los individuos se sientan motivados a aportar sus conocimientos a la organización hay que establecer unas políticas de desarrollo de recursos humanos, que permitan que esto sea posible” (p.228), y el tercer frente, la medición de los activos intangibles, en este caso, “las organizaciones tratan de medirlos para demostrar su potencial y su capacidad de enfrentar el futuro con éxito; así como para demostrar su crecimiento a lo largo del tiempo” (p.228). Significa que debemos estar atentos y cumplir la función como protagonista que se identifica con la institución a través de las diferentes áreas de trabajo.

No se debe confundir la gestión del conocimiento con la gestión de la información, esta última se puede definir como “el conjunto de actividades realizadas con el fin de controlar, almacenar y, posteriormente, recuperar adecuadamente la información producida, recibida o retenida por cualquier organización en el desarrollo de sus actividades” (p. 228), complementada a la gestión de la información tenemos la gestión de la documentación, que se materializan en los documentos, y siguiendo a Bustelo y Amarilla (2001), puede ser de tres tipos: interna, externa y pública.

La interna “hace referencia a aquella documentación generada o recibida por la organización en el ejercicio de sus funciones, es decir, son documentos que surgen de la actividad diaria de esa institución”, (Bustelo y Amarilla, 2001, p. 228), la externa “además de la documentación producida por la propia organización, esta y las personas que trabajan en ella necesitan, a menudo, consultar y manejar fuentes de información externas: libros revistas, B.D., Internet” (p. 228), y pública viene a ser “aquella documentación que la organización produce de cara al público, para comunicarles hechos, actividades, acontecimientos” (p. 228). Todos estos componentes pueden ser adaptados a una institución educativa de nivel superior, en este sentido, a fin de aplicar una ilustración más notoria, podemos mencionar cuatro sigue:

El nacimiento de la idea de la "gestión del conocimiento" parte de la realidad empresarial y, por lo tanto, lo que busca en última instancia es aumentar el beneficio económico de las empresas. Sin embargo, sus ideas pueden ser aplicables a entornos en los que lo que se busca no es el beneficio económico, sino el beneficio social o cultural. De la misma manera que anteriormente se han aplicado otras tendencias nacidas en el entorno de la empresa privada como la gestión de calidad, las técnicas de marketing o la planificación estratégica, la gestión del conocimiento tiene cabida en la administración pública, en instituciones culturales y en organizaciones sin ánimo de lucro. (Bustelo y Amarilla, 2001, p. 229).

En el marco de este artículo, que está orientado a explorar la experiencia de las personas que han participado de la gestión de la información y de la gestión del conocimiento, a fin de lograr el sello de calidad de la institución acreditada, en el proceso de autoevaluación, en este sentido, resulta pertinente el manejo de los conceptos claves como; proceso, autoevaluación y acreditación, que se definen a continuación; en cuanto al proceso, podemos decir que es la “manifestación dinámica de una situación que desemboca en una transformación sucesiva de la misma. En el ámbito educativo, la enseñanza y el aprendizaje son considerados procesos continuos, así como la educación” (*Diccionario de Ciencias de la Educación*, 1996, citado por ANEAES, 2007), la autoevaluación es “el proceso de estudio del quehacer de la institución o de una o más de sus áreas o estructuras, organizado y conducido

por sus propios integrantes, a la luz de las circunstancias de la institución” (CINDA citado por ANEAES, 2007), y la consigna más importante que es la acreditación, que se define como “la certificación de la calidad académica de una institución de educación superior o de una de sus carreras de grado o curso de postgrado, basada en un juicio sobre la consistencia entre los objetivos, los recursos y de la gestión de una unidad académica. Comprende la autoevaluación, la evaluación externa y el informe final”. (Artículo 22, Ley N.º 2.072/03, citado por ANEAES, 2007).

Debemos entender que “la autoevaluación es un proceso esencialmente técnico, Si bien involucra una decisión política, y se relaciona con la capacidad de la organización para diagnosticar problemas, buscar soluciones y emplear estrategias para introducir, administrar y sustentar los cambios” (CINDA, 1994, p.24)

A partir de la acreditación de la carrera, y cuando se instancia un clima organizacional eficiente, una sistematización e internalización de las prácticas en todas las dimensiones, podemos pensar en una estabilidad permanente, en este caso, nos referimos a la autorregulación, que aparece como la consigna y desafío principal de los miembros de una institución que quiera enmarcarse dentro de los criterios de calidad y la mejora continua, en este sentido, tomando las expresiones halladas en Spinoza et al. (1994).

Una institución educativa autorregulada debe necesariamente revisar de manera continua y sistemática los objetivos de sus tareas, establecer un sistema eficiente de información que se fundamente en hechos y opiniones de los distintos elementos del sistema, actuar sobre la base de estudios científicos, y conectarlos, resultados con la planificación, la asignación de recursos y el mejoramiento de los procesos institucionales. Para todo ello, la institución debe revisarse a sí misma de manera, sistemática y organizada, lo que implica la realización de procesos de autoevaluación. Así, la autoevaluación es principalmente un medio o herramienta que la institución utiliza en la búsqueda de la excelencia (p.23).

En caso de que la autorregulación se consolide, las diferentes prácticas que se configuran dentro de los criterios de calidad podemos convertir en una cultura profesional e institucional de carácter permanente.

Sabemos que, la calidad educativa puede ser vista como el ajuste o concordancia que existe entre lo ideal y la real en la que se considera el proceso educativo, es un imperativo categórico, promover la práctica que se funda en actividades que concuerdan con los criterios de calidad. Del mismo modo, se puede entender que existen diferentes factores que pueden favorecer la calidad en la educación, lo material y lo humano y por sobre todas las cosas, instalar la conciencia y la cultura de qué calidad, no debe ser una opción, sino un estilo de trabajo consolidado y coordinado como matriz y que se configure en la identidad institucional.

La calidad educativa tiene un carácter objetivo, es decir, las dimensiones, los componentes, los criterios e indicadores deben ser satisfechos en su máxima expresión. La percepción interna y externa de los diferentes estamentos debe ser considerada, analizada, evaluada y contrastada como un proceso permanente con una proyección que se fundamenta en la sostenibilidad insertada de manera holística en un modelo de plan estratégico que en su ejecución redunde en el fortalecimiento de la institución identificada con la calidad y la política de la mejora continua.

Objetivo

Explorar conocimiento actualizado sobre la experiencia del proceso de acreditación de la carrera de Letras desde la mirada de los integrantes del Comité de Autoevaluación

Materiales y Métodos

Esta investigación realicé considerando el enfoque cualitativo, que según Hernández, Fernández y Baptista (2014), “Utiliza la recolección y análisis de los datos para afinar las preguntas de investigación o revelar nuevas interrogantes en el proceso de interpretación” (p.5). Según nivel, la investigación ha sido exploratoria, que siguiendo a Arias (2012) es “aquella que se efectúa sobre un tema u objeto desconocido o poco estudiado, por lo que sus resultados constituyen una visión aproximada de dicho objeto, es decir, un nivel superficial de conocimientos” (p.23).

El método que apliqué, ha sido investigación de campo, que según Arias (2012), “consiste en la recolección de datos directamente de los sujetos investigados, o de la realidad donde ocurren los hechos (datos primarios), sin manipular o controlar variable alguna, es decir, el investigador obtiene la información, pero no altera las condiciones existentes” (p.31). La técnica que utilicé ha sido el cuestionario, mientras que el instrumento, opté por un cuestionario abierto, administrado mediante formulario Google Forms, a fin de que cada miembro del Comité pueda tener la posibilidad de describir su experiencia según su experiencia en todo el proceso de la Autoevaluación.

Procesamiento y análisis de datos

A partir de los aportes de cada miembro del Comité de Autoevaluación, que accedieron en responder sin dificultad alguna el cuestionario con la predisposición que corresponde mencionar y así colaborar dentro del proceso de la sistematización del conocimiento. Las informaciones halladas me permitieron contextualizar el parecer de los diferentes miembros del Comité de Autoevaluación de la carrera de Letras, dicho insumo ha servido de base para la redacción expositiva que permite apreciar el sustrato del proceso, cuyo resultado cumplió con la consigna más importante, que consiste en el hecho de lograr la acreditación de manera significativa, como ya enfatice, por un periodo de seis años.

Resultados y discusión

A continuación, podemos observar los resultados obtenidos

Tabla 1. Cuestionario para los miembros del Comité de Autoevaluación

Participantes en las respuestas	Preguntas		
	1. ¿Cuáles son las informaciones o procesos actualizados en el programa de la carrera?	2. ¿Qué dificultades tuvieron para actualizar dichas informaciones o procesos en el programa?	3. ¿Qué aprendizajes se han logrado con el proceso de acreditación?

Miembro 1	En proceso de revisión	Factor tiempo	A tener sistematizado todos los procesos
Miembro 2	Se realiza la actualización del programa de la carrera, pero no recuerdo con detalle sobre las informaciones específicas. Sí sé que cumplen con los criterios de calidad para la carrera de Licenciatura en Lenguas: se actualizó el perfil de egreso, se considerará la carga horaria exigida. Entre los conocimientos básicos se tiene en cuenta el manejo de las TIC; entre los profesionales, se enfatizan la lingüística, la literatura, el estudio de la lengua y la didáctica. También se fijaron las líneas de investigación de la carrera.	La mayor dificultad que se tuvo en el proceso fue la falta de sistematización de las decisiones y acciones realizadas, pues faltaron documentos que las respaldaran.	El principal, creo, fue la sistematización de los procesos llevados a cabo en la carrera. También se presentan nuevas documentaciones que sirven de garantía a la labor del docente.
Miembro 3	El proyecto académico se encuentra en proceso de actualización curricular. La formalización de actividades académicas, la producción científica y los convenios interinstitucionales	La apropiada organización de los documentos en las dimensiones correspondientes, la falta de formalizaron de procedimientos	Hemos aprendido a sistematizar las actividades académicas y registrarlas, a dejar documentadas todas las actividades desarrolladas desde lo curricular, extracurriculares, investigación y extensión
Miembro 4	No entiendo si se refiere al plan de estudios o a los programas de cada materia. El plan de estudio tiene un comité que está trabajando en la actualización y el programa de estudio cada docente lo actualiza. Se ha actualizado el perfil del egresado, la misión y la visión de la carrera.	Hubo mucha discusión al respecto, los comités estaban divididos por dimensiones, pero todos colaboraron para la actualización.	Sirvió para actualizar a la carrera, se generaron muchos documentos nuevos como la atención al egresado, la guía de procedimientos para Trabajo final de grado, mecanismos de atención laboral de los egresados. Se actualizaron las bases de datos de egresados, el mecanismo de inclusión, se refaccionaron las aulas, la coordinación, hubo un deseo de atender la biblioteca,

			aumentar la bibliografía. Se contrataron una secretaria, una evaluadora.
Miembro 5	El diseño curricular contempla un plan de estudios que responde a las necesidades de los estudiantes, las exigencias de la sociedad y los avances del conocimiento, tanto en el plano lingüístico, como en el de la literatura, dentro del contexto global de la cultura contemporánea, con la incorporación en la malla curricular de la correlatividad y prerrequisitos de las materias, los seminarios y la presentación de tesinas para acceder a la titulación. El plan de reestructuración de la Carrera de Letras se plantea en el marco teórico la aplicación de la investigación científica en el "aprender a aprender" y en la "educación permanente". Aparece dentro de los propósitos de la carrera formar profesionales competentes en la investigación científica. Para la Reestructuración del Proyecto Académico del 2002 se hizo una consulta a egresados, entre otros estamentos, para el cambio de malla curricular, cuyos resultados pueden observarse en el "Anexo B" del Proyecto de Reestructuración Curricular. Además, se aplicó una encuesta a egresados en la que se consultó tanto sobre la malla curricular como la formación recibida y aportaron sugerencias sobre las asignaturas. El Proyecto Académico vigente de la Carrera de Letras del año 2002 en su Anexo B evidencia las sugerencias del medio externo. Así también la estructura del programa de cada asignatura ha ido incorporando los aspectos relevantes de las exigencias del medio externo tales como: la implementación de las capacidades	Al principio dificultó el poder contar con la información suficiente para completar todos los puntos de que hacen a la dimensión a mi cargo.	La Carrera de Letras cuenta con un excelente equipo de trabajo. Mediante el proceso de acreditación supe que existe una gran cantidad de convenios entre la carrera de Letras y otras instituciones. Además, que los resultados de los proyectos de investigación quedan a disposición de la sociedad. Así también de la importancia de la participación de la carrera de letras en las publicaciones de investigación de la Facultad de Filosofía.

	genéricas y específicas, la incorporación de los proyectos de extensión universitaria desde la perspectiva de la asignatura, como resultado de la aplicación de la Ley 4995 de Educación Superior en su artículo 2 y 6 inc. D		
--	---	--	--

Elaboración propia.

Según las respuestas recabadas de los diferentes miembros del Comité de Autoevaluación de la Carrera de Letras, podemos mencionar que, en la mayoría de los casos observamos similitudes de parecer, a continuación, presentamos las discusiones más significativas.

En cuanto a la primera pregunta, sobre las informaciones o procesos actualizados en el programa de la carrera, la mayoría ha respondido que se actualizaron varios aspectos, así como el perfil de egreso, la visión y la misión, las líneas de investigación de la carrera fueron establecidas, así también, mencionan que el proyecto académico se encuentra en proceso de actualización curricular, el formato del programa de estudio, del mismo modo, la consideración de la carga horaria exigida para la carrera, como así también, la formalización de actividades académicas, la producción científica y los convenios interinstitucionales, además, manifiestan que, entre los conocimientos básicos se tiene en cuenta el manejo de las TIC; entre los profesionales, se enfatizan la lingüística, la literatura, el estudio de la lengua y la didáctica.

Referente a la segunda pregunta, sobre las dificultades que tuvieron para actualizar dichas informaciones o procesos en el programa, han expresado que el principal inconveniente ha sido la falta de organización o sistematización de los documentos requeridos para llevar a cabo el proceso de autoevaluación, del mismo modo, los procedimientos que se consideraron han representado otra dificultad, especialmente cuando se trata de las dimensiones que fueron trabajadas en diferentes comités, a cargo de diferentes profesionales, en ese orden de cosas, mencionaron otro factor, que siempre es importante, que es el tiempo.

En relación con la consulta sobre los aprendizajes que se han logrado con el proceso de autoevaluación, señalan que la principal conquista ha sido la sistematización de los documentos que se ha logrado mediante el trabajo en las diferentes dimensiones, la carrera cuenta con varios convenios, además, la tarea se capitalizó con las actividades académicas y sus registros, que ha permitido documentar todas las actividades desarrolladas desde lo curricular, extracurriculares, investigación y extensión, enfatizan que se generaron muchos documentos nuevos como; la atención al egresado, la guía de procedimientos para Trabajo Final de Grado, mecanismos de atención laboral de los egresados. Se actualizaron las bases de datos de egresados, el mecanismo de inclusión, la atención en la biblioteca, aumentar la bibliografía, se sumaron a la carrera, profesionales, en el aspecto material, se refaccionaron las aulas y la coordinación, en síntesis, sostienen que la carrera se actualizó.

Reflexiones finales

Desde la experiencia de esta investigación, podemos afirmar que se ha gestionado mucha información y se ha llevado a cabo la gestión del conocimiento en diferentes momentos del proceso de autoevaluación. De esta manera, podemos afirmar que la práctica en la carrera de Letras concuerda en gran medida con los principios teóricos de la gestión documental y con la gestión del conocimiento, como también, pudimos observar las ventajas

que son posibles encontrar cuando el trabajo realizamos de manera sistemática y cooperativa.

De hecho, que el proceso de autoevaluación nos puede ayudar a ordenar todos los componentes con que disponemos en una institución o carrera, en este caso, la carrera de Letras, con la experiencia que significó la acreditación, experimentó vicisitudes que a todos los miembros permitió comprender que, toda conquista requiere de trabajo cooperativo en pos de garantizar la calidad y más aún, cuando la idea es la mejora continua en un proceso de aseguramiento de la calidad en la educación superior.

Referencias

- ANEAES. (2007). Modelo Nacional de Acreditación de la Educación Superior. Parte 1: Conceptos Fundamentales.
- ANEAES. (2014). Modelo Nacional de Evaluación y Acreditación_Mecanismo de Evaluación y Acreditación Institucional. Recuperado de www.aneaes.gov.py/aneaes/datos/Mecanismo/01_Mecanismo_de_evaluacion_institucional.pdf
- Arias, F. G. (2012). El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica (6ª ed.). Caracas: Episteme.
- Buitrago, D. Y. F., & Castrillón, M. A. G. (2006). La gestión del conocimiento. Bogotá: Universidad del Rosario, Facultad de Altos Estudios de Administración y Negocios.
- De la ANEAES, C. D. (s.f.). Modelo Nacional de Acreditación de la Educación Superior.
- Díaz, D. G., de Armas, M. P., & Valladares, I. C. (2005). Gestión del conocimiento y su importancia en las organizaciones. *Ingeniería Industrial*, 26(2), 37-46.
- Espinoza, O., González, L. E., Poblete, A., Ramírez, S., Silva, M., & Zúñiga, M. (1994). Manual de autoevaluación para instituciones de educación superior: Pautas y procedimientos. Santiago: CINDA.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación (6ª ed.). México: McGraw-Hill.
- RIACES. (2004). Glosario Internacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. Madrid: RIACES.
- Rodríguez-Ponce, E. (2016). Estudio exploratorio del impacto de la gestión del conocimiento en la calidad de las universidades. *Interciencia*, 41(4), 228-234.
- Rojas Mesa, Y. (2006). De la gestión de información a la gestión del conocimiento. *Acimed*, 14(1). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1024-94352006000100002&script=sci_arttext&tlng=en
- Ruesta, C. B., & Iglesias, R. A. (2001). Gestión del conocimiento y gestión de la información. *Boletín del Instituto Andaluz de Patrimonio Histórico*, 8(34), 226-230.

Tipo: Artículo original - **Sección:** Artículos varios

Stanisław Lem: humor en la literatura de ciencia ficción

Stanisław Lem: Humor in Science Fiction Literature

Krystyna Pisera

*Universidad del Norte,
Facultad de Educación y Ciencias Humanas, Paraguay*
<https://orcid.org/0009-0001-3871-9243>

e-mail: cristina_irene@hotmail.com

Recibido: 24/12/2023
Aprobado: 26/4/2024

RESUMEN

Stanisław Lem es el autor polaco más representativo de la literatura ciencia ficción y el más traducido cuyos libros sobrepasaron el tiraje de 41 millones de ejemplares en 52 idiomas. Fue candidato al Premio Nobel de Literatura en 1980. En sus obras no se enfoca exclusivamente en la ciencia y tecnología. Explora también sociología y los mecanismos que rigen en las futuras sociedades hipotéticas afectadas por las facilidades debidas al desarrollo tecnológico, por los mecanismos nuevos de poder y de control de los grupos humanos, y por consecuencias del uso de biotecnología y cibernética. Su vastísima obra abarca novelas y cuentos de ciencia ficción, novelas detectivescas, una novela autobiográfica, ensayos futuristas-filosóficos, periodismo literario, guiones para radio, televisión y cine, cartas, y otras formas literarias, como por ejemplo, prólogos y reseñas de libros inexistentes. Dentro de la variedad de sus textos hay los que tienen carácter humorístico. En esta presentación trataremos de ver cuáles son los recursos utilizados por el autor para crear el efecto de comicidad. Los recursos se aplican a la forma o al género de los escritos, como la parodia (reelaboración paródica de formas literarias clásicas como fábulas populares o parábolas filosóficas), o pueden obrar en el lenguaje, como neologismos y juegos lingüísticos (por ejemplo, arcaización del lenguaje pero en un contexto futurista), o recurriendo al absurdo en los pasajes de humor situacional futurista. Estos recursos, la parodia, lo grotesco, alteraciones y trastrocamiento de lo serio y lo cómico, caben dentro del concepto de carnavalización de Mijaíl Bajtín. Hacemos hincapié que los juegos lingüísticos de Lem constituyen todo un desafío para los traductores. Las obras analizadas son, principalmente, Diarios de las estrellas, Fábulas de robots y Ciberiada.

Palabras clave: ciencia ficción; recurso lingüístico; humor; parodia.

ABSTRACT

Stanisław Lem is the most notable polish representative of science fiction literature, and the most translated polish author, whose books surpassed 41 million copies in 52 languages. He was also considered for the Nobel Prize of Literature in 1980. Lem's work does not focus exclusively on science and technology, but also explores sociology and the mechanisms which rule the hypothetical societies of the future, which are affected by the improvement of technological development, by the new mechanisms of power and control of human groups, and by the consequences of the use of biotechnology and cybernetics. His extensive oeuvre includes science fiction novels and short stories, detective novels, one autobiographical novel, futuristic-philosophical essays, literary journalism, scripts for film and television, letters, and other literary forms. For example, forewords and reviews of non-existent books. Within the variety of his texts, there are those of humorous character. In this presentation, we will attempt to explore the resources used by the author to create a comical effect. The term resources applies both to the form and genre of the texts, such as parody (or a parodic reworking of classic literary forms, such as popular fables or philosophical parables), or they can operate in the language, with neologisms or linguistic games (for example,

Conflictos de Interés: ninguno que declarar

Fuente de financiamiento: sin fuente de financiamiento.

DOI: <https://doi.org/10.47133/NEMITYRA20240602b-A3>

BIBLID: 2707-1642, 6, 2, pp. 26-32

Editor responsable: Valentina Canese (<https://orcid.org/0000-0002-1584-7322>). Universidad Nacional de Asunción, Instituto Superior de Lenguas, Paraguay.

the archaization of language in a futuristic context) or recurring to the absurd in passages of futuristic situational humor. These resources of parody, grotesque, alterations and the rearranging of the serious and the comical, fit with Mikhail Bakhtin's concept of carnivalization. We emphasize that Lem's linguistic play constitutes a challenge for translators. The works analyzed are The Star Diaries, Fables for Robots and The Cyberiad.

Keywords: science fiction; linguistic resources; humor; parody.

Desarrollo

El humor en la literatura lo encontramos desde la Antigüedad, pasando por todas las épocas - Edad Media, Renacimiento, Barroco y siguiendo hasta la actualidad. A través del tiempo se ha desarrollado multiplicidad de formas de creatividad literaria humorística. Así mismo, en Polonia, desde el Renacimiento, cuando se afianza la creación literaria en el idioma polaco, muchos autores siguen este derrotero, a veces como dirección principal, a veces solo ocasionalmente.

Para hablar sobre el humor en la literatura polaca, por cuestiones de formato, delimitamos el tema eligiendo el género de ciencia ficción y dentro de este un solo autor. No ahondaremos aquí en las definiciones y características de lo que es la literatura de ciencia ficción, la cual desde los tiempos de Julio Verne y H.G. Wells se ha diversificado y, además de la veta científica-tecnológica del *hard science fiction* explora otras áreas como la sociología y los mecanismos que rigen en las futuras sociedades hipotéticas afectadas por las facilidades debidas al desarrollo tecnológico, por los mecanismos nuevos de poder y de control de los grupos humanos, y por las consecuencias del uso de biotecnología y cibernética. El autor polaco más representativo que desarrolla estos temas es Stanisław Lem (1921 - 2006), quien es el escritor polaco más traducido a otras lenguas: sus libros sobrepasaron el tiraje de 41 millones de ejemplares en 52 idiomas (según las actualizaciones en la página oficial lem.pl).

Stanisław Lem nació en la ciudad de Leópolis, nombre en el idioma español de la ciudad llamada Lviv en ucraniano, Lvov en ruso, Lwów en polaco, Lemberg en alemán. La pluralidad de nombres revela los vaivenes de la historia de la metrópoli y sus repercusiones en las vidas de los habitantes. En septiembre del año 1939, mientras los alemanes empezaban la invasión a Polonia desde el oeste, lo mismo hicieron los soviéticos en el este. Lviv fue ocupada y anectada a la URSS. Stanisław, hijo de un exitoso médico, no fue admitido en la Universidad Politécnica por culpa de su "inadecuado" origen social burgués. Gracias a los contactos del padre, pudo entrar a la facultad de medicina. En el año 1941 Alemania y la URSS entraron en guerra. Los Lem eran judíos asimilados. El padre de Stanisław, Samuel, ayudado por sus amigos polacos esquivó el gueto, donde perecieron la mayoría de sus familiares. Terminada la II Guerra Mundial, Lviv queda dentro de la URSS, los polacos son expulsados y la familia, totalmente empobrecida, se traslada a Cracovia, donde el escritor vivirá hasta su muerte, salvo un intervalo entre los años 1983-1988 cuando vivió en Viena. Su vastísima obra abarca novelas y cuentos de ciencia ficción, novelas detectivescas, una novela autobiográfica, ensayos futuristas-filosóficos, periodismo literario, guiones para radio, televisión y cine, cartas, y otras formas literarias, como prólogos y reseñas de libros inexistentes. Culminó los estudios de medicina, también se interesó en la cibernética y cultivó lecturas filosóficas. Su obra más famosa es *Solaris*, a la que se han dedicado un sinnúmero de análisis y reseñas en todo el mundo y la que atrajo a los cineastas Andriei Tarkovski y Steven Soderbergh a realizar las versiones cinematográficas. Fue considerado para el Premio Nobel de Literatura en 1980.

La obra de Lem es muy extensa y variada. Tiene textos, de su etapa temprana, que no son de ciencia ficción, los más conocidos que pertenecen al género de ciencia ficción, además de textos de carácter ensayístico y otros. Así mismo, además de gran variedad de géneros, encontramos en su obra un abanico muy amplio de temas: tecnología, antropología, filosofía,

literatura, podemos detectar un interés especial por cuestiones como el azar, la casualidad, lo natural versus lo artificial, la ciencia y las cuestiones éticas. Por tanto, de entre esta abundancia de textos debemos delimitar el material a ser analizado, que nos servirá para hablar del tema de esta presentación - el humor y los recursos utilizados por el autor para crear el efecto humorístico, la parodia y lo grotesco, neologismos, juegos lingüísticos, humor situacional. Básicamente, nos apoyaremos en los libros *Diarios de las estrellas*, *Fábulas de robots y Ciberiada*.

La parodia puede afectar tanto a la forma o género de los escritos, o puede obrar a nivel del lenguaje. *Fábulas de robots y Ciberiada* son parodias de cuentos populares clásicos o fabulas filosóficas. Las fábulas se las cuentan los androides a sus pequeños robots y, solo para ejemplificar, llevan títulos como *Los Tres Electro Guerreros*, *Leyenda de la Calculadora que Luchó contra el Dragón*, *El Príncipe Ferriciano y la Princesa Cristalia*. Ya los títulos nos remiten a los contenidos clásicos y universales. La diferencia es que los reinos son planetas, los personajes son máquinas y los viajes son entre las galaxias. El personaje perverso y abominable que aparece en los cuentos no es una bruja mala, ni un gnomo malicioso, sino el “paliducho” o “viscosín”, un ser blando y repugnante de consistencia acuosa proveniente del planeta Tierra en los confines de la galaxia.

El libro *Diarios de las estrellas* está concebido como memorias o crónica, cuyo autor es Ijon Tichy, un piloto espacial y explorador, que ha dejado testimonios de sus viajes por las galaxias remotas realizadas en el futuro lejano. Los *Diarios* van precedidos por una introducción del editor, Profesor A. S. Tarantoga de la Cátedra de Astrozoología Comparativa de la Universidad de Fomalhaut, miembro del comité de Redacción de la Edición de obras Completas de Ijon Tichy y del Consejo Científico del Instituto Tichológico. (De hecho, tiene dos introducciones. La segunda es la Introducción a la Edición Ampliada, también de la autoría del Prof. Tarantoga). Demás está decir, A. S. Tarantoga es personaje ficticio. La introducción, escrita con todo el rigor para esta clase de textos, tiene notas al pie de página con referencias a obras de varios autores de diferentes nacionalidades en sus respectivos idiomas. La breve introducción contiene algunas observaciones y aclaraciones sobre los viajes y la obra de Tichy. En una de estas aclaraciones el Profesor Tarantoga lamenta :

(...) aparecieron unas voces que ponían en duda la paternidad de Tichy sobre su obra. Una parte de la prensa sostenía que éste fue ayudado por alguien; la otra, más extremista, llegó a afirmar que Ijon Tichy nunca había existido, siendo su obra creada por un dispositivo llamado «Lem». Hubo, incluso, quien quiso convencer al público de que «Lem» era un hombre. Sin embargo, cualquier persona enterada, aun superficialmente, de la historia de la cosmonáutica, sabe que LEM es la sigla del nombre LUNAR EXCURSION MODULE, o sea, de un módulo de exploración lunar construido en USA dentro del programa del «Proyecto Apolo» (el primer alunizaje).(…) deseo (...) demostrar la aberración de aquellos rumores. De uno de ellos en particular: es cierto que LEM estaba provisto de un pequeño cerebro (electrónico), pero éste servía únicamente para los fines de la navegación, muy delimitados, y no hubiera podido escribir ni una sola frase sensata. No se sabe nada de ningún otro LEM. (Lem, 2012: 8-9)

Esta ocurrencia simpática y chistosa sobre su propio apellido se lo hace mucho más, si consideramos el hecho que verdaderamente ocurrió en los años 70 del siglo pasado. Philip K. Dick, eminente escritor de ciencia ficción (considerado por Lem el mejor de ente los escritores norteamericanos del género) que sufría de paranoias y adicciones, escribió una carta al FBI diciendo que el escritor Lem realmente no existía y que las tres letras eran siglas de una organización de espionaje comunista que pretendía infiltrar los círculos de los escritores norteamericanos. Según Dick, era imposible que una sola persona manejara tantos temas, estilos e idiomas.

La parodia obra también a nivel del lenguaje. Los juegos lingüísticos en Lem son constantes. Sea parodiando diferentes estilos, como ser el lenguaje científico, sea creando neologismos, sea usando vocablos usuales, pero en contextos novedosos. En cuanto al lenguaje “científico”, que incluye también el latín, usado internacionalmente para los nombres científicos, hay desde referencias a los fenómenos como “lazo temporal”, que no es otra cosa que “la inflexión de la dirección del fluir del tiempo dentro del área de los campos gravitatorios de tremenda fuerza”, o sea, *Vortex Gravitatiosus Pinckenbachii*, que pueden provocar la duplicación o triplicación del presente, hasta citas de las enciclopedias, volúmenes de contenido científico, revistas y artículos de investigación, códigos (Código Penal Interplanetario). En el Viaje Séptimo el fenómeno de *Vortex Gravitatiosus Pinckenbachii* causó la multiplicación de la persona de Tichy y una situación absurda y ridícula, fuente de risa durante la lectura. En el Viaje Octavo Ijon Tichy va como delegado a la Asamblea de la Organización de Planetas Unidos, una especie de la ONU interplanetaria, para solicitar el acceso de la Tierra a la Organización. Los asambleístas, de miles de diferentes formas y tamaños, en sus discusiones para definir posturas en pro o en contra de la candidatura se apoyarán en las investigaciones científicas y la clasificación de las especies en la *Teratologia galáctica*, de Grammplus y Gzeems.

(...) las formas anormales que aparecen en nuestra Galaxia constituyen el tipo de Aberrantia (*Viciosos*), que se dividen en los subtipos de Debilitales (*Cretinoides*) y Antisapienciales (*Contrasentidios*). A este último subtipo pertenecen los grupos de Canaliaceas (*Ladronoides*) y Necroludentia (*Cadaverófilos*). Entre los *Cadaverófilos* distinguimos a su vez el orden de Patricidiaceae (*Padromatones*), Matriphagideae (*Madrotragones*) y Lasciviaceae (*Repugnoides Lubricones*). Clasificamos a los *Repugnoides*, formas degeneradas al extremo, dividiéndolos en *Cretinae* (*Imbecilicales*, p. ej. *Cadaverium Mordans Mordemueertos Idioteo*), y *Horrorissimae* (*Hocimontros*, cuyo representante clásico es el *Mentecatius Firme*, *Idiontus Erectus Gzeemsi*). (59)

La *Teratologia galáctica* de los señores Grammplus y Gzeems, muy exhaustiva y detallada, especifica también :

(...) Algunos de los *Hocimontros* crean sus propias pseudoculturas; aquí pertenecen tales especies como el *Anophilus Belligerans*, *Traserófilo Agresivo*, que se da a sí el nombre de *Genius Pulcherrimus Mundanus*, o como aquel extraño, calvo en todo el cuerpo, ejemplar descubierto por Grammplus en el rincón más oscuro de nuestra Galaxia, *Monstroteratum Furiosum* (*Ignomen Furibundo*), que escogió para sí mismo el nombre de *Homo sapiens*. (59)

Aparecen nuevas ramas de ciencia, como electropsiquiatría, que trata afecciones de los cerebros electrónicos tales como *dicotomía profunda psychogenes electrocutiva alternans*, *tremor electricus frigoris oscillativus* o *polyplasia paneloctropsychica debilitativa gravissima*. (89) Nos enteramos de la fauna y flora de los mundos lejanos donde viven especies como hormigas de coloración mimética, hormiga sillona tormentapompis, *Multipodium pseudostellatum-Trylopii*, que, colocándose hábilmente unas encima de otras, simulan el mimbre o la enea. Otras variedades de braquíceros, *Pestanilla fragil*, *Mojicon preponens* y *Brutalis picator*. Se nos advierte contra el telescopio serpenteoide, *Anencephalus pseudoopticus tripedius Klaczkinensis* y otra serpiente del planeta Gaurimaquio, la sierpe zancadil, *Serpens vitiosus Reichenmantlii*, que se agazapa entre los arbustos y al ver a un transeúnte desprevenido saca rápidamente la cola para hacerle tropezar y caerse. Se advierte a los aficionados a la botánica de la peligrosidad de la cruellintia bellaflora, *Plixmiglaquia bombardans* L. (659-660). La Enciclopedia Cósmica menciona a la fauna de tipo siliconoidal y sus representantes principales: mediondos, dendrogas autumnales, curdlos y ochones aulladores.

El recurso de la arcaización de por sí no tiene carga humorística. No obstante, si en el futuro muy lejano los robots hablan al estilo de los caballeros andantes de medioevo, ya resulta gracioso. Esta situación fue derivación de una sublevación de la computadora principal de una nave espacial. El ordenador abandonó la nave y se estableció en un planeta, donde se multiplicó, procreando una gran cantidad de robots. La nave transportaba, entre otras cosas, unos contenedores de memoria de mercurio sintética cargados de dos clases de informaciones: una del campo de psicopatología y otra de la lexicología arcaica. Ambos fueron absorbidos por la computadora afectando su personalidad electropsíquica, pues la historia de Jack el Destripador y la del estrangulador de Gloomspick, la biografía de Sacher-Masoch, las memorias del Marqués de Sade, los protocolos de la secta de flagelantes de Pirpinact, el original del libro de Murmuropoulus *Palo a través de los siglos* más *El asesinato perfecto*, *El misterio del cadáver negro* y *el ABC del asesinato* de Agatha Christie no son obras recomendadas para que los lea un cerebro electrónico sin la preparación crítica alguna. Un ejemplo del diálogo arcaizado entre los robots, o más bien, una parodia de éste por ser muy burda:

“- ¡Bienvenido seáis, señor mío...! Para serviros... ¿Acaso deseáis una cámara donde recogeros? (...)

- Dígnese entrar... Hermosos aposentos tengo... (...) Muy fatigado estar debe...El polvo de los rodamientos le rechina. Ahora mismo el aderezo traigo...” (109)

El humor situacional y los juegos lingüísticos en los textos de Lem son constantes. A menudo le otorga un efecto cómico a los nombres. Por ejemplo, en el viaje vigésimo de Ijon Tichy aparecen los nombres de los cronoalergistas (obviamente, una especialidad inventada por el escritor) Khand el Abr, Canne de la Breux, Guirre Andaule i G.I.R. Andoll que tienen su origen en la palabra polaca “kandelabr” o su sinónimo “zyrandol” – candelabro en español. Ya que hablamos del espacio y las estrellas, aparecen apellidos como Starshit o Astroianni. Surge el nombre de un jefe contable Eug. Clydes, o de un ingeniero Harry S. Totteles. Los vocablos inventados por Lem siempre llevan una carga semántica. Por ejemplo, AMOREK, abreviatura de **A**mortyzator **E**nergii **K**inechronicznej – Amortiguador de Energía Cinecrónica, significa en polaco cupido. DUPKI - **D**yssypatory **U**kładowe **P**owolnej **K**ompensacji), plural de “dupka”, en español culito, que sería Disipador de los Sistemas de Compensación Desacelerada, o algo así - hay que decirlo, constituyen todo un desafío para los traductores. En español figura AMOREQUIN (Amortizador de Energía Cinecrónica) y CULITOS (Compensadores Ultraligeros de Traumatismos Operativos) (258). En caso de CULITOS la traductora inventó otro nombre pero que queda bien dentro del contexto. Otro ejemplo: “detektor WC (wysokich cywilizacji)” significa literalmente en polaco detector de civilizaciones altas (se entiende: altamente desarrolladas), con la letra W del lexema “wysoki” y la C de “cywilizacje” (309) fue traducido al castellano como “detector VC (Vértice de Civilización)” y la asociación grotesca de la abreviación WC con el retrete ya se perdió. Otro caso: el grito de guerra de la tribu de los Seléctritos “¡AWRUK!” se dejó tal cual en la versión española. (1981: 15) Sin embargo, en polaco es la palabra grosera “kurwa” escrita al revés. Significa originalmente “puta”, sin embargo, actualmente es, posiblemente la palabra utilizada con más frecuencia en el idioma polaco, que puede expresar asombro, contrariedad, desilusión, fascinación, y además se usa en función de coma, o de punto. Estaría perfecta como un grito de guerra. El traductor debe elegir. No todo es traducible. Se puede compensar algunas cosas, pero a veces el traductor pierde la batalla y no le queda otra que omitir una palabra o una expresión.

El humor situacional proviene principalmente de las circunstancias de choque cultural entre diferentes seres que habitan las galaxias. Así, los misioneros galácticos piden autorización del Vaticano para que el signo de la cruz se haga con la cola, puesto que es la única parte del cuerpo con la que podrían hacerlo los seres habitantes de un planeta. Los predicadores se declaran impotentes si tienen que explicar el misterio de la Resurrección a los especímenes para quienes la resurrección es un hecho cotidiano, que incluso pueden revertir el proceso de convertirse en polvo. Sin mencionar la capacidad de controlar todos los procesos vitales desde antes de la concepción – todo se puede ejecutar con técnicas biotecnológicas. Los conceptos de muerte, inmaculada concepción, resurrección no tienen cabida en mundos así. El antropocentrismo humano es ridiculizado en el Viaje octavo de Tichy. El piloto se entera que la humanidad es producto de un accidente, más bien de una broma, cuando dos tripulantes borrachos de una nave extraterrestre tiraron en el planeta estéril varios desechos en estado de descomposición como gelatina rancia, aminoácidos putrefactos y otros residuos, lo revolviaron y estornudaron encima expulsando algunos virus. De este fermento evolutivo surgieron los organismos terrestres. (2012: 71) De manera que, el antropocentrismo, la ética ante los desafíos que trae la ciencia, es el significado de lo natural y lo artificial, el futuro de la humanidad, no dejan de ser temas serios por más que sean enfocados desde lo cómico.

Estos recursos lingüísticos, la mezcla de lo alto con lo bajo, de lo serio con lo ridículo, igualdad de diferentes estilos, que permite poner juntos los conceptos de la cultura alta y el retrete son elementos del fenómeno de la carnavalización, concepto fundamental de la teoría de Mijaíl Bajtín. De la misma manera que en los rituales carnalescos las máscaras, que escondían la identidad del portador, permitían la impunidad para poder ridiculizar a la autoridad, la parodia y lo grotesco, el humor, fueron buenas herramientas para afrontar a la censura, especialmente en los años 50-70 del siglo pasado. En el contexto político de la guerra fría fue una práctica que podía ocasionar repercusiones muy graves para los escritores y para los creadores en general. Lem estaba expuesto a las presiones de la censura y fue obligado a introducir cambios en sus novelas tempranas para poder publicarlos o, incluso, escribir tomos adicionales. Fue el caso de *Szpital Przemienienia* (*Hospital de Transfiguración*). Más tarde, no permitió que se volvieran a publicar.

En conclusión, podemos decir que la carnavalización y el humor, en caso de Lem fueron más que herramientas literarias. Más bien, fueron sus armas.

