

La dimensión social del lenguaje como una oportunidad educativa para la promoción del diálogo intercultural en el aula de Educación Superior

Santiago Vicente Llavata, Carmen Carmona Rodríguez

Universitat de València (Santiago.Vicente@uv.es), Universitat de València (Carmen.Carmona@uv.es).

Xlkdkkfcf q "Xqegu" { "Ewmwt cu" gp "Gf wecek" p "Uwr gtkt (I twr "f dCeqo rcp {co gpv" Nkpi Ñññke/I TWRcn). Proyecto de Innovación Educativa con referencia UV-SFPIE_PID20-1353392, concedido por el Vicerectorat d'Ocupació i Programes Formatius de la Universitat de València.

Cdiut cev'

Hqt 'lqo g'wko g.'kwj cu'dggp'eqpukf gt gf 'vj g'p'ggf 'vq'crrtqcej 'vj g'gf wecvkqpcn'gzr gt kqpeg'vq'vj g'lwaf gpv' uqekqewmwt cn't gcnkf "kp"vj g'eqpvzv'qhl'c"erx ut qgo "kp"J ki j gt "Gf wecvkq0Vj ku"p'ggf "ku"gxgp"o qt g" gxf gpv'kp"vj g'eqpvzv'qhl'kpvtgpcvkqpcn'gzej cpi g'rt qi tco u.'kp'y j kej "vj g'bo ckp'qdlgevkxg'ku'rt gekugf" vq'rt qxkf g'c'ur'ceg'ht'ò wmc'ngpt kej o gpv'dgvy ggp'vj g'lwaf gpv'u'ewmwt g'qhl'kt kp'c'pf 'vj g'j qu'ewmwt g'0' k'p" vj ku" ug'pug." vj g" òI twr "f dCeqo rcp {co gpv" Nkpi Ñññke" "I TWRcn" y qtmu" vq" rtqo qvg" vj g" kpvt ewmwt cn'f k'nci wg'vj cv'k'p'g'x'k'c' d'f "c'pf 'ur'q'p'c'g'q'w'ur'f 'v'c'ng'u'r'c'eg'k'p" c'pf "q'w'uk'f g'vj g'er'x ut qgo" 0' Vj g'r'w'r'q'ug'q'hl'vj ku'r'c'rg't 'ku'v'q'rt g'us'p'v'c'f'k'f'c'ev'ke'k'p'v'g't'x'g'p'v'k'q'p'd'c'ug'f "q'p'k'p'en'uk'q'p'c'pf "eq'qr'gt'c'v'k'x'g" gzej cpi g'cu"y c'f'u'q'hl'dt'k'pi k'pi "ewmwt gu"v'q'i g'j gt "d'f"t'gh'g'ev'k'pi "q'p"vj g'g'w'r'j go k'nk'e"eqo r'q'p'gpv'q'hl' r'c'pi w'ei g'c'pf 'ku'r'q'rk'k'ec'nf "eq'tt'g'ev'f'ko g'p'uk'q'p'0'

Mg'f'y q't'f'u'k' kpvt ewmwt cn'kf. "nkpi w'k'nk'e" c'pf "ewmwt cn'f'k'x'g't'uk'f." nkpi w'k'nk'e" uwr'rt'v." k'p'p'q'x'c'v'k'x'g" o g'j q'f'q'ri'k'gu." kpvt ewmwt cn'f' eqo r'g'v'g'peg." g'w'r'j go k'uo." r'q'rk'k'ec'nf "eq'tt'g'ev" r'c'pi w'ei g." J ki j gt "Gf wecvkq0'

"

Tguwo gp''

F'g'w'p'w'ko r'q'c'g'w'ac'r'c't'v'g'ug'x'k'p'g'eq'p'uk'f'gt'c'p'f'q'v'p'g'eg'uk'f'c'f'f'g'c'eg't'ect'v'c'z'r'gt'k'g'p'ek'g'f'we'cv'k'x'c" c'r'v't'g'c'nf'c'f"uqekqewmwt cn'f'g'n'g'w'w'f'k'c'p'v'g"gp"gn'eq'p'v'z'v'q'f'g'n'c'w'r'f'g"Gf wecek"p"Uwr gtkt 0'G'w'ac" p'g'eg'uk'f'c'f'ug'j'ceg'ò" u'g'x'k'f'g'p'v'g'gp'gn'ò c'teq'f'g'h'q'u'r't'qi t'co c'u'k'p'v'g't'p'c'ek'q'p'c'ng'u'f'g'k'p'v'g't'eco d'k'q.'ew'f'c" t'c'»p'f'g'ug't'f'g'uk'f'g'rt'g'ek'uc'o'g'p'v'g.'gp'eq'p'ht'o'c't'ug'eqo'q'w'p'g'ur'c'ek'q'f'g'g'p't'k's'w'g'eko'k'p'v'q'ò'w'w'q'g'p'v'g" r'c'ewmwt'c'f'g'q't'k'g'p'f'g'n'g'w'w'f'k'c'p'v'g"l'v'c'ewmwt'c's'w'g'v'q'c'eq'i'g'0'G'p'g'w'g'ug'p'v'f'q.'f'g'uf'g'I TWRcn"y twr" f dCeqo rcp {co gpv" Nkpi Ñññke +ug'v'c'd'c'l'c'r'c't'c'rt'q'r'k'ek't"g'ug'f'k'q'v'q'k'p'v'g't'ewmwt'cn's'w'g.'f'g'ht'o'c" k'p'g'x'k'c'd'ng'f'g'ur'q'p'v'p'g'c.'ug'v'rt'q'f'w'eg'gp'g'n'c'w'r'f'w'g't'c'f'g'g'w'c'0'G'v'rt'q'r'»u'k'x'q'f'g'g'w'ac'eqo'w'p'k'ec'ek'p'g'u" g'n'f'g'r't'g'ug'p'w't'w'p'c'k'p'v'g't'x'g'p'ek'p'f'k'f'ev'ke'c'd'c'uc'f'c'gp'v'c'k'p'en'uk'p"l'gp'g'n'k'p'v'g't'eco d'k'q'eq'qr'gt'c'v'k'x'g" eqo'q'ht'o'c'u'f'g'c'rt'q'z'k'o'c't'ewmwt'cu'c'r'c't'w't'f'g'v'c't'g'h'g'z'k'p'u'q'd't'g'g'n'eqo'r'q'p'gp'v'g'g'w'g'o'ñññke'q'f'g'n' r'g'p'i'w'c'l'g'f'f'g'w'w'f'ko'g'p'uk'p'r'q'rk'k'ec'o'g'p'v'g'eq'tt'g'ev'0'

