



PARTE I: PONENCIAS SEGÚN EJES TEMÁTICOS

**Eje temático:
Curriculum y perspectivas didácticas**

Resultados de la innovación pedagógica en las asignaturas de Fonética y Fonología del Profesorado y Licenciatura en Inglés UNRC: Aportes de la LSF aplicada a la enseñanza de la entonación

Barbeito, María Celina
Cardinali, Renata
Universidad Nacional de Río Cuarto

La entonación es un elemento fundamental e inseparable de las habilidades de comprensión y producción oral de una lengua/cultura extranjera ya que cualquier evento comunicativo oral que no exhiba rasgos de entonación adecuados carece de naturalidad y pierde fuerza comunicativa. Consideramos necesario concientizar a nuestros estudiantes sobre el valor de la entonación en inglés para lograr una interacción exitosa. Nuestra universidad promueve la investigación áulica a través de la implementación de proyectos de investigación e innovación para el mejoramiento de la enseñanza de grado (PIIMEG) con el objetivo de dar respuesta a necesidades y/o situaciones problemáticas identificadas. El presente trabajo describe un proyecto del área Fonética y Fonología del Profesorado y Licenciatura en Inglés durante 2011/2012. El mismo se planteó con dos objetivos: profundizar y sistematizar conceptos de la Lingüística Sistémico-Funcional aplicados al análisis de textos/géneros orales y a la entonación, y articular y graduar estos contenidos transversalmente en las materias del área (Introducción a la Fonética, Fonética y Fonología Inglesa 1, 2, y 3). En este trabajo describiremos los pasos seguidos en la implementación del PIIMEG e informaremos los resultados obtenidos en relación a la innovación curricular y a los logros de los alumnos.

Palabras clave: Profesorado de inglés, innovación, fonética, fonología, entonación, LSF

Introducción

La Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) promueve la implementación de líneas de acción a través de proyectos que alienten la investigación y/o la innovación en los temas objeto de interés que la institución determina como prioritarios desde el año 2004. Estos proyectos se denominan “Proyectos de Innovación e Investigación para el Mejoramiento de la Enseñanza de Grado” (PIIMEG) y tienen como objetivo general trabajar para el mejoramiento institucional y de la enseñanza de grado a través de “instrumentos que viabilicen una política académica orientada por principios democráticos e inclusivos” (Convocatoria PIIMEG 2013-2014). Entre sus objetivos principales se encuentran los siguientes: romper con prácticas docentes tradicionales, introducir novedades en la selección y organización de los contenidos curriculares, en las formas de enseñar y evaluar, en el diseño de materiales educativos y en la organización de los equipos docentes (Convocatoria PIIMEG 2011-2012).

El trabajo que se describe a continuación se realizó en el marco de un proyecto PIIMEG denominado “Aportes de la Lingüística Sistémica-Funcional a la enseñanza de la entonación en inglés” y consistió en el desarrollo de una propuesta de intervención áulica con su correspondiente investigación evaluativa para valorar sus alcances y resultados. Específicamente, nuestro proyecto se focalizó en el desarrollo de prácticas docentes colaborativas que involucraron un cambio de actitud, teorías y prácticas por parte de los

estudiantes y docentes, con un abordaje reflexivo sobre las prácticas y de sistematización como instrumentos de trabajo.

Descripción del problema que originó esta innovación

Esta innovación se originó a partir de una descripción exhaustiva y crítica del estado de situación de los profesorados, en nuestro caso el Profesorado y la Licenciatura en Inglés (Departamento de Lenguas), solicitada por la Secretaría Académica de la Facultad de Ciencias Humanas (UNRC). Como resultado de este trabajo el Área de Fonética y Fonología identificó una serie de situaciones problemáticas. En términos generales, se observaron aspectos relacionados a la articulación entre los contenidos cubiertos en diferentes cátedras, la graduación del nivel de dificultad y profundidad de contenidos comunes a varias cátedras, la dificultad de los alumnos para transferir conceptos teóricos y aplicados de una materia a otra, las dificultades en relación a la pronunciación y la entonación que presentan los alumnos de primer año al ingresar con bajos niveles de conocimiento de la lengua inglesa, entre otros.

Para abordar algunas de las problemáticas mencionadas, el proyecto que se describe se formuló a partir de los siguientes objetivos: a) crear espacios destinados a la profundización y sistematización de conceptos de la Lingüística Sistemico Funcional (LSF) aplicados a la entonación, b) diseñar materiales didácticos para explorar distintos géneros orales y crear instancias de concientización sobre las metafunciones del lenguaje en la producción oral de textos en inglés en el marco de la LSF, c) determinar el impacto de la incorporación sistemática de las nociones aportadas por la LSF, y d) conocer la percepción de los alumnos en relación a la metodología implementada y a los conceptos introducidos.

Participaron en esta innovación 102 alumnos que cursaban las siguientes asignaturas del Área de Fonética y Fonología del Profesorado y Licenciatura en Inglés: *Introducción a la Fonética*, primer año, anual; *Fonética y Fonología Inglesa I*, segundo año, cuatrimestral; *Fonética y Fonología Inglesa II*, segundo año, cuatrimestral; y *Fonética y Fonología Inglesa III*, tercer año, cuatrimestral.

Fundamentos de la innovación

Esta innovación toma como punto de partida el concepto de innovación propuesto por Lucarelli (2009). Según esta autora (2009:3), la innovación implica una ruptura con el estilo didáctico habitual, esto diferencia la innovación de otras modificaciones que puedan darse en el aula; también se puede describir a una innovación como el “resultado de un proceso creativo y de ruptura a partir de la acción de uno o varios sujetos en un contexto de realización institucional” (Delorenzi y otros, 2011:3). En el contexto de las problemáticas descriptas, fue necesario plantear una re-conceptualización de los contenidos de las asignaturas. En nuestro caso, se contempló incorporar en cada asignatura nuevos contenidos relativos a la entonación desde la perspectiva de la LSF, y realizar cambios en la metodología hasta entonces aplicada, con el objetivo de fomentar el aprendizaje reflexivo de los alumnos para ayudarlos a lograr una comprensión más profunda de los nuevos contenidos de cada asignatura. En palabras de Macchiarola (2010), nos decidimos a “abandonar la seguridad de las rutinas de enseñanza” y nos lanzamos “al desafiante reto de introducir cambios o rupturas en los modos de pensar, hacer, sentir y estar en la Universidad con la finalidad de construir una buena enseñanza” (2010:2).

Diseño de la innovación

Se utilizó un diseño mixto (cualitativo-cuantitativo) con la implementación de una metodología pre-test/tratamiento/post-test. Al inicio de la experiencia en cada una de las

asignaturas involucradas se administró una encuesta demográfica y un examen diagnóstico (pre-test) a fin de conocer si nuestros alumnos poseían conocimientos teóricos y aplicados sobre aspectos de la LSF. Posteriormente, se llevó a cabo el tratamiento durante el período regular de cursado en cada asignatura (utilizando las guías y aplicando la metodología que se describen más abajo). En dicho periodo se administraron exámenes de progreso y el post-test en la última semana del tratamiento. Además, los alumnos completaron cuestionarios de percepciones con respecto al tratamiento.

Los datos cuantitativos se analizaron utilizando un programa de software para análisis estadístico en las Ciencias Sociales. Los datos cualitativos se analizaron con la técnica de análisis de contenido, observando y categorizando patrones emergentes.

Acciones innovadoras implementadas

Uno de los objetivos planteados en la innovación fue el de la articulación de contenidos y metodología a utilizar en el aula. En relación a esto, se acordó entre las seis docentes de las cátedras: a) incorporar conceptos relativos a la entonación desde la perspectiva de la LSF tales como las variables del registro: los sistemas de *tonalidad* (división en unidades tonales), *tonicidad* (selección del lugar donde se ubica la sílaba tónica) y *tono* (selección del tono a utilizar), y secuencias tonales (la elección en secuencia de tonos en unidades tonales sucesivas); y b) sistematizar los contenidos seleccionados utilizando guías de trabajo ad-hoc y aplicando una metodología constructivista y centrada en el alumno, donde éste tuviera la oportunidad de descubrir la relación entre el contexto y la aplicación de los tres sistemas de la entonación, entre la entonación y los significados que ésta contribuye a crear, y entre los diferentes tonos y sus significados.

A continuación describiremos brevemente los fundamentos teóricos que dan marco a los nuevos contenidos incorporados en las asignaturas participantes de esta innovación.

En el marco de la LSF el lenguaje es un sistema semiótico estratificado en el que cada elección del hablante/escritor se codifica y materializa en distintos niveles de abstracción. El más concreto de estos niveles es el grafológico/fonológico, seguido por el léxico-gramatical y el de la semántica del discurso, que es el más abstracto. La LSF considera al lenguaje como un recurso que consiste en una serie de conjuntos de opciones interrelacionadas (Eggins, 1994; Halliday, 1994; Halliday & Greaves, 2008; Trench, 1996) y, en este marco, con cada elección, el hablante/escritor realiza simultáneamente las tres funciones del lenguaje: ideacional, interpersonal y textual, ya que el sistema le permite a los usuarios construir sus experiencias (experiencial) y relacionar distintos elementos (lógica), establecer relaciones con otros y evaluar y organizar el flujo de información (Halliday & Greaves, 2008; Trench, 1996).

Estas metafunciones se proyectan en el contexto social del lenguaje en uso donde se distinguen el contexto de cultura y el de situación. El primero hace referencia al contexto sociocultural donde se usa el lenguaje, su ideología, convenciones, instituciones y propósitos sociales que determinan el género. El segundo, el contexto de situación, hace referencia a las situaciones específicas que se materializan en las variables de registro: *campo*, *tenor* y *modo*. Estas variables, a través de configuraciones léxico-gramaticales que caracterizan un texto como producto de un evento comunicativo, son las que expresan simultáneamente los tipos de significados del lenguaje: *ideacional* (*experiencial* y *lógico*), *interpersonal*, y *textual*.

La entonación cumple un rol esencial ya que no sólo contribuye a que el discurso fluya sino que también contribuye en la construcción de significado. En este sentido la LSF considera la fonología como el estrato de expresión del lenguaje en el que se realizan las elecciones léxico-gramaticales del mensaje (Halliday & Greaves, 2008). En el nivel fonológico las metafunciones del lenguaje se materializan a través de los sistemas de

tonalidad, tonicidad y tono. La metafunción textual se materializa a través de la *tonalidad* (división en unidades tonales) y la *tonicidad* (selección del lugar donde se ubica la sílaba tónica), mientras que las metafunciones interpersonal y lógica se materializan a través del *tono* (selección del tono a utilizar) y las secuencias tonales (la elección en secuencia de tonos en unidades tonales sucesivas) (Halliday & Greaves, 2008).

Una vez seleccionados los contenidos de la innovación se procedió al diseño de actividades para las guías de trabajo con el objetivo de favorecer el desarrollo de procesos de apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes, por medio de la articulación e integración significativa de los mismos con los ya existentes (Lucarelli 2004:3). Las guías para cada una de las cuatro asignaturas intervinientes fueron construidas en un proceso colectivo de trabajo. Se acordó que cada uno de los docentes participantes estaría a cargo del diseño de las guías y que las mismas serían compartidas en el ciberespacio para socializarse con todo el equipo a los efectos de que se hicieran comentarios y sugerencias partiendo del interés por encontrar nuevas formas metodológicas a partir de una visión interdisciplinaria del contenido.

Las guías se elaboraron partiendo de las sugerencias de Celce-Murcia (2010). En las mismas se presentaron los temas seleccionados partiendo de contextos de situación simples, avanzando hasta incluir contextos más complejos, incluyendo las definiciones teóricas que se seleccionaron de distintas fuentes teniendo en cuenta el nivel de competencia lingüística de los estudiantes en los distintos años de las carreras. Cada guía contiene un disparador, una presentación del tema objeto de trabajo y una serie de actividades de práctica. El disparador consistió en un audio, video o gráfico, seguido por una guía de preguntas para la discusión en relación al mismo. En la etapa de presentación cada guía propuso actividades puntuales y el material teórico pertinente. Para la etapa de práctica, se propusieron actividades tales como separar un texto en unidades tonales de acuerdo a los significados que se quieran transmitir, luego, trabajando en pares, leerlos en voz alta y comprobar qué mensaje recibe el compañero; o decidir, por ejemplo, si la entonación de un hablante entusiasmado por lo que dice desciende desde un rango alto, medio o bajo y marcarlo en la transcripción del texto escuchado. Además, se trabajaron distintos tipos de géneros que fueron analizados en clase en el marco de la LSF. En la etapa final de cada guía se plantearon preguntas para promover la reflexión sobre los temas tratados.

Instrumentos utilizados en la innovación

Los siguientes instrumentos *ad hoc* se utilizaron en las distintas etapas de la innovación:

Encuesta demográfica: esta encuesta se utilizó para recabar datos de nuestros participantes, tales como: edad, materia del área que estaban cursando en 2012, y condición en la materia (si eran recursantes), entre otros. Además, se incluyó una pregunta abierta con el objetivo de conocer cuáles aspectos de la Fonética y Fonología inglesa consideraban más difíciles de aprender.

Pre/post test: El pre-test/post-test se diseñó en dos secciones. En la Sección 1, los alumnos escucharon textos grabados en audio y realizaron una serie de actividades de múltiple opción. Específicamente se evaluó la identificación de pausas y unidades tonales (tonalidad), tonos, géneros, la función comunicativa, la relación entre tono y significado, y la relación entre tonicidad (fraseo) y significado. En la sección 2, los alumnos trabajaron con un texto escrito leyéndolo y contestando preguntas de comprensión, luego debieron segmentarlo y ensayarlo para finalmente leerlo en voz alta. Esta última actividad quedó registrada en un grabador digital y luego se archivó en la computadora del equipo de trabajo. El pre-test/post-test fue piloteado con una población similar a la del estudio.

Cuestionario de percepciones: Este instrumento se utilizó para recabar las percepciones de los alumnos sobre la dificultad, utilidad y posibilidad de transferencia de lo aprendido durante el tratamiento a través de preguntas cerradas. También se incluyó una sección con una pregunta abierta donde los alumnos pudieron incluir comentarios sobre sus experiencias y sus percepciones.

Resultados y discusión

En términos generales los resultados del proyecto se evaluaron como positivos tanto en relación a la innovación curricular como en relación al impacto de la intervención áulica.

Innovación curricular

Durante los dos años en los que se realizó el proyecto, se lograron rupturas y cambios en distintos aspectos curriculares. Se crearon espacios destinados a la profundización y sistematización de conceptos de la LSF aplicados a la entonación, y diseñaron materiales didácticos para explorar distintos géneros orales, como así también se incorporaron instancias de concientización sobre las metafunciones del lenguaje en la producción oral de textos en inglés en el marco de la LSF desde la Introducción a la Fonética (primer año) y Fonética y Fonología I (segundo año).

En relación a los cambios en los programas de las asignaturas, se introdujeron los conceptos básicos de la LSF en relación al contexto de cultura, a las variables del registro, funciones de la entonación, tonalidad, tonicidad y tonos a partir de las asignaturas Introducción a la Fonética (1er año) y Fonética y Fonología I (2do año). Además se realizaron ajustes metodológicos en relación a los aspectos que los participantes identificaron como difíciles o problemáticos en la respuesta a la pregunta abierta en el cuestionario demográfico (Tabla 1).

Impacto de la innovación en los alumnos

Los datos obtenidos en la encuesta demográfica aportaron valiosa información en relación a las percepciones de los alumnos con respecto a distintos aspectos y niveles de dificultad. En las respuestas a la pregunta abierta, se observó que el 27% de los estudiantes de las distintas asignaturas consideran que el aspecto más complejo para aprender es la entonación (ver Tabla 1).

Curso	N: 102	Sonidos y Pronunciación (porcentajes)	Entonación (porcentajes)	Comprensión auditiva (porcentajes)	Producción Oral (porcentajes)	Otros (porcentajes)
1°	50	30	12	22	8	28
2°	29	14	34	21	7	24
3°	23	13	52	18	13	4

Tabla 1: Percepciones de los estudiantes respecto de sus dificultades

El análisis de las respuestas por asignatura muestra que los estudiantes de primer año tienden a percibir como más complejos los sonidos, la pronunciación y la comprensión auditiva (ver Tabla 1). Esta percepción de dificultad puede relacionarse al hecho de que muchos de estos estudiantes son ingresantes y se enfrentan por primera vez al aprendizaje del sistema fonológico del inglés en el contexto universitario. Por otro lado los participantes en segundo y tercer año indicaron que la mayor dificultad se relaciona a la

entonación, lo que puede indicar que es necesario profundizar en el trabajo de este aspecto. Los participantes, especialmente en el primer y segundo año, incluyeron entre sus dificultades problemas con el estudio de la teoría, la realización de transcripciones y los factores afectivos, tales como la motivación (ver columna Otros - Tabla 1). Estas respuestas de los alumnos demostraron que debíamos evaluar los contenidos y formas metodológicas de cada una de las asignaturas y planificar los ajustes necesarios para abordar las dificultades indicadas. Con este objetivo en mente los aspectos indicados como problemáticos fueron debatidos en los equipos de cátedra y se diseñaron nuevas guías de estudio y consignas de trabajo en relación a la transcripción de símbolos fonéticos.

En relación a los logros obtenidos por los alumnos al finalizar la innovación, después de comparar los datos de los pre y post tests, se observaron mejoras en las producciones de los participantes. Cabe aclarar que al momento de la administración del post-test (al finalizar el cuatrimestre) no todos los alumnos concurren a la instancia de evaluación. Esto puede deberse en parte al desgranamiento originado por la deserción o a la falta de compromiso de los alumnos participantes. Por tal motivo, se pudo comparar solamente la producción de 31 alumnos, quienes completaron las dos instancias de evaluación. A continuación se describen los aspectos más significativos.

Teniendo en cuenta el sistema de tonalidad, los resultados mostraron que la habilidad de los participantes de percibir y reconocer unidades tonales mejoró luego del tratamiento. El 20 % de los alumnos que había obtenido dos o tres respuestas correctas en el pre-test aumentó hasta llegar a 29% y el porcentaje de quienes respondieron todo correctamente aumentó de 49% a 64,5%. De manera similar, los resultados muestran que el número de estudiantes que no intentó proporcionar respuesta alguna en el pre-test bajó moderadamente (de 11% a 6,5%), lo que puede interpretarse como un leve progreso, ya que aquellos alumnos que no pudieron proporcionar una respuesta en la instancia del pre-test, se sintieron más confiados y lo hicieron, aun cuando su respuesta no fuera correcta, en la instancia del post-test.

En relación a los sistemas de tonicidad y tono los resultados mostraron que la habilidad de reconocer la sílaba tónica y el tono utilizado por los hablantes mejoró en la instancia del post-test ya que el porcentaje de respuestas correctas ascendió de 0% a 9,7 %, y quienes obtuvieron más de la mitad de las respuestas correctas aumentó de 32,1% a 64,5%. Cabe aclarar que en esta instancia no se registraron casos en los que las respuestas fueran todas incorrectas, aunque se registró un leve incremento (del 2,5% a 3,2%) de los participantes que no proporcionaron respuestas en el post-test. Aunque este resultado no es significativo, genera preocupación ya que la identificación de tonos es una actividad particularmente difícil de realizar y parece indicar que éste es un aspecto de la práctica que necesita un abordaje diferente.

Con respecto al sistema de tonos los resultados mostraron que la habilidad de los participantes para reconocer distintos tonos mejoró, aunque las respuestas correctas se incrementaron entre un 5% a un 15%, comparando los resultados en las instancias de pre y post test, lo que indica que, considerando el leve incremento obtenido por los alumnos, debemos seguir buscando formas de enseñar y practicar la identificación de tonos y sus funciones comunicativas.

En relación a la identificación de géneros orales (por ejemplo, conversación, noticia, documental, poesía, narración, discurso) los resultados, en coincidencia con lo que propone Tench (1996), muestran que aun con pocos segundos de exposición a un género particular los hablantes, en nuestro caso usuarios de inglés como lengua extranjera, pueden identificar el tipo de género debido a que conocen su composición prosódica. Aunque en la mayoría de los casos se observa que los aciertos fueron mayores en la instancia de post-test

y que los casos de ausencia de respuesta disminuyeron, la mejora no es significativa cuando se considera el alto nivel de aciertos en el pre-test.

Las percepciones de los alumnos se evaluaron en tres momentos del tratamiento, al inicio, al medio y al finalizar el mismo. Las respuestas de los estudiantes al cuestionario de percepciones demostraron que además de estar conformes con los contenidos introducidos y con la metodología utilizada, manifestaron que los nuevos contenidos resultaron fáciles de comprender y además, útiles. Así lo manifestaron en sus respuestas a la pregunta “¿El tema xxx te resultó... ? (fácil/difícil/no sé)” a la que el 50% respondió “fácil” en la primera instancia y esto aumentó al 70% en la tercera. En tanto que quienes respondieron “difícil” en la primera instancia (19,6%) modificaron su percepción ya que sólo el 10% eligió esta opción en la tercera instancia. Las respuestas a la segunda pregunta “¿El tema xxx te resultó ... (útil/poco útil/no sé)”, indicaron que el 98% de los participantes coincidieron en que el tema tratado en las guías era útil. Por otro lado, las respuestas a la pregunta “¿Te parece que esta información acerca de “xxx” te va a servir cuando tengas que producir textos en forma oral más adelante?” indicaron que el 100% de los estudiantes consideraron probable la transferencia a la producción oral.

Las expresiones de los estudiantes ponen de manifiesto que esta experiencia ha resultado positiva. Esto nos permite inferir que la enseñanza de la entonación en el marco de la LSF resulta beneficiosa y nos alienta a seguir adelante con otras innovaciones.

Consideraciones finales

El proyecto del que surge el presente trabajo se planteó como un proyecto innovador con el objetivo principal de profundizar y sistematizar conceptos de la LSF aplicados al análisis de textos/géneros orales y a la entonación, y articular y graduar estos contenidos transversalmente en las materias (Introducción a la Fonética, Fonética y Fonología Inglesa 1, 2, y 3). Los objetivos planteados fueron alcanzados ya que se generaron rupturas en prácticas docentes establecidas que necesitaban ser revisadas. En este sentido, se ha logrado la consolidación del equipo de cátedra y de investigación y ya se han incorporado las primeras revisiones en los programas de las asignaturas involucradas en esta innovación para el año 2013.

Durante el corriente año, y tomando en consideración los resultados obtenidos en la innovación realizada durante 2011-2012, se está realizando una nueva intervención áulica en el marco de un PIIMEG para 2013-2014, que intentará profundizar el estudio del sistema tonal desde la perspectiva de la LSF y su aplicación pedagógica para la enseñanza de la entonación en inglés en el nivel universitario.

Bibliografía

- Celce-Murcia, M., Brinton, D., y Goodwin, J. (2010). *Teaching pronunciation*. (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Delorenzi, O., Villamayor, P., Bazzano, J., Cremona, C., Mutuberría, S., Ozán, P., Rodríguez, J., y Saggio, L. (2011). El taller de organización de la práctica: una experiencia de innovación curricular. En L. Porta, Z. Alvarez, y S. Bazán (comp.). *Currículo, Investigación y Prácticas en Contexto*. (1ra ed.). (pp.1-9). Mar del Plata: UNMdP.
- Eggins, S. (1994). *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. Londres: Pinter.
- Halliday, M.A. K. (1994). *An Introduction to Functional Grammar*. Londres: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K., y Greaves, W. (2008). *Intonation in the Grammar of English*. Londres: Equinox.

- Lucarelli, E. (2004). *Las innovaciones en la enseñanza, ¿camino posibles hacia la transformación de la enseñanza en la universidad?* 3ras Jornadas de Innovación Pedagógica en el Aula Universitaria – Junio 2004. Universidad Nacional del Sur.
- Lucarelli, E. (2009). *Teoría y práctica en la universidad. La innovación en las aulas*. Bs. As.: Miño y Dávila.
- Macchiarola, V. (2010). Prólogo. En G. Damilano y A. Mancini. (Comp.). *Conocer para innovar e innovar para mejorar la enseñanza*. (1ra ed.). (pp.1-2). Río Cuarto: Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Tench P. (1996). *The intonation Systems of English*. London: Continuum.

La perspectiva intercultural en la formación de docentes de lenguas extranjeras: profesores para el futuro en Angola

Braun, Estela Nélica

Kant, Verónica

Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam

CICD, College for International Cooperation and Development, Angola

El aprendizaje y la adquisición de lenguas extranjeras han experimentado cambios en la última década, desde un enfoque comunicativo basado en el desarrollo de destrezas y habilidades, a un enfoque basado en la necesidad de desarrollar en los aprendices la competencia intercultural necesaria para interactuar en un mundo plurilingüe y multicultural. El modelo de competencia comunicativa intercultural propuesto por Byram (2008) supone no sólo objetivos cognitivos, sino también afectivos entre los que se destacan actitudes de apertura y tolerancia hacia otras culturas, conocimiento de los productos y prácticas sociales en la cultura propia y en la de otros, habilidad para interpretar y relacionar textos de otras culturas con la propia, capacidad de poner en práctica estos aspectos culturales en la interacción comunicativa, y por sobre todo el desarrollo de la conciencia cultural crítica que permitirá evaluar las prácticas culturales de otros países y las propias. Desde esta perspectiva la formación de docentes de lenguas extranjeras se vincula a la naturaleza política de la educación, con los docentes actuando como mediadores culturales que posibilitan no sólo la interpretación, sino también la transformación de prácticas culturales adversas. La enseñanza de lenguas extranjeras tiene ahora como propósito el desarrollo de la educación ciudadana, fomentando en los estudiantes el espíritu crítico hacia lo que aprenden y favoreciendo el desarrollo de la competencia intercultural y la noción de ciudadanía. Utilizando la autobiografía de encuentros culturales provista por Byram (2008) como herramienta para reflexionar sobre el impacto de una experiencia intercultural, se analiza un proyecto llevado a cabo en la formación de profesores en Angola donde la concientización cultural crítica lleva a los sujetos a tomar medidas de acción ciudadana en contra de la violencia de género.

Palabras clave: competencia intercultural, conciencia cultural crítica, ciudadanía global

Introducción

El aprendizaje y la adquisición de lenguas extranjeras han experimentado cambios en la última década, desde un enfoque comunicativo basado en el desarrollo de destrezas y habilidades en la lengua extranjera, a un enfoque que tiene en cuenta la necesidad de desarrollar en los aprendices la competencia intercultural necesaria para interactuar en un mundo plurilingüe y multicultural.

El uso de inglés como lingua franca y su enseñanza han comenzado a ser cuestionados en términos de su impacto en el contacto con otras lenguas y culturas, y actualmente se trata de que su enseñanza no represente ninguna forma de imperialismo lingüístico o cultural (Phillipson, 1992; Pennycook, 1998). Se respetan las identidades de los aprendices y la diversidad lingüística y cultural de su/s lengua/s, considerando la existencia de diferentes procesos a través de los cuales se aprende inglés. Siguiendo a Krachru (2004) y su modelo de círculos el mundo de hablantes en Inglés se divide en términos de un primer círculo donde el inglés es la primera lengua (Reino Unido, Estados Unidos, Australia, etc.); un segundo círculo donde el idioma inglés constituye la segunda lengua (India, Nigeria, Sudáfrica, etc.) y un tercer círculo en expansión que comprende a

una gran mayoría de países como Argentina donde el inglés es aprendido como lengua extranjera. El masivo número de hablantes que se comunican en inglés como lengua extranjera constituyen lo que Graddol (2006) denomina Inglés Global o Jenkins (2006) denomina Inglés del Mundo. Las características de este tipo de inglés es que los hablantes conserven sus propios acentos y hablen sus propias variedades de inglés, constituyendo una nueva distinción para Krachru basada en el alto o bajo nivel de proficiencia de los usuarios.

Canagarajah (2006) establece que los cambios geopolíticos, marcados por la presencia de múltiples migraciones han reconfigurado la relación entre variedades de inglés y comunidades de habla , y nos han guiado en la búsqueda de nuevos modelos de enseñanza y aprendizaje. Una perspectiva más inclusiva de la enseñanza de inglés como lengua extranjera (Holliday, 2005) supone la implementación de pedagogías y el diseño de curriculum y materiales más en línea con los valores y necesidades de los diversos contextos socio-culturales donde desarrollamos nuestra profesión. En tal sentido, el modelo de competencia comunicativa intercultural propuesto por Byram (1997, 2008) responde a estas nuevas realidades.

El modelo de competencia comunicativa intercultural

El modelo de competencia comunicativa intercultural propuesto por Byram (1997, 2008) supone no sólo objetivos cognitivos, sino también afectivos entre los que se destacan actitudes de apertura y tolerancia hacia otras culturas, conocimiento de los productos y prácticas sociales en la cultura propia y en la de otros, habilidad para interpretar y relacionar textos de otras culturas con la propia, capacidad de poner en práctica los aspectos culturales aprendidos en la interacción comunicativa, y por sobre todo el desarrollo de la conciencia cultural crítica .

La educación intercultural atraviesa la educación en lenguas y la formación para la ciudadanía y está inserta dentro de las pedagogías críticas que analizan los factores económicos y políticos que inciden en la educación, la formación de docentes y la investigación educativa, entre otros. Michael Byram (2012) introduce la dimensión de competencia intercultural en la enseñanza del lenguaje por su carácter formador en valores tales como la educación para la paz y su incidencia en la formación para la ciudadanía.

Esta nueva concepción de la enseñanza de lenguas extranjeras supera a modelos anteriores que priorizaban el valor instrumental de la lengua inglesa, promovían la identificación con un modelo nativo estandarizado y desconocían el valor del respeto por las variedades lingüísticas. Desde la perspectiva intercultural, ha cambiado la concepción del hablante nativo como modelo a imitar para llegar a ser un sujeto bilingüe, y actualmente, se consideran los niveles de competencias parciales que puedan servir para interactuar en el contexto de lo que denominamos “World Englishes”. Barboni (2011:17) destaca que un sujeto “bilingüe” realiza prácticas del lenguaje diversas y tiene experiencias distintas en y con cada una de las lenguas que conoce”. Pero estas lenguas son usadas con diferentes propósitos, en diferentes contextos y con distintos interlocutores, por cuestiones vinculadas a relaciones de prestigio y poder entre las lenguas. En el análisis de caso que da lugar a este trabajo un hablante nativo de español logra comunicarse e interactuar con un nivel B1 de inglés (Marco Europeo de Referencia) y un nivel aproximadamente A2 de Portugués.

El ciudadano intercultural tiene en claro su propia identidad nacional, no necesita imitar a o identificarse con hablantes nativos, pero puede desarrollar competencias interculturales que le permitan actuar en comunidades trasnacionales. La identidad entre una lengua y una cultura no es unívoca, sino que los hablantes asumen identidades colectivas, que pueden cambiar a través del tiempo y del diálogo con otros, y estas mismas

identidades pueden entrar en conflicto cuando una identidad nacional es impuesta (Kramsch, 1998). El desarrollo de la competencia intercultural ayuda al desarrollo de la competencia comunicativa, por cuanto muchos malentendidos dentro de una comunicación surgen cuando los sujetos no pueden interpretar y responder apropiadamente a demandas sociolingüísticas debido al desarrollo de actitudes y /o estereotipos negativos acerca de la cultura extranjera (Segalowits, 1976 citado en Porto, 2003).

La formación de docentes de lenguas extranjeras

Desde esta perspectiva la formación de docentes de lenguas extranjeras se vincula a la naturaleza política de la educación, con los docentes actuando como mediadores culturales que posibilitan no sólo la interpretación, sino también la transformación de prácticas culturales adversas. La enseñanza de lenguas extranjeras tiene ahora como propósito el desarrollo de la educación ciudadana, fomentando en los estudiantes el espíritu crítico hacia lo que aprenden y favoreciendo el desarrollo de la competencia intercultural y la noción de ciudadanía global.

El rol del docente formador de la era de post-métodos es el de generar las condiciones para que los futuros docentes adquieran la autonomía necesaria para dar forma y evaluar sus prácticas docentes, y de ser necesario transformar las prácticas pedagógicas para conducir a aprendizajes más significativos en sus alumnos. El docente formador no transmite un conjunto de saberes teóricos, sino que el conocimiento es construido dialógicamente por todos los participantes, docentes formadores y futuros docentes. Kumaravadilevu (1999) explica la relación dialógica en un sentido bakhtiniano (Bakhtin, 1981), donde todos los participantes interactúan y tienen la autoridad y la autonomía para expresar sus voces. Este discurso dialógico es respetuoso de las distintas creencias, y produce comprensión y entendimiento, y también empoderamiento por parte de los futuros docentes quienes pueden encontrar su propia voz y reflejar su identidad. Este tipo de interacción promueve la reflexión crítica y permite a los futuros docentes utilizar el capital lingüístico, pedagógico y cultural que traen consigo para generar condiciones de aprendizaje tendientes a mejorar situaciones de desigualdad.

Docentes del futuro

Desde esa perspectiva se dio la experiencia del grupo de voluntarios de diferentes partes del mundo que participó del proyecto denominado “Docentes del futuro en Angola” (2011, 2012). Entre los requisitos de admisión debían acreditar un nivel B1 del Marco de Referencia Europeo de Inglés. Verónica Kant participó de tal proyecto, con un año de preparación en Londres, Reino Unido, en el CICD (Colegio para la Cooperación y el Desarrollo Internacional) para después viajar a Benguela, en Angola. El principal objetivo del proyecto es formar a jóvenes angoleños para ser maestros de primaria (de 1 ° a 6 ° grado) en las zonas rurales, maestros que puedan estar en la vanguardia del desarrollo de la educación en las escuelas primarias. Estos maestros aportan y utilizan nuevas actitudes y conocimientos sobre la enseñanza y el aprendizaje, mientras que desarrollan actividades diferentes dentro de la comunidad.

El PPLI, Escuela de Magisterio de Benguela, se inició en agosto de 1997. Su décimo segundo equipo se graduó en enero de 2011. La formación de los docentes de EPF de Benguela tiene un gran impacto en el sector de la educación en Angola, donde 598 maestros de escuelas primarias se han graduado hasta la fecha y ejercen en escuelas primarias de todo el país. Durante su formación los estudiantes adquieren muchas habilidades prácticas a través de su participación en la gestión de la escuela, en el cultivo de alimentos, e incluyendo tareas de construcción y mantenimiento edilicio y de aprendizaje de la agricultura. Aprenden sobre la planificación, organización y búsqueda de

soluciones, habilidades importantes para un maestro de primaria rural y activista del desarrollo. Planifican actividades deportivas y culturales y diseñan micro-proyectos junto a los voluntarios que tienen un impacto considerable en las condiciones de vida de las comunidades rurales. Estos institutos de formación docente estimulan proyectos básicos de saneamiento, construcción de letrinas y el establecimiento de sistemas para la eliminación de la basura, así como la plantación de árboles, mejora del medio ambiente local y de la salud de la población. Las actividades de preescolar, clubes juveniles, y las clases de alfabetización para adultos mejoran el nivel general de la educación al proporcionarles conocimiento disciplinar junto a habilidades para la vida.

Como parte de esta formación de profesores, Verónica, voluntaria del proyecto, diseñó “Make the Invisible Visible”, hacer visible lo que no se ve, con el principal objetivo de empoderar a las mujeres haciéndolas conscientes acerca de la violencia de género en Angola. Este fue uno de los aspectos de la experiencia intercultural que más movilizó a esta voluntaria, tal cual se narra en extractos de la entrevista que se transcribe, basada en la Autobiografía de Encuentros Interculturales proporcionada por Byram (2008: pp240-245).

Autobiografía de Encuentros Interculturales

La autobiografía de encuentros culturales provista por Byram (2008) puede ser utilizada como herramienta para reflexionar sobre el impacto de una experiencia intercultural. En este caso se analiza un proyecto llevado a cabo en la formación de profesores en Angola donde la concientización cultural crítica lleva a los sujetos a tomar medidas de acción ciudadana en contra de la violencia de género.

Extractos de la entrevista realizada a Verónica Kant (Marzo 2013):

Título: Dificultades encontradas en el empoderamiento de las mujeres en la cultura angoleña a través de un caso de estudio.

¿En qué parte de Angola estabas y que tareas realizabas allí?

- Me desempeñaba como profesora de Biología, Física e inglés en la escuela EPF (Escuela de Profesores para el Futuro), TTC (Teacher Training College) en Benguela, Angola.

¿Por qué elegiste esta experiencia para narrar en esta entrevista?

- Nunca antes había estado incentivada para trabajar sobre la cuestión de género, hasta ver la situación de las mujeres en Angola. Veía a mis alumnas llegar a la escuela maltratadas y sentí que debía hacer algo al respecto. Fue así como con el apoyo de algunos alumnos de la escuela, la directora y la OMA (Organización de las Mujeres Angoleñas) comenzamos con un proyecto que permitiera incrementar el valor de los derechos de la mujer en Angola. Fue una experiencia muy movilizadora.

¿Quién era la persona que dio lugar al proyecto?

- Rosa, una chica de 23 años, que realizaba la limpieza en la escuela EPF (Escola de Professores do Fututo) en Benguela, Angola. Iba a trabajar todos los días con sus hijos mellizos de 6 o 7 meses de edad, llevaba uno colgado adelante y otro a la espalda sujetados con telas de colores, y a veces con los otros dos niños (tenía 4) al lado. Limpiaba con los niños colgados, no los dejaba en el piso. Rosa sólo había hecho la escuela primaria y era la esposa de un profesor de la escuela, mucho mayor que ella, llamado Shongolo (nombre umbundu). El, como todos los profesores en Angola, podía mantenerse y mantener a sus niños.

Descripción: ¿Que sucedió cuando conociste a esta persona?

- Me impactó su desgano ante la vida, su cansancio, el descuido por su aspecto físico. Rosa lucía de mucha más edad que la que en realidad tenía. Limpiaba y cantaba, pero sin embargo no tenía expectativas de mejoras en su vida. La danza y el canto fue siempre una escapatoria a la realidad que había vivido. Después de una guerra civil que duró 30 años, todos los habitantes aplican la danza y el canto como mecanismo de defensa ante el sufrimiento. Uno de los cuatro hijos de Rosa, un bebé mellizo, murió en cuestión de horas a causa de malaria. Los voluntarios nos enteramos de la muerte del niño por la directora del colegio. Fuí al velatorio en la casa de sus padres al igual que todos los integrantes de la comunidad. La sensación era de impotencia porque esa muerte se podría haber evitado. Yo jugaba con ese niño a diario. Sin embargo los padres tomaban la muerte con naturalidad, todos los días mucha gente muere a causa de malaria en Angola.

El trabajo de profesor tiene muy buena reputación en Angola y los salarios son buenos. Algunas mujeres jóvenes y sin trabajo se casan con maestros para lograr un mejor standard de vida. Eso implica que las mujeres les den a sus maridos tantos hijos como ellos pidan. Si una mujer no puede tener hijos consideran que está enferma y es rechazada por la sociedad. La gente se asombraba de que con 28 años yo aún no tuviera hijos.

El profesor Shongolo no era bueno con Rosa, según comentaban en la aldea Rosa era muy maltratada, como la mayoría de las mujeres en Angola. Uno de los mellizos que Rosa tenía con el profesor murió a causa de malaria porque el padre no le permitió a la madre llevar al niño al hospital. Todos sabían que el Profesor la golpeaba, casi todas las mujeres son muy maltratadas, abusadas por sus maridos y víctimas de la ilegitimidad que provoca la poligamia. Si bien la poligamia es resentida por las religiones católica y adventista que practican los habitantes, no se cumple con el mandato de fidelidad. He escuchado decir a mis alumnas de entre 18 y 22 años que les atrae el hombre golpeador y que tenga más de una mujer, porque esos son los verdaderos hombres.

¿Qué otra cosa te llamaba la atención de Rosa?

- Ella lucía trenzas artificiales, de cabello sintético como todas las mujeres angoleñas, que cuidan mucho su pelo. Era de mediana estatura (1,65 metros) y el cuerpo parecía el de una mujer que ha tenido varios hijos. Aparentaba mucha más edad que la que realmente tenía a pesar de tener muy linda piel y labios gruesos.

¿Qué ropa usaba?

- Solo las personas mayores conservaban la vestimenta tradicional angolana, al igual que su idioma y sus costumbres. La ropa tradicional es generalmente telas de colores, la misma tela que pueden también utilizar para llevar los niños en la espalda, colocar sobre la cabeza para cargar agua, la misma tela que cumple la función de puerta o ventana en la casa, es mantel, es frazada, es vestido, pollera y muchas utilidades más. Los más jóvenes, en cambio, visten ropa estilo europea debido a las donaciones que reciben de otros países.

¿Tenías algo en común con Rosa?

- Si bien éramos cercanas en edad, solo coincidíamos en género y en la religión católica.

¿Cómo te sentías viviendo en Angola?

- En un comienzo, cuando era la única persona blanca en la zona, sentí mucha inseguridad, principalmente a la hora de pensar en la probabilidad de contraer malaria y las dificultades para acceder a un hospital. Los angoleños no le dan el mismo valor a la salud y a la vida que le damos nosotros, los argentinos. A ellos no les sorprende la muerte, es moneda corriente.

¿Qué crees que sintió Rosa cuando murió su hijo?

- Ante la muerte de su hijo se sintió probablemente muy triste. Tuve una conversación con ella, unos días después de la muerte del bebé, yo no sabía que decirle y en ella podía observarse una actitud de resignación que contrastaba con mi enojo e impotencia ante una realidad que podría haberse evitado. La mujer aseguraba que su hijo había muerto a causa de unas brujerías que le había hecho una de sus vecinas. Según comentaban mis alumnos y gente de la comunidad, todos los angoleños creen y practican la hechicería, pero la realidad es que la malaria es una enfermedad muy común en Angola, no puede prevenirse ya que no hay vacunas para ello y puede provocar la muerte en cuestión de horas si no se la trata a tiempo.

¿Que podía percibirse en los sentimientos de la otra gente cercana a Rosa?

- El esposo de la chica sentía indiferencia ante la muerte de su hijo, esa era la sensación. El resto de la comunidad (toda la escuela, vecinos en esa aldea) estaba muy decepcionado porque consideraban que un profesor debe obrar y enseñar con el ejemplo y sin embargo maltrataba a su esposa y dejó morir a su hijo. La decepción que el hecho causó a los vecinos de la comunidad fue muy diferente a la que pudimos sentir los voluntarios extranjeros, quiero decir que a pesar de que ellos se veían decepcionados por lo ocurrido, era una muerte más como tantas que se sufren día a día.

¿Cómo te decidiste a comenzar el proyecto “Hacer lo invisible visible”?

- A través de varios casos de violencia de género observados en la escuela y en la comunidad, como es el caso de Rosa y muchas alumnas quienes confesaban haber sido golpeadas o abusadas sexualmente al menos una vez en su vida, comencé a trabajar con un grupo de estudiantes a favor de los derechos de la mujer. Con el incondicional apoyo de dos voluntarias Europeas Lis, de Austria y Ana, de Eslovenia y la colaboración de la directora de la escuela EPF, Delfina Alberto. Ella es un ejemplo de mujer luchadora, quien vivió la guerra civil cada día y fue abusada sexualmente durante años. A pesar de eso Delfina nunca bajó los brazos y hoy cuida a las alumnas de la escuela EPF como si fueran sus propias hijas.

¿Crees que podrías haber actuado de manera diferente?

- No sé si pude haber actuado de otra manera, porque en cada acto dí todo de mí, pero podría haber actuado mucho más si hubiese contado con más tiempo. En Angola los maestros no solo tienen el deber de enseñar sino de asumir un gran compromiso con la comunidad, con sus alumnos y las familias de sus alumnos. Si alguno de sus alumnos llega a clase con hambre o golpeado, el maestro cumplirá la función de Asistente Social, visitando las familias e intentando encontrar la mejor solución para el bien del alumno y la comunidad.

Durante las clases del curso llamado “Portavoz de la Mujer” en la lucha a favor de los derechos de la mujer aprendimos a detectar casos de violencia de género en la comunidad, afrontarlos e intentar abordarlos de la mejor manera posible. Me gustaba dictar las clases en forma teórica y luego llevarlas a la práctica. Discutimos casos de violencia de género en el mundo, conocíamos y debatíamos sobre mujeres que hicieron historia en África y el mundo y hasta se contaban casos personales de violencia que intentábamos solucionar entre todos. Las clases teóricas nos ayudaban a tomar conciencia sobre el valor que las mujeres tienen, la discriminación que aún en estos tiempos existe hacia la mujer y la importancia de detectar casos de violencia para trabajar sobre ellos y hacer prevención. Para llevar esto a la práctica, nos dividíamos en grupos de 3 o 4 personas y salíamos a caminar por la comunidad a hacer encuestas a las mujeres en los hogares sobre la situación de violencia que en general se estaba viviendo y discutíamos la forma de resolver cada caso. Cuando terminamos las clases

de Derechos de la Mujer tuve que dejar Angola y volver a Inglaterra a presentar mi trabajo final para obtener mi diploma de Instructora de Desarrollo. Me hubiese gustado poder observar como estos futuros profesores ponían en práctica todo lo aprendido durante las clases. Pero sé que lo han llevado adelante de la mejor manera posible.

¿Cómo manejabas tus emociones?

- Más de una vez escondí mis verdaderas emociones ante situaciones drásticas como la muerte de uno de los mellizos con quien yo jugaba a diario. Simplemente me acoplaba a las actitudes de los angoleños y a su cultura ante cada situación. Su manera de ver y actuar ante situaciones adversas es en gran medida diferente a la nuestra. Una de las emociones y sentimientos que más de una vez escondí, fue mi agotamiento ante la necesidad de enfrentar muchas situaciones difíciles cada día y resolver cada una de ellas.

¿Cómo hablabas o te comunicabas con la gente? ¿Recuerdas si “ajustabas” o modificabas la forma en que hablabas con ellos o escribías para ellos?

- La comunicación en Angola fue una de las experiencias más lindas. Allí se hablan varias lenguas nativas tales como Umbundu, Kimbundu, Kikongo, Chokwe, Nganguela, Kwanyama, etc. Cada provincia tiene su idioma nativo completamente diferente a los idiomas de las provincias vecinas. Pero después de la colonización de Portugal se unificó el idioma portugués en toda la nación. Aunque la mayoría de las personas mayores nunca se adaptaron a al idioma portugués y se comunican en su lengua materna, mis alumnos, de entre 19 y 22 años de edad, hablaban portugués por lo que se me facilitó la comunicación con ellos. Desde el momento que supe que realizaría mi voluntariado en Angola comencé a estudiar portugués con amigos Portugueses y Brasileños con los que convivía en la escuela CICD en Inglaterra por lo que llegué a Angola bastante preparada. A pesar de los errores que cometía al momento de comunicarme oralmente o por escrito con los angolanos, mi tarea de maestra me empujó a mejorar el lenguaje cada día. Yo daba apoyo escolar a los estudiantes de la escuela EPF en Benguela, y ellos, al mismo tiempo me ayudaban a mejorar el idioma portugués. Las clases se hacían muy amenas y divertidas, eran un verdadero “Intercambio” de conocimientos y cultura.