Referencias

- Arévalo, C. (n.d.). Philip K. Dick contra Stanislaw Lem. Retrieved from <https://www.agenteprovocador.es/publicaciones/philip-k-dick-vs-stanislaw-lem>
- Bachtin, M. (1975). *Twórczość Franciszka Rabelais'go a kultura ludowa średniowiecza i renesansu* (A. Goreń & A. Goreń, Trans.). Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Gajewski, K. (n.d.). Myśl Bachtina. Retrieved from https://www.krzysztofajewski.info/pdf/dydaktyka/teorie_tekstow_kultury/tekst06.pdf
- Kubies, A. (2013). *Różne oblicza spotkania z Obcym w twórczości Stanisława Lema* (Master's thesis). Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej, Wydział Humanistyczno-Społeczny, Bielsko-Biała, Poland.
- Lem, S. (1980). *Ciberiada*. Barcelona: Editorial Bruguera.
- Lem, S. (1981). *Fábulas de robots*. Retrieved from <https://docplayer.es/19504235-Fabulas-de-robots-stansilaw-lem.html>

Lem, S. (1982). Dzienniki gwiazdowe. Kraków: Wydawnictwo Literackie.

Lem, S. (2012). Diarios de las Estrellas (J. Mauricio, Trans.). Barcelona: Edhasa.

Lem.pl. (n.d.). Home page. Retrieved from <https://lem.pl/>

Tipo: Artículo original - **Sección:** Artículos varios

La Inteligencia Artificial en la enseñanza de Portugués como Lengua Extranjera: el uso de herramientas digitales en las clases en línea

Artificial Intelligence in teaching Portuguese as a Foreign Language: the use of digital tools in online classes

Nilcéli Monique de Almeida Ferreira

Ilpor - Centro de Idiomas, Paraguay
<https://orcid.org/0009-0005-9715-6734>

e-mail: nil.letrasesp@gmail.com

Queila Dias de Araujo Seibel

Ilpor - Centro de Idiomas, Paraguay
<https://orcid.org/0009-0008-3875-7419>

e-mail: queila.dias.araujo@gmail.com

Recibido: 11/11/2023

Aprobado: 8/3/2024

RESUMEN

Los avances en la tecnología trajeron muchos cambios en la vida de las personas y contribuyeron mucho para el desarrollo de nuevas formas de trabajo, de estudios y de vivir en sociedad. A partir de estos avances, la Inteligencia Artificial (IA) fue introducida en el cotidiano de mucha gente, sea en el trabajo, en los estudios o en las relaciones personales. Ella se caracteriza por imitar el pensamiento humano y está en constante evolución, siendo capaz de cambiar nuestro modo de vida. La inserción de la IA en el área de enseñanza de idiomas ha desarrollado muchos mecanismos y herramientas capaces de tornar el aprendizaje más cómodo para muchos estudiantes y contribuir para el trabajo del profesor de lenguas. El presente trabajo tiene como objetivo mostrar la importancia de esta tecnología en la educación y presentar herramientas de la IA utilizadas por las autoras en sus clases de portugués para hispanohablantes. Utilizando investigaciones y teorías, por las cuales se basó el trabajo, fue posible mostrar la importancia de la tecnología para los estudios y como ella evolucionó las clases de lenguas, principalmente en el medio virtual. Se propone aquí la reflexión sobre la importancia de desarrollar metodologías activas que se adapten a la actualidad de los alumnos y contribuya para el aprendizaje.

Palabras clave: inteligencia artificial; enseñanza de Portugués; clases en línea; herramientas digitales.

ABSTRACT

Advances in technology have brought many changes to people's lives and have greatly contributed to the development of new forms of work, study, and social living. From these advances, Artificial Intelligence (AI) has been introduced into the daily lives of many people, whether at work, in their studies, or in personal relationships. Characterized by its ability to mimic human thought and constantly evolve, AI has the potential to reshape our way of life. The insertion of AI in the language teaching field has resulted in the development of numerous mechanisms and tools that can make learning more engaging and comfortable for many students, while also

Conflictos de Interés: ninguno que declarar

Fuente de financiamiento: sin fuente de financiamiento.

DOI: <https://doi.org/10.47133/ÑEMITYRA20240602b-A4>

BIBLID: 2707-1642, 6, 2, pp. 33-42

Editor responsable: Valentina Canese (<https://orcid.org/0000-0002-1584-7322>). Universidad Nacional de Asunción, Instituto Superior de Lenguas, Paraguay.

supporting the work of language teachers. This paper aims to demonstrate the importance of this technology in education and to present AI tools used by the authors in their Portuguese classes for Spanish speakers. Drawing upon research and theories that formed the foundation of this work, it was possible to showcase the significance of technology for student learning and how it has transformed language classes, particularly in the virtual environment. Here, we call for reflection on the importance of developing active methodologies that adapt to the current needs of students and contribute effectively to their learning.

Keywords: artificial intelligence; Portuguese teaching; online classes; digital tools.

Introducción

La tecnología se ha desarrollado mucho a lo largo de los últimos años, principalmente después de la pandemia. Las personas empezaron a utilizar más herramientas para mantener el contacto con el mundo en el período de aislamiento social y la insertaron más en el cotidiano. De hecho, la evolución de la tecnología es constante, lo que la hará cada vez más inteligente y estará siempre involucrada a la vida de las personas, sea en el trabajo, en los estudios o en la vida personal.

El período de pandemia fue muy importante para el desarrollo en la tecnología, pues todos necesitaban interaccionar con las personas más cercanas y con el mundo, lo que hizo que la Inteligencia Artificial (IA) también se desarrollara y estuviera más presente en la vida de las personas. La comunicación instantánea por medio de los smartphones trae una gran comodidad, ya que se puede hacer todo a través del dispositivo y las personas buscan tener acceso a las cosas con más facilidad, por esto los avances tecnológicos son constantes.

La tecnología ha creado la IA y la ha insertado en el cotidiano de las personas para mejorar el convivio humano. De acuerdo con Chas (2020), se puede definir la IA como una imitación de la forma de pensar y del razonamiento humano por parte de los dispositivos. Además, la IA puede crear sistemas capaces de tomar decisiones como el ser humano, basados en padrones de banco de datos. Así, la IA forma parte del día a día de la gente y las aplicaciones fueron hechas para mejorar y facilitar la vida de las personas. Hay muchos ejemplos de utilizaciones de la IA en nuestro cotidiano, especialmente en los teléfonos móviles donde se puede realizar reconocimientos faciales y de voz, tener acceso a banco a través de aplicaciones, asistente de voz como a Alexa, Siri o Google Asistente. Además, son comunes los motores de búsqueda o sugerencia de contenido en muchas plataformas, principalmente en las redes sociales.

En todos los lugares, la IA ha transformado la forma de interactuar de las personas, sea en contexto profesional, académico o social. Ella está presente en la vida de gran parte de la gente, principalmente los jóvenes que pueden contactar con todo el mundo rápidamente a través de la pantalla. Los estudios sobre IA han ganado relevancia en el contexto actual por su gran desarrollo y capacidad de ayudar a las personas de muchas maneras, ya que la conexión es rápida y sencilla. Las investigaciones acerca del desarrollo de esa tecnología son indispensables y contribuyen en varias áreas, a fin de mejorar y traer más comodidad a la gente que la utiliza.

Así, con todos estos avances, hay que destacar la inserción de la IA en la educación, pues, con la pandemia, ella pasó a ser muy utilizada en los contextos de enseñanza, principalmente por el aislamiento social, ya que los estudiantes tenían que continuar la vida académica y escolar. Fueron muchos retos que los alumnos y profesores tuvieron que enfrentar en el momento que empezaron a adherir el aprendizaje digital, sea por la falta de conocimiento al utilizar las plataformas o la dificultad de interacción porque es un ambiente diferente del ambiente presencial que todos estaban acostumbrados en la escuela.

Por otro lado, muchos profesores vieron la evolución de la tecnología en la educación como una forma de desarrollo profesional, ya que es posible tener contacto con todo el mundo a través de la pantalla de la computadora. Así, nuevas herramientas fueron desarrolladas para posibilitar una mejor interacción entre profesor y alumno en el ambiente virtual e innovar las prácticas de enseñanza. Con eso, las clases fueron personalizadas y la modalidad online pasó a ser ofrecida en varios niveles de enseñanza y en diversas áreas, haciendo de la tecnología una aliada para la educación.

Con la pandemia, los cursos de lenguas pasaron a ser muy buscados por las personas por el aislamiento social y por la comodidad de las clases en línea, ya que se puede tener contacto en cualquier parte del mundo. Además de eso, las plataformas ofrecen muchas herramientas que contribuyen y ayudan mucho en la adquisición de una segunda lengua (L2). Así, es posible ver que muchos nativos pasaron a impartir clases en línea con personas de todas las partes, ya que el contacto es posible y se hace buenísimo para quien toma e imparte la clase.

Aunque la tecnología evolucionó la educación y contribuyó mucho para el trabajo del profesor, aún hay muchas cuestiones sobre el uso de esta innovación que deben ser pensadas, para mejorar el desarrollo en las clases. Así, este artículo promueve la reflexión sobre la utilización de la IA en la enseñanza de portugués como lengua extranjera, así como el uso de herramientas que contribuyen para el trabajo del profesor y mejoran el aprendizaje del alumno.

La IA en las clases de portugués como lengua extranjera

Cuando hablamos y reflexionamos sobre IA, es importante recordarnos que a pesar de todo el desarrollo de la tecnología, y sí, mucho ya se logró en este campo, pero lograr hacer que la IA sea como un cerebro humano con todas sus capacidades es imposible hablar sobre este tema ahora, pues copiar todas las células nerviosas y ligamientos cerebrales no se puede todavía. Por otro lado si, mucho podemos alcanzar con esos intentos y logros de la tecnología, además importante recordar que es un camino largo y estamos empezando hace poco.

Desde 1945, después de la segunda guerra mundial se empezó la revolución de las maquinarias de la tecnología y con eso la IA también empezó sus primeros desarrollos, poco a poco, pero ya se veía que iba a ser un gran tema a ser estudiado en el futuro y que mucho se cambiaría la vida de las personas en varias áreas como, por ejemplo en nuestro caso, la lingüística.

Como dijo algunos investigadores del tema en sus obras cuando entendemos que las máquinas también pueden ser pensantes, notamos que entramos en una fase en que los seres humanos no son los únicos y originales del universo (Teixeira, 1990), o sea trayendo para el contexto de la enseñanza de idiomas, El profesor, que antes se consideraba el único poseedor del conocimiento, ahora se da cuenta de que el propio alumno a menudo ha aportado nuevos recursos a la clase, como juegos, aplicaciones que enseñan idiomas, incluida la tecnología de reconocimiento de voz, ayudando a su vez al alumno a aprender fonética, y así sucesivamente, en este punto el profesor se da cuenta de que sí, debe abandonar una forma obsoleta de enseñar y llevar la nueva tecnología, la IA, para las clases. Y no sólo eso, sino que también muestra a los alumnos cómo utilizarlos de la forma más precisa.

Cuando leemos a Teixeira sobre la historia de la IA, nos damos cuenta claramente de que la evolución no se detendrá aquí, de hecho, esto es sólo el comienzo. Teniendo en cuenta y Según Paulo Freire, “si mi compromiso es realmente con el hombre concreto, en aras de su humanización, de su liberación, no puedo, precisamente por eso, prescindir de la ciencia y la tecnología, con las que me preparo para mejorar luchar por esta causa” (2007, p. 22). Aquí

reflexionamos sobre la importancia de acoger y llevar la IA a la clase, pero, por otro lado, no conformarnos con las “comodidades” que nos puede aportar, es decir, el docente debe utilizar siempre su mejor recurso tecnológico, la mente. y la capacidad de estimularlo. Antes que la ciencia, el docente debe humanizar su enseñanza utilizando la tecnología como, muy bien dicho por Freire, un instrumento como soporte, sólo así tocará el corazón del alumno.

Así, es posible reflexionar sobre la importancia de metodologías activas en las clases de idiomas, métodos que puedan acompañar la evolución del mundo y que sean capaces de atender a las necesidades de cada alumno. La utilización de la IA en la enseñanza de lenguas contribuye para el trabajo del profesor en diversos contextos en las clases en línea, como el feedback instantáneo donde la propia plataforma utilizada para la clase corrige la escritura del alumno, lo que puede evitar algunos inconvenientes. Además de eso, hay innumerables herramientas que facilitan el aprendizaje y permiten la mayor interacción entre el grupo de aprendices, todo eso para mejorar el desarrollo de las clases.

Para las clases en línea, están disponibles muchos recursos que pueden ser utilizados por cualquier persona y son muy accesibles. Hay nuevas plataformas que utilizan la IA y nos permite acceso ilimitado, sea para elaborar actividades, corregir tareas o hacer dinámicas grupales. A partir de la experiencia de las autoras en la enseñanza de portugués como lengua extranjera, presentaremos aquí algunas herramientas utilizadas en las clases que contribuyen mucho para el desarrollo de los estudiantes en el ambiente virtual y también ayudan el profesor en la elaboración de actividades, corrección de tareas y dinámicas grupales.

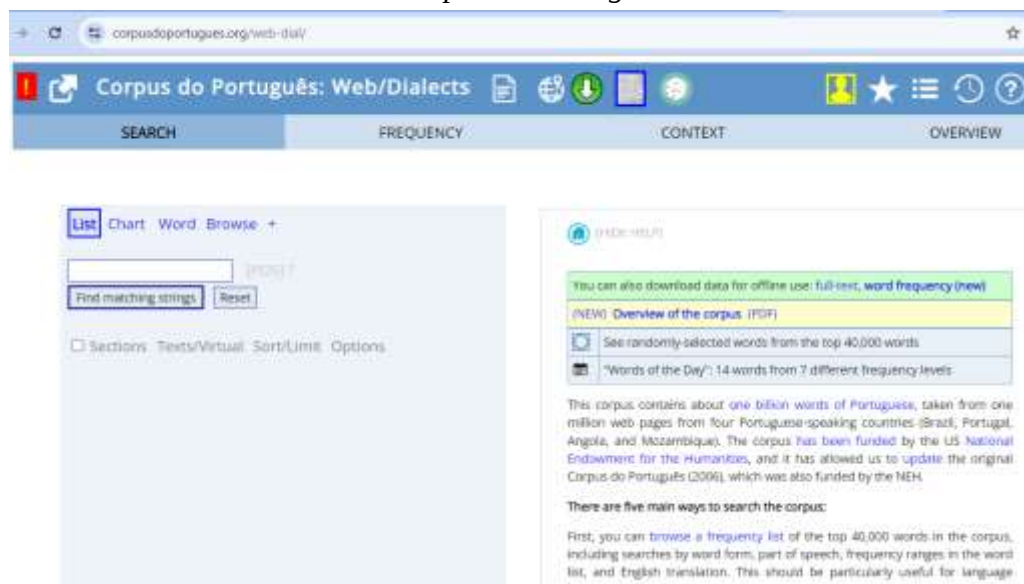
Herramientas utilizadas en las clases en línea

La descubierta de herramientas que permiten mejor desarrollo de las clases fue muy importante, pues contribuye para el trabajo del profesor y ayuda en la interacción entre los alumnos. Para una clase de lenguas, existen diversos recursos que pueden ser utilizados en muchos contextos y en diferentes niveles, y facilitan mucho el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, en este apartado, presentaremos algunas herramientas utilizadas por las autoras en las clases de portugués como lengua extranjera.

Corpus do Português

El Corpus do Português es un recurso online disponible gratuitamente en internet, donde se puede verificar y analizar las ocurrencias de Unidades Fraseológicas (UF) que se trata de una combinación de palabras cuyo significado es metafórico, que se logra comprender gracias al marco social y cultural del idioma, para compararlas con los usos en otros países. Este recurso dispone de más de mil millones de palabras y hay una versión en español.

Imagen 1. Pantalla de la Plataforma *Corpus do Português*



Captura de pantalla para la presente investigación

Como se puede ver, la plataforma tiene algunos apartados donde podemos buscar la frecuencia de la UF y el contexto donde ella está siendo usada. En la siguiente imagen, buscamos la unidad fraseológica “show de bola”, muy utilizada en el portugués brasileño y verificamos sus ocurrencias.

Imagen 2. Pantalla de la plataforma *Corpus do Português* con la unidad fraseológica “show de bola”



Captura de pantalla para la presente investigación

Cómo presentado en la Imagen 3, fue posible verificar que la UF tuvo 1042 ocurrencias, siendo gran parte en Brasil y algunas otras en otros países donde se habla portugués. En la Imagen 4, está la *corpórea*, o sea, los textos donde se puede identificar las ocurrencias y la forma como son utilizadas en diversos países donde se habla portugués.

Imagen 3. Pantalla de los resultados a partir de la unidad fraseológica utilizada



Captura de pantalla para la presente investigación

Imagen 4. Resultados de la unidad fraseológica “show de bola”



SEARCH	FREQUENCY	CONTEXT	ACCOUNT
1 G BR: adrenaline.uol.com.br		perro, jogar um jogo gigante como Skyrim completamente dublado e com qualidade ótima. Show de bola . Mas precisamos evoluir em muitas coisas, e	
2 G BR: aquemcasatoa.wordpress.com		sua lista. Sem imposição, numa forma sincera e gostosa de acompanhar. Show de bola . Ah, só não concordei porque eu gosto dum troço muito	
3 G BR: areadecobertura.com		.O mais famoso de todos conhecido como Motorola Droid afirmamos que sim, é show de bola ! A Motorola meveu e MUITO no Android. Criei	
4 G BR: arquivoconfidencial.blogspot.com		perdeu seu tamanho original em nenhum momento "... assegurou Hernández. 3 comentários: Show de bola ! Muito boa mesmo. Tenho um livro de Ed	
5 G BR: autoentusiastas.blogspot.com		"Koreas" para chamar a atenção... Com relação ao carro, show de bola , não temos nada parecido com tal custo x benefício... outro que	
6 G BR: bandaports.band.uol.com.br		tais R\$ 0,20 que sacudiram o país, o Brasil ainda não tinha dado um show de bola na Espanha na Copa das Confederações, não se falava em	
7 G BR: beaurtv.com		invertei, e mais uma vez, a Bauru TV ganhou mais uma máquina "show de bola" dos dois. Assuntos bem sérios em relação a expone de	
8 G BR: blog.italia.com.br		imagina quando levar outra tamancado lá no Marrocos. O Cruzeiro que deu show de bola no Flamengo, teve chance de fazer 3 ou mais gols,	
9 G BR: blog.jovemperuol.com.br		, diferentemente dos craques do Barcelona que destaram e nistaram. Oxalá esse show de bola que o Barcelona aplicou no Santos Futebol Clube sirva de	
10 G BR: apaixonadosporseries.com.br		"The OC é o 1 e n tem outro jeito kkk. OTH tem o show de bola e le a entre as melhores ao meu ver item...	
11 G BR: aprendendojango.com		para jogar frases numa fila de mensagens que é exibida ao usuário. Show de bola , meu irmão! Cartola, preciso dar uma volta por aí pra	

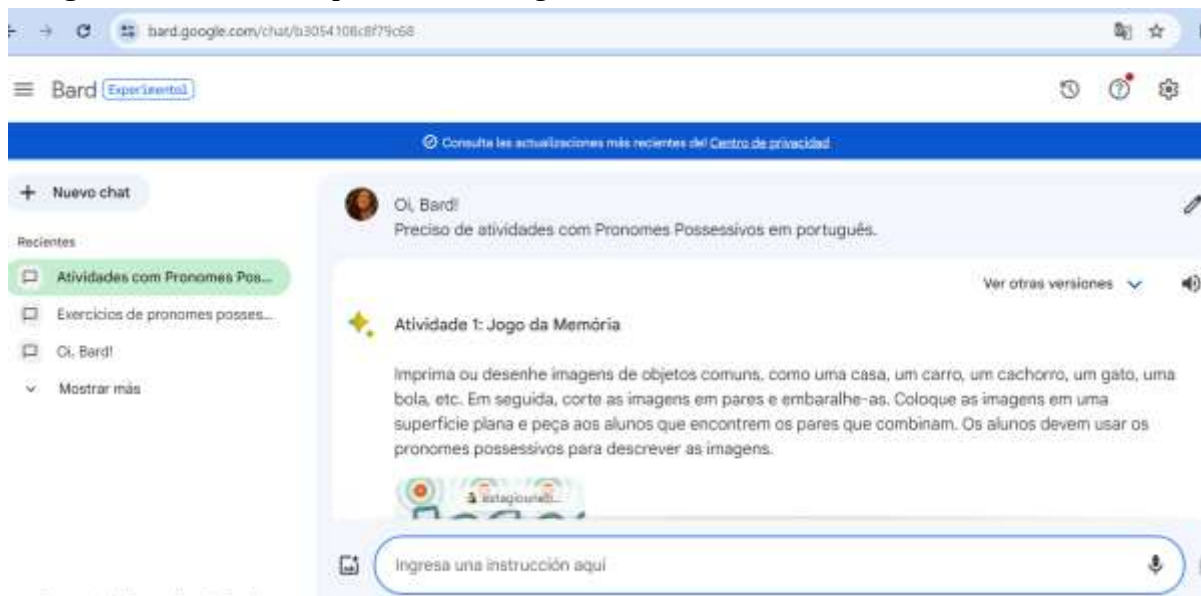
Captura de pantalla para la presente investigación

A partir de los resultados, es posible identificar las diferencias de los usos en los países. El recurso digital es ideal para la utilización de los alumnos de niveles intermedio superior y avanzado, pues aprenden sobre las diferentes variaciones de la lengua y como ella es utilizada en cada país.

Google Bard

Bard es un sistema de IA creado por Google, donde se puede interactuar con él mediante mensajes. En este sistema, podemos preguntar muchas cosas, pedir sugerencias o hablar con él en cualquier idioma que nos contestará con respuestas simples y sencillas, como presentado en la Imagen 5.

Imagen 5. Pantalla de la plataforma Google Bard



Captura de pantalla para la presente investigación

En esta imagen, se puede ver que pedimos a Bard actividades con Pronombres Posesivos en Portugués y él nos dio muchas sugerencias, como en la Imagen 6.

Imagen 6. Actividades en portugués sugeridas por Google Bard



Captura de pantalla para la presente investigación

A partir de las indicaciones del sistema convencional, el profesor puede desarrollar actividades sobre determinado tema, lo que contribuye mucho con su trabajo. Además de eso, en el caso de la utilización del estudiante, el aprendiz puede hablar con la IA en cualquier lengua y, así, practicar el idioma.

Canva

Canva es una aplicación gratuita donde se puede crear diferentes tipos de arte. Es posible crear de todo, desde invitaciones, carteles o presentaciones para redes sociales. Además de eso, la aplicación cuenta con recursos propios para profesores y estudiantes, como muestra la Imagen 7.

Imagen 7. Pantalla de la aplicación Canva



Captura de pantalla para la presente investigación

La aplicación ofrece una infinidad de modelos a ser utilizados en diversos temas, como empresarial y académico. Cada apartado cuenta con muchos templates que la persona que la utiliza puede elegir, cambiar el color, la letra y las imágenes, como en la Imagen 8.

Imagen 8. Aplicación Canva con los modelos ofrecidos para utilización



Captura de pantalla para la presente investigación

La IA también ofrece varios recursos, como muestra la Imagen 9, donde se puede utilizar diferentes modelos, elementos e imágenes, lo que esté relacionado a la presentación. Además, hay la posibilidad de utilizar la IA y crear imágenes y añadir videos, lo que facilita mucho y trae comodidad al uso.

Imagen 9. Herramientas disponibles en Canva



Captura de pantalla para la presente investigación

La utilización de la herramienta en las clases de idiomas es muy válida, pues optimiza el tiempo y trae la posibilidad de una presentación más hermosa. Es muy buena para la creación de actividades y tareas, siendo que facilita mucho el trabajo del profesor. En la Imagen 10, es posible ver una sugerencia de actividad en Portugués que la aplicación nos dio y el profesor puede hacer los cambios necesarios y descargarla en varios formatos.

Imagen 10. Sugerencia de actividad ofrecida por *Canva*

Nome: _____ Data: _____
Série & Turma: _____ Professor: _____

Conjunções, Preposições e Interjeições

Parte 1: Diferencie os três conceitos em uma frase.

Conjunção	Preposição	Interjeição
_____	_____	_____
_____	_____	_____

Parte 2: A palavra sublinhada é uma conjunção, preposição ou interjeição? Escreva suas respostas na coluna à direita.

- Cátia adora gatinhos e cachorrinhos. _____
- O entregador está esperando entre os portões. _____
- Ah, não! Ela esqueceu a bolsa. _____
- Eu gosto de ler, mas prefiro pintar. _____
- Você gosta mais de rosa ou azul? _____
- Uau! Você está incrível com esta roupa. _____
- A bola voou para fora da quadra. _____
- O vento está passando através da janela. _____
- O coelho pulou sobre a cerca. _____
- Hum, eu acho que preciso fazer isso. _____

Captura de pantalla para la presente investigación

Estas herramientas contribuyen mucho para las clases de lenguas, además de dejarlas más dinámicas, pero es imprescindible una utilización consciente porque, mismo que la IA imite el pensamiento humano y nos ofrezca una infinidad de posibilidades, ella tiene sus errores y limitaciones. Su mala utilización puede generar equívocos por parte de los alumnos, además de las copias de respuestas ya listas, lo que interfiere en el aprendizaje.

Conclusión

Los docentes deben ser conscientes de las limitaciones de la IA y utilizarla de manera responsable. Deben garantizar que la IA se utilice para mejorar la enseñanza, no para reemplazarla. Además, deben garantizar que la IA se utilice de manera justa y equitativa, sin perpetuar prejuicios o discriminación.

También se debe educar a los estudiantes sobre la importancia de la ética y la responsabilidad en el uso de la IA. Deben comprender cómo funciona la IA y cómo se puede utilizar para mejorar su educación.

En resumen, la IA puede ser una herramienta valiosa en el aula si se utiliza de manera responsable y ética. La educación sobre la ética de la IA debería ser una parte importante del plan de estudios escolar. Tanto los recursos didácticos como la inteligencia artificial son

herramientas valiosas que pueden mejorar significativamente la eficacia de la planificación de lecciones de un docente de PLE. No sólo facilitan el proceso de enseñanza, sino que también ayudan a crear un entorno de aprendizaje más atractivo y personalizado para los estudiantes.

Referencias

- Chas, A. (2020). Qué es la Inteligencia Artificial. AuraPortal. <https://www.auraportal.com/es/que-es-la-inteligencia-artificial/>
- Coppin, B. (2004). Artificial intelligence illuminated. Jones & Bartlett Learning.
- Freire, P. (2007). Citado en Schram, S. C., y Carvalho, M. A. B. (2015). O pensar educação em Paulo Freire. Para uma pedagogia de mudanças. Trabalho apresentado no VIII Congresso Nacional de Educação da PUCPR (EDUCERE).
- Gómez, A., & Martínez, C. (2019). Inteligencia artificial: Tendencias, perspectivas y aplicaciones empresariales. ESIC Editorial.
- Luger, G. F. (2005). Artificial intelligence: Structures and strategies for complex problem solving (5th ed.). Addison-Wesley.
- Nilsson, N. J. (2009). The quest for artificial intelligence: A history of ideas and achievements. Cambridge University Press.
- Russell, S. J., & Norvig, P. (2016). Artificial intelligence: A modern approach (3rd ed.). Pearson.
- Sánchez-Martín, F. M., Jiménez Schlegl, P., Millán Rodríguez, F., Salvador-Bayarri, J., Monllau Font, V., Palou Redorta, J., & Villavicencio Mavrich, H. (2007). Historia de la robótica: de Arquitas de Tarento al robot Da Vinci (Parte II). Actas Urológicas Españolas, 31(3), 185-196.
- Teixeira, J. F. (1990). O que é Inteligência Artificial. Brasiliense.
- Villani, C., Schoenauer, M., Bonnet, Y., Berthet, C., Cornut, A. C., Levin, F., & Rondepierre, B. (2018). For a meaningful artificial intelligence: Towards a French and European strategy. Conseil national du numérique.

Tipo: Artículo original - **Sección:** Artículos varios

Language portrayals in Paraguayan Fiction: A Sociolinguistic Study of the novel *Hijo de la Revolución*: language identity and ideology

Representaciones lingüísticas en la ficción paraguaya: Un estudio sociolingüístico de la novela *Hijo de la Revolución*: identidad e ideología lingüística

Walter Ramón Orué Coronel

National Taiwan Normal University, Taiwan

<https://orcid.org/0009-0007-9265-2848>

e-mail: 61121051@gapps.ntnu.edu.tw

Recibido: 22/2/2024

Aprobado: 19/6/2024

ABSTRACT

The coexistence of two languages (Spanish and Guarani) in Paraguay has been analyzed by many scholars in the field of Sociolinguistics, undergoing different approaches within the discipline applied to specific collected data. However, the analysis of literary works from the point of view of Linguistics is quite scarce. The present paper attempts to study the language used in a recent novel in order to find the portrayal of identity and ideologies of the language (or languages) used in Paraguayan modern literature. The selected work for analysis is a nationally awarded novel in which the author used the different language variations among Paraguay's population. The research is organized with an introduction to contextualize the study, including a literature review to show what has already been done on the same topic and framework. The next step involves analyzing the collected data; this data is made up of excerpts that showcase different usages of language in the narrative as well as in the character's speech. After having them grouped by similar features, they were described within the framework. After this, the results were presented showing the different attitudes that the book shows towards both languages (Spanish and Guarani), demonstrating the underlying ideologies towards the speakers of both languages, marked by their origin as well (rural speakers vs. city speakers). These results show that the portrayal that the author made is accurate but exaggerated, and it depicts how Guarani is still associated with the lower class of the people whereas Spanish is the language of the educated.

Keywords: Paraguayan literature; Guarani; Paraguayan Spanish; language ideologies; language identity; language attitudes.

RESUMEN

La coexistencia de dos lenguas (español y guaraní) en Paraguay ha sido analizada por muchos académicos en el campo de la Sociolingüística, aplicando diferentes enfoques dentro de la disciplina a datos específicos recolectados. Sin embargo, el análisis de obras literarias desde el punto de vista de la Lingüística es bastante escaso. El presente trabajo intenta estudiar el lenguaje utilizado en una novela reciente con el fin de encontrar la representación de la identidad y las ideologías del lenguaje (o lenguas) utilizadas en la literatura paraguaya moderna. La obra seleccionada para el análisis es una novela galardonada a nivel nacional en la que el autor utilizó

Conflictos de Interés: ninguno que declarar

Fuente de financiamiento: sin fuente de financiamiento.

DOI: <https://doi.org/10.47133/ÑEMITYRA20240602b-A5>

BIBLID: 2707-1642, 6, 2, pp. 43-53

Editor responsable: Valentina Canese (<https://orcid.org/0000-0002-1584-7322>). Universidad Nacional de Asunción, Instituto Superior de Lenguas, Paraguay.

las diferentes variaciones lingüísticas entre la población paraguaya. La investigación se organiza con una introducción para contextualizar el estudio, incluyendo una revisión de la literatura para mostrar lo que ya se ha hecho sobre el mismo tema y marco teórico. El siguiente paso implica analizar los datos recolectados; estos datos están compuestos por extractos que muestran diferentes usos del lenguaje tanto en la narrativa como en el discurso de los personajes. Después de agruparlos por características similares, se describieron dentro del marco teórico. Posteriormente, se presentaron los resultados mostrando las diferentes actitudes que el libro muestra hacia ambas lenguas (español y guaraní), demostrando las ideologías subyacentes hacia los hablantes de ambas lenguas, marcadas también por su origen (hablantes rurales vs. hablantes de ciudad). Estos resultados muestran que la representación que hizo el autor es precisa pero exagerada, y describe cómo el guaraní sigue asociado a la clase baja de la población mientras que el español es la lengua de los educados.

Palabras clave: Literatura paraguaya; Guaraní; Español paraguayo; ideologías lingüísticas; identidad lingüística; actitudes lingüísticas.

Introduction

Background - The literature

Paraguayan literature is not widely known on a global scale, particularly after the "*Boom latinoamericano*" (Latin American Boom) era, during which Augusto Roa Bastos emerged as one of the region's greatest writers among the biggest names of Latin American literature. Since then, there have been no major authors from Paraguay who have achieved significant global recognition.

As of today, Roa Bastos' works are the only ones that can be easily found, for example, in Taiwanese university libraries as well as in other countries and translated into several languages. While Paraguay is well-known in the field of Sociolinguistics as a bilingual country, with numerous scholars including data on it, the sociolinguistic analysis of literary works from Paraguay is quite scarce or even nonexistent.

According to Roa's explanation (cited in Benisz, 2014), the "absence" of Paraguayan literature does not refer to the empirical fact of whether Paraguayan works and writers exist or not, but rather to the failure to establish the fundamental pillars of a national literature that constitutes a cohesive body of work.

“Hablo de esta literatura existente, entendida no como carencia de algunas buenas obras del género narrativo, sino como inexistencia de un *corpus* de obras cualitativamente ligadas por denominadores comunes” (Benisz, 2014, p. 24).

Here Roa speaks of this existing literature, understood not as a lack of some good works in the narrative genre, but as the nonexistence of a corpus of works qualitatively linked by common denominators.

Background - The novel

Tragedy, adventure, excitement, anarchy in fateful days, deaths, disappearances, and exile in this novel that take place in the first quarter of the twentieth century, in a turbulent period of Paraguay's history.

It develops a dramatic story that takes place during a raid of *montoneros* (rebels) in a ranch. A 14-year-old girl is abused by a drunken soldier; a child is born and grows up without knowing the truth of his origin. Concealment and deception to save the honor of the girl-mother. Hate and revenge, love and forgiveness, all this in this novel by Maribel Barreto. (*Hijo de la revolución*, 2019).

She is also the author of textbooks, novels, essays, and children's books. National Literature Award 2019.

Background - The language

As mentioned before, the coexistence of Spanish and Guaraní in Paraguay has been written in many books in the Linguistics field, specifically in Sociolinguistics publications. There are though different approaches and opinions regarding the situation of bilingualism in Paraguay.

Pic-Guillard (2004), as cited in Alcaraz* (2020), refers to this situation as "the myth of a bilingual country" explaining that the legal status of bilingualism and the actual usage of both languages have various nuances that need to be analyzed and neither of them can be taken for granted.

Melià (1997) asserts that "Paraguay is bilingual, but only a few Paraguayans are bilinguals," highlighting the distinction between social bilingualism and individual bilingualism.

According to the National Institute of Statistics in its permanent household survey from 2021, there are more people who consider themselves bilingual than those who are monolingual in either Spanish or Guaraní (*Última Hora*, 02/21/2022). This last piece of information can depict how important both languages are, socially speaking.

All of this background fostered curiosity and served as the motivation to undertake this research, organized around the research questions.

- 1) How does the novel portray language attitudes and ideologies within Paraguayan society, particularly regarding social class and rural-urban dynamics, and how do these attitudes shape language identity?
- 2) What linguistic markers or language choices in the novel indicate social class distinctions among the characters, and how does this influence their language identity?
- 3) In what ways does the author use language representation and narrative techniques to convey language attitudes, ideologies, and the negotiation of language identities?

Literature Review

Language identity

For this study, it is used the approach suggested by Bucholtz and Hall (2005). They stated five fundamental aspects that highlight the connection between language and identity.

- 1) Identity is not something you have; but is something you do. Instead, identities are constructed through social behavior. Self-labeling (e.g., 'gay' or 'straight'), or indirect indices which indicate sexuality within a particular culture (e.g., rainbows as a symbol of LGBTQ identification).
- 2) There are multiple levels of identity. These include identification with enduring social categories but also situational roles and interactional stances of similarity and difference.
- 3) Various linguistic means can be used to construct identities. Explicit naming, or the use of a particular language to index an identity.
- 4) Identities are constructed in relation to other people.
- 5) Numerous factors contribute to the formation and development of identities. It can be unconscious; It may be imposed upon individuals by others; (Kroskrity 2000, 113) or they may be severely constrained by others' perceptions (Bucholtz and Hall 2005).

* Ladislao Alcaraz is the Minister Secretary of Linguistic Policies in Paraguay since 2013.

Language ideologies

As cited in in Kroskrity (2000) Irvine and Gal conducted research on the mediating role of language ideologies, specifically focusing on linguistic variability across different populations, places, and time periods. They developed three analytical tools, namely iconization, fractal recursivity, and erasure, which are based on semiotic principles and are effective in uncovering productive patterns in language-ideological understanding.

The researchers argue that these language-ideological processes are universal and have a significant impact on both the formation of linguistic differentiation and the creation of linguistic description. In other words, language ideologies play a crucial role in shaping how languages are perceived and understood, influencing the way linguistic differences are conceptualized and described. The three underlying features mentioned, namely iconization, fractal recursivity, and erasure, are fundamental aspects that contribute to language-ideological reasoning.

Gal and Irvine's (1995) *Iconicity, erasure, and recursivity* framework helps to analyze the ideologies that the languages undergo in the process of shaping the perception of the users. The relationship between language and social groups is seen as *iconic*: language does not just index a social group but is perceived as sharing features with it. *Erasure* occurs when certain information about languages is ignored in order to support a particular ideology. Relationships between languages are *recursive*, meaning that they are repeated on different linguistic levels.

Language attitudes and ideologies

In this framework, the scope downs to the Paraguayan situation regarding the languages that coexist there: Spanish and Guaraní. Being one the language that was brought to the *new world* by the colonizers, and the other, the auctoconous language spoken by one of the many indigenous groups, the differences are several. They are both different in terms of family, structure and, what is the matter in this paper, status. The functional concepts usually are “the language of the conqueror” (Spanish) and “the language of the conquered” (Guaraní) (Melià 1997).

In the words of Melià (1997), the use of Spanish or Guaraní obeys sociolinguistic norms that are discriminatory; the Spanish language acquires the characteristics of the language of domination, while Guaraní appears as the language of the dominated.

What people think of these languages is influenced by how people use them. The use of Spanish or Guaraní is governed in Paraguay by social factors and by regional factors because it is fundamentally dislocated in two semantic fields that hardly overlap. Spanish is of the middle and high class, it covers almost the entire field of expression, whether technical, administrative, or colloquial; on the other hand, Guaraní cannot penetrate certain semantic fields, specifically those of science and technology.

Alcaraz (2020) took Melià's ideas and reexplains that Guaraní, the majority language, has been minorized; this is an attitudinal factor that to this day has had an impact on the recovery of its position in society as a language positively valued and considered a valid language for formal uses. As a popular language of the colloquial level, it is highly appreciated and used in the family, in the community, and with friends. It is the language of relationships based on trust. The perception of people diverges depending on whether they are considering Spanish or Guaraní individually or in relation to each other.

Later on, Shaw N. Gynan (2004) conducted a quantitative analysis, using a survey about language attitudes as a tool in order to have a more accurate answer on what people really think, not only inferences based on perceptions. The results of this study were satisfactory in terms of data and could help to depict better what Melià has said way before.

Complaints about Guaraní texts are raised informally, particularly by monolingual Spanish speakers who perceive the largest gap between the texts and the spoken norm. Monolingual Guaraní speakers also report a significant difference but hold a positive attitude toward the written standard of Guaraní.

Bilingual groups, including monolingual Guaraní speakers, exhibit more positive attitudes toward the new norm compared to the monolingual Spanish group, which expresses the most negativity.

Additionally, monolingual Spanish speakers hold negative attitudes toward the variety known as *jopara* and use it less compared to other language groups. Monolingual Spanish speakers clearly exhibit more negative attitudes towards *jopara*, which is associated with the use of Guaraní rather than Spanish; when monolingual Spanish speakers encounter *jopara*, they may perceive it as a deviation from the standard Spanish they are accustomed to, leading to their negative attitudes towards it.

In 2011, Shaw N. Gynan revised the situation of Guaraní in contact with Spanish for *The handbook of Spanish Sociolinguistics*. On attitudinal dimensions of Paraguayan bilingualism, he mentioned that Melià had observed that in present times, Paraguayans perceive the Guaraní language as a defining element of their identity, both for themselves and in how they are defined by others. On the other hand, the state, through its policies and communication, identifies itself primarily through the use of Spanish because of its economic power, despite the 1992 Constitution declaring Spanish and Guaraní as official languages of Paraguay (Melià, 2005). Another great work that he considered was Joan Rubin's pioneering study on Paraguayan bilingualism revealed contrasting attitudes toward the country's two main languages. Guaraní is linked to national identity, while Spanish is seen as having greater economic value (in Gynan, 2011). In summary, despite the time gap, the studies conducted by Melià (2005), and Rubin (1968) highlight the contrasting perceptions of language in Paraguay, with Guaraní being linked to national identity and Spanish being valued for its economic significance.