R'c'v'd't'cu'v'c'x'g'z'k'p'v'g't'ewmwt'cn'kf'c'f'f'k'x'g't'uk'f'c'f'nkpi Ñññke" { "ewmwt'cn"ceqo'rc'°co'k'p'v'q'nkpi Ñññke'q." o'g'v'f'q'ri'k'g'u'k'p'p'q'x'c'f'q't'cu'eqo'r'g'v'g'peg'k'p'v'g't'ewmwt'cn'g'w'g'o'k'uo'q.'r'g'p'i'w'c'l'g'r'q'rk'k'ec'o'g'p'v'g'eq'tt'g'ev'." Gf wecek"p"Uwr gtkt 0'

Introducción

Resulta una evidencia constatable en el ámbito de la educación la necesidad de que el proceso de adquisición de conocimientos, estrategias, valores y actitudes se asiente de forma sólida en un aprendizaje de tipo significativo (Ausubel, 1963 y 2002; Novak, 1982). Las variables que hacen posible que el aprendizaje generado en un intercambio educativo sea significativo son el trabajo abierto, la motivación, el medio, la creatividad, el uso de mapas conceptuales y la adaptación curricular (Ballester, 2018).

De entre todas estas variables de aprendizaje, el medio resulta clave a la hora de propiciar un aprendizaje significativo. En efecto, el hecho de conectar el proceso de enseñanza con la realidad inmediata y propia del estudiante facilita que aumente la motivación y la implicación en la resolución exitosa de esos contenidos propuestos, contextualizados, en todo caso, con sus formas de vida y con su cultura de origen.

Esta evidencia científica resulta el punto de partida y de llegada de las acciones que lleva a cabo el grupo de innovación docente *I twr'f @Ce qo rcp{co gpv'Nkpi Á'ñke (I TWRcn)* desde hace cuatro años, coordinado desde su inicio por la Dra. Carmen Carmona Rodríguez. El proyecto se inició en el curso 2017-2018 con el título "Innovar para la interculturalidad en el aula de Educación Superior", organizado por un grupo de profesoras y profesores interesados en mejorar su docencia, internacionalizar sus asignaturas y romper la barrera que dificulta realizar actividades dentro del aula en otros idiomas (inglés, francés, italiano, etc.), sin ser un grupo ARA y desde un enfoque intercultural inclusivo. En el curso 2019-2020, el proyecto también se ha centrado en la visibilización de voces y culturas del alumnado con diversidad cultural presente en las aulas de Educación Superior. En ese sentido, la diversidad cultural nos lleva a pensar en el concepto integrador de una ciudadanía intercultural, la cual es, de forma simbólica, la semilla para producir el diálogo y respeto por las diferencias para todas las personas (Cortina, 1997).

En Educación Superior, la movilidad a través del intercambio de estudiantes (programas de movilidad como Erasmus+, etc.) y la internacionalización en casa (sin salir del propio país) pretenden promover competencias interculturales y lingüísticas del alumnado en el propio aula. En particular a través de la visibilización de otras voces y culturas de contextos formales y no formales que pueden aportar esa realidad y vivencias a nuestro alumnado. Se trata de acercar Universidad y sociedad, alumnado y personas migrantes o de otras etnias, desde una perspectiva intercultural y de horizontalidad entre los diferentes colectivos. No se trata de qué puede el alumnado aportar a la sociedad, sino qué nos aportan esas otras voces que están ahí y no las oímos ni vemos y permanecen marginadas en espacios de aprendizaje. Con ello se facilita el encuentro y diálogo y, cómo no, el intercambio y enriquecimiento mutuo. El aspecto clave de la interculturalidad en este proyecto puede definirse como: "un proceso pedagógico por el que se promueve una enfatización positiva de la diversidad cultural y la búsqueda de espacios de encuentro para pasar de una mera coexistencia a una convivencia fructífera y donde el conflicto se concibe como algo absolutamente necesario para el crecimiento de las personas y los colectivos" (Leiva Olivencia, 2014: 156).

En definitiva, desde *I TWRcn* se entiende la interculturalidad como un enriquecimiento y como una oportunidad. Un enriquecimiento que se genera a partir de la conexión y cruce entre culturas diversas en pie de igualdad, en diálogo permanente, en una búsqueda incesante de comprender nuestra propia condición humana a partir de las experiencias humanas ajenas. Y una oportunidad que se genera también con el solo hecho de poner en marcha diversos canales de comunicación cultural, en los que están implicados los diferentes agentes de la comunidad universitaria, fomentando así la transferencia de saber y actitudes hacia la sociedad de que forma parte.

En el marco de este programa de investigación e innovación educativa, el propósito de esta comunicación es, pues, el de presentar una experiencia práctica basada en la inclusión y en el intercambio cooperativo como formas de aproximar culturas a partir de la reflexión sobre la dimensión social del lenguaje y,

particularmente, sobre su componente eufemístico en un sentido amplio. En un mundo globalizado e hiperconectado, en el que la información discurre frecuentemente de manera acrítica, simplificada o, lo que es peor, adulterada, se hace necesario crear espacios de diálogo y reflexión en el ámbito educativo, con el fin de abordar el desarrollo de la competencia intercultural de forma rigurosa. En este sentido, creemos en la oportunidad de esta intervención educativa, por cuanto el abordaje de aspectos socioculturales en un clima de cooperación y escucha activa resulta una práctica que no está lo suficientemente generalizada en la Educación Superior, a pesar de los beneficios de diverso orden que comporta.