También descubrí que conocer el idioma del lugar que se visita es una honra para sus habitantes. Uno de los recuerdos más lindos que conservo de Angola es ver la alegría de la gente cuando los saludaba en idioma Umbundu, les daba mucha risa y les inspiraba confianza. Los Angolanos no entran tan pronto en confianza, están al ataque, o a la defensiva. Una actitud totalmente comprensible si conocemos su historia. Durante los primeros días en Angola y al ser la única persona “blanca” en la zona, no fue fácil acercarme a ellos, hasta que comencé a hablarles un poco en umbundu. Por la mañana un simple saludo como “walale, walalale-po, tapandula” (Buen día vecina, ¿durmió bien? ¡Gracias!) es gesto de igualdad, es como decirles “soy uno más de ustedes y respeto su cultura”.

Cuando caminaba sola por las calles en Angola y sentía miedo ante la extraña mirada de los demás, simplemente sonreía y saludaba en umbundu, en ese momento la situación cambiaba por completo, todos sonreían, aplaudían y comenzábamos a sentir mutua confianza. Poder saludarlos en su idioma nativo ayudaba a romper el hielo y entrar en confianza. Durante mi estadía en Angola experimenté varias vías de comunicación, a través de la palabra, la escritura, un dibujo en un papel o en la tierra. Los angoleños expresan sus ideas, sentimientos y quejas a través del canto y la danza. He podido observar como expresan a través de sus danzas tradicionales la importancia que la tierra tiene para ellos, la producción de sus propios alimentos, el agua y el sol. Y a través del canto expresan sus más profundos sentimientos. Poder hablar portugués

me facilitó mucho el trabajo y la estadía en Angola. Pude ver en algunas compañeras europeas su desanimo por no poder comunicarse. Algunas de ellas abandonaban Angola y retornaban a su país de origen. Sin embargo, noté algunos aspectos acerca de cómo los angoleños hablaban, ellos simplificaban el lenguaje, usaban gestos, me hablaban más lentamente. Podía ver en los angoleños un inmenso placer al enseñarnos su idioma, ellos disfrutaban de dar a conocer su cultura y su lengua. Para ellos el idioma no es una barrera que impida la comunicación, de hecho siempre lograron comunicarse a pesar de contar con tantas lenguas diferentes dentro de un mismo país, ellos se comunican a través de los gestos, las miradas, las señas, el canto, las danzas. Nunca vi en los angoleños un gesto de fastidio por no comprender o ser comprendido en el idioma, al contrario, los defectos en la comunicación eran motivos de risa y bromas.

¿Cuándo reflexionas acerca de cómo te comunicabas, piensas que ya tenías algún conocimiento o experiencia previa que te ayudó a hacerlo mejor?

- Mi experiencia de voluntariado en Angola fue parte de un programa de entrenamiento que lleve a cabo en la escuela CICD, ubicada en Hull, Inglaterra, a 300 km al norte de Londres, donde conviví durante un año y tres meses con gente de todo el mundo. En ese entonces éramos 50 alumnos que estudiábamos y trabajábamos para la organización CICD, yo era la única persona de Argentina. La experiencia de vivir todo ese tiempo en una escuela internada con gente de otros países, otras culturas, otras costumbres, me preparó para enfrentarme al choque cultural que genera estar en un país tan distinto al nuestro como es Angola.

En la escuela CICD de Inglaterra, nos preparábamos para ser Instructores de Desarrollo en algunos de los países donde esta ONG colabora, entre ellos Angola. Cada mañana teníamos clases con uno de los profesores de esta organización donde debatíamos diferentes temas, como técnicas de trabajo en grupo, la importancia de trabajar en equipo, el trabajo solidario y sobre todo a dar de nosotros lo mejor en todo momento. Estudiábamos la historia, cultura e idioma del país donde fuéramos a trabajar como voluntarios.

Fue maravilloso convivir con gente de todas partes del mundo, asiáticos, europeos, africanos. Lo que nos empuja a tener empatía, a conocer y respetar sus culturas. Con el tiempo, y a medida que iba llegando gente nueva a la escuela yo podía detectar casi de inmediato de qué país provenía, porque había aprendido las características de cada uno. Por los pasillos de la escuela se oían diferentes idiomas todo el tiempo, que si bien uno no comprende, va adquiriendo la capacidad de discernir entre uno y otro, si es búlgaro, húngaro, japonés o coreano, etc. También uno aprende a tratar a cada persona de acuerdo a su cultura, sus costumbres. Y a pesar de que muchos no sabían hablar inglés no había mayores complicaciones en la comunicación debido a la buena predisposición para comprender, aprender, enseñar, conocer y respetar otras culturas e Idiomas.

La estadía en CICD nos enseñó a mirar a los demás, a observar sus actitudes, para comprenderlos y lograr una buena convivencia. De esta manera nadie pasa desapercibido, todos son importantes y cada uno de los que estábamos ahí teníamos mucho que aprender y enseñar uno al otro. Para mí esta escuela representa la unión entre todas las naciones a través de la paz, la comprensión, la amistad y por sobre todo la solidaridad.

¿Qué sabías de África?

- Sabía que de las necesidades más urgentes en África era la educación, eso me permitió saber que actitudes podían tener los angoleños. Así y todo, más allá de haber leído sobre Angola y su cultura, más allá de haber escuchado historias contadas por

voluntarios que habían estado en Angola anteriormente el choque cultural en el comienzo fue grande.

En Angola los niños nacen y se crían prácticamente solos en la comunidad, sus familias no tienen tiempo de dedicarse a ellos. He observado más de una vez a niños muy chiquitos haciendo señas obscenas lo que me llamó la atención. Al respecto, la directora de la escuela EPF me ayudó a reflexionar sobre esta situación. Las casas son muy pequeñas, la mayoría una simple habitación sin divisiones, donde conviven a veces dos o tres familias padres e hijos duermen juntos. Y los niños ven todo lo que hacen sus padres.

Puede que haya habido cosas que te hayan dejado perplejo, y que trataras de descubrir.

Si te sucedió, ¿cómo reaccionaste?

- Tanto en mi estadía en Angola como Inglaterra encontré situaciones que no comprendía por ignorar la cultura ajena. En Inglaterra me tocó trabajar en más de una ocasión con japoneses, coreanos y chinos, experiencia que no había vivido antes. Para comprendernos investigábamos cada uno sobre la cultura y costumbres del otro. Conversábamos al respecto.

En Angola, la actitud de la gente me sorprendía todo el tiempo. Al comienzo me parecieron muy rudos, agresivos. Pero no es difícil comprender la razón de sus actitudes si conocemos su historia, las guerras vividas, las masacres, la crueldad con la que han sido colonizados por los portugueses y las cicatrices que la guerra civil dejó en cada uno de ellos

¿Qué fuentes utilizaste para buscar información?

- La mejor fuente de información que encontré fue la propia gente, conversando y preguntando. Tanto en la escuela de Inglaterra como en Angola solía pasarme horas conversando con mis compañeros, profesores o alumnos acerca de sus culturas, como viven en sus países, política, educación, historias personales. Más allá de lo que uno pueda leer en los libros o estudiar en la escuela no hay nada como una conversación personal con gente de otros países para entenderlos y conocer su cultura.

Cuando encontraste nueva información, ¿descubriste otras similitudes y diferencias con cosas que conocías de tu propia sociedad?

- En Inglaterra pude cambiar por completo las preconcepciones acerca de los asiáticos, y vencer los estereotipos provenientes de la ignorancia y el desconocimiento. CICD me dio la posibilidad de compartir mucho tiempo con gente de Japón y Corea y descubrí en ellos muchas actitudes dignas de ser valoradas como su sólido respeto hacia los demás. Mi pre-concepto sobre los asiáticos como una cultura “cerrada” cambió al ver su capacidad de integración con otras culturas completamente diferente a la de ellos. La solidaridad y respeto con la que los asiáticos actúan es destacable. Y en alguna oportunidad, conversando con un compañero japonés me confesó que es no sólo por su cultura y su religión budista sino por el placer de bien representar a su país en el extranjero y que “un país se representa en cada gesto, en cada actitud que uno brinda a los demás”.

Conclusiones

La experiencia de formación de profesores en Angola remite a la puesta en práctica de muchos aspectos teóricos abordados desde la pedagogía de la interculturalidad. De acuerdo a Byram (op. cit.) los objetivos de la enseñanza de lenguas extranjeras no pueden disociarse de los de educación para la ciudadanía, demostrando lo que esto significa desde la práctica. La necesidad de interacción es generada por la globalización que excede el ámbito económico y los límites impuestos por fronteras, especialmente con la introducción de nuevas tecnologías en el siglo XXI. Byram menciona cuatro etapas

dentro de la formación de docentes de lenguas extranjeras: la primera consiste en redefinir los propósitos de enseñanza de lenguas extranjeras, la segunda es la de adoptar un acercamiento crítico al sistema educativo, la tercera etapa implica el análisis de la noción de educación para la ciudadanía de manera de identificarse con otros grupos de gente y realizar acciones que excedan los límites de la escuela e impacten sobre la comunidad. La cuarta y última etapa es la más compleja por cuanto se debe demostrar que la educación en lengua extranjera puede combinarse con la educación para la ciudadanía y transformarse en una experiencia intercultural capaz de producir compromiso social. Cummins (2009:3) expresa la necesidad de desafiar las relaciones desiguales de poder “involucrándonos críticamente desde nuestras creencias individuales y colectivas acerca de que constituye una educación efectiva en un contexto cultural y lingüísticamente diverso”. La formación de docentes de lenguas extranjeras debería contemplar la posibilidad de desarrollo de una comunidad de práctica siguiendo estos lineamientos, para preparar docentes capaces de desenvolverse a nivel internacional en una comunidad de práctica ciudadana y política.

Bibliografía

- Bakhtin, M. M. (1981). *The Dialogic Imagination*. Texas, University of Texas Press.
- Barboni, S. (ed.). (2011). *Enseñanza de Inglés e Identidad Nacional a los 200 Años de la Revolución de Mayo*. La Plata: Editorial Al Margen.
- Canagarajah, A.S. (1999). *Resisting Linguistic Imperialism in English*. Oxford, Oxford University Press.
- Canagarajah, A. S. (2005). “Globalization of English and changing pedagogical priorities: the postmodern turn”. In Beaven, B. (ed) *IATEFL 2005, Cardiff Conference selections, IATEFL Publications*.
- Canagarajah, A.S. (2006). *TESOL at forty. What are the issues? Tesol Quarterly*, Vol. 40, N°1, Marzo 2006 pp 9-34.
- Carter, A. (2001). *The political theory of global citizenship*. London: Routledge
- Cummins, J. (2009). “Pedagogies of choice: challenging coercive relations of power in classroom and communities”. En *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. Vol. 12, N°3, Mayo 2009, pp.261-2.
- Graddol, D. (2006). *English Next*. British Council.
- Holliday, A. (2005). *The Struggle to Teach English as an International Language*. Oxford: OUP.
- Jenkins, J. (2006). “Current perspectives on teaching World Englishes and English as a lingua franca”. *TESOL Quarterly* 40/1.
- Krachru, B (1985). “Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle”. In Quirk, A. y Widdowson, H. (eds) *English in the world, Teaching and Learning the Language and Literature*, Cambridge University Press in association with British Council.
- Krachru, B. (2004). *Asian Englishes: Beyond the Common*. Hong Kong University Press.
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford, Oxford University Press.
- Kramsch, C. (1998). *Language and Culture*. Oxford: OUP.
- Kumaravadilevu, B. (2008). *Understanding language Teaching: From method to Postmethod*. London, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Pennycook, A. (1998). *English and the Discourse of Colonialism*. London, Routledge.
- Phillipson, Robert (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford: OUP.
- Porto, Melina. “Stereotyping in the Representations of Narrative Texts through visual reformulations”. *Foreign Language Annals*, 2003:Vol. 36, N° 2:1-27.

¿Inserción de enfoques plurales en formación inicial de profesorados de lenguas? Representaciones de formadores.

Ceberio, María Elena

Elstein, Silvia

Gremiger, Clide

Universidad Nacional de Río Cuarto – Departamento de Lenguas

Se denominan “enfoques plurales de las lenguas y culturas a los enfoques didácticos que ponen en práctica actividades de enseñanza-aprendizaje que implican a la vez varias (= más de una) variedades lingüísticas y culturales” (Marep, 2008). El documento describe cuatro enfoques: la intercomprensión, el despertar a las lenguas, el enfoque intercultural y la didáctica integrada. En 2010, profesores de lenguas convocados por el Ministerio de Educación de la Nación elaboraron sugerencias para la renovación curricular de la formación inicial de los profesorados de lenguas de nivel superior. En ese documento se propuso la incorporación de enfoques plurales, entre ellos, la intercomprensión. En la UNRC, esto generó una línea de trabajo relacionada con las representaciones de formadores de profesores de lenguas materna y romances como lenguas extranjeras en el país respecto de la inclusión de dichos enfoques en la formación inicial de profesorados, en proyecto SeCyT 2012-2014. ¿Esta mención en el documento ministerial es condición suficiente para que la conceptualización y las experiencias en enfoques plurales se integren en las asignaturas de formación lingüística y didáctica de los profesorados? En esta comunicación compartiremos avances parciales de la investigación: el análisis de una encuesta realizada a formadores, como primer instrumento de recolección de datos.

Palabras clave: enfoques plurales, representaciones docentes, inserción curricular

Introducción

Para nuestra investigación partimos de la definición de enfoques plurales del MAREP¹: “Se denominan enfoques plurales de las lenguas y culturas a los enfoques didácticos que ponen en práctica actividades de enseñanza-aprendizaje que implican a la vez varias (= más de una) variedades lingüísticas y culturales”. Este documento describe cuatro enfoques: la intercomprensión, el despertar a las lenguas, el enfoque intercultural y la didáctica integrada.

En 2010, profesores de lenguas convocados por el Ministerio de Educación de la Nación elaboraron un documento² que contiene sugerencias para la renovación curricular de la formación inicial de los profesorados de lenguas de nivel superior, terciario y universitario. En ese documento se propuso la incorporación de enfoques plurales, entre ellos, la intercomprensión. En la UNRC, esta inclusión generó una línea de trabajo relacionada con las representaciones de formadores de profesores de lenguas materna y

¹ MAREP. 2012. *Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas (MAREP)* Graz: CELM (Centro Europeo de Lenguas Modernas del Consejo de Europa). Coord. Michel Candelier.

² *Proyecto de mejora para la formación inicial de profesores de nivel secundario.* (2010). Ministerio de Educación de la Nación (Argentina), Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD). Lenguas extranjeras: pág. 147-199. http://www.me.gov.ar/infod/documentos/lenguas_extranjeras.pdf

romances como lenguas extranjeras en el país al respecto, en un proyecto SeCyT 2012-2014¹.

Ahora bien, ¿esta mención en el documento ministerial es condición suficiente para que la conceptualización y las experiencias en enfoques plurales formen parte de los contenidos en las asignaturas de formación lingüística y didáctica de los profesorados? Es la primera pregunta que nos hemos formulado en la línea de trabajo de referencia. En esta comunicación compartiremos avances parciales: el análisis de una encuesta realizada a formadores, como primer instrumento de recolección de datos.

Diseño de investigación

El sujeto capaz de decidir la innovación es el que interesa especialmente a esta investigación. Es su objetivo primero relevar, categorizar y describir los discursos que dan cuenta de la representación de los docentes de lenguas materna y romances como lenguas extranjeras sobre la perspectiva de enfoques plurales, entre ellos la intercomprensión, en relación con la innovación que implican en el marco de la didáctica de las lenguas extranjeras y con su posible inserción curricular.

Se parte de los siguientes presupuestos:

- los enfoques plurales son poco o parcialmente conocidos, en general
- poco o parcialmente difundidos en las prácticas de los docentes de lenguas delimitados
- si se conocen y se integran en la práctica docente, su distribución en regiones geográficas y en niveles de enseñanza es inequitativa.
- el enfoque intercultural, entre ellos, es probablemente el más conocido.

Se espera que la expresión de las representaciones “iniciales”, así llamadas en nuestra investigación, haga emerger el conocimiento o desconocimiento de los enfoques mencionados, la adhesión o rechazo a los mismos, la valoración de la didáctica del plurilingüismo en la cual éstos se enmarcan, entre otros. Luego, se espera profundizar estas visiones con otros instrumentos de recolección de datos (entrevistas, por ejemplo) y relacionar los resultados parciales y totales obtenidos en cuanto al conocimiento y/o al posicionamiento de los docentes respecto de estos enfoques con acciones de formación.

La población de estudio comprende profesores de lengua materna y lenguas romances como lenguas extranjeras, en formación de grado o de posgrado, de espacios curriculares en los cuales habría lugar para la enseñanza sobre enfoques metodológicos plurales. La inclusión de profesores de lenguas romances entre las lenguas extranjeras se debe a la formación disciplinar del equipo y a su experiencia académica. La de los profesores de lengua materna está fundamentada en el hecho de considerar necesaria y posible su formación en didáctica del plurilingüismo y la de los docentes que se desempeñan en nivel de posgrado, por considerar que en algunas especializaciones en el país se forman profesionales para la enseñanza. Las lenguas romances concernidas en la formación de profesorados en Argentina son francés, italiano y portugués como lenguas extranjeras, español como lengua materna.

En relación con el perfil de formadores en la Intercomprensión, Carrasco Perea y Le Besnerais (2010: 72-75) distinguen entre *“l’enseignant/formateur et le formateur d’enseignants/formateurs”*. En nuestra investigación, el sujeto de la población es el formador de formadores quien podrá introducir a sus formandos-futuros formadores en la didáctica de intercomprensión y enfoques plurales.

¹ Proyecto: La evolución de las representaciones de docentes y alumnos en el tratamiento de la Lengua Materna y las Lenguas Extranjeras. Estudio lingüístico y didáctico de casos. SeCyT- UNRC. Directora: Dra. Clide Gremiger.

¿Por qué y para qué los enfoques plurales en la formación inicial de profesorado de lengua materna y de X lengua extranjera? ¿Cómo hacer para desplazarse de la didáctica de X lengua a la didáctica del plurilingüismo? Son éstas algunas de las preguntas que guían la elaboración de los instrumentos de recolección de datos y su posterior análisis. Respecto de las posibles resistencias que los formadores podrían oponer, las tres razones mencionadas por Carrasco et alii (2008: 1) sirven también a la problematización inicial: “...*parce que la compétence plurilingue est idéalisée, parce que l’organisation des disciplines ne les favorise pas ou parce que la formation des enseignants n’y prépare pas* ». (Razones: competencia plurilingüe idealizada, organización de disciplinas poco favorable, no incluida en la formación de profesores).

Por medio de instrumentos de recolección de datos variados (encuestas, entrevistas, bitácoras, relatos, otros) se realizan análisis lingüísticos de las explicitaciones de los docentes. Se considera que es en el discurso donde se hacen explícitos los elementos constitutivos de los campos representacionales que obstruyen o favorecen la evolución hacia nuevas representaciones.

Respecto de las representaciones sociales se siguen las perspectivas teóricas de Moscovici (1986), Jodelet (1986), Guimelli (1993), Abric (1994), Stratilaki (2011) y Gremiger (2012).

Respecto de las representaciones sociales, se siguen las perspectivas teóricas de Moscovici (1986) quien inicia los estudios de las Representaciones Sociales, concebidas como “sistema de imágenes, opiniones y creencias que orienta la práctica y está influenciado por ella [...]. Una representación social es un sistema de valores, opiniones y prácticas que tiene una doble vocación. Primeramente, instaurar un orden que les dé a los individuos la posibilidad de orientarse dentro del entorno social, material y dominarlo. Luego asegurar la comunicación entre los miembros de la comunidad” (Moscovici, 1984: 542), principio que logran mayores precisiones con Jodelet, quien manifiesta que “la noción de representación social nos sitúa en el punto donde se intersectan lo psicológico y lo social. Antes que nada concierne a la manera cómo nosotros, sujetos sociales, aprehendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro medio ambiente, las informaciones que en él circulan, a las personas de nuestro entorno próximo o lejano, en pocas palabras [...], el conocimiento que habitualmente se denomina *conocimiento de sentido común*” (Jodelet, 1986: 473). Cuando Abric (1994) plantea que las Representaciones Sociales tienen un núcleo central y elementos periférico y Guimelli (1993) encuentra caminos para lograr una evolución en las Representaciones, en el equipo de investigación logramos una perspectiva teórica y metodológica adecuada para el estudio de las Representaciones de los docentes de lengua y literatura (Gremiger, 2012, el más reciente). Esta perspectiva, en concordancia con la postura de Stratilaki (2011) quien, al analizar las representaciones que se construyen sujetos aprendientes bi/plurilingües inscribe estas representaciones en un proceso dinámico y evolutivo, empleamos en la observación de las representaciones sobre los enfoques plurales.

Primer instrumento de recolección de datos

Es una encuesta dirigida a los profesores perfilados, distribuida en todas las instituciones universitarias nacionales y de educación superior provinciales que forman profesores en lenguas romances como lenguas extranjeras, así como en algunas de las que forman profesores en lengua y literatura castellana. Las instituciones de formadores para lenguas extranjeras están concentradas en las zonas centro, oeste, este, noroeste y noreste del país. El número de instituciones que ofrecen profesorado de francés es mayor que el de portugués o italiano. Respecto de las instituciones que forman para la enseñanza del español, se realizó un muestreo aleatorio que abarcó las distintas regiones del país.

La encuesta fue difundida a través de secretarías académicas de universidades, institutos terciarios de todas las regiones del país así como de asociaciones de profesores y colegas que cada miembro del equipo conocía. Se obtuvieron 34 respuestas.

El diseño de la encuesta prevé la obtención de informaciones que contextualizan al docente y a su práctica y la recepción de sus ideas globales respecto de los enfoques mencionados.

En un total de 12 ítems, en las informaciones sobre el docente se retienen:

- institución/es de pertenencia del sujeto y localización geográfica
- nivel/es educativo/s en el/los cual/es trabaja: secundario, superior, universitario de grado y de posgrado
- área de la formación: español como lengua materna, como lengua extranjera o lenguas extranjeras,
- área de trabajo del docente: didácticas, lenguas, lingüística, literatura, práctica de la enseñanza, otros
- nómina de las asignaturas que dicta
- conocimiento personal de otras lenguas en diferentes capacidades

La última parte de la encuesta indaga esencialmente acerca del conocimiento o desconocimiento sobre enfoques plurales (su lista forma parte de la pregunta: enfoque intercultural, despertar a las lenguas, intercomprensión y didácticas integradas). Si la respuesta es “no”, se solicita indicar qué evocan para el sujeto estos términos. Se espera obtener conceptos- imágenes, percepciones. Por el contrario, si la respuesta es sí, se solicita al docente reseñar si los ha introducido en su práctica docente y cómo. Luego, qué opinión le merece la inclusión de alguno de estos enfoques en la enseñanza de lenguas.

En la siguiente grilla se han volcado datos de las preguntas 1 a 8. Algunos docentes pertenecen a más de una institución en la misma ciudad o en dos o más. Así, les respuestas provienen de:

Pertenencia	Niveles de enseñanza	Lenguas de enseñanza	Responsables de disciplinas
La Plata (8) Buenos Aires (8) Córdoba (12) Río Cuarto (4) La Rioja (1) Jujuy (2) Rosario (4) Santa Fe (1) Entre Ríos (4) La Pampa (1) Cuyo (1) Concepción del Uruguay (2) Mendoza (1) Villa María (1)	Posgrado Universitario de grado Superior no universitario Secundario	Español lengua materna Español lengua extranjera Francés Italiano Portugués Inglés	Lengua (M o E) Didáctica de la lengua extranjera Práctica de la Enseñanza Dicción Fonología y Fonética Cultura y Civilización Literatura Gramática Lingüística Adquisición del Lenguaje Talleres de comprensión y producción de textos Seminario de Intercomprensión Estudios sociales Francés con fines específicos Latín Psicolingüística

Se evidencia que las respuestas provienen de profesores diseminados en todas las regiones del país, de instituciones de formación superior no universitaria y universitaria, representantes de todas las lenguas para las cuales se forman profesores en el país y de disciplinas variadas.

Primeras imágenes: representaciones de quienes desconocen los enfoques

Las preguntas 9, 10 y 11 están destinadas a conocer el conocimiento/desconocimiento de la muestra respecto de enfoques plurales.

Se constatan las siguientes situaciones y oposiciones:

- Docentes con experiencia áulica de enfoques plurales /sin experiencia:
- Docentes con conocimiento por haber recibido formación (de los 4 enfoques o parciales)/ docentes sin conocimiento
- Docentes con diferentes miradas según su área de pertenencia

Tal como habíamos previsto en las hipótesis iniciales, el enfoque intercultural es el más conocido:

Desconocimiento (cantidad de respuestas)	Enfoque
10	Enfoque Intercultural
12	Intercomprensión
18	Despertar a las lenguas
19	Didácticas integradas

Si en la respuesta 9 se declara desconocer los enfoques, la pregunta 10 solicita señalar qué evocan esas expresiones. Éstas son coincidentes respecto de relaciones que hemos agrupado del siguiente modo:

Didáctico-pedagógicas: integración, enfoque conjunto entre varias lenguas, incluida la materna, conocimientos previos, trabajo colectivo entre varios docentes.

Socioculturales: enfoques plurales y globalización, enfoque contrastivo sociocultural, comprensión entre hablantes aún con desconocimiento de lenguas.

Lingüísticas: lenguas comparadas, enfoque contrastivo.

La *Intercomprensión* es asociada a interacción y el *Despertar a las lenguas*, a iniciación progresiva, sensibilización, toma de conciencia, motivación.

Se trata de visiones generales sobre los enfoques. Se constata que esas percepciones “intuitivas”, pero derivadas de una formación y experiencia en didáctica de las lenguas, en principio no contradicen los componentes conceptuales de ninguno de los enfoques plurales.

Si en la pregunta 9 se indica conocer los enfoques, la pregunta. 11 solicita indicar cuál formó parte de su práctica docente. Las respuestas indican el acercamiento al enfoque intercultural a través de prácticas de clase diversas, en especial, que ponen en relación las culturas, los autores, las lecturas, en clases de lengua extranjera. El objetivo sería percibir semejanzas y diferencias y valorizar la cultura propia. Por ejemplo, se expresa: “*El principal objetivo es desmitificar la cultura extranjera y revalorizar la propia*”.

En cuanto a la Intercomprensión, se declaran tanto las prácticas en espacios curriculares, así como cursos y seminarios de Intercomprensión específicamente en el marco de carreras de formación docente.

Análisis de encuestas: valoración sobre introducción de enfoques

La pregunta 12 solicita valorar la introducción de enfoques plurales en la formación inicial de profesorado de lenguas. Los 34 encuestados se manifiestan por esa inclusión. En sus expresiones observaremos los dos componentes de las representaciones sociales según Moscovici (1986): la actitud y la información.

Respecto de la actitud, en la modalización de las opiniones se percibe mayor y menor distancia respecto de la aserción que contienen. Hemos categorizado en tres esas expresiones:

Adhesión categórica: Es fundamental.. , muy interesante..., es urgente..., es vital..., muy importante..., los enfoques no deben estar ausentes..., es absolutamente necesario...

Adhesión condicional: Sería bueno..., sería iniciativa interesante y útil..., puede ser una idea de actualización interesante..., puede ser muy favorable..., ayudaría a..., supongo que favorecerían..., supongo que ha de ser bastante enriquecedora, me interesaría mucho..., sería muy interesante

Neutro: nos debemos..., es tiempo de pensar..., positiva..., debe conocer (el futuro profesor de Lenguas), me parece que resulta importante...

La valoración de “interesante” es la más reiterada y la oportunidad del tiempo ocupa también un lugar importante. Priman las expresiones que manifiestan alta adhesión. Las atravesadas por el condicional responden a docentes que conocen poco o desconocen los enfoques e hipotetizan al respecto. Las neutras son las menos numerosas y evidencian distancia respecto del tema, indefinición al respecto.

Se expresan también algunas salvedades, es decir, se adhiere a la introducción de enfoques plurales pero con restricciones. Se expresan también algunos condicionamientos:

“Me parece interesante, en la medida en que se cuente con los espacios adecuados y con posibilidades reales de implementación.”

“Su introducción puede ser de utilidad siempre y cuando exista luego la posibilidad de su puesta en marcha en el marco de la enseñanza a nivel formal.”

“Resulta tanto más interesante cuanto las diferentes currículas estén concebidas desde esta perspectiva, de modo que no se trate sólo de ‘momentos’, experiencias aisladas, iniciativas o propuestas personales o de alguna/s cátedras.”

Las preocupaciones aluden sin duda a la inserción de nuevos enfoques en las currículas en proyectos de educación lingüística integradores e integrados en principios curriculares más globales. Las salvedades están relacionadas con la excepción de los docentes de Lengua Materna (una opinión), con la necesidad de contar con los espacios institucionales y políticos para enfoques plurales y con la integración de aspectos socioculturales y lingüísticos.

Ideas núcleo de las representaciones

Nuevamente, en el análisis de los dichos de los docentes, retenemos los núcleos de información en categorías que podrían agruparlos:

Formación docente: se expresa necesidad de integrar los enfoques a la enseñanza y a la formación de formadores, de enriquecer la formación y optimizar la práctica docente:

“La formación en enfoques variados permitiría al docente hacer una elección más democrática, ética y ecuánime a la hora de elegir una postura para poder enseñar la lengua”

“Muy importantes para la formación de profesionales de lengua materna o extranjera pues operan una ruptura en la formación tradicional de profesores de lengua”.

“...puede ser un área de actualización interesante en la formación docente ya que el aprendizaje de las lenguas se va modificando en sus finalidades y metodologías

continuamente y la mirada plural en relación con ellas es acorde a la realidad que se vive en todo el mundo”

Otros docentes señalan la ausencia de formación en enfoques plurales hasta la actualidad. Se expresa la necesidad de que hubiera de la siguiente manera:

“La formación docente debe enmarcarse en el paradigma de la complejidad y de esa manera todos los enfoques deben ser conocidos para poder tomar decisiones más acertadas.”

Innovación metodológica en enseñanza de lenguas: Los enfoques plurales son asociados a renovación e innovación en las prácticas áulicas, como prácticas superadoras respecto de las actuales, perspectivas que enriquezcan la práctica docente, enseñanza de la gramática desde otro punto de vista:

“...valoro la concepción de aprendizajes lingüísticos integrados de diferentes variedades de lenguas-culturas en el marco de una competencia global que también recupera los conocimientos previos de los estudiantes y el abordaje de las macrohabilidades de forma no necesariamente integrada.”

Los enfoques plurales son declarados “Nuevos desafíos que se presentan a los docentes” y se señala también la utilidad de los enfoques contrastivos.

Trascendencia y relación con realidades sociales: Se alude a la necesidad de superación del enfoque comunicativo, y se asocia el cambio a una “mirada plural acorde a lo que se vive en el mundo”, lo cual permitiría:

“...ser más comprensivos como actores sociales, ayudaría a comprender, a tener respeto y tolerancia por otras culturas”.

Prospectivamente, se perciben los enfoques plurales como contribuyentes a:

“... erradicar la idea de colonialismo y de hegemonía absoluta de una cultura sobre otra, a mejorar las relaciones humanas”.

Además, los enfoques plurales son asociados a la globalización y a su relación con otras disciplinas complejas:

“...el aprendizaje de las lenguas se va modificando en sus finalidades y metodologías continuamente y la mirada plural en relación con ellas es acorde a la realidad que se vive en todo el mundo.”

“...la didáctica de las lenguas ha ampliado su enfoque desde diversos puntos de vista: culturales, antropológicos y sociológicos...”, por lo tanto, necesidad de “lograr una formación integral y compleja para responder a las necesidades de un mundo globalizado y en transformación”.

Políticas lingüísticas: se alude a la necesidad de políticas lingüísticas interculturales. En este tópico, destacamos la expresión de una docente responsable de Seminario de Intercomprensión y de Didáctica de la Lengua en enseñanza de grado de profesorado de lenguas, quien sintetiza el impacto de la inclusión de enfoques plurales en diversos niveles:

Estos enfoques redefinen el perfil del docente de lenguas como aquel que facilita el desarrollo de una competencia plurilingüe y pluricultural. La introducción de los enfoques plurales en la formación docente supondrá replantear planes de estudio de profesorados y tiene que enmarcarse en una política educativa que promueva experiencias plurilingües en los distintos niveles de enseñanza y la investigación en el campo de los enfoques plurales.

En relación con los públicos, los enfoques plurales son percibidos tanto como destinados a públicos de edades tempranas así como a los jóvenes y en este caso, asociada su utilidad a la movilidad estudiantil.

Finalmente, la asociación de aprendizajes lingüísticos y aprendizajes culturales que atraviesa las opiniones vertidas está bien sintetizado en la siguiente intervención:

“Permite que el docente elabore la idea de una integración sociolingüística y cultural y el entendimiento del fenómeno de la lengua como global y a la vez integrado a una cultural particular.”

Conclusiones

La adhesión a la introducción de enfoques plurales en la formación de profesores de lenguas (materna y extranjera) es muy manifiesta en este colectivo de 34 profesores representantes de formadores de formadores de todas las lenguas, de todas las regiones del país y de jurisdicciones provinciales y nacionales. Sólo dos excluirían a los profesores de lengua materna de este saber metodológico nuevo.

Justamente las ideas de *nuevo, renovación, actualización, superación* así como la relación de los enfoques con la realidad socio cultural de “*un mundo en transformación*” dominan en los dichos de los docentes. Las fórmulas que introducen las imágenes, como las imágenes mismas, son muy positivas. De modo que la actitud favorable es altamente manifiesta. El tiempo es otra de las ideas reiteradas: “es tiempo de...”, “es urgente...” Parecería que la actualidad los demandara.

Bibliografía

- Abric, Jean-Claude. (Eds.) (1994). *Pratiques sociales, représentations*. Paris : PUF.
- Allal, Linda. & Saada-Robert, M. (1992). “La métacognition: cadre conceptuel pour l'étude des régulations en situations scolaires”, *Archives de Psychologie*, N° 60.
- Carrasco, Encarnación, Degache, Christian & Pishva, Yasmin. (2008) “Intégrer l'intercompréhension à l'université. L'intercompréhension”, *Les Langues Modernes*, 1/2008, versión completa, [en línea] Disponible en: http://www.galanet.eu/publication/fichiers/Carrasco_et_al_2008long.pdf
- Carrasco Perea, Encarnación. & Le Besnerais, Martine. (2010). “Formation de formateurs à l'intercompréhension: analyse différentielle des niveaux” En *Formação de Formadores para a Intercompreensão*. Universidad de Aveiro, CIDTFF – LALE.
- Castellotti, Véronique & Moore, Danielle (2002). “Representations sociales des langues et enseignement”. In: *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingüe*. Strasbourg.
- Ceberio, María Elena, et al. (2012). “Relación entre sugerencia ministerial sobre inserción de la IC en formación inicial de profesorado de lenguas y representaciones de docentes formadores en Argentina”. In *Actes du colloque IC2012. Intercompréhension : compétences plurielles, corpus, intégration*. Degache, Ch. et S. Garbarino (Ed.) Université Stendhal Grenoble 3 (France), 21-22-23 juin 2012.
- Gremiger, Clide, et al. (2012). “Las representaciones de docentes y alumnos en el tratamiento de la Lengua Materna y las Lenguas Extranjeras: hacia una didáctica más reflexiva y autogestionada”. Ponencia presentada en el *Congreso de la SAL* (Sociedad Argentina de Lingüística), Universidad Nacional de San Luis.
- Guimelli, Christian (1993) “Concerning the structure of Social Representations”, en *Textes sur les représentations sociales*, vol. 2 N° 2.
- Jodelet, Denise (1986) “La representación social: fenómenos, concepto y teoría”. En: Moscovici, Serge. (1986) *Psicología social II. Pensamiento y vida social*. Editorial Paidós, Barcelona.
- Moscovici, Serge. (1986) *Psicología Social. Pensamiento y vida social*, Ed. Paidós, Barcelona.

Stratilaki, Sophie. (2011). *Discours et représentations du plurilinguisme*. Peter Lang
GmbH, Frankfurt

Desarrollo del pensamiento crítico a través del currículo crítico

García Castañeda, María Guadalupe

Universidad Pontificia Bolivariana, Montería (Colombia)

Este artículo describe una investigación cualitativa sobre el desarrollo del pensamiento crítico, basado en el currículo crítico. Las técnicas de recolección utilizadas fueron la entrevista semiestructurada y el diario de campo. Se llevó a cabo con once estudiantes de Comunicación Social y Psicología, realizada en una universidad situada en el Norte de Colombia. Se les permitió a los estudiantes analizar recortes de realidad relacionados con las situaciones sociales y políticas que atraviesa Colombia y con sus carreras. Los resultados mostraron que los estudiantes participaron con razonamientos e ideas valiosas en cuanto a la construcción de una nueva patria y un nuevo futuro. Asimismo, reconocieron la importancia de compartir, escuchar y discutir en círculos de reflexión. De la misma manera, se incrementó la fluidez y el vocabulario de los participantes en el estudio.

Palabras clave: pensamiento crítico, currículo crítico, recortes de realidad, círculos de reflexión

Introducción

Generalmente, en las instituciones de Básica primaria, Básica secundaria y Media Académica y las de Educación Superior se escuchan frecuentemente comentarios acerca de la dificultad generalizada en el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes. Expresiones como “no analizan”, “no comprenden las preguntas”, “no cuestionan” “no sintetizan”; son claramente la muestra de uno de los problemas que está afectando la educación en el país.

Es por esa razón, que a partir de los años 70 aparecen muchas inquietudes sobre el porqué del desempeño intelectual de los estudiantes había desmejorado y a partir de allí, se inician estudios sobre la dificultad de los estudiantes para aprender, para resolver dificultades, para analizar situaciones problemáticas y tomar decisiones entre otros.

Pero ubicar el pensamiento crítico respecto a otras habilidades del pensamiento requiere de una clasificación y es por ello que autores como Romano (1995), citado en Boisvert (2004) se refieren a estas categorías como habilidades básicas, estrategias de pensamiento (en particular al pensamiento crítico) y habilidades metacognitivas. La base de los procesos de pensamiento son las habilidades que se refieren a la información y que incluyen el análisis, la inferencia, la comparación, la clasificación y la predicción entre otros.

Por otro lado, Zechmeister y Johnson (1992), citados en Boisvert (2004) argumentan que el pensamiento crítico es como un proceso activo que desencadena una acción. Para estos autores, este tipo de pensamiento exige una preparación, una disposición y una actitud reflexiva frente a situaciones problemáticas del diario vivir. Es por ésta razón, que consideran que la capacidad de reflexión y de investigación posibilitan el pensamiento crítico frente a la solución del problema.

Aguilar (2007), por su parte plantea la idea de que se ha ido perdiendo la creatividad y por tanto la criticidad, puesto que existe un nexo innegable entre estas dos competencias. Esta investigación se fundamenta en que en la sociedad actual existe la idea del conformismo, la indiferencia, la apatía por los demás y se vive en una búsqueda continua de la comodidad propia. Se pretende entonces, que toda la información que recibimos nos sea dada para evitar cualquier desgaste intelectual.

Por ende, el cuestionarnos acerca de algo resulta problemático y vemos situaciones como la pobreza, la injusticia social, la corrupción, las desigualdades, el racismo y muchas otras como normales. Es así, como pensamos que no se puede solucionar ninguna de estas problemáticas y nos convertimos en entes que son dirigidos por otros. Debido a esto, nos volvemos sujetos pasivos, receptores de información.

Otros investigadores aseveran que la situación es alarmante, debido a que los estudiantes presentan deficiencias en las destrezas básicas cognitivas o carecen de ellas para afrontar la vida cotidiana, la laboral y la estudiantil.

Las situaciones mencionadas anteriormente también hacen parte de la realidad que se presenta en los estudiantes de la Universidad Pontificia Bolivariana, Seccional Montería, en todas las áreas del saber. En cuanto a la comprensión lectora se presenta la falta de habilidad para comparar, analizar, sintetizar, predecir y analizar. Asimismo, se observa que no poseen la capacidad para la resolución de problemas de su diario vivir y tampoco para los que tienen relación con su entorno. Esto se ha vislumbrado al preguntar a un número significativo de docentes que dictan asignaturas en diferentes áreas del conocimiento en esta institución. Según sus comentarios, esta situación podría estar sucediendo por la formación que recibieron estos discentes en la Básica Primaria y Básica Secundaria. Sin embargo, no se puede desconocer el hecho de que el desarrollo de las habilidades del pensamiento, y en especial del pensamiento crítico depende de todos los involucrados en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

La educación colombiana, por tanto está en la obligación de realizar cambios profundos que posibiliten liderar procesos que conlleven a propuestas de transformación curricular para ofrecer a la sociedad y al país individuos, críticos, con valores, sensibles a las realidades del contexto, capaces de reflexionar y tomar decisiones adecuadas para la resolución de conflictos. “Individuos que puedan constituir su subjetividad para responder a los desafíos socioculturales” Barragán (2007).

Es por eso, que se hace necesario que las Instituciones de Educación Superior contribuyan a realizar esos cambios. Lo cual implica hacer un tránsito hacia una educación emancipadora que dignifique a los individuos. Entonces se lograría con la puesta en marcha de currículos críticos, con la reformulación de los planes de estudio y el uso de nuevas metodologías. De la misma manera, fomentar y propiciar la adquisición de competencias y conocimientos prácticos, el análisis creativo, crítico y la reflexión independiente forman parte de este proceso de transformación.

De lo expuesto anteriormente surgen los siguientes objetivos:

- Validar del uso de estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de la Universidad Pontificia Bolivariana en el área de Inglés Específico I de Comunicación y Psicología.
- Argumentar una propuesta para desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes universitarios.

Referentes teóricos

El diseño de esta investigación se basó en la propuesta curricular de Quintar (2002) quien toma como punto de referencia el término de presente potencial acuñado por Zemelman. Esta concepción se refiere a la conciencia histórica como edificación intersubjetiva y subjetiva del presente brindando la posibilidad de que exista la transformación del futuro. Asimismo, en la Didáctica Problematicadora que esta autora plantea, se tienen en cuenta tres elementos:

- Un individuo que está unido a su subjetividad y a su situación histórica.
- Al mismo tiempo tiene su ángulo de razonamiento frente al mundo.

- Existe un mundo simbólico que corresponde a un sistema de significados que configuran la realidad y lo real.

Quintar (2002b) basa sus postulados en los conceptos de asimilación y acomodación de Piaget (1976) y en la construcción social del conocimiento de Vigostky (1988).

Para esta autora argentina el currículo es una planificación que organiza saberes e indica cuáles podrían ser abordados en determinadas situaciones de enseñanza. La Unidad Didáctica se constituye en un recorrido de enseñanza y aprendizaje para un determinado tiempo en el que se espera resolver una problemática particular.

La planificación de esta propuesta se trabaja a partir de un eje integrador que parte de recortes de realidad a partir de los cuales se originan los objetivos. Para seleccionar estos recortes se debe tener en cuenta algunos elementos. Estos se mencionan a continuación: los aspectos problematizadores, los conceptos estructurantes, los contenidos disciplinares por área de conocimiento, intención educativa y la evaluación. A su vez estos recortes deben focalizarse los aspectos económicos, políticos y culturales de cada problemática a abordar.

En primera instancia esta autora también propone como método para la problematización los círculos de reflexión que tienen como objetivo el aprendizaje colectivo y el reaprender. El coordinador de este círculo debe generar una pregunta intencionada, orientada al individuo y a su potencialidad para construir problemas de la realidad concreta. Como resultado ésta debe tensar al sujeto, su subjetividad, historicidad, realidad, la memoria presente y el futuro.

En segunda instancia, habla de la resonancia didáctica en la que a partir de la reflexión se dan espacios objetivos y de mutua afectación generando rupturas en los sistemas de creencias acerca de lo que somos, sabemos y hacemos. Desde la problematización, el coordinador y los integrantes del círculo retornan al grupo la ocasión para tomar conciencia de las eventuales incongruencias entre la lógica de razonamiento en la construcción de las argumentaciones discursivas en diferentes lenguajes y en su puesta en práctica.

Para que esta resonancia exista es imprescindible abrirse al otro y establecer un diálogo que permita observar y observarme, conocer y conocerme. En esta didáctica, no parametral, propuesta por esta autora, la escucha del otro indaga y capta los diferentes registros del lenguaje por los que el individuo comunica contenido, lógica de razonamiento y manera de enunciación, de lo que se pretende comunicar.

En este interactuar se develan el mundo existencial del sujeto a la vez que se perciben disonancias cognitivas, contradicciones entre el sistema de creencias y los argumentos teóricos se hacen explícitos.

Luego, el círculo de reflexión proporciona en su circulación de ideas, emociones, disposiciones, deseos, expectativas, visiones del mundo produciéndose de esta manera un espacio de resonancia didáctica, un resonar interior que los demás causan en sus esquemas de pensamiento y acción. Este compartir brinda la posibilidad de estar siempre en un despertar epistémico que va más allá del círculo de reflexión.

Por último, la autora menciona la didactografía. Es conocida como un dispositivo didáctico de gran importancia en la didáctica no parametral que coadyuva a la cimentación de conocimiento socio-histórico y cultural.

Este dispositivo brinda la posibilidad de recuperar la dignidad del ser, debido a que objetiviza la propia historia y permite a la persona apropiarse del presente en el que vive, en sus diferentes niveles micro y macro sociales. Existe una transcendencia de lo

individual en lo social comprendiendo y aprehendiendo del espacio vital, reconfigurando la comprensión de lo que nos rodea más que asumir acríticamente lo que se dice.

Por tanto, después de realizar un estudio concienzudo de cada uno de los autores relacionados con el currículo crítico, se decidió adoptar la propuesta curricular de Quintar (2002b) por cuanto es una propuesta que reubica el conocimiento científico y se abre a nuevas oportunidades para renovar y re-crear su uso articulando nuevas interpretaciones y construcciones de conocimiento abstracto. Asimismo, esta proposición propende por horizontes que congregan lo impensado creando conocimiento histórico y de sentido.

Es imprescindible para quien elige esta opción que los contenidos didácticos tengan en cuenta la opción política e histórica que a su vez implica un determinado ángulo epistémico de razonamiento.

En cuanto al pensamiento crítico se retoma la clasificación de habilidades de pensamiento dada por Romano (1995) y la concepción dada por Zechmeister y Johnson (1992) citados en Boisvert (2004).