Finally, Gynan concluded that Paraguayan Spanish is not a language that is heavily influenced by the indigenous Guaraní language. While speakers of Guaraní who are less proficient in Spanish may exhibit interference between the two languages, this interference is more commonly observed among less-educated individuals who are usually native Guaraní speakers. Among the more educated population, who tend to have Spanish as their native language, the interference phenomena described tend to disappear.

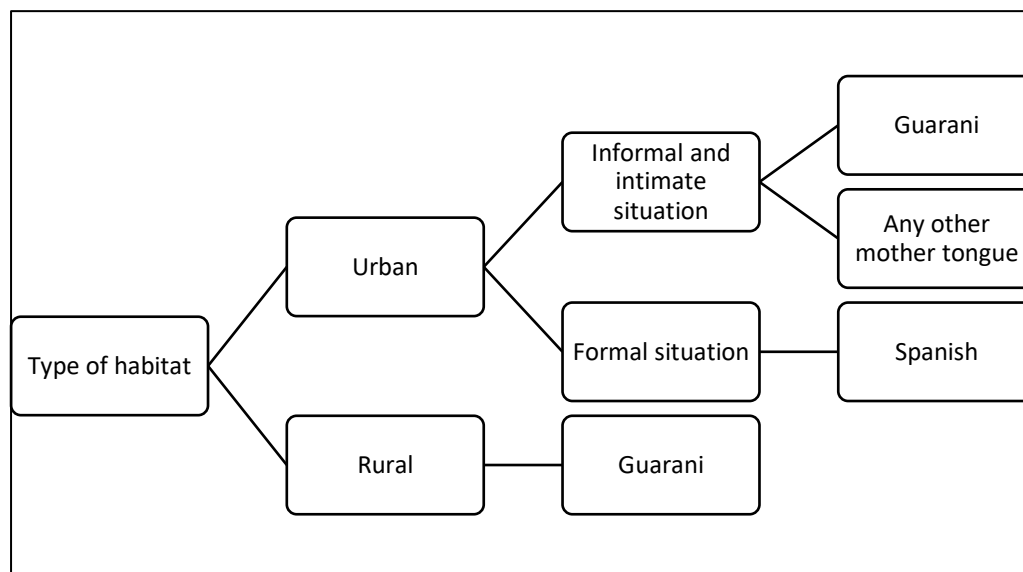
However, Choi (1998) presented significant data suggesting that even among Spanish-speaking individuals, there are patterns of preference for non-standard forms. These preferences may indicate a convergence towards certain linguistic features that deviate from standard Spanish.

In summary, the statement highlights that while interference between Guaraní and Spanish is more prominent among less-educated Guaraní speakers, educated individuals, whose native language is Spanish, tend to show fewer interference phenomena. Nonetheless, there may still be preferences for non-standard forms among Spanish speakers, indicating a certain level of convergence. This can explain, then, that is Spanish non-standard use is not strictly influenced by Guaraní.

Language choices

José Luis Blas Arroyo (2004) took into consideration Rubin's work as well. This mention supports the framework of language choices of the Paraguayan population. What, as interpreted by Arroyo, Joan argues in the late sixties, is shown in the graph 1:

Graph 1. Language choices in Paraguay, according to Rubin (1968)



This is a strong visual statement that shows how widespread Guarani is.

According to the Cambridge Dictionary:

We use formal language in situations that are serious or that involve people we don't know well. Informal language is more commonly used in situations that are more relaxed and involve people we know well.

Formal language is more common when we write, informal language is more common when we speak. However, there are times when writing can be very informal, for example, when writing postcards or letters to friends, emails, or text messages. There are also examples where spoken English can be very formal, for example, in a speech or a lecture. Most uses of English are neutral; that is, they are neither formal nor informal.

Formal scenarios or scenarios where a formal language choice is needed are fewer than informal ones, and therefore less chosen. What, as explained previously, changes the perception is that having to choose Spanish as the formal language exclusively, gives it the status that Guarani does not have and furthermore, bias and shape the users' attitudes and perception about both languages.

Methodology

The methodology for this study involves identifying the dialogues that showcase the specific features to be analyzed. Once the relevant dialogues are identified, excerpts are extracted and classified based on their similar characteristics.

The next step is to group the extracted excerpts together for a more systematic and organized analysis of the features under investigation.

After the classification process, the researcher proceeds to explain the found features. This involves providing a detailed analysis and interpretation of the identified characteristics,

discussing their significance, and exploring possible connections or implications within the context of the study.

By following this methodology, researchers can effectively analyze dialogues and gain a deeper understanding of the features present within them, contributing to the overall analysis and interpretation of the data.

Data and source choice

Why this novel and how it can be useful and meaningful:

This novel won the National Literature Award in 2019, and it's analyzed in college literature courses as a historical novel due to the historical episodes that are narrated through the characters.

The author attempts to use colloquial language in the text falling into some Spanish variations (regional, social), and code-switching with Guaraní, although most of the text is written in Spanish. That language choice has been analyzed as if it was some technique to make the book "more international" (Pintasilgo, 2023). This linguistic setting throughout the book has made me want to review what it is showing to the world.

Professor of Spanish Language and Literary Theory. She was president of the Paraguayan Writers Society (SEP), vice-president of Associated Paraguayan Women Writers (EPA), and vice-president of the Paraguayan Academy of Language. This way, she represents a local expertise as well as a respected scholar in the fields of language, literature and education.

Analysis

The diverse extracts are grouped in two: bosses' language, representing the higher-class characters; and workers' language, representing the employees, peasants and lower class characters in general. This grouping also goes under two cross-cutting concepts of classification: language variation and bilingualism.

Language variation

Labovian sociolinguistics emphasizes the study of language variation in relation to social factors and how it reflects and shapes social identities and relationships. It examines the different linguistic features, such as pronunciation, vocabulary, and grammar, that are associated with specific social groups or contexts.

The concept of language variation highlights that language is not static but constantly evolves and adapts within different social settings. By analyzing language variation, researchers can gain insights into the social dynamics, power structures, and identity construction within a community or society.

Bosses' language

This portrayal shows the choice of very educated lexical items such as in (1), as well as the phonetical representation of standard Spanish, meaning it's full represented in contrary to what it shows in the workers' excerpts.[†]

- (1) a. Los caminos de Dios son insondables.
- b. God's ways are unfathomable

[†] Examples are not italicized, instead, corrections of the vernacular Spanish are italicized, and Guaraní words are bold faced.

Workers' language

The language in (2) showcases how the author includes Guaraní words in the utterance as well as the phonetical representation of vernacular Spanish in the ellipsis of the grapheme (-s) as the plural marker as well as the (-n) in the plural conjugation of the verbs. Specially the /-s/ in coda position dropping is a mark of the Paraguayan Spanish (José Ignacio Hualde, 2014).

- (2)
- a. La señora, aquí *vamo* a pasar la noche, *lo bueye ko necesita* alimentarse como *lo caballo* y *debe* tomar agua aquí en el arroyo y descansar.
 - b. Señora, aquí *vamos* a pasar la noche, *los bueyes necesitan* alimentarse como *los caballos* y deben tomar agua aquí en el arroyo y descansar.
 - b. Ma'am, we're spending the night here, the oxen need to be fed like the horses and should drink water here in the creek and rest.

Bosses' language

- (3)
- a. Veré cómo están las cosas... y luego volveré a Asunción.
 - b. I will see how things are... and then I will return to Asunción.

In (3) there is a counterpart to (2a): tense choices. In the bosses' language there is a preference for the usage of simple future (represented on an independent conjugation in Spanish) whereas as it can be seen in (2), the workers' language presents the verb periphrasis *be + going to (ir + a + infinitive)* in Spanish). This is also a regional variation, associated with the region called *Río de la Plata* that includes Paraguay, Argentina, and Uruguay (RAE, 2010).

Workers' language

- (4)
- a. La señora, aquí *vamo* a pasar la noche...
 - b. Señora, aquí *vamos* a pasar la noche...
 - c. Ma'am, we're spending the night here
- (5)
- a. Señora, *vamo* a cenar ya, *sentimo* hambre.
 - b. Señora, *vamos* a cenar ya, *sentimos* hambre.
 - c. Ma'am, we're having dinner already, we're hungry.
- (6)
- a. Toribio primero va a quedar de guardia, *depué ko* yo *via* guardar.
 - c. Toribio primero va a quedar de guardia, *después* yo *voy a* guardar.
 - b. Toribio will be on guard first, then I will be on guard.

In these excerpts of the workers utterances, it is shown how the author continuously worked the use of the verbal periphrasis *be going to + infinitive*, and in (6a) it can be seen the phonetical representation of the contraction of the going to future (like English *gonna*) in *via* representing *voy a* in the way people say it orally.

Bilingualism and code-switching

As for this, it is used (Su, 2015) explanation as code-switching involves the intermingling of elements from multiple languages or dialects within a single sentence or conversation. While there may be debates surrounding the specific terminology of code-switching and code-mixing, the term "code-switching" is commonly used to encompass both phenomena.

Bosses' language

- (7) a. Un rato después, la viejita murió **aichenjáranga**.
b. A moment later, the old lady died poor thing.
- (8) a. Los **tahachi** son débiles y flaquitos.
b. The police officers are weak and skinny.

The choice of Guaraní here is not functional in terms of grammar, but it is in terms of semantics. The intention of the words is more likely to be emphatic within the dialogues and interaction.

Workers' language

- (9) a. Vos **ko** solés pesar el algodón *de nosotros*.
b. Vos solés pesar *nuestro algodón*.
c. You usually weigh our cotton.
- (10) a. Es el lugar donde se queda los carreteros *kuéra*.
b. Es el lugar donde se quedan los carreteros.
c. It's the place where the cart drivers rest.
- (11) a. ¿vos *piko* no sos el hijo de don Emilio Recalde?
c. ¿Vos no sos el hijo de don Emilio Recalde?
b. Aren't you Mr. Emilio Recalde's son?

In these excerpts there are several things going on. First of all, the presence of Guaraní is deeper than just the usage of some words. In (9a) there is a syntactic calque, which is a very common phenomenon among bilingual Paraguayans (Penner et al, 2012), therefore it does not correspond at all with standard Spanish, in fact, the assimilation of this structure it is ungrammatical. Secondly, the usage of function words from Guaraní, even though they are meaningless in Spanish sentences, is presented only by the workers, showing a major control of Guaraní. These are the question marker *piko*, and the plural marker *kuéra*.

Conclusions

Firstly, when it comes to the ideology presented in the work, the novel shows a clear difference between the language portrait of different social classes represented on one side by the educated boss family. These people in their different roles (soldiers, teacher, landowner) are in a higher power position which can be demonstrated by the standardization of the language of use. As the setting suggests, the characters are people of high economic power that are always close to the opposite party of the government, living their lives in both their ranch in the countryside and the capital (by the time, the only metropolis).

On the other hand, the poor people, portrayed by the peasants, employees and specially the land laborers use of their vernacular language, a variety of Spanish mixed with the Guaraní stratus that is called *jopara* which literally means “mix” since is a noun as the result of being mixed. This *jopara* understood as the mere presence of Guaraní in the intended Spanish utterances is associated with less education (Rubin, 1968. Gynan, 2011. Melia, 2005, Alcaraz 2020).

This can account for the ideology of the language standard associating it to the class/environment where the users belong to as well as their own identity even though this information cannot be taken out of the characters.

Secondly, the examples extracted are very clear regarding the second research question, about the linguistic markers or language choices in the novel that indicate social class distinctions among the characters, and how does this influence their language identity. Here it could be shown how functional and structural Guaraní influence is only associated to the low class, whereas the standard -and even over-standard- Spanish is associated with higher class and its implications (they have the economy and social power, as well as a higher education, probably by that time, some peasants were not educated at all).

Finally, the third question, regarding the ways the author uses language representation and narrative techniques to convey language attitudes, ideologies, and the negotiation of language identities. It can be stated that the representation of the language that the author shows is inaccurate and exaggerated, tending to use a language that countryside people don't use (high educated vocabulary and grammar correctness, as well as non-existent use of functional Guaraní). This accounts to show the identity of the differences between social classes and the attitudes that Paraguayan languages undergo as well as the ideologies of the standard language as a gesture of power and higher hierarchy.

Based on all the literature that had been reviewed, this portrayal is not accurate with the language choices of Paraguayan people still decades after the time set of the novel (Rubin, 1968. Choi, 1998) where formality is the main setting for the dominant language, and even more for its standardization.

The limitation of this work lies in its narrow scope, as it focuses on the analysis of a single work due to limitations of time and access to other texts. Therefore, further research could be conducted to broaden the investigation.

There are several books written by the same author, as well as other works set in the same historical period as the one being analyzed. These additional sources could potentially be considered to identify patterns in both the author's language usage and how other authors depict this era, and this way complement these conclusions.

It should be noted that this study does not rely on empirical data, and therefore, cannot be regarded as a reflection of real beliefs and attitudes. However, it could suggest the need for further research on the topic to build upon the existing scholarship cited throughout the paper.

References

- Alcaraz Silvero, L. (2020). Particularities of the coexistence of Guaraní and Spanish in Paraguay. In *Spanish around the world yearbook* (online version). Instituto Cervantes.
- Arroyo, J. L. B. (2004). *Spanish Sociolinguistics. Developments and perspectives in the study of the Spanish language in social context*. Catedra.
- Barreto, M. (2019). *Hijo de la revolución [Son of the revolution]*. Criterio ediciones.
- Benisz, C. (2014). Paraguay, transculturation, transculturation, and polemics: the forms of an "ausent literature". *Chilean Journal of Literature*, 87.
- Bucholtz, M., & Hall, K. (2005). Identity and interaction: a sociocultural linguistic approach. *Discourse Studies*, 7(4–5), 585–614.
- Choi, J. K. (1998). *Languages in contact: a morphosyntactic analysis of Paraguayan Spanish in Contact with Guaraní from a historical and sociolinguistic perspective* (Doctoral dissertation). Georgetown University.
- Estigarriba, B. (2015). *Guaraní-Spanish Jopara Mixing in a Paraguayan Novel*. *Journal of Language Contact*. Koninklijke Brill.

- Gynan, S. N. (2004). Paraguayan Attitudes toward Standard Guaraní and Spanish. *TRANS, Internet journal for cultural studies*, 11.
- Gynan, S. N. (2011). Attitudinal dimensions of Paraguayan bilingualism. In *The Handbook of Hispanic Sociolinguistics*. Wiley-Blackwell.
- Hualde, J. I. (2014). *The sounds of Spanish [Los sonidos del español]*. Cambridge University Press.
- Kroskrity, P. (2003). Language ideologies. In A. Duranti (Ed.), *A Companion to Linguistic Anthropology* (pp. 496-517). Blackwell Publishing.
- Meliá, B. (1997). *Una nación, dos culturas* (4th ed.). CEPAG.
- Peiró, V. (2010). Narrativa paraguaya después de "Yo el Supremo" de Roa Bastos. <http://truenoentrehojas.blogspot.com/2010/11/narrativa-paraguaya-despues-de-yo-el.html>
- Real Academia Española. (2010). *Nueva Gramática de la Lengua Española*. Espasa.
- Real Academia Española. (2005). *Diccionario panhispánico de dudas*. Santillana Ediciones Generales.
- Su, H. Y. (2015). Code-Switching. In *The International Encyclopedia of Language and Social Interaction* (Vol. 1). John Wiley & Sons.

Tipo: Artículo original - **Sección:** Artículos varios

La lectura de Morte e Vida Severina de João Cabral de Melo Neto como texto-pretexto para abordaje de las macrohabilidades y la habilidad intercultural en alumnos argentinos de PLE nivel B2

The reading of Morte e Vida Severina by João Cabral de Melo Neto as a text-pretext to approach macro skills and intercultural skills in Argentine students of PLE level B2

Nicolás Omar Borgmann

Universidad Gastón Dachary, Argentina

<https://orcid.org/0009-0000-5112-3674>

e-mail: n.borgmann@hotmail.com

Recibido: 13/11/2023

Aprobado: 9/4/2024

RESUMEN

La propuesta didáctica desarrollada en este artículo se llevó a cabo durante el primer semestre de 2023 con estudiantes de portugués como lengua extranjera, cuyo nivel de dominio del idioma es B2 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) en su versión de 2002, en la Escuela de Idiomas de la Provincia de Jujuy. El artículo presentará el trabajo realizado dentro de los requisitos contenidos en los lineamientos curriculares en cuanto al estudio de la lengua extranjera para el nivel anunciado, articulando con las propuestas multimedia que estuvieron al alcance de los estudiantes, por lo que no solo se leerá la novela, pero también se verá la película animada creada por el Ministerio de Educación de Brasil, concluyendo la propuesta pedagógica con el acercamiento a un género textual como la denuncia policial, contenido hecho explícito en el material utilizado para la enseñanza del portugués como lengua extranjera para Hispanohablantes.

Palabras clave: Portugués; MCER; literatura brasileña; Argentina; lengua extranjera.

ABSTRACT

The didactic proposal developed in this article was carried out during the first semester of 2023 with students of Portuguese as a foreign language, whose language proficiency level is B2 according to the Common European Framework of References for Languages (CEFR) in its 2002 version, at the Language School of the Province of Jujuy. The article will present the work done within the requirements contained in the curricular guidelines regarding the study of the foreign language for the announced level, articulating with the multimedia proposals that were within the reach of the students, so not only will the novel be read, but the animated film created by the Brazilian Ministry of Education will also be watched, concluding the pedagogical proposal with the approach to a textual genre such as the police complaint, content made explicit in the material used for the teaching of Portuguese as a foreign language for Spanish speakers.

Keywords: Portuguese; CEFR; Brazilian literature; Argentina; foreign language.

Conflictos de Interés: ninguno que declarar

Fuente de financiamiento: sin fuente de financiamiento.

DOI: <https://doi.org/10.47133/NEMITYRA20240602b-A6>

BIBLID: 2707-1642, 6, 2, pp. 54-65

Editor responsable: Valentina Canese (<https://orcid.org/0000-0002-1584-7322>). Universidad Nacional de Asunción, Instituto Superior de Lenguas, Paraguay.

Introducción

La propuesta didáctica que se desarrolla en el presente artículo se llevó a cabo durante el primer cuatrimestre académico del año 2023 con alumnos de portugués como lengua extranjera, cuyo nivel de proficiencia de la lengua es B2 acorde al Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas (MCER) en su versión del año 2002, en la Escuela de Idiomas de la Provincia de Jujuy.

Se presentará a lo largo del artículo, como se fue trabajando con los requerimientos contenidos en los lineamientos curriculares en cuanto al estudio de la lengua extranjera para el nivel anunciado, articulando con las propuestas multimediales que estaban al alcance de los alumnos, por lo que no solamente se leerá la novela, sino que también se asistirá a la película animada creada por el ministerio de educación brasileño, concluyendo la propuesta pedagógica, con el abordaje de un género textual como la denuncia policial, contenido explicitado en el material utilizado para la enseñanza de portugués como lengua extranjera para hispanohablantes.

La escuela de idiomas de Jujuy

La Escuela de Idiomas de la provincia de Jujuy es una institución pública que dicta clases de idiomas, entre ellos, el portugués, además de las lenguas occidentales clásicas, la institución brinda cursos regulares de lenguas de los pueblos originarios del norte argentino, entre ellas el Qom, el Tupy Guaraní y el Quechua, idiomas incluidos en consonancia con las políticas de resguardo de las lenguas de estos pueblos ya que la Constitución Nacional argentina reconoce y garantiza diversos derechos relacionados con la diversidad cultural y los pueblos originarios, pero no hace una mención explícita sobre la preservación de los idiomas originarios. Sin embargo, hay otras leyes y tratados internacionales que respaldan los derechos de los pueblos indígenas, incluyendo el reconocimiento y la preservación de sus idiomas y culturas.

Los idiomas se dictan en cursos anuales, yendo desde el primer año, con un nivel de proficiencia esperado del A1 hasta el cuarto año, con la expectativa de alcanzar los parámetros del nivel B2, siempre hablando de los parámetros dictados por el MCE (2002).

Para todos los idiomas enseñados, se plantea la modalidad de cursado presencial o virtual, dependiendo de los alumnos inscriptos y el cupo establecido. En el caso del curso donde se llevó a cabo esta experiencia pedagógica, los estudiantes eran de la modalidad virtual, jóvenes y adultos, de las provincias del norte grande argentino.

La modalidad de cursado era una vez a la semana para desarrollar la competencia comprensión y producción oral/lectora y otra clase para destinado a la competencia de comprensión y producción escrita, más adelante se desarrollarán los conceptos de estas competencias aplicados a la experiencia aquí descripta.

La clase virtual, sincrónica, se desarrollaba en la plataforma Meet y congregaba un promedio de 30 estudiantes con asistencia regular, lo que posibilitaba un desarrollo armonioso de los contenidos y de la propuesta, a su vez, a través de la utilización de varias herramientas virtuales, cuya explicación ultrapasa los fines de este artículo, se hacía posible el seguimiento particular de cada estudiantes en lo que refiere a las competencias lingüísticas arriba mencionadas.

El nivel de lengua extranjera – B2 (MCER, 2002)

El MCER (2002) establece niveles de competencia que sirven como estándares internacionales para evaluar el dominio de un idioma extranjero. Entre estos niveles, el B2

ocupa un lugar crucial, representando un hito significativo en el desarrollo de habilidades lingüísticas.

En cuanto a la Competencia Comunicativa El nivel B2 del MCER (2002) representa un logro donde los aprendices de idiomas han alcanzado una competencia comunicativa avanzada. Los hablantes de nivel B2 pueden desenvolverse de manera independiente en una amplia gama de situaciones, tanto orales como escritas. Esta autonomía es esencial, ya que demuestra la capacidad del individuo para participar activamente en intercambios comunicativos cotidianos y profesionales. (p. 26)

Se desprende del MCER que en el nivel B2, los estudiantes pueden expresar sus ideas de manera clara y detallada, participar en conversaciones complejas y redactar textos coherentes y estructurados. Esta capacidad para articular pensamientos con precisión y fluidez marca una transición importante hacia un dominio más profundo del idioma, permitiendo a los estudiantes participar en debates más complejos y comunicarse con eficacia en diversos contextos.

En cuanto a la Comprensión de Textos Variados los hablantes de nivel B2 tienen la capacidad de comprender una amplia variedad de textos, desde conversaciones cotidianas hasta discursos más elaborados. Además, pueden leer textos complejos, como artículos periodísticos y literarios (p. 31), demostrando una comprensión profunda del lenguaje en contextos diversos.

Ya para las Habilidades Interculturales, el diseño del MCER (2001) no contempla un apartado exclusivo como si se tratase de una habilidad diferente sino que propone que a medida que los estudiantes alcanzan el nivel B2, se espera que desarrollen una mayor sensibilidad intercultural. La capacidad para interpretar matices culturales en el lenguaje y adaptarse a diferentes contextos socioculturales se vuelve más evidente. Esta habilidad es esencial en un mundo globalizado, donde la comprensión intercultural es clave para la comunicación efectiva.

La relación de la enseñanza de la literatura en la clase de portugués lengua extranjera según el MCER

Las oportunidades de trabajar con literatura en clase de lengua extranjera son innegables: no sólo el disfrute de la lectura por sí misma (leer por placer) así como también la utilización de rutinas interactivas a criterio del docente para capitalizar las oportunidades que el material ofrece. Esta interacción lleva al estudiante del aquí y ahora a un mundo que es metalingüístico, abstracto e imaginativo (Justice, M. and Pence, K.; 2005).

El entendimiento que el estudiante posee sobre el mundo, en conexión con el progreso en el dominio del lenguaje y la alfabetización, se amplía, y a medida que acumula más vivencias, le resulta más sencillo incorporar estos nuevos saberes. De esta manera, los libros se convierten en un medio fundamental para introducir a los estudiantes en nuevas vivencias.

En consonancia a lo dicho, el MCER (2002) que es un estándar internacional utilizado para describir las habilidades lingüísticas en diferentes niveles, se centra principalmente en la adquisición de habilidades comunicativas en una lengua extranjera, la enseñanza de la literatura también puede integrarse en el marco de referencia de varias maneras.

Según el MCER (2002), la comprensión lectora es una habilidad esencial en el proceso de adquisición de una lengua, propone para el nivel de proficiencia B2 los siguientes aspectos:

- **Comprensión de Textos Moderadamente Complejos:** Pueden comprender textos más extensos y complejos, como artículos periodísticos o narrativas sencillas.
- **Comprensión de Detalles y Opiniones:** Pueden identificar detalles específicos y entender las opiniones expresadas en un texto.

- **Comprensión de Textos de Diferentes Géneros:** Pueden comprender textos de diferentes géneros, como ficción, ensayos, informes, etc.

Es con estos aspectos de la comprensión lectora que se diagramó la propuesta de leer “Morte e Vida Severina”, ya que teniendo en cuenta el nivel de lengua y los aportes teóricos que se desarrollarán a continuación, la actividad contribuiría a mejorar el nivel de proficiencia y la comprensión intercultural de las situaciones planteadas.

La lectura de obras literarias en el idioma de estudio contribuye al desarrollo de habilidades de comprensión lectora. El MCER aborda la competencia lectora en varios niveles, desde la identificación de información específica hasta la comprensión de textos más complejos y abstractos, es en este último concepto que se orienta la actividad, ya que el texto propuesto, no solo presenta estructuras gramaticales complejas, sino que hilvana una historia desde el periplo del personaje principal basándose en la utilización de modismos y vocabulario regional.

Se afirma también que la literatura proporciona una rica fuente de vocabulario y contextos culturales. En consonancia con Gee (2004) que explora la importancia de situar el aprendizaje en contextos auténticos y significativos, y discute cómo los "sitios de afinidad" o contextos que interesan a los estudiantes pueden ser fundamentales para el aprendizaje efectivo de un idioma de allí se desprende la importancia de incluir textos literarios en el aula puede ayudar a los estudiantes a adquirir un vocabulario más amplio y a comprender mejor las sutilezas culturales del idioma.

Para el desarrollo de la competencia comunicativa, siguiendo a Rosenblatt (1798) quien en su “enfoque transaccional” de la lectura, destaca la interacción dinámica entre el lector y el texto como un proceso esencial para la comprensión y apreciación de la literatura asegurando que este análisis y discusión de obras literarias en clase puede mejorar las habilidades de expresión oral y escrita de los estudiantes. La literatura ofrece oportunidades para la expresión personal, la argumentación y la interpretación, aspectos que se alinean con los objetivos del MCER en términos de competencia comunicativa.

Por su parte, Brunner (1990) sugiere que las historias y la literatura ofrecen estructuras narrativas que ayudan a organizar la experiencia y el conocimiento, lo cual es fundamental para la competencia comunicativa, en su libro “Acts of meanings” (1990), explora cómo las historias y la narrativa son fundamentales para la construcción del significado en la mente humana. Argumenta que la mente humana organiza y da significado al mundo a través de la construcción de narrativas y que la cultura desempeña un papel esencial en este proceso.

Por último, afirmamos que la literatura favorece y estimula el pensamiento crítico y la reflexión ya que a menudo ella plantea preguntas filosóficas y morales que pueden estimular el pensamiento crítico. El MCER también enfatiza la capacidad de reflexionar sobre temas y cuestiones importantes.

La literatura transporta a los lectores a contextos culturales diversos, exponiéndolos a experiencias y valores que pueden diferir de los propios. Este encuentro con la diversidad cultural invita a los estudiantes a cuestionar y reflexionar sobre sus propias perspectivas, desarrollando así una comprensión más profunda y matizada del mundo que los rodea.

En consonancia a esto, la “Proposta curricular para cursos de literatura brasileira nas unidades da rede de ensino do Itamaraty no exterior” (2020) indica que el trabajo con la literatura brasileña, sea como mediadora privilegiada de acceso a la materialidad de la lengua portuguesa, o como estrategia de presentación de valores, creencias, comportamientos e simbologías que conforman dinámicamente la *brasilidade*, cumple un papel decisivo para el avance político y pedagógico del proyecto áulico (p. 16).

La obra, "Morte e Vida Severina" João Cabral de Melo Neto (1956)

"Morte e Vida Severina" es una obra maestra del escritor brasileño João Cabral de Melo Neto. Publicada por primera vez en 1956, la obra es un poema dramático que aborda la vida de Severino, un sertanejo nordestino, mientras viaja desde el sertão hasta Recife, una ciudad en la costa.

La narrativa sigue la vida de Severino, cuyo nombre evoca la dualidad de la vida y la muerte, mientras enfrenta las dificultades de la vida en el árido nordeste brasileño. A lo largo de su viaje, se encuentra con varios personajes que representan diferentes aspectos de la vida y la muerte, la esperanza y la desesperación.

La historia explora temas como la migración, la pobreza, la lucha por la supervivencia y la relación compleja entre la vida y la muerte. A través de un lenguaje poético y simbolismo, Melo Neto crea una representación impactante y conmovedora de las condiciones de vida en el nordeste de Brasil.

El título, que se traduce como "Muerte y Vida Severina", refleja la dualidad constante en la vida del protagonista y, por extensión, en la vida de aquellos que enfrentan las adversidades de la región nordeste. La obra ha sido elogiada por su profundidad simbólica, su estilo poético y su poderosa representación de la realidad social de la época.

Como se aprecia, la elección de "Morte e Vida Severina" para enseñar portugués lengua extranjera en un curso B2 puede ser respaldada por varias razones que abarcan desde la complejidad literaria hasta la riqueza cultural y lingüística, el total de esas razones, las podemos clasificar de la siguiente forma:

1. Complejidad Lingüística y Desafío para Estudiantes B2: "Morte e Vida Severina" presenta un nivel de complejidad lingüística que desafiará a los estudiantes de nivel B2, ayudándoles a consolidar y expandir sus habilidades en portugués. La obra contiene elementos literarios, vocabulario variado y estructuras sintácticas que permiten una exploración más profunda del idioma.
2. Exploración de la Cultura Brasileña: La obra refleja la cultura brasileña, específicamente la del nordeste, ofreciendo a los estudiantes una inmersión auténtica en la vida y las tradiciones de esta región. La elección de esta obra no solo enseñará el idioma, sino que también proporcionará una comprensión más profunda de la diversidad cultural de Brasil.
3. Contexto Histórico y Social: "Morte e Vida Severina" se desarrolla en un contexto histórico y social específico, abordando temas como la migración, la pobreza y la vida rural en el nordeste de Brasil. Esto proporciona a los estudiantes una perspectiva única sobre la historia y las realidades sociales del país, enriqueciendo su comprensión cultural.
4. Estímulo para el Pensamiento Crítico: La obra invita a la reflexión sobre temas fundamentales de la vida y la muerte, la lucha por la supervivencia y las disparidades sociales. Estos temas ofrecen oportunidades para que los estudiantes desarrollen el pensamiento crítico, analicen las circunstancias presentadas en la obra y articulen sus propias opiniones.
5. Elementos Poéticos y Narrativos: La obra no solo es prosaica, sino que también contiene elementos poéticos que contribuyen a la riqueza de la lengua portuguesa. La exploración de la poesía y la narrativa en conjunto permite una apreciación más completa de las formas literarias en el idioma.
6. Integración de Habilidades: La complejidad narrativa de la obra permite la integración de habilidades lingüísticas, como la comprensión lectora, la expresión

escrita y la expresión oral. Los estudiantes pueden participar en discusiones, redactar ensayos y desarrollar habilidades comunicativas más avanzadas.

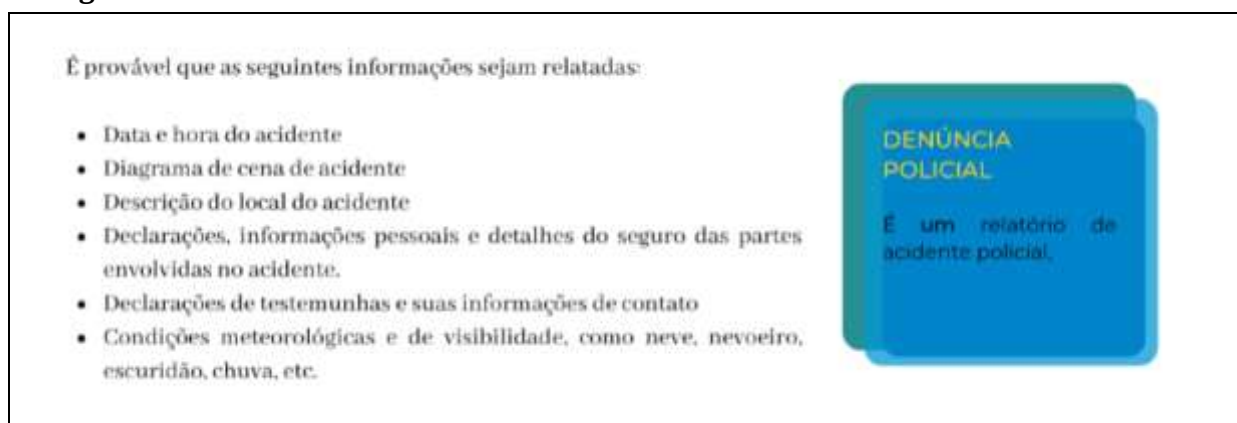
7. Apoyo a la Diversidad en la Enseñanza de Lenguas: La elección de obras literarias regionales y contextualmente ricas ayuda a diversificar el material de enseñanza. Al centrarse en obras menos conocidas pero significativas, se promueve una comprensión más completa y auténtica de la lengua y la cultura portuguesas.

La propuesta didáctica

Para avanzar con la propuesta didáctica del trabajo con la obra literaria, es necesario contextualizar la misma dentro del dictado de las clases de PLE. Durante el año 2023, los alumnos de la Escuela de Idiomas de Jujuy utilizaron como material de estudio, el libro *Rapazinho 4* (Borgmann y Macenchuk, 2022) que en la *lição um* el tópico comunicativo se centra en un “accidente automovilístico entre un conductor y un joven que circulaba en bicicleta”, luego de los diálogos en situación de atención al herido, la unidad continua hasta llegar el momento de realizar la denuncia policial del suceso.

Para ello, los autores explicitan lo que es el género discursivo “denuncia policial” y los requerimientos estructurales del texto a ser escrito por los alumnos, siempre en situación del joven accidentado ante un oficial de policía brasileño.

Imagen 1. “Denuncia Policial”



Extraída de Borgmann y Macenchuk (2022, p. 15)

Luego del ejercicio de práctica correspondiente donde cada uno de los alumnos realizó a mano alzada la escritura de la denuncia y las fotos de la actividad fue subida a un Padlet habilitado para el cursado, donde los estudiantes recibían por cada actividad, la devolución correctiva correspondiente.

Ahora bien, en el mismo Padlet, está disponible un espacio que contiene obras literarias brasileñas adecuadas para cada nivel de enseñanza de PLE, por la densidad de su escritura y riqueza intercultural, para el nivel B2, se había propuesto la lectura de *Memórias de um Sargento de Milícias* de Manuel Antonio de Almeida y la obra que nos convoca, “*Morte e Vida Severina*” de João Cabral de Mello Neto.

Entre los objetivos de trabajar didácticamente con la lectura de esta última obra pueden mencionarse el desarrollo las habilidades lingüísticas en portugués lengua extranjera propuestas por el MCER para el nivel de competencia de los estudiantes, entendida esta como el grado específico de habilidad y conocimiento en una lengua extranjera.

También se propone explorar la cultura y la historia del nordeste de Brasil a través de la literatura ya que como se ha dicho anteriormente, la obra refleja en su formato narrativo, el arduo periplo de Severino, el *retirante*¹, situación que es discutida ampliamente abordada en las clases previas y motivadas por la coyuntura social imperante en los meses de abril y mayo del 2023 en la provincia de Jujuy, lugar de donde provenían la mayoría de los estudiantes y también, por la presencia en el conocimiento colectivo al respecto de las oportunidades en donde comunidades enteras han tenido que emprender su propio retiro por las mismas causas que atravesaban a Severino.

Ya con el ímpetu de mejorar la comprensión lectora y la expresión oral y escrita la propuesta didáctica incluyó momentos de lectura en voz alta marcando ritmo y producción de sonidos propios del portugués que permitió a los estudiantes practicar la pronunciación de palabras y frases en portugués; lo que contribuyó a la mejora de la fluidez propiciando el desarrollo en los estudiantes de una “mayor velocidad y suavidad” en su hablar.

Se leyeron los dos primeros fragmentos, “O RETIRANTE EXPLICA AO LEITOR QUEM É E A QUE VAI” y “ENCONTRA DOIS HOMENS CARREGANDO UM DEFUNTO NUMA REDE, AOS GRITOS DE "Ó IRMÃOS DAS ALMAS! IRMÃOS DAS ALMAS! NÃO FUI EU QUEM MATEI NÃO!"”.

En el primer fragmento, el personaje principal, Severino, relata en forma de poema, sobre quién es y a donde va, planteando la problemática de la identificación en términos oficiales, Severino, al carecer del instrumento de identificación oficial, conocido en Argentina como DNI, debió recurrir a una práctica muy arraigada en los pueblos del interior de Brasil y de Argentina, que es presentarse realizando asociaciones filiales y geográficas:

— O meu nome é Severino,
como não tenho outro de pia.Como há muitos Severinos, que é
santo de romaria, deram então de me chamar Severino de Maria;
como há muitos Severinos com mães chamadas Maria,fiquei
sendo o da Maria
do finado Zacarias.
Mais isso ainda diz pouco:há muitos na freguesia, por causa de
um coronel que se chamou Zacarias e que foi o mais antigo
senhor desta sesmaria.
Como então dizer quem faloora a Vossas Senhorias?
Vejamos: é o Severino da Maria do Zacarias, lá da serra da
Costela, limites da Paraíba.
Mas isso ainda diz pouco: se ao menos mais cinco havia
com nome de Severino filhos de tantas Marias mulheres de
outros tantos,já finados, Zacarias, vivendo na mesma serra
magra e ossuda em que eu vivia.
Somos muitos Severinos iguais em tudo na vida: na mesma
cabeça grande
que a custo é que se equilibra, no mesmo ventre crescido sobre
as mesmas pernas finas

e iguais também porque o sangue,que usamos tem pouca tinta.
E se somos Severinos iguais em tudo na vida, morremos de
morte igual,mesma morte Severina:
que é a morte de que se morre de velhice antes dos trinta, de
emboscada antes dos vinte de fome
um pouco por dia (de fraqueza e de doença
é que a morte Severina ataca em qualquer idade,
e até gente não nascida).
Somos muitos Severinos iguais em tudo e na sina:
a de abrandar estas pedras suando-se muito em cima, a de tentar
despertar
terra sempre mais extinta,
a de querer arrancar alguns roçado da cinza.
Mas, para que me conheçam
melhor Vossas Senhorias se melhor possam seguir
a história de minha vida,passo a ser o Severino
que em vossa presença emigra.

Cabral de Melo Neto (1956, pp 2- 3)

¹ El término "retirante" se utiliza en el contexto brasileño para referirse a personas que migran, a menudo forzadas, de una región a otra en busca de mejores condiciones de vida. En el caso específico de "Morte e Vida Severina", el personaje principal, Severino, es retratado como un retirante.

Los que se retiran a menudo abandonan las zonas rurales empobrecidas en busca de oportunidades en zonas urbanas o más desarrolladas. Sus migraciones pueden estar motivadas por condiciones climáticas adversas, sequías prolongadas, pobreza extrema o falta de oportunidades económicas en sus regiones de origen.

Severino es un paisano nororiental que emprende un viaje hacia la costa, afrontando las dificultades y desafíos asociados a ser migrante. La obra aborda las duras realidades que enfrentan estas personas, como la lucha por la supervivencia, la pobreza y la búsqueda de una vida mejor.

Este relato, ubica a Severino, uno entre tantos con un único nombre dado en el Bautismo y que lo acompañaría por el resto de su vida, aquí, el autor, trae a colación la importancia de los actos religiosos en lugares donde lo estatal no llegaba, ante la ausencia de Registros Públicos, era la Iglesia la que imponía nombre a los sujetos ante la comunidad, situación que se ha mantenido por muchos años en los poblados alejados de las grandes urbes, tanto argentinas como brasileñas, trecho que trajo a la memoria de los estudiantes los relatos de padres y abuelos que habían experimentado la situación de haber sido nombrados ante la comunidad en manos del sacerdote del pueblo y años después, recién haber sido inscriptos en el Registro Público de las Personas para obtener su Documento Nacional de Identidad.