La secuencia didáctica diseñada se llevó a cabo en la Facultat de Filologia, Traducció i Comunicació de la Universitat de València en el marco del Grado en Estudios Hispánicos: Lengua Española y sus Literaturas durante el curso 2019-2020. En concreto, la asignatura en la que se puso en práctica dicha experiencia práctica fue *Pqto c'f' "wuq"eqttgcvq'f'gn'gur c'o qn*, catalogada como “formación básica” en su condición de materia transversal para el conjunto de grados filológicos que ofrece actualmente la Facultat de Filologia, Traducció i Comunicació de la Universitat de València.

Aparte de ofrecerse para el conjunto de grados filológicos, esta asignatura incluye tres grupos exclusivos para el alumnado internacional; grupos que se denominan IN, y que acogen a los diferentes estudiantes procedentes de múltiples países dentro de los diferentes programas interacionales, si bien de todos ellos el programa ERASMUS resulta el más representativo en razón del número alto de estudiantes que acoge.

En el curso 2019-2020, el grupo IN en el que se realizó esta intervención educativa estuvo formado por 94 estudiantes procedentes de países como Finlandia, Rusia, EE.UU, Francia, Holanda, Bélgica, Reino Unido, Polonia, Italia, Alemania, Portugal, entre otros muchos. Como se puede apreciar, la versidad cultural y lingüística era lo suficientemente enriquecedora para llevar a cabo dicha secuencia didáctica.

1. Objetivos

Tal como se ha expuesto en la introducción, la acción de investigación e innovación educativa en el seno del proyecto de innovación docente *I TWRcn* gira en torno a dos conceptos nucleares que le dan sentido: interculturalidad e internacionalización.

En relación estrecha con estos dos conceptos nucleares se sitúa la necesidad de propiciar su presencia en el aula de Educación Superior mediante el uso de las nuevas tecnologías, pues estas pueden convertirse en firmes aliadas a la hora de diseñar objetos de aprendizaje, orientados hacia la producción de iniciativas colaborativas, en las que la creatividad, en su condición de variable clave del aprendizaje significativo (Ballester y De Prado, 2016), se conforme como un elemento fundamental en todo el proceso de aprendizaje: desde el diseño del producto hasta su presentación como tal (Marina y Marina, 2013).

El objetivo general que se persigue es, pues, el de propiciar ese diálogo intercultural mediante el diseño, la planificación y la puesta en práctica de diferentes acciones didácticas, coordinadas y orientadas hacia el desarrollo y consecución de la competencia intercultural entre el alumnado universitario. Se entiende que tales acciones tendrán un impacto futuro más allá del contexto inmediato del aula, y permearán de forma progresiva en actitudes, valores y acciones en el marco de una sociedad ávida de diálogo constructivo, de convivencia respetuosa y de comunicación empática.

Esta contribución, que comparte estos principios generales emanados del grupo de innovación *I TWRcn*, presenta otros objetivos específicos, que pueden resumirse en los puntos siguientes:

- Presentar una intervención didáctica orientada a desarrollar la competencia intercultural entre el alumnado universitario.

- Potenciar el modelo de la “investigación-acción” en su condición de metodología apta para la sistematización de resultados y para la práctica docente.
- Incentivar la autonomía del estudiante en calidad de agente activo en la elaboración de objetos de enseñanza-aprendizaje.
- Reconocer en la dimensión social del lenguaje y, de modo particular, en los conceptos asociados de “eufemismo lingüístico”, “uso no discriminatorio del lenguaje” y “lenguaje políticamente correcto” un canal idóneo para desarrollar la competencia intercultural.
- Analizar, desde una perspectiva gramatical, los diversos procedimientos morfosintácticos y léxico-semánticos en la conformación de eufemismos lingüísticos en un sentido amplio.
- Propiciar un clima de diálogo y de escucha activa, con el fin de favorecer el intercambio intercultural en el seno de la comunidad universitaria.

2. Desarrollo de la innovación

2.1. Fundamentación teórica

Resulta una evidencia la reciprocidad entre la sociedad y el lenguaje, puesto que ambas realidades interactúan de un modo estrecho, de modo que, cuando el contexto social cambia, también varía el modo de expresarnos, puesto que el lenguaje se conforma como el vehículo principal de transmisión de los valores de un medio social dado. En última instancia, el lenguaje “es una construcción social e histórica que influye en nuestra percepción de la realidad: condiciona nuestro pensamiento y determina nuestra visión del mundo” (Frutos, 2001: 3).

En este sentido, es evidente que el lenguaje discurre de forma paralela a los cambios que experimenta la sociedad. Nuevas realidades han de ser nombradas por nuevas voces en un torbellino incesante de continuidad y renovación. A este respecto, existen multitud de realidades sociales que, por su propia especificidad, han experimentado una evolución en su percepción colectiva, todo lo cual ha tenido su propio reflejo en el lenguaje. Así, ámbitos de la realidad como la discapacidad, la salud mental o la identidad sexual se han visto favorecidos por una corriente sociocultural y cívica que reivindica una igualdad y dignidad en la consideración de estos colectivos, entre otros muchos. En este sentido, el lenguaje posee la capacidad ilimitada de generar voces y expresiones que confieran respeto y dignidad; es lo que se conoce como propiciar un uso no discriminatorio del lenguaje.

A este respecto, el *Fkekqpctkq'f'g'rc'rgpi w'gur c' qrc (FNG'io'x'ogwigo kuo q)* define el término *gwigo kuo q* como ‘manifestación suave o decorosa de ideas cuya recta y franca expresión sería dura y malsonante’. En el marco amplio de este fenómeno lingüístico de carácter general, se integran dos conceptos próximos, pero que conviene diferenciar: el lenguaje no discriminatorio y el lenguaje políticamente correcto. En cualquier caso, ambas manifestaciones sociales en el uso lingüístico suponen una parcela del eufemismo, que se conforma como un fenómeno lingüístico mucho más amplio.