Metodología

El enfoque de este proyecto es hermenéutico. Las categorías que se emplearon son categorías explicativas, de carácter comprensivo para acceder a la realidad. El diseño metodológico seleccionado para este trabajo fue el estudio de caso. Los casos de investigación adoptan, en general, una perspectiva integradora. Un estudio de caso es:

Una investigación empírica que estudia un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de la vida real, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y su contexto no son claramente evidentes. (...) Una investigación de estudio de caso trata exitosamente con una situación técnicamente distintiva en la cual hay muchas más variables de interés que datos observacionales; y, como resultado, se basa en múltiples fuentes de evidencia, con datos que deben converger en un estilo de triangulación; y también como resultado, se beneficia del desarrollo previo de proposiciones teóricas que guían la recolección y el análisis de datos. Yin (1994:13)

Asimismo se seleccionó el estudio de caso único Yin (1999) por las siguientes razones:

- Su interés primordial es estudiar un caso específico.
- Por lo que se puede encontrar en común entre los individuos.
- Por las generalizaciones que se pueden realizar basándose en un caso particular.
- Por la importancia que se le da a la interpretación de la información.
- Por la relación de este estudio con la educación

Los participantes de este estudio de caso único fueron ocho estudiantes pertenecientes a la facultad de Comunicación Social y tres de Psicología de La Universidad Pontificia Bolivariana, Seccional Montería, quienes tomaron el curso de Inglés Específico I. Sus edades oscilan entre los 16 y 18 años de edad. Pertenecientes a los estratos 1 a 4. Se utilizaron como técnicas de recolección de información el diario de campo y las entrevistas.

Procedimiento

Etapas 1. Socialización de la propuesta de investigación

Se consideró relevante para la investigación hacer procesos de socialización buscando además del consentimiento informado dar a conocer la dinámica de la investigación a los participantes en esta investigación y sus objetivos.

Etapas 2. Implementación de la Propuesta Didáctica

Basándose en la didáctica no parametral de Estela Quintar (2002b), se procedió a buscar recortes de realidad concernientes a Comunicación Social y Psicología y se formularon tres preguntas con cuatro ejes generadores cada una. Estas actividades se desarrollaron en tres sesiones diferentes que constaban de dos clases de dos horas.

Luego, de que los estudiantes hicieron la investigación respectiva acerca de cada pregunta y sus ejes, tras escuchar personas que les hablaron del tema y ver videos relacionados, se procedió a formar los círculos de reflexión dirigidos por el docente al finalizar cada una de las sesiones. Finalizando la actividad, los estudiantes construyeron conclusiones que les permitieron reflexionar acerca de las realidades sociales y políticas de Colombia y del cómo podrían desde su profesión contribuir a mejorar esas realidades.

Etapas 3. Recolección de la información

El docente tomó apuntes acerca de los resultados observados en los estudiantes durante el tiempo de la implementación de esta propuesta didáctica.

Una vez finalizadas las tres sesiones los participantes de este estudio realizaron una entrevista no estructurada en la que los discentes expresaron sus experiencias frente a esta nueva apuesta curricular.

Resultados

Los resultados arrojados por las encuestas develan como se presentaron disonancias cognitivas y en el sistema de creencias de los aprendices.

A la pregunta ¿cómo aportó el uso de esta nueva apuesta didáctica al desarrollo del pensamiento crítico? La mayoría de los estudiantes dijeron que les enseñó a reflexionar acerca de las situaciones conflictivas por las que pasa el país y la manera como ellos pueden contribuir a cambiar esas realidades desde su profesión.

Asimismo, la mayor parte de los discentes agregaron que se enriquecieron a partir de los círculos de reflexión por las puestas en común de los aportes de sus compañeros y que aprendieron a escuchar y a reflexionar acerca de las contribuciones que sus compañeros realizaban.

Igualmente, añadieron que el tener que investigar y el verse obligados a participar en inglés, hizo que aumentara su vocabulario y su fluidez al tener la necesidad de expresarse en este idioma.

Otros estudiantes dijeron que a veces las realidades las tienen allí, pero nunca se cuestionan al respecto porque estas situaciones no los afectan o simplemente debido a que no les han enseñado a cuestionarse y por ello, simplemente se adhieren a la creencia de que “si eso no me toca entonces no hago nada”.

A la pregunta ¿cuáles fueron los aportes de esta estrategia a tu vida personal? Algunos estudiantes dijeron que aprendieron a analizar la información que reciben, a no creer todo lo que leen o ven en los medios y a cuestionarse acerca de si realmente todo lo que se presenta en las noticias es verdad.

De la misma manera, reconocieron que ellos como comunicadores muchas veces se ven inmersos en presiones de los directivos de los noticieros como son: “las noticias tienen que vender y eso es lo que importa”.

Sin embargo, se cuestionaron acerca del papel que juegan en la sociedad como futuros comunicadores y psicólogos y del cómo su profesión puede ser utilizada para contribuir a la solución de la inequidad social, la violencia, los derechos humanos entre otros temas.

En cuanto a las observaciones del diario campo se puede decir que en la primera sesión no todos los estudiantes realizaron las pesquisas pertinentes frente a la pregunta y

los ejes generadores. No obstante, a partir de la segunda sesión las cosas mejoraron notablemente.

Los estudiantes mostraron mucho interés en los videos presentados y en las charlas de las personas invitadas al aula de clase. Asimismo, se observó un creciente respeto por la participación del compañero, la capacidad de escucha y el respeto por las ideas de los demás. Igualmente, se observó un incremento en el vocabulario de los estudiantes al tener que participar activamente en los círculos de reflexión.

Conclusiones

A continuación se describen las conclusiones:

- Los círculos de reflexión realizados para desarrollar el pensamiento crítico proporcionan una oportunidad para que los estudiantes expresen sus pensamientos, expectativas, emociones, se cuestionen y den sus visiones del mundo. Estos les brindan la oportunidad de reflexionar acerca de lo expresado por los otros produciéndose una resonancia interior que es causada por los demás en sus esquemas de pensamiento y acción.
- Los estudiantes confluyeron en la idea de que pueden cambiar las realidades sociales del país por medio de sus carreras y sintiéndose parte de éstas.
- Además, se incrementó su fluidez y su vocabulario en inglés a través de esta apuesta de la didáctica no parametral.

Recomendaciones

El desarrollo del pensamiento crítico resulta en un despertar de la conciencia de los estudiantes al sentirse parte de las realidades históricas, sociales y políticas del país y por consiguiente de la resolución de conflictos y problemas del entorno. Razón por la cual se debe continuar con la implementación de estos círculos de reflexión (didáctica no parametral) para obtener resultados más concluyentes en cuanto al desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes.

El desarrollo de la fluidez y el vocabulario pueden ser el resultado de esta apuesta didáctica por lo que se recomienda seguir incursionando en el desarrollo de la habilidad oral y la escrita en inglés.

Bibliografía

- Aguilar, M. (2000). *Acercamiento al desarrollo del pensamiento crítico, un reto para la educación actual*. Puebla: Magistralis.
- Barragán, D. (2007). *Currículo para situarse en el mundo en torno a la Educación Superior*. Colombia. Dialnet.
- Boisvert, J. (2004). *La formación del pensamiento crítico: teoría –práctica*. Disponible en internet http://books.google.com.co/books/about/La_formaci%C3%B3n_del_pensamiento_cr%C3%ADtico.html?id=cxe3eL2LTkwC&redir_esc=ywww.
- Piaget, J (1976). *Psicología e Pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense-Univesitária.
- Quintar, E. (2002b). *La enseñanza como puente a la vida*. México: Universidad Nacional de Comahue. UPN.
- Vigotsky, L (1988). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Interacción entre aprendizaje y desarrollo. México: Grijalbo.
- Yin, R (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Yin, R (1999). *Investigación sobre estudio de casos. Diseño y métodos*. Ediciones Morata.
- Zemelman, H (2004) *Aspectos Básicos de la Propuesta de la Conciencia Histórica. Presente Potencial*. Disponible en: http://148.202.18.157/sitios/catedrasnacionales/material/2010a/ricardo_romo/7.pdf.

La escritura en lengua extranjera. Descripción de una experiencia en la Universidad Nacional de San Martín

Giménez, Paula
Moguilevsky, Marcela
Universidad Nacional de San Martín

La escritura suele presentarse como una práctica compleja en la enseñanza de las lenguas extranjeras. Durante años fue el espacio privilegiado para que los docentes controlamos, principalmente, los aspectos gramaticales que nuestros alumnos aprendían. La realidad es que los estudiantes escriben, los docentes corregimos pero raramente le encontramos un sentido a la práctica de la escritura en sí.

¿Para qué se escribe en los cursos de lengua extranjera en particular? ¿Cuál es el objetivo de que un estudiante entregue un trabajo escrito, que se lo corriamos y que lo guarden en sus cuadernos con escasa o nula reflexión sobre la práctica que han realizado? Nuestro objetivo debería ser que los estudiantes aprendan a expresarse en lengua escrita y para ello debemos concebir la escritura como lo que es: una práctica social (Bourdieu, 2000). No se escribe exclusivamente en soledad, aunque todo pensemos que sí, ni es lo mismo un graffiti que un artículo académico, ni hay una sola manera de realizarlo.

La propuesta de este trabajo es la reflexión sobre cómo escriben los estudiantes y cómo nosotros, los docentes, incidimos en el proceso global de la escritura. Para ello partimos de una experiencia que realizamos en el Programa de Lenguas de la Universidad Nacional de San Martín: el portfolio. El portfolio es una práctica de escritura sistemática e institucionalizada que pretende recuperar la forma de escritura de los escritores competentes (Cassany, 2008). Apoyado en trabajos de pre-escritura, revisión por parte de compañeros, consultas en las distintas etapas del proceso de escritura, el portfolio se presenta así como una verdadera forma para darle sentido al proceso de escritura en su conjunto como una práctica social.

Palabras clave: escritura, proceso, portfolio, evaluación, revisión

Introducción

“Deseaba escribir algo perdurable. Se planteó escribir novelas, pero no era lo suyo. Él no leía novelas. ¿Por qué, pues, iba a escribirlas? La vida real era ya bastante peculiar sin los adornos de la ficción.”

John Connolly, Los amantes

La escritura suele presentarse como una práctica compleja en la enseñanza de las lenguas extranjeras. Durante años fue el espacio privilegiado para que los docentes controláramos, principalmente, los aspectos gramaticales que nuestros estudiantes aprendían. La realidad es que los estudiantes escriben, los docentes corregimos pero raramente le encontramos un sentido a la práctica de la escritura en sí.

¿Para qué se escribe en los cursos de lengua extranjera? ¿Cuál es el objetivo de que un estudiante entregue un trabajo escrito, que se lo corriamos y que lo guarden en sus cuadernos con escasa o nula reflexión sobre la práctica que han realizado? Nuestro objetivo debería ser que los estudiantes aprendan a expresarse en lengua escrita y para ello debemos concebir la escritura como lo que es: una práctica social (Bourdieu, 2000). No se escribe exclusivamente en soledad, aunque todos pensemos que sí, ni es lo mismo un graffiti que un artículo académico, ni hay una sola manera de realizarlo. Éste fue nuestro punto de partida para la experiencia que queremos compartir. En nuestra búsqueda de respuestas nos vimos obligadas a revisar tanto los paradigmas de escritura vigentes como los de lectura, ya que no podíamos soslayar el estrecho vínculo existente entre ambos procesos (Blau, 1987).

Buscando una definición

Tratando de definir la escritura de una forma que nos permitiera comprender lo que sucede en nuestros cursos, nos aproximamos a las nociones de géneros discursivos de Bajtín comprendidos como enunciados relativamente estables producidos por las distintas esferas de la actividad humana, que presentan tres momentos o componentes: el estilo verbal, o sea la forma visible o la morfología; el contenido temático, es decir el significado, y la composición, que es la dimensión pragmática o de uso (Bajtín, 1979).

Partiendo de este marco teórico pensamos que saber escribir debería ser saber expresar por escrito aquello que se quiere decir o que debe ser dicho. (Serafini, 2005). Para poder lograr en nuestros estudiantes esta capacidad debemos considerar la escritura como un proceso de tres grandes etapas recursivas: la pre-escritura, la escritura y la revisión.

La primera etapa de este proceso recursivo es la pre-escritura. En ésta un rol fundamental adquiere la lectura como parte integrante del proceso global de la escritura. Desde esta perspectiva la lectura es entendida como una transacción entre lector y textos con el objetivo de crear significados (Roseblatt, 1988; Marín, 2008). Para ello cuando escribimos ponemos en juego dos tipos diferentes de lectura. El primer momento se caracteriza por presentarse como indispensable para despertar y poner en juego aquello sobre lo que se va a escribir. Este tipo de lectura se aborda en actividades de pre-escritura, utilizando textos relevantes y conectados al formato y al tema a desarrollar. Resulta imprescindible la exploración de textos y escritos sobre el tema que se va a desarrollar para poder escribir sobre éste con la autoridad necesaria y así generar interés en los potenciales lectores (Blau, 1987). El segundo tipo de lectura que se pone en juego al escribir es la lectura de las propias producciones, en la que el escritor alterna la lectura como escritor y la lectura como lector (Narvaja de Arnoux, 2009).

La segunda etapa es el primer acercamiento a la escritura propiamente dicho, momento en el que los escritores hacen una primera puesta en texto. En esta instancia es muy importante que los escritores escriban algo, lo que puedan, para empezar a generar un contexto que genere más escritura. Entendemos el propio texto como generador y disparador de escritos, ya que la misma página en la que se escribe condiciona el material que se produce (Flower y Hayes 1981; Marín, 2009). A partir del primer texto escrito se pone en práctica el proceso de revisión.

La revisión es la etapa más compleja de todo el proceso. Si escribir presenta grandes dificultades, revisar y corregir resulta igual o más difícil. Es por esto que quisiéramos considerar dos aspectos: quién corrige y qué se corrige. Respecto al primero consideramos de gran riqueza para nuestros estudiantes que no sea siempre el profesor el que corrige los textos. Proponer instancias de primeras correcciones en parejas o grupos de pares puede ayudar a modificar las producciones de los estudiantes. Y en segundo lugar, determinar qué se corrige, o sea establecer previamente los objetivos de corrección ya que cada objetivo dictará la forma de responder al escritor. Encontramos cuatro objetivos posibles a la hora de corregir: 1- Cambiar el comportamiento del estudiante al escribir; 2- Que el estudiante mejore su escritura; 3- Conseguir que el estudiante modifique su escritura y 4- informar al estudiante sobre su texto (Casany, 2007).

Estos tres procesos, la pre-escritura, la escritura y la revisión, son recursivos y pueden repetirse la cantidad de veces necesarias ya que en cada repetición cada uno de ellos alimentará al otro constituyéndose como una herramienta fundamental para que nuestros estudiantes puedan encontrar sus propias formas de expresión en lengua extranjera.

Buscando una práctica posible

La propuesta de este trabajo es la reflexión sobre cómo escriben los estudiantes y cómo nosotros, los docentes, incidimos en el proceso global de la escritura. Para ello partimos de una experiencia que realizamos en el Programa de Lenguas de la Universidad Nacional de San Martín: el portfolio. El portfolio es una práctica de escritura sistemática e institucionalizada que pretende recuperar la forma de escritura de los escritores competentes (Cassany, 2008). Apoyado en trabajos de pre-escritura, revisión por parte de compañeros, consultas en las distintas etapas del proceso de escritura, el portfolio se presenta así como una verdadera forma para darle sentido al proceso de escritura en su conjunto como una práctica social.

En el Programa de Lenguas de la UNSAM se dictan cursos a adultos de inglés, portugués, italiano, francés, alemán, chino y quechua. El proyecto del portfolio busca rescatar aquellos elementos que atraviesan la escritura en todas las lenguas, concibiendo desde el programa la didáctica de las lenguas extranjeras como una sola pero respetando las especificidades de cada lengua. El trabajo es similar al de un taller de escritura. En búsqueda de lograr los procesos detallados anteriormente los estudiantes reciben una consigna en la que se observan tres momentos diferenciados. Un primer momento con actividades de pre-escritura, en las que se persigue principalmente el objetivo de establecer una conexión con el tema (contenidos) y formato a tratar. En este momento es de fundamental importancia que los estudiantes puedan establecer una conexión con su reservorio de experiencias para rescatar aquellas que sean relevantes para la tarea a realizar y que puedan ejercitar la escritura efímera para destrabar sus propios procesos y entender mejor el problema a resolver (Elbow, 1985). Estas actividades de pre-escritura son variadas, se pueden realizar en clase o no y pueden asumir diferentes formatos (cuestionarios, tablas, listas, etc.). El resultado de estas actividades es lograr tener una idea más clara del contenido a desarrollar en el escrito y de la forma que ese escrito debe tener

para poder generar en sus lectores significados acordes a los que el escritor pretende (Rosenblatt, 1988).

En el segundo momento los estudiantes producen un primer texto que es una primera aproximación al tema a desarrollar. En este momento definen los contenidos a tratar y la forma necesaria para que sus objetivos sean percibidos por los potenciales lectores (los otros estudiantes y el profesor). En el portfolio la producción de este primer borrador es el punto de partida para ejercitar diferentes modos de revisión.

La revisión entonces, constituye el tercer momento del proceso. En esta instancia, que se lleva a cabo en tantas etapas como escritos haya, entra en juego la dimensión social de la escritura. La primera revisión la pueden hacer los propios compañeros, con técnicas variadas de respuesta sobre los textos. Estas técnicas pueden ser de distinto tipo: una escucha atenta, un rescate de una frase significativa, la explicación de lo que se entiende como idea más importante, el pegado de carteles con posibles títulos, comentarios o respuestas, etc. En todas estas actividades los estudiantes experimentan los dos roles que mencionamos anteriormente: el de escritor y el de lector.

Habiendo recibido una primera devolución sobre sus textos, los estudiantes encaran la primera re-escritura en la que incorporan los comentarios que recibieron de sus compañeros y/o profesor y sus propias impresiones como lectores de sus textos. Es importante notar que el docente no es el único que ha intervenido en la revisión del material.

A partir de la reescritura el proceso recursivo de escribir y revisar lleva a producir versiones de complejidad creciente. La intervención docente en los momentos de revisión en que ocurre, apunta a indicar maneras no sólo de mejorar la forma de los escritos sino también de lograr textos más extensos o completos. Es decir las versiones subsiguientes no son sólo una reescritura con la gramática correcta, sino pasos hacia textos más completos y complejos desde el punto de vista del contenido.

Lo que define al portfolio como una práctica particular no es sólo el proceso que se realiza, en donde como describimos anteriormente trabajamos corrigiendo los borradores en todas sus instancias, sino que también evaluamos la entrega final que el estudiante produce. En algunos casos son los mismos estudiantes quienes eligen cuál de sus textos entregar para la evaluación final. La nota numérica de este trabajo, que corresponde a la nota de escrito del curso, surge de un promedio de las notas que el docente da al proceso y al producto final. La fuerza del portfolio, tal como lo entendemos en la UNSAM, proviene de ser una práctica institucionalizada y no el producto de un docente iluminado en el aula.

Abriendo nuevas búsquedas.

Tal como mencionamos en nuestra búsqueda teórica y describimos en nuestra experiencia práctica, el proceso que implica la escritura es muy complejo. Complejo para los estudiantes que lo tienen que transitar y para nosotros en nuestro rol de profesores a la hora de acompañarlos en ese tránsito. Nosotros como docentes tenemos que estar dispuestos a asumir el desafío que implica esta complejidad.

Parte de esta complejidad es concebir la enseñanza de la escritura como proceso, y no como producto, y fundamentalmente poder transformar la corrección en una instancia más de aprendizaje, para que los estudiantes puedan apropiarse de la escritura como el lugar desde el cual poder enunciar la palabra propia. Con este cambio en la forma de corrección podemos afirmar que estaremos formando en nuestras aulas escritores competentes y autónomos en lengua extranjera.

Bibliografía

- Arnoux, E. Narvaja de et al (2009). *Pasajes escuela media-enseñanza superior. Propuestas en torno a la lectura y la escritura*. Buenos Aires, Biblos.
- Bajtin, M. (2008). *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Blau, S. (1987). Contexts for competence in composition *The Quarterly*, 9 (Fall), 4-7, 27.
- Bourdieu, Pierre (2000). *Cosas dichas*. Barcelona, Gedisa.
- Cassany, D. (2007). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona, Ediciones Graò.
- Cassany, D. (2008), *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*, Buenos Aires, Paidós Comunicación.
- Elbow, Peter (1985). The Shifting Relationships between Speech and Writing. *College Composition and Communication*, 36 (3), 283-303.
- Elbow, P & Belanoff Pat (1989), *Sharing and responding*. New York. Random House.
- Flower, Linda y John R. Hayes (1981), A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32 (4), 365-387.
- Marín, M. (2008) *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Buenos Aires, Aique Educación.
- Rosenblatt, Louise (1988), Writing and reading: the transactional theory en Mason, J. (compilador) *Reading and writing connections*. Newton, Allyn and Bacon.

El trabajo cooperativo en el aprendizaje de una lengua extranjera y las creencias de los profesores: un estudio exploratorio

González, Laura Jimena
Universidad Nacional de Río Cuarto

Durante los últimos años, las creencias de los alumnos y docentes sobre sus prácticas áulicas han cobrado relevancia en el campo de la educación y la lingüística aplicada. Las creencias son aquellas nociones acerca del aprendizaje que se adquieren antes de recibir instrucción y que pueden cambiar mientras se aprende. En el contexto de aprendizaje de una lengua/cultura extranjera, estas creencias pueden condicionar el éxito o fracaso en el proceso de aprendizaje de los alumnos. Otro aspecto importante vinculado a los procesos de enseñanza y aprendizaje es la implementación de metodologías centradas en el alumno. El trabajo cooperativo ha tenido un gran impacto debido a los beneficios de esta práctica dado que constituye una herramienta valiosa en el aprendizaje. Para poder aumentar los beneficios del trabajo cooperativo en el aula es necesario fortalecer el conocimiento de los docentes sobre su implementación y fomentar el desarrollo de creencias conducentes al uso de esta dinámica de trabajo. Este trabajo describe un estudio exploratorio para indagar acerca de la implementación del trabajo cooperativo en la clase de lengua/cultura extranjera y su relación con las creencias de los profesores de inglés sobre esta práctica áulica en escuelas secundarias de la ciudad de Río Cuarto.

Palabras clave: trabajo cooperativo, creencias

Introducción

Durante los últimos años, las creencias que los alumnos y docentes tienen de sus prácticas áulicas han cobrado relevancia en el campo de la educación y la lingüística aplicada (De Kock, Slegers & Voeten, 2005; Fives & Buhel, 2008; Gaith, 2004; Pajares, 1992). Se entiende por creencias aquellas nociones acerca del aprendizaje que se adquieren antes de recibir instrucción y que pueden cambiar mientras se aprende. En el contexto de aprendizaje de una lengua/cultura extranjera, estas creencias podrían condicionar el éxito o fracaso en el proceso de aprendizaje de los alumnos.

Otro aspecto importante vinculado a los procesos de enseñanza y aprendizaje es la implementación de metodologías centradas en el alumno. La implementación del aprendizaje cooperativo en el aula ha tenido un gran impacto debido a los beneficios de esta estructura de trabajo dado que constituye una herramienta valiosa en el aprendizaje (Johnson & Johnson, 1999). A través de la cooperación, los miembros del grupo trabajan con motivación para aprender y ayudarse entre sí con el fin de concretar una tarea dada (Johnson & Johnson, 1992, en Rinaudo & Velez, 2000). El trabajo cooperativo contribuye no solo al desarrollo cognitivo de los alumnos sino también al desarrollo afectivo ya que reduce la ansiedad y compensa las debilidades de los estudiantes (Dörnyei & Malderez, 1997; Panitz, 1999; Rinaudo & Velez, 2000).

El rol del profesor en el aula es vital para la adecuada implementación de la dinámica de trabajo cooperativo y para la creación de una atmósfera positiva donde el aprendizaje de una lengua/cultura extranjera sea una experiencia gratificante y fructífera (Abrami & Chambers, 1996; De Kock, Slegers & Voeten, 2005; Dörnyei & Malderez, 1997). Desde esta perspectiva, la implementación inadecuada de esta dinámica de trabajo en el aula puede causar malestar e incluso rechazo hacia la misma por parte de los

estudiantes. En este sentido, las creencias que tienen los docentes sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje pueden influir tanto en la implementación como en la ausencia de esta dinámica en el aula ya que es sabido que las creencias de los docentes tienen influencia en sus prácticas diarias. Varios autores han vinculado algunos problemas relacionados a la implementación del trabajo cooperativo con las creencias que los docentes tienen sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de una lengua/cultura extranjera debido a que sus creencias poseen una influencia directa en su propia concepción de los procesos de enseñanza y aprendizaje, el programa, el currículum, y la profesión docente en sí misma (De Kock, Slegers & Voeten, 2005; Fives & Buhel, 2008; Gaith, 2004; Pajares, 1992).

Asimismo, al estar ligadas a la idiosincrasia de una persona, las creencias se consideran más dinámicas y flexibles que el conocimiento y, por lo tanto, poseen una mayor influencia en el comportamiento de un individuo. Es entonces al momento de enseñar cuando los profesores parecen recurrir más a su sistema de creencias que al conocimiento que poseen sobre el contenido de un tema, en este caso, el trabajo cooperativo (Pajares, 1992).

Siguiendo esta línea de pensamiento, llevé a cabo un estudio exploratorio para indagar acerca de la implementación del trabajo cooperativo en la clase de lengua/cultura extranjera y su relación con las creencias de los profesores de inglés sobre esta práctica áulica en escuelas secundarias de la ciudad de Río Cuarto. Este trabajo tiene como objetivo describir el estudio realizado acerca de las creencias de los profesores con respecto a la dinámica de trabajo cooperativo. A su vez, se informará acerca de los resultados del estudio y las implicancias pedagógicas que subyacen de la relación entre las creencias de los profesores y el trabajo cooperativo.

El estudio

Participaron del tratamiento 26 profesores de inglés de sexo femenino entre 30 y 50 años de edad, pertenecientes a cuatro escuelas secundarias de la ciudad de Río Cuarto. Las participantes pertenecían tanto a instituciones de gestión estatal como de gestión privada.

Para poder realizar este estudio, diseñé una encuesta que consistió de dos partes; la primera, consistió de una escala de tipo Likert con 19 ítems; y la segunda de 4 preguntas semi-estructuradas y 4 abiertas (Ver Apéndice).

El objetivo de la primera sección de la encuesta (escala Likert) fue conocer las creencias de los profesores participantes sobre aspectos del trabajo cooperativo con respecto a, por ejemplo, cómo agrupar a los estudiantes, sus beneficios, desventajas, entre otros aspectos. En la segunda sección de la encuesta (ítems semi-estructurados y abiertos), los profesores tuvieron la oportunidad de expresar más abiertamente sus propias razones para implementar o no la modalidad de trabajo cooperativo en la clase de inglés.

Se realizó un análisis estadístico de los 19 ítems de la escala Likert y se los estudió según el constructo al que pertenecían:

1. Ventajas del trabajo cooperativo.
2. Desventajas del trabajo cooperativo.
3. Preferencias de los profesores cuando organizan a los estudiantes en grupos.

En el instrumento utilizado para encuestar a los docentes, los ítems se distribuyeron al azar para que los participantes no pudieran reconocer los criterios de agrupación de los ítems.

Con relación al primer constructo, *desventajas del trabajo cooperativo*, se diseñaron cinco ítems para explorar este aspecto:

Ítem N°	Ítems para medir “Ventajas del trabajo cooperativo”
1.	Mis alumnos obtienen mejores resultados cuando trabajan en grupo
2.	El trabajo en grupo permite que mis alumnos desarrollen el proceso de socialización.
4	A veces opto por trabajos grupales para tener menor cantidad de tareas para corregir.
15.	Cuando los alumnos trabajan en grupo con sus amigos se obtienen mejores resultados
17.	Se obtienen mejores resultados cuando los grupos de trabajo están conformados de acuerdo al rendimiento (promedio) de los alumnos

Para conocer las creencias de los docentes sobre el constructo “*desventajas del trabajo cooperativo*”, se diseñaron nueve ítems:

Ítem N°	Items para medir “Desventajas del trabajo cooperativo”
3.	En el trabajo en grupo unos alumnos se benefician a costa de otros.
8.	El trabajo en grupo no es fructífero para los alumnos
9.	No todos los alumnos trabajan en grupo por igual
10.	El trabajo en grupo es ventajoso para los alumnos que no trabajan demasiado
11.	Prefiero que los alumnos trabajen de manera individual para poder observar el desempeño personal de cada uno
12.	En los trabajos grupales siempre trabaja el alumno más responsable
13.	El trabajo en grupo no sirve para evaluar el grado de conocimiento de cada alumno
14.	Cuando los alumnos trabajan en grupo no aprenden bien
18.	Cuando los grupos están conformados de acuerdo a “afinidad” entre sus integrantes se puede observar que no todos los alumnos trabajan con el mismo compromiso
19.	El trabajo en grupo es desfavorable para los alumnos que más trabajan porque ellos hacen la mayor parte de la tarea

Con relación al constructo “*Preferencias de los profesores cuando organizan a los estudiantes en grupos*”, cinco fueron los ítems diseñados para explorar esta dimensión:

Ítem N°	Items meant to measure “teachers’ preferences when organizing students in groups”
5.	Prefiero armar los grupos de trabajo de acuerdo al promedio de los alumnos
6.	Prefiero que los alumnos elijan sus propios grupos de trabajo
7.	Prefiero armar los grupos mezclando a los que más trabajan con los que menos trabajan
11.	Prefiero que los alumnos trabajen de manera individual para poder observar el desempeño personal de cada uno
16.	La cantidad de alumnos por grupo no debe exceder los 4 (cuatro) integrantes.

La segunda sección de la encuesta consistió de ocho ítems, cuatro semi-estructurados y cuatro abiertos. En esta sección, los profesores debían expresar sus propias razones para elegir o evitar trabajar con la dinámica de trabajo cooperativo.

El objetivo de la segunda sección fue recabar información sobre los siguientes constructos:

- Preferencias de los profesores cuando organizan los estudiantes en grupos (ítem 1).
- Aspectos a ser considerados para que el trabajo en grupos sea fructífero para todos los integrantes del grupo (ítem 2).
- Frecuencia con la que el profesor evalúa a sus alumnos en grupos y utiliza esta dinámica de trabajo (ítems 3 y 4).

El objetivo del último ítem abierto fue que los docentes participantes expresaran libremente algún aspecto no considerado por el investigador, así como también, realizar algún comentario que consideraran pertinente (ítem 5).

Con relación a los procedimientos de este estudio, los docentes participantes fueron contactados por medio de la institución donde trabajaban, cuyos directivos me dieron autorización para administrar dichas encuestas. Los docentes participantes completaron el instrumento en sus lugares de trabajo y recibieron las mismas instrucciones al momento de completar la encuesta. Además, se informó a los docentes participantes que sus respuestas no serían evaluadas, es decir, no habría respuestas correctas o incorrectas, y que su participación sería anónima.

Antes de ser oficialmente administrada, la encuesta fue piloteada con cinco profesores de inglés con el objetivo de identificar y eliminar problemas que el instrumento pudiera tener. Este procedimiento permitió que se realizaran cambios y ajustes antes de recolectar los datos de la muestra (Cresswell, 2009). Una vez que los ítems de la encuesta fueron evaluados y revisados por su validez interna y consistencia, y se hicieron los cambios correspondientes, se administró la versión final a los 26 profesores participantes. Los datos fueron procesados con el programa estadístico SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences, versión 11.5*).

Resultados: las creencias de los profesores

En esta instancia del trabajo, informaré sobre los resultados de la encuesta utilizada para recolectar datos con relación a las creencias de los 26 profesores participantes del estudio.

Sección A. Escala Likert

Ventajas del trabajo cooperativo

Con relación al constructo *ventajas del trabajo cooperativo*, los resultados reflejaron una actitud positiva en general de los participantes con relación a aspectos tales como mejoras en las calificaciones de los estudiantes, mayor socialización e interacción entre pares, entre otros.

Es importante destacar que un bajo porcentaje (27%) de los participantes reconocieron que utilizaban la modalidad de trabajo en grupo para tener menos tarea para corregir. Este resultado debería ser interpretado con cautela ya que este bajo porcentaje de respuestas afirmativas pareciera atentar contra la credibilidad de las mismas ya que al reconocer abiertamente que agrupan a sus estudiantes para dedicarle menos tiempo a la corrección no sería la respuesta esperada, al menos desde un punto de vista académico y pedagógico. Por lo tanto, este bajo porcentaje de respuestas podría ser atribuido al efecto de “deseabilidad social” dado que los participantes podrían haber sentido la necesidad de contestar de una manera socialmente esperada y no reconocer el uso de criterios que atentan contra lo académico y pedagógico (Creswell, 2009).

Un aspecto resaltado como positivo fue la visión de los profesores sobre el efecto de la modalidad de trabajo cooperativo en la socialización de los estudiantes. La valoración de los participantes sobre el trabajo cooperativo como algo beneficioso parece coincidir con lo que otros autores sostienen sobre esta modalidad áulica, quienes consideran que el trabajo cooperativo provee más oportunidades para la interacción ya que los estudiantes desarrollan habilidades sociales más exitosas y eficaces (Johnson, Johnson & Holubec, 1990; Dörnyei and Malderez; Rinaudo & Velez, 2000). Autores como Oxford (1997) y Johnson y Johnson (1999) observaron que la modalidad de trabajo cooperativo resulta más efectiva cuando se evalúa la participación en la actividad desde las dimensiones afectivas y cognitivas siendo que esta modalidad contribuye en la disminución de la ansiedad, el

aumento de la auto-estima, la promoción de la motivación intrínseca y el logro de tareas y la generación de habilidades de pensamiento de orden superior.

Los resultados de mi estudio también reflejaron una actitud positiva de los docentes participantes hacia el trabajo cooperativo ya que los mismos informaron obtener mejores resultados cuando sus alumnos trabajan en grupos. Esto podría relacionarse con lo que Johnson y Johnson (1999) llaman *interdependencia positiva*, cuya función principal es que los participantes del grupo se sientan conectados entre sí y responsables de todos los integrantes y, de esta manera, trabajen juntos para que todos los miembros aprendan los contenidos en función de lograr el éxito grupal. Para lograr la interdependencia positiva, varios autores mencionan la asignación de roles específicos para cada integrante del grupo como una característica necesaria (Cohen, 1994; Johnson & Johnson, 1990; Holubec, 1994, en Oxford, 1997).

Desde la perspectiva de la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, el uso del trabajo cooperativo fomenta el desarrollo de estrategias de aprendizaje socio-afectivas y habilidades sociales y comunicativas como pedir aclaraciones, constatar que otros han entendido la tarea, explicar, parafrasear, pedir la contribución de otros, y mediar conflictos (Oxford, 1997). Además, estudios sobre el impacto de estructuras de trabajo cooperativo en el desarrollo de las habilidades de una lengua/cultura extranjera han revelado que el uso de la cooperación ayuda a mejorar el aprendizaje y desarrollo de una lengua/cultura extranjera dado que la interacción entre pares, ya sea en tareas de escritura, lectura, comprensión o conversación, funciona como mediadora en el aprendizaje de una lengua/cultura extranjera. De esta manera, la lengua/cultura extranjera no sólo es un fin, sino que también se convierte en una herramienta de mediación para el aprendizaje de la misma (Swain, Brooks & Tocalli-Beller, 2002).

Debilidades del trabajo cooperativo

El análisis de las respuestas con relación al constructo *debilidades del trabajo cooperativo*, mostró la tendencia de los docentes participantes a creer que cuando son agrupados, no todos los estudiantes trabajan con el mismo esfuerzo (entre 70 y 90%). Otra observación con relación a este aspecto es la de la creencia de los participantes de que no todos los estudiantes desarrollaban el mismo compromiso hacia el aprendizaje o demostraban la misma responsabilidad cuando trabajaban en grupos. Con relación a esto, los participantes calificaron al trabajo cooperativo como una técnica poco útil al momento de evaluar el conocimiento de sus estudiantes (65%). En este marco, autores como Johnson y Johnson (1999) postulan que la falta de conciencia del esfuerzo individual y responsabilidad por parte de los estudiantes con relación al objetivo final podría resultar en “holgazanería social”. Además, Kozar (2010) menciona el hecho de que dividir a los estudiantes en grupos no garantizará que se realice trabajo cooperativo genuino entre sus miembros (Kozar, 2010).

Preferencias de agrupación de los estudiantes

Los resultados de la encuesta que indagaba sobre las preferencias de los docentes al momento de agrupar sus estudiantes revelaron que una de las maneras de agrupación más elegida fue la de agrupar estudiantes más responsables con estudiantes menos responsables (54%). En un porcentaje casi similar, los docentes participantes manifestaron preferir agrupar sus estudiantes de acuerdo a calificaciones similares, y por cuestiones de afinidad. Estas respuestas variadas parecen demostrar que no existía una tendencia prevalente en las elecciones de los docentes participantes con relación a la organización de los estudiantes en grupos. Sin embargo, en el ítem que indagaba sobre la cantidad de

estudiantes que debería haber en cada grupo, la mayoría de los participantes manifestó que no debería exceder los 4 miembros.

Sección B. Ítems Semi-estructurados y Abiertos

La segunda parte de la encuesta contenía tres ítems semi-estructurados y dos abiertos.

En el análisis de los ítems semi-estructurados que indagaban sobre las preferencias de los docentes con relación a la agrupación de los estudiantes se observó que la mitad de los participantes permitían a sus estudiantes elegir a sus compañeros de grupo. La segunda alternativa más elegida fue la que los docentes participantes agrupaban a sus alumnos de acuerdo a calificaciones similares (31%). Estos resultados fueron consistentes con los resultados de la encuesta que indagaba sobre el mismo aspecto.

Los resultados del estudio indicaron que un número significativo de los participantes preferían agrupar a sus estudiantes de manera heterogénea con respecto a la agrupación de manera homogénea, dejando a la agrupación aleatoria y por intereses como las menos elegidas. Este resultado parece coincidir con autores como Oxford (1997) quien en su estudio concluyó que la agrupación de manera heterogénea puede ser considerada efectiva cuando mejora y aumenta las relaciones en la clase desde la promoción de tutorías entre alumnos hasta el aumento de la tolerancia y el entendimiento.

Al momento de averiguar sobre la frecuencia con la que los participantes evaluaban a sus estudiantes en grupo, más de la mitad reconoció que siempre evaluaba a sus alumnos de manera grupal (58%); mientras que sólo un tercio (27%) expresó que nunca evaluaba a sus alumnos con esta modalidad.

El análisis del ítem que preguntaba sobre la frecuencia con la que los docentes hacían trabajar en grupo a sus alumnos mostró una tendencia principal con un alto número de docentes que expresaron utilizar la modalidad de trabajo cooperativo dependiendo del tema a trabajar en clase (70%), mientras que el porcentaje restante manifestó no implementar la modalidad grupal en ningún momento en sus clases.

El ítem abierto que indagaba sobre los aspectos a ser considerados para que el trabajo en grupo sea fructífero para todos los miembros del grupo fue bastante revelador ya que los participantes mencionaron varios aspectos. Los aspectos más comúnmente nombrados fueron: asignar roles claros a los miembros al realizar tareas grupales, fomentar una relación positiva entre los miembros del grupo, tener en cuenta las calificaciones de los estudiantes como un factor al agruparlos, aumentar la cooperación y la interacción dentro de los grupos, y asignar calificaciones individuales como resultado del desempeño individual de cada miembro.

El último ítem abierto (ítem 5), cuyo objetivo era permitir a los docentes participantes que comentaran sobre cualquier otro aspecto que consideraran relevante sobre el trabajo cooperativo, no fue respondido o expandido por ninguno de los participantes.

Conclusiones e implicancias pedagógicas

Los resultados de este estudio me permitieron obtener una aproximación a las creencias que los profesores de inglés de Río Cuarto tienen sobre la dinámica de trabajo cooperativo. En general, la mayoría de los docentes participantes expresaron tener una visión positiva sobre esta dinámica áulica. Sin embargo, también expresaron preferir el trabajo individualizado al momento de evaluar el conocimiento de sus alumnos sobre un tema dado. El análisis de los resultados pareciera reflejar falta de criterios con fundamentos teóricos al momento de agrupar o evaluar con la modalidad de trabajo cooperativo.

Desde esta perspectiva, el rol del docente se considera esencial para un buen desempeño de las actividades cooperativas dentro de la clase. Para poder lograr un buen

trabajo en grupo, Johnson y Johnson (1999) proponen que los profesores deberían estructurar la responsabilidad individual de los estudiantes con relación a conformación de los grupos, control individual y grupal, asignación de roles e interacción entre pares. Asimismo, si se quiere lograr un buen trabajo grupal, los profesores deberían fomentar la motivación de los estudiantes para participar a través del establecimiento de roles claros, la presencia del docente como un recurso disponible cada vez que sea necesario y la provisión de oportunidades para aprender de manera cooperativa de manera constante y sistemática (Kozar, 2010). Por lo tanto, el rol del profesor se torna central para una buena implementación del trabajo cooperativo con respecto no solo a la formación de los grupos sino también a la estructuración de las funciones internas de los grupos.

Otra observación importante es la relación que existe entre las creencias de los docentes y la implementación del trabajo cooperativo (De Kock, Slegers & Voeten, 2005). En los resultados de mi estudio parecen subyacer algunas contradicciones entre las creencias de los docentes participantes de este estudio y la implementación de la dinámica de trabajo cooperativo. Las inconsistencias se reflejaron principalmente cuando los participantes dicen obtener mejores resultados cuando implementan tareas grupales, mientras que, un número similar de participantes admitió que no todos los integrantes del grupo trabajaban con el mismo nivel de responsabilidad. Otra contradicción en los resultados se observó en que más de la mitad de los participantes afirmó que el trabajo en grupo era considerado poco útil; sin embargo, la mayoría de los mismos informó utilizar esta dinámica de trabajo a menudo en sus clases.

Los resultados de este estudio tienden a favorecer la idea de que la implementación del trabajo cooperativo demanda un cambio en las elecciones y acciones de los profesores con respecto a los siguientes aspectos: planificación del curso y clases, objetivos y dinámica de trabajo áulica. En este sentido, autores como De Kock, Slegers y Voeten (2005) sugieren que los profesores deberían dejar de ser “proveedores de conocimiento” para convertirse en facilitadores en la ayuda pedagógica, guías y recursos para acompañar a los estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Además, los resultados de mi estudio pueden ser asociados con estudios previos que mencionan que las dificultades en la implementación de la modalidad de trabajo cooperativo, ya sean por la modalidad en sí misma o por conflictos entre los estudiantes y docentes, podrían ser causadas por el hecho de que, muchas veces, los profesores experimentarían dificultad en transferir a sus clases el conocimiento que tienen sobre el trabajo cooperativo. Por lo tanto, los resultados parecerían demostrar que al momento de implementar la modalidad de trabajo cooperativa, los profesores están influenciados por su propio sistema de creencias. Dependiendo de las creencias que los docentes tengan sobre la dinámica áulica de trabajo cooperativo, esta influencia podría traer resultados beneficiosos o perjudiciales para el proceso de aprendizaje de los alumnos. Sin embargo, a pesar de que el uso de estructuras de trabajo cooperativo en la clase de una lengua/cultura extranjera pareciera estar alejado del control del profesor con relación a la producción de errores, por ejemplo, aún así, los beneficios tienden a ser mayores ya que la “ayuda pedagógica” y la interacción entre pares fomentan el desarrollo de la lengua/cultura extranjera (Swain, Brooks & Tocalli-Beller, 2002).

Una forma posible de contrarrestar la influencia de las creencias negativas de los docentes, cuando las hay, es de fortalecer el conocimiento de los profesores en esta dinámica áulica. De esta manera, los profesores tendrían más opciones a su alcance al momento de implementar el trabajo cooperativo en la clase además de su sistema de creencias. Por lo tanto, los resultados de este estudio parecen reforzar la noción de que tanto los profesores como los estudiantes deberían estar bien provistos de conocimientos sobre los beneficios que la dinámica de trabajo cooperativa tiene en la clase de una

lengua/cultura extranjera en particular. Asimismo, tanto los docentes como los estudiantes deberían ser instruidos con relación al uso y desarrollo apropiado del trabajo cooperativo para que esta modalidad sea efectiva y beneficiosa (Swain, Brooks & Tocalli-Beller, 2002).

Con relación a las implicancias pedagógicas de este trabajo, Johnson y Johnson (1999) realizan algunas sugerencias para que los profesores puedan reforzar su conocimiento sobre el trabajo cooperativo y a su vez estructurar actividades de esta índole en sus clases:

- Discutir con los estudiantes sobre la naturaleza del trabajo cooperativo. Estructurar la interdependencia positiva así como también explicar la actividad con relación a los criterios para un buen desempeño, como la responsabilidad individual y el tipo de actitudes esperadas durante el desarrollo de la actividad.
- Tomar decisiones previas a la implementación de la actividad con respecto a objetivos, tamaño de los grupos, roles para cada miembro del grupo y materiales para la actividad.
- Asignar roles para cada miembro del grupo. Cada miembro debería tener un rol para así poder lograr la interdependencia positiva, es decir, responsabilidad individual y grupal.
- Favorecer la agrupación heterogénea de los estudiantes ya que es beneficiosa para las relaciones entre compañeros de clase desde la perspectiva de tutorías entre pares, tolerancia y entendimiento mutuo.
- Establecer actividades cooperativas claras y bien organizadas. Adaptar actividades individuales para que “encajen” en la dinámica de trabajo cooperativa.
- Organizar la actividad de manera que los estudiantes puedan interactuar para poder completar la actividad.
- Asignar recompensas para el desempeño tanto individual como grupal.
- Controlar cada grupo mientras trabajan e intervenir cuando sea necesario.

El cambio de métodos de enseñanza individualistas hacia métodos más colaborativos presenta un desafío a los docentes ya que requiere de tiempo; tiempo para que los estudiantes acepten la dinámica de trabajo cooperativa y tiempo para que la misma se lleve a cabo de manera apropiada en la clase. El rol del profesor es entonces vital para la implementación exitosa del trabajo cooperativo siendo que, contrariamente a lo que se puede suponer, tiene múltiples roles que cumplir. En este marco, los profesores tienen que asegurarse de que los estudiantes estén motivados para participar y también de establecer reglas claras con relación a la participación de todos dentro del grupo. Los profesores deben estar a disposición de los alumnos como un recurso, un facilitador en la ayuda pedagógica y deben evitar sentirse frustrados o desanimados cuando alguna actividad cooperativa provoque algún tipo de respuesta negativa por parte de los estudiantes. Con estas ideas en mente y en pos del desarrollo de la clase, los profesores deberían ser consistentes en la aplicación de la dinámica de trabajo cooperativa en el aula y proveer oportunidades para aprender cooperativamente de manera más sistemática y continua.

El estudio que realicé tiene varias limitaciones, en particular, con relación al número de la muestra, la cual consistió en sólo 26 participantes y con el instrumento de medición, lo cual podría afectar la validez interna de la misma. Para poder generalizar los resultados de este estudio, se debería ampliar la muestra y revisar el instrumento utilizado para la recolección de datos.