Otro aspecto importante para la configuración del sujeto *Severino* son los versos que lo ubica espacialmente al decirse “la da Serra da Costela, limite com Paraíba”, según el profesor Sakamoto (2022) el lugar de nacimiento de Severino es ficticio y que hay pocas referencias de localización del personaje principal, pero que si se toma como referencia el nacimiento del Rio Capibaribe, sería la Sierra de Jacarará, municipio de *Poção*, en Pernambuco, distante a 240 km de la capital del Estado, Recife, lugar hacia el cual se dirigió nuestro protagonista.

El trabajo con este fragmento posibilitó que los estudiantes puedan relatar, argumentar y explicar, no solo lo que habían entendido de la lectura en voz alta, sino hacer el paralelismo con sus propias historias, articulando así la construcción de relato en los tiempos pretéritos del indicativo, con conjunciones y adverbios que servían para ampliar sus exposiciones.

Actividad siguiente, se procedió a comenzar el trabajo con el segundo fragmento, donde se haría incapié en las habilidades de escucha y lectura silenciosa aprovecha un recurso multimedial producido por TVEscola (2012) que presenta una versión animada en blanco y negro con retratos que reflejan la dureza del periplo de Severino.

Imagen 2. Imagen referencial de obra



Con base en el texto analizado.

La imagen anterior refleja el estilo de la animación, ella retrata el momento en que Severino inicia el relato del segundo fragmento en su encuentro con dos hombres llamados “hermanos de alma” y estos, ante la pregunta de Severino, le relatan que transportaban un hombre asesinado (morto matado) al cementerio de una ciudad contigua.

Todo el relato, hecho también en forma de verso, da a entender los motivos del asesinato, la forma en que se ejecutó el delito y también sobre quién recaía la sospecha:

A quem estais carregando,irmãos das almas, embrulhado
nessa rede? dizei que eu saiba.
A um defunto de nada,irmão das almas,
que há muitas horas viaja à sua morada.
E sabeis quem era ele, irmãos das almas,
sabeis como ele se chamou se chamava?
Severino Lavrador, irmão das almas, Severino Lavrador,
mas já não lava.
E de onde que o estais trazendo,irmãos das almas,
onde foi que começou vossa jornada?
Onde a Caatinga é mais seca, irmão das almas, onde uma
terra que não dá
nem planta brava.
E foi morrida essa morte,irmãos das almas,
essa foi morte morrida ou foi matada?
Até que não foi morrida,irmão das almas,
esta foi morte matada, numa emboscada.
E o que guardava a emboscada,irmão das almas
e com que foi que o mataram,com faca ou bala?
Este foi morto de bala, irmão das almas,
mas garantido é de bala,mais longe vara.
E quem foi que o emboscou,irmãos das almas,
quem contra ele soltou essa ave-bala?
— Ali é difícil dizer,irmão das almas,
sempre há uma bala voando desocupada.
— E o que havia ele feito irmãos das almas,
e o que havia ele feito contra a tal pássara?
— Ter um hectare de terra,irmão das almas,
de pedra e areia Lavada que cultivava.
Mas que roças que ele tinha,irmãos das almas
que podia ele plantar
na pedra avara?
Nos magros lábios de areia,irmão das almas,
os intervalos das pedras,plantava palha.
— E era grande sua lavoura,irmãos das almas,

lavoura de muitas covas,tão cobiçada?
Tinha somente dez quadras,irmão das almas,
todas nos ombros da serra,
nenhuma várzea.
Mas então por que o mataram,irmãos das almas,
mas então por que o mataramcom espingarda?
— Queria mais espalhar-se,irmão das almas,
queria voar mais livreessa ave-bala.
— E agora o que passará, irmãos das almas,
o que é que acontecerá
contra a espingarda?
Mais campo tem para soltar,irmão das almas,
tem mais onde fazer voar as filhas-bala.
E onde o levais a enterrar,irmãos das almas,
com a semente do chumbo que tem guardada?
Ao cemitério de Torres,irmão das almas,
que hoje se diz Toritama,de madrugada.
— E poderei ajudar, irmãos das almas?
vou passar por Toritama,é minha estrada.
Bem que poderá ajudar,irmão das almas,
é irmão das almas quem ouve nossa chamada.
E um de nós pode voltar, irmão das almas,
pode voltar daqui mesmopara sua casa.
Vou eu que a viagem é longa,irmãos das almas,
é muito longa a viagem e a serra é alta.
Mais sorte tem o defunto irmãos das almas,
pois já não fará na volta a caminhada.
Toritama não cai longe, irmãos das almas, seremos no
campo santo de madrugada.
Partamos enquanto é noite
irmãos das almas,
que é o melhor lençol dos mortos
noite fechada.

Cabral de Melo Neto (1956, pp 3 - 5)

En esta parte de la propuesta didáctica, los estudiantes oyeron al narrador mientras seguían el texto atentos, marcando las sílabas cuya pronunciación no podían entender, teniendo en cuenta el acento nordestino del relator, la propuesta de oír a un narrador con acento, se fundamenta en que la habilidad para comprender acentos regionales es crucial en contextos donde existen variaciones lingüísticas significativas. Esta habilidad refleja no solo la competencia lingüística del individuo, sino también su capacidad para adaptarse a diferentes contextos de comunicación lo que sitúa a la actividad en una perspectiva crítica ante la diversidad de variaciones dialectales.

Luego de esta actividad de escucha y lectura, se recabaron los datos necesarios para completar la actividad pautada, la escritura de una “denuncia policial”, tema que ya había sido desarrollado con anterioridad, la consigna era:

Escrever uma denúncia policial, sendo você, o policia encarregado de tomar a exposição dos fatos de Severino, deve ampliar os dados faltantes como data e outros requeridos no escrito. Seja criativo!

Ante esta consigna, de realización individual, los estudiantes debieron recurrir nuevamente a lo aprendido en relación al género “denuncia policial” que fue abordado previamente en este artículo. Como ha de verse, el género exige ciertos datos a ser ubicados en un formato estándar, pero otros, como el relato de los hechos a denunciar, de los cuales haremos una enumeración sucinta, teniendo en cuenta el nivel de competencia de los estudiantes;

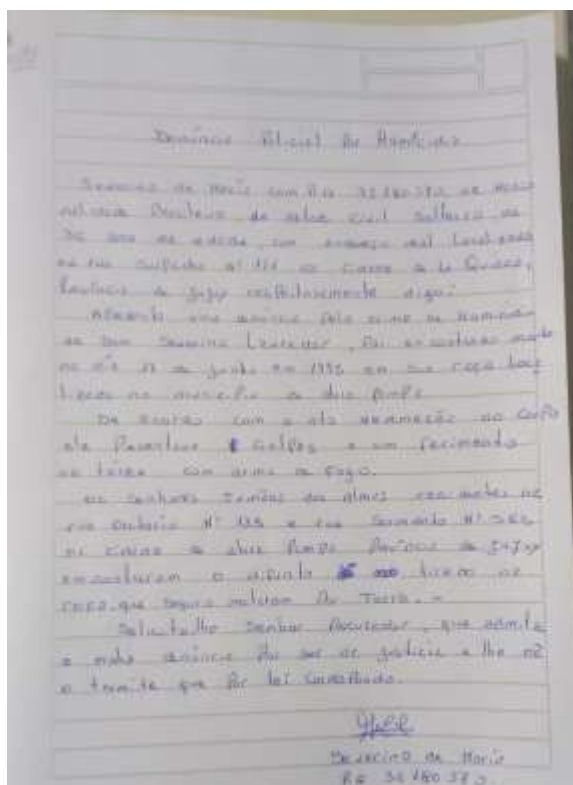
Cabe destacar que el género textual "denuncia policial" tiene características específicas tanto en el contenido como en la forma. En términos gramaticales, se pueden identificar varios aspectos importantes que son comunes en este tipo de texto. Aquí hay algunos de los temas gramaticales que suelen estar involucrados:

- **Voz Pasiva:** Las denuncias policiales a menudo utilizan la voz pasiva para centrarse en la acción o el evento en lugar de en la persona que realiza la acción. Por ejemplo, "El delito fue reportado por el testigo".
- **Uso de Tiempos Verbales:** El uso preciso de los tiempos verbales es crucial para indicar cuándo ocurrió cada evento. Se espera el uso de tiempos verbales específicos como el pretérito perfecto simple o compuesto para describir acciones pasadas.
- **Lenguaje Formal y Técnico:** Las denuncias policiales suelen utilizar un lenguaje formal y técnico para comunicar la información de manera clara y precisa. Esto incluye la elección de vocabulario específico y estructuras gramaticales más formales.
- **Conectores y Marcadores Discursivos:** Para garantizar la coherencia y la cohesión del texto, se utilizan conectores y marcadores discursivos. Estos elementos gramaticales ayudan a organizar la información y a establecer relaciones lógicas entre las diferentes partes del texto.
- **Nominalizaciones:** La transformación de verbos en sustantivos (nominalizaciones) es común en las denuncias policiales. Por ejemplo, "La realización de la investigación fue llevada a cabo por el oficial".
- **Pronombres y Referencia Anafórica:** Para evitar la repetición excesiva de sustantivos, se utilizan pronombres y referencias anafóricas de manera precisa. Esto contribuye a la claridad y la concisión del texto.
- **Oraciones Condicionales:** Las denuncias policiales pueden incluir oraciones condicionales para expresar hipótesis o posibles consecuencias. Por ejemplo, "Si se identifica al sospechoso, se procederá con la detención".
- **Modo Indicativo y Objetividad:** El modo indicativo se utiliza para comunicar hechos de manera objetiva y neutral. El tono objetivo es esencial en las denuncias policiales para garantizar la imparcialidad y la precisión de la información.
- **Oraciones Coordinadas y Subordinadas:** La combinación efectiva de oraciones coordinadas y subordinadas es esencial para expresar relaciones de causa y efecto, condición, contraste, entre otras, de manera clara y organizada.

A su vez, estos tópicos, informado a los estudiantes, configuraron la rúbrica de evaluación de la actividad. Los trabajos, variaron en su extensión, desde los más básicos indicando la sucesión de hechos, hasta aquellos que agregaron detalles descriptivos del lugar

del asesinato, descripción física de Severino Labrador (el “morto matado”), datos sobre los testigos, edades presuntas, estado civil presunto, y fechas.

Imagen 3. Ejemplo de tarea presentada



Trabajo enviado por una alumna donde utiliza la mayoría de los criterios a evaluar, nótese que recreó el crimen de Severino Lavrador en la provincia de Jujuy – Argentina en el año 1995 en una “roça” de un pueblo del interior de la provincia.

Con base en lo presentado

A modo de evaluación

La actividad de trabajar con la lectura y comprensión de "Morte e Vida Severina" para luego escribir una denuncia policial sobre el asesinato de Severino Lavrador en una clase de portugués lengua extranjera nivel B2 del MCER ha sido una estrategia pedagógica efectiva, ya que integró habilidades lingüísticas avanzadas y promovió la aplicación práctica del conocimiento adquirido.

Aspectos Positivos:

1. Desarrollo de Habilidades Integradas: La actividad integró la lectura, la comprensión, la expresión oral y escrita, lo que favoreció el desarrollo equilibrado de habilidades lingüísticas según el enfoque del MCER.
2. Contextualización Cultural: La elección de "Morte e Vida Severina" permitió a los estudiantes explorar aspectos culturales y sociales del nordeste brasileño, enriqueciendo su comprensión del idioma en un contexto auténtico.
3. Estímulo del Pensamiento Crítico: La tarea de redactar una denuncia policial implicó analizar, sintetizar y expresar información de manera clara y precisa, fomentando el pensamiento crítico.

4. Uso Práctico del Vocabulario:
 - a. Legal y Policial: La actividad involucró vocabulario específico relacionado con procedimientos legales y policiales, brindando a los estudiantes la oportunidad de expandir su léxico de manera contextualizada.
5. Aplicación de Estructuras Gramaticales Avanzadas: La tarea requirió el uso de estructuras gramaticales que iban desde las descriptivas hasta las estructuras de coordinación y subordinación de oraciones por medio de conjunciones, contribuyendo al desarrollo de habilidades lingüísticas avanzadas.
6. Feedback y Evaluación Formativa: Se le proporcionó al alumno, el acompañamiento y retroalimentación continua durante el proceso de escritura para permitir mejoras y ajustes ya que se considera la evaluación formativa como esencial para el desarrollo progresivo de las habilidades lingüísticas.
7. Integración de Habilidades Orales: las clases dedicadas a la actividad incluye discusiones orales sobre la obra y la denuncia policial lo que fortaleció las habilidades orales y fomentó la participación activa de los estudiantes.

En general, la actividad fue rica y diversa manteniendo un enfoque equilibrado en el desarrollo de habilidades lingüísticas y proporcionando un entorno de aprendizaje enriquecedor y culturalmente sensible.

Queda abierta la posibilidad de indagar sobre los aspectos interculturales de la actividad planteada, cuestión que se vislumbra al momento que los estudiantes fueron capaces de transponer las fronteras geográficas y temporales y relatar lo sucedido como si estuviese pasando en su aquí y ahora, pero eso es letra para otro texto.

Se cierra este artículo, con una estrofa célebre del folclore nordestino:

*Quando olhei a terra ardendo
Qual fogueira de são joão
Eu perguntei a deus do céu
Por que tamanha judiação?*

"Asa Branca", compuesta por Luiz Gonzaga y Humberto Teixeira en 1947.

Referencias

- Bruner, J. (1990). Acts of meaning. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cabral de Melo Neto, J. (1979). Morte e Vida Severina. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira.
- Gee, J. P. (2004). Situated language and learning: A critique of traditional schooling. New York: Routledge.
- Instituto Cervantes. (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD, Subdirección General de Información y Publicaciones. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/indice.htm
- Justice, L., & Pence, K. (2005). Scaffolding with storybooks. Newark: International Reading Association.
- Rosenblatt, L. M. (1978). The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Sakamoto, L. (2002). Viagem às terras que inspiraram a obra "Morte e Vida Severina". Estudos Avançados, 16(44). <https://doi.org/10.1590/S0103-40142002000100017>

Tipo: Artículo original - **Sección:** Artículos varios

¿El Jopara (mezcla) genera nuevas lenguas?

Does Jopara (mixture)
generate new languages?

Angélica Otazú Melgarejo

Universidad Católica “Nuestra Señora de la Asunción”, Paraguay

<https://orcid.org/0009-0007-1471-4994>

e-mail: potykuru@hotmail.com

Recibido: 28/11/2023

Aprobado: 28/5/2024

RESUMEN

Las lenguas en contacto, habitualmente, generan ciertas modificaciones en la expresión y en el contenido de la cultura. Este trabajo plantea la influencia que una lengua ejerce sobre la otra, a través de una comunicación elemental y en diferentes niveles de complejidad. Se indaga acerca del uso de préstamos que se constituyen, frecuentemente, en un jopara o mezcla. Con un enfoque cualitativo; análisis de registros referentes a la mezcla de idiomas en compilación de artículos, datos históricos, opiniones y otros hechos relevantes que favorezcan la descripción y comprensión de este tipo de fenómeno lingüístico. Las preguntas que guían este trabajo son: ¿En qué fase del contacto entre lenguas, generalmente, se producen los préstamos? ¿Qué aportó la ortografía a las lenguas nativas? ¿Sería la mezcla un obstáculo para el bilingüismo? Por diferentes motivos ciertos agentes o actores predicen la conservación y sistematización de una lengua que sirve para una comunidad más o menos grande que utiliza la misma lengua. Obviamente, los académicos y burócratas necesitan una lengua sistematizada y normalizada. Que los alumnos valoren la ortografía y sepan escribir 'hacer' con hache y que no lo confundan con fazer de portugués. O que aprendan a evitar el uso de 'hubieron' en vez de 'hubo'. Aunque sea por elegancia y estilo. Sin embargo, en la literatura actual hay lugar para las finas mezclas (blend en inglés) de una lengua con elementos de otra. En el habla cotidiana de los habitantes diversos del vasto continente americano, en el mismo momento en que se está hablando, los hablantes están haciendo aleaciones de vocablos en sus crisoles sintácticos. Con más razón los bilingües, o plurilingües, especialmente, si se suele pensar en una lengua mientras se está expresando en otra. Sin estas aleaciones no existiría el francés Cajun, ni el papiamentu en Aruba. Ejemplos de lenguas modernas que salieron de lenguas más antiguas y que supieron no solo tomar préstamos de otras lenguas, sino que pudieron conservar elementos léxicos perdidos por la lengua que ha realizado el aporte original. Un ejemplo que se suele mencionar es: malles-postes en francés que dio mail, email, post office y postage. Un ejemplo bastante académico sería issue de, que nos issued from y devuelto al francés como participio pasado en el anglicismo: a issu. La lengua Kaiowá-guaraní, que emplea el hispanismo: enterove, che guapo, che guapa, entre otros. Muchos de los gerundios ingleses (cocooning, pressing, forcing) utilizados en francés como sustantivos a veces son incomprensibles para un hablante anglosajón, o mejor dicho anglófono. Un buen ejemplo de una palabra camaleón dentro de las lenguas latinas que proviene del inglés, es la palabra computer que nos ha dado: computador, ordenador, computadora, ordinateur. Además de las palabras recortadas: ordi y compu. De hecho, seis palabras para designar el mismo dispositivo. El contacto de lengua, con frecuencia, implica la creación de vocablos por préstamo, composición y derivación, precisamente para denotar nuevos objetos y nuevas organizaciones generadas en el encuentro intercultural.

Palabras clave: lengua; jopara; mezcla; préstamos; bilingüismo; guaraní.

Conflictos de Interés: ninguno que declarar

Fuente de financiamiento: sin fuente de financiamiento.

DOI: <https://doi.org/10.47133/ÑEMITYRA20240602b-A7>

BIBLID: 2707-1642, 6, 2, pp. 66-75

Editor responsable: Valentina Canese (<https://orcid.org/0000-0002-1584-7322>). Universidad Nacional de Asunción, Instituto Superior de Lenguas, Paraguay.

ABSTRACT

Languages in contact usually generate modifications in the expression and content of cultural elements. This paper approaches the influence that one language exerts on the other, either through elementary communication or at higher levels of complexity. We have closely looked at the use of loan words that frequently constitute a jopara or mixture. By means of a qualitative approach; we have made an analysis of records referring to the mixture of linguistic elements in a compilation of articles, historical data, opinions and other relevant facts that favor the description and understanding of this type of phenomenon. The questions that guide this work are: In what phase of contact between languages, generally, do loans occur? What did spelling contribute to native languages? Would mixing be an obstacle to bilingualism? For different reasons, certain agents or actors preach the conservation and systematization of a language that serves a more or less large community that uses the same language. Obviously, academics and bureaucrats need a systematized and standardized language. Students and scholars should value spelling and know how to write *hacer* with an *h* and not to confuse it with *fazer* in Portuguese. Or that they learn to avoid using *hubieron* instead of *hubo*. Even if it is only in the interest of elegance and style. However, in the current literature there is a place for careful mixtures (blends in English) of elements from one language with those of another. In everyday speech the diverse inhabitants of our vast American continent, and at the moment in which they are speaking, form alloys of words in their syntactic melting pots. Even more so if they are bilingual speakers or polyglots, and particularly if they are prone to thinking in one language while expressing themselves in another. Without these alloys there would be no Cajun French, nor Papiamentu in Aruba. Examples of modern languages that came from older languages and that knew how not only to borrow from other languages, but were also able to preserve lexical elements lost by the language that made the original contribution. An often mentioned example: *malles-postes* in French which gave us *mail*, *email*, *post office* and *postage*. A rather academic example would be *issue* de which gave us *issued* from, and returned to French as a past participle in the anglicism: *a issu*. The Kaiowá-Guaraní language, which uses the hispanisms: *enterove*, *che guapo*, *che guapa*, among others. Many of the English gerunds (cocooning, pressing, forcing) used in French as nouns are sometimes incomprehensible by English speakers. A good example of a chameleon word in Latin languages that comes from English is the word *computer* that has given us: *computador*, *ordenador*, *computadora*, and *ordinateur*. In addition to the clipped words: *ordi* and *compu*. In fact, six words to designate the same device. Language contact frequently involves the creation of words by loan, composition and derivation, precisely to denote new objects and new organizations generated in the intercultural encounter.

Keywords: language; Jopara; mixture; loans; bilingualism; Guaraní.

Introducción

El presente trabajo plantea la influencia que una lengua ejerce sobre la otra, a través de una comunicación elemental y en diferentes niveles de complejidad. Cuando las lenguas entran en contacto, normalmente, se producen modificaciones en la expresión, en la estructura de las palabras, y en el contenido cultural. En algunas ocasiones la coexistencia de las lenguas origina nuevas lenguas. El objetivo es indagar acerca del uso de préstamos que se constituyen, frecuentemente, en un jopara o mezcla. Con un enfoque cualitativo; análisis de registros referentes a la mezcla de idiomas en compilación de artículos, datos históricos, opiniones y otros hechos relevantes que favorezcan la descripción y comprensión de este tipo de fenómeno lingüístico.

Las preguntas que guían este trabajo son: ¿En qué fase del contacto entre lenguas, generalmente, se producen los préstamos? ¿Qué aportó la ortografía a las lenguas nativas? ¿Sería la mezcla un obstáculo para el bilingüismo? La influencia entre las lenguas puede ser espontánea, pero también inducida bajo el pretexto de la generalización de la lengua como en el periodo colonial en América, se decretó que se use solo el español². Sin embargo, muchas lenguas indígenas resistieron. De hecho, la influencia y la asimilación de la lengua tiene un largo proceso, y requerirá de una planificación y una escuela o centro de estudio de la lengua que se pretende generalizar. La ortografía aplicada a las lenguas nativas y la alfabetización juegan un rol relevante en el aprendizaje de la lengua. En las reducciones se desarrolló la ortografía latina, y se adaptó el alfabeto del castellano de la época, por eso muchas veces resulta incomprensible el guaraní jesuítico. El guaraní hablado en Paraguay tiene su alfabeto, *achegety*

oficial. En Mato Grosso do Sul se adaptó, en parte, el alfabeto del inglés para escribir la lengua kaioiwá-guaraní. Una misma palabra guaraní se suele escribir de forma diferente, por ejemplo el uso de la w en vez de la g en kaioiwá.

En general se optó por la ortografía latina y aunque el alfabeto se sigue modificando, la base puesta por los misioneros sigue vigente. Es importante mencionar, que ciertos agentes o actores abogan por la conservación y sistematización de una lengua que sirve para una comunidad más o menos grande que utiliza la misma lengua. Este tipo de postura rompe con la espontaneidad del habla. Pues la lengua evoluciona naturalmente, gracias a la creatividad de los hablantes. En cierta medida, las lenguas nativas sobreviven debido a su apertura. A continuación se presentan las fases de la mezcla en el contacto entre lenguas, por préstamos de sustantivos y la incorporación de otros elementos con referente concreto, como el verbo, el adjetivo, y el adverbio; las lenguas consideradas modernas salieron de lenguas más antiguas; la discusión sobre la lengua enseñada en la escuela y su uso cotidiano; la implementación de la ortografía en las lenguas nativas, y el bilingüismo natural o aprendizaje de la segunda lengua.

Fases del jopara (mezcla) en el contacto de lenguas

Influencia entre las lenguas en la comunicación elemental

En esta fase los interlocutores apenas pueden interpretar el significado de las palabras intercambiadas. Es decir, prácticamente se tiene que adivinar lo que el interlocutor desea comunicar. Generalmente, en esta etapa es donde se recurre a préstamos de sustantivos, no pocas veces implica también una adaptación fonológica y ortográfica, puesto que la adquisición se da fuera del contexto formal de aprendizaje. Sobre todo "es necesario que la forma del préstamo no contradiga abiertamente los hábitos articulatorios y acústicos de la lengua receptora, lo que puede lograrse mediante procedimientos de adaptación" (Castillo Fadic, 2002, 478). Las lenguas entran en contacto por diferentes razones, puede ser, política, económica, religiosa, y por la ubicación geográfica, por ejemplo, compartir frontera, etc. Se describe las lenguas en contacto como una:

Situación en la que hablantes de lenguas diferentes interactúan con frecuencia como resultado de movimientos migratorios o por su proximidad geográfica. Suele dar lugar a situaciones de bilingüismo y a diferentes grados de influencia mutua de los sistemas lingüísticos empleados. El contacto de lenguas está estrechamente relacionado con el aprendizaje de una lengua extranjera (Palacios Martínez, 2019, en línea).

Lógicamente, la llegada de los españoles a América propició la incorporación de nuevos elementos en la cultura local, y de ahí surgió la necesidad de asimilar ciertos términos y denotar los objetos en la lengua de los visitantes, recurrir al mecanismo de préstamo; en esa circunstancia la lengua guaraní tomó prestado los nombres de animales desconocidos en estas regiones. Lógicamente, "el significado del préstamo debe responder a una necesidad de la lengua, en el sentido de que aquello que denota no tenga otro nombre en la lengua receptora" (Castillo, 2002, 478). Como ejemplo de préstamos y sus respectivas adaptaciones se pueden citar el caballo, kavaju; la vaca, vaka, la cabra, kavara; la oveja, ovecha; asimismo, la introducción de muebles, indumentaria, utensilios, accesorio de cama, entre otros, como se puede observar en el siguiente cuadro:

Cuadro 1. Ejemplos de préstamo del castellano a guaraní

Español - Guaraní									
Animales		Muebles		Indumentaria		Utensilios		Accesorio de cama	
caballo	kavaju	baúl	Vau	Calzón	kasõ	cuchara	kucha	colchón	kochõ
cabra	kavara	mesa	Mesa	Camisa	kamisa	paila	páila	sábana	savana
vaca	vaka	alacena	alacena	Zapato	sapatu	batea	vatéa	almohada	aramboha

Cuadro elaborado por la autora

Incorporación de otros elementos léxicos con referente concreto

En las interacciones más avanzadas se añaden otros elementos; además de los sustantivos, se incorporan verbos, adverbios, adjetivos calificativos con sus concordancias, etc. Esto ocurre cuando la lengua extranjera no se aprende en un contexto formal, y esta es la fase en la que la estructura morfológica de la lengua puede ser afectada. Asimismo, la incorporación gradual de los elementos con referente concreto podría significar graves amenazas para una lengua nativa o minoritaria, que poco a poco es sustituida por la lengua de los colonizadores; es aún más peligroso si la lengua de contacto es lengua dominante, en el caso de América Latina la lengua dominante es la castellana. La lengua guaraní es resultado de las lenguas que entraron en contacto durante el periodo colonial, incluido el nombre, que se aplicó también a los grupos que hablaban dialectos similares. Conforme a algunos testimonios y los primeros registros de la escritura de esta lengua:

Se caracterizaba, exteriormente, por su enorme extensión geográfica y su fraccionamiento dialectal. Pero los misioneros la presentaban también desde otro punto de vista: el de sus caracteres internos, y más especialmente el de su estructura o, como se decía, su 'artificio' (Melià, 2003, 143).

Por la convivencia entre la lengua guaraní y castellano se ha modificado la estructura de la primera, no solo por los términos incorporados en su léxico, sino también en la práctica de la traducción se suele ajustar a la estructura de la lengua castellana. Se puede aventurar que la lengua guaraní hablada en Paraguay fue empobreciéndose, pues ha perdido, en gran medida, el significado original de las palabras; hay términos que fueron vaciados de su contenido, especialmente, para la elaboración del vocabulario teológico y la implementación de la política y economía europeas.

Por un lado, hay agentes o actores que abogan por la conservación y sistematización de una lengua, de esta manera, sirva para una comunidad más o menos grande que utiliza la misma lengua. Se busca proteger la lengua, a fin de mantener la diversidad. Por otro lado, hay quienes claman por una mayor flexibilidad en la incorporación de palabras extranjeras y en la creación de neologismos. Si se enfatiza la actitud de la primera postura podría bloquear la fluidez y la evolución de la lengua; y si se permite una invasión masiva de préstamos léxicos también podría debilitar a la lengua receptora. Lo ideal es buscar un equilibrio entre las dos posturas mencionadas. Obviamente, las posturas extremistas pueden perjudicar a las lenguas en contacto.

Lenguas modernas salieron de lenguas más antiguas

Las lenguas consideradas modernas, evidentemente, salieron de lenguas más antiguas y no solo tomaron préstamos de otras lenguas, sino que pudieron conservar elementos léxicos perdidos por la lengua, que aportó originalmente, y, dicho sea de paso, suelen parecer

apropiaciones, y no un simple préstamo. Un ejemplo clave es el latín, del cual se originaron varias lenguas, y en materias especializadas hay lenguas que introdujeron en su léxico términos del latín y del griego.

En cuanto a las palabras incorporadas de una lengua a otra se puede mencionar, que en el inglés se agregó el vocablo *havoc* proveniente de un antiguo variante del francés al verbo “*wreak*” (este se suele confundir con el verbo *wreck*). El resultado es que un antiguo verbo inglés se hace acompañar de un sustantivo de otra lengua (en este caso francés): *wreak havoc*, que significa: causar una gran destrucción. Mientras tanto esta palabra francesa (*havot* en el antiguo francés continental) ha desaparecido del uso cotidiano de la lengua francesa pero sobrevivió en el inglés.

Cuadro 2. Ejemplos de jopara (mezcla de guaraní - castellano)

Jopara (guaraní)	Español	significado
tranquilopa	Tranquilo	todo está en orden
ñasolucionáta	resolver, solucionar	vamos a solucionar
aarriva	arribar = llegada	hacer una subida/ ir hacia arriba
aarregla	Arreglar	poner en orden
epensamína	Pensar	Reflexionar/ piense por favor
che pila'i	pila/batería	No tengo ganas/ estoy agotado

Cuadro elaborado por la autora

El préstamo en guaraní puede sufrir una transformación fonológica. Se incorporan vocablos del español alterando la estructura fonológica de la lengua base (Ver Hauck, 2014, 130); por ejemplo la palabra caballo se incorpora al guaraní como *kavaju*. La influencia entre lenguas en contacto se da no solamente en América, sino en todo el mundo, puesto que el hombre es un ser social, necesita comunicarse con quienes comparte un territorio. "La condición social del hombre lo lleva a buscar comunicarse con el otro, pertenezca o no a su comunidad idiomática, generándose interrelaciones entre los pueblos" (Castillo, 2002, 469).

Asimismo, en el contacto entre el francés e inglés hay varios ejemplos, se puede mencionar el caso del término: email para expresar correo o mensaje electrónico. La palabra email es una mezcla “*portmanteau*” de dos palabras: *electronic* y *mail*. La primera ha sido recortada casi completamente. Es un caso de “*clipping*”. Para los hablantes del francés, causó muchas polémicas sobre la pureza de la lengua de Molière que retomaron algunos políticos franceses. En Québec, en cambio, se propuso el vocablo *courriel* que combina el comienzo de *courrier* con un fragmento de *électronique* y en Francia se propuso *mél*, los creadores de este último dijeron que no se inspiraron en mail o email, sino en *messagerie électronique*. ¿Qué palabra prefieren la mayoría de los hablantes? Dicen: *J'ai des mails à lire*. Por ejemplo, se puede ver en un artículo de una revista femenina que predomina el uso de mail en francés sobre *courriel* o aún email⁶. Aún podríamos mencionar que la palabra mail en inglés proviene de la palabra francesa “*malle*” como en *malle-poste*. La palabra hizo un viaje de ida y vuelta que duró casi ocho siglos.

La lengua enseñada y la lengua de uso cotidiano

La lengua enseñada en la escuela debería ser natural y no tan desvinculada del uso cotidiano de la misma ni “distante de las normas de uso de la lengua” (Hauck, 2014, 116), especialmente, cuidar el uso de neologismos en las escuelas e incluso sería mejor optar por la revitalización de los vocablos que cayeron en desuso. Históricamente, algunas de las lenguas nativas de América ya habían sufrido una reducción con la implementación de la ortografía. Los misioneros en la primera etapa de la evangelización intentaron adaptar la gramática de las lenguas nativas a la gramática de griego y latín, lenguas que ellos conocían y posiblemente dominaban mejor, y tal vez tomaron como modelo único y universal. De esta manera, algunos elementos de las lenguas nativas fueron excluidos.

En la actualidad, se reconoce que las lenguas nativas difieren, en gran medida, de las lenguas occidentales y merecen un tratamiento especial; por eso en distintos centros se abordan cuestiones que fueron ignoradas o marginadas en otra época, así como varios estudiosos internacionales se dedican a la investigación de estas lenguas. Al mismo tiempo, se emprenden estudios sobre las cosmovisiones de los nativos; y a partir de los hallazgos se aprende a valorar un poco más las culturas y aportes de los nativos, que antes habían sido ignorados y discriminados, en el caso de los conquistadores, quienes “se conformaban con tener un traductor o sólo saber las palabras precisas para comunicar sus deseos u órdenes” (Navarro Mederos, en línea). Los misioneros, por su parte, tuvieron la intuición de que el aprendizaje profundo de las lenguas indígenas era necesario. “La falsa opinión en que están los indios de incapaces, ha dado fingida excusa de aventajarlos en la Doctrina Cristiana a los que por oficio tienen obligación de enseñársela, si bien la experiencia muestra lo contrario” (Montoya, 1640, ff. preliminar, citado por Melià, 2003, 150).

Sin embargo, persiste aún la tendencia de postergar la inclusión plena de las lenguas nativas, porque aún no se ha desterrado completamente la mentalidad colonial. Además hay diferentes posturas sobre el tipo de guaraní que se debería enseñar en la escuela, y con frecuencia se llega a separar la lengua enseñada en la escuela, de su uso cotidiano con el pretexto de conservar su pureza. Precisamente, se ha señalado sobre el peligro de crear un abismo entre la lengua enseñada y el uso cotidiano, a nombre de la pureza de la lengua vernácula.

Investigaciones en varios contextos han mostrado que construir la pureza de una lengua vernácula puede perjudicar la misma, por medio de crear un abismo entre el uso cotidiano de ella y una variedad oficial purificada que se enseña en la escuela (Hauck, 2014, 127).

Habrà que buscar una salida a esta problemática desde los departamentos del Ministerio de Educación y Cultura. Con cierta frecuencia los padres de familia manifiestan que no entienden el guaraní de la escuela y por ende no pueden ayudar a sus hijos. Es una situación que obliga a la comunidad educativa a unificar criterios y favorecer el aprendizaje de la lengua guaraní, antes de confundir más.

La implementación de la ortografía en las lenguas nativas

El otro detalle no menos importante fue la aplicación de la ortografía. Varias lenguas nativas eran aún ágrafas cuando entraron en contacto con las lenguas europeas alrededor del S. XVI y XVII. En alguna medida, esta situación significó una desventaja para las lenguas nativas. En el caso de la lengua guaraní, los misioneros desarrollaron la ortografía latina y adaptaron el alfabeto del castellano de la época. Por ese motivo muchas veces resulta incomprensible el guaraní jesuítico. El guaraní hablado en Paraguay tiene su alfabeto, *achegety* oficial. En Mato Grosso do Sul se adaptó el alfabeto del inglés a la lengua kaiowá-guaraní. De esta manera, una misma palabra se escribe de forma diferente, por ejemplo el uso de la w en vez de la g en

kaïowá

Por su parte, los misioneros tenían la intención de publicar materiales referentes a la evangelización y facilitar una comunicación más fluida entre los indígenas y los religiosos, con ese fin sistematizaron la lengua. Sin embargo, no se ha podido unificar la ortografía, y hasta la actualidad sigue siendo un problema. A esto se había sumado la nueva división política en la región, se establecieron límites de los países 'conquistados' por españoles y el de los portugueses, que obligó la dispersión de las comunidades guaraní hablantes. Por eso la lengua guaraní tiene contacto no solamente con el castellano, sino también con el portugués y otras lenguas nativas. De hecho, se atribuía una gran extensión a la lengua guaraní, así se lee en una carta del P. Alonso de Barzana:

La lengua que toda esta nación, extendida tan a la larga, es una sola, que aunque la que hablan en el Brasil, que llaman Tupí, es algo distinta, es muy poca la distinción y que no impide nada; lo cual ha sido de mucho efecto para la conversión de esta nación. (Furlong, 1968, 92; Melià, 2003, 101).

La diversidad de grafía aplicada a la lengua guaraní ha confundido, en gran medida, a los hablantes a la hora de leer o interpretar un texto. Por lo que, sería muy oportuno consensuar y unificar la grafía a fin de optimizar la comunicación. Es una tarea pendiente de los guaraní hablantes de la región, que incluye a Paraguay, Brasil, Bolivia y Argentina.

Bilingüismo natural o aprendizaje de la segunda lengua

Si bien durante la primera etapa del contacto entre lenguas diferentes en América, se produjeron variadas mezclas (jopara), se pasó a una etapa, en la que los hablantes dominaban ya el español además de la lengua nativa; y comprenden intuitivamente la diferencia estructural existente en las dos lenguas. No cometen errores que cometerían los monolingües, cuando tratan de aprender una segunda lengua. Se analiza la situación de:

Personas que por circunstancias especiales [...] poseen dos «lenguas maternas» [...] porque al estar en contacto con dos lenguas desde el comienzo, separan los dos sistemas en los que reciben estímulos lingüísticos, filtrando y deduciendo independientemente las reglas de los dos. (Millán, 2005, p. 482).

La capacidad de adquirir dos lenguas simultáneamente sería aplicable también a las personas que pertenecen a países considerados bilingües, no solo a la familia proveniente del extranjero, cuyos hijos pueden aprender a hablar las dos lenguas simultánea y espontáneamente (Ver Millán, 2005, 481); es decir, fuera de la educación formal bilingüe. Cuando en el entorno se habla más de una lengua, es factible la adquisición de esas lenguas, sin mucho esfuerzo. En Latinoamérica conviven las lenguas nativas junto a la lengua española desde hace varios siglos, y esta lengua se ha arraigado bastante en la región. De hecho, los colonizadores promovieron la generalización de la lengua española e intentaron desplazar a las lenguas nativas. En ese sentido se señala que en:

Las colonias, -y el Paraguay entró en esa condición desde 1537, con el asentamiento definitivo de los españoles en lo que sería la ciudad de Asunción- hay un contacto de culturas y lenguas que se orienta hacia la sustitución de una por la otra, proceso que por muchos años puede ir junto con la persistencia del idioma nativo y después cuajar a veces en un honroso bilingüismo (Montoya, Catecismo, 2011, 17)⁸.

No obstante, a nivel estatal, se sigue priorizando la lengua de los colonizadores, en detrimento de la lengua local. Es decir, en vez de promover las lenguas nativas, disminuyen los recursos. Se pretende que las personas se comuniquen más en castellano, y a lo sumo en inglés. Las políticas lingüísticas referentes a las lenguas nativas son ambiguas; una lengua indígena

puede ser declarada oficial, pero en la malla curricular figura solo como lengua enseñada y con carga horaria reducida. Vale recordar que cuando desaparece una lengua, con ella se extinguen también la cosmovisión y cultura de una nación. Lo llamativo es que pese a la circunstancia desfavorable siguen evolucionando las lenguas locales. La creatividad de los hablantes es alentadora.

Por último, es importante señalar que, en los países bilingües de Latinoamérica, se percibe también la influencia de la lengua nativa en la formación de las variedades del castellano americano (Ver EGIDO, 2004), como los calcos en la estructura morfológica. En Paraguay se suele denominar este fenómeno: castellano paraguayo.

A modo de conclusión

Los seres humanos se han esmerado, desde tiempos inmemoriales, en inventar un medio de comunicación; principalmente, por una necesidad social (Ver Enríquez Pozo, 2001). La lengua se constituye en uno de sus mejores avances para interpretar la intenciones y aspiraciones del otro. En el mundo hay una infinidad de lenguas, a lo largo de los siglos muchas de ellas desaparecieron, pero hay otras que van surgiendo para ampliar y continuar la comunicación. Naturalmente las lenguas comienzan por la oralidad y luego se desarrollan las escrituras en sus diferentes tipografías. En el caso de las lenguas nativas de América, algunas de ellas ya contaban con sus propias escrituras; pero tras la llegada de los españoles, especialmente, los misioneros optaron por la ortografía latina para aplicar a algunas lenguas, denominadas lenguas generales por su extensión en las distintas regiones, como la lengua quechua, aymara, náhuatl, guaraní, entre otras. Estas lenguas, prácticamente, fueron las que más oportunidades tuvieron de sobrevivir e incluso enriquecerse con el contacto con otras lenguas.