Para empezar a diferenciar ambas manifestaciones, hay que apuntar en primer lugar que existen corrientes lingüísticas que prefieren hablar de un uso discriminatorio del lenguaje en lugar de usar la etiqueta de “lenguaje discriminatorio”, puesto que el sistema lingüístico no resulta en sí mismo discriminatorio (Frutos, 2001), sino que el uso discriminatorio es ejercido por las personas. Así, mientras que el uso no discriminatorio del lenguaje tiende a reformular y reestructurar la realidad lingüística por medio de voces y expresiones alternativas a aquellas que se venían utilizando, y que tenían como rasgo relevante su carácter

peyorativo, el lenguaje políticamente correcto se conforma como una especie de maquillaje de la realidad, una operación quirúrgica para adaptar una realidad determinada a ciertos fines sociopolíticos.

De acuerdo con Albelda (2013: 358-359), el lenguaje políticamente correcto (de ahora en adelante, LPC) “no es más que una de las funciones estratégicas que desempeña el eufemismo: tratar de ejercer una tarea de corrección y mejora de la percepción de ciertas realidades en ámbitos de interés sociopolítico. Se proponen y se difunden ciertas formas del lenguaje en sustitución de otras más agresivas, ofensivas o, al menos, no prestigiosas, que, sin constituir acciones de corrección lingüística, lo son de corrección política”.

El LPC tiene su origen en los Estados Unidos de América, y supone una corriente de pensamiento y de acción social orientadas a minimizar el componente de desigualdad presente entre los diferentes grupos étnicos minoritarios a partir de un uso respetuoso del lenguaje. Presenta como finalidad última la “discriminación positiva”, que se traduciría en un cambio de mentalidad social de forma progresiva. En este sentido, el LPC supone una actitud social reivindicativa que utiliza el lenguaje y, más concretamente, el fenómeno del eufemismo, con el fin de lograr esa igualdad en la sociedad (Albelda, 2013: 359).

En definitiva, resulta una evidencia la consideración general de que todas las sociedades avanzadas del mundo presentan un cúmulo de representaciones simbólicas de la realidad propia e inmediata, pero también de otras realidades lejanas y ajenas, en las que, presumiblemente, se vierten multitudes de juicios y prejuicios con carácter transgeneracional, lo que nos lleva a plantear una reflexión sosegada y atenta en el seno del aula de Educación Superior en torno a estas realidades simplificadas y esquemáticas, con el fin de llegar a comprender en toda su complejidad las culturas que interactúan en este medio.

2.2. Descripción de la secuencia didáctica “Lenguaje políticamente correcto y culturas lingüísticas en contraste: hacia la consolidación de un diálogo intercultural”

El objetivo fundamental de esta secuencia didáctica reside en incitar a una reflexión consciente y profunda en torno a las múltiples (y variadas) conceptualizaciones sobre las realidades sociales en su contraste entre las diferentes culturas en juego en el contexto del aula de Educación Superior. Para ello, se recurre a la dimensión social del lenguaje como punto de anclaje en la reflexión, elegida esta en razón de su carácter universal en el seno de las diferentes lenguas y culturas. Con ello se persigue propiciar el diálogo intercultural y lograr una comprensión más amplia sobre el componente diverso del lenguaje y de sus prácticas socioculturales asociadas. El desarrollo de la secuencia didáctica, diseñada teniendo siempre presentes las especificidades del grupo al que se destina, presenta las fases siguientes.

Una primera fase consiste en la agrupación en parejas o, como máximo, en grupos de tres estudiantes, con el fin de propiciar una mayor implicación en su desarrollo, ya que, de otro modo, el trabajo individual suele desdibujarse en caso de que el grupo esté formado por muchos integrantes. Si bien fueron los propios estudiantes quienes eligieron a sus respectivos compañeros de actividad, la única condición para formar los grupos fue la necesidad de que sus integrantes debían pertenecer a países diferentes, con el fin de propiciar, precisamente, ese diálogo intercultural en su condición de objetivo fundamental de la presente experiencia educativa. Finalmente, de ese total de 94 estudiantes, se formaron 23 grupos de dos estudiantes y 16 grupos de tres estudiantes.

En una segunda fase se inicia el trabajo de indagación propiamente dicho con la selección meditada de cinco voces o expresiones pertenecientes al lenguaje políticamente correcto o a un uso no discriminatorio del lenguaje. Cada integrante del grupo deberá elegir esas cinco voces o expresiones de su propia lengua materna y encontrar el equivalente en español. Es muy importante mantener la forma original de la voz o expresión en la propia lengua de origen, con el fin de conectar ambas culturas lingüísticas (la de origen y la de acogida) en una primera fase, y con el fin de trazar puentes en una segunda fase entre todas las culturas

*Nc 'f ko gpuk»p' uqekrnf grhgpi wlg'eqo q'wpc'qr qt wplf cf 'gf wec kxc' rct c'rc'rt qo qek»p'f grf k' rqi q''
pvg t ewwt c n'gp' grlc wrc'f g'Gf wec ek»p' Uwr gt lqt''*

implicadas en el seno del grupo. Una vez que se haya encontrado el equivalente en español, cada estudiante redactará también en esta lengua una descripción exhaustiva del término políticamente correcto o del uso no discriminatorio del lenguaje, y en esa descripción incluirá una definición completa, describirá los procesos de formación morfosintáctica y léxica asociados a esa voz o expresión, los contextos en que se emplea esa voz o expresión y sus restricciones, sus valores connotativos, e incluirá también cuál sería la voz o expresión “desnuda” para referirse a esa realidad, esto es, cuál sería la forma popular o desprovista de corrección sociocultural que se emplea de forma corriente. Con ello cada integrante del grupo ya ha cumplido esta parte individual dentro del trabajo colectivo.