Finalmente, se puede concluir que la modalidad de trabajo cooperativo ha demostrado ser una herramienta valiosa para el aprendizaje de una lengua/cultura extranjera ya que fomenta la independencia de los estudiantes, reduce los niveles de

ansiedad, desarrolla habilidades sociales, y facilita la ayuda pedagógica, entre otros beneficios. El rol del profesor es esencial en el desarrollo de una modalidad de trabajo cooperativa eficiente y fructífera para los estudiantes. Una manera posible de aumentar los beneficios de esta dinámica áulica sería la de fortalecer el conocimiento tanto de los estudiantes como el de los docentes en esta área y, de esta manera, poder contribuir a la toma de decisiones sustentadas teóricamente con respecto a cómo y por qué utilizar la modalidad de trabajo cooperativo en el aula de lenguas extranjeras.

La implementación de la dinámica de trabajo cooperativo requiere compromiso, conocimiento y una fuerte creencia en la misma. Los profesores deberían tomar decisiones conscientes así como también esfuerzos para cambiar su atmósfera y organización de clase hacia una más cooperativa donde la implementación de las actividades grupales sea aplicada de manera más sistemática y regular.

Bibliografía

- Abrami, P., & Chambers, B. (1996). "Research on Cooperative Learning and Achievement: Comments on Slavin". *Contemporary Educational Psychology* 21, 70-79.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. 3rd ed. USA: Sage.
- De Kock, A., Slegers, M., & Voeten, M. J. (2005). "New learning and choices of secondary school teachers when arranging learning environments". *Teaching and Teacher Education*, 21, 799-816.
- Dörnyei, Z., & Malderez, A. (1997). "Group dynamics and foreign language teaching". *System* 25, 65-81.
- Fives, H., & Buehl, M. (2008). "What do teachers believe? Developing a framework for examining beliefs about teachers' knowledge and ability". *Contemporary Educational Psychology*, 33, 134-176.
- Ghaith, G. (2004). "Correlates of the implementation of the STAD cooperative learning method in the English as a foreign language classroom". *Bilingual Education and Bilingualism*, 7 (4), 279-294.
- Johnson, D., & Johnson R. (1999). *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Kozar, O. (2010). "Towards better group work: Seeing the difference between cooperation and collaboration". *English Teaching Forum*, 2, 16-23.
- Oxford, R. (1997). "Cooperative learning, collaborative learning, and interaction: Three communicative strands in the language classroom". *The Modern Language Journal*, 81 (4), 443-453.
- Pajares, M. F. (1992). "Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct". *Review of Educational Research*, 62, 307-332.
- Panitz, T. (1999). The motivational benefits of cooperative learning. *New directions for teaching and learning*, 78, 59-67.
- Rinaudo, M. C., & Vélez, G. (2000). *Estrategias de aprendizaje y enfoque cooperativo*. Río Cuarto: Educando Ediciones.
- Swain, M., Brooks L., & Tocalli-Beller, A. (2002). "Peer-peer interaction as a means of second language learning". *Annual Review of Applied Linguistics*, 22: 171-185.

Apéndice

Encuesta Ad hoc sobre Trabajo Cooperativo

Esta encuesta tiene como objetivo conocer las percepciones que tienen los profesores de inglés de la escuela secundaria sobre algunas técnicas de trabajo en el aula.

No es necesario que firme la encuesta ya que es totalmente anónima, pero es importante que no deje ninguna respuesta sin contestar. Muchas gracias por su colaboración.

Lea las siguientes preguntas y marque con una cruz la respuesta que mejor refleje su pensamiento:

	Muy de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	Me da lo mismo	Algo en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1. Mis alumnos obtienen mejores resultados cuando trabajan en grupo					
2. El trabajo en grupo permite que mis alumnos desarrollen el proceso de socialización.					
3. En el trabajo en grupo unos se benefician a costa de otros.					
4. A veces opto por trabajos grupales para tener menor cantidad de tareas para corregir.					
5. Prefiero armar los grupos de trabajo de acuerdo al promedio de los alumnos					
6. Prefiero que los alumnos elijan sus propios grupos de trabajo					
7. Prefiero armar los grupos mezclando a los que más trabajan con los que menos trabajan.					
8. El trabajo en grupo no es fructífero para los alumnos					
9. No todos los alumnos trabajan en grupo por igual					
10. El trabajo en grupo es ventajoso para los alumnos que no trabajan demasiado					
11. Prefiero que los alumnos trabajen de manera individual para poder observar el desempeño personal de cada uno					

	Muy de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	Me da lo mismo	Algo en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
12. En los trabajos grupales siempre trabaja el alumno más responsable					
13. El trabajo en grupo no sirve para evaluar el grado de conocimiento de cada alumno					
14. Cuando los alumnos trabajan en grupo no aprenden bien					
15. Cuando los alumnos trabajan en grupo con sus amigos se obtienen mejores resultados					
16. La cantidad de alumnos por grupo no debe exceder los 4 (cuatro) integrantes.					
17. Se obtienen mejores resultados cuando los grupos de trabajo están conformados de acuerdo al rendimiento (promedio) de los alumnos					
18. Cuando los grupos están conformados de acuerdo a "afinidad" entre sus integrantes se puede observar que no todos los alumnos trabajan con el mismo compromiso					
19. El trabajo en grupo es desfavorable para los alumnos que más trabajan porque ellos hacen la mayor parte de la tarea					

Parte II: Por favor conteste las siguientes preguntas reflejando su pensamiento de la manera más fiel posible. Marque todas las opciones que correspondan.

1. ¿De qué forma agrupa Ud. a sus alumnos en caso de utilizar la modalidad del trabajo en grupo?
 - a. Libre elección
 - b. Agrupación por intereses
 - c. Agrupación por notas similares
 - d. Otro criterio? _____
2. ¿Qué aspectos deben ser tenidos en cuenta para que el trabajo en grupo sea **fructífero para TODOS** sus integrantes? Liste todos los aspectos que considere necesario.
3. ¿**Evalúa** Ud. a sus alumnos de manera grupal? Marque la opción que mejor refleje su pensamiento.
 - a. Siempre
 - b. A veces
 - c. Nunca
 - d. _____
4. ¿Con qué frecuencia **utiliza** Ud. la modalidad de trabajo en grupo?
 - a. Siempre
 - b. Casi siempre
 - c. Según la temática del contenido conceptual
 - d. Casi nunca
 - e. Nunca
5. Alguna otra consideración acerca del trabajo en grupo que pueda resultar de interés:

Portugués lengua extranjera: una propuesta gramatical

Larrieu, Mariana

PROELE (Programa de enseñanza universitaria de lenguas extranjeras) Instituto de Desarrollo Humano. Universidad Nacional de General Sarmiento

La enseñanza de lenguas extranjeras en el nivel universitario, normalmente, está orientada a la lectocomprensión de textos académicos relacionados a la disciplina estudiada por los alumnos. En el caso de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) y específicamente en el área de portugués además de centrarnos en la comprensión de textos se trabajan las otras habilidades ya que las necesidades de nuestros alumnos en un nivel académico son otras. La falta de un libro didáctico (LD) adecuado nos lleva a tener que usar el que más o menos se adapte, además de estar elaborando constantemente materiales complementarios para suplir la carencia del LD. Por tanto, el siguiente trabajo estará guiado por las siguientes preguntas ¿Qué características presenta el contexto de PLE en la UNGS? ¿Cómo se trata la gramática en los LDs de PLE Av: *Brasil, Bem Vindo, Um português bem brasileiro*. ¿Cuál es la pertinencia/relevancia de los LDs analizados para las necesidades del proceso aprendizaje en UNGS? A partir de este análisis vislumbrar la posibilidad de elaboración de un LD propio a nuestro contexto.

Palabras clave: gramática, metodología, portugués lengua extranjera, libro didáctico

La enseñanza de lenguas extranjeras en el nivel universitario, normalmente, está orientada a la lectocomprensión de textos académicos relacionados a la disciplina estudiada por los alumnos. En el caso de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) y específicamente en el área de portugués además de centrarnos en la comprensión de textos se trabajan las otras habilidades ya que las necesidades de nuestros alumnos son otras. La realidad indica que en UNGS el uso de material académico en portugués se restringe a pocos docentes de la carrera de Urbanismo y Educación, por otro lado, es intenso el intercambio de docentes investigadores brasileños que visitan nuestra universidad, así como también los convenios con universidades del país vecino para que nuestros alumnos se capaciten o la realización de encuentros académicos tanto aquí como en Brasil. Dentro de este contexto, se vuelve inevitable la necesidad de los alumnos de tener que comunicarse con expositores en la lengua extranjera, desarrollar la comprensión auditiva, producir mails para solicitar información, etc. (Kugel, Olavarriaga 2013:138)

Partiendo de este contexto, la escasez de libros didácticos (LDs) que nos resulten adecuados nos lleva a tener que elegir el que parcialmente nos convenza y también a la constante elaboración de materiales didácticos complementarios (MDC) para cubrir esa carencia de la actividad comunicativa. “Como no se trata de un típico curso de Portugués de cuatro habilidades ni tampoco uno orientado únicamente a la enseñanza de la lectocomprensión, no existe publicación de material didáctico para usar en nuestros cursos.” (Kugel, Olavarriaga op. cit.)

Así, este trabajo estará guiado por las siguientes preguntas:

1. ¿Qué características presenta el contexto de PLE en la UNGS?
2. ¿Cómo se trata la gramática en los LDs de PLE Av: *Brasil, Bem Vindo, Um português bem brasileiro*.
3. ¿Cuál es la pertinencia/relevancia de los LDs analizados para las necesidades del proceso aprendizaje en UNGS?
- 3.1. A partir de este análisis vislumbrar la posibilidad de elaboración de un MD propio para este contexto.

El libro didáctico

Es el elemento central dentro del curso por ser el referente no solo del alumno sino que también del profesor. Una de las mayores críticas que recibe el LD es que algunas veces termina sustituyendo al profesor, sin embargo, el LD puede ser un elemento positivo cuando sirve de fuente inspiradora para la elaboración de otros materiales por parte del docente y en el caso de que éste presente poca o ninguna experiencia, puede ser un salva vidas al momento de planear las actividades.

Según Xavier e Souza (2008:68 apud Souza de Broco 2009: 48), “el LD tiene varios papeles en el ámbito escolar. Para el alumno, puede ser la única fuente de contacto con la lengua además del insumo del profesor.”

Existen ventajas y desventajas con respecto al uso del LD en el contexto de enseñanza de lenguas. Ur (1995, apud, Álvarez, Scaramucci, Stradiotti 2009: 268-269) señala que le da al profesor y al alumno una visión del proceso de enseñanza/aprendizaje, para que puedan saber de donde están partiendo, lo que viene y a donde pueden llegar; es planeado a modo de desarrollar, gradualmente, diferentes competencias; presenta textos y tareas en general apropiados para el nivel de la mayor parte de los alumnos; es el modo más barato de proporcionar material para el alumno; es práctico y conveniente, por ser compacto, organizado, y de fácil transporte; puede funcionar como una guía para profesores con poca experiencia o conocimientos; da autonomía al alumno, el cual puede aprender, revisar y adelantar puntos, según su necesidad o interés. Por otro lado, Xavier e Souza (2008 apud Souza de Brocco op. cit.:49), describen tres limitaciones del LD a saber: a) el lenguaje artificial que muchas veces opera en el contexto de la comunicación, resultando en muestras irreales del uso de la lengua, b) la visión idealizada del mundo y c) la finalidad de la actuación social.

Independientemente del LD, muchos profesores de PLE elaboran su propio material. Esto es muy positivo y se debe a dos motivos, por un lado a la falta de LD en PLE que cumplan con las expectativas del docente y por otro a la necesidad de adaptarlo, ajustarlo y complementarlo a la realidad local de su clase. Sin embargo, la falta de especialización en el área de elaboración de materiales hace que termine (terminemos) tomando como referencia el mismo LD que criticamos. “Aunque crea que está innovando, el profesor acaba repitiendo los abordajes y metodologías más recurrentes en los LDs, que ya fueron por él internalizadas” (Coracino 1996:31 apud Álvarez, Scaramucci, Stradiotti 2009: 266)

Varios autores han descripto criterios para la elección LD. En el caso de Ur (1995 apud Álvarez, Scaramucci, Stradiotti op. cit.: 269) hace una lista bastante extensa donde incluye: la explicitación de los objetivos de aprendizaje en una introducción, así como su operacionalización en el material; la adecuación educacional y social del abordaje en relación al público; la calidad del *layout* y de la impresión; la presencia de materiales visuales adecuados, así como de los tópicos y tareas interesantes; variedad de tópicos y tareas, de forma a atender a alumnos de diferentes intereses, niveles de proficiencia y estilos de aprendizaje; clareza de las instrucciones, de la organización del contenido y de su graduación, según el nivel de dificultad; la existencia de revisiones periódicas y de secciones de evaluaciones; la autenticidad de los materiales; la explicación y la práctica de la fonética, del vocabulario y de la gramática; la práctica en las cuatro habilidades; el desarrollo de estrategias con el fin de formar alumnos más autónomos; la adecuación de la orientación dada al profesor, de manera a no sobrecargarlo en la preparación de las clases; la existencia de materiales de audio acompañando el libro; y la facilidad de adquirir el libro.

Por su parte, Sheldon (1998: 241 apud Souza de Broco op. cit.: 51-53) presenta un cuadro de criterios mucho más organizado al de Ur:

Racionalidad	-los objetivos del libro; -los espacios que se pretenden completar
Disponibilidad	-facilidad de obtención de ejemplares; -disponibilidad de la editorial en proveer mayores informaciones sobre el contenido, abordajes y detalles pedagógicos
Definición del usuario	- Especificación de la franja etaria, cultura, supuesto background y expectativas educacionales; - definición precisa del nivel de lengua
Layout/gráficos	- densidad y mezcla de textos y materiales gráficos; - el trabajo de arte y las fuentes en relación a la funcionalidad, color y apariencia;
Accesibilidad	-la claridad con que el material es organizado; -facilidad de localización de puntos de vista del libro; -la facilidad de los índices, listas de vocabulario, encabezado y otros especialmente para revisión y propósitos de autoestudio; -referencias a como el libro y sus contenidos podrían ser explotados con más eficiencia;
Integración	-existencia de conexión entre las unidades y los ejercicios en relación al tema, situación, asunto, padrón de desarrollo de habilidad o progresión gramatical /lexical; -existencia de obviedad en relación a la naturaleza de las conexiones; - inexistencia de coherencia interna y externa
Selección/ grado	-inexistencia de una muestra de lengua apropiada a los alumnos- -adecuación de la introducción, práctica y reutilización de ítems lingüísticos para los alumnos; -existencia de un sistema de trabajo en la selección y grado de los ítems lingüísticos;
Características físicas	-existencia de espacio suficiente para escribir en el libro; -como el libro es en relación a la robustez, tamaño y peso; -existencia de clasificación del lomo del libro; Posibilidad del libro poder ser reutilizado por otros estudiantes;
Adecuación	-capacidad de llamar la atención del estudiante; -adecuación a la madurez, lenguaje y nivel conceptual; -nivel de actualización del libro
Autenticidad	-existencia de contenido realístico; -existencia de explotación del lenguaje de una manera comunicativa; -existencia de simplificación y artificialidad de los textos;
Suficiencia	-completud del material (necesidad o no de ser complementado por el profesor) -dependencia de materiales complementarios
Cuestiones culturales	-presentación de ambientes religiosos y sociales diferentes y apropiados, -adaptación a las expectativas del alumno en relación al contenido, metodología y formato; -adecuación al sentido del humor y de la filosofía del autor; -existencia de inclusión de imágenes de género, raza, clase social o nacionalidades estereotipadas, inapropiadas, condescendientes u ofensivas;
Validad educacional	-existencia de consideración de interés educacional más amplios
Estímulo/práctica/revisión	-existencia de oportunidades de interacción en la lengua para que la consolidación suceda; -existencia de posibilidad de que el material sea recordado por los alumnos; -existencia de exámenes ofrecidos por el libro didáctico;
Flexibilidad	-existencia de posibilidad de que el material sea explotado y modificado según los requerimientos de las circunstancias locales; -existencia de disponibilidad de auxilios suplementares, -la demanda del material en relación al tiempo de preparación del profesor y el tiempo de tarea de casa de los alumnos.
Guía	-existencia de sugerencias a respecto de cómo complementar el libro didáctico o de cómo presentar las lecciones de manera diferente;
Relación costo/beneficio	-existencia de eficiencia, facilidad de uso y éxito en la situación de enseñanza con respecto al tiempo, trabajo y dinero

Una aclaración importante que hace el autor con respecto a la elección del LD es que a pesar de los criterios que pudieran existir para la elección del “mejor” material, muchas veces el éxito o el fracaso del mismo será determinado después de haberlo puesto en práctica en la clase. Las elecciones terminan siendo subjetivas y lo que en un principio pensamos que es lo más adecuado, la situación del propio proceso que se da en la clase nos lleva a pensar lo contrario.

Otros autores como Chambers (1997:29) y Ellis (1997) (apud Souza de Broco op. cit.: 53-58) también proponen criterios para evaluar materiales. Como vemos elegir el más apropiado no es tarea fácil sin embargo, el profesor de PLE no tiene muchas opciones al momento de elegir el material. En el mercado del Río de la Plata la literatura de LD se limita a:

- Emma Eberlein, O. F. Lima e Samira A. Iunes (1980) *Falando, lendo, escrevendo português: Um Curso para Estrangeiros*. São Paulo, EPU.
- Elizabeth Fontão do Patrocínio e Pierre Coudry (1989) *Fala Brasil: Português para Estrangeiros* S. P. Campinas Pontes.
- Emma Eberlein O. F. Lima, Lutz Rohrman, Tokiko Ishihara, Cristián Gonzalez Bergweiler y Samira A. Iunes. (1990) *Português Via Brasil: Um Curso Avançado para estrangeiros* S.P EPU.
- Emma Eberlein O.F. Lima, Lutz Rohrmann, Toki ko Ishihara, Cristián González Bergweiler y Samira Abirad Iunes (vol 1. 1991 y vol.2 1995) *Avenida Brasil Curso Básico de Português para Estrangeiros* SP. EPU
- Maria Nazaré de Carvalho Laroca, Nadine Bara e Sonia Maria da Cunha. (1992) *Aprendendo Português do Brasil* S. P. Campinas Pontes.
- Fundação Centro de Estudos Brasileiros (FUNCEB) (1996) *Um português bem brasileiro (níveis de 1 a 6)* Bs. As. Gráfica Pinter S.A.
- Emma E. O.F. Lima e Samira A (1999) *Falar, Ler e Escrever Português: Um Curso para Estrangeiros* S.P EPU. Una versión “modernizada” del Falar, ler, escrever.
- Maria Harumi Otuki de Ponce; Silvia R.B. Andrade Burin y Susanna Florissi (1999) *Bem-vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação* São Paulo SBS.
- Maria Harumi Otuki de Ponce, Silvia Regina. (2001) *Tudo Bem? Português para Nova Geração* São Paulo SBS.

Como anticipamos, para nuestro trabajo analizaremos apenas tres de los libros que circulan, el *Av. Brasil, Um português bem brasileiro, Bem vindo*. La elección se debió a que siguen siendo los LDs de mayor circulación en la enseñanza de PLE. Los mismos serán analizados bajo categorías de análisis descriptas por Souza de Broco (op. cit.) que incluyen: a) abordaje de enseñanza de la lengua predominante, b) el concepto de lengua(je) c) el tratamiento dado a la gramática y d) categoría del método. A modo de observar cuál es el lugar ocupado por la gramática. Finalmente discutiremos algunas consideraciones a respecto de la pertinencia y relevancia del libro que hoy en día utilizamos para el contexto UNGS.

Sobre el abordaje de enseñanza Almeida Filho (1997 apud. Souza de Broco op.cit), dice que el profesor puede reconocer con cuales de los dos grandes lineamientos contemporáneos de abordaje trabajar, si el gramatical (tradicional) o el comunicativo.¹ Para el primero la enseñanza se centra en el análisis de estructuras, clasificación de formas morfológicas y léxicas, prescripción de lo que se debe e no usar en la lengua. Para el

¹ Aunque algunos autores piensen que encuadrar los MD en apenas 2 paradigmas (tradicional x comunicativo) sea un poco obsoleto visto que la tendencia es el “post método”, los LD que aquí analizaremos son anteriores a este paradigma.

segundo, el alumno tiene que elegir la estructura que mejor se aplique a la circunstancia de interacción entre él y su interlocutor, debe saber emplear formas sutiles para demostrar desagrado, aceptar, invitar, pedir algo, mostrar, etc. Para Almeida Filho (1993 apud. Gomes Leal da Cruz Pacheco 2006:56), “ser comunicativo es realizar una enseñanza centrado en el alumno en cuanto sujeto de su proceso de aprendizaje, realizar prácticas significativas y relevantes (...) reconocer errores como señales de crecimiento del alumno (...) evaluar la producción lingüística de los alumnos siempre dentro de eventos comunicativos de habla/escrita.”

Travaglia (2001) propone tres modos de concepción de lenguaje: como expresión de pensamiento (como actividad mental), como instrumento de comunicación (como estructura) y como forma de interacción (actividad social).

La concepción de lenguaje como expresión de pensamiento se basa en que la expresión es producida en el interior de la mente de los individuos y la capacidad del hombre de organizar la lógica de pensamiento dependerá de la exteriorización del mismo (del pensamiento) por medio del lenguaje articulado y organizado. Es considerada la traducción del pensamiento. Con respecto a la gramática exige claridad y precisión por parte de los hablantes ya que las reglas a seguirse son las normas del buen hablar y del buen escribir.

En el lenguaje como instrumento de comunicación, la lengua es vista como un código capaz de transmitir el mensaje de un emisor a un receptor, aislado de su utilización. En términos gramaticales no abandona la enseñanza gramatical tradicional, la concepción de lengua como forma de comunicación focaliza el estudio de los hechos lingüísticos por medio de ejercicios estructurales en la búsqueda de la internalización inconsciente de hábitos lingüísticos propios de la norma culta. Reflejado en ejercicios mecánicos tales como: siga el modelo, completar lagunas etc.

Concebir la lengua como forma de interacción significa entenderla como un trabajo colectivo por su naturaleza socio histórico. El lenguaje, en este contexto, es el lugar de las relaciones sociales en que hablantes actúan como sujetos. Se analiza el lenguaje en la perspectiva dialógica y se enfatiza en los *géneros discursivos* (ideas bakhtinianas) como elementos organizadores del discurso. El tratamiento dado a la gramática es discutido por varios autores aunque no se niega la necesidad de enseñarla. Lo importante es que el profesor cambie la postura para que enseñar gramática dentro de un contexto comunicativo no signifique volver al tratamiento tradicional.

Kumaravadivelu, (2006, apud de Souza de Broco op. cit.) divide el método en: a) centrado en el lenguaje: preocupación con el sistema lingüístico de la LE lo llevará al uso comunicativo. El aprendizaje es intencional. Los ítems pre seleccionados con foco explícito en la gramática y vocabulario. Ayuda a los alumnos a practicar y demostrar conocimiento y habilidad lingüística. Existe una preocupación en las formas lingüísticas y se cree que la práctica de estructuras pre seleccionadas y pre secuenciadas lleva al aprendizaje de la lengua. b) Centrado en el aprendiz: preocupación con el sistema lingüístico y pragmático de la LE conducirá al uso comunicativo. El aprendizaje de la lengua es ampliamente intencional. Los ítems pre seleccionados con foco explícito en la gramática, vocabulario y categorías funcionales. También ayuda a los alumnos a practicar y demostrar conocimiento y habilidad lingüística. Y c) centrado en el aprendizaje: preocupación con el uso comunicativo irán automáticamente a conducir a la internalización del sistema lingüístico y pragmático de la LE. El aprendizaje de la lengua es incidental. Tópicos y tareas pre seleccionadas con foco en su potencial de promover discursos comprensibles y actividades orientadas al significado. Permite que la lengua emerja de la actividad por sí misma. Ayuda a los alumnos a realizar actividades y a demostrar habilidad lingüística usando el conocimiento lingüístico que ellos adquirieron.

Análisis de los MD de PLE

Para el siguiente análisis nos enfocaremos apenas en una unidad en la que se presenten en el que se presente el mismo tema gramatical por los tres libros, en este caso, el futuro. Vale aclarar que la idea no es criticar el material sino realizar una lectura crítica del mismo que tiene por finalidad la elaboración de un material didáctico propio para las necesidades de nuestros alumnos en UNGS.

El *Avenida Brasil Curso Básico de Português para Estrangeiros* cuyos autores son Emma Eberlein O.F. Lima, Lutz Rohrmann, Toki ko Ishihara, Cristián González Bergweiler y Samira Abirad Iunes data del año 1991 el vol 1. y de 1995 el vol.2. Este libro “Se destina a extranjeros de cualquier nacionalidad, adolescentes y adultos que quieran aprender portugués para poder comunicarse con brasileiros y participar de su vida cotidiana” y está compuesto por 12 unidades. Si prestamos mayor atención dentro de las unidades veremos que a su vez éstas se dividen en temas (vocabulario), comunicación (funciones comunicativas) y gramática (temas gramaticales) aunque esta división no esté especificada en el índice. Analizaremos en este caso la unidad 2 que tiene el título “*Este é meu colega*”

Al inicio de la unidad aparecen varios pequeños diálogos cortos que podrían ser verosímiles si estuvieran bien contextualizados. En realidad, no dicen mucho al evento comunicativo y dejan mucho a la imaginación. De manera general, los diálogos están para reforzar o introducir temas gramaticales o de vocabulario.

- Como vai?
- Vou bem, obrigada. E você?
- Bem, obrigado. Este é meu colega Carlos.
- Muito prazer.
- Prazer.

- Oi, João, tudo bem?
- Tudo bem.
- Esta é minha irmã.
- Oi.
- Oi.

(ej.: 1 y 2 p. 15)

- Vou almoçar no “Tropéi-
na.” Você vai também?
- Vou. Quando?
- Amanhã, ao meio-dia.
- Tudo bem.

atividades	
ir ao cinema teatro concerto jogo de futebol	almoçar jantar tomar cafezinho

- Vamos ao cinema?
- Quando?
- Hoje de noite.
- Hoje, não posso.
- Então vamos na quinta.
- Ótimo.

dias da semana		períodos do dia
segunda-feira		de manhã
terça-feira		ao meio-dia
quarta-feira		de/à tarde
quinta-feira		de/à noite
sexta-feira	hoje	
sábado	amanhã	
domingo		

(ej.: 3 y 4 p. 15)

Los dos primeros son ejemplos de cómo saludar o presentar a una persona. Los ejemplos 3 y 4 son invitaciones para participar de eventos diferentes. Siempre después del dialogo (como en 3 y 4) hay una actividad que invita a los alumnos a crear otras situaciones similares siguiendo el modelo presentado por el dialogo y por un cuadro que contiene vocabulario y algunas estructuras que deben ser usadas. El dialogo sirvió de disparador para utilizar las estructuras por él presentadas. Por tanto, podemos notar que la comunicación no se da de forma espontánea ya que el alumno debe seguir una forma.

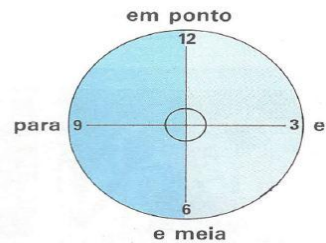
En la página 16 se repite más o menos el mismo esquema: un pequeño dialogo, nada contextualizado para introducir vocabulario (horas en este caso) (ejemplo 5), una

pequena atividade dirigida para praticar as horas, outros 2 diálogos são novamente colocados com possibilidades de convites para um evento mas desta vez se soma o vocabulário da hora que acabou de ser explicado. A atividade para praticar é completar uma agenda com atividades sugeridas por o mesmo livro. (exemplo 6)

Que horas são?

- Que horas são?
- Oito e quinze.
- Já? Estou atrasado!

Estou atrasado
Estou adiantado



(ej.: 5 p.16)

2. Trabalhem com seus relógios e perguntem as horas.



A que horas?

- Vamos tomar um cafezinho?
- A que horas?
- As duas e meia.
- Tudo bem.

Você pode...?

- Você pode ir ao banco?
- A que horas?
- Às quatro.
- Não posso. Tenho aula de Português das três e meia às quatro e meia.

segunda	quinta
terça	sexta
quarta	sábado
	domingo

atividades

dentista/ aula de .../ cinema/ reunião/ trabalhar/ banco/

Preencha sua agenda e fale com seus/suas colegas.

(ej.: 6 p.16)

En la página 18 está la sistematización gramatical del verbo *ir*, el *futuro inmediato* y los verbos *poder* y *ter*, se trata de los 4 verbos que aparecieron sistemáticamente en los diálogos anteriores. Seguido de una pequeña actividad a modo: hable con su colega pero *siga o modelo* sin la oportunidad de que el alumno se comunique libremente. Este tipo de ejercicio es bien común a lo largo del libro.

Combine os elementos e faça frases com o verbo *ir*.

Exemplo: Eu vou viajar no domingo.

Eu Você/Ele/Ela	ir	estudar almoçar viajar dançar completar morar	ao restaurante Português no domingo em Recife o exercício com Marcia
Nós Vocês/Eles/Elas			

(ej.:7 p. 18)

En la página 19 aparece otro dialogo, un poco más extenso que los otros, a modo de revisión de vocabulario y de estructuras gramaticales presentadas.

En general, podemos notar que el tipo de ejercicio presentado es de asociación, preguntas y respuestas, formulación de oraciones y completar espacios. Aquellos ejercicios

que tienen por objetivo incentivar la interacción entre alumnos, no dan la oportunidad de que se comuniquen libremente sino que son limitados. Ejercicios contradictorios del tipo *fale com seu colega* pero en el que se provee el vocabulario y la estructura que debe ser usada en la comunicación (ej.: 6) o la realización apenas de oraciones (ej.: 7)

Verificamos que los ejercicios que tomamos como ejemplo son básicamente orientados a la práctica de estructuras lingüísticas y no promueven la comunicación natural y espontánea.

En el prefacio del *Avenida Brasil* los autores declaran que

El método utilizado es esencialmente comunicativo, pero que en determinado momento de la lección, las adquisiciones gramaticales son organizadas y explicitadas. Optamos por un método, digamos, comunicativo estructural. Así llevamos al alumno a través de actividades ligadas a su experiencia personal, a involucrarse y participar directamente del proceso de aprendizaje, mientras le garantizamos la comprensión e el dominio tan necesario al alumno adulto de la estructura de la lengua. (LIMA, E. O. F. et al.:3)

Cabe destacar que en la historia de los métodos no existe ninguno que sea “comunicativo estructural” como declaran estos autores. En la estructuración que presentó el libro en la unidad 2 no se llega a vislumbrar el método comunicativo que argumenta tener, por el contrario, lo que se quiere resaltar es la forma y no la comunicación.


Resumiendo, podemos decir que el abordaje que presenta es un abordaje tradicional; la concepción de lengua(je) según Travaglia (op. cit.) es como instrumento de comunicación; desde el punto de vista gramatical, es a partir de ella que se estructura el libro y la categoría del método es centrado en la lengua según lo presentado por Kumaravadivelu, (op. cit, apud de Souza de Broco op. cit.)

El *Bem-vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação* realizado por Maria Harumi Otuki de Ponce; Silvia R.B. Andrade Burin y Susanna Florissi fue realizado 8 años después que el *Av. Brasil* en el año 1999. Para jóvenes adultos y adultos que quieran aprender portugués de Brasil. Esta edición está dividida en 4 grupos temáticos y cada grupo contiene 4 unidades. Analizaremos la cuarta unidad del grupo 1: *Meu futuro*

Esta unidad inicia con una lista de vocabulario suelto con las formas de *pagamento*, un modelo de cheque para completar y algunas formas de preguntar precios. Aparentemente sin objetivo definido ni actividad propuesta para poner en práctica ese vocabulario.

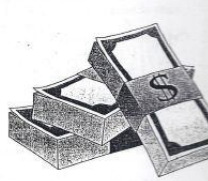
DINHEIRO

MOEDAS



0,01
0,05
0,10
0,25
0,50
1,00

NOTAS



1,00
5,00
10,00
50,00
100,00


EXPRESSÕES

Quanto custa?
Quanto é?
Quanto sai?
Tem trocado?
Confira o troco, por favor.

PAGAMENTOS

cartão de crédito
à vista
a prazo
(em parcelas/em "x" vezes/em "x" prestações)
cartão de banco
cheque
dinheiro

COMO PREENCHER
UM **CHEQUE** NO BRASIL:



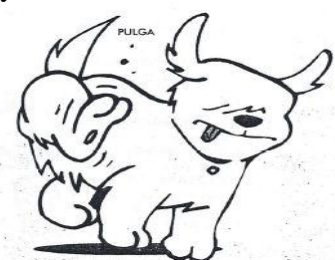
(ej.: 8 p.31)


Pudimos marcar tres géneros textuales: un dialogo que es parcialmente contextualizado, dos “pensamientos” uno sobre cómo sería el futuro de esa persona y otro que describe el lugar donde se encuentra y como sería su vida y el tercero son dos músicas que veremos después. En todos los casos se pretende trabajar alguna competencia gramatical. No hay preguntas de comprensión.

Existe una sección llamada *Psiiu!* que aparece en siete oportunidades y contiene vocabulario aislado de cualquier tema, sin contexto específico ni actividad posterior como muestra el ejemplo de la pág. 37 y 39.


ANIMAIS

BOI
CACHORRO
CARNEIRO
CAVALO
COBRA
COELHO
GATO
MACACO
PORCO
TARTARUGA...






(ej.: 9 p.37)



AVES (2)

GAIVOTA
GALINHA
GALO
GARÇA
MARRECO
PATO
PINTINHO
POMBO
URUBU...



(ej.: 10 p.39)

Aparece también un ejercicio para completar espacios con los tiempos verbales que presenta la unidad. Se trata de oraciones sueltas no contextualizadas. El método comunicativo no es la presentación de vocabulario aislado o frases sueltas como insumo para comunicarse, eso más bien se aproxima a un método estructural.

Use os diversos tempos verbais conforme a necessidade:
PRESENTE/PERFEITO/IMPERFEITO/FUTURO/FUTURO

a. Ontem eu _____ um americano na festa. (CONHECER)

b. Nós sempre _____ de ônibus, porque temos medo de avião. (VIAR)

c. Antigamente, Maria _____ sempre visitar meus pais. (IR)

d. Amanhã Pedro _____ para a (pra) minha casa. (VIR)

e. Quando _____ criança, eu _____ numa escola municipal. (SER/ESTUDAR)

f. Nos fins de semana, Sílvia _____ para a (pra) praia com a família. (IR)

g. Ontem eu _____ o carro que eu _____ no ano passado. (VENDER/COMPRAR)

h. No próximo ano _____ mais, _____ meus pais e _____ um bom menino.
 Eu _____ I (ESTUDAR/AJUDAR/SER/PROMETER)

i. Em janeiro, antes de ir à Inglaterra, quero _____ um curso intensivo de inglês. (FAZER)

j. Márcia _____, _____ e _____ advogada porque seu pai _____
 muito rico e _____ pagar os estudos. (ESTUDAR/FORMAR-SE/TORNAR-SE/SER/PODER)

(ej.:11 p.37)

Para explicar los temas gramaticales los títulos, en algunos casos, presentan metalenguaje: sílaba tónica e sílaba átona; futuro como también algunas consignas Use o diversos tempos verbais conforme a necessidade: presente/ perfeito/ imperfeito/ futuro/ futuro.

En la página 35 aparecen dos músicas en las que se resaltan en negrita los verbos en futuro que presenta. El único objetivo aparente sería contextualizar dentro de este género textual el tema gramatical que presenta toda la unidad *futuro* (futuros en general). No aparece actividad de discusión, producción etc.

REFAZENDA

ABACATEIRO, ACATAREMOS TEU ATO
 NÓS TAMBÉM SOMOS DO MATO
 COMO O PATO E O LEÃO
 AGUARDAREMOS, BRINCAREMOS NO REGATO
 ATÉ QUE NOS TRAGAM FRUTOS
 TEU AMOR, TEU CORAÇÃO

ABACATEIRO, TEU RECOLHIMENTO
 É JUSTAMENTE O SIGNIFICADO
 DA PALAVRA TEMPORÃO
 ENQUANTO O TEMPO
 NÃO TROUXER TEU ABACATE
 AMANHECERÁ TOMATE
 E ANOITECERÁ MAMÃO (...)

Gilberto Gil

O ÍNDIO

UM ÍNDIO DESCERÁ DE UMA ESTRELA
 COLORIDA, BRILHANTE
 DE UMA ESTRELA QUE VIRÁ
 NUMA VELOCIDADE ESTONTEANTE
 E POUSARÁ NO CORAÇÃO DO HEMISFÉRIO SUL
 NA AMÉRICA, NUM CLARO INSTANTE

DEPOIS DE EXTERMINADA
 A ÚLTIMA NAÇÃO INDÍGENA
 E O ESPÍRITO DOS PÁSSAROS
 DAS FONTES DE ÁGUA LÍMPIDA
 MAIS AVANÇADO QUE A MAIS AVANÇADA
 DAS MAIS AVANÇADAS DAS TECNOLOGIAS

VIRÁ, IMPÁVIDO QUE NEM MOHAMED ALI
 VIRÁ QUE EU VI
 APAIXONADAMENTE COMO PERI
 VIRÁ QUE EU VI
 TRANQUÍLO E INFALÍVEL COMO BRUCE LEE
 VIRÁ QUE EU VI
 O AXÉ DO AFOXÉ, FILHOS DE GANDHI
 VIRÁ (...)


Caelano Veloso

(ej.: 12 p35)

Sin embargo también hay lugar para textos escritos y diálogos de características más comunicativas. En todos los casos el objetivo es promover el uso del/los futuros.

Otros ejercicios promueven ampliamente la interacción entre participantes: indagar, entrevistar, conversar, etc. como muestran los ejemplos que se siguen:


Vocês foram eleitos governantes de um país e têm plena autoridade para fazer o que quiserem. Que mudanças vocês farão para construir um "país ideal"? O que vocês não aprovam no país em que vocês moram agora e gostariam de mudar? Depois, discutam com o professor/outras grupos sobre a viabilidade ou não de implantar esta mudança no país.



Ex.: Atualmente o povo está pagando impostos pesados. Achamos injusto, por isso, no nosso "país" ninguém precisará pagar impostos.
(Mas o que o governo fará para arrecadar verbas para a realização de obras?...)


(ej.:13 p.33)

Você e seu/sua colega estão participando de uma Convenção Internacional de Engenharia Ecológica. Planejem uma Cidade Futurista no coração da Amazônia com o mínimo de destruição do meio-ambiente possível.



(ej.: 14 p.36)

Você vai sair de férias e quer viajar. Trabalhe em pares. Escolha um país e conte seus planos ao seu colega/professor. Se desejar, use as dicas abaixo:



ONDE / QUANDO / COM QUEM / O QUE LEVAR
DE QUE / ONDE SE HOSPEDAR / O QUE FAZER, ETC.

(ej.:15 p.38)

Para Barbirato (1999:62 apud de Souza de Broco op. cit.:198) el foco del profesor debe estar en el significado y no en la forma ya que, según esta autora, si el objetivo del profesor es enseñar determinado tiempo verbal y elabora una actividad para que los alumnos utilicen ese tiempo, el foco estará en el uso correcto de ese tiempo y no en el significado. En una actividad comunicativa, la gramática no debe ser el criterio de organización. Sin embargo, algunos de los ejercicios que pusimos como ejemplo no están orientados a la forma ya que, según la misma autora, el objetivo de remarcar características lingüísticas no es explicitado a los alumnos, de tal manera que ellos no son forzados a enfocar su atención en la forma más que en el significado como podemos notar en los ejemplos 13, 14 y 15.

Con esto podemos concluir que el *Bem Vindo* es un material que presenta una visión un poco pobre del método comunicativo ya que en algunos casos, las actividades están orientadas a la forma y otras al significado. Con respecto a la gramática, ésta no debe ser el eje principal y sería interesante que las actividades comunicativas sean realmente reales y espontaneas de tal forma que primero se focalice en el significado y que el foco en la forma surja apenas cuando surja la duda con actividades gramaticales. Con respecto a la visión de lengua(je) existen 2 formas dependiendo en si la actividad se focaliza en la forma, vista como instrumento de comunicación, ó si se focaliza en el significado, vista como interacción. Según el método descripto por Kumaravadivelu, (op. cit, apud de Souza de Broco op. cit) estaría centrado en el alumno. En síntesis:

Abordaje de enseñanza: versión pobre del abordaje comunicativo; concepción de lengua(je): alternancia entre instrumento de comunicación e interacción; tratamiento dado a la gramática: hay lugar para la gramática pero también para el significado; Categoría del método: centrado en el alumno.

Um português bem brasileiro 1 (UPBB) está dividido en 5 unidades más una introducción fonológica y un apéndice gramatical. Cada unidad inicia con una crónica que presenta el tema gramatical y el vocabulario que se va a tratar. La crónica es el único género textual que presenta este libro. Cabe destacar que de los tres libros que analizamos este es el único realizado en argentina para un público hispanohablante.

La crónica que da inicio a la unidad 1 está narrada en forma de dialogo entre un vendedor y un nene. Le siguen 6 preguntas de comprensión muy fáciles de identificar en el texto y 2 preguntas de carácter personal, que se podrían responder con un *sí* o *no*. Con esto podemos notar que la comprensión oral se restringe a la decodificación de información explícita y no a buscar los implícitos o inferencias que pudiera ofrecer el texto.

En esta unidad podemos notar que son casi inexistentes las actividades de interacción en las que el alumno se pueda comunicar en la lengua que está estudiando. La gramática prácticamente no es presentada explícitamente, algunos temas son presentados con ejemplos seguidos de una actividad para completar espacios en blancos que pueden ser oraciones descontextualizadas pero que usan el vocabulario y la gramática que apareció en la crónica. (Ejemplo 16,17)

Artigos definidos e indefinidos

O papagaio	Um amigo
A empregada	Uma amiga
Os nomes	Uns passarinhos
As gaiolas	Umas gaiolas

Complete usando um artigo:

- _____ menino encontrou _____ homem na praia.
- _____ meu pai me contou que o senhor tem muitos pássaros.
- _____ papagaio deixa coçar _____ cabeça.
- _____ dia, o menino resolveu comprar _____ passarinho.
- O senhor vende, mas sem _____ gaiolas, não é?
- _____ dias depois, ele comprou _____ revistas de pássaros.

(ej.: 16 p.29)

Inspirando-se nas ilustrações, complete as frases abaixo:

Quem é ela?
Ela é _____
A menina está _____
Ela tem _____
A garota vai _____

Observe:
A menina está chamando o irmão.
Ela está vendo o seu irmão com um senhor.
Ela está saindo da água.

Agora complete:


- O menino está _____ com o vendedor; (conversar)
- O amigo de seu pai sempre está _____ passarinhos na praia. (vender)
- O garoto está _____ tudo sobre as aves. (perguntar)
- Ele também está _____ os preços e _____ um desconto. (discutir – pedir)

Observe:
As crianças estão com pressa.
Elas estão com sede.
Elas estão com vontade de tomar um sorvete.

(ej.: 17 p. 30)

Hay una actividad de equivalencias para retirar del texto y la única actividad de producción escrita en esta unidad es la realización de un dialogo previamente secuenciado acompañado de una caja con vocabulario de apoyo para utilizar como muestra el ejemplo de la página 31.

Aprendendo a conversar



Diálogo
Seguindo o roteiro abaixo, crie um diálogo:

Comprador (C) Vendedor (V)

C – Cumprimenta.
V – Cumprimenta.
C – Diz o que quer.
V – Apresenta e descreve o que vende.
C – Pergunta o preço.
V – Informa quanto custa.
C – Acha caro e pede desconto.
V – Nega.
C – Pergunta quais são as formas de pagamento.
V – Dá a informação solicitada.
C – Decide se faz ou não a compra.
V – Indica onde pagar e retirar a compra.
C – Agradece e se despede.
V – Despede-se também.

Vocabulário de apoio

Pois não?
Posso ajudá-lo/la?
Gostaria de ver...
Queria ver...
Posso experimentar?
Aqui está
abatimento
providores
o caixa
o pacote

Formas de pagamento

à vista
a prazo
com cheque
com cartão
em parcelas/ em prestações
com juros
sem acréscimo

(ej.: 18 p. 31)

Los Lds destinados a hispanohablantes como es el caso de *UPBB* focalizan mucho en el nivel fonético-fonológico, en las diferencias en el sistema vocálico del portugués y del español, en las dificultades de comunicación surgidas de los falsos cognados pero deja de lado cuestiones importantes como el nivel sintáctico o diferencias estructurales entre ambas lenguas. (Álvarez, Scaramucci, Stradiotti 2009: 276).

A modo de síntesis podemos decir que el abordaje de enseñanza que presenta pretende ser comunicativa pero tiende en algunas secuencias para el tradicional. Las actividades de esta unidad no siempre promueven la comunicación natural y tienden para la práctica lingüística; la concepción de lengua(je): alternancia entre instrumento de comunicación e interacción; tratamiento dado a la gramática: hay lugar para la gramática pero también para el significado; Categoría del método: centrado en el aprendiz.

¿Cuál es la pertinencia de los LDS para contexto UNGS?

Tanto el *Av. Brasil* como el *Bem vindo* son 2 Ld. pensados y realizados para ser usados en un contexto de inmersión. Apenas *UPBB* fue realizado para hispanohablantes, por eso es el que preferimos usar en nuestras clases. Sin embargo, ninguno de ellos es adecuado para trabajar en un nivel universitario visto que las necesidades y objetivos no son las mismas. Como anticipamos en el inicio de este trabajo, necesitamos un material que ponga el foco en el desarrollo de habilidades de estudio, como tomar notas, hacer resúmenes, que el alumno sea capaz de hacer inferencias, pueda participar de congresos y comunicarse con expositores, redactar textos académicos y cualquier género que forme parte de la actividad universitaria, desarrollar la comprensión auditiva, producir *e-mails* para solicitar información, etc. (Kugel, Olavarriaga op.cit.; Álvarez, Scaramucci, Stradiotti op.cit.)

Por otro lado, el MDC que realizamos para suplir esa carencia y que creemos nos ofrece mayor flexibilidad y nos permite la sustitución de textos y ejercicios termina siendo un reflejo del LD. En definitiva, ninguno es adecuado para las necesidades del alumno.

Vislumbrando un material

Lamentablemente hasta la fecha no existe bibliografía específica. Esperemos que este trabajo sea la antesala para un futuro proyecto pedagógico.

Álvarez, M. L; Scaramucci, M. V. R; Stradiotti, M. L. (op.cit.) resaltan tres aspectos fundamentales que deberían tener los Lds y a los cuales adherimos que serían:

desarrollo de las cuatro competencias/habilidades, interacción de las habilidades y tratamiento de cuestiones culturales.