El contacto o la convivencia de dos o más lenguas genera modificaciones en la expresión y en el contenido cultural. Esta situación suele propiciar el préstamo de sustantivos en la fase inicial como resultado de la comunicación elemental, y en la consolidación del contacto van incorporándose otros elementos léxicos como el verbo, el adjetivo y el adverbio. En América Latina se ha dado prioridad a la enseñanza - aprendizaje del español en lugar de las lenguas nativas. Había una asimetría entre las lenguas habladas por los nativos y la de los colonizadores. Se pensaba que las lenguas nativas eran inferiores a las lenguas europeas. La implementación de la ortografía permitió la sistematización de la gramática. El aprendizaje de la lengua por parte de los misioneros favoreció, en gran parte, el reconocimiento de la riqueza de las lenguas nativas y su difusión.

La lengua enseñada en la escuela y el uso cotidiano, en el caso de Paraguay, requiere un estudio y un diálogo entre los miembros de la comunidad educativa, para evitar un distanciamiento abismal entre las dos modalidades. En cuanto al bilingüismo se suele plantear diferentes discusiones; por ejemplo, el bilingüismo de Paraguay despierta mucho interés de los estudiosos, por sus características particulares; se suele afirmar que es más fuerte la mezcla o *jopara - jehe'a* que el bilingüismo. Sin embargo, desde los primeros tiempos del contacto de guaraní y castellano, se han asimilado las dos orientaciones culturales y lingüísticas. El privilegio del bilingüe, precisamente, consiste en la capacidad de comprender dos cosmovisiones diferentes, además de escribir y expresarse en dos lenguas.

Notas

- ¹ La Real cédula del 10 de mayo de 1770 firmada por Carlos III en Aranjuez, expresa: “para que en los reinos de las Indias se destierren los diferentes idiomas de que se usa, y solo se hable el castellano”. (Citado por Ahumada, I. 2021, 183).
- ² Wreak havoc. Merriam-Webster.com Dictionary, Merriam-Webster, <https://www.merriam-webster.com/dictionary/wreak#havoc>; <https://www.merriam-webster.com/grammar/do-you-wreak-havoc-or-wreck-i>
- ³ Del francés porte-manteau, pronunciado portmantó, es un galicismo introducido en inglés con el significado original de «maleta».
- ⁴ Tipo de palabra que se forma por la combinación de otras palabras o contracciones palabras; (por ejemplo, *ofimática*, contracción de *ofi[cina]* e *[infor]mática*)
- ⁵ Je ne trouve plus un message important dans ma boîte mail, comment faire ? Recuperado de: <https://www.femmeactuelle.fr/vie-pratique/high-tech/je-ne-trouve-plus-un-message-important-dans-ma-boite-mail-comment-faire-2128234>
- ⁶ <https://www.cnrtl.fr/definition/malle>
- ⁷ B. Melià: Introducción y nota del Catecismo de Montoya [1640] reeditado por CEPAG en 2011. (Montoya, Catecismo, 2011, 17).

Referencias

- Ahumada, I. (2021). Iglesia y monarquía ante las lenguas indígenas hispanoamericanas (1503-1803). *Káñina, Rev. Artes y Letras, Univ. de Costa Rica*, 45(1), 183-205. <https://doi.org/10.15517/rk.v45i1.46826>
- Castillo Fadic, N. (2002). El préstamo léxico y su adaptación: un problema lingüístico y cultural. *ONOMAZEIN*, 7, 469-496. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6467347>
- Egido, M. C. (2003-2004). Contacto de lenguas indígenas y español en América: aspectos diacrónicos y sincrónicos. *Contextos*, 21-22(41-44), 279-313. <http://www.revistacontextos.es/2003-2004/Cristina1.pdf>
- Enríquez Pozo, A. (2021). El origen del lenguaje humano: ¿Cómo y cuándo empezamos a hablar? *Revista Digital INESEM*. <https://www.inesem.es/revistadigital/idiomas/el-origen-del-lenguaje/>
- Furlong, G. (1968). Alonso Barzana, S.J. y su carta a Juan Sebastián (1594). Buenos Aires: Ed. Thoria.
- Hauck, J. D. (2014). La construcción del lenguaje en Paraguay: fonologías, ortografías e ideologías en un país multilingüe. *Boletín de Filología*, 49(2), 113-137. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-93032014000200006
- Melià, B. (2003). La lengua guaraní del Paraguay en el Paraguay Colonial. Asunción: CEPAG.
- Millán Garrido, R. (2005). Interferencias lingüísticas en el aprendizaje de una segunda lengua. En *ACTAS del XVI Congreso Internacional de ÁSELE* (p. 482). https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0481.pdf
- Montoya, A. R. de. (2011). Catecismo de la lengua guaraní. Madrid; Asunción: CEPAG. (Obra original publicada en 1640)

- Navarro Mederos, M. A. (2018). Misionero y lenguas en Hispanoamérica.
https://www.dhial.org/diccionario/index.php/MISIONEROS_Y_LENGUAS_EN_HISPANOAM%C3%89RICA
- Palacios Martínez, I., Alonso Alonso, R., Cal Varela, M., Calvo Benzies, Y., Fernández Polo, F. X., Gómez García, L., López Rúa, P., Rodríguez Rodríguez, Y., y Varela Pérez, J. R. (2019). Diccionario electrónico de enseñanza y aprendizaje de lenguas.
<https://www.dicenlen.eu/es/diccionario/entradas/contacto-lenguas>

Tipo: Artículo original - **Sección:** Artículos varios

Desarrollo de las estrategias de comprensión lectora de textos científicos en inglés (nivel B1) para estudiantes universitarios

Development of Reading Comprehension Strategies of Scientific Texts in English (Level B1) for University Students

Oraily Madruga Rios

*Universidad de La Habana,
Instituto Superior de Tecnologías y Ciencias Aplicadas, Cuba*
<https://orcid.org/0000-0002-1571-0246>

e-mail: oraily@instec.cu

Recibido: 2/3/2024
Aprobado: 16/7/2024

RESUMEN

Los estudiantes universitarios de las carreras de ciencias nucleares y ambientales del Instituto Superior de Tecnologías y Ciencias Aplicadas de la Universidad de La Habana deben consultar gran parte de la literatura científica más actualizada escrita en inglés; sin embargo, no han desarrollado habilidades ni estrategias para la comprensión de lectura de esos textos. Este hecho incide negativamente en su desempeño como futuros especialistas competentes en sus respectivos campos: radioquímica, física nuclear, meteorología e ingeniería nuclear. Consecuentemente, se identifica el problema de investigación: ¿Cómo desarrollar estrategias de comprensión lectora de textos científicos en inglés (nivel B1) para estudiantes de pregrado? Además, se determina como objetivo: desarrollar estrategias de comprensión lectora de textos científicos en inglés (nivel B1) en un curso optativo de pregrado. Los métodos que sustentan las bases teóricas son: análisis documental, sintético-analítico, histórico-lógico, inductivo e hipotético-deductivo; mientras que entre los métodos e instrumentos empíricos se encuentran: investigación-acción, experimental, inferencia estadística, estudio de caso, encuesta, observación y escala de Likert. La adopción de las estrategias de comprensión lectora de textos científicos (nivel B1) en el curso optativo de pregrado resulta útil y provechosa para los estudiantes universitarios de las carreras de ciencias nucleares y ambientales. Se comprueba que los estudiantes adquieren las habilidades necesarias para la comprensión lectora de textos científicos (nivel B1) en inglés. En conclusión, las estrategias de comprensión lectora de textos científicos (nivel B1) en inglés contribuyen al desarrollo de las habilidades lingüísticas de los estudiantes de pregrado.

Palabras clave: estrategias; comprensión lectora; textos científicos.

ABSTRACT

Undergraduate students of nuclear and environmental sciences majors at the Higher Institute of Applied Technologies of the University of Havana must consult much of the most updated scientific literature written in English. However, they have not developed skills and strategies for reading comprehension of those texts. This fact has a negative impact on their performance as future competent specialists in their respective fields:

Conflictos de Interés: ninguno que declarar

Fuente de financiamiento: sin fuente de financiamiento.

DOI: <https://doi.org/10.47133/ÑEMITYRA20240602b-A8>

BIBLID: 2707-1642, 6, 2, pp. 76-82

Editor responsable: Valentina Canese (<https://orcid.org/0000-0002-1584-7322>). Universidad Nacional de Asunción, Instituto Superior de Lenguas, Paraguay.

radiochemistry, nuclear physics, meteorology and nuclear engineering. Consequently, the research problem turns out to be: how to develop reading comprehension strategies of scientific texts in English (B1 level) for undergraduate students? So that the aim is to develop reading comprehension strategies of scientific texts in English (B1 level) in an undergraduate elective course. The methods supporting the theoretical bases are documentary analysis, synthetic-analytical, historical-logical, inductive and hypothetical- deductive; while among the empirical methods and instruments are: action research, experimental, statistical inference, case study, poll, observation and Likert scale. The adoption of reading comprehension strategies of scientific texts (B1 level) in the undergraduate elective course is useful and beneficial for undergraduate students of nuclear and environmental sciences. It is proved that students acquire the necessary skills for reading comprehension of scientific texts (B1 level) in English. In sum, strategies for reading comprehension of scientific texts (B1 level) in English contribute to the development of undergraduate students' language skills.

Keywords: strategies; reading comprehension; scientific texts.

Importancia de la comprensión lectora de textos científicos en inglés

Con 1.8 mil millones de hablantes, en su mayoría, no nativos, el inglés se posiciona en el primer lugar de las lenguas más habladas en el mundo. (Ethnologue, 2024) De ahí, que se considere la “lingua franca” en el ámbito académico y profesional. También, científicos de diversos países pueden compartir intereses comunes: hallazgos, conferencias, publicaciones, con el uso del inglés en aras de lograr una comunicación intercultural eficaz.

Su difusión data de los primeros descubrimientos científicos en diversas áreas. En la actualidad, las publicaciones científicas en inglés alcanzan mayor impacto, porque el 98% de estas, en particular en áreas de ciencias naturales y básicas, se escriben en el idioma mencionado. (Domínguez Ramírez et al 2021) Por consiguiente, dichos textos se difunden mediante revistas indexadas a bases de datos reconocidas, en las cuales la lengua inglesa predomina. Tal es el caso de Scopus, que presenta solo el “20% de sus títulos en otras lenguas distintas del inglés” (Elsevier, 2024, p.20).

La visibilidad del trabajo científico se relaciona intrínsecamente con el éxito de las publicaciones en el idioma anglosajón. Mientras mayor sea esta, así también será la internacionalización y la competencia profesional. Entre las desventajas y causas de dicha tendencia se encuentran: las fugas de cerebros hacia países de habla inglesa, y la desactualización de aquellos profesionales con poco dominio de la lingua franca. (Araujo Inastrilla y Solís, 2023) Por consiguiente, en gran parte de los países hispano-parlantes, los recién graduados universitarios deben alcanzar durante sus carreras los niveles de competencia en inglés (B1 o B2) con el fin de obtener mejores propuestas laborales y académicas.

El entrenamiento de los aprendientes en la comprensión lectora de textos científicos en inglés resulta primordial en el dominio no solo de esta habilidad, sino también en el desarrollo de las otras: expresión oral, comprensión auditiva y expresión escrita. (Peñaranda Gómez, 2015) Cuando se comprende un texto en una lengua extranjera se adquieren además de nuevos léxicos, se establecen estructuras gramaticales. El conocimiento aprendido puede luego ser producido de manera escrita u oral, y reconocido en audios. Numerosos trabajos se han realizado acerca de las estrategias en la comprensión lectora de inglés y de textos científicos en inglés, se analizan algunos aportes al tema a continuación.

Investigaciones previas

Ramos Solis (2023) conceptualiza y presenta estrategias directas: memoria cognitiva y compensatoria, e indirectas: metacognitivas, sociales y afectivas. Establece la estrategia *skimming* para la optimización de la comprensión lectora en inglés. Mientras que Aguas Álvarez y Yépez Robles (2023) estimaron que la aplicación de la metodología AICLE y la

estrategia R2L eran las apropiadas para guiar la enseñanza de la lectura de textos de ciencias naturales en inglés.

Uquillas Jaramillo et al (2023) se enfocan en las estrategias didácticas utilizadas para el desarrollo de la comprensión lectora en inglés de los estudiantes de bachillerato. La puesta en práctica de variadas estrategias posibilita la consecución de los objetivos comunicacionales e impulsan el aprendizaje significativo.

No obstante, Hurtado Serna y Salcedo Rodríguez (2023) prefieren implementar el efecto de la estrategia SQA apoyada en clustering. Se utiliza en la comprensión literal, inferencial y crítica de textos que deben leer estudiantes de segundo y tercer grado de primaria. Los resultados de su tesis de grado demostraron su eficacia.

También, López González y Panchana González (2023) optaron por acrecentar la comprensión lectora de los estudiantes de octavo grado en Ecuador mediante una sola estrategia, la de gamificación. Ésta crea un ambiente de aprendizaje significativo gracias a las diversas actividades didácticas. Sustenta dicho criterio, Mauricio Torres (2023), en su tesis de maestría, demuestra el impacto positivo de la estrategia de gamificación en la comprensión lectora de textos en inglés, con el uso de la herramienta Quizizz, dirigido a estudiantes adultos, quienes mejoran la comprensión lectora en sus tres dimensiones: literal, inferencial y crítica.

Por otro lado, Chacaguasay Mullo y Larreal Bracho (2023) plantean que el fortalecimiento de la metacognición facilita la optimización de las estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora. Los autores emplean las siguientes estrategias: leer en voz alta, distinguir entre textos de tipo narrativos e informativos, elaborar una predicción y plantearse un propósito de lectura.

Rodríguez Diéguez et al (2023) diseñan un manual didáctico para desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes de medicina a través de la educación a distancia con resultados favorables. Previamente, Quesada Sotolongo et al (2016) fundamentan la importancia de la comprensión lectora en inglés por medio de una asignatura con fines académicos en Matanzas, Cuba.

La necesidad de la comprensión lectora de textos científicos en el InSTEC

En el contexto del InSTEC-UH, donde se estudian las carreras: Meteorología, Radioquímica, Física Nuclear e Ingeniería en Tecnologías Nucleares y Energéticas se detecta que los estudiantes de pregrado de las cuatro carreras deben consultar gran parte de la literatura científica más actualizada escrita en inglés. Sin embargo, no han desarrollado habilidades para la comprensión de lectura de esos textos.

Este hecho, incide negativamente en su desempeño como futuros especialistas competentes en los campos de las ciencias nucleares y ambientales. Por ende, se identifica el problema de investigación siguiente: ¿cómo desarrollar estrategias de comprensión lectora de textos científicos en inglés (nivel B1) para estudiantes de pregrado?

En aras de solucionarlo, el objetivo trazado es desarrollar estrategias de comprensión lectora de textos científicos en inglés (nivel B1) en un curso optativo de pregrado. La asignatura mencionada se denomina: “Inglés (B1) con un enfoque científico. Se implementó durante el primer semestre del curso escolar 2023 y se valoraron sus resultados con la aplicación de los métodos e instrumentos: investigación-acción, experimental, inferencia estadística, estudio de caso, encuesta, observación y escala de Likert.

Marco conceptual de la investigación

Previo a valorar el desempeño de los estudiantes tras la aplicación de estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora de textos científicos en inglés (nivel B1), se requirió del análisis de las definiciones de comprensión lectora, estrategias lectoras, nivel B1 y textos científicos, como bases teóricas de la investigación.

Se considera comprensión lectora como un proceso lingüístico complejo, que conlleva diferentes niveles de asimilación del lector y diversas interpretaciones apropiadas o no, en dependencia de sus características personales propias: habilidades lingüísticas, estrategias de aprendizaje más factibles, vivencias, tiempo que se toma para aprender nuevos contenidos, entre otras.

Se adopta el concepto de Hernández Burgos (2022), quien define a las estrategias lectoras como un conjunto de acciones ordenadas con un objetivo específico. En general, se pueden clasificar en tres tipos, estrategias metacognitivas, cognitivas y socio afectivas. Las estrategias metacognitivas son las acciones que permiten reflexionar sobre las condiciones que favorecen el proceso de aprendizaje como pueden ser las actividades que se organizan o planifican, la auto-evaluación y la auto-corrección. Mientras que las estrategias cognitivas son las acciones a partir de las cuales el aprendiente interactúa con la materia que estudia con vista a realizar una tarea de aprendizaje. Y las socio-afectivas son las que controlan el aspecto afectivo personal durante el aprendizaje e implican una interacción con colaboradores con vista a favorecer la apropiación de la lengua.

Según Sanz (2018), el nivel B1 en inglés u otra lengua se conoce también como nivel intermedio o usuario independiente, descrito minuciosamente en el Marco Común de Referencia Europeo para las Lenguas (MCREL). En Sanz (2018), se describe la actualización del MCREL, incluidas las habilidades de los estudiantes en la comprensión lectora del nivel B1. En general, pueden comprender textos acerca la cotidianidad o el trabajo, en el caso de los estudiantes del InSTEC su futuro laboral se vincula a las ciencias nucleares y ambientales.

Se asume que los textos científicos son textos expositivos en los que se presenta, se describe y se informa acerca de la ciencia, de modo claro y breve, basado en hechos verificados y reales. (Cosinga Valenzuela y Lapa Rivera, 2022)

Metodología de la investigación

El enfoque de la investigación es cuantitativo. Se emplea la escala Likert en la valoración de la encuesta. Se determina cuán útil son las estrategias de comprensión lectora de textos científicos en inglés (B1) para la adquisición de las habilidades lingüísticas necesarias.

Se utiliza el muestreo por cuotas en la selección de la población de estudio. Para la encuesta, se toman 15 estudiantes de primer año de cada carrera: Meteorología, Física Nuclear, Radioquímica e Ingeniería en Tecnologías Nucleares y Energéticas; por ende, se conforma por 60 estudiantes de primer año en total. Se considera dicho año, porque es al que se le exige como requisito de graduación alcanzar el nivel B1 en inglés, como parte de la implementación gradual de la política de inglés, basada en la Resolución 165/19 del Ministerio de Educación Superior (MES). Además, participaron tres profesores del Departamento, quienes habían impartido el curso.

El presente estudio selecciona una variedad de estrategias de acuerdo al texto científico en inglés y a las características propias de los estudiantes. Se propone la aplicación de cuatro estrategias para la comprensión lectora de textos en ciencias nucleares y ambientales. La primera, la lectura rápida, no lineal, para comprender el tema del texto de forma general. La lectura selectiva con la finalidad de ir directamente a lo esencial del texto y excluir lo que

resulta superfluo. La tercera, la lectura por inferencia, en la que los estudiantes adquieren léxico nuevo. Por último, la lectura extensiva de artículos o libros, en la cual se vinculan las anteriores.

Se realizó una encuesta a los 60 estudiantes con el fin de valorar el desarrollo de las estrategias de comprensión lectora de textos científicos en inglés tras haber recibido el curso optativo. A continuación se muestra el cuestionario.

1. ¿Qué estrategias de comprensión lectora de textos científicos en inglés (B1) usted prefiere? Enumere las siguientes en una escala del 1 al 5 en la Tabla 1, donde el 1 representa me funciona mucho, el 2 me funciona bastante, el 3 no sé, el 4 no me funciona mucho, el 5 no me funciona nada.

a) Lectura rápida b) lectura selectiva c) lectura extensiva d) lectura por inferencia

Tabla 1. Preferencias de las estrategias de comprensión lectora.

1= me funciona mucho
2= me funciona bastante
3= No sé
4=No me funciona mucho
5=No me funciona nada

Elaboración propia

2. Luego de explicar a los aprendientes las definiciones de las estrategias metacognitivas, cognitivas y socio-afectivas, se pregunta ¿Cuán útil resultan dichas estrategias en la comprensión lectora de textos científicos en inglés? Valore en una escala del 1 al 5 su influencia en la Tabla 2.

Tabla 2. Influencia de las estrategias en la comprensión lectora de textos científicos

1= me funciona mucho
2= me funciona bastante
3= No sé
4=No me funciona mucho
5=No me funciona nada

Elaboración propia

Resultados

Con el instrumento escala Likert se estimó que el 66,6%, 40 de los estudiantes opinaron que todas las estrategias de comprensión lectora les funcionaba mucho para el manejo de las habilidades lingüísticas.

Mientras que el 20%, 12 aprendientes percibieron que las estrategias metacognitivas y cognitivas les funcionaban mucho y bastante las socio-afectivas. Solo el 13,4%, 8 estudiantes ponderaron que la lectura extensiva y las estrategias socio-afectivas no les funcionaba mucho.

Conclusiones

La adopción de las estrategias de comprensión lectora de textos científicos (nivel B1) en el curso optativo de pregrado resulta útil y provechosa para los estudiantes universitarios de las carreras de ciencias nucleares y ambientales. Se comprueba que los estudiantes adquieren las habilidades necesarias para la comprensión lectora de textos científicos (nivel B1) en inglés.

Las estrategias de comprensión lectora de textos científicos en inglés (nivel B1) para los estudiantes de pregrado del InSTEC contribuyen a sus necesidades comunicativas específicas, lo cual tributa directamente a su desarrollo integral.

Referencias

- Aguas Álvarez, A. & Yépez Robles, J. M. (2023). Aportes y retos de la metodología AICLE y la estrategia R2L en la lectura de los textos del área de Ciencias Naturales en inglés en el grado tercero del colegio La Salle de la ciudad de Montería, Córdoba (Tesis de maestría). Universidad de Córdoba, Montería, Colombia. Recuperado de <https://repositorio.unicordoba.edu.co/server/api/core/bitstreams/e58c54b9-493c-4c96-87e0-ad3158d97e8b/content>
- Araujo Inastrilla, C. R. & Solís Solís, S. (2023). El idioma de la ciencia y la Revista Cubana de Tecnología de la Salud. *Revista Cubana de Tecnología de la Salud*, 14(1), 3-11. Recuperado de <http://www.revtecnologia.sld.cu/index.php/tec/article/view/4013>
- Chacaguasay Mullo, E. & Larreal Bracho, A. J. (2023). Comprensión lectora: una vía de práctica para el desarrollo de la metacognición. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 9244-9261. doi:10.37811/cl_rcm.v7i1.5047
- Cosinga Valenzuela, J. L. & Lapa Rivera, U. (2022). Compresión lectora de textos científicos en estudiantes de una IE Básica Alternativa de Lircay-Huancavelica, 2020.
- Domínguez Ramírez, D., Silva Mar, M. A., Aoyama Argumedo, E. & Martínez Díaz, N. (2021). El aprendizaje del inglés y su importancia en estudiantes universitarios. *Revista de Educación Superior del Sur Global-RESUR*, 12(2), 1-16. doi:10.25087/10.25087resur12a9
- Elsevier. (2024). Scopus, your Brilliance Connected. Content Coverage Guide. Recuperado de https://www.conacyt.gov.py/sites/default/files/upload_editores/u274/GUIA-SCOPUS.pdf
- Ethnologue. (2024, 20 de enero). What is the most spoken language? Recuperado de <https://www.ethnologue.com/insights/most-spoken-language/>
- Hernández Burgos, M. E. (2022). Fortalecimiento de la comprensión lectora en inglés implementando la metodología E-learning a través de Moodle en estudiantes del centro de idiomas de la Universidad de Nariño (Tesis doctoral). Universidad de Cartagena, Cartagena, Colombia. Recuperado de <https://repositorio.unicartagena.edu.co/handle/11227/15884>
- Hurtado Serna, M. & Salcedo Rodríguez, M. N. (2023). Estrategia SQA apoyada en Clustering para la comprensión lectora en estudiantes de Lima, Perú (Tesis de maestría). Universidad Peruana Unión, Lima, Perú. Recuperado de <http://200.121.226.32:8080/handle/20.500.12840/6876>

- Peñaranda Gómez, L. (2015). La comprensión lectora del inglés como lengua extranjera. *Revista Educación y Pensamiento*, 22(22), 19-27. Recuperado de <http://www.educacionypensamiento.colegiohispano.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/5/8>
- López González, D. M. & Panchana González, A. M. (2023). La gamificación como estrategia didáctica para potenciar la comprensión lectora (Tesis de licenciatura). Universidad De Guayaquil, Guayaquil, Ecuador. Recuperado de <https://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/67436>
- Mauricio Torres, N. (2023). Quizizz en la comprensión de textos en inglés en adultos de una universidad privada de Piura, 2022 (Tesis de maestría). Universidad César Vallejo, Piura, Perú. Recuperado de <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/108319>
- Quesada Sotolongo, A. E., Rodriguez Gonzalez, Y. & Núñez Arevalo, M. (2016). La comprensión lectora en la asignatura inglés con fines académicos. CD de Monografías, Universidad de Matanzas "Camilo Cienfuegos". Recuperado de <http://monografias.umcc.cu/monos/2016/CUM%20Colon/mo16197.pdf>
- Ramos Solis, S. N. (2023). Gestión de estrategias formativas para mejorar el nivel inferencial de comprensión lectora en estudiantes del segundo grado de secundaria (Tesis de maestría). Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú. Recuperado de <https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/c40cb0c5-dd57-4b17-8d9c-a8be5e5c7168/content>
- Rodríguez Diéguez, Y., Díaz Pérez, Y., Montes de Oca Peña, R. & Moreno Pupo, J. (2023, 20-30 de noviembre). Tipología de tareas para desarrollar las habilidades lingüísticas del idioma. Ponencia presentada en la XII Jornada Científica Internacional de la SOCECS, Holguín, Cuba.
- Sanz, E. G. (2018). Common European Framework of Reference For Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume With New Descriptors. marcoELE. *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (26).
- Uquillas Jaramillo, N. C., Cifuentes Sánchez, J. E., Manangón Cabrera, G. L. & Santander Dueñas, V. E. (2023). Estrategias didácticas para el desarrollo de la lectura durante el aprendizaje del inglés como lengua extranjera: Didactic strategies for the development of reading in learning English as a foreign language. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(2), 2921-2928. doi:10.56712/latam.v4i2.804

Tipo: Artículo original - **Sección:** Artículos varios

Ñe'ë ojeipyaháva guaraníme oñemomorä haçua

Expresiones lingüísticas en guaraní con función afectiva

Ninfa Magalí Doncel Franco

Universidad Nacional de Asunción, Facultad de Filosofía,
Instituto Superior de Lenguas, Paraguay
<https://orcid.org/0000-0003-0444-9596>

e-mail: maggidoncel@gmail.com

Recibido: 17/3/2023
Aprobado: 22/7/2024

MOMBYKY

Ko tembiapo ojeguero guata ojehechakuaa haçua mba'ëichapa ojepuru ñe'ë ojeipyaháva guaraníme oñemomorä haçua. Upevarä ojeporavo ñe'ënguéra oïva ñe'ëpotýpe, mombe'urä ha tembiasagua'upuku oñemyasäiva arandukápe; avei umi ñe'ë ryapu oñehendúva mamorei, taha'e ogapy, mba'apoha, tapichakuéra apyte ha ambueve hendápe. Ojehechakuaa haçua mba'ëichaitépa oñemboheko umi ñe'ë oñehesa'yjo ñe'ëpykuaa ha ñe'ëjoajungatukuaa rupive, oñemyesakähápe mba'ëichapa oñemboheko ha oñemohenda ñe'ëysajakuaa, ñe'ëtekuaa ha ñe'ëhe'isekuaa rupive. Ñe'ënguéra ojeipyaháva apytépe oï umi ojehaíva guaranietépe, oï avei umi ñe'ë ojepurukáva castellano-gui ha katu oñemboheko guaraní ojepuru haçua (Préstamo integrado) ha ipahápe avei oï ñe'ë ojepurukáva castellano-gui ha noñembohekoambuëiva ojepuru haçua (Préstamo no integrado- alternancia lingüística). Ñe'ë oñehesa'yjo ha oñeikümbypyréva ñe'ëhe'isekuaa rupivépe, ojehechakuaa: ñe'ë he'iseva (Denotación/Connotación) ha mba'e mba'épa ohechaukase (en función al contexto utilizado). Avei ojehechakuaa umi ñe'ëpurureko (Variedades lingüísticas) ojokupytyva ñe'ënguéra ojeipyaháva ndive ojekuaauka porä umi mba'e ojehechaukaséva. Umíva apytpépe ojekuaa ñe'ëpurureko hekopuru rehegua (Funcional o diafásica), ijava'aty rehegua (Sociocultural o diastrática), tetä ñemyasäi rehegua (Geográfica o diatópica) ha ipahápe tembiasakue rehegua (Histórica o diacrónica). Ñe'ënguéra omomoräva ojepurukuaa ojehechauka haçua tapicha remiandu, remikotevë ha remimo'ä; añetehápe umíva apytépe ojehechakuaa mborayhu, tekoayhu, techaga'u, poriahuvareko, jegueromandu'a ha ñemomba'e.

Ñe'ë hy'ë hy'ëvëva: ñe'ë; oñemomorä; ñe'ëysajakuaa; ñe'ëhe'isekuaáva; ñe'ëpykuaa; ñe'ëjoajungatu.

RESUMEN

En esta investigación se llevó a cabo un análisis de expresiones lingüísticas en guaraní con función afectiva, para lo cual se recopilaron expresiones contenidas en textos literarios como poesía, cuentos y relatos más extensos de autores nacionales compartidas en materiales físicos, así como también expresiones a partir de conversaciones en distintos contextos de convivencia social como laboral, escolar y familiar. A partir de un análisis de base lingüística y sintáctica se determinan la composición morfológica, categorización gramatical y la relación semántica de las palabras en conjunto con el contexto del mensaje. Como resultado, entre las expresiones analizadas se halló el uso del guaraní, el uso de palabras prestadas del castellano e integradas a la estructura del guaraní, y el uso de palabras prestadas del castellano no incorporadas, haciendo uso de la alternancia de códigos lingüísticos. En cuanto al aspecto semántico, se identificaron significados denotativos y connotativos de las expresiones en función al contexto utilizado y a las variedades lingüísticas, entre las cuales se tomaron las funcionales-diafásicas, socioculturales-diastráticas, geográficas-diatópicas e históricas-diacrónicas. Finalmente, a partir de las expresiones analizadas se pudo establecer que el uso de las mismas se dio con la intención de transmitir sentimientos, necesidades y opiniones apelando al lenguaje afectivo y a los sentimientos, entre los cuales se vieron reflejados el amor, la amistad, la nostalgia, la compasión y la admiración.

Palabras clave: expresiones; afectiva; morfología; semántica; lingüística; sintaxis.

Conflictos de Interés: ninguno que declarar

Fuente de financiamiento: sin fuente de financiamiento.

DOI: <https://doi.org/10.47133/ÑEMITYRA20240602b-A10>

BIBLID: 2707-1642, 6, 2, pp. 83-91

Editor responsable: Valentina Canese (<https://orcid.org/0000-0002-1584-7322>). Universidad Nacional de Asunción, Instituto Superior de Lenguas, Paraguay.

Ñepyrũby - Introducción*

Ñe'ẽ yma guive ha'e tembipuru tapichakuéra oipurúva momarandúpe, ojegueroguatávo michĩ guive ojokupyty ha'ũa hogayguakuéra térã ambue tapicha oikóva ijava'atýpe. Ko tembipuru ojepurukuaa tapichakuéra ohechaukakuava'erã mba'épa hína pe oipotáva ha avei oikumbyva'erã ambue tapicha oikuaaukáva.

Upeichahápe, ko tembiapo jeporekapyrépe ojehechakuaa mba'eichaitépa tapicha ombojokupyty hemiandukuéra oipuruhápe ñe'ẽ oikuaauka ha'ũa ambuevape umi osẽva iñakãgui. Hysyĩporã ha'ũa ohóvo ñemboguapy jeporekapyrãitéramo (*Delimitación del tema*): Ñe'ẽ guarani ojeipyaháva ñemomora ha'ũa tapicha, mymba, tetã, tekoha térã oimeraẽ mba'e.

Ñembohape porã ha'ũa ko jeporekapy apañuairã (*Presentación del problema*), ikatu oje'e ñe'ẽ ha'ẽha ava rembipuru teete. Mayma yvypóra ohendu ñepyrũrã ñe'ẽ, upéi ombohyapúma, amo gotyomive omoñe'ẽ ha ohaĩma oikuaauka ha'ũa hembiecha ha hemiandu.

Opavave ñe'ẽ ojepurukuaa opamba'erã: oporomomandu, oporohesape'a, oporombo'e, oporojopy, oporohova'api, oporomomora ha ambueverã. Ko tembiaporãme ojehechakuaáta umi ojepurúva ñemomora ha'ũa añaõte, jehaipýpe ha ñe'ẽ ayvu rupive, ojeikuaasere:

- Mba'éichapa ñemboheko ñe'ẽysajakuaa ha ñe'ẽporã rupive umi ñe'ẽ oporomomorãva.
- Mba'etépa oje'ese ojepyahávo ñe'ẽ guarani ñemomora ha'ũa.

Ñembohovaipotávo ko'ã mba'eporandukuéra, ha ojegueroguata ha'ũa hekopetépe ko tembiaporã ojehei jehupytyrãnguéra (*objetivos*):

Jehupytypyrãramo (*objetivo general*) ojehechakuaava'erã mba'éichapa umi ñe'ẽ guarani ojeipyaháva ñemomora ha'ũa, mymba, tetã, tekoha térã oimeraẽ mba'e.

Jehupytyvoirãitéva apytépe (*objetivos específicos*) katu ñehesa'yjova'erã mba'éichapa ñemboheko ñe'ẽysajakuaa rupive umi ñe'ẽ oporomomorãva ha avei ñeikumbyva'erã mba'etépa oje'ese ojepyahávo ñe'ẽ guarani ñemomora ha'ũa.

Ipahaitépe, ñemohesakã ha'ũa mba'ére ha mba'erãpa ojejapo ko tembiapo, ñemopyenda (*Justificación*) péicha:

He'iháicha Gómez Centurión (2007) ijehai Ñe'ẽme: "(...) Ñe'ẽ ningo ndaha'ei tyapurei. Ñe'ẽko hete, ijuru, hesa. Ñe'ẽ ikorasõ, hi'anga, ipyapy. Upéicha rupi ñe'ẽ jahecha, ñe'ẽ añetére japokokuaa. Ñe'ẽ ndaha'ei pararãrei (...)". oje'ekuaa avei ñe'ẽ ojeipyahaporãrõ ikatuha oporoguerochichi, oporomonge'e, oporomoakäraku ha oporombopy'arupikuaa.

Ñe'ẽpapára Gómez Centurión-icha avei ojehechakuaase ñe'ẽ heteha, ijuru, hesa, ikorasõ, hi'anga ha ipyapyha. Upévale ñehesa'yijóta umi ñe'ẽ ojeipyaháva guaraníme ñemomora ha'ũa ñe'ẽpykuaa ñehesa'yijo rupive (análisis lingüístico); ojepurúta ñe'ẽysajakuaa ha ñe'ẽjoajungatu (*morfológico y sintáctico*) ojehechakuaa ha'ũa mba'éichapa ñemboheko umi guarani ñe'ẽ; avei ojepurúta ñe'ẽhe'isáva ñeikũmbyha (*análisis semántico*), ojehecha ha'ũa mba'etépa oje'ese ñemomora jave ñe'ẽ rupive, oipurúva ñe'ẽporã mbojoguáva.

Ko tembiapo jeporekapy rupive avei ojehechakuaáta mayma tapicha oipuruha ñe'ẽ ha'e ñeñanduháicha, ñe'ẽayvu térã jehaipýpe, ijavaaty ñe'ẽha rupive ha mba'eichahápepa ñemomomandu.

* Artículo científico presentado en base a Trabajo Final de Grado para optar por el título de Licenciatura en Lengua Guaraní. Tutor: Francisco Aníbal Doncel Duarte.

Taperekokuaaty - Metodología de análisis y recolección de datos

Ko tembiapo ñemopyenda *enfoque cualitativo*-pe. Ñeguenohẽ jehaipy opaichaguágui ñe'ẽ ojeipyaháva (*expresiones lingüísticas*) guaranimegua ñemomorã haçua; avei ñemono'õ umi ñe'ẽryapu ñehendúva opárupi ñembokuatia haçua. Ñe'ẽnguéra ñehesa'ỹjo ñe'ẽpykuaa rupive (*análisis lingüístico*); ojepuru ysajakuaa (*morfológico*), ñe'ẽjoajungatu (*sintáctico*) ha ñe'ẽhe'isekuaa (*semántico*); upévare idiseño *no experimental*. Marandukuéra ñehesa'ỹjopyréva, ñemohenda ñembokuatia haçua (*alcance descriptivo*).

Ojeiporavo mba'e jeporekapyrãitévaramo (*unidad de análisis*) umi ñe'ẽ ojeipyaháva guaraníme ñemomorã haçua ha ojeiporavopyréva (*muestra*) apytépe katu opaichagua ñe'ẽ ojeipyaháva (*expresiones lingüísticas*) guaraníme ñemomorã haçua; ojehaipyuréva ha avei ñe'ẽryapu ñehendúva opárupi ha opaichahárupi.

Tapereko ha aporekorã (*Método, técnica e instrumento*) jesarekohápe ñemopyenda ñehesa'ỹjo haçua umi ñe'ẽnguéra Ñe'ẽpykuaa rupive (*análisis lingüístico*) ojeipurúvo ñe'ẽysajakuaa, ñe'ẽjoajungatu ha ñe'ẽhe'isekuaa ojehechakuaa mba'éichapa ñemboheko ha mba'etépa oje'ese umi ñe'ẽ opomomorãva rupive.

Ñehesa'ỹjo ha ñembokuatia haçua ojeipurúta ko *matriz de análisis*:

Cuadro 1: Matriz de análisis para expresiones lingüísticas escritas y orales

Ñe'ẽ ojeipyaháva (Expresiones lingüísticas) guaraníme ñemomorã haguã

• Mba'éichapa ojeipuru: -Ñe'ẽayvu (Araka'e, moõpa ha máva). - Ñe'ẽjehai (Mba'eichagua jehaipyre, tembiapo réra, mávapa ohai)	• Mba'éichapa ojehai (guaraníme, ojeipuruka <i>castellano</i>-gui ha ñemboheko guaraníme téra ojeipuruka <i>castellano</i>-gui ha ojeipuru upeichaité). • Mba'éicha ñemohenda ñe'ẽtekuaa ryepýpe (Tero, teroja, ñe'ẽtéva ha ambueve).	• Mba'épa he'ise: (Denotación/Connotación) • Mba'épa ojehechakase: • Mba'eichagua Ñe'ẽpurureko ojehechakuaa: - Funcional o diafásica. - Sociocultural o diastrática. - Geográfica o diatópica. - Histórica o diacrónica.
---	--	---

Nota: Dentro de la matriz de análisis se considera la especificación del tipo de expresión recopilada (escrita u oral), el análisis de la composición morfosintáctica y el análisis semántico en función al contexto utilizado y variedades lingüísticas. Fuente de elaboración: propia.

Marandukuéra ñehesa'ỹjo ha ñeikũmby (*Análisis e interpretación*) haçua ñembohysýi ohóvo:

- *Cuadro* petẽha: Ñemboguapy mba'éichagua ñe'ẽ ojeiporavo, ñe'ẽayvúgui téra jehaipyrégui. Ñeguenohẽramo jehaipyrégui ñemoĩ jehaipyre réra, máva ohai ha mba'eichaguápa pe jehai; ha ñeguenohẽramo ñomongetágui ñe'ẽayvúpe, ñemoĩ kuatiápe araka'e, moõpa ha mávaguĩ ñehendu.
 - *Cuadro* mokõiha: Upépe ñemboguapy mba'éichagua ñe'ẽme ojehai téra ojeipuru, ñemboguapy ojehai ha ñembohekóramo guaraníme ańonte téra ojeipurukáramo *Castellano*-gui ñemboheko haguã guaraníme téra ojeipuru haguã upeichaiténte.
- Iguýpe ñemoĩ mba'éichapa ñemohenda ñe'ẽtekuaa ryepýpe umi ñe'ẽnguéra.
- *Cuadro* mbohapyha: ojehai mba'épa he'ise ñe'ẽnguéra ojehechakuaávo *denotación* ha *connotación*. Upéi ojehai avei mba'épa hína ojehechakase ñe'ẽ téra ñe'ẽjoaju rupive ha iguýpe mba'éichagua ñe'ẽpurupyre ojehechakuaa momarandúpe.

Oñehesa'ÿjopyréva - Resultados

Ñe'ënguéra oñehesa'ÿijóva oñemohenda *cuadro* peteiháme **ñe'ëjehaíramo** (umi oñeguenohëva jehaipyre opaichaguágui) térä **ñe'ëayvúramo** (Umi ñe'ë térä ñe'ëjoaju ojeiporavóva tapichakuéra ñemongetágui).