Menschen mit Behinderung

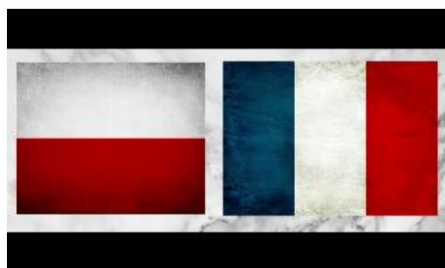
Ese término se refiere a personas con discapacidad. Para usar lenguaje políticamente correcto, es muy importante no solo utilizar “Behinderter”, pero “Mensch mit Behinderung”. Con esa denominación la gente afectada puede sentirse mejor. Como primero se dice “persona/ser humano” y luego se dice “con discapacidad”, no se discrimina ese grupo de personas y no se trata como gente diferente o gente que no tiene más calidades.

Hli 030Xknc'f g'wp'glgo r riq'f g'f ghpkek»p' uqdt g'rgpi wlg'r qrfkcco gpv»eqt t gevq''

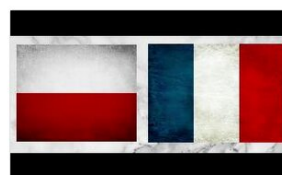
La tercera fase de la secuencia didáctica supone ya orientarse hacia la producción del objeto de aprendizaje final, que consistirá en la edición conjunta de un vídeo en el que se refleje un diálogo entre los diferentes integrantes del grupo en torno a las diferentes voces y expresiones propias del lenguaje políticamente correcto, con el fin de establecer puentes y conexiones entre las diferentes culturas implicadas. La duración del vídeo estará en torno a unos 2-3 minutos y en él podrán aparecer de forma explícita los estudiantes o grabar una imagen con su voz de fondo, con el fin de ofrecer una flexibilidad total a la hora de diseñar este objeto de aprendizaje. Se espera que el vídeo termine con una reflexión de carácter general acerca del papel del lenguaje políticamente correcto y del uso no discriminatorio del lenguaje en la conformación de los valores y actitudes sociales. Para finalizar con esta fase, cada grupo editará su vídeo y lo subirá a la plataforma de objetos multimedia de la Universitat de València titulada MMedia UV, con el fin de que esté disponible para toda la comunidad educativa universitaria.

Lenguaje políticamente correcto

Data d'actualització: 23/11/2019 05:50:50



Vídeos Relacionados



■ Lenguaje políticamente correcto
En este vídeo presentamos unos ejemplos de palabras/frases políticamente (in)correctas en la lengua polaca y francesa.

Hli 040Xknc'f g'wp'x'f gq' uqdt g'rgpi wlg'r qrfkcco gpv»eqt t gevq'gp' O' O'gf' le' WX''

La cuarta y última fase de esta secuencia didáctica consiste en la realización de un debate en el aula con la exposición y argumentación de las diferentes soluciones presentadas por los diferentes grupos, así como con las posiciones éticas y cívicas en relación con el papel de todas ellas a la hora de modelar o no comportamientos y actitudes cívicas y sociales. En ese diálogo intercultural que emerge de la comparación del tratamiento de las diferentes realidades socioculturales a través del lenguaje se espera que se dé una confrontación de ideas y posiciones de signo ético y cívico a la hora de optar por una solución léxica u otra. De manera inevitable, es posible que se dé un debate en tres niveles: en un primer nivel, el conjunto de estudiantes se posiciona desde su cultura lingüística de origen en un sentido determinado en su relación con la cultura lingüística de acogida. En un segundo nivel, se pueden crear debates internos entre diferentes grupos que comparten una misma lengua, por lo que en este nivel pueden aflorar corrientes o sentires diversos dentro de esa comunidad lingüística de origen. Finalmente, en un tercer nivel se espera que el conjunto de estudiantes trascienda su cultura de origen y logre integrar de forma sintética el conjunto de aportaciones y conceptualizaciones en un sincretismo igualador en el punto referido a la legitimidad simbólica de todas las culturas implicadas.

Vcdrc'30Hcugu'f'g'hc'ugewgpekc'f'kf^aevkec'f'guetkc''

Fases	Breve descripción	Objetivo didáctico
1	Conformación de grupos	Propiciar el diálogo intercultural
2	Selección de voces o expresiones	Indagar en las propiedades formales, semánticas y estilísticas de cada unidad
3	Edición conjunta del vídeo	Ofrecer un objeto de aprendizaje con garantía y calidad contrastada
4	Realización de un debate	Confrontar ideas y posiciones ético-cívicas

Como se ha podido constatar, los principios pedagógicos en los que se sustenta dicha secuencia didáctica son, fundamentalmente, tres: un primer principio se correspondería con la proximidad cognitiva y vivencial con relación al objeto de aprendizaje, en un intento de actualizar y aplicar la zona de desarrollo próximo en esta secuencia (Ausubel, 2002). En efecto, al partir de una experiencia lingüística y cultural real como entorno de aprendizaje para lograr la asimilación e integración de la cultura de acogida, se potencian las conexiones y actitudes de diverso signo (escucha activa, comunicación empática, etc.) entre ambas realidades, con lo que el proceso de aprendizaje descansa en una base sólida.

Un segundo principio se basa en la participación activa del estudiante a lo largo de toda la secuencia didáctica, desde el mismo momento en que se conforman los grupos hasta la consolidación de la tarea mediante la elaboración de un objeto propio de aprendizaje y de su exposición en el aula. En esa participación activa se hace efectiva la toma de decisiones, la negociación de significados, la planificación ordenada de las diferentes fases de la tarea, así como la estrategia de comunicación que se desplegará con la exposición y argumentación de las posiciones éticas y cívicas en torno a este fenómeno lingüístico que incide en la sociedad de manera directa.

Un tercer principio se basa en la horizontalidad y democratización del conocimiento por medio de las nuevas tecnologías, aliadas en este caso en la comunicación de contenidos académicos especializados, pero, al mismo tiempo, con una vocación evidente de proyección social, en un intento por generar también contenidos de divulgación social desde el ámbito universitario. El hecho de compartir de forma colaborativa los diferentes objetos de aprendizaje a través de la plataforma multimedia de la Universitat de València incide en esa horizontalidad y en la transferencia de conocimiento.