El material debe ser autentico y estar formado por diversos géneros textuales provenientes de diferentes fuentes adaptados o no, pero que mantengan los propósitos comunicativos de manera a ayudar al alumno a familiarizarse con diferentes estilos que pudieran estar relacionados al ámbito académico como *e-mails*, abstracts, capítulos de libros, conferencias, discursos, seminarios, debates, etc. Las mismas características debería tener el material para desarrollar la producción oral, diálogos con propósitos comunicativos verosímiles, contextualizados a fin de que se tengan en cuenta el interlocutor y la relación que pudiera existir entre los participantes de la conversación, la pulidez, la formalidad o informalidad de la comunicación, etc. y poner el foco en los aspectos gramaticales y lexicales durante la producción oral. Pensar actividades que preparen al alumno para el género que va a escuchar y así poner en práctica sus conocimientos previos.

Según Widdowson (1978 apud Dal Corno 2001:115) el material didáctico para aproximarse a categorías comunicativas debería contener:

- Adecuación más que corrección
- Uso en lugar de utilización
- Valor más que significado
- Enunciado más que oraciones
- Actos ilocucionarios en lugar de proposiciones
- Coherencia más que cohesión
- Habilidades comunicativas y no solo lingüísticas

La producción escrita, que normalmente no es explotada lo suficiente, debería ser tomada como otra habilidad a desarrollarse. El *Celpe-Bras*¹ desarrolló, para evaluar esta competencia, algunos criterios que son interesantes como: adecuación contextual (si el texto alcanza sus objetivos); adecuación discursiva (que comprende aspectos relacionados a cohesión y coherencia); adecuación lingüística (lexical y gramatical) Además de presentar actividades en las que existe integración de habilidades/competencias por considerar que en la vida real nadie las usa de manera aislada. Esto le permite al profesor una aproximación mayor a la lengua como práctica social y no solo como un pretexto para ejercicios estructurados (Álvarez, Scaramucci, Stradiotti op.cit.)

La cultura en el libro normalmente viene presentada por intermedio de textos informativos, músicas, mapas de Brasil etc., exponiendo apenas curiosidades sobre la cultura o reforzando el imaginario con el que llega el alumno a la clase y no se toma en cuenta cuestiones del estilo ¿cómo saludar a alguien? La cultura es un factor inherente al lenguaje y no puede ni debe ser reducido.

A modo de conclusión podemos decir que encarar un proyecto pedagógico de estas características sería más que ambicioso. Los profesores de PLE sabemos las limitaciones de los LD con los que trabajamos y la falta de materiales específicos para contextos universitarios que realmente contemplen las necesidades de los alumnos en el ámbito académico. Esperemos, en breve, poder estar contribuyendo con un material de estas características.

¹ Es el examen de proficiencia en PLE para extranjeros desarrollado por el Ministerio de Educación de Brasil.

Bibliografia

- Álvarez, M. L; Scaramucci, M. V. R; Stradiotti, M L., (2009) Uma análise panorâmica de livros didáticos de português do Brasil para falantes de outras línguas in: Dias, R., Cristovao, V. L. (organizadoras), *O livro didático de língua estrangeira. Múltiplas perspectivas (PP 265-266)*. Campinas, SP, Mercado de Letras.
- De Souza Broco, A., (2009) *A gramática em contexto teletandem e em livros didáticos de português como língua estrangeira*. Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, campus de São José do Rio Preto. [en línea] Disponible en: <http://www.teletandembrasil.org/site/docs/BROCODISS.pdf>
- Dal Corno, G. O. M, (2001) *O papel da pragmática no livro didático para o ensino comunicativo de português do Brasil para estrangeiros*, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre [en línea] Disponible en: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/8311/000573401.pdf?sequence=1>
- Fundação Centro de Estudos Brasileiros (FUNCEB) (1996) *Um português bem brasileiro (níveis de 1 a 6)* Bs. As. Gráfica Pinter S.A.
- Gomes Leal da Cruz Pacheco, D. (2006), *Português para estrangeiros e os materiais didáticos: um olhar discursivo*. Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, [em línea] Disponible en: <http://www.letras.ufrj.br/posverna/doutorado/PachecoDGLC.pdf>
- Kugel I., Olavarriaga, M., (2013) “Comprensión oral y producción en la enseñanza de portugués en el nivel universitario” en Muslip, Eduardo e Isis Costa Mc.Elroy (coord.) *Passo de Guanxuma. Ficciones argentinas sobre Brasil-Ficciones brasileñas sobre Argentina*, (pp. 135-142) Bs. As. Editorial de Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Lima, E. O. F. et al. (1991) *Avenida Brasil: curso básico para estrangeiros*. v.1. São Paulo: EPU,
- Moreira Tosatti, N. (2011) *Gêneros textuais e o propósito da comunicação em livro didático de PLE*. Revista ReVeLe -nº 3- Agosto/2011 [en línea] disponible en: http://www.letras.ufmg.br/cpq/revista%20revele/Revista_tres/ESTUDOS%20LINGU%C3%8DSTICOS/23GENEROS%20TEXTUAIS%20E%20%20O%20PROPOSITO%20DA%20COMUNICA%C3%87%C3%83O%20NO%20LIVRO%20DID%C3%81TICO%20-%20NATALIA%20TOSATI.pdf
- Ponce, M. H. O., Burim, S. R. B. e Florissi, S. (1999) *Bem-vindo!* São Paulo, Editora SBS.
- São Bento Ferreira, T. (2010) *Linguística de corpus e autenticidade de livros didáticos: o caso do português como língua estrangeira (ple)* Dissertação apresentada para Mestrado em linguística aplicada e estudos da linguagem. PUC-SP, [en línea] Disponible en: http://www4.pucsp.br/pos/lael/docs/21_02_11/DISSERTACAO_Telma_FINAL_frente_verso.pdf
- Travaglia, L. (2001) *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 6ta ed. São Paulo: Cortez.

Cultura, contexto y comportamiento social: la pragmática en tiempos de interculturalidad

Liendo, Paula

Universidad Nacional del Comahue

La definición de *competencia intercultural* propuesta por Byram agrega al concepto de *competencia comunicativa* de Hymes variables no lingüísticas relacionadas con aspectos sociales, culturales y estratégicos. Los nuevos profesores y traductores deben desempeñarse en un mundo globalizado, en el que la distinción entre hablantes nativos y no nativos resulta obsoleta e inadecuada. Este trabajo surge de la observación de las competencias interculturales de los estudiantes de la materia Inglés V del Profesorado y Traductorado de inglés (Universidad Nacional del Comahue) e incluye propuestas para fortalecer su rol como *mediadores culturales*. El futuro desempeño profesional de nuestros estudiantes exige que comprendan la cultura de sus interlocutores y fortalezcan su propia identidad, valores y comportamientos sociales. Para lograrlo, se deben resignificar las variables no lingüísticas (como el contexto, la cultura, y el comportamiento social) desde el aula. El trabajo incluye sugerencias para el desarrollo de las competencias interculturales del mencionado grupo, en particular, de su *habilidad pragmática*. Se analizan algunos factores que dificultan la percepción y el uso de las normas pragmáticas del inglés en los estudiantes (como la interferencia, la generalización y las limitaciones de los libros de texto, entre otros) y se propone el diseño de materiales didácticos para abordarlos.

Palabras clave: competencia intercultural, pragmática, diseño de materiales

Introducción

La competencia comunicativa (Canale & Swain, 1980) toma al hablante nativo de una lengua como modelo, considera al alumno desde el punto de vista de la lengua meta (LM) y presupone que el objetivo del aprendizaje es participar activamente en la cultura de dicha LM. Sin embargo, en un mundo globalizado donde la mayoría de los hablantes de inglés no son hablantes nativos, esta competencia resulta insuficiente. La *competencia intercultural* propuesta por Byram (1997) agrega al concepto de Hymes (1972, en Widdowson, 1996) variables no lingüísticas relacionadas con aspectos sociales, culturales y estratégicos para adecuarse a este nuevo escenario global, que no distingue entre hablantes nativos y no nativos.

Este trabajo surge de la observación de las competencias interculturales de los estudiantes de la materia Inglés V del Profesorado y Traductorado de inglés (Universidad Nacional del Comahue), que evidencian un menor desarrollo que sus competencias lingüísticas. Esta diferencia podría presentarles dificultades en su futuro desempeño profesional: como profesores y traductores tendrán un rol de *mediadores culturales* (Ishihara & Cohen, 2010) que les exigirá tanto comprender la cultura de sus interlocutores como fortalecer su propia identidad, valores y comportamientos sociales.

La propuesta se enmarca en la necesidad de compensar dicha asimetría. Para ello, es necesario resignificar las variables no lingüísticas, como el contexto, la cultura, y el comportamiento social, desde el aula y en los materiales didácticos. Se presentan sugerencias para el desarrollo de las competencias interculturales del mencionado grupo con el fin de que la interrelación entre contexto, contenido y estrategias de interacción social faciliten su adquisición de la *habilidad pragmática* (la capacidad de interpretar y transmitir intencionalidades, suposiciones y propósitos mediante la producción y comprensión de textos orales y escritos). Se analizan algunos factores que dificultan la

percepción y el uso de las normas pragmáticas del inglés en los estudiantes y se propone el diseño de materiales didácticos para abordarlos.

La competencia intercultural: contenido, cultura y comportamiento social.

La definición de Byram (1997) de competencia intercultural deja en claro que las variables lingüísticas no son más importantes que cuestiones extra-lingüísticas como los contenidos, el comportamiento social y la cultura. En la enseñanza del inglés, la definición precisa de los contenidos ha resultado en una resignificación del alumno como “actor social” en su relación con la lengua meta (Byram & Grundy, 2003). Por ello, la Pragmática (entendida como la investigación lingüística sobre las relaciones entre el signo lingüístico y los usuarios de la lengua en un contexto específico) es fundamental, en particular en su relación con la cultura y la definición de identidad cultural en el nuevo contexto global. En consecuencia, el objetivo de la lingüística debería ser demostrar cómo la pragmática y la cultura interactúan con el lenguaje y resaltar este vínculo en la enseñanza de las lenguas (Ishihara & Cohen, 2010).

Enseñar pragmática en el contexto actual no debe entenderse solo como un proceso cognitivo, sino como un fenómeno social, ya que los hablantes de una L2 construyen y negocian sus identidades a medida que se socializan en la comunidad meta. Para lograrlo, deben ser hablantes pragmáticamente competentes, nativos o no. Desarrollar la habilidad pragmática de los alumnos implica que puedan trascender el sentido literal de lo dicho o escrito para poder interpretar intencionalidades, suposiciones, finalidades y clases de acciones realizadas, y esto solo es posible mediante una construcción contextualizada (ibíd.).

La divergencia pragmática

Los avances realizados en las investigaciones sobre pragmática aún no se ven reflejados en la didáctica de las lenguas y esto presenta un desafío a los docentes. En el aula pueden observarse a diario ejemplos de divergencias pragmáticas tales como la tendencia a responder oralmente en oraciones completas, o el limitado uso de marcas pragmáticas para señalar una interrupción en la interacción oral. Ishihara y Cohen (2010) presentan cinco posibles causas de estas divergencias por parte de los estudiantes:

1. La transferencia negativa de las normas pragmáticas, que puede ocasionar malos entendidos o una interrupción temporal de la comunicación.
2. Una limitación gramatical en la L2, que puede afectar la competencia pragmática del estudiante, ya que una mayor habilidad gramatical facilitará su comprensión y producción.
3. Una generalización excesiva de las normas pragmáticas de la L2, tal como sucede con la generalización lingüística. Los estudiantes desarrollan una hipótesis sobre la L2 y la aplican a situaciones donde no es apropiado hacerlo. Esto también puede resultar de estereotipos culturales o concepciones lingüísticas erróneas.
4. El resultado de la instrucción o los materiales didácticos, como la insistencia del uso de oraciones completas en la producción oral en la práctica sistematizada o las generalizaciones culturales.
5. La disconformidad del estudiante con las normas pragmáticas de la L2. Esta resistencia puede provenir de cuestiones de identidad social, actitud o principios.

Actividades propuestas

La transferencia negativa (1) es una situación común entre los estudiantes de nuestra cultura y grupo etario. Podemos citar ejemplos como la contravención del principio de cooperación (Grice 1975) en la interacción oral mediante constantes interrupciones sin

utilizar el lenguaje funcional para señalar la introducción de un nuevo acto de habla. Este comportamiento puede ser el resultado de que los estudiantes interactúan mayormente con personas de su edad y con quienes comparten un alto grado de intimidad. En estos casos, se recomiendan actividades que dirijan su atención a las diferencias entre culturas sobre lo que se considera apropiado. Por ejemplo, los futuros profesores pueden realizar en español dos tareas de resolución de problemas, una cotidiana (como decidir dónde almorzar) y otra académica (como elegir el tema para un trabajo de investigación). Los traductores, entretanto, tomarán notas y luego traducirán las interacciones al inglés. Luego en grupos interdisciplinarios, se podrá realizar un análisis metacognitivo de las dificultades presentadas por la actividad, con atención a los factores lingüísticos y extra-lingüísticos y las diferencias entre contextos (personal y profesional).

Para las limitaciones gramaticales (2), se recomiendan actividades de práctica lingüística de acceso independiente. Éstas deben centrarse tanto en la regla gramatical como en el uso de la lengua en situaciones contextualizadas y significativas para los estudiantes. Nuestros alumnos, por ejemplo, deben completar un cuadernillo con actividades de gramática, vocabulario y discursivas por cada una de las unidades temáticas dadas, a fin de que utilicen las nuevas estructuras léxico-gramáticas en su producción oral y escrita, en proyectos, tareas de redacción, presentaciones orales y debates. Por ejemplo, las presentaciones orales y los ensayos sobre los temas de libertad y derechos humanos de los alumnos que habían trabajado con el cuadernillo adicional fueron significativamente mejores en lo que respecta al uso de lenguaje funcional para introducir similitudes y diferencias que las de aquéllos que no lo habían hecho.

Con respecto a la generalización de las normas pragmáticas (3), un típico ejemplo es la relación que los alumnos establecen entre formalidad y longitud de las oraciones, tanto en su producción escrita como oral. Este problema podría abordarse con la presentación de ejemplos de una norma pragmática y una serie de excepciones a dicha norma. A nuestros alumnos les presentamos modelos de cada tipo textual antes de abordar la producción escrita, y se analizan cuestiones de estilo, por ejemplo, diferencias de longitud y complejidad de las oraciones en reseñas de películas online y de un diario prestigioso como *The Guardian* o *The New York Times*. Con los textos orales, se puede recalcar el hecho de que incluso en las situaciones consideradas menos “informales” del discurso oral (como entrevistas televisivas o discursos de despedida a egresados universitarios) se observa un uso extensivo de repeticiones, marcas pragmáticas como *you know/ you see*, reformulaciones, entre otros (véase la entrevista de David Letterman a Jim Parsons: <http://www.youtube.com/watch?v=1EtZzp9CGr8> o el discurso de Steve Jobs en Stanford: http://www.ted.com/talks/steve_jobs_how_to_live_before_you_die.html).

En el caso de los estudiantes que conscientemente se resisten a las normas pragmáticas de la L2 (5), los docentes debemos ser cuidados de no exigirles su uso, que puede considerarse una imposición o abuso de poder. Puede haber alumnos que se nieguen a analizar el matrimonio igualitario por motivos religiosos, o a mantener contacto visual al dar una charla por motivos idiosincráticos, por ejemplo. Sin embargo nuestros alumnos serán mediadores culturales: deberán presentar a una audiencia (de alumnos o lectores) comportamientos o ideas culturalmente divergentes, y será su responsabilidad ayudarlos a comprender. Por ello, es recomendable explicitar lo que se pone en riesgo al rehusar adaptarse a ciertas normas y proporcionar a los alumnos las herramientas para que tomen una decisión informada al forjar su futuro profesional.

El diseño de materiales que favorezcan la interacción cultural

Este tema merece tratamiento aparte por su significación en nuestra práctica docente. En cuanto a la interacción oral, los materiales comerciales generalmente no

proporcionan el suficiente contexto para las actividades y casi nunca establecen claramente el rol y el estatus de los hablantes. Además, es importante incluir escenarios de interacción realistas, con situaciones en las que podrían encontrarse en su futuro profesional. Otro factor importante es atender a las actividades del libro de texto que presuponen valores culturales no explícitos. En estos casos, una opción sería realizar los cambios necesarios en el contenido de la actividad de modo que incluya temas más accesibles para los estudiantes, ya sea menos alejados de su realidad en tiempo o espacio, más relacionados con sus intereses o más accesibles en función de sus conocimientos previos (véase un ejemplo en el *Anexo A*). Otra opción sería explicitar los valores no explícitos, a modo de asegurarnos de que el contenido no resulte culturalmente extraño a los alumnos y permitir la negociación de significados que aumentará su percepción de las diferencias culturales y desarrollará su competencia intercultural. Por ejemplo, una actividad del libro de texto que plantea la comparación de la vida en el campo y la vida en la ciudad puede adaptarse, asignando a los alumnos roles específicos, relevantes a su realidad y que justifiquen el uso de la L2 como medio de comunicación natural, como puede apreciarse en el ejemplo en el *Anexo B*.

En cuanto a la producción escrita, la temática también responde a la decisión de reflejar situaciones a nivel regional, local o nacional que puedan resultar de interés para nuestros alumnos. Por ejemplo, se puede abordar la violencia doméstica, el matrimonio igualitario, la libertad de expresión, la agricultura sustentable, desde su perspectiva de estudiantes universitarios del Alto Valle del Río Negro. Como en el caso de la interacción oral, se define claramente el rol y estatus del lector a quien se dirige el texto, y se alienta la elección apropiada de recursos lingüísticos, discursivos y retóricos.

Conclusión

Si bien este artículo no espera de ninguna manera ofrecer una solución exhaustiva al desarrollo de la competencia intercultural de nuestros alumnos, intenta resaltar la importancia del rol de los docentes como facilitadores de este proceso. En el mundo globalizado, tecnificado y posmoderno, nuestros estudiantes deberán ser capaces de abordar sus necesidades pragmáticas, y los docentes poseemos información valiosa sobre sus intereses y características individuales, culturales y contextuales que nos permitirá ayudarlos. De esta manera podremos garantizar que el proceso de aprendizaje de una lengua sea una actividad altamente individual y a la vez abiertamente social, al conjugar los procesos cognitivos con los métodos constructivistas de la cooperación, la negociación y el trabajo en equipo. Solo así podremos acompañar a los estudiantes, que son los protagonistas del proceso, a alcanzar el objetivo de convertirse en mediadores interculturales eficaces y estar a la altura de los rápidos cambios a los que se enfrentarán en su vida profesional.

Bibliografía

- Alptekin, C (2002). "Towards Intercultural and Communicative Competence in ELT". *ELT Journal*, 56/1, pp. 57-64.
- Byram, M. (1997): *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon, U.K: Multilingual Matters Ltd.
- Byram, M. y Grundy, P., ed. (2003). *Context and Culture in Language Teaching and Learning*. Clevedon, RU: Multilingual Matters.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing". *Applied Linguistics*, 1/1, pp. 1-47.
- Capel, A. & Sharp, W. (2002). *Objective Proficiency*. Cambridge: C.U.P.

Discurso de Steve Jobs en Stanford. Recuperado 21 de julio de 2012, de http://www.ted.com/talks/steve_jobs_how_to_live_before_you_die.html.

Entrevista de David Letterman a Jim Parsons. Recuperado 21 de julio de 2012, de <http://www.youtube.com/watch?v=lEtZzp9CGr8>.

Grice, H.P. (1975). "Logic and Conversation", en Cole P. & J. L. Morgan (1975), pp. 41-58. Trad. esp. Valdés Villanueva L. M. (Compilador), pp. 481-510.

Ishihara, N. y Cohen, A. (2010). *Teaching and Learning Pragmatics. Where Language and Culture Meet.* Londres: Pearson.

Widdowson, H. G. (1996). *Linguistics (Oxford Introductions to Language Study).* Estados Unidos: Oxford University Press.

Anexo A


Paper 5 Part 2

1 Link the following instruments with the category they belong in. There is one instrument for each category.

violin	brass
piano	keyboard
drum	electronic
flute	percussion
synthesizer	string
trumpet	woodwind

2 Do you play or would you like to play an instrument? Why? Why not? Do you think some instruments are much easier to play than others?

3 You are going to hear an interview with Sue Pearson, who teaches violin making at a college in Wales. For questions 1-10 opposite, complete the sentences with a word or short phrase.



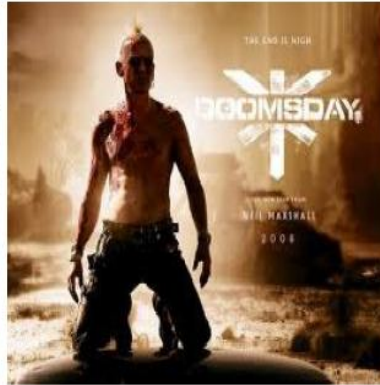
Steps to making a violin

- 1 The interviewer describes string players as very about their violins.
- 2 Sue prefers to have wood which has grown on quise in northern Europe.
- 3 It's important for the grain to be uniform so that the violin will have and
- 4 Sue explains that there is a great deal of when she makes a violin.
- 5 The ribs of the violin will be about thick when they are finished.
- 6 The ribs are initially to make them more pliable.
- 7 The top and bottom of the violin are by hand.
- 8 Students find the the hardest part of the violin to make.
- 9 Sue believes the varnish helps to make a violin sound more in tone.
- 10 Sue hopes that in time her violins will still be played.

Whole class discussion

1 How important is music to the film industry?
Which film scores would you classify as **memorable**? Why?

2 You are going to listen to Tyler Bates, a film-score composer. Before you listen, look at the posters of some of the films he talks about and try to predict some words he may use.



Watch the video to check your predictions
<http://www.youtube.com/watch?v=pPf7NOWdmQo>

3 watch the video again While you watch, match the topics Tyler Bates discusses (on the left) with what he says about them (on the right)

BACKGROUND
THE LAST TIME I COMMITTED SUICIDE
DIRECTORS I WORK WITH
300
DOOMSDAY
MAKING DEMOS (DEMOING OUT MUSIC)
THE ORCHESTRA AND THE CHOIR

ARTISTICALLY TUNED
BANDS, WRITING, PRODUCING, RECORDING, TOURING
COMPLEMENT MOVIE/ENHANCE SCORE
EXPERIMENTED WITH FILTERS, DETUNING AND PITCH SHIFTING
GREAT CAST
GUITARS HAD TO SOUND ROUGH AND FUN
HIS FIFTEENTH FILM
I CREATE A WORLD FOR EACH
SOUND AND MUSIC OF THE 80'S
TRY TO ELIMINATE SUSPENDED DISBELIEF
USED GUITAR, TRIBAL DRUMS AND ETHNIC INSTRUMENTATION

Actividad sugerida para sustituir la anterior

Anexo B

A - You are a Paraguayan immigrant working seasonally in fruit collection. During the rest of the year, you are unemployed and live in the suburbs of Asunción, the capital city of Paraguay.

B - You are a wine business person. You have come here on holidays, visiting vineyards (an agritour). You live in a farm near Auckland, New Zealand.

C - You are a student from Detroit, a large city in the U.S.A. You are here on an exchange programme..

D - You are an Italian housewife/househusband. You have given up your job to raise your four children. You are here visiting relatives. You live in the centre of Milan, Italy.

E - You are _____
_____.

La síntesis: una propuesta para la evaluación de la comprensión en FLE

Luchetti, María Fabiana

Ninet, Silvina Claudia

Universidad Nacional de Luján – Depto. de Educación

La evaluación de la comprensión lectora en lengua extranjera (LE) a través de la producción escrita en lengua materna (LM) supone, desde nuestra perspectiva, el diseño de intervenciones consagradas a la enseñanza de los géneros elegidos como instrumentos de evaluación. En este marco, la presente comunicación, en la continuidad de dos comunicaciones anteriores, tiene como propósito presentar una secuencia didáctica orientada a la elaboración de una síntesis, destinada a evaluar la comprensión de textos con dominante enunciativa, objeto de abordaje en la asignatura Francés II. En efecto, proponemos la producción de una síntesis en lengua materna, a partir de la lectura analítica de dos textos en lengua extranjera concernientes a un mismo objeto, pero que despliegan diferentes posicionamientos respecto del mismo. Para ello, expondremos inicialmente algunos sustentos teóricos en los que se apoya nuestra propuesta, para seguidamente desarrollar las diferentes instancias recursivas en las que se despliega la intervención diseñada.

Palabras clave: comprensión lectora, evaluación, producción escrita, síntesis, nivel enunciativo

Introducción

Esta ponencia se vincula con tres presentaciones anteriores¹ en las cuales se desarrollaron propuestas para la evaluación de la comprensión en Francés Lengua Extranjera (FLE), centradas en la elaboración, en lengua materna, de textos pertenecientes a géneros que circulan habitualmente en el ámbito académico. En este caso particular, nos referiremos a la evaluación de los saberes construidos en la asignatura Francés II.

Para comenzar, y a modo de necesaria contextualización, interesa destacar que en nuestra universidad, para la enseñanza de las lenguas extranjeras, se ha optado por la modalidad de lectocomprensión de textos académicos pertenecientes a los diferentes campos disciplinares en los que se inscriben las carreras que cursan los estudiantes. En este marco, la enseñanza del Francés se organiza en tres asignaturas correlativas (Francés I, II y III), que se dictan según lo estipulado en los planes de estudio de las carreras humanísticas. En cuanto a la organización del área, en la progresión didáctica el criterio privilegiado es el de los diferentes niveles de producción de sentido textual. Así, en la asignatura Francés I, nos abocamos a la construcción del sentido textual en el nivel informativo. Por su parte, en Francés II – asignatura a la que nos referiremos en esta presentación – el eje del trabajo está dado por la producción del sentido en el nivel enunciativo a partir de la lectura de textos cuyo objeto de conocimiento está planteado de

¹ Dorronzoro, M.I. y Luchetti, M.F. “*Les pratiques d’écriture dans l’évaluation de la lecture en langue étrangère*» en Actas del 10º Congreso Nacional de Profesores de Francés “Pour une culture de la diversité”. Salta, 24 al 26 de septiembre de 2008; Dorronzoro, M.I. y Luchetti, M.F. «*Evaluation et articulation des pratiques de lecture et d’écriture : le cas du résumé*» en Actas de las 15º Sesiones para docentes e investigadores de Francés Lengua Extranjera (FLE) – SEDIFRALE. Rosario, 19 al 23 de abril de 2010; y Luchetti, M.F. y Ninet S. “*Evaluar la comprensión de la argumentación en FLE: el caso del ensayo*” en Actas de las II Jornadas Internacionales de Lenguas Extranjeras “Lenguas Extranjeras y Educación” – Santa Fe, 2012.

manera problemática. Finalmente, en Francés III, la tarea implica el abordaje de textos de investigación, textos primarios con función argumentativa y cuyo objeto es discutible.

En este marco, la presente ponencia tiene como objetivo exponer una secuencia didáctica concerniente a la evaluación de la comprensión del discurso con dominante enunciativa a través de la producción de *una síntesis* en lengua materna, elaborada a partir del análisis de diferentes textos con un tema en común pero que exhiben diferentes posicionamientos respecto del mismo.

Con tal fin, expondremos primeramente algunos fundamentos teóricos que sustentan nuestro planteo, para luego describir los aspectos centrales de la secuencia didáctica que hemos diseñado y avanzar finalmente algunas reflexiones respecto de la propuesta presentada.

Breves precisiones teóricas

Presentaremos seguidamente algunos principios teóricos en los que se apoya nuestra propuesta didáctica, referidos específicamente a las concepciones de lectura y escritura, a aspectos vinculados con la enunciación y a nuestro planteo de evaluación.

El modelo teórico general adoptado es el Interaccionismo Sociodiscursivo (Vygotsky 1988, Bronckart 1992, 1994, 1996, Schneuwly 1988, 1994) y la Semiología de Bajtín (1982), a partir de cuyos principios concebimos la lectura como una actividad del lenguaje determinada por las prácticas de la esfera de actividad en la que se origina, la cual condiciona tanto los fines de la acción verbal como los roles de los participantes. En el caso de la universidad, la institución comunica, solicita y permite usos particulares de la lengua escrita a través de las diferentes formas de discurso que se registran y se articulan con la actividad propia del contexto: la construcción, transmisión y apropiación de conocimientos en un determinado campo disciplinar. En la actividad de lectura caracterizada como precede, el lector es el agente que tiene a su cargo la realización de las acciones necesarias para construir sentido a partir de los textos que aborda. Así, según Souchon, el lector es “quien pone en relación los procesos internos del texto que, de una manera general hacen que el texto sea texto, y los factores contextuales, es decir, las condiciones socio-históricas de su producción” (Souchon, 1995: 111). En cuanto a los textos, concebidos en este contexto como contenidos, son entendidos como productos de la actividad humana, articulados a las necesidades, intereses y condiciones de funcionamiento de las formaciones sociales en las cuales se producen. Así, comprenderlos como objetos sociocomunicativos, en cuya constitución interactúan su origen, su estructura y los medios por los cuales circulará, nos permite afirmar que, para favorecer la construcción de su sentido profundo, resulta imprescindible orientar a los estudiantes en el análisis de la inscripción de los enunciadorees en su escrito, a través de identificar y articular las huellas o marcas que el locutor deja en su discurso, es decir, siguiendo a Kerbrat Orecchioni indagando en los “procedimientos lingüísticos (modalizadores, voces) por los cuales el locutor imprime su marca en el enunciado, se inscribe en el mensaje (implícita o explícitamente) y se sitúa con respecto a él (‘distancia enunciativa’)” (Kerbrat Orecchioni, 1980:86, traducción nuestra).

Ahora bien, en el caso de la enseñanza de la lengua extranjera focalizada en la comprensión textual, la relación con la escritura en lengua materna constituye un aspecto problemático, puesto que se suele evaluar a los estudiantes a través de la producción de géneros cuya escritura no ha sido objeto de enseñanza. De este modo, la escritura se ve naturalizada como acto testimonial de la comprensión de la lectura. Por el contrario, desde nuestra perspectiva, la función primordial de la escritura no se reduce a reflejar – como si ello fuera posible - lo comprendido, sino que destacamos su utilización como herramienta de comprensión y aprendizaje, es decir, su función epistémica, la que va en paralelo con la

lectura pues permite la clarificación de lo que ha sido leído, el establecimiento de relaciones entre informaciones diversas, la transformación de los conocimientos. Es en este sentido que insistimos en la necesidad de desarrollar prácticas de enseñanza concernientes a los géneros más apropiados para evaluar los niveles de comprensión alcanzados por los estudiantes, en este caso, la síntesis.

Finalmente, creemos necesario plantear someramente nuestra concepción de evaluación. En principio, coincidimos con Anijovich en que “el abordaje de la evaluación de los aprendizajes resulta un proceso sumamente complejo en la medida en que se trata de una práctica social anclada en un contexto que impacta de múltiples maneras en los distintos actores involucrados” (Anijovich, 2010:15). Entendemos, desde esta mirada, que es necesario desarrollar prácticas evaluativas que sean formativas y cuyo eje sea el estudiante, prácticas que, a la vez que permiten obtener informaciones significativas sobre los aprendizajes, favorezcan el mejoramiento del desempeño de los alumnos y su autonomía. La evaluación, en esta perspectiva, no se limita al “reconocimiento de las dificultades para aprender, sino que se expande hacia la autorregulación de los aprendizajes y las modificaciones acerca de cómo encarar la enseñanza” (2010:17).

Nuestra propuesta

Como hemos avanzado, la propuesta que aquí presentamos se inscribe en la asignatura Francés II, cuyo eje está dado por la producción del sentido textual en el nivel enunciativo, a partir de la lectura de textos cuyo objeto de conocimiento está planteado de manera problemática. Así, nuestra preocupación girará en torno al abordaje de diferentes escritos en los cuales la dimensión enunciativa está privilegiada, pertenecientes a diversos géneros discursivos de circulación frecuente en el ámbito académico y escolar, y vinculados a las temáticas propias de las carreras representadas en las diferentes comisiones. A modo de ejemplo, enumeraremos algunos de los géneros considerados: artículo especializado, entrevista, reseña, informe, artículos o columnas de opinión, ensayos cortos, editoriales, entre otros. En este sentido, en el programa de estudio se han articulado los contenidos en torno de cuatro ejes: la organización discursivo-retórica del texto, la inscripción del sujeto en la enunciación, las modalidades de la enunciación y la heterogeneidad discursiva.

En cuanto a la síntesis, género seleccionado para evaluar la comprensión, su objetivo es reunir informaciones y puntos de vista extraídos de varios documentos e integrarlos en un todo coherente y organizado. En consecuencia, su producción supone la identificación de una problemática común al conjunto de los textos analizados, la búsqueda de las informaciones y de los puntos de vista en cada uno de los documentos consultados, la confrontación de los elementos extraídos, su puesta en relación y el reconocimiento de los ejes comunes y divergentes que los reúnen. En cuanto a su enunciación, supone establecer una distancia netamente marcada entre quien realiza la síntesis y cada uno de los autores de los diversos documentos, con el fin de poner claramente en evidencia los posicionamientos asumidos por cada uno de ellos. La elección de este género responde a diversas razones, entre las cuales, su presencia habitual en actividades académicas en tanto apoyatura de situaciones de estudio, tales como preparación de exposiciones, de evaluaciones escritas y orales, de coloquios, entre otras, ocasiones en las que se suele solicitar a los estudiantes el relevamiento, comparación y confrontación de fuentes en las que se evidencian posturas más o menos contradictorias respecto de problemáticas que son objeto de abordaje en los diferentes espacios curriculares.

Con tal fin, planteamos un trabajo de confrontación de fuentes que se desarrollará a lo largo de la cursada, centrado inicialmente en la identificación de las posturas

divergentes que dé lugar a la escritura de la síntesis. Al respecto, y según Arnoux, Di Stéfano y Pereira:

(...) el trabajo con diferentes fuentes bibliográficas no sólo permite complementar la información aportada por las diversas fuentes sobre el tema. Muy frecuentemente la bibliografía consultada pone en evidencia posturas diversas y hasta contrapuestas sobre la cuestión que se analiza. Abordar el análisis de una bibliografía con estas características supone un trabajo de comparación que requiere que los textos sean evaluados a partir de los mismos rasgos. (Arnoux, Di Stéfano y Pereira, 2006:111)

Se tratará entonces de escribir un texto a partir de otros textos, trabajo intertextual que según Klein “no implica una mera repetición del material de referencia sino la reformulación de sus contenidos esenciales, o sea, una importante reelaboración de la información que provee la bibliografía” (Klein, 2007:129).

En este marco, la secuencia didáctica que exponemos está organizada en torno a una tarea que busca articular las prácticas de lectura y escritura a partir de la resolución de un problema que requiere la comprensión de dos textos en Francés pertenecientes en los campos disciplinares de la carrera que cursan los estudiantes, y la producción en lengua materna del género solicitado.

En cuanto al corpus seleccionado, considerando que las comisiones están integradas por estudiantes que cursan carreras humanísticas, hemos elegido dos artículos que versan sobre los nuevos modelos familiares:

- Frappat, Bruno. (2013) Arguments de peu de poids. *La Croix*. Actualité. http://www.la-croix.com/Actualite/France/Arguments-de-peu-de-poids.-Par-Bruno-Frappat-_NP_-2013-01-11-897993
- Fassin, Eric. (1998) Ouvrir le mariage aux homosexuels. *Manières de voir*. <http://www.monde-diplomatique.fr/1998/06/FASSIN/10573>

Seguidamente entonces expondremos nuestra secuencia, planteada a modo de hipótesis de trabajo. La misma comporta diferentes fases o instancias que se pretenden flexibles y de carácter recursivo, con la intención de favorecer su ajuste en función del desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje.

Así, transcurridas aproximadamente las cinco primeras clases del cuatrimestre (veinte horas de cursada) se presentará la propuesta de trabajo y la tarea a los estudiantes. Se dedicará un espacio a su comprensión y al análisis de sus alcances.

Tarea: En un foro de discusión sobre los nuevos modelos familiares que se realizará en un encuentro intercátedras, su grupo deberá plantear el debate vigente respecto del matrimonio igualitario y la homoparentalidad. Para ello, se le ofrecen los siguientes textos a partir de los cuales elaborará una síntesis para ser presentada como insumo para la discusión en dicho encuentro.

Primera fase: en la continuidad de las actividades desarrolladas en los primeros encuentros, se presentarán los dos textos a los estudiantes, acompañados por las guías de consignas correspondientes, en las que se enfatizará la articulación entre la comprensión global del contenido textual con el análisis de la personalización del texto, a través del relevamiento de las marcas de enunciación. En esta instancia, los estudiantes realizarán el trabajo individualmente y su resultado será un borrador que luego confrontarán con los de sus compañeros. Las consignas estarán orientadas a:

- ✓ Identificar y formular el objeto del discurso y los subtemas desarrollados
- ✓ Identificar las relaciones lógicas entre las ideas relevadas.

- ✓ Reconocer la posición del autor sobre el objeto en cada texto y sus procedimientos de enunciación. En este punto, las consignas atenderán específicamente al reconocimiento de los elementos enunciativos: las marcas de persona, las marcas de espacio y tiempo relativas, las modalizaciones, los criterios para la selección de voces, su interacción y el “diálogo” establecido con entre ellas la voz del autor.

Segunda fase: Se propone una instancia de puesta en común en el grupo total, en la cual los estudiantes compartirán y debatirán el resultado de sus análisis, apoyándose en los borradores que han producido a lo largo del proceso. Como resultado, se elaborará colectivamente un esquema referido a cada texto, en el cual se pondrán de manifiesto tanto el contenido como su enunciación.

Tercera fase: En esta etapa se planteará la realización de las operaciones centrales de la confrontación de fuentes. A los fines entonces de guiar dicha confrontación solicitaremos a los estudiantes retomar los esquemas generados en la instancia anterior y los orientaremos para compararlos a los fines de:

- ✓ Analizar los campos lexicales presentes en los textos a fin de reconocer términos y expresiones pertenecientes a campos lexicales contradictorios.
- ✓ Identificar, en consecuencia, las ideas contrapuestas. En este sentido, se estudiará el carácter de la oposición: total, que permitirá luego mostrar en la síntesis la existencia de dos corrientes en pugna, o parcial, que nos conducirá a relevar los puntos de acuerdo y de desacuerdo. Asimismo, resulta necesario metodológicamente, analizar la correspondencia entre las ideas presentes en cada texto, realizando un estudio comparativo: a partir de la identificación de las ideas presentes en uno de los textos, intentar confrontarlas término a término con las del segundo.
- ✓ Relevar modos particulares de posicionarse de cada autor, analizando las marcas de la presencia de los mismos.

Cuarta fase: este momento conlleva la elaboración de la síntesis a partir de las actividades realizadas en las fases precedentes. Para ello, y tal como hemos planteado para los géneros ya desarrollados en trabajos anteriores, analizaremos documentos de referencia que resultan ilustrativos de las prácticas de escritura vinculadas con la elaboración del género focalizado. Así, se presentarán síntesis que los estudiantes abordarán grupalmente con la intención de identificar los aspectos centrales que la conforman: el anuncio del tema y de su estatus problemático, la presentación de los textos a partir de sus datos sociolingüísticos, las perspectivas enunciativas en pugna, las ideas centrales en relación con el posicionamiento de los autores, la conclusión recapitulativa finalmente. Asimismo, se ofrecerán ejemplos que permitan relevar los diferentes planes que puede adquirir la síntesis de acuerdo con la naturaleza de los textos: *plan por categorías*, en el cual los textos describen un fenómeno, estudian aspectos de la cuestión variando las perspectivas de análisis, *plan alternativo o antitético*, que plantea la confrontación de orientaciones divergentes, y *plan causal*, en el que se presenta el análisis de un problema a través de sus causas y consecuencias.

Los estudiantes comenzarán luego su proceso de escritura:

- ✓ Articularán inicialmente ideas reducidas a modo de ejercicios preliminares que se resolverán grupalmente, luego se expondrán, discutirán y, si es necesario, reformularán.
- ✓ Planificarán su escrito, a partir tanto de la naturaleza de la problemática y de las propiedades discursivas de los textos, como del propósito puesto de manifiesto en

la tarea, es decir, que la síntesis se constituya en un insumo significativo para la discusión en el marco de una reunión académica. En este sentido, se analizará la conveniencia de plantear un plan por categorías, alternativo o antitético, o causal, opciones analizadas en la fase previa. Se tendrá en cuenta que se consideren todos los aspectos del problema, que su planteo sea progresivo, que se pongan en evidencia los encadenamientos lógicos y que los dos documentos puedan tratarse de manera integrada.

- ✓ Desarrollarán borradores sucesivos que serán monitoreados, tanto por el grupo clase como por del docente, en un proceso que podrá adquirir diferentes modalidades: lectura de los escritos y notaciones marginales, formulación de interrogantes a los estudiantes sobre dificultades relevadas, lectura y análisis grupal, sistematización de dificultades y abordaje específico de las mismas, entre otras. Los estudiantes estarán de esta manera confrontados a analizar sus escritos y justificar sus elecciones, lo que les permitirá identificar y revisar los problemas relevados, referidos tanto a la comprensión de los textos seleccionados como a la producción de la síntesis. Entendemos que este proceso permitirá realizar ajustes progresivos en vistas a la elaboración de una versión definitiva.

Es necesario destacar que, a lo largo de este proceso, se trabajará particularmente la diferencia de postura enunciativa que pone al redactor de la síntesis en situación de evitar enunciar las ideas de los textos como si le pertenecieran, sino concentrarse en retomarlas estableciendo una distancia, bajo una forma reagrupada, precisando a quién pertenecen. Este trabajo está encaminado a evitar que la síntesis se convierta de este modo en un proceso de “copiar y pegar”, bajo el pretexto de ser objetivo frente a los dichos ajenos. Con este propósito,

- ✓ Se pondrá énfasis en presentar un sistema de referencias apropiado, a partir de ofrecer un andamiaje de formulaciones que contribuyan a mantener la distancia, evitando el esquema rígido: exposición de una idea como si fuera surgida del autor de la síntesis, es decir desgajada de su enunciación original, y referencia inmediata al “documento probatorio”.
- ✓ Se revisarán y analizarán los conectores que transmiten las nociones lógicas de concesión – restricción y oposición.

Finalmente, interesa destacar que la secuencia que se ha descrito y otras que se implementarán posteriormente, constituirán instancias encaminadas a la producción del trabajo final de evaluación.

A modo de conclusión

La secuencia que acabamos de describir, presentada como ejemplo de un posible recorrido de enseñanza-aprendizaje, pretende enfatizar –como hemos hecho en producciones anteriores– en la necesidad de asumir el desafío de abordar una problemática didáctica tan compleja como la de la evaluación de la comprensión en LE a través de la escritura en LM. Desde esta perspectiva, y a la luz de los desarrollos teóricos que en los últimos años han contribuido a esclarecer dicha problemática, entendemos que la evaluación sólo cobrará su estricto sentido formativo si su concepción y su práctica ponen en cuestión la idea extendida de que los estudiantes cuentan o deben contar con conocimientos a priori, en este caso, la escritura de la síntesis, que han sido adquiridos en otras instancias de formación y que pueden ser utilizados entonces casi automáticamente en tanto “técnicas” al servicio de la verificación de los aprendizajes.

En este sentido, nuestro convencimiento de la insoslayable necesidad de desarrollar “construcciones metodológicas” (Edelstein: 2002) encaminadas a la enseñanza de la escritura, se apoya, siguiendo a Dolz, en que “el pasaje por la escritura (aun si es en LM) permite a los estudiantes tomar conciencia de ciertas dimensiones lingüístico-discursivas que son desestimadas por los jóvenes lectores y que constituyen, por eso mismo, obstáculos para la comprensión.” (Dolz, 1994: 225, traducción nuestra). Así, y considerando que las actividades de escritura proveen a los estudiantes herramientas para la regulación de la comprensión, la producción escrita en LM se presenta no sólo como instrumento para la evaluación de la comprensión, sino también como estrategia para su aprendizaje.

De tal modo, el camino que hemos elegido y que aquí compartimos, supondrá acompañar al estudiante para que comprenda las implicancias del análisis de los textos, identifique los objetos comunes y su problematicidad, confronte y el agrupe ideas lógicamente, elabore un plan y desarrolle su escritura. Esto exigirá sin dudas el planteo de un abordaje didáctico programado y sostenido. Con tal propósito, la propuesta planteada procurará promover una experiencia de escritura que permita reconocer que escribir implica necesariamente reescribir, que favorezca la planificación y la revisión de los aspectos nodales del texto en instancias recurrentes del proceso y que proponga una mirada de la propia escritura desde un posicionamiento autónomo del lector-escritor.

Bibliografía

- Anijovich, R. (comp.). (2010). *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.
- Arnoux, E., Di Stéfano, M. & Pereira, C. (2007). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: Eudeba
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI Editores.
- Bronckart, J-P. (1992). “El discurso como acción. Por un nuevo paradigma psicolingüístico” in *Anuario de Psicología* N° 54, pp.3-48.
- Bronckart, J-P. (1994a), *Lecture et écriture : éléments de synthèse et de prospective in Actes du Colloque Théodile Crel*, Peter Lang, pp. 371- 404, Paris.
- Bronckart, J-P. (1994b). *Le fonctionnement des discours*. Lausana: Delachaux & Niestlé,
- Bronckart, J-P. (1996a). *L’acquisition des discours. Le point de vue de l’interactionnisme socio-discursif in Le Français dans le Monde*, Julio 1996, pp.55-63.
- Bronckart, J-P. (1996b). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Lausanne : Delachaux-Niestlé,
- Bronckart, J-P. (1996c). “Genres de textes, types de discours et opérations psycholinguistiques” in *Voies Livres* pp. 1-19, Lyon.
- Dolz, J. (1994). “Produire des textes pour mieux comprendre. L’enseignement du discours argumentatif”. *Actes du Colloque Théodile-Crel*. Les. Lille : Peter Lang.
- Edelstein, G. (2002). “Problematizar las prácticas de la enseñanza” En *Revista Perspectiva*, N°2, pp. 467-482.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1980). *L’énonciation. De la subjectivité dans le langage*. Paris: Armand Colin
- Klein, I. (coord.) (2007). *El taller del escritor*. Buenos Aires: Prometeo libros.
- Schneuwly, B. (1988). *La conception vygotskyenne du langage écrit in E.L.A.* n° 73, Paris.
- Schneuwly, B. (1994). *Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques*. Paris: Peter Lang.
- Souchon, M. (1995). “Pour une approche sémiotique de la lecture-compréhension en langue étrangère” in *SEMEN n°10*, Paris.
- Vygotsky, L (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grupo Editor Grijalbo.