Cuadro moköiháme katu oñemyasái ñe'ë ojeipyaháva ñehesa'ÿijo ñe'ëysajakuaa jesarekohápe ojehechakuaávo mba'éichapa oñemboheko (ojehaípa guaraníme añónte térä ojeipuruka *castellano*-gui) ha oñemohenda ñe'ëtekuaa ryepýpe (ha'épa tero, teroja, ñe'ëtéva térä ambue).

Ñe'ënguéra ojehaipáva guaraní ñe'ëngatukuaa rekoite apytépe ojehechakuaa techapyrãramo:

- Che ra'y.
- Che Rembiayhupára.
- Mitäkuña rembe pukavy.
- Che kambami.

Cuadro 2: Ejemplo de análisis de expresiones cuya estructura está completamente en guaraní

"Che ra'y"		
Mba'ëichagua ñe'ë ojeipuru: Ñe'ejehai	Mba'ëichapa ojehai: Ojehaipaite ha oñemboheko guaraníme	Mba'épa he'ise:
Mba'ëichagua jehaipyre: Mombe'urã	Mba'ëichapa oñemohenda ñe'ëtekuaa ryepýpe: Ñe'ëtekuaa jesarekohápe "che" oñemohenda teroja mba'éva ramo ha "ra'y" oñemohenda terorei ramo.	- Kuimba'e ohenoiháicha ita'yrape. (<i>Denotación</i>) - Karai ogueromandu'a ita'yra omanóvape. (<i>Connotación</i>)
Jehaipyre réra: "Che ra'y"		Mba'épa ojehechaukase: Karai ogueromandu'a ita'yra omanóvape oñeakāngetávo hekovekuére. Temiandu ojehechakuaáva hína túva mborayhu, ñembyasy ha techaga'u.
Haihára: Feliciano Acosta		Ñe'ëpurureko ojehechakuaáva: Ojehechakuaa ñe'ëpurureko hekopuru rehegua (<i>Funcional o diafásica</i>).

Nota: La expresión extraída corresponde al cuento homónimo del escritor Feliciano Acosta registrada en enero del 2012. Fuente de elaboración: propia.

Umi ñe'ë ojeipyaháva *castellano* oñemoguaraníva (*préstamo integrado*), oñemoambuéva imuanduhe, oñemoambuéva iñe'ërapo ha oñemopehëtaíva guaraní techapyrãramo oï:

- Señóra mamíta.
- Che rréi.
- Chamígo.
- Ichúka.

Cuadro 3: Ejemplo de análisis de expresiones prestadas del castellano e incorporadas a la estructura morfosintáctica del guaraní

"Señora mamíta"		
Mba'eichagua ñe'ë ojeipuru: Ñe'ëjehai Mba'eichagua jehaipyre: Ñoha'anga Jehaipyre réra: "Mitä reko marä" Haihára: Tadeo Zarratea	Mba'eichapa ojehai: Ojeipuruka ñe'ë castellano-gui ha oñemboheko guaraníme. Mba'eichapa oñemohenda ñe'ëtekuaa ryepýpe: Moköivéva ñe'ë, "señora" ha "mamíta" oñemohenda ñe'ëtekuaa ryepýpe tero ramo.	Mba'épa he'ise: - Tapicha oñemoñe'eháicha isýpe. (<i>Denotación</i>) - Mitä oñemoñe'ë upéicha isýpe ani haguä ipochy hendive. (<i>Connotación</i>) Mba'épa ojehechaukase: Mitä ombohováí upéicha isýpe ohechauka haguä hese jepoyhu oñandúva. Temiandu ojehechakuaáva hína memby mborayhu, jepoyhu oñeñandúva sýre. Ñe'ëpurureko ojehechakuaáva: Ojehechakuaa ñe'ëpurureko ijava'aty rehegua (<i>Sociocultural o diastrática</i>).

Nota: La expresión extraída corresponde al galardonado teatro breve "Mitä reko marä" en el Premio Nacional de teatro estudiantil. Fue publicado en el año 2007. Fuente de elaboración: propia.

Ñe'ënguéra ojeipyaháva oñemomorä haguä apytépe, ojepuru ñe'ë *castellano* oñemoguarani'yva (*préstamo no integrado - alternancia lingüística*), oñembojoparáva guarani ndive. Techapyrãramo oí:

- Che *ama*.
- Ko *inocente*.
- Che korasömi *del alma*.
- Che *señora*.

Cuadro 4: Ejemplo de análisis de expresiones prestadas del castellano sin incorporación a la estructura guaraní, apelando al fenómeno de alternancia de códigos

"Che koräsomi del alma"		
Mba'eichagua ñe'ë ojeipuru: Ñe'ëayvu Araka'e: Peteĩ ára pyharekue. Moöpa: Ñemuhäme, peteĩ asajekue. Máva: Sy ha imemby michíva.	Mba'eichapa ojeipuru guarani: Oipuruka <i>castellano</i> -gui ha oipuruka upeichaite. Avei oipuruka ha omboheko guaraníme ñe'ënguéra. Mba'eichapa oñemohenda ñe'ëtekuaa ryepýpe: Ñe'ëtekuaa ryepýpe oñemohenda "Che" teroja mba'évaramo ha "korasömi", "Alma" teróramo.	Mba'épa he'ise: - Peteĩ <i>órgano</i> oguerékóva avakuéra ipype. (<i>Denotación</i>) - Péicha oje'ekuaa tapicha ojehayhúvape. (<i>Connotación</i>) Mba'épa ojehechaukase: Mitä sy oñemoñe'ë chupe upéicha oporandu haguä mba'e mba'épa oipota ojejogua chupe. Temiandu ojehechakuaáva sy mborayhu. Ñe'ëpurureko ojehechakuaáva (Variación lingüística): Ojehechakuaa ñe'ëpurureko ijava'aty rehegua (<i>Sociocultural a diastrática</i>).

Nota: Expresión ligada al uso coloquial de la lengua guaraní. Fuente de elaboración: propia.

Cuadro mbohapyhápe ojehechakuaa umi ñe'ë ojeipyaháva (*Expresiones lingüísticas*) he'iseha oñehesa'yijóvo ñe'ëhe'isekuaa rupive ñe'ënguéra *denotación* ha *connotación*. Oñehesa'yijo mba'e mba'épa hína ojehechaukase umi ñe'ë rupive ha mba'eichagua ñe'ëpururekokuéra (*Variedades lingüísticas*) rupivépe, ojehechakuaa ijepuruhápe ha oñeikümyhápe.

Umi ñe'ë ha ñe'ëjoaju guaraníme ojeipurúva ojehechauka haguä temiandukuéra térä tapichakuéra omomandu haguä ambuévape ojokupyty Ñe'ëpureko hekopuru rehegua (*Variedad funcional a diafásica*) ndive.

Techapyrä:

- Che sy ikatu ha'e ko'äga mbyja, arai térä yvytu vevúi asy.
- Ko inocente.
- Chokokue arandu.
- Ysryr ikonimbáva ndejoguaha.

Cuadro 5: Expresiones contextualizadas según la variedad lingüística funcional o diafásica

"Ko inocente"

Mba'eichagua ñe'ë ojeipuru: Ñe'ëjehai Mba'eichagua jehaipyre: Mombe'urä Jehaipyre réra: "Simeóna" Haihára: Nelson Aguilera	Mba'eichapa ojechai: Ojeipuruka ñe'ë castellano-gui ha katu ñoñembohekói guaraníme. Mba'eichapa oñemohenda ñe'ëtekuaa ryepýpe: Ñe'ëtekuaa ryepýpe ojeipuru "ko" teroja techaukarä ramo ha "inocente" teroja tekome'ëva ramo.	Mba'épa he'ise: - Tapicha ndojapóiva térä ndoikuaáiva mba'eve. (<i>Denotación</i>) - Kuñakarai he'i upéicha imemby michire ndoikumbýiva mba'eve. (<i>Connotación</i>) Mba'épa ojehechaukase: Kuñakarai ombyasy imembýpe ha hesehápe oñemombarete umi mba'e vai ojejúva chupe renondépe. Temiandu ojehechakuaáva hina sy mborayhu ha tapicha ñemomba'e. Ñe'ëpureko ojehechakuaáva: Ojehechakuaa ñe'ëpureko hekopuru rehegua (<i>Funcional o diafásica</i>).
---	--	---

Nota: La variedad funcional o diafásica establece la relación entre interlocutores, de las modalidades del habla. Fuente de elaboración: propia.

Ñe'ënguéra ojeipurúva ava'atýpe ojehechakuaa haguä tapicha jeroviapy, tapicha rekove rape, umi ojeipurúva tapichakuéra ohechakuaa haguä mba'eichaitépa oiko hina ojokupyty Ñe'ëpureko ijava'aty rehegua (*Variedades socioculturales o diastráticas*) ndive.

Techapyrä:

- Che ama.
- Tupäremimbou.
- Che uru.
- Che mbo'eharakuemi.

Cuadro 6: Expresiones contextualizadas según la variedad lingüística social o diastrática

"Che uru"

Mba'eichagua ñe'ë ojeipuru: Ñe'ëjehai Mba'eichagua jehaipyre: Mombe'upyrusu Jehaipyre réra: "Kalaíto Pombéro" Haihára: Tadeo Zarratea	Mba'eichapa ojechai: Ojehaipaité ha oñemboheko guaraníme. Mba'eichapa oñemohenda ñe'ëtekuaa ryepýpe: Ñe'ëtekuaa jesarekohápe oñemboheko ñe'ë Che teroja mba'éramo ha uru teroreíramo.	Mba'épa he'ise: - Tapicha omyakäva chokouekuérape. (<i>Denotación</i>) - Karia'y oñemoñe'ë péicha hapicha oñemoiporáséva ndive. (<i>Connotación</i>) Mba'épa ojehechaukase: Tapicha oñemoiporä ambue ndive ohechakuaápe máva mávapa hina pe ipokatuve mba'apohápe. Ñe'ëpureko ojehechakuaáva: Ojehechakuaa ñe'ëpureko ijava'aty rehegua (<i>Sociocultural o diastrática</i>)
--	--	---

Nota: Las variedades lingüísticas sociales o diastráticas establecen términos o registros del lenguaje utilizado en el contexto de estratificación social, o posicionamiento laboral. Fuente de elaboración: propia.

Umi ñe'ë ha ñe'ëjoaju ojehechakuaahápe tembiasakue ymaguaregua, tapichakuéra ñane retäygua ohasava'ekue taha'e ñoräirö guasu térä ambue mba'e upeichagua ojokupyty Ñe'ëpureko tembiasakue rehegua (*Variedades Históricas o diacrónicas*) ndive.

Techapyrä:

- Ñande karai.
- Kuimba'e añete.
- Urunde'ymi.
- Che Patria.

Cuadro 7: Expresiones contextualizadas según la variedad lingüística histórica o diacrónica

"Che Patria"

Mba'eichagua ñe'ë ojeipuru: Ñe'ëjehai Mba'eichagua jehaipyre: Ñe'ëpoty Jehaipyre réra: "Rojas Silva rekávo" Haihára: Emiliano R. Fernández.	Mba'éichapa ojehai: Ojeipuruka <i>castellano</i> –gui ha ojeipuru upeichaite. Mba'éichapa oñemohenda ñe'ëtekuaa ryepýpe: Ñe'ëtekuaa ryepýpe oñemohenda "Che" teroja mba'évaramo ha "Patria" oñemohenda teróramo.	Mba'épa he'ise: - Tetä, tenda oñemyasäiva ha ojeikohápe. (<i>Denotación</i>) - Tetä tapicha omomba'éva. (<i>Connotación</i>) Mba'épa ojehechaukase: Tapicha omomba'eterei hetäme ha oñangarekose umi tapicha hekomaräva omondapaséva yvy. Temiandu ojehechakuaáva ñe'ëpotýpe Tetä ñemomba'e ha jehayhu. Ñe'ëpureko ojehechakuaáva: Ojehechakuaa ñe'ëpureko tembiasakue rehegua (<i>Histórica o diacrónica</i>).
--	--	--

Nota: Para establecer las variedades diacrónicas de las expresiones se recurrió al análisis de producciones literarias épicas, donde se emplearon términos propios y distintivos de ese espacio histórico. Fuente de elaboración: propia.

Ipahaitépe, ko'ä ñe'ë ha ñe'ëjoaju ojeipyaháva ojehechakuaávape tenda oñemyasäiva Tetä ryepýpe taha'etáva térä ambue retä rehegua jey ojokupyty Ñe'ëpureko tetä ñemyasäi rehegua (*Variedades Geográficas o diatópicas*) ndive.

Techapyrä:

- Che Paraguaimi.
- Paraguái ra'ytee.
- Che Norteñami.
- Chipéra Luque jurupemi.

Cuadro 8: Expresiones contextualizadas según la variedad lingüística geográficas o diatópicas

"Chipéra Luque jurupemi"		
Mba'eichagua ñe'ë ojeipuru: Ñe'ëjehai	Mba'éichapa ojehai: Oĩ ñe'ë ojeipurukáva <i>castellano</i> -gui ha oñemboheko guaraníva, ñe'ë ojeipurukáva ha ojeipurúva upeichaité ha ñe'ë ojehaipaite ha oñembohekóva guaraníme.	Mba'épa he'ise: - Tapicha ohepyme'ëva chipa. (<i>Denotación</i>) - Kuñataĩ <i>Luque</i> -gua ohepyme'ëva chipa, iporä ha iguápava. (<i>Connotación</i>)
Mba'eichagua jehaipyre: Ñe'ëpoty		Mba'épa ojehechakase: Kuñataĩ imba'apohára oñeha'áva ára ha ára ohepyme'ëhápe tembi'u Paraguái he'ë asyetéva. Temiandu ojehechakuaáva ñe'ëpotýpe tapicha ñemomba'e.
Jehaipyre réra: "Chipéra Luque"	Mba'éichapa oñemohenda ñe'ëtekuaa ryepýpe: Ñe'ëtekuaa ryepýpe oñemohenda "Chipéra" teróramo, " <i>Luque</i> " teroteéramo ha "jurupemi" teroja tekome'ëva ramo.	Ñe'ëpurureko ojehechakuaáva: Ojehechakuaa ñe'ëpurureko ijava'aty rehegua (<i>Sociocultural o diatrática</i>) ha tetä ñemyasäi rehegua (<i>Geográfica o diatópica</i>).
Haihára: Darío Gómez Serrato.		

Nota: Entre las expresiones, se encontraron gentilicios alusivos a ciudades dentro del territorio paraguayo, expresiones usualmente encontradas en producciones poéticas y canciones, que buscan resaltar cualidades propias de su gente. Fuente de elaboración: propia.

Ojehechaháicha ä ñe'ë oporomomoráva ojeipurumeme ogapýpe (sy, túva téra pehënguekuéra avei), mbo'ehaópe (mbo'ehára temimbo'e ndive ha temimbo'ekuéra oñondive), mba'apohápe (Tapichakuéra oisämbyhýva umi omba'apóva hendivekuéra), téra ambue rendápe oñeñanduporä haguä tapichakuéra apytépe, ohechauka haguä umi hemiandu porä opa añetehápe oguerékóva ipype ha omo'aguíva tapichakuérape tekoha oikóvape.

Mohu'ä ha mba'ejejapopyrä– Conclusión y recomendaciones

Ojehaiháicha togue peteĩháme, ñe'ë peteĩ tembipuru ombojokupytyva tapichakuérape hekovépe, hemiandúpe ha avei tekoha ndive. Tapichakuéra niko ñe'ë rupive ohechaukakuaa heta mba'e ambue tapicha ndohechakuaáva, ombojokupytyvo oñandúva há oimo'áva.

Guarani ñe'ë avei opaichagua ñe'ëicha ojeipurukuaa oporomomandu, oporoguerochichi, oporombyasy, oporoipy'arupi, oporohova'api téra oporomomorä haguä. Ko tembiapo ojegueroquata ojehecha haçua mba'eichaitépa ojeipuru ñe'ë ojeipyaháva guaraníme oñemomorä haguä.

Ñe'ë ojeipurukuaáva oñemomorä haguä tapichakuérape téra mba'épe ojeiporavo ñe'ëporähaiyre tembiapo apytépe, taha'e ñe'ëpoty, purahéi téra moñe'ëranguera. Avei ojehechakuaa umi ñe'ë ojeipurúva ára há ára ava'atýpe oñemomorä haguä ñe'ë ayvu (*expresión oral*) ógagui, mba'apohágui téra ambue rendágui.

Ojehechakuaa haçua mba'eichaitépa oñemboheko umi ñe'ë, oñehesa'ýjo ñe'ëysajakuaa ha ñe'ëjoajungatukuaa (*Morfo-sintaxis*) rupive. Avei ojehechakuaa haçua mba'épa oñemomoräse tapicháre ñe'ë ojeipurúvo, oñehesa'ýjo ñe'ëhe'isekuaa (*Semántica*) rupi.

Ojehechakuaa avei mba'e mba'épa umi mba'e (ava'aty, tembiasa yma, momarandu jehupytyrä rehegua omoambuéva ñe'ë oikuaaukáva jehaipyrekuérape téra tapichakuéra ñomongetáme), oñemopyenda ypy ñe'ëpururekokuéra (*Variaciones lingüísticas*), tapichakuéra ohechakuaáva ikatuhaguäicha omoguahë imarandu oipotaháicha. He'iháicha López Morales (2005) "No existe comunidad alguna, no importa lo pequeña ni lo homogénea que parezca, que no presente algunos patrones de variación lingüística", ko'ä oipytyvö ha omongakuaa ñe'ënguérpe ijepuruhápe ojeko haguére opaichagua mba'e tapichakuéra oikuaáva hekove ha hekohápe.

Ñe'ënguéra okakuaave ipururekópe; péicha, ojeikuaa irundyichagua ñe'ënguéra pururekorä: ijava'atýva rehegua (*sociales o diatráticas*), hetä ñemyasäi rupi (*geográficas o*

diatópicas), hembiasakue rupi (*históricas o diacrónicas*) ha hekopuru rupi (*de situación o diafásicas*) (Krivoshein, 1996, et. al.).

Ñe'ë pe pytyvöhára tuichavéva tapicha oguerékóva ogueroguata haguã hekove pukukue, añetehápe heta ñe'ë ogue ohóvo ohasakuévo ary há katu upeichahápe avei heñoi mbeguemi ñe'ë pyahu ojeipurukuaáva ojehechauka haguã hetave mba'e pyahu. Ñe'ë ha temiandu ojokupyty há omba'apo oñondive tapicha rehehápe, ndaipóri mba'eve ojeguerójeráva apytu'üme ndojehechaukakuaáva ñe'ë rupive. Ñe'ë oipytyvökuaa tapichakuérape ohechauka haguã mborayhu, tekoayhu, ñemomba'e há hetave temiandu iporáva há ombojoajuvéva hapicha ndive. Upévore iporáva'erä ojejeporeka umi ñe'ë pyahúre oñehesa'ýjo haçua, ojekuaa haçua mba'épa tapichakuéra rembiecha, remiandu ha rembikuaa, okakuaáva ohóvo iñe'ëme, ijavaatýpe.

Referencias

- Gómez Centurión, G. (2007). Ñe'ë: Poemario en guaraní paĩ, guaraní paraguayo y castellano. Editorial Servilibro
- Krivoshein de Canese, N. (1996). Apuntes de lingüística general y aplicada. Colección Ñemity. Editorial Vercam.
- Moreno Fernández, F. et al. (coords.) (2005). Lengua, variación y contexto. Estudios dedicados a Humberto López Morales. Editorial Arco/Libros.
- Pavio y Begg (1981) cit. en Ríos, I. (2010). El Lenguaje: Herramienta de reconstrucción del pensamiento. Revista Razón y Palabra, núm. 72. Universidad de los Hemisferios: Quito, Ecuador. Doi: <https://www.redalyc.org/pdf/1995/199514906041.pdf>

Tipo: Artículo original - **Sección:** Artículos varios

Teachers' Practices and Students' Perceptions on Feedback

Prácticas de los profesores y percepciones de los estudiantes sobre la retroalimentación

Mani Ram Sharma

Mahendra Ratna Campus, Tahachal, Kathamndu, Nepal

<https://orcid.org/0009-0007-2253-0095>

e-mail: smaniram125@gmail.com

Shiv Ram Pandey

Tribhuvan University, Nepal

<https://orcid.org/0000-0003-1212-3676>

e-mail: shivaram.pandey73@gmail.com

Recibido: 1/4/2023
Aprobado: 12/7/2024

ABSTRACT

This article presents ideas on Teachers' Practices and Students' Perceptions on feedback. The main objective of this study was to explore the practices of providing feedback in the semester classes of Master's in English Education. It has tried to find out the perceptions of the students on the role of feedback in their learning. Case study research design was used in this study. To meet the set objectives, 2 teachers and 4 students from M.Ed. first semester, Department of English Education, Gramin Adarsha Multiple Campus were selected using purposive sampling strategy. Open-ended questionnaire and observation were used as the main tools for eliciting the required information. Besides, researcher's own diary and experiences were used to take notes of specific cases which were not included in the observation. From the analysis of data and interpretation of the results, it was found that the teachers practiced correcting as the common way of providing feedback to the students. Similarly, the students perceived feedback as an information provided to the learners with the objective of improving their performance. They said that feedback played a constructive and catalytic role in their learning. Teachers' feedback worked as a motivation tool in the process of teaching and learning.

Keywords: feedback; reinforcement; effective Teaching and Learning; output.

RESUMEN

Este artículo presenta ideas sobre las Prácticas de los Profesores y las Percepciones de los Estudiantes sobre la retroalimentación. El objetivo principal de este estudio fue explorar las prácticas de proporcionar retroalimentación en las clases semestrales de la Maestría en Educación en Inglés. Se ha intentado descubrir las percepciones de los estudiantes sobre el papel de la retroalimentación en su aprendizaje. Se utilizó un diseño de investigación de estudio de caso en este estudio. Para cumplir con los objetivos establecidos, se seleccionaron 2 profesores y 4 estudiantes del primer semestre de M.Ed., del Departamento de Educación en Inglés del Campus Múltiple Gramin Adarsha, utilizando una estrategia de muestreo intencional. Se utilizaron un cuestionario de preguntas abiertas y la observación como principales herramientas para obtener la información requerida. Además, se utilizaron el diario y las experiencias propias del investigador para tomar notas de casos específicos.

Conflictos de Interés: ninguno que declarar

Fuente de financiamiento: sin fuente de financiamiento.

DOI: <https://doi.org/10.47133/ÑEMITYRA20240602b-A11>

BIBLID: 2707-1642, 6, 2, pp. 92-108

Editor responsable: Valentina Canese (<https://orcid.org/0000-0002-1584-7322>). Universidad Nacional de Asunción, Instituto Superior de Lenguas, Paraguay.

que no se incluyeron en la observación. A partir del análisis de datos y la interpretación de los resultados, se encontró que los profesores practicaban la corrección como la forma común de proporcionar retroalimentación a los estudiantes. De manera similar, los estudiantes percibían la retroalimentación como una información proporcionada a los aprendices con el objetivo de mejorar su rendimiento. Dijeron que la retroalimentación jugaba un papel constructivo y catalizador en su aprendizaje. La retroalimentación de los profesores funcionaba como una herramienta de motivación en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Palabras clave: retroalimentación; refuerzo; enseñanza y aprendizaje efectivos; resultado.

Introduction

Feedback, in a general sense, refers to the process of informing one's performance and helping for further improvement. It is an information about the action which may help to know about the action and its further betterment. According to Hattie & Yates (2014), "Feedback is information allowing a learning to reduce the gap between what is evident currently and what could or should be the case. It is an information provided by an agent with respect to one's performance or understanding" (p.81). It means feedback is provided so that one can do better in the days to come. Winnie and Butler (1994) argue, "Feedback is information with which a learner can confirm, add to, overwrite, tune or restructure information in memory, whether that information is domain knowledge, metacognitive knowledge, beliefs about self and tasks, or cognitive tactics and strategies". This definition focuses on the cognitive aspect of the learner. Feedback provided by the teacher helps to know the learners about the nature of the information. In the same way, Hyland & Hyland (2006) state that, in the process-based classroom, it is seen as an important developmental tool moving learners through multiple drafts towards the capability for effective self-expression. That means feedback can work as an important tool for making learners self-expressive. They can think on their own or they can reflect on their work after the feedback is provided to them.

Teaching learning is a very challenging job. It involves the two parties: teacher and the students. The job of teacher is not merely teaching the students. Rather he/she can function as a guide, feedback provider, corrector, motivator, counselor and many more for the students (Harmer, 2008). A good teacher should be able to pinpoint the mistakes of the students. Not only this, but one should also be able to provide correct feedback to his students so that the students can improve further. In the practice of language teaching, teachers support students in verbal, written and non-verbal forms. They may correct their responses or simply acknowledge them. This act of support is taken as feedback.

Feedback helps in the effective learning of the students but this can be measured only through the outcomes. Feedback should be provided to the students so that they can bring change in their performance. What a student did and what he or she can do with the feedback provided by the teachers is the main concern of providing feedback to the students. Feedback has crucial role for encouraging and consolidating learning.

Nevertheless, the feedback may have both the negative and the positive impact on the learners. In the same way, Hattie & Timperley (2007) take feedback as one of the most powerful influences on learning and achievement but the type of feedback and the way it is given can be differently effective. In the process of teaching and learning, the teacher provides feedback to the students so that they can be familiar with their mistakes and learn from them. Since feedback plays an important role in developing competencies to the students, I was quite interested to observe the practice of teachers for providing feedback and students' perceptions on its role.

Feedback in the Semester System

Semester system of MEd in education is entirely based on interaction mode of classroom delivery. Regular attendance, assessment, presentation and interaction have become a common trend of semester system. In such a mode of delivery, teachers provide constant feedback to the students after their presentations, assessments and projects. As a part of assessment, the students of semester need to carry out different assignments. In my own experience of being the teacher of semester, I myself used to receive oral and written feedback from my students sometimes. I also used to get the verbal praise of the students in my performance. Sometimes, they used to appreciate my work as well. In the same way, I used to get the feedback from my peers as well in my classroom presentation. I also provided them the feedback in their presentations.

Do the teachers provide feedback in the assignment of the students? If they do, what techniques do they use for providing the feedback to the students in their assignments? What types of feedback do they practice in their classrooms? Are the students improving their performance after the feedback that they are provided? How the feedback in semester system is being practiced is the main concern of this study. Feedback is an essential part of teaching learning process. Unless the feedback is provided to the students, we cannot expect the necessary improvements in their learning. So, this study was based on finding out the practice of feedback in teaching English language in semester system and how it is being implemented in the process of learning a language and what role does it have in the learning of the students.

Statement of the Problem

Feedback is one of the crucial aspects of teaching and learning process. It is important in order to make the necessary improvements in learning. It can have positive impact in the construction of ideas to the students of teaching and learning. So, it cannot be neglected. Feedback is taken as the most influential activity of language teaching. There are more theoretical ideas about it. For example, Harmer (2008) has talked about the feedback that can be provided in oral and the written works of the students. He has also talked about the different techniques for providing feedback. Focusing on the role of feedback, he says that most of the students expect feedback on their performance from their teachers. Similarly, Hyland & Hyland (2006) acknowledge the importance of feedback in second language writing. Likewise, Petchprasert (2012) has talked about the impacts of feedback in second language learning and has focused on the role of feedback for motivation in second language learning. However, the practice and the role of it in language teaching has not been studied so far in our context of language teaching.

Khaniya (2014) states that semester system involves focused attention of the teachers and students on teaching and learning and it makes classroom more organized and interactive. Semester system has been implemented in Tribhuvan University which is based on the modality of presentation through the use of power-point, assessment, regular attendance and classroom presentation. In my experience too, teachers provided feedback on assignments, presentations and make attempts for answers. These all led me to create interest in this study. So, I have addressed how teachers are providing feedback to the students, how students perceive the feedback and how they are benefitted from the feedback provided to them in the classroom interaction of pedagogic system. To be specific, the major issues stated throughout this work include: Do teachers provide feedback in different ways to the students? Do they mostly use written or oral feedback? In what forms do they provide feedback to the students? In which situations are they provided? Is there the trend of providing regular feedback to the students? Is the feedback provided to them working really to motivate students in learning? Or

has it just become the part of assignment? So, this study clearly stated the issue of feedback practice in semester class. Similarly, students can take teachers' feedback in quite different ways. What do they actually think was my another curiosity. So, I took their views on the role of feedback in their learning.

Objectives of the Study

The objectives of this study were:

To explore the current practices of providing feedback to the students in English language classrooms,

To uncover the students' perceptions towards the role of feedback in English language learning.

Research Questions

This study was specific to finding out the answers of the following questions:

How have the teachers been providing feedback to their students in the semester system of MEd?

What is the perception of the students towards the role of teachers' feedback?

What types of feedback do they usually receive from their teachers?

How can teachers' feedback help them in their learning process?

Review of literature

The relevant literature on feedback is reviewed considering the following themes and sub-themes.

Theoretical review

Reviewing the existing literature is a never-ending task (Kumar, 2009). It goes along with the study, from the beginning to its end. Literature review has a very crucial place in research. It is necessary for developing a theoretical foundation for the study. It provides the basis for the study. Moreover, literature review also helps us in finding out the gap that exists between the previous and the current knowledge. It helps us in shaping our study by providing theoretical guidelines as well as by improving the research methodology. It also helps us to contextualize our findings with the existing body of knowledge.

Feedback in Language Learning

Teaching learning activity is a two-way process which involves teacher and the students. Both of the parties have the responsibilities on their own. The teacher is such a person who has the responsibility of making the students understand whatever he or she teaches. And the students are also responsible for their learning. To my understanding, feedback is any input for revision. Feedback works as an input which helps for revising and revisiting the performance so that one may know where the improvement is necessary. It provides an opportunity for looking back to one's own performance. It is one of the important and inevitable aspects that related stakeholders need to consider in the process of teaching and learning.

Feedback, according to Kepner (1991), is any procedure used to inform a learner whether an instructional response is right or wrong. Feedback provides an information about whether the response that the students give is right or wrong. If it is right, feedback is provided in the

form of praise or encouragement and if it is wrong, feedback is provided in such a way that the students find the ways for improving it. Similarly, Ur (1996) defines feedback as the information that is given to learners about their performance of learning task usually with the objective of improving their performance. This definition of feedback also focuses on the improvement of the learners' performance. Feedback is supposed to improve the performance or action of the performers. It is central to developing learners' competence and confidence. It is supposed to encourage the learners, reflect on the performance, learn from it and make changes for better learning. The effective teaching learning demands effective feedback from the side of the teachers. Feedback demonstrates the skill of the teachers as well. Moreover, providing mere feedback is not sufficient. There should be the desirable change in students' performance after providing feedback to them.

Feedback is closely related to motivation (Petchprasert, 2012). It motivates the students by allowing them to know about their performance. In this regard, Gass & Selinker (2008) further say that motivation is a predictor of success in L2 learning. Therefore, the individuals who are motivated will learn the language to a faster and greater degree.

Types of Feedback

Generally, feedback can be of following three types:

Oral and Written feedback

Oral feedback is given in oral aspects of language as pronunciation, stress, intonation and pitch (Wajnry 1990, as cited in Pokhrel, 2016). Oral correction is usually the direct correction of the teacher. Doughty & Long (2003) assert that recast in oral work is the effective way of providing feedback. That means, repeating the correct version of the utterance helps in the improvement of the learners. Written feedback is provided in a written mode. The teacher may write the comments or the notes to the students to provide feedback. It, especially, helps in developing the writing proficiency of the students.

Immediate and Delayed feedback

On the basis of timing, feedback can be provided immediately after the students' response or later. Immediate feedback is provided immediately or on the spot where the mistake is pointed whereas delayed feedback is provided after a certain period of time of the performance. But the teacher should wait for the right time to provide feedback to the students so that the desired improvements can be seen. If the teacher provides feedback to the students during their performance or immediately after their performance, it can be the example of immediate feedback. And if the teacher provides the written comments on the assignment of the students, it can be the example of delayed feedback.

Positive and Negative feedback

On the basis of the effectiveness, feedback is divided into two types as positive and negative feedback. Positive feedback generally motivates the learners towards learning. It is encouraging and entertaining to the learners. On the other hand, negative feedback, generally demotivates or discourages the learners. So, usually, providing negative feedback to the students is discouraged. For example, if the teacher says, "No, it is wrong. It is like this". It can be taken as the instance of negative feedback. And if the teacher says, "Very Good", it can be the instance of positive feedback.

Types of Feedback by NEALS

Feedback can be of different types. Different scholars have discussed the types of feedback in their own ways. A report submitted by NEALS (2015) has enlisted the following types of feedback:

Oral and Written Feedback

Oral feedback usually occurs during the time of task. Though it is less formal, it may function as an effective tool for the improvement of the students' learning. It can be provided in a teachable moment in an appropriate way. For example, a teacher acknowledges the students' response with his verbal clarification as an instance of feedback. On the other hand, written feedback is generally given after a task. It is the record of where the students are and where they need to reach. Written feedback works as best if it is provided on time in an appropriate manner (Hyland, 2003).

Feedback During and After Learning

Feedback during learning helps students to take immediate step of improvement in learning. It is more effective and productive to the learning process. If the teacher interrupts in the middle of the performance and gives oral clarification, then it can be taken as the example of feedback during learning. On the other hand, feedback after learning is provided after the task which is very often said that it is not applied by the students in their learning as they need to remember it and transform it into advice. Very good students can apply it but the struggling students find it very difficult. If the teachers provide written comments to the students, it can be taken as the example of feedback after learning. Both the feedback during learning and feedback after learning should focus on what is being learnt and how students should go about it (NEALS, 2015).

Evaluative and Descriptive Feedback

Evaluative feedback just provides some information about learning but does not provide the information that the students can use for further improvement. It can make the good students feel better and less able students feel worse sometime. Descriptive feedback is linked to the learning that is expected. It expresses faulty interpretations and lack of understanding. It provides students with visible and manageable 'next steps' and helps in taking the responsibility of self-assessing and self-correcting. For example, "Well done!" is the example of evaluative feedback and "That's a good introduction because you have covered the main points we have discussed at the beginning. Now which points do you think you should expand on?" is an example of descriptive feedback (NEALS, 2015).

Informal and Formal Feedback

Informal feedback is related to 'check in'. 'Check in' can quickly and effectively steer students in the right direction. It also occurs when students approach the teachers to seek feedback. Formal feedback, on the other hand, can be provided through structured conference with specific goals. So, conference can be taken as an example of formal feedback. When teachers use formal conferencing along with informal feedback, students are better protected from failure.

Peer and Self-Feedback

Providing feedback in peer can be an effective tool, especially, in the learning where the goal is improvement, not grading. Students get to see each other's work in peer feedback and they can learn from each other. For example, if a friend comments of the performance of the students, it can be taken as the example of peer feedback. On the other hand, self-feedback helps students in self-assessing their work. To make students able to assess themselves is the ultimate goal of feedback for learning.

Significance of Feedback in Language Learning

Feedback, according to Black & William (1988, as cited in Harmer, 2008), has more effect on achievement than any other single factor. It is, according to them, at the 'heart of teaching'. Feedback plays a significant role in teaching learning process. Especially, for motivating the students towards their learning, it is necessary. It can function as an effective tool for making the learners learn efficiently. Moreover, it may also help in making the teachers aware of their action. Giving feedback is wrongly associated with error correction. It is because feedback is provided for the correction of the errors with the purpose of making further improvement. Feedback is seen as a crucial part of learning. It is like building the bridges for effective learning. Feedback helps teachers in praising their students' language use. It gives additional opportunities to focus on production or comprehension.

Feedback helps to shape students' learning and performance. Feedback is important because it provides the opportunities to close the gap between what exists and what is desired. It helps in self-assessment and self-correction. Learners need feedback to know that they are making progress in using second language in more target-like ways. Krashen & Seliger (1975, as cited in Nicholas, Lightbown & Spada, 2001) observed that the two characteristics common to all L2 teaching methods that they had examined were discrete point presentation and feedback on error. Whatever, providing constructive feedback is necessary for the students to let them know that they are making progress in their learning. Nicol & Dick (2006) present the following points focusing upon the importance of feedback in language teaching: helps to clarify what good performance is; facilitates the development of self-assessment in learning; delivers high quality information to the students about their learning; encourages teacher and peer dialogue around learning; and provides opportunities to close the gap between current and desired performance.

Therefore, feedback helps the learners for reflecting themselves upon their tasks. It also motivates them towards learning. Moreover, it helps to achieve the desired goals. Not only this, feedback may be useful to the teachers as well as it helps in shaping his/her teaching according to the need. Effective implementation of a feedback is a must. Merely providing feedback is not sufficient for learning a language in a better way. It may not bring the desired outcomes. Instead, there should be the effective implementation of it. For its effective implementation, efforts should be made from both the sides of teachers and students. The feedback that is provided by the teachers should be understandable by the learners. It should be presented in such a way that the students understand and use them, and it should encourage students and help them to know how they can improve further. The teacher can give sincere praise in a specific area of development. Effective feedback is provided in an appropriate setting, focusing on the performance of the students. It is direct and specific and uses non-judgmental language. Effective feedback incorporates the plans for further improvement. However, the relative effectiveness of feedback strategies depends on multiple variables, including the particular aspect of the language being corrected, conditions relating to the provision of teacher corrections, and the characteristics of the students (Ferreira, Moore & Mellish 2007).

Ways of Providing Feedback in Written Work

As we are talking of feedback that is used in teaching learning process, it can be provided in different forms. It can be provided orally or in a written form. It can be provided in the form of praise and appreciation or encouragement. Whatever the form of the feedback be, it should be fruitful to the learners. There are different ways of providing feedback. Harmer (2008) has given the following ways of providing feedback in written work. But the way teachers provide feedback to their students in written work depends on the nature of the text and the effect that they want to create on their students.

Responding

Feedback can be provided to the students' work by responding through e-mail, message, letters, notes or any means. Teachers may respond about what they liked, how they felt and what can be done for further betterment. They may also show alternative way of writing through reformulation to their students' work.

Correcting

Teachers can also provide feedback to the students through different correction codes like, 'S' for spelling error, 'WO' for word order, 'G' for grammatical error, 'WW' for wrong word, 'P' for punctuation error, 'T' for wrong verb sense. Correction can be also done by putting tick for correct forms and underlining the problems.

Training students

Teachers may also provide feedback to their students by training them about the correcting symbols and the codes so that they can understand the teachers' feedback and improve their mistakes accordingly. They should be trained about what the certain codes mean.

Involving students

Students can also be provided feedback through being involved in the process of giving feedback to each other. They may be involved in providing feedback to their colleagues so that they can develop self- assessing ability. Peer feedback has extremely positive effect in learning.

Finishing the Feedback Process

Feedback process is taken to be completed only after the desired changes are seen in the students' work. If the effect is seen positively, then only the teachers can ensure the success of feedback. This will be proved if they can identify their own mistakes and correct them.

Burning the midnight oil

Giving written comments to students' work is time-consuming as well as it may create anxiety on the part of the learners as they see their work covered with corrections. Corrections are given during the marking. In this regard, Lee (2005, as cited in Harmer, 2008) presents the followings points to clarify the amount of marking and the teachers do it: Selective marking, Different error codes and don't mark all the paper.

Involve Students Feedback during Oral Work

The nature of feedback during oral work depends upon the stage of the lesson, type of activity and the mistakes. Harmer (2008) presents the following types of feedback in oral work: Feedback during accuracy work and Feedback during fluency work (p.142).

The distinction between accuracy and fluency work should be made while providing feedback to the learners. The former is more associated with ‘non- communicative’ activities whereas the latter is more associated with ‘communicative’ activities. Communicative activities are designed to improve the language fluency, and the non-communicative activities are designed to ensure correctness in language use. The received view is that when students are involved in accuracy work, it is the part of teachers’ work to make correction- called as ‘teacher intervention’ (Harmer, *ibid*, p. 143).

Feedback during Accuracy Work

Feedback for accuracy can be made in two different stages as.

Showing incorrectness: In this step, the teacher shows students that the mistake has been made, with the aim of making students correct the mistakes themselves. But the techniques applied in this stage are only really beneficial for ‘slips’, not for systematic errors (Harmer, 2008, p.144). Moreover, Harmer has mentioned the following techniques that can be adopted for showing the incorrectness to the students: Repeating, Echoing, Statement and question, Expression, Hinting and Reformulation.