3. Resultados

En el trabajo de cada grupo y, posteriormente, en su puesta en común en torno al análisis de las diferentes unidades léxicas y terminológicas expuestas, se pudo sistematizar un conjunto de procedimientos morfosintácticos y léxico-semánticos en el proceso de formación de voces y expresiones vinculadas, bien con un uso no discriminatorio del lenguaje, bien con el lenguaje políticamente correcto, de acuerdo con la distinción teórica expuesta en un apartado anterior.

En este sentido, uno de los procedimientos morfosintácticos más relevantes supone la conversión de una voz aislada a una unidad terminológica en forma de sintagma nominal o adjetival, en términos generales. Así, ejemplos para el inglés como *j c p f k e r r g f > f k u c d n g f " r g t u a p , e t c / { > o g p v e n t " f k u w t d g f o d w u k p g u u o c p > d w u k p g u u t ' r g t u a p* ilustrarían esta tendencia, basada en una ampliación semántica del referente, la cual se refleja en un uso extensivo de los procedimientos morfosintácticos. En italiano existe la voz *riep/ko gpnq* como voz cruda para referirse a la acción de despedir a alguien en su trabajo; voz que suele sustituirse por el circunloquio *t gf k u t k d w / k a p g ' f g n g ' t k u q t u g " w o c p g*. A la persona que limpia las calles y recoge la basura se le denomina popularmente en italiano *pgwmdkpq*, voz que, en la órbita de un uso no discriminatorio del lenguaje, sería reemplazada por la unidad terminológica *qr g t c v t g ' g e a q n i k e q*. También en la lengua rusa se registra esta misma tendencia con los ejemplos siguientes: «женщина в теле» ('la mujer en el cuerpo') y «человек с ограниченными возможностями» ('persona con posibilidades limitadas').

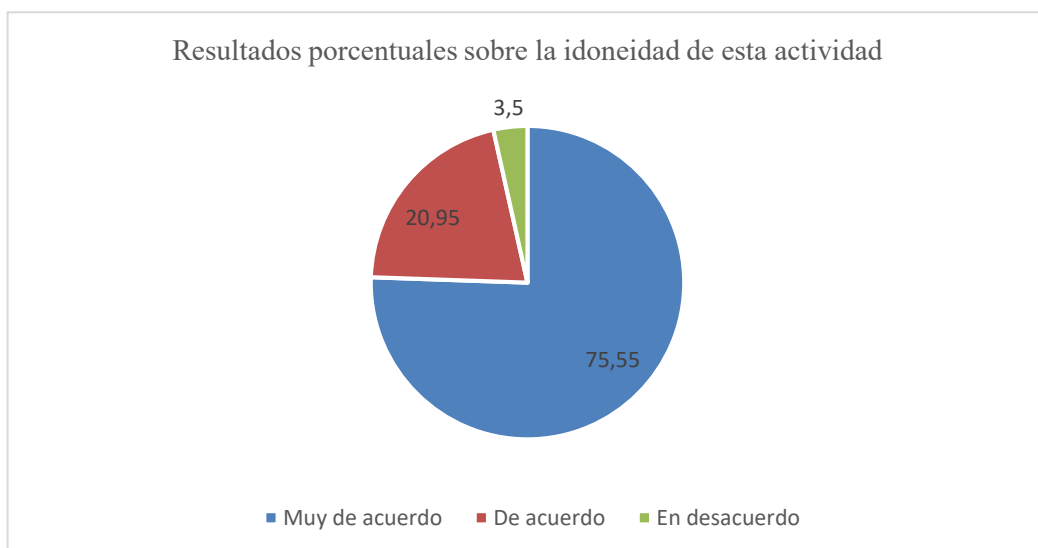
En cambio, en otras ocasiones la conversión se da entre categorías gramaticales idénticas. Así, para el inglés *utckijv* 'recto', referido a la orientación sexual de las personas, se prefiere en un uso no discriminatorio del lenguaje el adjetivo *j g v g t q u g z w e n*. En este caso concreto, además, puede constatarse un procedimiento de formación paralelo como es el empleo de una voz culta como es la voz *j g v g t q u g z w e n* para reemplazar el uso de una voz patrimonial con una carga peyorativa que se pretende evitar. Con todo, también puede darse una equivalencia gramatical entre dos unidades terminológicas conformadas mediante un sintagma nominal. Es el caso de *eqrwt gf 'r g t u a p*, sustituido en este caso por *r g t u a p " q h l e q n w t*, puesto que el adjetivo *eqrwt gf* parece implicar que el color ha sido "añadido" a la piel.

Tipo de procedimiento lingüístico	Breve descripción	Ejemplos de diferentes lenguas
Creación terminológica	Conversión de una voz a una unidad terminológica	<i>j c p f k e c r r g f > f k u c d r g f ' r g t u a p p , e t c { > o g p v c m { ' f k a m t d g f</i>
Reestructuración sintáctica	Reordenación sintáctica de los componentes léxicos	<i>E q r q w t g f ' r g t u a p p > r g t u a p p ' q l l e q r q w t</i>
Cultismo léxico	Uso de una forma culta en lugar de la voz patrimonial	<i>U t c l i j v > j g y t q u g z w c n</i>

Más allá de estos resultados concretos a que se llegó con la puesta en común entre los diferentes grupos, el debate puso de manifiesto algunas evidencias en relación con las consecuencias de tipo comunicativo que puede llegar a suponer el empleo de ciertas piezas léxicas y terminológicas tanto del lenguaje políticamente correcto como de un uso discriminatorio del lenguaje. Así, una primera consecuencia derivada tiene que ver con la pérdida del sentido de la voz o expresión, hasta el punto de dificultar o impedir su comprensión por parte de la comunidad hablante. Es lo que sucede con ejemplos del tipo *j qunkāf cf gu* por *dqo dctf gqu*, *o f c ° qu'ēqrc vgt crgu* por *o wgt vgf g'r qdrc ek»p'ēkxknen* un conflicto bélico, esto es, en una guerra. Una segunda consecuencia lingüística se resuelve con el desplazamiento semántico que puede llegar a experimentar la voz o expresión eufemística a lo largo del tiempo, fruto de su uso continuado, con el consiguiente desgaste semántico. Es el caso, por ejemplo, de la voz *tgtgvg* y de su evolución semántica hasta llegar a ser desplazada por voces como *dc ° q* o *ugt xkekq* en virtud de ese desgaste semántico a que se aludía, tal como expone Albelda Marco (2013: 369).