Humor e interculturalidad: hacia una formación universitaria integral

Massi, María Palmira

Liendo, Paula Josefina

Tacconi, María Leticia

Universidad Nacional del Comahue - Facultad de Lenguas

Las nuevas sociedades multiculturales y multilingües presentan desafíos a los modelos tradicionales de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Byram (2001) plantea la necesidad de trascender el enfoque exclusivo en la adquisición de competencias lingüísticas en la L2 mediante el desarrollo de la *competencia intercultural*. Una propuesta pedagógica que comprenda la dimensión integral de aspectos lingüísticos y socioculturales permitirá al alumno desempeñarse como mediador entre su cultura y la de la L2. Este trabajo aborda aspectos interculturales a través de la utilización de textos humorísticos – humor gráfico, verbal y audiovisual– en la clase de inglés para alumnos avanzados. La propuesta esboza una caracterización del humor como tipo textual y provee lineamientos pedagógicos para su inclusión en los contenidos curriculares en la formación de futuros profesores y traductores a nivel universitario. Los aspectos a considerar son el análisis de los recursos lingüísticos en textos humorísticos –juegos de palabras, dobles sentidos, incongruencias, entre otros–, y su potencial para fortalecer las competencias pragmalingüística e intercultural en la enseñanza y aprendizaje de inglés como lengua extranjera.

Palabras clave: humor, cultura, competencia intercultural, formación universitaria

“La vida es tan importante que no hay que tomársela en serio”.

Oscar Wilde

La competencia intercultural y su relevancia en la formación universitaria

El objetivo de este trabajo es abordar aspectos interculturales a través de la utilización de textos humorísticos en la clase de inglés como idioma extranjero para alumnos avanzados de las carreras de Profesorado y Traductorado en el nivel universitario. Antes de explorar dichos aspectos, es necesario delimitar el alcance de los términos *cultura* y *competencia intercultural*, y considerar la influencia económica, política y socio-cultural que ha motivado su re-significación en el ámbito educativo. Eagleton (2000) sostiene que la *cultura* atraviesa la vida de las personas, influye en el lenguaje que utilizan y determina la manera en que interpretan el mundo. Esta interpretación se expresa a través del lenguaje (Coyle, Hood & Marsh, 2010). Por lo tanto, el vínculo entre cultura y lenguaje debe ser explotado en profundidad para lograr un aprendizaje más efectivo.

La globalización y su impacto económico, político y socio-cultural han generado interdependencia, convergencia social y movilidad a nivel mundial. Esta situación, sumada a los significativos avances tecnológicos en la comunicación, ha resultado en una creciente necesidad de mejorar la calidad de la enseñanza/aprendizaje de la L2. Esta mejora puede concretarse mediante la introducción de contenidos que favorezcan el proceso de adquisición de la competencia intercultural en el aula. A fin de dar respuesta a esta situación global y a los desafíos que presentan las nuevas sociedades multiculturales y multilingües, Byram (2001) propone trascender el enfoque exclusivo en la adquisición de competencias lingüísticas en la L2 mediante el desarrollo de la *competencia intercultural*. Su propuesta pedagógica comprende la dimensión integral de aspectos lingüísticos y

socioculturales ya que propicia la formación del alumno para desempeñarse como *mediador* entre su cultura y la de la L2. Hyde (1998) plantea que es necesario incluir contenidos culturales y estrategias que favorezcan la comunicación eficaz y autónoma para evitar el choque cultural. Desde esta perspectiva, la competencia intercultural constituye un elemento vital en la formación de profesionales, ya que ofrece lineamientos concretos para alcanzar un conocimiento más profundo de la L2 y de sus hablantes. Además, facilita el desempeño laboral eficiente de acuerdo con las exigencias de la sociedad global actual. Dentro de la amplia variedad de contenidos tendientes a favorecer el desarrollo de la competencia intercultural, el humor, a pesar de su complejidad, ofrece un campo promisorio y constituye el eje central de este trabajo.

El humor como tipo textual

Desde una perspectiva lingüística, el humor constituye uno de los “delitos discursivos” (Calsamiglia & Tusón 1999:209) por tratarse de un comportamiento discursivo que se asemeja a un juego en el que las personas reconocen una *disfunción comunicativa* que luego provoca la (son)risa. En efecto, el humor se materializa cuando sucede algo inesperado que produce un efecto divertido. Vigara (1994), en su estudio sobre el humor y el chiste, distingue entre *lo cómico*, que puede ser no intencional –por ejemplo, en carteles parroquiales tales como: “El grupo de recuperación de la confianza en sí mismos se reúne el jueves por la tarde, a las ocho. Por favor, para entrar usen la puerta trasera”–, y *lo humorístico*, que es intencional –cuando una persona cuenta un chiste o hace un comentario irónico o mordaz y pretende actuar con humor–. Para Vigara, el humor se puede entender en un sentido optimista –la broma, la buena disposición de ánimo–, en un sentido pesimista –el sarcasmo, el comentario cáustico o mordaz– y en un sentido intrascendente o lúdico –el chiste, el chascarrillo–. En cualquiera de estos casos, el efecto humorístico se produce cuando se rompen o transgreden las expectativas que se crean a través de procedimientos lingüístico-discursivos.

A los efectos de interpretar el humor en un idioma extranjero, es necesario compartir determinadas normas, convenciones y conocimiento del mundo, incluso cierta ideología, para lograr quebrar las expectativas y conseguir el efecto sorpresa. Estos requerimientos resultan indispensables al tratar de interpretar, por ejemplo, las conocidas frases de Oscar Wilde o Groucho Marx. El discurso humorístico resulta interesante por sus usos sociales y porque responde a una estructura textual –o iconográfica en el caso del humor gráfico– que reúne las siguientes características:

1. Brevedad
2. Autosuficiencia semántica
3. Estructura narrativa con valor argumentativo
4. Función primariamente lúdica – también expresiva, apelativa y reflexiva –
5. Intencionalidad crítica

En base a estas modalidades de realización lingüística, es posible postular que el humor es un *tipo textual* con características propias, pues responde a convenciones y finalidades que son compartidas por los miembros de una comunidad en un contexto socio-cultural determinado. Este tipo textual crea redes de sentido mediante la utilización de recursos y procedimientos retóricos tales como la alusión, la mención explícita, el juego de palabras de doble sentido –silepsis–, los términos polisémicos, la metáfora, la exageración, los cambios bruscos de registro –de un modo excesivamente formal a uno informal, o viceversa–, la parodia y la ironía. El humor funciona cuando se produce un choque cognoscitivo entre dominios que no coinciden entre sí; el discurso resultante es cohesivo pero incongruente, y tal incongruencia crea el efecto humorístico. Tal como plantea Gómez Capuz (2002:76), “el humor se produce quebrantando el código, a través de la transgresión

consciente, deliberada, constante y sistemática de los mecanismos que rigen el normal desarrollo de la interacción comunicativa cotidiana”.

Desde la perspectiva pragmática, los textos humorísticos también transgreden el código lingüístico al apelar a la semántica de lo implícito –derivada de la violación de las máximas de cooperación–, el incumplimiento de las condiciones de adecuación de los actos de habla o de los presupuestos de la teoría de la relevancia. Como sostiene Bajtín (1995), el humor cumple una función saludable de crítica social, por lo tanto, es altamente positivo y su expresión se constituye, en algunos casos, en un acto de libertad y subversión a las imposiciones del orden social.

Potencial del humor para la enseñanza de lenguas extranjeras

Este trabajo propone una reflexión a partir de la premisa de que el humor tiene un enorme potencial, no siempre explorado, para el aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras. Es importante destacar el valor de los textos humorísticos como *material auténtico* para la enseñanza, en nuestro caso, del idioma inglés. A través del humor se hacen visibles y comprensibles aspectos lingüísticos y paralingüísticos tan importantes en el aprendizaje de una lengua como las cuestiones pragmáticas, los aspectos interculturales y el uso creativo del lenguaje, entre otros. El macro-objetivo pedagógico que motiva la inclusión de una unidad destinada al abordaje del humor –en un sentido amplio– apunta a lograr el fortalecimiento de las competencias pragmalingüística e intercultural del alumno. A continuación, esbozamos algunas ideas prácticas tendientes a la didactización del humor en la clase de inglés. Nuestra intención es compartir una experiencia áulica y una selección de material con humor gráfico y verbal que puedan servir como punto de partida para el abordaje de este tema en contextos de aprendizaje similares.

La inclusión del humor como contenido curricular

Esta experiencia se realizó con estudiantes de la cátedra Inglés V, que se dicta en el último año de la Carrera de Profesorado y Traductorado de Inglés en la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional del Comahue. Nuestros alumnos tienen entre 22 y 28 años de edad, y sus antecedentes académicos se corresponden con los de estudiantes avanzados. Si bien sus capacidades lingüísticas y estratégicas son heterogéneas, al finalizar el curso se espera que hayan adquirido las competencias lingüísticas y extra-lingüísticas necesarias para desempeñarse en sus futuras profesiones. Además, se espera que los alumnos logren precisión y fluidez en el uso de la lengua, en situaciones comunicativas reales orales y escritas, con especial hincapié en la competencia intercultural.

El programa de esta materia se estructura en cuatro unidades, centradas en ejes temáticos diferentes, a los efectos de proporcionar una organización más clara para los estudiantes y garantizar un desarrollo progresivo de sus habilidades lingüísticas y extra-lingüísticas. En el año 2012, se escogió el eje temático del humor para la cuarta y última unidad debido a la complejidad de las estrategias socioculturales necesarias para su comprensión e interpretación.

Actividades propuestas

A modo de introducción de la unidad, la primera clase consistió en la presentación de diversos textos humorísticos cortos: chistes gráficos y textuales, fragmentos televisivos breves con referentes de distintos estilos, como Mr. Bean y Benny Hill, y juegos de palabras (por ejemplo, *A backwards poet writes inverse*). Los chistes gráficos se proyectaron en una presentación de powerpoint para introducir el tema y sondear las primeras reacciones grupales. Los videos dieron origen al análisis de diferencias y similitudes de estilo entre los comediantes y sus épocas. Los textos humorísticos estaban

segmentados en dos partes –una con la introducción y el contexto y la otra con el remate o golpe de efecto– y la actividad consistió en aplicar estrategias de lecto-comprensión, tales como identificación de macro-estructuras y de marcas de cohesión y coherencia para reconstruirlos. Por último, los juegos de palabras generaron una discusión metalingüística sobre las dificultades que presentan su comprensión y su traducción. Esta primera aproximación permitió mostrar diversos textos humorísticos, atraer el interés de los alumnos y estimular el análisis crítico.

Materiales

En consonancia con las unidades previas de la cátedra, el material se organizó de acuerdo con las distintas competencias y sub-competencias a desarrollar: lectura (no ficción/ficción), comprensión auditiva (textos audiovisuales), producción escrita e interacción oral. Además, como en las unidades anteriores, se incluyó material de acceso independiente, con material teórico y práctico sobre gramática, vocabulario y aspectos discursivos relacionados con las actividades propuestas.

Textos: No-ficción

Los textos de no ficción son artículos recuperados de sitios de Internet o publicados en libros que abordan el tema del humor desde distintas perspectivas. Se discutieron textos sobre las diferencias entre el humor británico y norteamericano, algunas curiosidades idiosincráticas de la cultura norteamericana (Bill Bryson) e inglesa (George Mikes) desde la perspectiva de un extranjero, y la explicación del humor desde teorías provenientes de la psicología. Además, se analizaron artículos académicos relacionados con la futura profesión de los alumnos sobre el uso del humor en las clases de una L2 y los desafíos que presenta la traducción de textos humorísticos.

El objetivo de las actividades de lecto-comprensión basadas en estos textos fue desarrollar la comprensión global y detallada, realizar inferencias, resumir, parafrasear, y apreciar diversidad de estilos y usos retóricos del lenguaje. El primer texto –que versa sobre las diferencias entre el humor británico y norteamericano, escrito por el comediante Rick Gervais– fue analizado en clase con ejercitación en base a preguntas de contenido, paráfrasis, y análisis de referencia, palabras connotativas, registro y tono del texto, evaluación y preferencia personal sobre los dos tipos de humor o algunos de sus referentes. Se hizo alusión a la producción de series televisivas, como *The Office* y *Shameless*, que se emiten en ambas versiones, británica y norteamericana. Los textos de Bryson y Mikes se abordaron desde la interacción oral mediante actividades de reconstrucción textual, evaluación personal, reconocimiento y análisis de recursos estilísticos como ironía, intertextualidad y sarcasmo, entre otros. Esta discusión culminó en la elaboración de un artículo humorístico sobre la idiosincrasia de los habitantes de nuestra ciudad, región o país; la consigna fue que los alumnos debían utilizar algunas de las estrategias retóricas analizadas. Finalmente, los artículos académicos se abordaron desde un enfoque puramente comunicativo, y se discutió su contenido y relevancia para el futuro desempeño profesional de los alumnos.

Textos: ficción

Se abordaron cuatro textos –dos cuentos (*The Unicorn in the Garden* de James Thurber y *The Storyteller* de Saki) y dos micro-relatos (*Wrong Channel* de Roberto Fernandez y *Grief* de Ron Carlson)–, una película (*Bruce Almighty*, dirigida por Tom Shadyac, 2003) y un corto de animación (*Granny O’Grimm’s Sleeping Beauty*).

Los cuentos se trabajaron en una clase y los micro-relatos en otra. Se realizaron actividades de interacción oral cuyo objetivo, además de la comprensión y la

reconstrucción, fue la apreciación de recursos humorísticos, tales como el uso de la exageración, la parodia, el final inesperado y la intertextualidad, entre otros. Estas actividades derivaron en un trabajo de producción grupal oral o escrito, con opciones como juego de roles, debate, elaboración de una reseña o de un relato de micro-ficción.

En cuanto a los textos audiovisuales, se retomaron los recursos estilísticos del humor desde la perspectiva lingüística, pero también se analizaron los efectos visuales y sonoros –por ejemplo, la estética del comic– o el *slapstick* (subgénero que incluye escenas de exagerada violencia física que no derivan en consecuencias reales de dolor, como puede apreciarse, por ejemplo, en *Los Tres Chiflados*). En el corto de animación se abordaron las dificultades que podrían presentar las diferencias culturales para la enseñanza y la traducción del idioma inglés. Los estudiantes de profesorado diseñaron una actividad para un nivel avanzado en la que plantearon algunas de las dificultades de comprender el humor de una cultura diferente. Los futuros traductores recibieron el guión, lo tradujeron y luego compararon su producción con la versión subtitulada del corto.

Conclusiones

Luego de diseñar los materiales, realizar las actividades y recibir las devoluciones de los estudiantes, podemos concluir que la inclusión de la temática del humor fue una decisión acertada, ya que facilitó la identificación y el uso de estrategias pragmáticas y socioculturales, fundamentales para el desempeño profesional de futuros profesores y traductores de inglés. Además, los contenidos y su secuenciación propiciaron la participación activa en un entorno distendido, con un alto nivel de motivación y curiosidad lingüística, al tiempo que permitieron estrechar los vínculos entre los participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje.

A nivel metodológico, cabe destacar la relevancia de estimular una fusión de perspectivas sobre un tema –en nuestro caso, el humor–, que comprendan un análisis a nivel global, nacional y local –en este orden o en orden inverso–. Un enfoque con estas características favorecerá la interacción de nuestros alumnos en innumerables contextos caracterizados por una creciente diversidad. Asimismo, les permitirá ampliar su horizonte intercultural y su formación como auténticos *mediadores*, sin importar el lugar geográfico, el mercado laboral o el campo temático en el que se desempeñen.

Hickey (2000) asevera que “... el humor viaja mal, suele marchitarse en el trayecto más corto, llegando deshecho, si no muerto, a su destino, al trasladarse de un idioma a otro”. Si bien este autor hace referencia a la complejidad de *traducir* un texto humorístico, sus dichos bien pueden aplicarse a la interpretación del humor desde la perspectiva cultural de la L2 con el fin de destacar la relevancia del desarrollo de la competencia intercultural, particularmente en un nivel avanzado de adquisición de una lengua extranjera. Finalmente, a través del humor –como insumo textual–, hemos intentado reflexionar sobre las dificultades lingüísticas y paralingüísticas en la comunicación entre culturas. Si bien es cierto que, a veces, el humor “viaja mal”, debemos asegurarnos de que nuestros egresados sepan cómo hacer que el trayecto resulte lo más placentero posible.

Bibliografía

- Bajtín, M. (1995). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Byram, M. (2001): *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Toronto: Multilingual Matters.
- Calsamiglia, H. y A. Tusón (1999). *Las cosas del decir. Manual de Análisis del Discurso*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Coyle, D., P. Hood & D. Marsh (2010). *CLIL Content and Integrated Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Eagleton, T. (2000). *The Idea of Culture*. Oxford: Blackwell.
- Gómez Capuz, J. (2002). "Mecanismos del lenguaje humorístico", en *Oralia. Análisis del discurso oral*, 5, 75-101.
- Hickey, L. (2000). "Aproximación pragmalingüística a la traducción del humor". Fecha de búsqueda: 28 de junio de 2013. En <http://cvc.cervantes.es/lengua/aproximaciones/hickey.htm>
- Hyde, M. (1998). Intercultural competence in English language education. *Modern English Teacher* 7/2: 7-11.
- Vigara Tauste, A.M. (1994). *El chiste y la comunicación lúdica: lenguaje y praxis*. Madrid: Ediciones Libertarias.

Géneros intermedios: el resumen y el informe académico como prácticas de escritura en la formación universitaria

Morandi, Liliana

Montelar, María del Carmen

Palou de Carranza, Elsa

Universidad Nacional de Río Cuarto

La presente intervención forma parte del proyecto de investigación homólogo presentado ante la SeCyT UNRC para el periodo 2012-14. La problemática que lo sustenta es la de las prácticas de escritura en la formación superior como el conjunto de prácticas de escritura articuladas, referidas a la producción de géneros situados en la intersección entre dos esferas socio-institucionales de comunicación: la de formación, cuyo propósito es la adquisición de saberes y saber-hacer con objetivo certificante según normas disciplinares e institucionales reconocidas, y la de investigación, cuyo propósito es divulgar los conocimientos adquiridos (Dabène y Reuter, 1998). Sobre esta problemática, se proponen, en esta instancia, un estudio de corte socio-discursivo que comporta la descripción y la interpretación cualitativa de estos productos escritos tanto a través del posicionamiento del escritor como de la disposición de la organización de la estructura textual con el objetivo de relevar los disfuncionamientos. La población concernida se circunscribe a las producciones en lengua materna y extranjera de alumnos de la Tecnicatura en Lenguas y Profesorado de Francés de resúmenes e informes académicos de cursos y seminarios. Como resultados se espera derivar conclusiones como aportes a la programación del aprendizaje y de la evaluación de estos escritos normativos en la formación.

Palabras clave: escrituras de investigación, resumen, informe académico, posicionamiento, organización textual

Fundamentación teórica

Iniciar una investigación cuyo objeto de estudio se circunscribe a determinados géneros, implica la revisión de las teorías que los definen y clasifican, la inscripción en un enfoque y la selección de las técnicas que permitan la descripción e interpretación de las categorías relevadas.

Desde las teorías apreciamos esfuerzos de divulgación como los de Ciaspucio (2005: 31-45) que, además de presuponer un estudio exhaustivo de las corrientes actuales, contiene la recopilación de los elementos que fundamentan las semejanzas y rupturas entre las diferentes concepciones. Lo más importante en su exposición es el reconocimiento de nuevos matices socio-discursivos que determinan la caracterización de los géneros al mismo tiempo que la inclusión de factores que no solo los sitúan en determinados contextos sino que también aseguran la permanencia y movilidad en los cambios.

Resulta imposible abordar en este espacio en forma extensiva, el contenido teórico de cada línea rectora como la de la Lingüística Sistémico-Funcional (LSF) o la Lingüística Textual (LT) o mencionar las variantes que introduce el análisis de cada referente eminente desde Bakhtine, van Dijk hasta Halliday y Hasan, Harweg, Dressler, entre muchos otros. Por consiguiente, retendremos solamente algunos juicios que validan la inserción de la situación y la multidimensionalidad de los géneros como niveles posibles para su análisis.

Recordamos, por ejemplo, las afirmaciones de Brinker cuando define la clase textual o género como entidad compleja:

Las clases textuales son esquemas válidos, convencionalmente, para acciones lingüísticas complejas, y pueden describirse como combinaciones típicas de rasgos contextuales (situacionales), funcional-comunicativos y estructurales (gramaticales y temáticos). Se han desarrollado históricamente dentro de la comunidad lingüística y forman parte del saber cotidiano de los hablantes; si bien poseen un efecto normativo, facilitan por otro lado la tarea comunicativa, en tanto brindan a los participantes de la comunicación orientaciones más o menos estables para la producción y recepción de textos. (Brinker 1988: 124)

De este enfoque, Ciaspucio (2005) recupera la perspectiva lingüístico-analítica de los géneros como esquemas accionales complejos dependientes de la cultura y la historia particular, que responden a necesidades sociales y comunicativas específicas así como lo plantea la posición socio-discursiva de la escuela de Ginebra (Bronckart 1997).

Se acercan a esta posición los rasgos que desde la LT presentan en su tipología Heinemann y Heinemann (2002) al distinguir los niveles de *funcionalidad, situacionalidad, tematicidad y estructura y adecuación de la formulación* con sus categorías distintivas.

Teniendo en cuenta estas nuevas orientaciones que nos permitirán situar socio-discursivamente los géneros, abordamos la problemática que nos ocupa.

Los géneros intermedios en las prácticas académicas de formación universitaria

Al hablar de prácticas de escritura en la universidad, admitiendo que, por ser específicas, implicarán, respecto de las demás prácticas discursivas socio-institucionales, tanto similitudes (Dabène y Reuter 1998) como rupturas y desde el punto de vista de su especificidad, debemos remontarnos a fundamentos teóricos como a la dimensión *potencialmente heurística-cognitiva* de la escritura postulada por Goody (1977), Olson (1994) en la medida en que:

1. La escritura participa de la actividad de investigación o búsqueda.
2. La escritura es inevitable para objetivar la producción de los saberes.
3. La escritura es indispensable para organizar la recepción institucional de la investigación (Reuter 2004:10).

En ese sentido, adherimos a las precisiones que para el estudio de estas producciones han realizado didactas del programa Lidilem (Grenoble, Francia) quienes definen las *"escrituras de investigación durante la formación"* como el conjunto de prácticas de escritura articuladas, referidas a la producción de géneros de escritos y situadas en la intersección entre dos esferas socio-institucionales de actividades:

- la de *formación*, cuyo propósito principal es manifestar que se han adquirido saberes y saber-hacer planteados como objetivos para obtener la aprobación (y aún diplomas: tesis, monografías, etc.) según las normas y formas reconocidas por la institución dentro de una disciplina particular,
- y la de *investigación*, cuyo propósito esencial es producir conocimientos dentro de las formas y normas reconocidas por la comunidad científica en el dominio concernido.

Es preciso determinar, como anticipación a la selección de los géneros por analizar en nuestro trabajo, que institucionalmente estas prácticas de formación no se presentan aisladas dentro de las actividades disciplinares sino que constituyen, generalmente, el corolario de actividades anteriores, simultáneas o conjuntas, siempre en relación con actividades de lectura, recopilación, tratamiento de datos, experiencias de cursos, pasantías y, aún, de adquisición de conocimientos formales sobre su redacción. La prueba es que en los programas de asignaturas se consignan temas como: el resumen en

todas sus categorías, el informe, la monografía, trabajos finales de seminarios especiales y temáticas especiales como el tratamiento de datos, el fichaje de lectura, el uso de las citas, etc. Por otra parte, muchos de estos productos escritos suelen ser propuestos como trabajo de cierre para la aprobación de asignaturas, seguidos o no de defensas orales.

Desde otro punto de análisis, la escritura de investigación en formación se caracteriza por una tensión interna, a causa de su posición intermedia entre el campo de la investigación, que solicita la toma de posición de indagación, y el campo de la formación, que exige cumplir como formado, los requisitos programáticos e institucionales. Esta tensión se manifestará con diferencia de modalidades según cada tipo de discurso, su anclaje situacional en uno u otro campo o la función acordada por cada disciplina, como instrumento de evaluación.

Desde el resumen de lectura, el comentario, el resumen de divulgación literaria (resumen de contratapa) o de presentación científica (abstract), pasando por el informe de investigación, el informe de pasantía, hasta llegar a las monografías, los ensayos y las tesis se diversifica la funcionalidad de estos escritos, cuyas estructuras no siempre son enseñadas, pero que siempre serán evaluados porque testimonian desde el empleo personal de conocimientos hasta la adquisición de una experiencia profesional. Por esta funcionalidad, se sitúan en la interfaz de un mundo de normas explícitas transmitidas (en clase o a través de manuales de referencia) y un mundo implícito, el de las representaciones de autores y lectores (evaluadores).

Su función de evaluación les confiere un papel preponderante. Para el evaluador, la tensión se ubica entre la necesidad de un producto terminado o formalizado según normas, el cual será, a la vez, juzgado por el proceso de aprendizaje, de construcción y de reflexión personal que evidencie el autor (Oudart & Verspieren 2006).

Desde un punto de vista didáctico que proviene, además, de los intentos de modelización de estos escritos en los manuales de referencia (o por defecto) el docente-evaluador se ve inmerso en una trama de normas que los perfilan. Así, si se admite que toda reformulación es una apropiación de las palabras propias o ajenas y su verbalización, sobre todo escrita, debe constituir una restitución de su contenido y siempre comportará, con distinto grado de explicitación, un punto de vista, una toma de posición (Laborde_Milaa 2004). En la funcionalidad de los escritos mencionados, se transparenta una gradación de implicación que transita desde la voluntad de objetividad a la reflexión distanciada o comprometida. Esto también permite caracterizar los escritos según soliciten en su expresión, un registro más "informativo" para exponer, explicar, dar cuenta, describir, contar, restituir la realidad observada o un registro más "reflexivo" para estudiar, analizar, comprender, juzgar, proponer (Oudart & Verspieren 2006).

La problemática anunciada justificará la selección de los textos realizada sobre una línea transversal de aprendizajes propuestos en la formación en lenguas de nuestros alumnos.

Textos intermedios: el resumen

Las prácticas escritas que constituirán el corpus de análisis son tomadas dentro de la progresión de aprendizajes transversales (LM y LE) desde el primer curso al último de la formación por cuanto los conocimientos se gradúan sobre diferentes técnicas de producción de textos académicos.

Caracterizamos, brevemente, los resúmenes y los informes académicos recolectados para esta instancia de análisis.

El resumen, género discursivo complejo

El resumen es un género discursivo complejo, requerido en la alfabetización académica de los alumnos de estudios superiores, cuya función es actuar como “bisagra” entre leer-comprender y escribir. La comprensión supone el reconocimiento de la información relevante y pertinente del texto-fuente al propósito establecido y la escritura reformula esa información en un texto segundo, el resumen, que debe ser comprendido *per se*.

En otras palabras, la producción de un resumen escrito requiere asegurar una doble coherencia: por un lado, la exigida por la reconstrucción del significado del texto-fuente y, por otro, la coherencia interna del texto que se produce.

Se deben distinguir dos aspectos en el concepto resumen: el mental o cognitivo y el discursivo. Con respecto al primero, cabe señalar que la actividad resuntiva supone la puesta en funcionamiento en el transcurso del proceso de comprensión de ciertas macro-operaciones mentales: seleccionar, omitir, generalizar e integrar (Kintsch & van Dijk 1978). “Así, poco a poco se elabora una macro-estructura, una especie de red de proposiciones asociadas en función de su posición jerárquica [...] el resumen se concibe como un producto automático de la actividad de comprensión” (Palou 1996) ya que para elaborarlo, su autor tendría solo que reproducir la representación macro-proposicional construida por él durante su proceso de comprensión. Sin embargo, la experiencia demuestra que comprender no es suficiente.

En el segundo caso, el discursivo, atiende al aspecto pragmático del resumen, ya que se trata de un enunciado realizado en una situación comunicativa concreta lo que implica un enunciador, el destinatario del resumen y su finalidad.

El enunciador, quien resume, actúa como mediador entre el texto fuente y el destinatario del resumen. Por ende, realizará las transformaciones atendiendo, en primera instancia, a las características genéricas del texto fuente y, luego, a las necesidades de su destinatario (léxico, organización del texto, sintaxis, etc.) sin perder de vista el propósito o finalidad, el para qué se escribe el resumen (para ayudar a comprender lo esencial, a retener la atención, etc.). Esto último, según Palou (1996), “...lo ubica dentro de un género argumentativo: el actuar sobre el receptor.”

Situación de clase en la formación universitaria

El público concernido, para el presente trabajo está conformado por alumnos de 1º año de la Tecnicatura en Lenguas, que abordan en la asignatura Análisis de las Prácticas Discursivas, lecturas de textos académicos que forman parte de la formación y sobre los cuales operarán con resúmenes. Los resúmenes producidos se acreditan como trabajos prácticos y como aprendizaje de técnica por aplicar, en lo inmediato en el trabajo final y, en lo mediato, en su futura actuación profesional.

Es fundamental que los alumnos objetiven la formación de saberes que les permitan adecuar sus resúmenes a los propósitos que se hubieren fijado. Con este criterio, se les han enseñado, durante el cursado, las características generales, en tanto género discursivo, y las características específicas de los diferentes tipos. La diferenciación de estas características les permitirá justificar el distanciamiento para marcar una gradación en la subjetividad/objetividad que le imprimen.

Es así que se abordaron, fundamentalmente, dos tipos que por el distanciamiento del autor con respecto al texto fuente están en las antípodas: el resumen de contenido o informativo y el resumen comentado o crítico.

En el primero, el valor está puesto en la referenciación del contenido ya que describe, explícitamente y de manera general, los aspectos relevantes del documento primario, mediante una relación lógica y lineal de los temas tratados, generalmente a través

del modelo estructural del texto-fuente. En este tipo de resumen el distanciamiento del autor es obligatorio puesto que responde a la exigencia de una marcada objetividad.

En el segundo, el valor principal reside en el enunciador, que introduce una valoración acerca del contenido y opinión del autor del texto fuente, lo que implica un posicionamiento del autor del texto segundo con respecto a la relevancia del trabajo.

Textos intermedios: el informe académico de experiencias

Según Laborde-Milaa 1999 el informe de experiencias es un género intermedio que restituye una experiencia académica poniendo de manifiesto una reflexión personal distanciada. Se distingue del informe académico de investigación (*mémoire*) puesto que al análisis de la experiencia se suma también la reflexión teórica.

El informe de experiencia, objeto de nuestro análisis, según la misma autora, permite realizar una exposición implicada sobre una práctica y responder a las consignas vigentes para la redacción de un trabajo certificante.

Es a la vez subjetivo y objetivo: subjetivo, porque refiere a una experiencia singular y personal sobre el campo y lugar de la experiencia; objetivo, porque se presenta como una experiencia singular de manera tal que debe ser reconocida, es decir, validada por la institución y la comunidad educativa. El esfuerzo de objetividad obliga al narrador a una doble distanciación: es preciso que se distancie no solo del lugar de la experiencia de esa práctica para hacerla un objeto institucional y casi profesional, sino también de su propia implicación de participante en la situación en cuestión (Velvic-Canivez 2006).

El autor del informe de experiencias adopta un lenguaje y “un razonamiento” profesional. Para razonar como tal, debe saber tomar distancia con respecto a la experiencia, a la situación académica, por necesidad, para alcanzar la objetividad que le da acceso a la realidad de esa experiencia.

Desde esta mirada, comunicar una experiencia académica no es *transmitir* informaciones, es un acto orientado hacia el acto de *compartir* con otro (Velvic-Canivez 2006).

En relación con esta tensión entre objetividad- subjetividad, las secuencias autobiográficas en el texto son importantes para construir un sujeto profesional distanciado de la realidad de la experiencia propiamente dicha. El escribiente necesita ese recogimiento para afirmarse en su función de redactor. Sin embargo, lograr esa distancia de la realidad narrada y, al mismo tiempo, implicarse como sujeto participante no es fácil de efectuar ni en la redacción ni en el plano de la enunciación. Este plano concierne directamente el estatuto referencial y textual del *yo* autobiográfico: el fenómeno de distancia pone en evidencia la complejidad de la referencia del pronombre *yo* (y otros que lo reemplazan), oculta en la primera persona gramatical. Es por esto que los movimientos autobiográficos en este tipo de escrito invitan a un análisis más atento de este indicio en la construcción de sí.

Situación de clase en la formación universitaria

La escritura de informes de experiencias se llevó a cabo con estudiantes avanzados, 4º año del Profesorado de Francés sobre un seminario intensivo “Problemática de la Traducción y la Interpretación”, para validar la materia homónima.

Para obtener las equivalencias respectivas, los estudiantes debieron presentar constancia de asistencia y redactar un informe que diera cuenta de las prácticas y las tareas realizadas durante el seminario, los aprendizajes adquiridos y sus propias reflexiones y críticas como participantes formados. Este informe fue seguido de una defensa oral.

El objetivo del análisis es examinar la construcción del autor del discurso en los trabajos académicos escritos por los alumnos de francés y comparar esta construcción con

las observadas en LM y esto desde una posición transversal de adquisición durante la formación. La construcción del yo del discurso es examinada a través de diferentes tipos de manifestaciones autorales escritas, en los roles de *escribiente*, *investigador* y *argumentador*. La construcción de este yo va influyendo sobre su autoridad y su credibilidad (Amossy 2001) y los recursos fueron clasificados según las dimensiones que precisamos en Metodología.

En el rol de *escribiente*, el autor hace referencia al proceso de redacción, a la organización del producto textual. Se concreta típicamente en la combinación de verbos de discurso o *discenti* o de expresiones metatextuales con el objeto de guiar al lector para que se oriente en su texto. Otro de los roles del autor es el que designamos como de *investigador* en el proceso de aprendizaje crítico. Es el más “neutro” y refiere directamente al conocimiento investigado o adquirido durante el Seminario.

Por último, en el rol de *argumentador*, el autor toma posición respecto del contenido propio o de los demás, es decir, se expresa con juicios y con expresiones modalizadas epistémicamente (Flottum 2004).

Metodología

El corpus, cuyo análisis se presenta en esta instancia, está constituido por los protocolos correspondientes a los resúmenes con comentario o críticos (LM) y los informes de experiencias de cursos y seminarios (LE) por cuanto no se ofrece todavía la comparación entre los citados y los resúmenes informativos e informes académicos de investigación, también recolectados, en razón del estado inconcluso del proyecto que los engloba (2012-2014). Este recorte en la selección se justifica por cuanto se pretende mostrar, en especial, de forma más evidente la posición del autor y su relación con la organización del producto.

Presentamos a continuación la selección de las dimensiones que fueron seleccionadas teóricamente y analizadas con el programa Atlas-ti. Dentro de cada dimensión se agrupan los recursos discursivos más distintivos que expresan esas dimensiones y subrayan en su conjunto, la interdependencia de los empleos escogidos por el escribiente.

Ivanic (1998, 2005) entiende que la voz del escritor es el resultado de la orquestación de las diferentes voces presentes en los discursos sociales en función de la situación comunicativa en la que se inserta. De acuerdo con esta autora, la identidad de un escritor se desplegaría en tres dimensiones interrelacionadas que se activarían de forma complementaria en el momento de escribir: el yo autobiográfico, el yo discursivo que se construye mientras se está escribiendo y el yo autor que también se construye durante el acto de escribir pero que implica un mayor nivel de explicitud y conlleva el sentimiento de autoría.

Hyland (2005) se interesa por el estudio del metadiscurso y para operativizarlo, establece dos dimensiones: a) Interactiva: el autor pone límites a la interpretación del texto para ajustarla a las necesidades de los lectores utilizando argumentos y recursos que los ayuden a recuperar el significado por él seleccionado y b) Interaccional: el autor explicita sus puntos de vista e involucra a los lectores en el texto que va construyendo. Es la voz del escritor, esencialmente evaluativa y de complicidad, que responde a un diálogo con los lectores.

A continuación comentamos de forma más pormenorizada las características de cada una de estas dimensiones, así como los recursos que se utilizaron en el análisis del corpus (Castelló 2011).

1.- *Posicionamiento*: Es la posición que adoptan los escribientes en tanto autores de sus textos con respecto al contenido y en relación con su propia posición y la de los demás (lectores). Los recursos discursivos que utiliza el escritor son (Hyland 2005)

- Con respecto al contenido
 - a) *Expresiones de elusión del compromiso* (posible, tal vez, condicional). Señala el valor que debe otorgarse a una afirmación, considerando el grado de precisión o fiabilidad que le corresponde. Algunos ejemplos serían: “...nuestros resultados sugieren...”; “...podría ser la causa de...” (Hyland 2005).
 - b) *Potenciadores-enfatizadores* (claramente, obviamente, demuestra). El autor explicita sus opciones y expresa seguridad, a la vez que marca el grado de implicación con el tema y de solidaridad con la audiencia. Sirven para enfatizar información compartida y pertenencia a un grupo.
 - c) *Marcadores de actitud* (de acuerdo con, preferentemente, desgraciadamente, afortunadamente). Indican la relación afectiva, más que epistémica del escritor con las afirmaciones que hace en el texto.

- Con respecto a sí mismo y a los demás
 - a) *Auto-referencia* Presencia explícita del autor en el texto, frecuentemente a través del uso de la primera persona y de los adjetivos posesivos. La ausencia o presencia de auto-referencias explícitas es generalmente una elección consciente en los escritores académicos expertos para adoptar una “identidad situada disciplinariamente” (Hyland 2005: 181).
 - b) *Marcadores de implicación* Mecanismos que explícitamente se dirigen al lector, ya sea para focalizar su atención o para incluirlos en el discurso. Se trata de guiarlo en su interpretación mediante preguntas y referencias al conocimiento compartido. Entre estos mecanismos destacan el uso del plural inclusivo, los comentarios para asegurar el conocimiento compartido (paréntesis, notas a pie de página, etc.), las referencias al conocimiento compartido, los imperativos, las modalizaciones, los predicados que expresan los juicios del escritor y las preguntas.

En este punto incluimos la taxonomía propuesta por de las teorías de la valoración de la LS para clasificar los recursos empleados por los escribientes (González Rodríguez 2011)

2.- *Intertextualidad*: La segunda dimensión alude a los recursos y mecanismos que utiliza el escritor para relacionarse con otros autores o voces que actúan como referentes explícitos. Aunque esta dimensión es más amplia y puede referir a los conocimientos previos y reformulaciones más alejadas, se decidió analizar diferentes niveles de intertextualidad en función de la explicitud y los siguientes recursos:

- Cita directa
- Cita indirecta y reformulada (paráfrasis y comentario).
- Mención de una persona, documento o enunciado.
- Comentario evaluativo sobre un enunciado, texto u otras voces invocadas.
- Uso de frases o términos asociados a personas, grupos de personas o documentos.
- Uso del lenguaje característico de determinadas formas de comunicar.

3.- *Organización de la información*: Esta dimensión se refiere al análisis del contenido desde la organización o estructura de los textos y reconocemos en ella, las *unidades temáticas* (secuencias) y los *movimientos* (Swales 2004). Esta dimensión, nueva

en el análisis del posicionamiento del autor, es muy útil para dejar clara la posición del autor a través de las opciones que escoja para manifestar tanto la progresión temática como la conexión con sus propias ideas y las que provienen de otras voces.

Análisis y resultados

El programa Atlas ti proporciona herramientas muy rentables en el análisis cualitativo pues, además de visualizar en forma general y ponderada el contenido de los productos y las categorías determinadas, nos permite establecer relaciones entre los recursos en forma de familias que aclaran la visión de interdependencia que hemos señalado como objetivo de la descripción. Se agrega a la posibilidad de sintetizar, en esquemas evidentes, los porcentajes de frecuencia del uso de los recursos (en Anexo) la relación entre las preferencias o los disfuncionamientos en la escritura a través de los memos descriptivos de los evaluadores. Luego, este software satisface las expectativas de un análisis cualitativo sin dejar de lado lo cuantitativo.

Los resúmenes críticos

En el análisis de la dimensión Posicionamiento del autor respecto del contenido se advierten:

- Escasos ejemplos de elusión del compromiso respecto de las ideas transmitidas por el texto. Posiblemente, esto se deba a la naturaleza del texto que desde la problemática del género, censura el uso de los términos masculinos para designar abarcativamente a ambos sexos. A esta posición es relativamente fácil adherir si se tienen en cuenta la cantidad y envergadura de los argumentos expuestos por la autora Silvia Pazos en su artículo “Las palabras y la cuestión de género” que sirvió como texto fuente (TF) para el resumen crítico. Se señalan como ejemplos, el uso del condicional (P2 y P3).
- Uso elevado de recursos potenciadores que refieren al valor de los argumentos y a la intencionalidad de la autora a través del léxico (adjetivos). (P1, P2, P3, P5, P7, P8)
- En cuanto a la actitud, es la dimensión que concentra la voluntad crítica del resumen y se manifiesta con variedad de juicios valorativos que incluyen desde lo personal (afectivo) (P8 “... *me parece perfecto*...”) a los juicios de estima o sanción y apreciaciones de marcada adhesión a las ideas expuestas en el TF, como verdades o a la selección de los argumentos realizada para sostener la opinión del escribiente de adhesión (P1, P3, P4, P5, P7, P8, P9), con frases como, “...*Adhiero a lo propuesto por la autora*...” o de restricción (P6), como “...*visión extremista*...” Lo remarcable es que estos recursos actitudinales se concentran en la reformulación parcial de las palabras de la autora del TF (intertextualidad). Se evidencia una apropiación que llega hasta ignorar la autoría de las citas (sin referencia de autor ni encomillado) (P2, P5, P6 P7, P8, P9). Estas formas de articular el discurso aparecen con una frecuencia elevada.

El Posicionamiento referido al autor y a los demás se evidencia en:

- La auto-referencia explícita aparece en forma alternada con párrafos en tercera persona que contienen opiniones. El uso de la primera persona expresa, generalmente al escribiente (P4, P7, P8, P9), pero, por la temática del TF vemos como en algunos casos, referencia al autor desde el género (como hombre o mujer) en la adhesión a la posición de la autora (P1, P3, P8) y es notable que, en varios protocolos, el mismo escribiente se desdobra en su posición de autor y de lector (P2, P5, P8, P9), y aún, aparece como individuo social ante la problemática.(P7)
- La implicación al lector solamente aparece como apelación a los lectores desde el género como mujeres (P3, P4, P8) o como hombres (P1), entre los que se incluye, o globalmente como eventuales lectores (P6, P9).

La dimensión *Organización del texto* aparece como la menos estructurada. Se perciben, por ejemplo, algunas introducciones que incrustan una experiencia personal (secuencia narrativa: P1, P8) o anuncian el tema del resumen (P2, P3, P4, P5, P7, P8, P9). No hay demasiada variación en el movimiento interior de los párrafos que frecuentemente se reduce a la repetición de estructuras enumerativas de ejemplos (argumentos) (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9) que en algunas ocasiones se cierran en conclusiones argumentativas (P1, P2, P3, P4, P6, P9), mientras que en otras se advierten cierres de corte descriptivo de la propia estructura del trabajo (P5, P7, P8).

Conclusión

Como conclusión, se aprecia, en los trabajos, el manejo de la valoración bien fundamentada sobre los argumentos que evidencian la conceptualización de la función del resumen comentado. Como disfuncionamientos nos atrevemos a concluir que el mayor trabajo de intervención didáctica sobre la redacción por realizar reside en el manejo de las citas, el tratamiento de las voces en todos sus posibles matices de incorporación y la estructuración global del texto para encarecer el valor del resumen evaluativo.

Los informes de experiencias

En el análisis de la dimensión Posicionamiento del autor respecto del contenido se observan:

- Como protagonista de la experiencia y autor del trabajo solicitado, el escribiente no elude enunciativamente su compromiso respecto del contenido ya que debía expedirse sobre el resultado de su experiencia. La elusión es escasa y solo se advierte un distanciamiento en su protagonismo en relación con el grupo clase al decir: “...*los participantes han logrado eficazmente...*” (P3) como si la autora no formase parte. En P1 utiliza marcas elusivas explícitas con el empleo del condicional para expresar hipótesis o posibilidades sobre una posible salida profesional y evitar de esa manera juicios personales categóricos.
- Los recursos potenciadores son fuertes y expresivos del valor que atribuyen al seminario de formación realizado, representados por frases modalizadas y comparaciones internas como “...*muy interesante...*”, “... *no solamente por sino también por...*”(P2). Así, el escribiente explicita sus preferencias y marca el alcance de su discurso.
- La actitud, de índole positiva, se constata en todos los protocolos donde aparecen apreciaciones, juicios y adhesiones a través de las modalizaciones y aseveraciones, construyendo el punto de vista personal para expresar sus argumentos.

El Posicionamiento referido al autor y a los demás se evidencia en:

- La auto-referencia, el recurso más evidente. Este posicionamiento es indispensable en este tipo de escrito académico ya que el informe de experiencia justifica la subjetividad. El escribiente elige diferentes formas de representarse a sí mismo. El uso de los pronombres personales de la primera persona del singular o del plural, en la función de sujeto, complemento directo o indirecto, y adjetivos posesivos son los mecanismos discursivos empleados.

En general, los locutores utilizan indistintamente los pronombres personales « nous » o « on » cuando explicitan sus posiciones más distanciadas, en el informe de experiencia en tanto grupo-clase participante del seminario de formación. Hay casos en los que la auto-referencia se manifiesta en el empleo del pronombre « on » para informar sobre el trabajo entre pares y de « nous » para las actividades colectivas.

El pronombre «je» se utiliza generalmente asociado a los matices descriptos anteriormente *potenciador* y *actitud*, para expresar conjuntamente el «je» autobiográfico, el «je» discursivo y el «je» autor presentes en el discurso académico.

- La implicación al lector y a los otros se evidencia en marcas en las que el escribiente se dirige explícitamente al supuesto lector ya sea para llamar su atención o encarecer su propia reflexión monológica (P3).

En cuanto a la dimensión *Organización del texto* en su relación con el posicionamiento del autor se han observado distintos movimientos que corresponden a la progresión de los temas. Esta progresión responde muy estrechamente a la secuenciación cronológica de los módulos que comportó el Seminario o a la organización narrativa de la experiencia personal. Sin embargo, se evidencia que algunos escribientes priorizan el movimiento de la experiencia personal que matiza subjetivamente la estructura global del informe.

El análisis de las producciones escritas de los estudiantes muestra muy claramente una restitución de la experiencia mediante un registro narrativo propio de la redacción de un informe puesto que se trata de exponer, explicar, describir y contar, pero, además, reflexionar y compartir.

Todos los informes analizados respetan las normas de escritura formal de un escrito académico intermedio como el informe de experiencia: la presentación, la adecuación al destinatario y el empleo de planes estratégicos. El equilibrio entre el distanciamiento y la subjetividad se respeta en el sostenimiento del discurso; no obstante, se percibe una tendencia más marcada hacia la apreciación subjetiva.