During the accuracy activities, the teacher can repeat the task in order to make the students focus on the error that one has committed. He/she can also pinpoint the mistakes of the students by repeating, emphasizing on the part of the utterance. Similarly, the teacher can also make a statement or a question upon the performance of the students with the purpose of improving it.

Moreover, the teacher can show incorrectness of the performance through facial expression, hints or clues and repetition of the correct version of the sentence that the student has uttered.

Getting it right: If the students are unable to correct the mistakes themselves, then the teacher can tell them the correct form, emphasizing the part that is problematic to the students. They may also explain them the grammatical rule and ask them to repeat the correct version. They may also go for peer correction if the atmosphere is cooperative.

Feedback during Fluency Work

The way teachers provide feedback to their students during their fluency work determines the behavior of the students in the future fluency activities. A teacher should wait for the right time for the correction of errors in students’ fluency works. Lynch (1997, as cited in Harmer, 2008) says, “the best answer to the question of when to intervene in learner talk is: as late as possible”. The following techniques can be adopted for feedback during fluency work:

Gentle correction: reformulating the statement where the role of a teacher is gentler.

Recording mistakes: observing the performance of the students and playing the role of a good observer.

After the event: after the completion of the event or the performance of the students, the teacher may provide feedback to his or her students by writing individual notes to students, recording mistakes with suggestions about where they can look for information about the language-dictionaries, grammar books, Internet.

Feedback can be provided orally in both accuracy work and fluency work. But the teacher should know the right technique and the right time for providing feedback in oral work so that the students get it right.

Methods of the study

Research is a systematic, controlled, valid and rigorous exploration, description and scientific procedure of investigation (Kumar, 2009). And research design is the route or plan or strategy for carrying out any research. It provides the guidelines for carrying out any research and finding the answers to the given questions. For any research to be valid and to reach in a meaningful conclusion, the selection of an appropriate research design is inevitable. In order to understand the teachers' practice of feedback and the perceptions of students towards feedback, this research was based on case study design. The sample population of this study included two teachers and four students of M.Ed. first semester in English Education from Gramin Adarsha Multiple Campus, Kathmandu. The sample was selected by using purposive sampling strategy since I felt that the purpose of my study would be fulfilled through it. The tools for the collection of the data in this study were open ended questionnaire and observation checklist. Besides, I pointed out some specific cases in my own diary. Both the primary and the secondary sources of the data were used in this study. Primary sources of the data were the students of M.Ed. first semester and the teachers teaching to them at the Department of English Education. The secondary sources of the data were the books, journals, articles, dissertations and other published and unpublished materials.

For the collection of required data, at the beginning, I went to the field and clarified about the purpose of my study and took consent of the concerned authorities. Then, I took the permission of the participants for my study. I selected the required number of sample based on purposive sampling. I interviewed and observed with the participants. I also observed the classes of two teachers to find out the real practice of feedback. Lastly, I thanked to the respondents for their help. After collecting the data, I went for analyzing and interpreting the data qualitatively.

Analysis and interpretation

I have made an account of the analysis and interpretation of the data in terms of objectives of my study. The data collected from both primary and secondary sources have been analysed and interpreted here. I have analysed the data inductively. The data collected from classroom observation and the responses from the participants have been analysed and interpreted using qualitative method.

Teachers' Practices of Providing Feedback

In this section, the analysis of the data drawn from the practices of the teachers is presented. The data was collected with the use of observation guideline and my own diary. I observed 2 classes of 2 selected teachers. During the observation of the classes, I mainly focused on the oral feedback inside the classroom and written feedback on the written assignment of the students. Oral feedback, oral comments, compliments and the words of praise and encouragement are given by the teachers in the performance of the students. In the same way, written feedback is regarded as the written comments, correction, suggestions, etc. provided by the teachers in the written assignment of the students.

Feedback in Written Work

To explore the practice of feedback in written work, I observed the written assignments of the students and the written feedback of the teachers on it. Through the observation, it was found that both teachers frequently used correcting as the way of providing feedback to the students. They provided feedback through written comments to the students.

Mode of Feedback

Through the observation of the classes, it was found that most of the times, the teachers made use of oral feedback. They frequently made use of oral feedback in their teaching. In written work, they provided written comments to the students. And as a part of oral feedback, the teacher provided comments and compliments to the students. They encouraged the students with their oral compliments. For example, when the students attempted for the answers of questions, the teachers encouraged them by saying “very good”, “nice try” etc. This shows that oral mode of feedback is mostly used in teaching rather than the written mode. The teachers rarely mixed the modes of feedback. As a part of switching their mode of feedback, they used to provide oral supplement in their written comments in the students.

Techniques Used for Providing Feedback

Teacher correction technique was frequently used for providing feedback to the students. Peer correction and self-correction techniques were rarely practiced by the teachers for the purpose of providing feedback to the students. In my observation of classes, both teachers were not found to be using self-correction or peer correction technique. The teachers themselves made the necessary correction in the error of the students. This means that the teachers in the campus frequently practiced the teacher correction technique for providing feedback to the students. But feedback is seen effective only if the information is gathered from the subject as well as others.

Types of Feedback

Teachers provided feedback in different forms. As mentioned in Mackey (2006), second language acquisition researchers have claimed that feedback provided during conversational interaction facilitates second language (L2) acquisition. During my observation, I found that both teachers mostly used immediate and positive type of feedback in their classes. As an example of positive feedback, one of the teachers said, “well done! Keep it up” when the student attempted for the answers. Immediate feedback was mostly practiced in classroom teaching and learning and delayed feedback was practiced for written work. The study of Upadhyaya (2015) also showed that students were motivated by the use of delayed feedback in writing. Both teachers are practicing immediate and positive types of feedback among the different types.

Forms of Feedback

Another focus of my observation was to find out the different forms of feedback in the classroom. What different forms of feedback do the teachers use inside the classroom during their teaching learning? So, I observed the forms used by them in more careful ways. From the observation of the classes, it was found that both teachers used praise and comments as the forms of feedback. They used different words of praise like “Nice work”, “It is beautiful” to the students in order to provide feedback. This shows that the praise and comments are the common forms of providing feedback to the students.

Situations of Giving Feedback

Situation of feedback, here, refers to different purposes of providing feedback. From the study, it was found both teachers used feedback for checking comprehension of the students inside the classroom and they used feedback for correcting the mistakes of the students in written work. For example, teachers provided feedback to the students to check whether they understood the lesson being taught or not. In the same way, the teachers made use of feedback to the students to correct their mistakes so that they could improve further. It means that the teachers provided feedback for checking comprehension and for correcting the mistakes of the students.

Feedback in Oral Work

Teachers may provide feedback to the students orally both in accuracy work as well as fluency work. I wanted to see the types of work that the teachers mostly focus on while providing feedback orally. From the observed classes, it was found that both teachers provided feedback for developing the accuracy of the students. They rarely provided feedback for fluency work. From the study, it was found that they used repetition for providing feedback in accuracy work of the students. For example, the teachers always corrected the students' errors in written work as well as for the sake of correcting their mistakes in oral work, they made repetition of the utterance. The prior study of Joishi (2012) also found that the teachers used repetition technique for providing feedback to the students. They provide feedback to develop the accuracy of the students.

Teachers' Motivation in Students' Performance

The next objective of my classroom observation was to find out whether the teachers inside the classroom motivate the students or not. It is commonly believed that motivation is also a part of feedback. If they do, how do they motivate them? Because, the more motivated students will learn the language to a faster and greater degree (Gass & Selinker, 2008). From the observation of the classes, it was found that the teachers frequently motivated the students to perform. They frequently responded to the performance of the students and motivated them. The teachers used encouraging words such as "Good job", "Keep it up" to motivate the students. This means that the teachers are frequently motivating students to perform well.

Role of Teachers' Feedback to the Students

Teachers' feedback has a great impact in the learning of the students. The way that the students perceive feedback of the teachers has direct connection with their learning. Being a student of semester, I myself used to receive different types of feedback from my teachers. So, what I believe is that the way students perceive feedback of the teachers count a lot in the learning of the students.

The second objective of this study was to find out the students' perceptions on the role of teachers' feedback in their learning. Since the students are the important part of pedagogic system, the teachers' feedback may encourage them, or they can take the teachers' feedback in different ways. So, I wanted to find out their perceptions on teachers' feedback. The details of the analysis of the open-ended questions are presented as below:

Perceptions on Feedback

Students were asked the question what is your perception on feedback? The responses of the students were various. They viewed feedback as an important element of learning which helps to improve further learning. Some samples of the responses are as follow:

S1 says that in the context of teaching and learning, feedback refers to the information that is given to the learner about his or her performance of learning task, usually with the objective of improving the learning. It shows that feedback has the role of improving the learning of the students and it is an information provided to the learners.

Similarly, S2 says that feedback is an information about reaction to a product, a persons' performance of a task, used as a basis for improvement.

In the similar vein, S3 says that feedback works as a basis for improving the learning of the students.

In the same way, S4 says that feedback is an essential part of effective learning. It is taken as an essential part of teaching learning process.

The above given remarks show that feedback is an information provided to the learners with the objective of improving their performance as well as it is an essential element in the process of teaching and learning.

In addition to above given responses, the students viewed that feedback is the suggestion from others for further improvement, it is like a balanced diet for malnourished child, a kind of reaction to an activity and their results.

In conclusion, feedback is an information for the students about their performance which works as a tool for further improvement. It is an essential part of teaching and learning. Through feedback, the students get an opportunity to look back to their work and improve it.

Role of Teachers' Feedback

Feedback as an information can have a number of benefits. If the students realize the role of feedback, they try to put the feedback in their practice. So, finding out the role of feedback to the students in their own learning was another important concern of my study. For this, I formed a question as, what are the benefits of using feedback in teaching and learning process? Regarding this, the students said that feedback has a constructive role in learning which functions as a motivational tool. Some of the sample responses are as follow:

S1 says that feedback provides motivation for learning, students get opportunities to improve their mistakes on time, encourages learners to learn more, and teaching learning becomes purposeful. And more importantly, it reinforces learning.

From the aforementioned data, feedback functions as a tool for motivation in the learning of the students. It also helps learners in to improve their mistakes.

Similarly, S2 says that feedback improves the task, helps to find out mistakes and errors, and helps to get stimulated in learning.

From the above data, feedback helps in identifying the mistakes of the students which ultimately helps in the improvement of the learners. Based on the given responses, the conclusion can be drawn that feedback has many benefits in teaching and learning. The foremost benefit of feedback is improving learning. It works as a motivating tool in learning. Through feedback, the students may identify their strengths and weaknesses.

Despite these, S3 and S4 said that feedback motivates students, helps to self-asses the work, encourages students to learn more, builds up confidence of the students, and works as a backbone for achieving competency in learning.

Types of Feedback Received

Feedback can be provided in a number of ways. It can be provided orally, in the written form, immediately or delayed and others. What types of feedback do the students usually receive from their teachers was another focus of the study? For this, the students were asked the question what types of feedback do you receive from your teachers? How have they helped in your learning? The students said that they usually receive positive and oral feedback from their teachers. Some of the representative sample of the responses in a given question are presented below:

S1 says that he received both positive and negative feedback from his teachers that helped in his learning. ‘Whenever I make mistakes, my teacher says that, it’s fine but there is a little bit mistake, you should improve it. It motivates me to read and learn more’.

S2 says, ‘I receive both positive and negative feedback. They help in my learning. When I get feedback on the work of doing some presentation, next time, I improve this or I am able to do that well’.

S3 says, regarding feedback that I receive from my teachers, I usually get oral feedback. It helps me a lot in my learning activities. For instance, while I make my first presentation, my teacher points some of my weaknesses and he provides me the feedback as a result, I am able to improve my next presentation. From the above given representative responses of the students, it can be said that the students mostly receive positive, negative and oral feedback from the teachers. It has played a significant role in their learning. The feedback that they receive from their teachers has helped them for improving their learning and it has worked as a motivational tool in their learning.

S4 tells that they get direct and indirect feedback as well. He receives written feedback from their teachers. It is concluded that the students receive both positive and negative feedback from their teachers. They often receive oral feedback from their teachers. It helps them to be motivated in learning and get encouraged. The feedback helps them to find out their weaknesses.

Feedback for the Improvement in Learning

Feedback can also function as a tool for improving the learning of the students. So, to find out the role of feedback in improving learning, the students were asked, how do you think feedback helps in improving your learning? In response to this item, the students expressed different views. From their views, I came to know that feedback helps in learning by paving their way forward.

Some of the representative views of the students are given below:

S1 says that feedback helps to improve our language because I was very poor in speaking skill at the beginning. One teacher gave me some suggestions to improve my speaking then I followed them completely. Finally, I improved my speaking skill very nicely.

S2 says that no doubt, feedback helps in improving our learning. For instances, once, I presented my assignment in front of my colleagues. At that time, I continuously spoke on rather than focusing on interaction. But now, during presentation, I interact with my friends.

S3 says that Feedback is powerful tool for helping students to move forward in their learning. It helps to understand the subject being studied and gives clear guidance on how to improve our learning.

From the excerpts given above, it can be said that the students think that the feedback that they have received from their teachers has helped them to improve their learning by

suggesting them, helping them understand the subject being taught and by providing the clear guidance.

Besides the above given responses, the students also said that feedback creates an internal desire to do something well, motivates or activates inner drive to pursue a course of action and helps in improving their learning. It also develops the feeling of confidence. It helps the students by fulfilling the lack of right information to the students.

Feedback as a Motivational Tool

Feedback plays an important role to create motivation on the part of the learners. So, how can feedback be used as a motivation tool in the process of learning? How do the students perceive the role of feedback was the next concern of my study? For this, the students were asked how can feedback be used as a tool for motivation to your learning? From the various responses of the students, it is concluded that feedback works as a motivational tool, especially, positive feedback in the learning of the students. Some of the representative responses are as follow:

S1 says that feedback can be used as a motivation tool to my learning as it helps to recognize the strengths and weaknesses through which we can improve our learning.

Feedback works as a motivational tool because it helps to identify the strengths and weaknesses of the learners and ultimately improves learning.

S2 says that feedback can be taken as a tool for motivation in learning which encourages the learners moves them towards progress and learn more.

Feedback also motivates the students by encouraging them towards learning.

S3 says that feedback is obvious that it can be used as a tool for motivation in learning in the sense that feedback gives us information about our capability towards any subject matter. It gives us chance to lessen our weaknesses so that we become motivated towards learning.

From the above given responses of the students, it can be said that feedback functions as the motivational tool in learning as the learners become motivated towards their learning after they know their area of weakness in learning. It also helps the learners to recognize their capabilities after which they get motivated towards learning.

Findings and conclusions

The findings and conclusions of the study are presented as follows:

Findings

The findings derived from the analysis and interpretation of data are presented. The study was intended to identify the practice of feedback in semester system of master's in English education. Moreover, it aimed to find out the perceptions of the students towards the role of feedback in learning. The study included four students of M.Ed. first semester and the two teachers teaching to them as the sample population. Case study research design was used for the study. After the analysis of the collected data, the study has come up with the following major findings.

Both teachers frequently used correcting errors as the way of providing feedback to the students. It means, correcting was the common way of providing feedback to the students in the semester system classes.

Immediate and positive type of feedback were mostly used by the teachers.

Praise and comments were the most common forms of feedback in the process of teaching and learning.

Feedback was mostly used for checking the comprehension of the students and correcting their mistakes.

Both teachers make use of feedback in the process of teaching and learning. They mostly used oral feedback in their teaching. Students make use of feedback for improving their learning and they take feedback as a constructive tool in learning. Students perceive feedback as the information provided to the learners with the objective of improving their performance as well an essential element in the process of teaching and learning. The respondents said that feedback has many benefits, and the foremost benefit of feedback is improving the learning of the students. It helps to identify the strengths and weaknesses of the students. Students receive positive and oral feedback from their teachers which has created motivation on them and helped them to be encouraged. They responded that feedback has played the role of motivation tool in the learning of the students and has built up the confidence in the students.

Conclusion

The study was set out to find out the practice of feedback in the semester system classes of MEd and the perceptions of students on the role of teachers' feedback. To complete the study, I observed the 2 classes of 2 teachers of MEd first semester in English Education. Open ended questions were asked to the four students. From the review of related relevant literature, interview and the observation of the classes, I came to understand that feedback is one of the crucial parts in the process of teaching and learning. It has a pivotal role in teaching learning process. It helps in identifying the strengths and weaknesses of the students and works as a tool for motivation. I have realized that feedback has a number of benefits in teaching learning process. It functions as a constructive tool in teaching learning process and works as motivation tool and helps in improving the learning of the students. So, it can be concluded that feedback has an invaluable role in learning. Every teacher inside the classroom should make use of feedback so that the improvement in the learning can be ensured. Being based upon the interest and expectation of the students, the teacher should make use of right type of feedback. As the students prefer self-correction technique, the teachers should make less use of teacher correction technique and involve the students in correcting the mistakes themselves. There are many ways of providing feedback to the students. The teachers should focus on other ways like responding, training and involving the students rather than merely focusing on single correcting technique. For effective learning, feedback is essential.

References

- Department of Education Communities, NEALS. (2015). Strong Start, Great Teachers-Phase 3. State of New South Wales.
- Doughty, C. J., & Long, M. H. (2003). *The Handbook of second language acquisition*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Ferreira, A., Moore, J. D., & Mellish, C. (2007). A study of feedback strategies in foreign language classrooms. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 17, 389-442.
- Gass, S., & Selinker, L. (2008). *Second language acquisition: An introductory course*. London: Routledge.
- Harmer, J. (2008). *The practice of English language teaching*. London: Pearson Longman.

- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Hattie, J., & Yates, G. (2014). Effective Feedback in the Classroom. In *Applying Science of Learning in Education*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Hyland, F. (2003). Focusing on form: student engagement with teacher feedback. *System*, 31(2), 217-230.
- Hyland, K., & Hyland, F. (2006). Feedback on Second Language Students' Writing. *Language Teaching*, 39(2), 83-101.
- Joishi, S. (2012). Feedback techniques used by secondary level teachers (Unpublished master's thesis). Tribhuvan University, Kathmandu.
- Kepner, C. G. (1991). An experiment in relationship of types of written feedback to the development of writing skills. *Modern Language Journal*, 75, 305-315.
- Khaniya, T. R. (2014, January 26). Semester System in TU: Promise or Peril. *The Himalayan Times*.
- Kumar, R. (2009). *Research methodology*. London: Sage Publication.
- Mackey, A. (2006). Feedback, noticing and instructed second language learning. *Applied Linguistics*, 27(3), 405-430.
- Nicholas, H., Lightbown, P. M., & Spada, N. (2001). Recast as feedback to language learners. *Language Learning*, 54(4), 719-758.
- Nicol, D. J., & Dick, D. M. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.
- Petchprasert, A. (2012). *Feedback in Second Language and Learning*. David Publishing, 10(4), 1112-1120.
- Pokhrel, B. (2016). Teachers' perception and practice of using Nepali language in providing feedback (Unpublished master's thesis). Tribhuvan University, Kathmandu.
- Upadhyay, M. K. (2015). Role of delayed feedback in developing writing (Unpublished master's thesis). Tribhuvan University, Kathmandu.
- Ur, P. (1996). *A course in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Tipo: Artículo original - **Sección:** Artículos varios

ODA Strategies of Education for African Countries in Korea

Estrategias de AOD en Educación para Países Africanos en Corea

Namchul Lee

Seoul Cyber University, Korea

<https://orcid.org/0009-0004-8698-9661>

e-mail: nclee2461@gmail.com

Miyeong Lee

Korea Tourism College, Korea

<https://orcid.org/0009-0006-6613-7706>

e-mail: mylee5694@gmail.com

Recibido: 24/4/2023

Aprobado: 19/8/2024

ABSTRACT

Recently, the Korean government has maintained a policy of focusing support on Asia and Africa. This plan supports 18.9 percent of the total official development assistance(ODA) budget for Asia, 15.4 percent for Africa, 7.4 percent to the Middle East and CIS, and 5.0 percent for Central and South America. In addition, the Korean government is striving to contribute to alleviating the educational gap in the international community through the effective promotion of education ODA in accordance with the 'Education Development Cooperation Promotion Strategy.' This paper analyzed the Korean government's support for education in Ethiopia, Uganda, and Tanzania. After this analyzes , an efficient ODA support policy plan was presented for Ethiopia, Uganda, and Tanzania.

Keywords: ODA; education; Africa; development cooperation.

RESUMEN

Recientemente, el gobierno coreano ha mantenido una política de enfoque de apoyo en Asia y África. Este plan destina el 18,9 por ciento del presupuesto total de ayuda oficial al desarrollo (AOD) para Asia, el 15,4 por ciento para África, el 7,4 por ciento para Oriente Medio y la CEI, y el 5,0 por ciento para América Central y del Sur. Además, el gobierno coreano se esfuerza por contribuir a reducir la brecha educativa en la comunidad internacional mediante la promoción efectiva de la AOD en educación, de acuerdo con la 'Estrategia de Promoción de la Cooperación para el Desarrollo Educativo'. Este artículo analizó el apoyo del gobierno coreano a la educación en Etiopía, Uganda y Tanzania. Tras este análisis, se presentó un plan eficiente de política de apoyo de AOD para Etiopía, Uganda y Tanzania.

Palabras clave: AOD; educación; África; cooperación para el desarrollo.

Conflictos de Interés: ninguno que declarar

Fuente de financiamiento: sin fuente de financiamiento.

DOI: <https://doi.org/10.47133/NEMITYRA20240602b-A12>

BIBLID: 2707-1642, 6, 2, pp. 109-123

Editor responsable: Valentina Canese (<https://orcid.org/0000-0002-1584-7322>). Universidad Nacional de Asunción, Instituto Superior de Lenguas, Paraguay.

Introduction

Korea is a country that has transformed from a recipient country to a donor country of foreign aid within a short period of time. Korea continues to provide policy advice on economic and social development of developing countries by utilizing factors of comparative advantage (Lee, 2017). Many developing countries are increasingly interested in Korea's economic and social development. In particular, African countries want to learn policies for rapid economic growth in a short period of time by contributing to Korea's human capital. Developing countries in Africa regard Korea's economic growth and the development of various systems such as education and training as major research subjects and as a role model. Recently the Korean government also selected Ethiopia, Uganda, and Tanzania as key ODA partners among African countries. ODA support fields differ by African countries.

Human capital, such as technical vocational education and training (hereafter 'TVET'), is a key means of flexibly adapting to the future society and the world of work and increasing employability and is the basis for social integration and innovative growth. However, African countries are not well prepared to respond to a paradigm shift in jobs, such as changes in production and working methods and job polarization.

Despite a sustained economic growth over the past two decades, Africa's economic transformation remains incomplete. Africa's real GDP increased annually by 4.3 percent between 2000 and 2022 compared to the world's average of 2.9 percent. However, despite this solid growth performance, the structure of African economies has not significantly changed over the past 2 decades, with agriculture, industry, and services sectors accounting on average for respectively 16.0 percent, 33.0 percent, and 51.0 percent of overall Africa's GDP over 2000~2022. This was like the levels achieved in the 1990s (AfDB, 2024).

By the end of 2020, average employment rate of the African countries had fallen from 57.4 percent to 51.7 percent, a sharp drop equated to the loss of around 26 million jobs (ILO, 2021). The unemployment of formal work shortages became more apparent to certain types of workers such as women and adults with lower qualifications groups that traditionally experience greater difficulties in accessing formal employment. African countries are struggling to address the economic and labor market impacts of the pandemic. The way to upgrading skills to effectively cope with the labor market is through TVET for workers throughout their lives.

This study analyzes the current status of TVET and ODA in Ethiopia, Uganda, and Tanzania. The purpose of this paper is to present policy suggestions to improve Ethiopia's, Uganda's, and Tanzania's ODA performance and to establish an efficient TVET system through this study. This paper is organized as follows. Section II mentions about the methods, questions, and data of this research. Section III analyzes the economic and human resources development situation of Ethiopia, Uganda, and Tanzania.

Section IV examines the volumes and characteristics of ODA support in Korea. Section V analyzes the implementation strategies of ODA performance in Ethiopia, Uganda, and Tanzania. Section VI suggests the improvement policies of ODA in Korea. The last Section is the conclusions of this paper.

Research Methods, Questions and Data

The methods for this study are to analyze literatures and related data, an expert advisory meeting. Interviews were conducted with experts and public officials who participated in training program in Korea. To ensure the effectiveness of the policy recommendations, discussions were held with African experts who participated in the training program in Korea.

We use annual data for the period 2016~2024, from the Korea International Cooperation Agency (KOICA) and Prime Minister Office. KOICA provides raw data for grant in terms of country, region, sector, and type of ODA every year. The Prime Minister Office (Committee for International Development Co-operation) annually announces the results of the integrated evaluation of international cooperation. There are a few limitations to this study. The ODA statistics in the field of education issued by national institutions are divided into basis, secondary, TVET and higher education. Therefore, there is a limitation to classify TVET out of the total budget.

The TVET is currently the most performed program among the ODA projects promoted by the Korean government. It is the project that has a great synergy effect of ODA through TVET-linked cooperation. Since support for this will increase in the future, it is necessary to create several modules and provides comprehensive support according to the demanded country.

How will the Korean government promote effective ODA policies in the field of education for Ethiopia, Uganda, and Tanzania?

Economy and Human Resources Development in Ethiopia, Uganda, and Tanzania

Africa is young enough to be called the planet's last growth engine and is evaluated as a region with ample economic growth potential. It is the youngest continent in the world with a median age of 18.8 years and 70.0 percent of the population is under the age of 30, so it has a large working-age population. In fact, Africa's economic growth rate in 2023 is 3.2 percent, It is showing rapid growth, exceeding 2.9 percent, which is the global economic growth average (Korea-Africa Foundation, Why Africa? (2024).

Growth in Sub-Saharan Africa (SSA) is projected to rebound to 3.8 percent in 2024 and 4.1 percent in

2025 as country-specific factors that have temporarily weighed on growth, including reduced fiscal support and metal exporting economies' adjusting to lower prices, gradually ease. Nevertheless, elevated costs of living continue to limit consumption growth, and political instability has increased in parts of the region. High debt burdens and interest rates have narrowed fiscal space and heightened financing needs (Dominik Peschel, January 2024).

Table 1, compares and explains the economic outlook of four countries from 2018 to 2025. Ethiopia, Tanzania and Uganda are forecasted 6.6 percent GDP growth rate in 2025. The GDP growth rate of the country was the highest in Ethiopia (7.0 percent), followed by Uganda (6.6 percent), Tanzania (6.1 percent) in 2025.

Table 1. Sub-Saharan Africa Country Forecasts

Country	2021	2022	2023e	2024e	2025f
Ethiopia	6.3	6.4	5.8	6.4	7.0
Tanzania	4.3	4.6	5.1	5.5	6.1
Uganda	3.4	4.7	5.3	6.0	6.6
Average	4.7	5.2	5.4	6.0	6.6

World Bank

Note: 1) Real GDP growth at market prices in percent, unless indicated otherwise. 2) e = estimate; f = forecast. World Bank forecasts are frequently updated based on new information and changing (global) circumstances. Consequently, projections presented here may differ from those contained in other Bank documents, even if basic assessments of countries' prospects do not significantly differ at any given moment in time. 3) Data are based on GDP measured in average 2010-19 prices and market exchange rates. 4) Fiscal year-based numbers. 5) Average: calculated by Authors.

Table 2, compares and explains the labor participation rates, employment rates, and unemployment rates of Ethiopia, Tanzania and Uganda in 2021. During the same period, labor participation rates are in Tanzania (80.4 percent), Uganda (79.2 percent), and Ethiopia (68.3 percent). Also, employment rates are in Tanzania (78.2 percent), Uganda (76.5 percent) and Ethiopia (65.6 percent) in 2021. On the other hand, in terms of unemployment rate is Ethiopia (3.9 percent), Uganda (3.4 percent), and Tanzania (2.8 percent). In the comparison of men and women, labor force participation and employment account for a high proportion of men in all countries. In terms of unemployment rate, women have a higher population than men in whole countries.

Table 2. Indicators of Labor Market by Gender (2021)

(Unit: Percentages)

Country	Labor Force Participation			Employment			Unemployment		
	Whole	Men	Women	Whole	Men	Women	Whole	Men	Women
Ethiopia	68.3	79.2	57.6	65.6	76.9	54.6	3.9 (6.4)	2.9 (4.6)	5.3 (8.4)
Tanzania	80.4	85.0	76.2	78.2	83.4	73.3	2.8 (3.9)	1.9 (2.9)	3.7 (4.9)
Uganda	79.2	84.2	74.5	76.5	81.8	71.5	3.4 (5.2)	2.9 (3.9)	4.0 (6.4)

Note: 1) youth unemployment. 2) Tanzania: 2020.

International Labour Organization (2024). Statistics in Africa – ILOSTAT.
<https://ilostat.ilo.org/data/africa>.

In the Human development index, Uganda (0.550) was higher than the Sub-Saharan Africa average (0.549), but Tanzania (0.532) and Ethiopia (0.492) were lower. Life expectancy at birth was higher in Ethiopia (65.6), Tanzania (66.8) and Uganda (63.6) than the Sub-Saharan Africa average (60.6). In Expected years of schooling, Uganda (11.5) is higher than the Sub-Saharan Africa average (10.3), but Ethiopia (9.9) and Tanzania (8.6) are lower. In terms of mean years of schooling, only Uganda (6.2) was higher than the Sub-Saharan Africa average (6.0), but Ethiopia (2.4) and Tanzania (5.6) were lower than the Sub-Saharan Africa average (6.0).

Gross national income per capital is very low compared to the world average. Additionally, the gross national income per capital of Ethiopia (2,369), Tanzania (2,578) and Uganda (2,241) is lower than the Sub-Saharan average (3,666) (See Table 3).

Table 3. Human Development Index and its components (2023~2024)

Classification	Population (million)	HDI (Value)	LEB (Years)	EYS (years)	MYS (Years)	GNI (PPP dollars)	HDI Rank
World	8,118	0.739	72.0	13.0	8.7	17,254	n/a
Sub-Saharan Africa	1,226	0.549	60.6	10.3	6.0	3,666	n/a
Ethiopia (million)	129	0.492	65.6	9.9	2.4	2,369	176
Tanzania (million)	67	0.532	66.8	8.6	5.6	2,578	167
Uganda (million)	50	0.550	63.6	11.5	6.2	2,241	160

Notes: 1) HDI: Human Development Index. 2) LEB: Life Expectancy at Birth. 3) EYS: Expected Years of Schooling. 4) MYS: Mean Years of Schooling. 5) GNI: Gross National Income per Capita. 6) n/a: no data.

United Nations Development Programme (2024). Human Development Report 2023/2024.

ODA Volumes and Characteristics

ODA budget was set amounting to 6.8421 trillion won (worth USD \$5.7 billion) in 2024. There has been a global view that Korea needs to expand its ODA volume in tandem with the size of its economy.

In 2024, the ODA budget was confirmed to be 2.65 trillion won (an increase of 43.2 percent) more than in 2023 as part of fulfilling its responsible role as a Global Pivotal State (GPS) amid tightened fiscal space.

The Korean government has articulated several strategic measures in the ‘Annual ODA Plan’ to boost the effectiveness of ODA as well as enhance its contribution to the global SDG effort.

First of all, the Plan will triple humanitarian aid budget in an effort to solve the global challenges while stepping up international cooperation. Second, Korea will focus on programs that promote the substantial development of the recipient countries by actively formulating landmark package projects while pursuing vibrant bilateral negotiations with partner countries.

Third, Korea plans to contribute to the dissemination of global values and promote mutual interests by strengthening ODA policy alignment with other national policy agendas such as the Indo-Pacific Strategy and the Busan Initiative. Fourth, to ensure the sustainability of ODA, Korea will seek the support of our citizens as well as strive to secure an enhanced mutual understanding from partner countries with the roll-out of effective and substantial ODA programs. In Korea, among the \$6,262.9 million of ODA, bilateral aid was \$5,128.2 million (81.9 percent) and multilateral aid was \$1,134.7 million (18.1 percent).

The ODA/GNI ratio has increased from 0.15 in 2019 to 0.18 in 2023. The Strategic Plan also projects a steady increase of the ODA/GNI ratio up to 0.30 percent by 2030, by which Korea can come close to the average level of DAC members. Among the bilateral aid, grant is \$3,096.2 million (increase of 925 million compared to the previous year), and the amount of loan that provides the concessional loan is \$3,096.2 million (increase of 529 million compared to the previous year).

Korea's total ODA increased to \$1,492.8 million in 2024, up 31.1 percent from a year earlier. This represents 0.21 percent (estimated) of the nation's gross national income (GNI). Korea was the 15th largest donor country on the OECD DAC in 2022. In comparing 2023 and 2024, the bilateral and multilateral ratio has changed from 76.9 to 23.1 to 81.9 to 18.1, and the grant to loan ratio changed from 59.1 to 40.9 to 60.4 to 39.6. About 81.9 percent of Korea's ODA went to bilateral projects to support social infrastructure in education, health and public administration as well as provide humanitarian assistance in developing countries, while 18.1 percent of it went to multilateral organizations in 2024, including investments and contributions to the World Bank and IMF (See Table 4).

Table 4. Provisional Statistics for 2023 and 2024 Korea ODA

(Unit: million dollar)

Classification		2024	2023	Change Rate (dollar, percent)
ODA (A+B)		6,262.9 (100.0)	4,777.1 (100.0)	1,492.8 (0)
- Bilateral ODA (A)		5,128.2 (81.9)	3,673.9 (76.9)	1,454.3 (5.0)
	Grant	3,096.2 (60.4)	2,170.9 (59.1)	925.3 (1.3)
	Loan	2,032.0 (39.6)	1,503.0 (40.9)	529 (-1.3)
- Multilateral ODA (B)		1,134.7 (18.1)	1,103.2 (23.1)	315 (-5.0)
ODA/GNI (%)		-	0.18	-

OECD (2024). Provisional Statistics for 2024 Korea ODA.

In support of the joint response to global issues (poverty, gender equality, climate, change, human rights, etc.), KOICA has carried out multilateral development cooperation projects primarily in countries lacking in or excluded from aid and areas with ongoing conflicts, utilizing the expertise and networks of the international organizations to supplement existing two-party bilateral aid. The aim is to establish strategic partnerships with international organizations to create synergy.

Since Korea joined the OECD DAC in 2010, it has continuously increased the quantitative scale of ODA and is making efforts to achieve the DAC's recommended levels in many aspects. However, the ratio of ODA to GNI in 2023 is still at 0.18 percent, which is very low compared to the DAC recommended level of 0.7 percent (Statistics Korea, 2024).

Regional support is focused on Asia and Africa. Compared to 2023 and 2024, the regional proportions will decrease in Asia from 38.5 percent to 31.8 percent, in Africa from 19.4 percent to 18.3 percent. However, Middle East·CIS increase from 4.1 percent to 9.2 percent, and in Central and South America from 7.5 percent to 7.7 percent (See Table 5).

Table 5. Budget Size and Ration of Bilateral ODA by Region (2024)

Classification		Asia	Africa	Middle·CIS	Latin America	Oceania	Etc
Size (100 million won)	Loan	10,484	4,623	2,424	2,397	25	367
	Grant	5,837	4,774	2,295	1,539	375	16,142
	Total	16,321	9,396	4,719	3,936	400	16,510
Ratio (percent)	Loan	51.6	22.7	11.9	11.8	0.1	1.8
	Grant	18.9	15.4	7.4	5.0	1.2	52.1
	Total	31.8	18.3	9.2	7.7	0.8	32.2

Note: net disbursements.

(CIDC, 2024). 34th Committee for International Development Cooperation.

In 2024, in support by sector, humanitarian assistance 17.5 percent, transportation 15.1 percent, health 9.0 percent, public administration 8.6 percent, education 6.9 percent, energy 5.9 percent, agriculture, forestry and fisheries 5.7 percent, water resources and sanitation 4.7 percent, environment 3.2 percent, industry 2.2 percent, and communications. 1.3 percent, other 19.8 percent. The field of humanitarian aid increased significantly (6.5 percent point) compared to the previous year. In support by sector in 2023, transportation was 13.1 percent, health was 12.9 percent, humanitarian assistance was 11.0 percent, education was 8.8 percent, and public administration was 8.1 percent (See Table 6).

Table 6. Budget Size and Ration of Bilateral ODA by Sector (2024)

Classification		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	Etc
Size (100 million won)	Loan	-	7,007	2,328	2,313	327	2,470	421	1,790	911	-	512	2,239
	Grant	8,965	753	2,263	2,121	3,228	574	2,507	617	736	1,127	135	7,934
	Total	8,965	7,760	4,592	4,434	3,556	3,044	2,928	2,407	1,648	1,127	647	10,174
Ratio (percent)	Loan	-	34.5	11.5	11.4	1.6	12.2	2.1	8.8	4.5	-	2.5	11.0
	Grant	29.0	2.4	7.3	6.9	10.4	1.9	8.1	2.0	2.4	3.6	0.4	25.6
	Total	17.5	15.1	9.0	8.6	6.9	5.9	5.7	4.7	3.2	2.2	1.3	19.8

Notes: 1) Humanitarian, 2) Transportation, 3) Health·medical, 4) Public Administration, 5) Education,

6) Emergency, 7) Agriculture·Forestry·Fisheries, 8) Water and Hygiene, 9) Environment, 10) Industry,

11) Tele-communication, 12) Etc.

KOICA (2024). <https://www.koica.go.kr>.

In 2024, support is provided in various forms, including 63.5 percent for projects, 20.6 percent for programs, 3.7 percent for training projects, and 2.6 percent for volunteer group dispatch. In 2023, support by type was 67.2 percent for projects, 14.4 percent for programs, 4.3 percent for training projects, 2.9 percent for dispatch of volunteer groups, and 2.4 percent for public-private cooperation (See Table 7).

Table 7. Budget Size by Various Forms (2024)

Classification		Project	Program	Training	volunteer dispatch	public-private cooperation	Etc
Size (100 million won)	Loan	18,774	1,546	-	-	-	
	Grant	13,785	9,030	1,917	1,343	1,115	
	Total	32,559	10,576	1,917	1,343	1,115	
Ratio (percent)	Loan	92.4	7.6	-	-	-	
	Grant	44.5	29.2	6.2	4.3	3.6	
	Total	63.5	20.6	3.7	2.6	2.2	19.8

Notes: 1) Training included scholarship support. 2) Exchange rate is calculated at a dollar to won ratio of 1,300 to 1.

KOICA (2024). <https://www.koica.go.kr>.

In 2024, in the field of bilateral cooperation, a total of 94 countries, 46 organizations (including 12 local governments), 1,902 projects, and 5.1282 trillion won are involved. By sector, support is provided in the areas of transportation and ICT and energy to promote economic development in recipient countries, and in the fields of health, public administration and water resources to improve society and environment in recipient countries. It supports transportation (34.5 percent), energy (12.2 percent), health (11.5 percent), public administration (11.4 percent), and water resources and sanitation (8.8 percent).

In 2024, in the field of free cooperation, 93 countries, 46 organizations (including 12 local governments), 1,645 projects, and 3.0962 trillion won will be implemented. By region, while maintaining the focus on support for Asia and Africa, the proportion of support for the Middle East·CIS will be slightly increased. Asia (18.9 percent), Africa (15.4 percent), Middle East/CIS (7.4 percent), and Central and South America (5.0 percent). Compared to 2023, the proportion of the Middle East·CIS (0.6 percent point increase) increased.

In the case of support by sector, the field of humanitarian support is greatly expanded to overcome complex crises such as conflict, and support is focused on education, agriculture, forestry and fisheries, and health to strengthen social and economic resilience, humanitarian support (29.0 percent), education (10.4 percent), agriculture, forestry and fisheries (8.1 percent), public health (7.3 percent), etc. Compared to 2023, the proportion of humanitarian ODA (10.4 percent point increase) increased.

In the field of multilateral cooperation, it covers a total of 60 organizations, 17 institutions, and is worth 1,134.7 billion won (purely multilateral). Multilateral projects are included in the scale of bilateral cooperation, and the multilateral budget, excluding capital increase and concessions, is 851 billion won. In the case of cooperation with international financial organizations, investments and contributions to eight international financial organizations amount to approximately 722 billion won, including capital increase of 28.5 billion won, concessional funds of 386.4 billion won, and trust funds of 307.1 billion won.

In the case of cooperation with the UN and other organizations, a total of 17 organizations are contributing about 412.7 billion won to 54 projects and 52 organizations. In the case of the UN's five major cooperative organizations, regular financial resource contribution was 106.8

billion won, a significant increase (151 percent increase) compared to the previous year (42.5 billion won). Major international organizations include UNDP (United Nations Development Program), WFP (World Food Program), UNICEF (United Nations Children’s Fund), UNHCR (United Nations High Commissioner for Refugees), and WHO (World Health Organization).