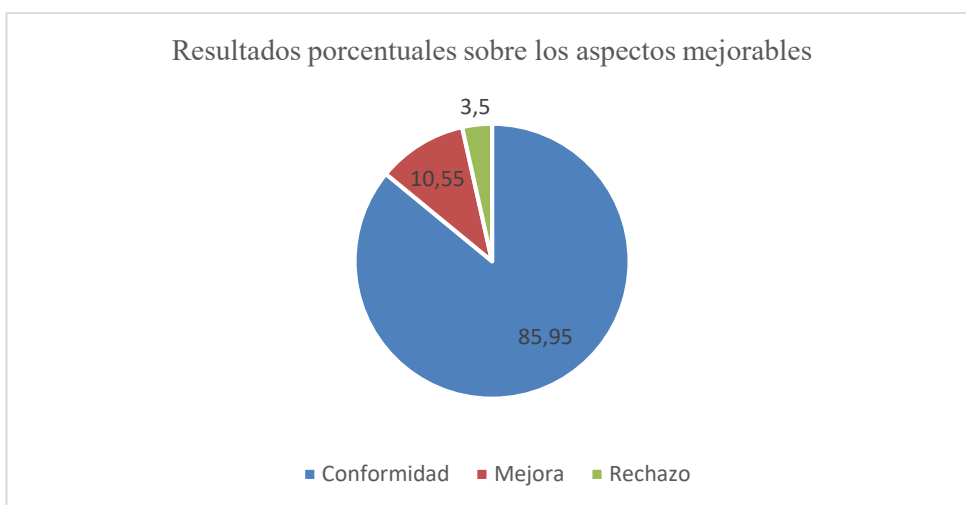
En cuanto a la valoración de esta secuencia didáctica por parte del alumnado, se programó, una vez finalizada la experiencia práctica, un cuestionario con dos preguntas: en la primera de ellas se incidía en la idoneidad y oportunidad de esta actividad en equipo en el contexto de la asignatura de “Norma y uso correcto del español”. En esta primera pregunta, el sistema de medición que se utilizó fue el de una escala sencilla de 1 a 5, donde 1 representaba “muy en desacuerdo”; 2, “en desacuerdo”; 3, “neutral”; 4, “de acuerdo”, y 5, “muy de acuerdo”. En la segunda pregunta, de carácter abierto, se emplazaba a los estudiantes a que señalaran los aspectos mejorables que incorporarían en un diseño futuro de esta experiencia práctica.

Del total de 94 estudiantes, respondieron a este cuestionario 86 estudiantes, pues algunos de ellos habían regresado a sus respectivos países de origen y no estuvieron presentes. De ese número total, 65 estudiantes valoraron la experiencia práctica con un 5 “muy de acuerdo”, y 18 con un 4 “de acuerdo”, con lo que manifestaron su idoneidad sin reservas. Tan solo tres estudiantes manifestaron estar “en desacuerdo” (2) con la oportunidad de esta secuencia didáctica.



Hli 050T gwncf qu'r qt egpwcrgu'f g'rc'rt ko gtc'rt gi wpc'gp'xtpq'c'rc'kf qpglf cf'f'g'gnc'ce'k'cl'f cf''

En lo que respecta a la segunda pregunta, la mayor parte de ellos, un total de 74 estudiantes, manifestaron su conformidad con el diseño de la actividad. Por su parte, nueve de ellos destacó la necesidad de mejorar la plataforma MMedia UV, mientras que tres de ellos destacaron en forma negativa el hecho de que la actividad se centrara en su lengua materna, y no en la lengua de acogida.



Hli 060T gwncf qu'r qt egpwcrgu'f g'rc'rt gi wpc'rt gi wpc'gp'xtpq'c'rc'ku'c'ur gevqu'o glqt cdngu''

Además del desarrollo explicativo del cuestionario, no estará de más conectar dicha información cualitativa con los resultados de aprendizaje de la asignatura *Pqto c'f'wuq'eqtt gevq'f gn'gure'° qn*, objeto de esta experiencia didáctica. Así, con relación a los resultados de aprendizaje siguientes: “tener capacidad de comunicación avanzada oral y escrita en español y conocimientos gramaticales normativos”, “ser capaz de elaborar correctamente y adecuadamente textos orales y escritos de diferente tipo en español”, “ser capaz de transmitir ideas, problemas, y soluciones en el manejo de la norma culta del español” y, finalmente,

“tener capacidad de análisis, síntesis y crítica sobre cuestiones normativas”, la secuencia didáctica presentada ha contribuido a su consecución, pues en las diferentes microtarefas asociadas destaca la capacidad crítica en la toma de decisiones en el marco de la dimensión eufemística del lenguaje a la hora de decidir usar una forma u otra en función de un conjunto de variables de signo sociolingüístico.

Asimismo, si bien en un grado menor de consecución, también se constata un rendimiento positivo de esta experiencia didáctica en su relación con los resultados de aprendizaje siguientes: “ser capaz de realizar labores de asesoramiento y corrección lingüística en relación con el español” y “desarrollar la capacidad para tomar decisiones y resolver problemas normativos de una manera autónoma a partir de la localización de la información bibliográfica pertinente”. Con todo, resulta evidente que se trata, en cualquier caso, de una contribución mínima, por cuanto las labores de asesoramiento y corrección en el ámbito académico y profesional del español exigen herramientas y aprendizajes más avanzados.