Bibliografía

- Amossy, R. (2006). *L'argumentation dans le discours*. Paris: Armand Colin
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Primera edición. México: Siglo XXI.
- Brinker, K. (1988). *Linguistische Textanalyse*. Berlin: Erich Schmidt.
- Bronckart, J. P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Paris : Délachaux et Niestlé.
- Castelló, M. et al (2011). "La voz del autor en la escritura académica: Una propuesta para su análisis", *Revista Signos*, 44 (76), 105 a 117, Chile
- Ciapuscio, G. (2005). "La noción de género en la Lingüística Sistémico Funcional y en la Lingüística Textual", *Revista Signos* 38(57), 31 a 48, Chile
- Dabène, M. & Y. Reuter (1998) *Lidil n° 17 Pratiques de l'écrit et modes d'accès au savoir dans l'enseignement supérieur*, Lidilem Francia
- Flottum, K. (2004). "La présence de l'auteur dans les articles scientifiques : étude des pronoms JE, NOUS et ON", en A. Auchlin (éd.), *Structures et discours : mélanges offerts à Eddy Roulet*, 401a 416 Québec
- González Rodríguez, M.J. (2011). "La expresión lingüística de la actitud en el género de opinión: el modelo de la valoración" en *RLA, Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 49 (1): 109 a141.
- Goody, J. (1977/79) *La raison graphique*. Paris. Minuit
- Halliday, M.A.K. (1975). *Learning how to mean*. London: Edward Arnold.
- Heinemann, M. & W. Heinemann, W. (2002) *Grundlagen der Textlinguistik*. Tübingen: Max Niemeyer.
- Hyland, K. (2005). "Stance and engagement: A model of interaction in academic discourse". *Discourse Studies*, 7(2), 173 a 192.
- Ivanic, R. (1998). *Writing and identity: The discorsal construction of identity in academic writing*. Amsterdam: John Benjamins. Hyland

- Ivanic, R. (2005). "The discorsal construction of writer identity". En Beach, R J. Green, M. Kamil & T. Shanahan (Eds.), *Multidisciplinary perspectives on literacy research* 391 a 416 Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Kintsch, W. & T.A. van Dijk (1978). "Toward a model of text comprehension and production". *Psychological Review*, 85, 363a 394
- Laborde- Milaa I. (2004). "Autoreformulation et investissement du scripteur", *Pratiques* N° 121/122 Cresef, Metz Francia
- Laborde-Milaa, I. (1999). *Écrire un rapport de stage*, Paris. Seuil.
- Olson, D.R.(1994/1998). *L'univers de l'écrit. Comment la culture écrite donne forme à la pensée*. Paris, Retz
- Oudart, A.-C. y M.-R. Verspieren (2006). "Rapport de stage et Mémoire professionnel entre normes et représentations » en *Lidil*, 34, Disponible en <http://lidil.revues.org/index16.html>
- Palou de Carranza, E. (1996). "El resumen: otro texto sobre el texto", en *Las lenguas extranjeras y los desafíos del mundo actual*. 71-77. Facultad de Ciencias Humanas. UNRC
- Reuter, Y. (2004) "Analyser les problèmes d'écriture de recherche en formation », *Pratiques* N° 121/122 Cresef Metz Francia.
- Velvic-Canivez, M. (2006) "Le rapport de stage et la distanciation para rapport à soi » en *Lidil*, 34 URL:<http://revues.org/index19.html>.
- Swales, J. (2004). *Research genres. Exploration and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.

Anexos

Cuadro 1: Resúmenes críticos

	Intertextualidad				Posicionamiento					Organización		
					Posicionamiento /contenido			Posicionamiento/sí mismo y demás				
Proto- colos	I1 Cita directa	I3 Cita reformulada	I4 Comentario evaluativo	I5 Uso de términos asociados	P1 Actitud	P1 Elusión	P1 Potenciador	P2 Auto referencia	P2 Implicación	O1 Unidades temáticas	O2 Movi- mientos	Totales
P 1:	1	4	0	0	2	1	2	4	2	2	4	22
P 2:	0	3	1	0	0	1	2	1	0	2	4	14
P 3:	0	2	2	1	2	2	2	3	1	2	3	20
P 4:	1	3	2	0	1	0	0	4	1	3	1	16
P 5:	0	4	1	0	3	0	1	4	0	2	4	19
P 6:	5	0	2	0	0	0	0	0	0	3	2	12
P 7:	1	5	1	0	0	1	1	2	1	3	6	21
P 8:	0	5	3	0	2	0	1	5	4	5	4	29
P 9:	5	1	3	0	2	0	0	4	3	4	3	25
Totales	13	27	15	1	12	5	9	27	12	26	31	178

Cuadro 2: Informes de experiencia

	Intertextualidad				Posicionamiento					Organización		
					Posicionamiento /contenido			Posicionamiento/sí mismo y demás				
Proto- colos	I1 Cita directa	I3 Cita reformulada	I4 Comentario evaluativo	I5 Uso de términos asociados	P1 Actitud	P1 Elusión	P1 Potenciador	P2 Auto referencia	P2 Implicación	O1 Unidades temáticas	O2 Movi- mientos	Totales
P 1:	0	0	6	4	4	4	5	13	2	10	10	58
P 2:	0	0	6	10	0	3	1	11	2	9	6	48
P 3:	1	0	13	10	1	2	0	19	3	18	12	79
Totales	1	0	25	24	5	9	6	43	7	37	28	185

La adquisición de vocabulario: una mirada a algunas estrategias que caracterizan el proceso de enseñanza-aprendizaje de lengua extranjera en la universidad

Orta González, María Dolores

Cardozo, Cristian Andrés

Zanfagnini, Franco

Universidad Nacional de Córdoba – Facultad de Lenguas

Tradicionalmente, la enseñanza de vocabulario en lengua extranjera se ha visto limitada al uso de listas de términos aprehekendidos de forma repetitiva y memorística. La investigación nos ha enseñado que es mucho más significativo aprender el vocabulario como parte de colocaciones (Lewis, 2002) no sólo para una aprehekensión más eficiente, sino también para la aplicabilidad más acertada en su uso posterior. A su vez, en el ámbito del estudio y descripción de las estrategias de aprendizaje utilizadas por un estudiante exitoso (Oxford, 2000), la atención en los últimos tiempos se ha dirigido a la identificación de las estrategias de aprendizaje que maximizan la adquisición de vocabulario (Nation, 2008; Schmitt, 2000). El presente estudio apunta a 1) describir algunas estrategias de adquisición de vocabulario que los estudiantes utilizan a la hora de aprehekender vocabulario, 2) identificar algunas estrategias que los estudiantes no utilizan y 3) reflexionar respecto del rol del profesor en la enseñanza explícita de estrategias y su relevancia dentro del marco de la investigación en acción (*Action Research*) (Burns, 1999; Hedge, 2000; Nunan 2001) desde nuestra perspectiva como docentes de las cátedras de Lengua Inglesa I y Lengua Inglesa III de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba.

Palabras clave: vocabulario, estrategias, aprendizaje, lengua extranjera

Introducción

Tradicionalmente, la enseñanza de vocabulario en una lengua extranjera se ha visto muchas veces limitada al uso de listas de términos aprehekendidos de forma repetitiva y a veces entendidos por contraste con los equivalentes en la lengua materna. La investigación en el campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras nos ha enseñado que es mucho más significativo aprender el vocabulario como parte de colocaciones (Lewis, 2002) y en contextos relevantes, no sólo para una aprehekensión más eficiente, sino también para la aplicabilidad más acertada en su uso posterior.

A su vez, en el ámbito del estudio y descripción de las estrategias de aprendizaje utilizadas por un estudiante exitoso (Oxford, 2000), la atención en los últimos tiempos se ha dirigido al área del lexicón y la identificación de las estrategias de aprendizaje que fomentan y maximizan la adquisición de vocabulario (Nation, 2008; Schmitt, 2000). El presente estudio apunta a 1) describir algunas de las estrategias de adquisición de vocabulario que los estudiantes utilizan a la hora de aprehekender vocabulario, 2) identificar aquellas estrategias que los estudiantes no utilizan y que les serían beneficiosas y 3) reflexionar respecto del rol del profesor en la enseñanza explícita de estrategias y la relevancia de dicha enseñanza dentro del marco de la investigación en acción (*Action Research*) (Burns, 1999; Hedge, 2000; Nunan 2001).

Llevaremos a cabo esta investigación desde nuestra perspectiva como docentes de las cátedras de Lengua Inglesa I y Lengua Inglesa III, correspondientes al primer y tercer año de estudios de las carreras de inglés, de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba.

La importancia del enfoque léxico

Dentro del marco académico de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras a nivel universitario, es de vital importancia para el alumno la adquisición de un “lexicón” mental que le permita expresarse con eficiencia no solo oralmente sino de forma escrita. El enfoque Léxico, mayormente descrito por Michael Lewis en los noventa, propone que diferentes bloques (“chunks”) combinados de palabras tienen un gran u alto grado de ocurrencia en el lenguaje. El reconocimiento, la aprehensión y el uso de estas frases léxicas forman la base de la producción discursiva de los hablantes (Lewis, 1993).

Así mismo, Lewis propone la idea de que un elemento central en el aprendizaje de una lengua es ayudar al alumno a desarrollar su habilidad de internalizar dichas frases léxicas (Lewis, 2002). La tarea de adquirir nuevos elementos léxicos para los alumnos de las cátedras de Lengua Inglesa I y Lengua Inglesa III sería prácticamente imposible si solo se basara en la memorización de extensas listas de vocabulario aisladas de un contexto discursivo. Lewis indica que las palabras con diferentes grados de contenido semántico requieren diferentes métodos y procedimientos pedagógicos.

Enfoque léxico y estrategias de aprendizaje

Para lograr la aprehensión de dichos elementos léxicos, los profesores intentan orientar al alumnado a desarrollar y adquirir el uso de diferentes estrategias que fomenten la reflexión y el análisis de dichos bloques combinados de palabras. En cuanto a los diferentes tipos de estrategias, Oxford (1990), describió cuatro categorías principales: sociales, de memoria, cognitivas, y meta cognitivas. Además, Schmitt (1997) señaló que no siempre es necesario recurrir a la experiencia de otras personas para descubrir el significado de un nuevo elemento léxico. Schmitt clasificó a estas estrategias como *determination strategies*, estrategias de determinación.

Las estrategias de aprendizaje en lengua inglesa y la autonomía

Para el alumno universitario de Lengua Inglesa I y Lengua Inglesa III y futuro profesional, las estrategias de aprendizaje son de fundamental relevancia ya que, como lo indica Oxford (1990), dichas estrategias representan herramientas que fomentan y estimulan el estudio independiente. Esta última característica en un alumno universitario es esencial para un desarrollo efectivo de las competencias comunicativas en un marco académico en el cual se espera que dichos estudiantes puedan transformarse, gradual y progresivamente, en estudiantes autónomos con un alto grado de dominio de elementos léxicos y una gran capacidad de análisis al momento de decidir qué bloques de palabras son aquellos que colocan o no en la de llegada.

Oxford (1990) caracteriza a estas estrategias como habilidades que poseen los estudiantes que facilitan y agilizan el proceso de aprendizaje, y que hacen del mismo una actividad más efectiva y de naturaleza autónoma. El aprendizaje de dichas frases léxicas le otorgan al alumno la capacidad de expresarse de manera similar a un hablante de la lengua nativa. A medida que su manejo del “lexicón” evoluciona, el alumno adquirirá un mayor grado de confianza y posiblemente podrá explotar esta nueva confianza adquirida para

profundizar su autonomía al momento de estudio e interacción con otros hablantes de la lengua fuera del aula. Además, la autora afirma que cuando los estudiantes adquieren un mayor grado de responsabilidad, el aprendizaje se maximiza y ambos extremos tienen un mayor sentido del éxito en el proceso de aprendizaje.

Además, el ya mencionado concepto de autonomía es vital para el estudiante de grado de la lengua inglesa debido a que, a medida que el alumno se acerca al final de su carrera universitaria, la guía y correcciones del profesor disminuyen en el aula. Es por esto que el pensamiento crítico y la capacidad para adquirir nuevas estrategias de aprendizaje juegan un rol fundamental en el ámbito académico universitario y la formación de estudiantes comprometidos con la adquisición de una lengua extranjera.

Algunos tipos de estrategias de aprendizaje

En cuanto al uso de estrategias directas utilizadas para el aprendizaje de una segunda lengua, Oxford (1990) propone tres tipos principales de estrategias de aprendizaje: estrategias de memoria, estrategias cognitivas y de compensación. Las estrategias de memorización son aquellas que involucran la asociación de frases léxicas en por medio de relaciones entre grupos, y también, el uso de imágenes de tipo visual. Las estrategias cognitivas, son aquellas que le permiten al alumno resumir información y fomentan el razonamiento deductivo, así como también fomentan la producción de nuevos ítems de vocabulario. Por último, las estrategias de compensación podrían definirse como aquellas que permiten al estudiante adivinar el significado de ciertas frases léxicas por medio de la interpretación de un contexto (también fomentan el uso de sinónimos) ya que facilitan el acceso a significados de palabras desconocidos por parte del alumno.

Oxford (1990), a su vez, propone una sub división de las estrategias ya mencionadas. Las estrategias de memoria se dividen en la creación de *mental linkages* – conexiones mentales-, el uso de imágenes y sonidos así como también la utilización de palabras nuevas en un contexto específico, *reviewing well* –revisión a conciencia-, y la acción de poner en uso dichas frases léxicas (*Employing Action*) mediante una respuesta física o el uso de técnicas de mecanización. En cuanto a las estrategias cognitivas, Oxford, las subdivide en el acto de practicar, la recepción y el envío de mensajes, el análisis y el razonamiento y, además, la creación de estructuras de “entrada y salida” (*structure for input and output*). Finalmente, las estrategias de compensación fueron divididas en dos sub-estrategias (Oxford 1990, p. 38). Por un lado el acto de adivinar inteligentemente (*guessing intelligently*) y, por el otro, la superación de obstáculos en el hablar y la escritura (*overcoming limitations in speaking and writing*).

Podría decirse que el alumno universitario que es capaz de adquirir las estrategias mencionadas previamente será más eficaz a la hora de internalizar una mayor cantidad de bloques léxicos. Los alumnos de las materias Lengua Inglesa I y Lengua Inglesa III de la Facultad Nacional de lenguas, muchas veces, encuentran un alto grado de dificultad al momento de ampliar sus “lexicón” mental ya que, muchas veces, han fallado al momento de incorporar las estrategias ya mencionadas asumiendo que la absorción de vocabulario es una simple tarea de memorización de listas descontextualizadas de vocabulario. Este método de estudio y aprendizaje de frases léxicas ha demostrado ser de naturaleza básica y altamente inefectivo, ya que, cuando los estudiantes intentan utilizar dichos bloques léxicos, carecen de la habilidad necesaria para insertarlos en contextos adecuados de manera efectiva.

Estrategias de aprendizaje de vocabulario en lengua inglesa

La materia Lengua Inglesa apunta a englobar todas las estrategias lingüísticas, fomentando su desarrollo a través del estudio de temas de diversa índole. Dichos temas abarcan distintos campos, y por lo general varían en los cinco años del plan de estudio. En el caso de las dos materias estudiadas en este trabajo, Lengua Inglesa I y Lengua Inglesa III, los temas abordados van desde Tecnología y Telecomunicaciones a las Artes, pasando por un rango considerablemente amplio. Esta variedad permite la aplicación de distintas estrategias de enseñanza-aprendizaje de vocabulario.

Material de estudio

Para este trabajo, se procedió a analizar el material bibliográfico obligatorio utilizado en la enseñanza de estas dos materias. El mismo consiste de un libro de texto para la enseñanza del inglés general, de un nivel correspondiente a las estrategias lingüísticas que se pretende que los alumnos adquieran en cada etapa. Además, se utilizan manuales diseñados por los docentes miembros de cada cátedra, cada uno correspondiente a una unidad temática, y por lo general, un manual extra dedicado exclusivamente a la escritura. Por último, también es obligatoria la lectura de cuentos cortos (*short stories*), que por lo general tienen una conexión con una o más de las unidades del programa.

En lo concerniente a Lengua Inglesa I, la mayoría de los ejercicios hacen énfasis en la práctica de las cuatro macro-habilidades (*listening, speaking, reading y writing*), lo que asegura una muy buena adquisición de conocimientos tanto lingüísticos como aquellos relacionados con los temas abordados. Con respecto al desarrollo de léxico, los ejercicios propuestos se enfocan en las colocaciones, derivación de palabras (afijación, morfología), asociación por transparencias, graduación de adjetivos y adverbios, y asociación por campos semánticos.

Siguiendo en línea con la teoría de Schmitt (1997), estos tipos de ejercicios corresponderían, entre otras, a las categorías de *configuración, uso de escalas, uso de cognados, asociación de palabras con sus coordinados*. Sin embargo, si bien el enfoque de los ejercicios propuestos no está centrado específicamente en otras habilidades metacognitivas, se evidencia un potencial para la utilización de *asociación de palabras en una línea argumental, autoevaluación con pruebas de vocabulario, uso de palabras clave*, entre otros.

El “salto” desde una materia troncal como Lengua Inglesa I hacia su correlativa en tercer año, Lengua Inglesa III, es notable a nivel del trabajo con el lexicón. Los materiales evidencian un alejamiento de las tradicionales listas de vocabulario que parecerían evidenciar tendencias memorísticas, hacia contextos más enriquecidos por temas mucho más complejos. Cabe destacar que el nivel de proficiencia requerido en Lengua Inglesa III es el equivalente a C2 en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

Los materiales, en este último contexto, y en consonancia con la teoría de Schmitt (1997), propician la puesta en práctica de estrategias meta-cognitivas y cognitivas de aprendizaje de vocabulario mucho más sofisticadas, como es el caso del *desarrollo de campos semánticos complejos mediante la utilización de concordancias, el uso activo de la paráfrasis, el estudio de partículas y afijos*.

Cabe destacar que el caso de estas dos materias, los materiales y las instancias de enseñanza implícita y explícita de estrategias de aprendizaje de vocabulario propician el la aprehensión de lexicón dentro de los marcos propuestos al comienzo de este trabajo, aunque presentan una situación idealizada que no siempre se traduce en resultados

alentadores que se reflejen en una mayor eficacia y eficiencia en el rendimiento académico de los estudiantes. Es menester, entonces, desarrollar instrumentos de medición y evaluación de dichas estrategias que impliquen la introspección en el caso de estrategias metacognitivas, y la posibilidad de observación de la puesta en práctica de estrategias cognitivas en actividades puntuales.

Estrategias todavía no desarrolladas

Con respecto a las estrategias deseadas en los alumnos y que no están desarrolladas completamente, las mismas varían de estudiante a estudiante. Esto quiere decir que no se pueden realizar generalizaciones, ya que algunas de dichas estrategias sí son aplicadas por algunos alumnos, aunque no sea el caso de la mayoría. Quizás, una de las razones por las cuáles se evidencie tal disparidad es que no todas estas habilidades son parte del diseño curricular, por lo tanto no todos los alumnos piensan que sean totalmente necesarias.

Una de estas estrategias, quizás una de las más útiles en lo que concierne a la incorporación de vocabulario, es la utilización de un *cuaderno* sistematizado de vocabulario. Una de las metodologías más efectivas consiste en anotaciones completas de términos variados, con sus significados, usos, y ejemplos provistos por el material estudiado y otros producidos por los mismos alumnos. Dichos términos pueden estar agrupados de acuerdo con distintos criterios, como por ejemplo el área a la que pertenecen, el campo semántico, o las estructuras en las que ocurren.

Otra estrategia ampliamente ausente es la *autoevaluación*. En varios casos, los mismos alumnos parecen considerar innecesaria esta instancia. Por el contrario, consideramos que esta técnica es altamente recomendable no sólo para la fijación un poco más permanente del lexicón adquirido, sino también para el desarrollo de un aprendizaje más autónomo que permita desarrollar a su vez otras estrategias relacionadas, sin la asistencia directa del docente.

La importancia de la investigación en acción

La mayoría de las concepciones postuladas con anterioridad son constantemente actualizadas por los especialistas en las distintas áreas tanto de la lingüística como de la pedagogía o didáctica, ya que existe una necesidad de adaptación constante, frente a la realidad cambiante característica de los últimos tiempos. Sin embargo, dado que la realidad, y en especial aquella referida a las diferencias en cuanto a los estilos de aprendizaje y los factores culturales de cada sociedad, experimenta un cambio considerablemente acelerado, y dado que esta realidad no puede ser generalizada, el docente se ve obligado a implementar técnicas que le faciliten un cambio más inmediato y, en lo posible, más práctico.

La investigación en acción (*Action Research*) brinda las bases para que dichos cambios sean más propicios a ocurrir. Dicha teoría comenzó a desarrollarse en la década de los 1980 de la mano de autores como Kemmis y McTaggart (1988), y luego fue enriquecida en las décadas subsiguientes con los aportes de otros autores, como Wallace (1998) y Nunan (2008), siguiendo con la misma línea de pensamiento. En esencia, la Investigación en Acción fomenta la renovación constante basada en una mirada crítica en cuanto al proceso de enseñanza y aprendizaje.

En cuanto al contexto estudiado en el presente trabajo, la investigación en acción cumple un rol primordial para la actualización de contenidos año tras año, y también para

los cambios en las metodologías pedagógicas implementadas. A través de distintas herramientas, se puede realizar una mirada introspectiva, donde se consigue evaluar la efectividad de estos aspectos. Una de las herramientas implementadas para los cambios a corto o mediano plazo consiste en la evaluación que los alumnos realizan de los distintos aspectos de la materia y de los docentes. Las encuestas se realizan al finalizar el ciclo lectivo, y son de carácter anónimo. Los resultados obtenidos permiten salirse del punto de vista docente para adquirir otras perspectivas que amplíen el espectro evaluativo.

Además, el trabajo en equipo es de gran importancia para la investigación en acción. En el caso de Lengua Inglesa I y Lengua Inglesa III, se cuenta con la presencia de distintos agentes que participan activamente a lo largo del año lectivo. Dichos agentes son los profesores titulares, profesores adjuntos, profesores asistentes, y los ayudantes alumnos. Todos estos participantes se complementan en sus roles, y enriquecen la variedad de apreciaciones que amplían las posibilidades de cambios más inmediatos.

Comentarios finales

El actual auge del estudio de las estrategias de aprendizaje y las tendencias presentes a la identificación de aquellas estrategias específicas que caracterizan la adquisición de léxico nos invitan a ahondar los estudios de carácter exploratorio con vistas a propiciar el cambio positivo en el ámbito de la lengua inglesa en las carreras de grado de la universidad.

Contamos con un marco teórico interesante provisto por la necesidad de estudiar el vocabulario en conjunto y en contextos significativos (Lewis, 1993, 1997) a la par de un recuento exhaustivo de estrategias de aprendizaje en general (Oxford, 1990) y de aprendizaje de vocabulario en particular (Nation, 2008; Schmitt, 2000). Nos resta, en el marco de la investigación en acción, continuar ahondando el estudio y observación de nuestras prácticas docentes en pos de continuar nuestro desarrollo profesional de manera responsable y también de maximizar el enriquecimiento de las oportunidades de aprendizaje y de adquisición de léxico de nuestros alumnos en la universidad.

Bibliografía

- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Lewis, M. (1993). *The lexical approach: The state of ELT and the way forward*. Hove, England: Language Teaching Publications.
- Lewis, M. (1997). *Implementing the lexical approach*. London: LTP Teacher Training.
- Nation, I. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Nation, I. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge.
- Nunan, D. (2008). *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: CUP.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies. What every teacher should know*. Boston: Newbury House.
- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in language teaching*. Cambridge: CUP.
- Wallace, M. J. (1998). *Action Research for Language Teachers*. United Kingdom: CUP.

Futuros docentes de inglés como lengua extranjera: en la búsqueda de cambios que mejoren su formación

Otero, Laura

Cañedo, Claudia

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

Instituto Superior de Formación Docente No. 10

Tandil – Provincia de Buenos Aires

Más allá de las políticas educativas vigentes que intervienen en la macro estructura del diseño curricular de los futuros docentes de cada especialidad, no cabe duda que el profesor a cargo de cada espacio es quien debe plasmar su perspectiva personal y profesional en cada propuesta pedagógica. Conscientes de esta responsabilidad, los docentes formadores de futuros docentes debemos revisar y actualizar nuestros contenidos, bibliografía y estrategias didácticas en forma individual y colaborativa para estar en sintonía con nuestros pares, los aprendices y la realidad áulica que se presenta cada vez más cambiante y compleja. Las autoras de este trabajo (a cargo de distintos espacios desde el año 2004, fecha en que comienza sus actividades el Profesorado de Inglés del ISFD No.10) han registrado y compartido todas las percepciones, comentarios e inquietudes expresados por los distintos grupos de alumnos y que, además, se reiteran año a año. Guiadas por este cuerpo de información preliminar, iniciamos un trabajo de investigación para dar un marco formal a los valiosos aportes de los alumnos. Así, el presente trabajo tiene como primer objetivo recibir por escrito las opiniones de los alumnos del profesorado de Inglés para lo cual se ha diseñado un cuestionario (Anexo I) con participación voluntaria. Luego del análisis y discusión de las respuestas, se intenta, como segundo objetivo, aportar algún tipo de respuesta a la problemática identificada. Finalmente, se espera que este trabajo represente una contribución para toda la comunidad educativa del Profesorado de Inglés a fin de trabajar conjuntamente en aquellos cambios que habría que realizar en los distintos espacios curriculares.

Palabras claves: formación, docente, inglés, cambios, manejo del aula

Introducción

En el año 2004 comenzó a funcionar el Profesorado de Inglés en el ámbito del ISFD No.10 de la ciudad de Tandil; en ese año se iniciaron las actividades del Curso Único de Formación Básica y, en el año 2005, se formó el primer año de este profesorado.

Desde entonces hemos estado a cargo de distintos espacios curriculares y nos hemos enfocado particularmente en los aspectos y factores que conciernen a Espacio de la Práctica Docente; como se sabe, el espacio formativo de la Práctica Docente se presenta como eje vertebrador en la formación de los futuros educadores, espacio en el que se pretende integrar y resignificar los conocimientos y competencias que los alumnos desarrollan en su formación en la carrera de Profesorado de Inglés.

Se espera, además, que el espacio de la Práctica Docente sea el ámbito propicio para desarrollar y afianzar contenidos que sólo terminan de elaborarse después de haber interactuado con el futuro-alumno dentro de la realidad educativa. Más aún, los espacios de la Práctica Docente I y II definen sus objetivos de forma extensa, compleja y diversa, de lo

que se desprende que los alumnos se enfoquen en el análisis institucional, el curriculum prescriptivo, el concepto de diversidad, la planificación y, particularmente, en la complejidad específica que implica la enseñanza de una lengua extranjera.

Sin embargo, la realidad áulica se presenta como una situación compleja, impredecible, inestable e incierta, lo que ciertamente hace que el alumno-docente retorne a los marcos teóricos con la necesidad de revisar, cuestionar, complejizar y replantear dichos marcos teóricos como así también su propia práctica como futuro docente.

En este problemático contexto, hemos tratado de acompañar, escuchar y guiar a los aprendices en sus primeras observaciones y participaciones áulicas. A partir de la entrega de trabajos prácticos, informes, entrevistas a docentes del área de inglés y del diario compartir de las experiencias realizadas, se han recibido una serie de inquietudes y reflexiones que se repiten año a año y que se han manifestado formal e informalmente. Después de 8 años en estos espacios, y como docentes especializadas en la enseñanza de lenguas extranjeras, creemos que también ha llegado el momento en que reflexionemos sobre los contenidos, los marcos teóricos y las expectativas de logro para el futuro, reflexión que se acompaña y se logra gracias a los valiosos aportes de los mismos alumnos.

Por estas razones, el presente trabajo se planteó varios objetivos; el primero es el de recibir por escrito las opiniones de los alumnos del profesorado de Inglés; para ello, se ha realizado un cuestionario con diez preguntas (Anexo I) con participación voluntaria. El segundo, es el de compartir sus ideas, problemas, temores y ansiedades. Luego de un análisis y discusión de las respuestas, se intenta, como tercer objetivo, aportar algún tipo de respuesta a la problemática identificada.

El cuestionario

El cuestionario se diseñó en forma simple y abierta para que los participantes pudieran expresarse libremente; dicho cuestionario se sustentó en el corpus de información preliminar recopilado durante estos ocho años de docencia. Se envió por correo electrónico a todos los alumnos del Profesorado de Inglés y su participación fue voluntaria; en algunos casos, fue necesario enviar un nuevo email para clarificar y ampliar las opiniones allí escritas, en otras palabras, hubo un trabajo extra de devolución con comentarios para lograr un mejor entendimiento.

El aspecto negativo a mencionar es que la participación no fue absoluta como se esperaba (según manifestaron los mismos alumnos, debido a la falta de tiempo por la sobrecarga de lectura para las distintas materias que están cursando) pero el positivo fue el haber recibido el agradecimiento y el reconocimiento por haber querido reunir opiniones fuera del ámbito formal de un trabajo práctico o de una evaluación con nota.

Los resultados

Por una cuestión de espacio, en esta sección se intentará compartir las opiniones de los alumnos de una manera general y sintetizadora, de forma tal que se evidencien aquellas cuestiones más recurrentes y relevantes.

Siguiendo el diseño del cuestionario, los hechos más destacados por los alumnos se han organizado en tres secciones; estas secciones se corresponden con tres momentos: antes-durante-posterior a la observación y práctica. Cuando las respuestas así lo permitieron, fueron seguidamente clasificadas en tres subdivisiones -Aspectos Emocionales, Cognitivos y Lingüísticos- con el fin de facilitar la lectura de los resultados.

El marco teórico que justifica esta clasificación es el aportado por H. D. Brown (1994: 16) quien propone que los principios abajo consignados, clarificarán e iluminarán la práctica docente al momento de enseñar segundas lenguas o de lenguas extranjeras.

- Principios Cognitivos: relacionados con el cerebro y las funciones mentales. Automaticidad, Aprendizaje Significativo, La anticipación de la recompensa, La Motivación Intrínseca, La Inversión Estratégica.
- Principios Afectivos: relacionados con las emociones. El Ego Lingüístico, La Confianza, El Riesgo, La relación con la cultura de la (Segunda) Lengua.
- Principios Lingüísticos: relacionados con el sistema lingüístico de la lengua meta. El Efecto de la Lengua Materna, La inter lengua, y la Competencia Comunicativa.

➤ ANTES DE EMPEZAR

Al comienzo de sus observaciones y durante las primeras prácticas áulicas, los aprendices manifiestan sus temores ante las situaciones imprevistas ya que, por lo general, nada tienen que ver con lo planificado. Además, la mayoría de los participantes recuerdan su sentimiento de alegría antes de comenzar la nueva etapa de observación y/o práctica. Por último, indican que dentro de sus expectativas de logro, incluirían la de poder generar un cambio en la relación docente de inglés-alumno.

➤ Durante la observacion/practica

- Aspectos Emocionales
 - 1- Los problemas de disciplina detectados en la observación preliminar del curso se presentaron de la misma forma durante sus prácticas y, en algunos casos, llegaron a empeorarse.
 - 2- La influencia ejercida por los líderes negativos.
 - 3- La justificación y permisividad con que se interpretan y aceptan las actitudes groseras y agresivas.
 - 4- La falta de interés por la materia enseñada, explícitamente manifestado en el nivel secundario. Este desinterés disminuye en algunos casos de observación en el nivel primario y en el de educación para adultos.
 - 5- La dificultad que tienen los docentes para lograr mantener la atención y la concentración.
 - 6- El mal trato entre compañeros.
 - 7- La inestabilidad emocional de los alumnos.
 - 8- La dificultad para mantener una atmósfera relajada, sin tensiones, que favorezca el aprendizaje.
 - 9- La desinhibición de los alumnos de la escuela primaria.
- Aspectos Lingüísticos
 - 1- El uso de la lengua madre en clase de lengua extranjera.
 - 2- La importancia otorgada a los aspectos gramaticales – el enfoque conductista.
 - 3- La imposibilidad de usar un enfoque comunicativo.
- Aspectos Cognitivos: la relación con los contenidos teóricos
 - 1- El reconocimiento del rol docente en el nivel primario: la segunda mamá.

- 2- La falta de adaptación a la realidad en lo que concierne a los contenidos teóricos que se formulan a partir de un alumno imaginario.

- Otros: aspectos institucionales y propios del docente

- 1- La cantidad de alumnos por aula, el espacio reducido, la imposibilidad de circular y monitorear.
- 2- A nivel secundario, con frecuencia se ha registrado que los alumnos no tiene salón fijo.
- 3- En el caso de los docentes, el agotamiento de la voz y las dificultades para respirar.

➤ Después de la observación/práctica

- Aspectos Emocionales

- 1- Los participantes, en su mayoría, no se sienten capacitados para resolver los problemas de disciplina, ni los que surgen por problemas socio-económicos. Esperan que la experiencia/horas a cargo de clase los haga sentir mejor al respecto. Los que están trabajando, confirman esta hipótesis.
- 2- En la misma línea, reconocen que no reciben capacitación específica en aspectos afectivos-emocionales.
- 3- Los alumnos más avanzados sostienen que las prácticas han favorecido su auto-reflexión y auto-conocimiento.
- 4- A su vez, desearían tener más espacios de reflexión después de cada actividad áulica.
- 5- Los docentes-alumnos se cuestionan cómo poder ayudar más a aquellos alumnos que se esfuerzan por superarse.

- Aspectos Lingüísticos

1. Los estudiantes se sienten muy capacitados en los aspectos lingüísticos; aún así, algunos proponen algunos cambios en el diseño curricular del Profesorado.
2. Algunos participantes piensan que todos los contenidos relacionados específicamente con la enseñanza de la lengua extranjera no se pueden llevar a la práctica en la mayoría de los contextos de la educación pública.

- Aspectos Cognitivos

- 1- Algunos encuestados prolongarían el tiempo dedicado a las prácticas para lograr una mayor experiencia en contacto directo con la realidad áulica.
- 2- Los alumnos del Profesorado indican que no tienen formación para atender a los alumnos integrados.
- 3- En su mayoría, los participantes atribuyen una gran importancia al Manejo de Clase y ampliarían el tiempo dedicado a este tema.
- 4- Algunos alumnos plantearon la posibilidad de reducir el tiempo dedicado a la planificación diaria y de aumentar la dedicación puesta a la planificación anual.

- a. Otros

Se registraron comentarios referidos al desconocimiento del Gremio Sindical Docente y a temas referidos a: formularios, inscripción, requisitos, movilidad, situación de revista y similares.

Análisis y discusión de los resultados

Aunque se reconoce que algunos de los resultados obtenidos y clasificados según los principios de H. D. Brown podrían incluirse en más de una subdivisión por aspectos, son los Emocionales los que llevan la mayoría de ítems.

Uno de ellos es el relativo a los problemas de conducta. Si bien la descripción de una situación de indisciplina en el aula dependerá de cada docente que intente caracterizarla, podemos decir que, en términos generales, los problemas de conducta adoptan distintas formas, a saber:

Respuestas inaudibles, copia durante los exámenes, comentarios irrelevantes, dormir en clase, falta de atención, facilidad para distraerse, incumplimientos con las tareas encomendadas y, en lo que atañe a lengua extranjera, renuencia a hablar en la lengua meta. En otros contextos, además, suelen agregarse otras manifestaciones como insultos, ataques a compañeros, desconocimiento de las sanciones aplicadas y daños a la propiedad. (Harmer 2001: 126, mi traducción)

Este tema no es nuevo. Ya en 1996, Daniel Goleman (p. 173) sostenía que la presente generación de niños/as tiene más problemas emocionales que la anterior: son más solitarios y depresivos, coléricos y rebeldes, impulsivos, agresivos y propensos a la preocupación. Por otra parte, aunque el Efecto Flynn (Graham 2001) afirma que ha aumentado el coeficiente intelectual, otras investigaciones coinciden en que la competencia emocional se ha reducido proporcionalmente y están de acuerdo con Goleman en que algunos indicadores de una mayor pobreza de la competencia emocional son: aumento de depresión y suicidios, consumo de drogas, comisión de delitos y deserción escolar, en una población cada vez más joven (Shapiro 1997).

El problema de la disciplina en el aula no es desconocido (aunque a veces parecería ignorado) ni tampoco es exclusivo de nuestro país, como lo demuestran los distintos autores que se mencionan en este trabajo; sin embargo, es el que más preocupa a docentes y futuros docentes.

Ocurre que la disciplina en el aula (más bien la falta de ella) acarrea otros conflictos también. Los educadores manifiestan recurrentemente ser testigos de un fenómeno de pérdida de profesionalismo en el rol docente que tiende más bien a que éste desempeñe una función técnica, e incluso en algunos casos, meramente operativa (Solar 2001: 3). Al respecto, se ha analizado el llamado “desgaste profesional de los profesores” (burnout) (Arón & Milicic 2004: 43-50), caracterizado por síntomas como: tensión, irritabilidad, ansiedad, depresión, pesimismo, agotamiento físico y emocional. Este síndrome está asociado a un sentimiento de eficacia deficiente y escasa autonomía en el campo de trabajo, ansiedad y desánimo, e impide desarrollar las potencialidades de los estudiantes.

Lo anteriormente expuesto podría llegar a explicar las razones que subyacen el uso tan frecuente de un enfoque estructuralista, basado en la enseñanza de la gramática. El enfoque gramatical sirve solamente a los propósitos de poder hablar de la lengua extranjera que se intenta aprender (usage) y no facilita el uso real de dicha lengua (use); en otras palabras, el aprendizaje gira en torno a las reglas y normas, hecho que curiosamente algunos interpretaban como beneficioso para la disciplina mental (Dodson 2000). Como tal, parecería que el enfoque gramatical, centrado en el docente, se utilizaría para controlar cuestiones disciplinares, en donde el docente se apoya para esgrimir una cierta autoridad

mal entendida: es más fácil controlar una actividad de este tipo (por lo general escrita) que aquélla diseñada para facilitar el discurso oral.

Aunque la investigación lingüística, en especial la dedicada a Enseñanza de Lenguas Extranjeras (Littlewood 1984; Krashen 1976; Urr 1990 y muchos más) ha demostrado la ineficacia de una metodología centrada absolutamente en el enfoque gramatical, todavía se observan docentes que siguen prestando inusual atención, por ejemplo, a los tiempos verbales; aun peor, sus actividades se reducen a ejercicios de traducción (aun cuando el docente no tiene competencia traductora acreditada) que afectan negativamente la motivación del alumno y que lo inducen a pensar que para cada palabra nativa existe una palabra igual y equivalente en la lengua extranjera. Para terminar con los aspectos negativos de este enfoque, vale recordar que son mínimas las posibilidades de que los alumnos utilicen esta supuesta competencia que están tratando intuitivamente de adquirir.

El uso de una metodología como la descrita anteriormente es entendible, aunque no justificable, dado que el enfoque comunicativo, en cualquiera de sus versiones, requiere de un entorno que favorezca los intentos comunicativos de los aprendices. Para ese fin, se necesitarían:

(a) ciertas condiciones que no se encuentran con frecuencia, a saber:

Un número más reducido de alumnos; salones más amplios para facilitar el agrupamiento que favorecerá tanto la comunicación y la reducción de las inhibiciones como así también el monitoreo incesante de los distintos grupos, solo por mencionar algunos argumentos.

(b) una condición indispensable que por ahora parece impensable:

Una mayor carga horaria para poder lograr mayor tiempo de exposición, necesario para el aprendizaje de una lengua extranjera y para un seguimiento continuo del aprendizaje, no para el aprendizaje (Assessment for learning vs. Assessment of learning), entre otros beneficios.

Otro de los aspectos que preocupan a los alumnos-futuros docentes es el uso de la lengua materna, en contraposición al deseado uso de la extranjera. J. Harmer reconoce esta situación y la incluye en su análisis de los problemas áulicos y, en su capítulo dedicado a Disciplina en el Aula, reconoce que es lógico de suponer que “cuando un compañero le explica algo que deben realizar o en lo que están teniendo problemas, usen la lengua madre para solucionar el problema lo más rápidamente posible”; sin embargo, también advierte que “...naturalmente los alumnos de niveles elementales se expresan en su lengua madre si la actividad propuesta está fuera de su competencia lingüística actual” (Harmer 2001: 131, mi traducción).

Esta falta de adaptación de las actividades a la competencia real de los alumnos fue registrada en numerosas observaciones y los alumnos-futuros docentes han plasmado estos registros en las respuestas a nuestro cuestionario. Entendemos que el uso de la lengua materna y los problemas de falta de atención (como así también los de conducta) se originan cuando el docente aporta estímulos – input – que van más allá de las destrezas y competencia adquiridas; en su defensa, los docentes que han sido entrevistados por nuestros alumnos han mostrado su preocupación por la tensión generada entre los contenidos indicados por el curriculum prescriptivo y la realidad áulica.

En suma, los argumentos antes mencionados (grupos excesivamente numerosos, enfoque inconducente, uso de L1 y problemas de disciplina) probablemente sean los causales de que el proceso de enseñanza/aprendizaje de la lengua extranjera se fosilice año

tras año y que se profundice la brecha entre los contenidos del curriculum y la competencia real de los aprendices. Sin embargo, no debemos olvidarnos que la imitación es un fenómeno natural, que la mediación es necesaria para el desarrollo humano (Vigotsky 1979; Bandura 1984, entre otros) y que, por consiguiente, es el profesor quien crea el clima dentro de la clase, el que establece códigos. De esta manera, también hay que reconocer que muchas veces el comportamiento de los alumnos se encuentra directamente condicionado por el del docente: si el docente habla en castellano, el alumno nunca hablará o intentará hablar en la lengua extranjera; si el docente se muestra indiferente al objeto de estudio, el alumno se manifestará de la misma manera, y así sucesivamente.

En sintonía con todo lo considerado, el rol del docente de LE y su salud física-emocional son fundamentales para lograr balancear todos los aspectos desfavorables que se intentan discutir en esta breve sección:

Es claro que el docente es un factor primordial que contribuye a la continuidad de la motivación. Su actitud hacia la lengua meta y al aprendizaje será vital. En este caso, el optimismo manifiesto hacia el idioma Inglés y el aprendizaje de esa lengua, parecerían convertirse en prerequisites para un ambiente áulico positivo (Harmer 2001: 51-52, mi traducción)

Es muy interesante observar cómo todos los aspectos mencionados por los participantes están relacionados entre sí. Algunos indicaron que les gustaría dedicar más tiempo al Manejo de la Clase o Classroom Management. Este término se refiere al proceso en el cual se organiza y conduce todo lo relativo a esa clase; mientras que la versión más tradicional del término Manejo de la Clase entiende que este manejo se traduce en la preservación del orden por medio del control docente, la versión moderna cree que es mucho más que eso ya que también incluye el establecimiento y el mantenimiento del clima propicio para alcanzar los objetivos educacionales, en otras palabras, se apartan del concepto de control para pensar en el concepto de manejo- del tiempo, del espacio, de los materiales, de los estudiantes y de la disciplina. Cualquiera sea la versión que adoptemos, está claro que los estudiantes no pueden aprender y los docentes no pueden enseñar en un ambiente caótico; por consiguiente, los docentes deben abordar con efectividad los problemas de conducta y alentar el auto-control para que todos y cada uno logre satisfacer sus necesidades emocionales y alcanzar sus objetivos académicos. (Chapter 3 Classroom Management: 52-55).

Al comienzo de esta sección, se indicó que los participantes identificaron un mayor número de problemas asociados con los afectos y las emociones; este hecho no es casual ya que dentro del campo docente la afectividad tiene un peso incuestionable: “el estado físico y emocional del profesor influye directamente sobre la efectividad de su trabajo y condiciona la construcción conceptual propia de los conocimientos que se quieren transmitir y la manera como se hace” (Cases, en Álvarez, Cases y otros, 2001: 89-97 en Figueroa 2008: 226).

Las corrientes humanistas se han ocupado del estado emocional de los alumnos, de sus reacciones ante la actividad de aprendizaje, para finalmente concluir que los sentimientos son tan importantes como las habilidades cognitivas y mentales dado que los sentimientos hostiles hacia el objeto de aprendizaje, el material de estudio y el método de enseñanza dificultarán el proceso de enseñanza/aprendizaje. (Harmer 2001: 74, mi traducción)

Sin embargo, en lo que a los docentes concierne, se reconoce la existencia de un «vacío en la formación anímica del educador» y, en la actualidad, se está planteando que se incorpore el aprendizaje anímico del/de la docente dentro de los planes de formación y se lo trabaje como un elemento, con el fin de desarrollar más estrategias personales y grupales para equilibrar el proceso educativo» (Cases, en Álvarez de Mon et al., 2001: 90 en Figueroa 2008: 226)

Es importante recordar que, tradicionalmente, se consideraba que lo racional era superior a lo emocional. Sin embargo, a partir del artículo “Emotional Intelligence” de Salovey y Mayer (1990), el concepto de inteligencia emocional comienza a revertir la perspectiva tradicional; según estos autores, la inteligencia emocional consistía en “la habilidad de manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones” (Bisquerra Alsina 2003:15-16). El concepto fue redefinido en numerosas publicaciones y por diferentes autores; una de las que se toman como referencia es la siguiente

la inteligencia emocional incluye la habilidad de percibir con precisión, valorar y expresar emoción; la habilidad de acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan pensamientos; la habilidad de comprender la emoción y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones para promover crecimiento emocional e intelectual (Mayer & Salovey 1997: 10).

Posteriormente, los trabajos de Matthews (1997) y Dagleish y Power (1999) ya integraron la cognición y la emoción. Probablemente, esta aceptación del binomio cognición-emoción, se debe a un conjunto de factores, entre los cuales están:

- el creciente índice de violencia (con su carga emocional);
- la evidencia de que lo cognitivo por sí mismo no contribuye a la felicidad;
- la evidencia de que la motivación y el comportamiento obedecen más a factores emocionales que cognitivos;
- los aportes realizados por la psicología cognitiva, la neurociencia y la psico neuroinmunología;
- la creciente preocupación por el estrés y la depresión.

(Bisquerra Alzina 2003: 17)

Para concluir, tal es la importancia otorgada a la inteligencia emocional que otras perspectivas más recientes ya hablan de la inteligencia emocional tridimensional (Figueroa M. 2008: 221) y la definen como “una metahabilidad que integra los aspectos cognitivo, afectivo y moral, y que promueve una relación abierta hacia lo positivo”.

Conclusiones

A partir del análisis de los resultados y de la discusión de los principales temas que surgieron de la opinión de los participantes, este trabajo intenta:

- aportar una perspectiva de cambio y redefinición de algunos objetos de estudio, en especial: el curriculum prescriptivo y su relación con el diseño de actividades; el Manejo de Clase y aspectos disciplinares;
- sugerir una ampliación del tiempo dedicado a las prácticas áulicas;
- reconocer el vacío en la formación anímica del profesor y

- considerar la inclusión de la educación emocional en la formación del profesorado dado que las necesidades afectivo-sociales no encuentran respuesta satisfactoria en el marco de la educación formal que hoy se brinda.