Implementation Strategies of ODA Performance

KOICA is focusing on projects related to basic education of quantity and quality, education for the vulnerable, and vocational skills education to overcome major challenges in the education sector in developing countries. This project is development for basic education ability and vocational skills. It is also about reducing the gender gap between men and women in these things. Strategic goals are vocational and higher education for talent development (SDG 4.3).

Key projects are strengthening vocational technical education and training capabilities and improving access to higher education. ODA for the educational approach is as follows. First, it is to improve equity through priority support for vulnerable groups. Second, it is an approach based on human rights and international norms (2030 Agenda, Addis Ababa Action Plan, Paris Agreement on Climate Change, etc.). Third, it focuses on digital mainstreaming and cross-sector internalization. Fourth, it is to promote evidence-based projects by improving project quality and strengthening performance management.

Table 8 describes the priority sectors and implementation strategies of the four key partner countries. Ethiopia’s key support areas are transportation, energy, regional development, water management, health and hygiene, education, Uganda’s areas are a regional development, education, health and hygiene, and Tanzania’s areas are water management, health and hygiene, transportation, education, energy, regional development. The priority sectors of key partner countries were determined after reviewed by the International Development Cooperation Committee in Korea government. This committee was established in January 2006 under the jurisdiction of the Prime Minister in accordance with the ‘International Development Committee Regulations.’

Table 8. Priority Sectors and Implementation Strategies

Country	Areas of Focus
Ethiopia	Transportation, energy, regional development, water management, health and hygiene, education
Uganda	Regional development, education, health and hygiene
Tanzania	Water management, health and hygiene, transportation, education, energy, regional development

Consolidation Ministries (2021). Re-selection of Key ODA Partner Countries. p.6.

This is a comparative explanation of the scale of education support among key cooperation areas in Ethiopia, Uganda, and Tanzania. (Table 9) describes the total amount of education sector support in Ethiopia, Uganda, and Tanzania from 2016 to 2021. Ethiopia received the largest amount of support (\$50,574 thousand), followed by Uganda (\$33,193 thousand) and Tanzania (\$26,951 thousand).

Table 9. Budget of Key Cooperation Areas by Education in Ethiopia, Uganda, and Tanzania
(Unit: thousand dollars, million won, percent)

Country	Total	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Ethiopia	50,574	8,444	9,755	7,616	6,210	1,896	16,653
Uganda	33,193	10,928	11,350	4,036	3,156	626	3,097
Tanzania	26,951	2,742	2,205	2,819	5,552	5,913	7,720

Notes: 1) 2021-21 amount of budget. 2) 2016-19 is calculated based on total expenditure according to EDCF

ODA statistics, and the unit is thousand dollars. 2020-21 is based on the budget amount in the comprehensive implementation plan, and the exchange rate is calculated at a dollar to won ratio of 1,300 to 1.

Korea ODA Integrated Information Portal (2024).

The following is a support project for the TVET sector including total budget, begin and end of projects in Ethiopia, Uganda, and Tanzania.

Table 10. support project for the TVET sector in Ethiopia, Uganda, and Tanzania

Country	Project	Total Budget (100 million won)	Begin	End
Ethiopia	Establishment of a vocational training school in Tagrai Province	71.9	2013	2022
	Support for technology commercialization by creating a foundation for technology startups	119.0	2020	2026
	TVET administrator and teacher capacity building project	100.0	2020	2026
Uganda	Strengthening TVET capacity based on industrial demand	83.3	2020	2027
	Establishment and operation of Youth Entrepreneurship Academy (Ministry of SMEs and Startups)	60.5	2022	2024
Tanzania	Construction of a vocational training center (EDCF)	170.9	2007	2019
	Vocational competency development for youth employment	64.1	2021	2023

Korea ODA Integrated Information Portal (2024).

Korean government has designated as a priority cooperation country since 2010. Currently, the third term (2021-2025) as a priority cooperation country is in progress. The key field of cooperation appeared differently in each country. However, the key fields of cooperation were the same in education and health in all three countries.

Table 11. Priority Cooperation History of Ethiopia, Uganda, and Tanzania

Country	Designated as a priority cooperation country	DAC member country support performance (unit: million dollars, based on grant equivalent amount)	Key field of cooperation
Ethiopia	Designated as a priority cooperation country since 2010, currently in its 3rd term (2021-2025) as a priority cooperation country	The ranking of grant aid to Ethiopia in 2022 is 11th out of 30 countries.	Transportation, energy, regional development, water management, health and hygiene, education
Uganda	Same as above	The ranking of grant aid to Uganda in 2022 is 8th out of 30 countries.	Regional development, education, health and hygiene
Tanzania	Same as above	The ranking of grant aid to Tanzania in 2022 is 9th out of 30 countries.	Water management, health and hygiene, transportation, education, energy, regional development

Korea ODA Integrated Information Portal (2024).

Table 12, provides a comparative explanation of the amount of bilateral loan, bilateral grant, and multilateral bilateral support for Ethiopia, Uganda, and Tanzania in 2022 and 2023. For two years, Ethiopia's overall ODA support amount was higher than the other two countries. For two years, Uganda had the characteristic of not receiving any bilateral loan support at all.

Table 12. Support status

(Unit: 100 million won)

Classification	2022				2023			
	Bilateral Loan	Bilateral Grant	Multilateral Bilateral	Total	Bilateral Loan	Bilateral Grant	Multilateral Bilateral	Total
Ethiopia	840.23	330.24	30.28	1,200.75	754.8	318.82	125.33	1,198.95
Uganda	0	196.27	34.20	230.47	0	170.49	83.68	254.17
Tanzania	412.35	223.23	13.70	649.28	212.09	247.74	22.88	482.71

Korea ODA Integrated Information Portal (2024).

Policies of ODA in Korea

Among the 29 member countries of the OECD Development Assistance Committee (DAC), the ranking of support scale rose from 16th the previous year to 15th in 2022. We believe that the significant increase in Korea's ODA support despite the economic difficulties caused by COVID-19 is a result of Korea's government policy. ODA support will be contribute to global common prosperity and the achievement of the UN's Sustainable Development Goals (SDGs). Recently, international development cooperation has been increasingly focused on national interest-centeredness and blocking is intensifying due to intensifying geopolitical competition.

In addition, finances of the overall development are decreasing due to the global economic downturn, which is worsening development problems in partner countries and increasing fragmentation of ODA projects. We present several policy proposals to solve these problems.

First, high performance policies for Ethiopia, Tanzania and Uganda, there is a need to increase visibility and effectiveness by strategic support. Despite the absolute increase in the scale of aid to Africa, the aid history is short compared to traditional Western donors and China. Additionally, it is relatively small in scale, so visibility and influence are insufficient. There are difficulties in carrying out projects due to limitations such as local networks and accessibility. There is still a lack of realization of cooperation potential, such as linking economic cooperation. The local network includes diplomatic missions of the Ministry of Foreign Affairs (23), KOICA (16), EDCF (3), KOPIA (7), and KOFIH (4) among 54 African countries. There are limits to effectiveness due to the one-time nature of projects by implementing agencies and the small-scale implementation of projects.

Second, for international development cooperation, efforts to achieve the SDGs, strengthening international solidarity, and leading global issues are necessary.

Externally, in order to respond to complex global crises and achieve sustainable development, it is necessary to strengthen international solidarity and lead global issues in the areas of humanitarian aid, climate, food, health, and digital. It is necessary to prepare strategies to revitalize fields such as agriculture and education ODA, which have received somewhat less attention than health, green, and digital ODA. In particular, to overcome the escalating food crisis, it is necessary to expand customized projects for recipient countries, such as food and agricultural technology support linked to humanitarian aid and development. Advanced donor countries such as the United States and the EU are promoting ODA centered on the values of human rights, rule of law, and liberal democracy.

Domestically, it is necessary to promote the realization of global value and national interests through coexistence through ODA appropriate to the national status and ODA of developed countries. To this end, based on the principle of practical benefit and pragmatic state administration, it is necessary to realize the national interest of coexistence through strengthening ODA and promote ODA based on public sympathy.

In order to leap from a fast follower to a leader, it is necessary to establish the identity of Korean ODA and discover competitive ODA projects that represent Korea. A strategy is needed to take the lead in responding to current global issues and secure public will through strategic and efficient ODA promotion to advance into developed country-type ODA.

Third, an active response to fragmentation is needed.

There is a need to improve ODA effectiveness by planning paid and free package projects linking the government, businesses, and civil society, and actively responding to the needs of recipient countries. A fragmented ODA promotion system can lead to unnecessary competition among aid agencies to secure budget and duplication of aid. In March 2021, a new grant development cooperation strategy meeting chaired by the Minister of Foreign Affairs should be established to promote systematic and integrated implementation and management of grant aid, preventing duplication between grant aid projects and coordinating linkages between projects.

As a result, it was found that the performance of linkage and prevention of duplication between grant and loan, and grant projects is improving. The number of business adjustment projects each year repeats increases and decreases. However, it appears that the number of linked projects between loan, grant, and grant projects is still large. Due to the fragmented project promotion system, the inefficiency of the promotion system appears to still be a

problem as the project is adjusted after each implementing department and agency completes the preliminary discovery and planning stages of the project (see Table 13).

Table 13. Annual Performance of Linkage and Duplication Prevention between Projects (2015~2024)

Classification		2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024
Linkage of between loan and grant	Number of cases	13	10	15	12	12	24	29	36	33	39
	Number of project	30	21	45	33	28	67	79	88	62	80
Linkage of between grant	Number of cases	24	16	7	12	38	88	108	59	89	91
	Number of project	54	38	17	27	77	193	259	154	215	200
Prevent duplication	Number of cases	19	14	16	10	11	11	3	3	6	14
	Number of project	45	30	56	21	23	23	3	4	17	14
Total	Number of cases	56	40	38	24	61	123	140	98	128	144
	Number of project	129	89	118	81	128	283	341	246	294	294

Comprehensive Information from Related Ministries (2024)

The connection between loan and grant and between grant must not be a simple connection of parallel projects. In order to achieve programmatic linkage, common performance goals must be set and integrated performance management and evaluation must be implemented. It is necessary to find a way for each ministry and agency to discover, plan, and connect projects formed through an integrated project discovery system, rather than at the final stage. KOICA needs to actively respond to ensure linkage between loan and grants, linkage between grants, and prevention of duplication from the ODA project planning stage.

Fourth. There is a need to strengthen cooperation between ODA project entities.

It is necessary to resolve the lack of development resources and build a sustainable ODA ecosystem through active cooperation with other entities such as private companies and civil society. There is a need to change environmental, social, and governance (ESG) management in the private sector and to establish a cooperation model with private companies on the topic of ESG between large corporations and small and medium-sized enterprises. In addition, it is necessary to increase private development finance through companies' internalization of ESG and diversification of participation.

In order to appropriately respond to the rapidly increasing development demand and complex development problems caused by various international crises, ODA resources alone are insufficient. It is necessary to continuously seek ways to strengthen innovative public-private cooperation projects, such as mobilizing innovative development resources and mixed finance. To this end, civil society cooperation is required to strengthen strategic partnerships for shared growth between the government and civil society and to achieve common policy goals. Additionally, there is a need to revitalize public cooperation. We must expand business linkages between public sector organizations to improve ODA effectiveness and promote integrated ODA through grant and loan linkages and the discovery of cooperative projects with private companies.

Among the development cooperation strategies that the current government is actively pursuing, it is necessary to improve the consistency between external strategies and ODA

through linkage with major external strategies such as effective African development cooperation, the Busan Initiative, and the Indo-Pacific Strategy of Freedom, Peace, and Prosperity. In particular, there is a need to induce sustainable development centered on recipient countries by expanding capacity-building projects such as customized support and training and technical cooperation for each country.

Fourth, efforts to strengthen collaboration with international organizations are required. There is a need to strengthen strategic and inclusive partnerships through a multilateral cooperation system with emerging donor agencies and international organizations that wish to cooperate with Korea. To this end, seeking strategic solutions and cooperating with the United States Agency for International Development (USAID), the World Bank, the Asian Development Bank (ADB), the European Union (EU), the German International Cooperation Agency (GIZ), the Japan International Cooperation Agency (JICA) should be pushed ahead.

Lastly, amidst intensifying donor competition, it is necessary to realize global value by improving development effectiveness and secure public support through strategic ODA promotion.

It is necessary to continue to expand the scale of ODA expenditures to improve Korea's status in the international community and contribute to mutual development of the global community. In the 2021 Office for Government Policy Coordination '2021 ODA Public Awareness Survey' (announced in March 2022), when asked 'Agree on ODA provision', the percentage of respondents in favor was 76.0 percent. This is lower than 2016 (80.0 percent), 2017 (86.7 percent), and 2019 (81.3 percent).

The reasons for opposition to ODA were 70.1 percent because 'our country is not yet rich enough to provide aid' (35.6 percent) and 'because solving domestic problems is more important (34.5 percent).' We must deeply accept the results of such a perception survey targeting the entire population and promote policies.

Conclusions

Africa is young enough to be called the planet's last growth engine and is evaluated as a region with ample economic growth potential. It is the youngest continent in the world with a median age of 18.8 years and 70.0 percent of the population is young people under the age of 30 and has a large working-age population. However, the problem of youth unemployment in Africa is serious. More than half of Africa's 420 million young people aged 15 to 35 are unemployed, have given up on finding a job, or are in unstable employment. Of course, the youth unemployment rate varies greatly from country to country, but it is more than twice as high as that of the middle-aged. Women are at a great disadvantage when it comes to accessing employment opportunities.

Moreover, the serious problem of youth unemployment is closely linked to the problem of human resource outflow. Due to high unemployment, young people are leaving for countries such as the UK, France, and Germany in search of new jobs. Of course, they are contributing to a certain extent to their home country's economy through remittances to their home country. However, ultimately, the engine for sustainable development and economic growth is being lost due to the outflow of human resources within Africa.

The current status of education in Africa varies depending on the country and region, but they all face a lack of educational infrastructure, a lack of teachers, a lack of learning materials, and imbalances in access to education based on gender and region. In addition, although various policies and programs are being implemented to promote educational equity, there are limits to human resource development through educational excellence.

There is a need to reduce the educational gap in Ethiopia, Uganda, and Tanzania through effective promotion of education ODA for these countries. To this end, human resource capabilities must be strengthened through expansion of basic education and education for vulnerable groups, resolution of digital-based education gaps, and continuous support in the areas of higher education and vocational education.

References

- AfDB. (2024). Africa's Transformation, the African Development Bank Group, and the Reform of the Global Financial Architecture. About the 2024 Annual Meetings.
- Comprehensive Information from Related Ministries. (2024). 34th Committee for International Development Cooperation.
- Consolidation Ministries. (2021). Re-selection of Key ODA Partner Countries. Sejong City: Prime Ministry Office.
- Dominik Peschel. (2024, January). Global Economic Prospects. Sub-Saharan Africa.
- ILO. (2021). Labour Overview Series: 26 Million Jobs Lost in Latin America and the Caribbean during Pandemic. Geneva: ILO Press.
- Korea-Africa Foundation. (2024). Why Africa?
- Lee, N. (2017). Efficient ODA Policy for Asian Developing Countries in Korea. *The Business Review*, Cambridge, 24(2), 117-124.
- OECD. (2024). Provisional Statistics for 2024 Korea ODA.
- Statistics Korea. (2024). Korea's SDG Implementation Report 2024.
- United Nations Development Programme. (2024). Human Development Report 2023/2024.
- CIDC. (2024). Structure CIDC. Recuperado de <http://www.odakorea.go.kr/eng>
- International Labour Organization. (2024). Statistics in Africa – ILOSTAT. Recuperado de <https://ilostat.ilo.org/data/africa>
- KOICA. (2024a). Open Data Portal. Recuperado de <https://www.koica.go.kr/sites>
- KOICA. (2024b). Statistics Lookup Service. Recuperado de <http://stat.koica.go.kr>

Tipo: Artículo original - **Sección:** Artículos varios

La fotovoz como método de investigación-acción colaborativa para fortalecer el bilingüismo paraguayo en el ámbito educativo

Photovoice as a collaborative action research method for strengthening bilingualism in education

Katherine S. Mortimer

*University of Texas at El Paso,
College of Education, EE.UU.*

<https://orcid.org/0000-0003-2011-9933>

e-mail: ksmortimer@utep.edu

Celia Godoy

*Universidad Nacional de Asunción, Facultad de Filosofía
Instituto Superior de Lenguas, Paraguay*

<https://orcid.org/0000-0001-5265-758X>

e-mail: isl-guarani@fil.una.py

Recibido: 20/3/2023

Aprobado: 17/8/2024

RESUMEN

La investigación se centra en un proyecto colaborativo de investigación entre el Instituto Superior de Lenguas de la Universidad Nacional de Asunción de Paraguay y la Universidad de Texas de Estados Unidos, basadas en las reflexiones sobre el uso del bilingüismo en el sistema educativo nacional. El objetivo de la mencionada labor investigativa es proporcionar datos empíricos sobre las prácticas comunicativas bilingües (guaraní-castellano), vinculado con los marcos heteroglosos: traslenguaje, el bilingüismo dinámico y la biliteracidad, para el fortalecimiento del uso de la lengua guaraní como lengua enseñada y de enseñanza en los diversos ámbitos de uso. Metodológicamente se trata de una investigación-acción y se emplea la técnica fotovoz, como instrumento de recolección de fotografías y vídeos del ámbito educativo, en donde a través de una serie de encuentros, talleres teóricos-prácticos con estudiantes y docentes de la carrera de Licenciatura en Lengua Guaraní del Instituto Superior de Lenguas, se analizaron el contenido de los diversos materiales educativos recolectados, con la finalidad de encontrar soluciones a problemas lingüísticos de diversos contextos educativos. Los resultados más relevantes demuestran que los diversos niveles del sistema educativo nacional deben garantizar la atención de los derechos lingüísticos de los estudiantes en el ámbito áulico, para el logro de la competencia comunicativa bilingüe de los mismos al término de su proceso formativo, en concordancia de la Constitución Nacional, la Ley 4251/10 de Lenguas y Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe.

Palabras clave: fotovoz; bilingüismo dinámico; bilingüismo oficial; Ley de Lenguas; traslenguaje; prácticas comunicativas.

Conflictos de Interés: ninguno que declarar

Fuente de financiamiento: sin fuente de financiamiento.

DOI: <https://doi.org/10.47133/NEMITYRA20240602b-A13>

BIBLID: 2707-1642, 6, 2, pp. 124-130

Editor responsable: Valentina Canese (<https://orcid.org/0000-0002-1584-7322>). Universidad Nacional de Asunción, Instituto Superior de Lenguas, Paraguay.

ABSTRACT

The research focuses on a collaborative research project between the Higher Institute of Languages at the National University of Asunción in Paraguay and the University of Texas in the United States, based on reflections on the use of bilingualism in the national education system. The objective of this research work is to provide empirical data on bilingual communicative practices (Guarani-Spanish), linked to heteroglossic frameworks: translanguaging, dynamic bilingualism, and biliteracy, to strengthen the use of the Guarani language as a taught and teaching language in various fields of use. Methodologically, it is an action-research study that employs the photovoice technique as an instrument for collecting photographs and videos from the educational field. Through a series of meetings and theoretical-practical workshops with students and teachers from the Guarani Language Degree program at the Higher Institute of Languages, the content of various collected educational materials was analyzed to find solutions to linguistic problems in diverse educational contexts. The most relevant results demonstrate that the various levels of the national education system must guarantee attention to the linguistic rights of students in the classroom setting, to achieve their bilingual communicative competence at the end of their formative process, in accordance with the National Constitution, Law 4251/10 on Languages, and the National Plan for Intercultural Bilingual Education.

Keywords: photovoice; dynamic bilingualism; official bilingualism; Language Law; translanguaging; communicative practices.

Introducción

El presente artículo hace alusión a un proyecto colaborativo de investigación lingüística entre profesores y estudiantes del Instituto Superior de Lenguas de la Universidad Nacional de Asunción de la República del Paraguay y la Universidad de Texas en El Paso, de Estados Unidos. Esta labor investigativa internacional, entre las mencionadas instituciones de Educación Superior constituye una colaboración de suma relevancia para la educación paraguaya y sus diferentes protagonistas, especialmente para las instituciones encargadas del diseño, implementación y evaluación de las políticas educativas y lingüísticas del país. También contribuye al campo de la educación bilingüe en todos los países, incluso en los Estados Unidos.

El objetivo fundamental de la investigación es proporcionar datos empíricos sobre las prácticas comunicativas bilingües (guaraní-castellano) de diversos ámbitos y contextos, con miras a comprender mejor las experiencias y perspectivas de los futuros docentes y formadores de docentes en servicio, respecto al uso dinámico de las dos lenguas oficiales en el proceso de enseñanza - aprendizaje y a partir del mismo, señalar caminos prometedores para el fortalecimiento del bilingüismo en la educación paraguaya.

Metodológicamente se ha optado por la metodología fotovoz, consistente en un método de investigación - acción participativa, diseñado para ser utilizado, no solamente por investigadores profesionales, sino por los miembros de una comunidad académica específica, con el propósito de lograr un cambio positivo en la práctica profesional y proceso formativo de futuros profesionales del ámbito lingüístico y educativo.

Cabe resaltar, que el equipo de trabajo de investigación está conformado por estudiantes universitarios de la carrera de Licenciatura en Lengua Guaraní y formadores de futuros licenciados en lengua guaraní, todos interesados en fortalecer el uso de la lengua guaraní en los diversos niveles del sistema educativo nacional, como signo de la identidad cultural de la nación, instrumento de cohesión nacional y medio de comunicación de la mayoría de la población paraguaya, en concordancia con los objetivos de la Ley 4251/10 de Lenguas. En este sentido y a partir de esta posición, fueron examinadas las diversas teorías del bilingüismo dinámico, a través de talleres presenciales y virtuales, cuyos antecedentes han surgido de otros contextos bilingües y han servido como bases fundamentales para comprender las implicancias y desafíos del bilingüismo oficial (guaraní/español) en Paraguay, creando pasos importantes para el fortalecimiento de la promoción y el desarrollo continuo del guaraní, lengua oficial de uso mayoritario por la ciudadanía y minorizada en los diversos ámbitos de la sociedad, incluyendo a los jóvenes paraguayos.

En resumen, la presente investigación pretende recopilar datos sobre cómo se abordan actualmente el guaraní y el español en una variedad de contextos educativos y, posteriormente, analizar

el ajuste entre las teorías del bilingüismo dinámico y el bilingüismo guaraní/español en Paraguay, mediante la metodología fotovoz, utilizando como herramienta para informar políticas públicas y prácticas relacionadas con el uso del guaraní en la educación, y de este modo, brindar recomendaciones técnicas y académicas, que ayuden a garantizar la atención y cumplimiento de los derechos lingüísticos de los estudiantes del sistema educativo nacional, en concordancia con los Artíc. 28, 29 y 30 de la Ley de Lenguas.

La fotovoz como método de investigación acción en la educación

La fotovoz es una metodología desarrollada en el campo de la salud pública (Wang y Burris, 1997), pero que se ha aplicado en diversos campos desde entonces (Sutton-Brown, 2014). Como método de investigación acción, tiene como meta el cambio positivo. Como método participativo involucra a los miembros de las comunidades afectadas como investigadores. Tiene tres objetivos: “(1) permitir que las personas registren y reflexionen sobre las fortalezas y preocupaciones de su comunidad, (2) promover el diálogo crítico y conocimiento sobre temas importantes a través de la discusión de fotografías en grupos grandes y pequeños, y (3) presentar los resultados a los responsables de la formulación de políticas” (Wang y Burris, 1997, p. 369). La metodología toma la postura de que las experiencias y el conocimiento de la comunidad focal, de los participantes-investigadores en sí, constituye la mejor fuente de información para soluciones de los problemas y busca apoyar a los participantes-investigadores a sí mismos como agentes del cambio positivo. Usa las imágenes, o fotos, elegidos por los participantes-investigadores, como datos visuales y para generar datos discursivos a través de la discusión analítica entre ellos.

La fotovoz se ha utilizado en el campo de la educación tanto para la investigación como para la enseñanza, es decir, como una forma de generar conocimiento para que lo utilicen los tomadores de decisiones y también como una forma de generar conocimiento para que lo utilicen los propios participantes. Se ha usado la fotovoz con alumnos de varios niveles, con el objetivo de mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Parrilla Lata y colegas (Parrilla Lata et al., 2017) llevaron a cabo un proyecto de fotovoz con alumnos de la primaria en el cual los alumnos-investigadores exploraron las oportunidades que tenían (y no tenían) para participar en la escuela y ofrecieron ideas para mejorar la promoción de la participación. De particular relevancia para el presente estudio, la fotovoz se ha utilizado tanto con estudiantes como con profesores para explorar formas de mejorar la educación de los estudiantes de idiomas (e.g., Call-Cummings et al., 2017; Graziano, 2011). Villacañas de Castro (2017), por ejemplo, utilizó el proceso fotovoz con una clase de futuros docentes de inglés como lengua extranjera en España como una estrategia pedagógica para desarrollar su competencia lingüística en inglés y también para desarrollar su capacidad de usar estrategias pedagógicas más comunicativas que podrían usar con sus futuros alumnos. En su contexto había notado la prevalencia de prácticas didácticas enfocadas en el lenguaje descontextualizado, la descodificación, interacción unidireccional, y un énfasis en la competencia lingüística “nativa” como la meta de la enseñanza, y Villacañas encontró que la fotovoz sirvió como una experiencia exitosa de aprendizaje para los futuros docentes y a su vez, como una experiencia con una práctica didáctica alternativa.

En el presente trabajo colaborativo, se optó por la fotovoz como una metodología para investigar y entender mejor cómo se está usando el bilingüismo—o cómo se están usando los dos idiomas el castellano paraguayo y el guaraní paraguayo—en diversos contextos educativos. En la actualidad y con relación a esta información, cuáles son las perspectivas de las maestras de guaraní en formación en cuanto a cómo se puede fortalecer la enseñanza y el aprendizaje del guaraní en las escuelas paraguayas. En el próximo apartado, se ofrecerá un resumen breve sobre el bilingüismo paraguayo en la educación, con miras a establecer la contextualización general del estudio.

El bilingüismo paraguayo en la educación

La promulgación de la Ley 4251/2010 de Lenguas en la República del Paraguay significó en términos de definición de políticas lingüísticas, la operativización legal del artículo 140 de la Constitución Nacional del Paraguay, en lo referente a las modalidades de utilización de las lenguas oficiales: el castellano y el guaraní, pues a más del reconocimiento de ambas lenguas como oficiales,

era necesario determinar la manera de utilización de los mismos, especialmente en el ámbito educativo. En tal sentido y para el logro de los objetivos propuestos, la referida Ley consagra la estructura organizativa necesaria para el desarrollo de la política lingüística nacional, siendo creados en tales circunstancias: la Secretaría de Políticas Lingüísticas, en el año 2011 y la Academia de la Lengua Guaraní, en el año 2012.

En este contexto, el artículo 34° consagra a la Secretaría de Políticas Lingüísticas como la autoridad de aplicación de la presente ley con la participación de organismos públicos y privados vinculados al tema. Es la responsable de planificar el uso de las lenguas, en especial las oficiales, en los ámbitos comunicacional, educativo, judicial, comercial, administrativo, político, profesional y en toda instancia de interacción social. En esta perspectiva, el artículo 45 de la misma normativa, reconoce a la Academia de la Lengua Guaraní como la encargada para establecer la normativa de la lengua guaraní en sus aspectos ortográfico, lexicológico, terminológico, gramatical y discursivo. Le compete igualmente publicar los diccionarios y gramáticas oficiales de la lengua guaraní.

Por consiguiente, y dentro de las modalidades de uso de las lenguas oficiales, siempre el uso del guaraní se vio desfavorecido ante el castellano, especialmente en la expresión escrita, porque no existía un sistema estandarizado y oficial del alfabeto de dicha lengua, a más de reglas ortográficas y gramaticales que le permitieran un uso uniforme y exigible. En esta línea, Paraguay como un país con una diversidad lingüística y cultural privilegiada, ha establecido a través de la Ley 4251/10 de Lenguas y el Decreto 6797/17 un marco integral para la promoción y protección de sus lenguas oficiales a través de la instalación de las Unidades de Asuntos Lingüísticos en los Organismos y Entidades del Estado, resaltando en esta aplicación de políticas lingüísticas la trascendencia y avances de la normalización y normativización de la lengua guaraní en diversos ámbitos de la sociedad paraguaya, siendo el educativo uno de los pilares fundamentales, a través de la implementación del Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, implementado por el Ministerio de Educación y Ciencias. En esta línea de avances del uso del bilingüismo, la ANEAES, contempla el uso de las lenguas oficiales dentro del Modelo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior, para las carreras de grado y programas de postgrados.

El sistema educativo nacional, constituye la instancia más privilegiada para la transmisión de conocimientos, valores y la construcción de identidad a través de la implementación de la Ley 4251/10 de Lenguas, el Artíc. 3 de la referida ley establece claramente que el guaraní debe recibir una atención especial por parte del Estado, reconociéndolo como un signo de identidad de la nación y un medio de comunicación mayoritario en la población paraguaya.

La enseñanza de las lenguas oficiales, desde los inicios del proceso escolar, constituye un derecho fundamental que esta ley garantiza. Esta decisión estatal, no solo fortalece la identidad cultural de la nación, sino que también contribuye al desarrollo cognitivo y adquisición de competencias comunicativas de los estudiantes al ser orientados en su lengua materna durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Cabe resaltar, que el acceso a la educación bilingüe guaraní-castellano en todos los niveles del sistema educativo nacional es un derecho lingüístico y colectivo que contribuye a la preservación y enriquecimiento de la lengua guaraní en los diversos ámbitos sociales. La competencia comunicativa en ambas lenguas oficiales se convierte en un apoyo valioso para los estudiantes, preparándolos para una participación efectiva en la sociedad paraguaya.

En resumen, la implementación efectiva de la Ley 4251/10 de Lenguas garantiza que las futuras generaciones no solo adquieran conocimientos académicos en el ámbito educativo, sino que también se conecten con su herencia cultural, a través de la lengua guaraní. Fomentar el uso del bilingüismo en las aulas no solo es un acto de respeto a los derechos lingüísticos de los estudiantes, sino también una inversión en la identidad nacional y el desarrollo integral de los ciudadanos paraguayos.

La colaboración en el marco de la investigación lingüística

El proyecto de investigación lingüística es una colaboración entre profesores/investigadores del Instituto Superior de Lenguas de la Universidad Nacional de Asunción, Paraguay, y de la Universidad de Texas en El Paso, Estados Unidos. El mismo es financiado por el programa Fulbright del gobierno de los Estados Unidos y se concretiza en los años 2023 y el 2024.

El trabajo fue coordinado por las autoras, Katherine Mortimer y Celia Godoy, con el apoyo de la Directora del Instituto Superior de Lenguas, Valentina Canese, y la participación de seis profesores y 25 estudiantes en la carrera de Licenciatura en Lengua Guaraní durante los meses de julio y agosto del 2023.

Los talleres de capacitación para estudiantes y profesores

El trabajo de investigación inició a través de una invitación a los estudiantes y profesores de la carrera de Licenciatura en Lengua Guaraní, con el objetivo de presentar a los mismos el proyecto de investigación lingüística, para sus respectivos comentarios. En dicho encuentro académico, se presentaron las autoras, los objetivos, la metodología, las fases y la explicación del consentimiento de los participantes para integrar el proyecto. Se llevó a cuatro talleres, dos en forma presencial y dos en forma virtual y el principio más importante para el trabajo en equipo fue la toma de decisiones colaborativa.

El primer taller, inició con una actividad de presentación de los miembros del grupo de investigación, ocasión en que Mortimer desarrolló una actividad enfocada en la descripción del marco conceptual del bilingüismo dinámico y una serie de perspectivas sobre el bilingüismo, en donde se visualizan las prácticas lingüísticas como un repertorio lingüístico holístico, un sistema integrado que se usa por el hablante para lograr las metas comunicativas dinámicas en los contextos sociales dinámicos y diversos (Cenoz y Gorter, 2011; García, 2009; Canagarajah, 2011). El objetivo de la actividad fue conocer la contextualización del bilingüismo dinámico en diferentes contextos paraguayos, mediante varias ejemplificaciones. Posteriormente, en grupos pequeños los participantes-investigadores observaron una imagen de un instante del uso del lenguaje y conversaron sobre las siguientes preguntas: ¿Qué serán las metas comunicativas? ¿Cómo este uso de lenguaje logra esas metas? ¿Por qué se usaron los recursos lingüísticos de esta manera? Después de conversar en grupos pequeños, volvieron al grupo grande para compartir algunos puntos y análisis de sus conversaciones. Basado en este análisis, los distintos grupos definieron el término de esta manera: “usar en una manera transversal los idiomas apoyan uno al otro, se enriquecen mutuamente” y “el tomar una perspectiva del donde estoy mirando para recibir el mensaje que se está compartiendo.” Se nota en las dos definiciones que se conceptualizan los idiomas, como interdependientes y también que se analizan las situaciones desde el punto de vista de la persona bilingüe—dos características del marco teórico del bilingüismo dinámico.

Concluimos el primer taller con una exploración de la fotovoz, conociendo sus aportes y sus características. Culminamos el taller con la planificación de los próximos pasos a seguir en el marco de la ejecución del proyecto y con una solicitud a los participantes-investigadores para que lean un artículo sobre el bilingüismo dinámico sostenible en contextos de las lenguas minorizadas (Cenoz y Gorter, 2017) y que saquen 5-10 fotos, cuyo contenido respondan a la pregunta clave: ¿Cómo utilizan actualmente los profesores y los estudiantes el guaraní y el castellano en el proceso de enseñanza - aprendizaje, el aprendizaje de idiomas y la participación en una variedad de contextos? Se solicitó a los mismos que eligieran tres de sus fotos para traer y compartirlas en el segundo taller, enmarcado dentro del primer ciclo de fotovoz.

El segundo taller inició con el análisis del primer ciclo de fotovoz a través de una serie de conversaciones grupales, en donde se analizaron las fotos que trajeron los participantes-investigadores sobre los principios rectores para el bilingüismo dinámico sostenible en contextos de las lenguas minorizadas. En dicho encuentro fue enfatizado el contenido de la lectura de (Cenoz y Gorter, 2017): diseñar “espacios de respiración” funcionales para el uso de la lengua minoritaria; desarrollar la necesidad de utilizar las lenguas minoritarias a través del traslenguaje; utilizar los recursos multilingües emergentes para reforzar todos los idiomas mediante el desarrollo de la conciencia metalingüística; mejorar la conciencia del idioma; vincular el traslenguaje espontáneo a las actividades pedagógicas. Los participantes-investigadores, solicitaron la demostración de algunos ejemplos en la práctica de la enseñanza de cada uno de los principios rectores y conversamos sobre su significado. Posteriormente fueron analizadas las imágenes y materiales que trajeron los participantes-investigadores.

Cabe destacar, que el proceso de un ciclo de fotovoz consiste en compartir las imágenes o materiales, narrando a la vez qué representa y por qué es significativo. Posteriormente cada grupo analiza cada imagen en forma colaborativa contestando las siguientes preguntas: ¿Qué se ve aquí? ¿Qué está pasando realmente? ¿Cómo está relacionado a nuestras experiencias y nuestro trabajo como maestros/as? ¿Por qué pasa esto? (Wang, 1999). En este sentido, se llegó a identificar temas importantes, las fortalezas y desafíos de la comunidad que se representaron en las imágenes. Este proceso se repitió para un segundo ciclo de fotovoz en el tercer taller en forma virtual y para el tercer ciclo de fotovoz en el cuarto taller, que fue desarrollado en forma presencial. En resumen, el cuarto taller concluyó con la identificación de algunos temas que los participantes-investigadores presentaron avances del trabajo de la primera etapa y la planificación colaborativa para la presentación final, fecha que coincidió con la celebración del “Día de la lengua guaraní”.

La selección de los temas para análisis lingüístico

Los temas surgieron a través de las conversaciones en los distintos grupos conformados. El primer tema que se eligió fue, “El guaraní debe ser utilizado como instrumento en todas las materias universitarias y en todos los niveles.” Los miembros del grupo se identifican como maestros y futuros maestros de la lengua guaraní. El segundo tema seleccionado está vinculado con “La enseñanza en la preparación bilingüe”, y finalmente, como temas adicionales fueron mencionados “La enseñanza de la lengua guaraní a través de la música” y el análisis del contenido de la serie Marilina, como recurso lingüístico para analizar el uso y la promoción de la lengua guaraní a nivel nacional.

Los próximos pasos del proyecto de investigación

La segunda etapa del trabajo se llevará a cabo en el año 2024, específicamente dentro de la cátedra de Metodología de la Investigación y consistirá en un nuevo ciclo de fotovoz, con el objetivo de afianzar el proceso formativo de los futuros profesionales de la lengua guaraní a través de la metodología fotovoz.

Conclusión

El resultado de la presente investigación será de alto interés para la República del Paraguay, teniendo en cuenta su diversidad lingüística y su bilingüismo oficial (guaraní-español). En primer lugar, las informaciones obtenidas servirán a las instancias que deciden sobre las políticas lingüísticas y educativas, relacionadas al uso de las lenguas oficiales en la formación de profesionales y en la práctica educativa de los formadores de especialistas bilingües.

En efecto, las informaciones recogidas y organizadas, permitirán constituirse en base fundamental, para la gestión de políticas públicas, con énfasis en el respeto de derechos lingüísticos de los estudiantes del sistema educativo paraguayo; asimismo, abrirá espacio de exploración sobre el abordaje de las lenguas oficiales en otros ámbitos de interacción social, enmarcados en los objetivos misionales de la Ley 4251/10 de Lenguas.

En resumen, la perspectiva del análisis grupal, considera que el ámbito educativo, es el nivel más apropiado para la transmisión de conocimientos, valores y la construcción de identidad nacional, mediante el uso de las lenguas oficiales como instrumentos didácticos. La Ley 4251/10 de Lenguas establece claramente el abordaje del bilingüismo oficial en todos los niveles educativos y que el guaraní debe recibir una atención especial por parte del Estado, reconociéndolo como un signo identitario de la nación y medio de comunicación mayoritario en la población paraguaya.

Referencias

Call-Cummings, M., Hauber-Özer, M., Byers, C., & Mancuso, G. P. (2019). The power of/in Photovoice. *International Journal of Research & Method in Education*, 42(4), 399-413. doi:10.1080/1743727X.2018.1492536

- Canagarajah, S. (2011). Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy. *Applied Linguistics Review*, 2, 1-27.
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2011). A Holistic Approach to Multilingual Education: Introduction. *The Modern Language Journal*, 95(3), 339-343. doi:10.1111/j.1540-4781.2011.01204.x
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2017). Minority languages and sustainable translanguaging: threat or opportunity? *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 38(10), 901-912. doi:10.1080/01434632.2017.1284855
- García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Graziano, K. J. (2011). Working with English Language Learners: Preservice Teachers and Photovoice. *International Journal of Multicultural Education*, 13(1). doi:10.18251/ijme.v13i1.354
- Parrilla Latas, A., Raposo-Rivas, M., Martínez-Figueira, E., & Doval Ruiz, M. I. (2017). Materiales didácticos para todos: El carácter inclusivo de fotovoz. *Educatio Siglo XXI*, 35(3), 17-38.
- Sutton-Brown, C. A. (2014). Photovoice: A Methodological Guide. *Photography and Culture*, 7(2), 169-185. doi:10.2752/175145214X13999922103165
- Villacañas de Castro, L. S. (2017). 'We are more than EFL teachers – we are educators': emancipating EFL student-teachers through photovoice. *Educational Action Research*, 25(4), 610-629. doi:10.1080/09650792.2016.1215930
- Wang, C. (1999). Photovoice: A participatory action research strategy applied to women's health. *Journal of Women's Health*, 8(2), 185-192.
- Wang, C., & Burris, M. A. (1997). Photovoice: Concept, Methodology, and Use for Participatory Needs Assessment. *Health Education & Behavior*, 24(3), 369-387. doi:10.1177/109019819702400309

INSTITUTO SUPERIOR DE LENGUAS
Facultad de Filosofía
Universidad Nacional de Asunción
PARAGUAY 2024

REVISTA FENITRÁ



ISSN: 2707-1642 (en línea)
ISSN: 2707-1634 (impreso)