Si bien puede resultar limitado el cuestionario —compuesto solamente por dos preguntas— a la hora de establecer una medición rigurosa de los resultados de aprendizaje, se ha pretendido con ello priorizar un tipo de información de signo cualitativo, sacrificando con ello una medición quizá más exacta, pero con una menor dimensión valorativa. Asimismo, el hecho de haber implementado esta secuencia en una ocasión no nos permite establecer comparativas con otros cursos. En todo caso, hay que convenir en que este tipo de experiencias presentan limitaciones de todo orden tanto a la hora de llevarlas a cabo como en el momento de sistematizar los resultados, y una de dichas limitaciones es, precisamente, la dispersión de los datos que puede darse cuando se trabaja de forma exclusiva con información de tipo cualitativo. En todo caso, sí que habría que hacer referencia a los resultados académicos del curso, pues nos permiten afinar de forma más precisa dicha métrica. De un total de 94 estudiantes (con 4 no presentados), tan solo 6 no superaron la asignatura (6,67 %), 30 obtuvieron una calificación de sobresaliente (33,33 %), 45 obtuvieron un notable (50 %), 5 aprobaron la asignatura (5,56 %) y 4 obtuvieron una matrícula de honor (4,44 %).

4. Conclusiones

A lo largo de estas páginas se ha querido presentar una experiencia práctica de carácter original, llevada al aula en el curso 2019-2020 en el marco de un grupo de estudiantes internacionales, y que ha tenido como contenido nuclear la reflexión en torno a la dimensión social del lenguaje, con el fin último de propiciar el diálogo intercultural en el aula de Educación Superior.

La atención didáctica del uso no discriminatorio del lenguaje y del lenguaje políticamente correcto en el aula de Educación Superior resulta una oportunidad educativa tanto a la hora de profundizar en la dimensión sociocultural del hecho lingüístico como a la hora de propiciar un diálogo intercultural en el que se integren y reconozcan todas las culturas implicadas. Así, tanto los resultados porcentuales del cuestionario como los resultados académicos avalan la oportunidad de dicha intervención didáctica.

La articulación en una secuencia didáctica de todos estos conceptos y actitudes en torno al uso social del lenguaje supone adentrar al alumnado en la toma de conciencia acerca del poder transformador del lenguaje, al tiempo que propicia un camino de reflexión ético y cívico. De este modo, poner en el centro de esta secuencia didáctica la dimensión social del lenguaje y sistematizar sus procedimientos de formación ha supuesto también haber demostrado la oportunidad de la secuencia proyectada, al tiempo que con ella se han podido alcanzar en su mayor parte los resultados de aprendizaje previstos en la asignatura, refrendados a su vez por los resultados académicos descritos.

El hecho de que esta secuencia didáctica esté diseñada en torno a una actividad en equipo incide en la necesidad de activar metodologías activas de aprendizaje. Así, la articulación de dicha experiencia práctica por medio del método de la “investigación-acción” con la potenciación de la autonomía del estudiante como agente activo, así como la celebración de un debate, con la exposición y defensa de las diferentes posiciones,

ha permitido crear un clima de diálogo y de escucha activa, lo que supone cubrir los objetivos específicos, reflejados en los resultados académicos. Y en ese diálogo intercultural, cada estudiante legitima su propia cultura, y la dispone en pie de igualdad con el resto de realidades lingüísticas y culturales en contraste.

5. Referencias

- ALBELDA MARCO, M. (2013). "Atenuación, eufemismos y lenguaje políticamente correcto" en Aleza Izquierdo, M. *Pqto cu'f'wuqu'eqtt gevqu'gp'gñc'gurc'o qñc'ewerñ* Valencia: Tirant Humanidades, 345-378.
- AUSUBEL, D. P. (1963). *Vj g'Ru'ej qñqi f'qñ'O gcpkpi hwtXgt dcnNgctpkpi* . New York: Grune & Stratton.
- AUSUBEL, D. P. (2002). *Cf s'wñk»p'f'g'v'g'p»p'f'g'ñ'eqp'qeko kpvq'wpc'r'gtur'g'kxc'eqi'pkkxc*. Barcelona: Paidós.
- BALLESTER VALLORI, A. (2018). *O'v'f'q'Dc'm'g'w'gt'O'G'ñ'c'rt'g'p'f'k'c'lg'ñ'ki'p'ñ'k'ec'w'k'q'gp'rc'rt'a'ev'ec*. Almería: Círculo Rojo.
- CORTINA, A. (1997). *E'k'f'c'f'c'p'qu'f'g'ñ'o'w'p'f'q'<'j'c'ek'w'pc'v'g'q'f'f'g'rc'ek'w'f'c'f'c'p'f'*. Madrid: Alianza Editorial.
- FRUTOS FRUTOS, I. (1982). *I'w'f'c'c'w'p'w'u'q'p'q'f'k'ue't'ko'k'p'c'v'q't'k'f'g'ñ'g'pi'w'lg'w'p'g'ñ'g'p'v'q't'p'q'f'g'rc'f'k'ue'c'c'ek'f'c'f'+* Ávila: FUNDABEM (Fundación Abulense para el Empleo).
- LEIVA OLIVENCIA, J. J. (2014). "La interculturalidad en el contexto universitario a través de las voces de estudiantes inmigrantes" *O'T'g'x'k'nc'g'g'ev't'»p'k'ec'k'p'v'gt'w'p'k'g't'uk'c't'k'f'g'ñ'q't'o'c'ek'»p'f'g'ñ'rt'q'g'u'q't'c'f'q'.* 39:4 155-166.
- MARINA, J. A. y MARINA, E. (1982). *V'g'q't'f'f'rt'a'ev'ec'f'g'rc'f'g'f'wece»p*. Madrid: Alianza Editorial.
- NOVAK, J. D. (1982). *V'g'q't'f'f'rt'a'ev'ec'f'g'rc'f'g'f'wece»p*. Madrid: Alianza Editorial.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA Y ASALE. *F'k'ek'q'p'ct'k'q'f'g'rc'w'g'pi'w'g'ur'c'o'q'rc*. < <https://dle.rae.es/> > [Consulta: 15 de marzo de 2021].