Bibliografía

- Arón, A. y Milicic N. (2004). *Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento*. Santiago de Chile, Andrés Bello.
- Bandura, A. (1984). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid, Espasa-Calpe.
- Bisquerra Alzina R. (2003). “Educación Emocional y Competencias Básicas para la Vida”. *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 21, n. ° 1, Págs. 7-43
- Brown H. D. (1994). *Teaching by Principles*. Estados Unidos: Prentice-Hall International.
- Dalgleish, T., y Power, M. (Eds.). (1999). *Handbook of cognition and emotion*. Nueva York: Wiley.
- Dodson, C. (2000). *Grammar-Translation (Indirect) Method*, <http://www.aber.ac.uk>
- Figueroa M. (2008). “Perfil caracterológico del/de la educador/a. Aportes desde la inteligencia emocional tridimensional”. *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. XX, núm. 50.
- Goleman, D. (1996): *La inteligencia emocional*. Disponible en webs.uvigo.es/pmayobre/master/textos/.
- Graham C. (2001). *The Flynn Effect, Human intelligence: Historical influences, current controversies, teaching resources*. Actualizado 26-01-2012 <http://www.indiana.edu/~intell/flynneffect.shtml>
- Harmer J. (2001). *The Practice of English Language Teaching*. Third Edition. Longman: England.
- Krahen,S.D. (1976). “Formal and informal linguistic environments in language acquisition and learning”. *TESOL Quarterly*. 10:157-168 .
- Littlewood,W.T. (1984). *Foreign and second language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mattews, G. (Ed.). (1997). *Cognitive science perspectives on personality and emotion*. Amsterdam: Elsevier.
- Mayer, J.D., & Salovey, P. (1997). *What is Emotional Intelligence?* Nueva York: Basic Books.
- Shapiro, L. (1997). *La inteligencia emocional de los niños, Una guía para padres y maestros*, Buenos Aires: Javier Vergara.
- Solar, M. (2001). *La búsqueda del profesionalismo: un desafío pendiente*, 46 Asamblea Mundial del International Council of Education for Teaching. Santiago: Chile.
- Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Grijalbo.

Anexo I

Cuestionario abierto sobre las observaciones y prácticas docentes

1. ¿Cómo se sintió cuando comenzó a realizar las primeras observaciones y/o prácticas docentes?
2. ¿Ese sentimiento cambió con el tiempo y en las experiencias posteriores?
3. ¿Sus experiencias áulicas fueron acordes a sus expectativas?
4. ¿Recuerda si hubo algo en particular que le llamó más la atención?
5. ¿Cuál fue el o los obstáculos o dificultades que observó?
6. ¿Se siente preparado para resolver esas dificultades?
7. ¿En cuál de las 3 competencias se siente más capacitado: en la cognitiva, la emocional y/o la lingüística?
8. ¿Según su percepción, qué aspecto de su formación le será más útil?
9. ¿Siente que debería estar más capacitado en algún aspecto que hasta ahora no ha sido cubierto por los distintos espacios curriculares?
10. ¿Le gustaría hacer algún comentario personal? (Será bienvenido)

Los manuales de FLE contextualizados: los usuarios y las notas en margen

Pasquale, Rosana
Universidad Nacional de Luján
Universidad de Buenos Aires
IES en Lenguas Vivas “Juan R. Fernández”

Los estudios realizados sobre los manuales de FLE se han ocupado de manera muy accidental de los usuarios reales de esos libros escolares. Con el fin de recuperar esta dimensión, hemos diseñado una investigación cuyo fin último es describir y analizar las “huellas” que los usuarios de los manuales de la primera mitad del siglo XX dejaron en ellos, a través de las notas en margen tales como anotaciones, graffiti, dibujos, apuntes, transcripciones seudo fonéticas, comentarios, adiciones, reflexiones, firmas, aclaraciones, subrayados, etc. Consideramos que estas notas en margen constituyen un paratexto *ad hoc* y dan cuenta de la actividad cognitiva, metacognitiva y psicoafectiva de los aprendientes de la Lengua Extranjera (LE) y de la participación de los mismos en la apropiación de espacios discursivos. En tanto “huellas”, estas notas marginales nos permiten, entonces, un acercamiento a los actores sociales que han utilizado los manuales (aprendientes y docentes), dando cuenta, entre otras cosas, del currículum vivido. Así, abordar la problemática de las notas en margen que aparecen en esos manuales es restablecer parte de la memoria del quehacer cotidiano de alumnos y docentes en el marco de las grandes tendencias epistemológicas y didácticas en la enseñanza-aprendizaje del FLE, que se han sucedido en el tiempo, en nuestro país.

Palabras clave: manuales, FLE, usuarios, notas, margen

Introducción

Los manuales de FLE como objeto de estudio y análisis han sido abordados por diferentes autores, desde muy diversas perspectivas, tanto en nuestro país como en el exterior. En nuestro conocimiento, en la mayoría de esos trabajos, la dimensión concerniente a los usuarios reales de los manuales ha sido relegada o es inexistente, salvo si se trata de los manuales más actuales.

Para recuperar esta dimensión, aplicada a los usuarios de manuales contextualizados de FLE, producidos por autores nacionales y publicados en el país durante la primera mitad del siglo XX, hemos diseñado una investigación titulada “Las notas en margen en los manuales contextualizados de FLE: de las huellas de los usuarios a la apropiación del espacio discursivo”, dirigido por R. Pasquale (UNLu) cuyo fin último es describir y analizar las “huellas” que los usuarios de los manuales dejaron en ellos a través de las notas en margen, tales como anotaciones, graffiti, dibujos, apuntes, transcripciones seudo fonéticas, comentarios, adiciones, reflexiones, firmas, aclaraciones, subrayados, etc.

En esta contribución, nos limitaremos a catalogar algunas de las categorías de notas en margen construidas y a dar cuenta de las articulaciones que se establecen entre ellas y el resto del manual, el cual es considerado, en este trabajo, como un género discursivo socialmente construido, motivado por las necesidades de las formaciones

sociales específicas que están en su origen y atravesado por otros textos y discursos de los cuales proviene y a los cuales actualiza.

Interrogantes de la investigación

El contacto inmediato, a través de entrevistas o encuestas, con los usuarios de manuales antiguos es imposible. Para poder recuperar esta dimensión, en esta investigación, la prioridad es la puesta en valor de esos actores sociales (estudiantes y docentes) que utilizaron los manuales contextualizados y que dejaron sus huellas en ellos a través de notas en margen, de diversos tipos. Estas anotaciones en los márgenes de los manuales (o marcas, para utilizar un término general) constituyen un “paratexto *ad hoc*” y son problematizadas a partir de algunos de los siguientes interrogantes: ¿Cuáles son las “marcas” que los usuarios dejan en sus textos? ¿Qué finalidades tienen esas marcas? ¿Qué tipos de marcas son susceptibles de ser identificados? ¿Qué relación se establece entre el texto y ese “paratexto *ad hoc*”, construido por los lectores-aprendientes? ¿Qué actividades cognitivas, metacognitivas, discursivas, etc. ponen en evidencia esas marcas? ¿Cómo se articulan los principios metodológicos sostenidos por los manuales y esas marcas? ¿Cuáles son las vinculaciones de esas marcas con los contextos de producción-recepción de los manuales en los que aparecen? ¿Cómo se construye un espacio discursivo propio a partir de marcas “marginales”? ¿Qué vinculaciones se establecen entre la LM y la LE en esas marcas? ¿Cuál es la lengua de preferencia en la apropiación del espacio discursivo y por qué? ¿Cómo se construye el estatus de enunciador a través de notas marginales? ¿Qué interacciones se establecen entre los enunciadores del texto, del paratexto y del “paratexto *ad hoc*”?

Marco teórico y metodológico de la investigación

En lo que respecta a la dimensión didáctica del trabajo aquí propuesto, nuestros puntos de apoyo teóricos son los elaborados por Galisson (1980), Puren (1988), Besse (1985), Germain (1993), entre otros. Nos referimos a los trabajos de estos especialistas para abordar la problemática de la periodización de la historia de la enseñanza-aprendizaje del FLE, del cómo se enseñaron/se enseñan las LE, de los instrumentos empleados en esa enseñanza y de las prácticas de clase efectivas, encarnadas por los actores del campo.

Desde una concepción semiolingüística y para abordar el estudio de los corpus verbales escritos en tanto géneros discursivos socialmente contruidos, nos apoyamos en los aportes del interaccionismo social vygotkiano (Vygotsky, 1988; Wertsch, 1991) y de la semiolingüística de inspiración bajtiniana (Bajtín, 1984; Todorov, 1981, Peytard, 1995; Souchon, 1997), sintetizados por Bronckart y su equipo de la Universidad de Ginebra, en el modelo llamado *interaccionismo socio-discursivo* -ISD- (Bronckart, 1994, 1996a-b, 1999; Schneuwly, 1988).

Más allá de los conceptos de género, texto, intertexto, etc.; utilizamos un concepto bajtiniano que se nos presenta de suma utilidad en este análisis de datos de carácter verbal, el concepto de dialogismo. En efecto, Bajtín sostiene la imposibilidad de disociar el enunciador del receptor, lo que significa que tanto el lenguaje oral como el escrito tienen una dimensión básicamente interactiva y dialogal en sentido amplio y que toda producción es, ante todo, una producción para otro(s), que "(...) se dirige siempre a alguien y que presume una respuesta, que implica siempre, al menos, a dos, el mínimo dialógico" (Bajtín, citado por Peytard, 1995: 98. Nuestra traducción)

Por otro lado, el mismo Bajtín sostiene que cualquier producción lingüística, desde el más simple de los enunciados al texto más complejo, se inscribe en un continuum

formado por los enunciados que la han precedido, por los que van a seguirla y por los que las atraviesan, las voces de los otros:

Toda enunciación (...) es una respuesta a algo y se construye como tal. No es más que un eslabón en la cadena de los actos de habla. Toda inscripción prolonga a aquellas que la han precedido, polemiza con ellas, espera reacciones activas de comprensión, anticipa... (Bajtín, 1977 citado por Maingueneau, 1996: 27. Nuestra traducción)

Sobre este punto, también tomamos los aportes de Souchon (Souchon 1997) quien, en lo que respecta al lector-destinatario, sostiene "(La instancia del sujeto-destinatario) está prevista con anterioridad, está incluida en todos los niveles del texto", para más tarde agregar: "el lector ya está previsto por el autor; está, de alguna manera, presente en el texto (...) [esto significa que]... mi palabra (o lo que escribo) existe sólo en relación al "otro" cuya presencia se manifiesta en toda mi enunciación (Souchon, 1997: 21. Nuestra traducción).

Es evidente que los dichos de Souchon retoman aquellos de Eco, en los cuales se asume el carácter constitutivo del destinatario en el juego textual.

Otra noción que nos aparece como fundamental en nuestros análisis de los datos verbales es la de polifonía. Para desarrollarla, partiremos de dos aportes teóricos diferentes pero a la vez complementarios, el de Bajtín y el de Ducrot quien retoma la noción de polifonía elaborada por Bajtín en los años 30 y pone en tela de juicio la "*la unicidad del locutor*" (Ducrot, 1984) "El objetivo propio de una concepción polifónica del sentido es mostrar cómo el enunciado señala en su enunciación la superposición de varias voces" (Ducrot, 1984 citado por Peytard 1995: 118. Nuestra traducción)

De hecho, durante mucho tiempo primó la idea que a un enunciado le correspondía un único y solo autor. Bajtín y más tarde Ducrot sostuvieron, por lo contrario, que debe reconocerse que en un enunciado varias voces hablan simultáneamente sin que una de ellas deba predominar de modo necesario.

En lo que respecta al dispositivo metodológico de nuestra investigación, diremos para comenzar que se trata de una investigación de tipo descriptivo, cuyo objetivo final es la descripción-caracterización de las anotaciones marginales de los aprendientes y de los docentes de FLE, usuarios de los manuales de nuestro corpus. Asimismo, esta investigación reviste un carácter diacrónico ya que el corpus analizado, que consta de 15 individuos estadísticos, se extiende desde 1908 hasta 1957, sin embargo, se realizan también cortes sincrónicos para observar y analizar ciertos fenómenos textuales y extra-textuales que ayudan a comprender las anotaciones realizadas por los aprendientes y /o docentes. Por último, al tratarse de una investigación cualitativa, donde el estudio de casos se impone por sobre la cuantificación, en esta investigación se seleccionan individuos dentro de un universo, según criterios de pertinencia y representatividad, se los interroga y se presentan conclusiones acotadas que de ninguna manera podrán extenderse al conjunto del universo.

En esta investigación se previeron las siguientes etapas de trabajo: (a) una etapa exploratoria de recolección de datos, que implica la exploración de los manuales seleccionados en vistas a la identificación de aquellos componentes susceptibles de integrar los corpus de este proyecto (b) una etapa de análisis que comprende el establecimiento de categorías de análisis pertinentes para el tratamiento de los diversos componentes del corpus y la realización, según criterios de pertinencia y eficacia, de grillas de análisis basadas en las categorías seleccionadas. (c) una etapa final de verificación de hipótesis y de elaboración de conclusiones.

El análisis de los documentos se lleva a cabo empleando la técnica del análisis cualitativo de contenido, cuyo punto de partida son los indicios temáticos y las unidades de sentido presentes en los documentos y la comparación entre los mismos, en el marco de las herramientas conceptuales de la didáctica de las lenguas extranjeras y del análisis del discurso.

Algunas categorías de análisis y resultados parciales

Las categorías de análisis establecidas se basan en las siguientes premisas: (1) las anotaciones en margen realizadas por alumnos y docentes en los manuales de FLE contextualizados constituyen un paratexto ad hoc, en diálogo permanente con el paratexto editorial y auctorial y con el texto y (2) estas notas son indicios claros de la apropiación, por parte de esos usuarios, del espacio discursivo, en un acto de toma de palabra y de construcción de la identidad enunciativa.

Por tratarse de una investigación todavía en curso y en los límites de esta presentación, nos detendremos en algunas consideraciones parciales y sujetas a ajustes, que intentarán responder a una de las preguntas planteadas más arriba; a saber: ¿cuáles son las “marcas” que los usuarios dejan en sus textos?

En general, los usuarios utilizan la escritura como una herramienta de reflexión y de trabajo intelectual y las marcas que se registran tienen que ver con el estatus del sujeto de escritura como sujeto cognoscente. Así, gran parte de esas huellas buscan transcribir la palabra oralizada que circula en el aula, con la intención de fijar la “buena” pronunciación.

La importancia de la pronunciación correcta, las dificultades propias del francés oral y, suponemos, la insistencia del profesor sobre este punto, llevan a la aparición de símbolos diversos, de carácter fonético, aunque lejanos, en muchos casos, al alfabeto fonético internacional. Tomemos dos ejemplos entre muchos otros: (a) « *La pensée est une coquette qui se pavane dans sa robe de velours* » y (b) « *Le liseron est un petit ambitieux qui veut monter toujours plus haut* »¹ En *pensée* se escribió arriba de *en*, una *a* para recordar la pronunciación de la sílaba [ã]; en *monter* se tachó la *r* y se puso acento a la *e* para simular la pronunciación de [e]. Otras “transcripciones” fonéticas intentan reproducir los sonidos que se escuchan en español o reescriben lo escrito en francés que, a priori, no presenta problemas de pronunciación para un hispanoparlante. Veamos un ejemplo (entre paréntesis, las pronunciaciones propuestas). (a) “*Les camarades. La camaraderie est le commencement de l’amitié (mitié). Tout (tu) camarade est (e) comme (com) un ami (ami) en (an) espérance (esperans). Sans doute, on ne peut pas aimer (eme) tous (tu) les camarades également (...)*”². Además de las tachaduras o supresiones de fonemas que no se pronuncian y de las escrituras en español de palabras francesas, etc., otras marcas vinculadas con la fonética de la lengua francesa son las líneas que unen palabras, con las cuales se deben realizar “*liasons*” o “encadenamientos”, en tanto pistas para “leer bien” o, lo que pareciera ser lo mismo, “pronunciar bien”. En principio, se trata de un mecanismo de aprendizaje por el cual la lengua oral se transforma en lengua escrita, en una suerte de metacódigo de naturaleza indefinida.

1 NT. El pensamiento es una flor coqueta que se pavonea en su vestido de terciopelo. La enredadera es una pequeña ambiciosa que quiere subir siempre más alto in Cadours de Bignon, G. *Leçons de Français*, 2º año, Editorial Stella, p. 92 “Lectures supplémentaires”.

2 NT Los compañeros. El compañerismo es el comienzo de la amistad. Todo compañero es como un amigo en esperanza. Sin dudas, no se puede querer a todos los compañeros por igual... in Montarón, J. *Méthode pour l’enseignement du Français*, 2º año, Buenos Aires: Angel Estrada, p. 5.

Otro procedimiento importante que deja abundante marcas en los manuales es la traducción al español, más o menos fiel, de palabras u oraciones en francés. Estas traducciones son recurrentes y aparecen, en todos los casos, como la huella más certera y tranquilizadora de la comprensión. En principio, remiten a las traducciones inter-lenguas cuyo punto de partida es el francés (Francés-español). Veamos algunos ejemplos (entre paréntesis, las traducciones propuestas). (a) “*Les chaussures (calzados). Les premiers hommes (primeros hombres) marchaient pieds nus (desnudo) (...) Les premières chaussures consistaient en une semelle (suela) de peau retenue à la jambe par des courroies (correas) (...)*»¹ (b) “*Il faut être propre (Es necesario ser limpio). Si tu tiens à ta peau, nettoie-la (limpiela). Le matin, à ton lever, lave-toi la tête, les bras et la poitrine (pecho). Fais-y ruisseler (deslizar) de l’eau froide. Ne crains pas (no temas) l’eau froide (...)* (Hay que ser limpio. Si quieres cuidarla, límpiala. A la mañana, cuanto te levantes, lavate la cabeza, los brazos y el pecho. Deja correr sobre ellos, el agua fría...) (Ardit 1913: 88). Como vemos algunas de las traducciones son muy aproximativas (pieds nus/desnudo-nettoie-la/limpiela) y otras, correctas (semelle/suela). La traducción es, entonces, estrategia de aprendizaje y testimonio de las huellas de las operaciones cognitivas que realiza el estudiante en la apropiación de la lengua extranjera; está omnipresente en el aula (a pesar de que muchos de los manuales del corpus proponen al método directo como método de aprendizaje) y su presencia nos permite inferir, además, que el docente la utiliza como medio de enseñanza.

Otras marcas que abundan en los manuales están vinculadas con un aspecto constitutivo de la enseñanza/aprendizaje de la lengua, la gramática. Muchas anotaciones giran en torno a reglas gramaticales o a la confección de resúmenes o cuadros sobre algún fenómeno gramatical. Además, la gramática aparece también en los espacios reservados a la resolución de ejercicios (de completamiento, por ejemplo). Se trata de una gramática explícita que utiliza el método inductivo, como proceso de construcción de la regla gramatical. Veamos algunos ejemplos. (a) una lista de palabras en masculino y el pasaje al femenino escrito por el alumno, ya sea agregando letras o escribiendo toda la palabra en caso de femeninos irregulares (entre paréntesis, la marca del alumno): *Argentin(e), Citoyen(ne), Nain(e), Patron(ne), Cerf (Biche), Singe (Guenon), Vicomte(sse), Genre (Bru)* (Gómez y Martí 1908: 75), (b) Reglas explícitas: “*Los tiempos marcados con X significa donde toman e ufónica (sic)*” (Gómez y Martí 1908: 75) o “*Negativa añadirle ne pas, interrogativa, invertirlo. Así*” (siguen trazos y flechas indicando las modificaciones)” (Ardit 1913: 147). Si consideramos la cantidad de marcas que remiten a la gramática y a la pronunciación, podemos inferir que estos dos componentes son los pilares de la enseñanza del francés en la primera mitad del siglo XX

Por último, siempre en el campo de la construcción del conocimiento lingüístico, encontramos muchas marcas que remiten a los “deberes” o “tareas para el hogar”. Estas marcas van desde cruces u otros señalamientos gráficos que indican qué se debe estudiar, hasta textos del tipo: “*Traducción, dictado, lectura*” (Cadours de Bignon 1942: 165) o “*en francés, en hoja*” (Ardit 1913: 89) o incluso “*hasta la 28*” (Ardit 1913: 94). Todas estas anotaciones tienen la intención explícita de preparar la actividad fuera del aula, de servir de recordatorio de “lo que hay que hacer”, para cuándo, de qué manera. Nos dan así, la pauta

¹ NT Los calzados. Los primeros hombres marchaban descalzos (...) Los primeros calzados consistían en una suela de cuero que se ataba a la pierna con unas correas (...) in Ardit, L. *Curso de Francés*, 1er año, Buenos Aires: Editions L. Lajouane, 1913, p. 91.

de la continuidad entre un adentro áulico y el afuera extraescolar, en el cual se deben seguir construyendo los conocimientos de manera guiada y programada.

Ahora bien, el sujeto de escritura (el usuario, el alumno) es, además, un sujeto social, portador de una historia personal y habitante de un contexto socio-histórico determinado. En este sentido, sus marcas (palabras, dibujos, graffitis, etc.) presentan un estatus ambiguo, construido entre lo escolar y lo extrascolar, y devienen escrituras privadas, personales, íntimas, que inundan las hojas del manual y lo posicionan a él también “al margen de la clase” ya que lo privado, se hace de alguna manera, público. Con este tipo de notas, aparece otra dimensión de la clase: la distensión, el relax, la evasión...se deja el espacio del aprendizaje y se va hacia el interior, lo personal, lo propio, lo social. Veamos algunos ejemplos. (a) “*Ayer pasé por tu casa y te ví en el balcón, siempre que se mira al cielo, se ve la gracia de Dios*” (Cadours de Bignon 1942: 143), (b) “*Por una mirada un mundo; por una sonrisa, un cielo; por un beso...yo no sé qué te diera por un beso*” (Cadours de Bignon 1942: 74). Estos dos ejemplos ponen el acento en los sentimientos del sujeto de escritura: su enamoramiento, su relación con un otro/a que solo él/ella conoce y que despierta sus pasiones mientras que (c) “*Tango que me hiciste mal y sin embargo te quiero, porque sos el mensajero del alma del arrabal*” (Cadours de Bignon 1942: 103) o incluso (d) “*Carlos Gardel. El alma del tango*” (Cadours de Bignon 1942: 125), traen al universo escolar parte de la música ciudadana de la época. En (e) “*RACING, RACING*” (Montarón 1938: s/p) aparece la otra pasión argentina, el fútbol, vinculada a uno de los grandes equipos del momento y a la construcción de una identidad futbolera. Algunos otros graffitis son del tipo ideogramas (corazones flechados, calaveras, cruces esvásticas, pentagramas musicales, etc.), pueblan los bordes de los manuales y se convierten en un paratexto propio y sin vinculación directa con el texto del manual. Así, las firmas, las rúbricas, los extractos de canciones de moda o las declaraciones de amor constituyen una forma de apropiación del espacio discursivo, con un sello propio, al margen de lo escolar y del manual.

Si las primeras marcas tienen como finalidad el estudio o el aprendizaje; las segundas, vinculadas con los aspectos sentimentales y contextuales de los usuarios, aparecen como marcas espontáneas, “salvajes”, que buscan constituirse en signos de una identidad que se está construyendo. Entre las anotaciones del primer tipo y el texto, se establecen relaciones constantes de interacción ya que son los indicios de las construcciones de los saberes lingüísticos en proceso, mientras que las segundas se desvinculan del texto del manual y dejan librado el espacio marginal al discurso interior del aprendiente. Por otro lado, si las primeras aparecen como claramente ligadas al contexto de recepción inmediato de carácter áulico; las segundas se separan de éste y remiten a un contexto “más allá del aula”, en el cual el componente social, cultural y afectivo ocupa un lugar predominante. Finalmente, es importante destacar que si bien los sujetos empíricos de escritura son los mismos en los dos casos, éstos se diferencian de los enunciadores, responsables de los enunciados, y que pueden incluir al docente, al autor de la canción transcrita o a algún compañero. Lo mismo ocurre con los destinatarios. Daremos algunos ejemplos para aclarar esta idea que remite a la noción de polifonía presente en este tipo de discursos. (a) “*Nada es verdad ni mentira. Todo es del color del cristal con que se mira. Este no es mío, es más viejo que andar a caballo*” (Cadours de Bignon 1942: 117). En este caso, es claro que el sujeto empírico es ese alumno de 2do año, que estudió con ese manual y que según su firma (en otro lugar del manual) llamaremos “*El otro loro*” (Cadours de Bignon 1942: 104). Sin embargo, ese mismo sujeto empírico declara que el responsable del

enunciado no es él (*“Este no es mío”*), sino alguien (una voz social, tal vez...) que se sitúa en el pasado (*“es más viejo que andar a caballo”*) (b) Cuando, al lado del ejercicio a realizar, el alumno escribe *“en una hoja”* podemos suponer que si bien él es sujeto empírico del enunciado, éste no es de su responsabilidad ya que esta directiva habría sido dada por el profesor. Si en el caso de las marcas de traducción el destinatario parece ser uno (el mismo alumno que está aprendiendo); las demás marcas podrían incluir a otros destinatarios, aunque más no sea de manera declarativa como en los ejemplos (a) *“Mon amour”* (seguido de un pequeño dibujo de un perfil femenino) (Ardit 1915: 18), (b) *“Esther Gotik. 1er año del Liceo”* (Ardit 1913: portada) o (c) *“Este libro pertenece a Amaury Pasos”* (Cadours de Bignon 1942: portada).

Para concluir

En este tipo de trabajo, lo marginal ocupa el centro, se transforma en un lugar privilegiado de escritura. El margen es elegido como un soporte de escritura, sin estar prioritariamente destinado a ese uso. Al irrumpir en este espacio, las marcas constituyen, de alguna manera, “transgresiones” al orden establecido. Son estas transgresiones las que nos permiten un acercamiento a los actores sociales que han utilizado los manuales (aprendientes y docentes), dando cuenta, entre otras cosas, del currículum vivido y de la construcción de parte de la memoria del quehacer cotidiano de alumnos y docentes en el marco de las grandes tendencias epistemológicas y didácticas en la enseñanza-aprendizaje del FLE, que se han sucedido en el tiempo, en nuestro país.

Bibliografía

- Ardit, L. (1913). *Curso de Francés* 1er año, Buenos Aires: Editions L. Lajouane, p. 88.
- Ardit, L. (1915). *Curso de Francés* 2do año, Buenos Aires: L. Lajouane Editores, p. 18.
- Bakhtine, M. (1984) *Esthétique de la création verbale*, Paris: Editions de Minuit.
- Besse, H (1985) *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Paris: Crédif-Didier.
- Bronckart, J-P (1994) *Le fonctionnement des discours*, Lausanne : Delachaux & Niestlé.
- Bronckart, J-P. (1996) *Activité langagière, textes et discours*, Lausanne : Delachaux & Niestlé.
- Bronckart, J-P. (1996) L'acquisition des discours. Le point de vue de l'interactionnisme. *Le Français dans le Monde* Numéro especial. Julio 1996, pp.55-63
- Cadours de Bignon, G. (1944). *Leçons de Français*, 2º año, Buenos Aires: Editorial Stella,
- Ducrot, O (1984) *Le dire et le dit*, Paris : Hermann.
- Galisson, R. (1980). *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des Langues Étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme*, Paris : Hachette.
- Germain, C. (1993). *Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*, Clé International, Paris.
- Giménez y Marti (1908). *Método teórico-práctico para la enseñanza del Francés*, Buenos Aires: Librería del Colegio, p. 75.
- Maingueneau, D (1996). *Les termes clés de l'analyse des discours*, Paris : Seuil.
- Montarón, J. (1938) *Méthode pour l'enseignement du Français*, 2º año, Buenos Aires: Angel Estrada
- Peytard, J. (1995). *M. Bakhtine. Dialogisme et analyse du discours*, Paris : Bertrand Lacoste. Col. Références.
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Clé International.
- Schneuwly, B (1988). *La conception vygotskyenne du langage écrit*, E.L.A n° 73, Paris.
- Souchon, M (1997). *La lecture-compréhension de textes: aspects théoriques et didactiques*, *Revue de la SAPFESU*, Buenos Aires.
- Todorov, T. (1981). *Mikhail Bakhtine. Le principe dialogique*, Paris : Editions du Seuil.
- Vigotsky, (1988). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: Ed. La Pléyade.
- Wersch, (1991). *Un enfoque sociocultural de la acción mental: Desarrollo y Aprendizaje*. Buenos Aires: Aique.

La enseñanza/aprendizaje de la lengua extranjera: sus relaciones con otros campos disciplinares

Pastor, Raquel Beatriz
Cabrera, Lucila María
Facultad de Artes UNT

El trabajo presenta una propuesta de renovación de contenidos curriculares llevada a cabo en un curso de lecto-comprensión en la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Tucumán. El propósito didáctico subyacente aborda la vinculación existente entre la enseñanza del Francés Lengua Extranjera y las Artes Visuales y plantea la necesidad de asociar las prácticas derivadas de cada una de ellas a los fines de determinar algunos de los componentes que sustentan la organización curricular. El conocimiento de los saberes y saber-hacer que caracterizan el medio profesional y la estructuración del programa en torno al binomio oralidad vs. escritura, constituyen los ejes vertebradores de las experiencias realizadas en situaciones de clase y que, a título ilustrativo, permiten volver la mirada sobre las fronteras disciplinares interrogadas.

Palabras clave: lectocomprensión, prácticas del lenguaje, disciplinas artísticas

Introducción

El presente trabajo se inscribe en el marco de una serie de experiencias innovadoras que venimos realizando desde el año 2006 y que se ha visto reflejado en la renovación de los contenidos curriculares desarrollados en la cátedra Lengua: Francés de la Licenciatura en Artes Plásticas de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Tucumán. El eje central de dichas modificaciones se sustenta conceptualmente en la necesidad de considerar el paso progresivo de la oralidad a la escritura para centrarse posteriormente en las prácticas del lenguaje; éstas últimas entendidas como componente de mediación en las formas profesionales y, en consecuencia, asociado a la comunicación, la socialización, la conceptualización en el contexto de la situación educativa.

Desde esa óptica, la comunicación aborda una cuestión emergente que se sitúa tangencialmente entre las preocupaciones didácticas cuando se trata de interesarse por el lugar que ocupan las prácticas del lenguaje en la enseñanza/aprendizaje de la lengua extranjera (LE) con objetivos disciplinares.

En el caso que planteamos en estas Jornadas, proponemos una reflexión en torno a un objeto de estudio vinculado específicamente a la práctica artística en recepción que definimos como “la palabra acerca de la obra”. El espíritu que nos anima interroga puntualmente las relaciones del francés lengua extranjera (FLE) con dichas prácticas provenientes de las Artes Visuales e invita asimismo a las disciplinas concernidas por este tipo de enseñanza de la lecto-comprensión de textos de especialidad, en nuestro país, a poner en diálogo las relaciones y aportes de otras didácticas a partir de una mirada focalizada en situaciones de aprendizaje que responden a objetivos y a finalidades que no provienen específicamente de disciplinas propias de la Didáctica del FLE.

A los fines de exponer nuestra propuesta, abordaremos en primer lugar las vinculaciones existentes entre la enseñanza del francés de especialidad y el campo disciplinar Artes Plásticas. Haciendo hincapié en la formación disciplinar del estudiante y

en las prácticas profesionales concernidas, asentaremos las razones que conceptual y metodológicamente contribuyen a la edificación del carácter “innovador” de nuestro planteo. Basándonos en el binomio oralidad vs. escritura, desarrollaremos los ejes anteriormente mencionados sobre la base de un muestreo de experiencias llevadas a cabo en los últimos años. A título de conclusión, retomando algunos aspectos, plantearemos la posibilidad de extrapolar aquellos resultados que, a nuestro criterio, pueden/podrían constituir un aporte a la enseñanza de la lecto-comprensión de textos en nuestro país.

Enseñanza/aprendizaje de la LE y su relación con el campo disciplinar

A pesar de la evolución en el tiempo que ha seguido la enseñanza/aprendizaje (E/A) del francés propiciada a través de los cursos de lecto-comprensión en nuestro país, pocos trabajos han focalizado como objeto de estudio la vinculación existente entre ésta y el campo disciplinar en el que se inscribe. En el caso que nos ocupa, abordaremos dicho aspecto a los efectos de señalar la importancia que ésta reviste, no solo para la concepción de un programa sino fundamentalmente para el abordaje de las prácticas profesionales, entendiendo que de este modo es posible contribuir a la formación integral del estudiante.

Esta propuesta que queremos sistematizar en estas Jornadas surge a partir del trabajo de tesis sobre la Mediocrítica de Arte (MCA) de Pastor (2007) y se inscribe en la necesidad de efectuar un cruce de miradas hacia dentro de la clase (lo interdisciplinario) y hacia fuera de la misma (lo transdisciplinario), a los fines de repensar las fronteras disciplinarias tradicionales, invitando a diferentes actores del medio profesional (docentes, artistas, curadores, periodistas, críticos, productores de arte, etc.) a dialogar y, en lo posible, revelar perspectivas de trabajo comunes en torno a objetos, etapas, procesos, objetivos de formación, etc. con el ánimo de conocer los saberes y saber-hacer específicos que son propios de los miembros de la comunidad que circulan en el campo profesional.

Esta etapa que antecede a la organización curricular en sí misma, consiste en familiarizarse con el medio profesional para descubrir su organización, sus funciones, sus actores y sus discursos.

Esta actividad previa de relevamiento acerca de los múltiples “juegos del lenguaje” (Wittgenstein, 1953) supone frecuentar los espacios de los museos, los espacios de producción de saberes teóricos (clases y enfoques vinculados a teorías semióticas, históricas, estéticas, filosóficas, sociológicas, psicológicas, etc.) y prácticos (talleres de práctica artística – pintura, grabado, escultura, dibujo - . En el marco de estos lugares se desarrollan prácticas discursivas específicas (algunas formales, otras más improvisadas), numerosos discursos de referencia, un metalenguaje didáctico, modelos y métodos de análisis de obras, géneros de escritos sociales y escolares institucionalizados que sirven de modelos implícitos a lo que se espera de los estudiantes.

En otras palabras, la finalidad de este trabajo previo aspira globalmente a disponer de herramientas que permitan contemplar dos funciones elementales: disponer de un conjunto de datos acerca del campo y perfil profesional del estudiante y de los soportes didácticos sobre los cuales se apoyará la elaboración del programa de formación/curricular. Las investigaciones de Pastor (1998, 2007) han puesto en evidencia que en el campo de las Artes Visuales, el eje vertebrador de la formación del estudiante reside en brindarle las herramientas conceptuales y prácticas que hacen posible la construcción del juicio estético.

El conocimiento acabado de estos saberes y saber-hacer profesional constituye una etapa determinante para abordar la problemática de la lecto-comprensión en LE por cuanto las exigencias del proceso de E/A debe sustentarse en una sólida reflexión metodológica.

De este modo, se dejaría de lado las prácticas reiterativas que tienden a la repetición de acciones didácticas provenientes de modelos de aprendizaje internalizados por los docentes a través de los años; patrones que a su vez se alejan de la coherencia epistemológica y metodológica que deben servir de encuadre fáctico.

En lo que respecta al diseño del programa en sí mismo, entendemos que su carácter innovador responde a una estructuración en torno a dos ejes: la oralidad y la escritura. Señalaremos a continuación los criterios científicos y metodológicos subyacentes.

Oralidad y escritura: transición para experiencias

Al tratarse de la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera buscamos respetar el orden natural del proceso de adquisición del lenguaje: primero la oralidad, luego la escritura. Al respecto, el antropólogo Walter Ong (1987) en su obra *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*, afirma que la oralidad, en tanto expresión de la palabra hablada, es la forma más natural, elemental y original para producir el lenguaje humano; que posee autonomía en relación a cualquier otro sistema por lo cual no necesita apoyarse en otros elementos. Este carácter autónomo la diferencia de la escritura por cuanto ésta es una estructura secundaria y artificial cuya existencia requiere previamente algún tipo de expresión oral.

En este sentido, en una primera mitad del curso, buscamos recrear un espacio de interacciones orales que permitan al estudiante experimentar el nuevo código lingüístico a través de actividades “en situación” que le proponen asumir un rol profesional activo. En este período, el estudiante se encuentra en una instancia en la cual se va apropiando de los conocimientos propios de su especialidad (técnicas, materiales, descripción de obras, situarse en un museo, formas, colores, planos compositivos, corrientes pictóricas, etc.) y de los conocimientos lingüísticos que, en el segundo cuatrimestre, le permitirá abordar el texto escrito de una manera más “natural”. De este modo, se ven reducidas/atenuadas las dificultades propias que se generan al enfrentarse por primera vez a un escrito en un código diferente al de la lengua materna.

En esta etapa centrada en el escrito, la finalidad del aprendizaje está orientada a desarrollar capacidades vinculadas al lenguaje escrito. El elemento vertebrador de la reflexión y de la práctica didáctica se focaliza en el estudio de los tres componentes que, siguiendo a Vigotsky (1995, cap. 7), definen la comunicación escrita: el carácter diferido, descontextualizado y la ausencia física del interlocutor.

Desde el punto de vista metodológico, la propuesta de diseño curricular obedece a razones de distinto orden que, en los límites de estas Jornadas rescatamos las que, a nuestro criterio resultan más significativas, y que se sustentan en saberes disciplinares específicos. Nos referimos puntualmente a: la motivación, la creatividad y la adquisición gradual de los contenidos lingüísticos; aspectos que serán retomados a continuación mediante la ilustración de experiencias.

Experiencias realizadas

En las experiencias llevadas a cabo con estudiantes, se buscó poner énfasis en la práctica de las capacidades propias del campo disciplinar que nos concierne y en cuanto a los documentos propuestos se privilegió la diversidad genérica (videos, fragmentos de films, canciones, publicidades, críticas, poemas, catálogos, biografías, entrevistas, etc.). Asimismo, la mayoría de las prácticas implementadas en el curso concluyen con la elaboración de una producción estética que pusieron de manifiesto la confluencia de los

saberes lingüísticos-culturales y disciplinares. El cuadro siguiente presenta una cronología de las experiencias realizadas cuyas producciones artísticas se adjuntan en anexo.

Año	Documentos	Producciones y su justificación plástica
2006	Catálogos de venta de objetos de arte Informe El arte en la escuela	Diseño de catálogos de venta de obras de su autoría Proyectos escolares
2007	Textos literarios	Realización de una obra plástica en función de la experiencia subjetiva generada por la lectura del texto literario
2008	Reseña de actividades culturales de escuelas de Nueva Caledonia (Revista del Ministerio de Educación)	Elaboración de propuesta de revalorización de la educación artística en la escuela: entrevistas a maestros y profesores de escuelas de Tucumán y producciones artísticas con materiales del medio local.
2009	Crítica en homenaje al Centenario de la muerte de Cézanne Biografía de Cézanne (tabular)	Diseño de Catálogo de dicha muestra para ser presentada en Tucumán Formulación de biografía del artista en un texto continuo.
2010	Canción “La bohème”	Realización de una obra plástica en función de la experiencia subjetiva generada por la canción.
2011	Lectura de biografía de C. Claudel y proyección del film “Camille Claudel”	Realización de una obra plástica en función de la experiencia subjetiva generada por el film (dibujos, esculturas, puestas en escenas, etc.)
2012	Trabajo interdisciplinario (Historia de las Artes Plásticas 3): características del movimiento, el manifiesto de Moréas, análisis de “L’ Albatros”. Selección de poemas de autores simbolistas	Lectura de un poema a elección: reconocimiento de características simbolistas, creación de una obra simbolista.

Conclusiones

Para concluir, retomando algunos aspectos desarrollados en este trabajo, nos interesa extrapolar los resultados para destacar/señalar la contribución de nuestro planteo a la enseñanza de la lecto-comprensión en LE. Desde esa perspectiva, plantearemos dos vías principales:

- La importancia de la enseñanza de la LE en la formación profesional del estudiante:

El mayor problema que plantean los escritos sobre el arte es la de pertenecer a géneros complejos, problemáticos, inciertos en los que el discurso se caracteriza por la “dificultad de decir”, por referir a una experiencia sensible y reflexiva por naturaleza. La práctica artística revela formas emergentes de la palabra acerca de la obra, de allí el interés de prestar atención no solo a los discursos de expertos sino también a la génesis de la

experiencia y de la palabra estética que emerge en los distintos estadios de la formación profesional.

La realización de producciones en situación sean orales, escritas o artísticas como corolario de las actividades de clase, su presentación, descripción y exposición ante los otros, hacen de ésta un verdadero laboratorio en el que el estudiante dando libre curso a su potencial creativo y reflexivo, puede experimentar y adquirir nuevos conocimientos gracias al uso de los distintos modos de manifestación del lenguaje: plástico y verbal. La ejecución de las prácticas solicitadas convierte al estudiante en un sujeto activo que efectúa ensayos para su futura vida profesional. Este bagaje en vías de ser adquirido constituye sin dudas un andamiaje que servirá de sostén al momento de ponerlo en funcionamiento en futuras situaciones en las que deberá intervenir.

- La necesidad de asociar de manera más sistemática la enseñanza de la LE con el/los campo/s disciplinar/es de referencia:

Aun cuando desde la didáctica de las lenguas, de la enseñanza del FOS en particular, se viene sosteniendo la necesaria vinculación que debe existir entre enseñanza de la LE y el campo disciplinar en el que se inscribe (Lehmann, 1979), creemos conveniente volver sobre esta cuestión a los fines de contar con un panorama esclarecedor que permita ver de cerca cómo funciona un campo o una comunidad discursiva disciplinar, qué finalidad persigue, quienes son sus actores, qué discursos dan cuenta de ella y de qué manera lo hacen, porqué y para qué circulan palabras sobre la obra. A partir de este conocimiento certero la enseñanza de la lecto-comprensión puede avanzar sobre un terreno sólido que permita avizorar las diferentes dimensiones que conforman el proceso didáctico: institucional, contextual, metodológico, entre los más significativos.

Desde esta óptica, y luego de varios años de experiencia, consideramos que esta propuesta innovadora abre una nueva vía didáctica que, adaptada a cada especialidad disciplinar, podría ser transferida a los curso de lecto-comprensión en LE.

Bibliografía

- Cabrera, Lucila (2010). "Las prácticas del escrito en la clase de lectocomprensión de francés lengua extranjera (FLE)". En: Babot, Pastor, comp. *Enfoques, investigaciones y proyecciones en Didáctica de las Lenguas Extranjeras*. (pp.123-134). Tucumán: Departamento de Publicaciones UNT.
- Lehmann, Denis (1979). *Lire en français les sciences économiques et sociales : matériel d'accès à la compréhension de l'écrit pour spécialistes non francophones*. Paris: Didier.
- Ong, Walter (1987). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Pastor, Raquel (1998). *Lecture de textes relevant de la médiacritique d'art. Compréhension du discours de l'évaluation et de la critique en FLE par des apprenants hispanophones adultes*. DEA en Sciences du Langage, Didactique et Sémiotique, dir. Marc Souchon. Universidad de Franche-Comté.
- Pastor, Raquel. *Le discours de la médiacritique d'art et sa compréhension. Analyse comparée de la situation français langue étrangère et espagnol langue maternelle*. [MICROFICHES] ANRT Lille-Thèses. Lille, France. 2007. ISSN 0294-1767.
- Pastor, Raquel; Cabrera, Lucila (2006). "El texto de especialidad en lengua extranjera: un disparador de la creatividad". En: Klett, Pastor, Sibaldi, comp. *Lectura en lengua*

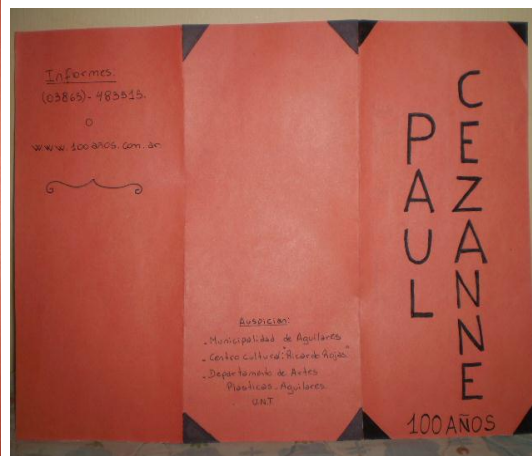
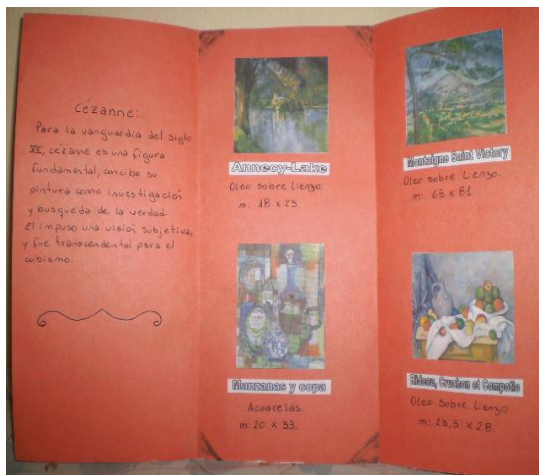
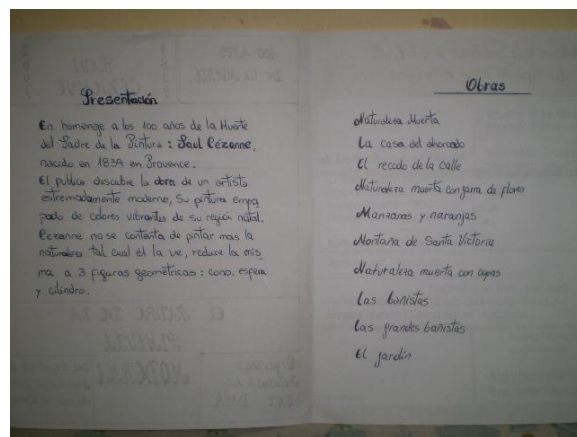
extranjera. *Una mirada desde el receptor* (pp. 209-225). Tucumán: Departamento de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras, UNT.

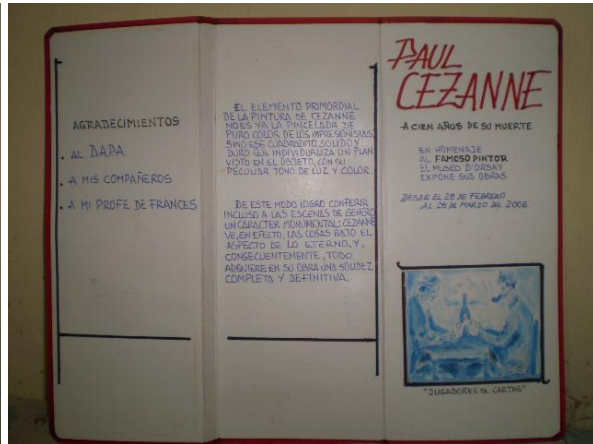
Pastor, Raquel; Cabrera, Lucila. "Innovaciones en un curso de lectura comprensiva en la universidad: proyección del film Camille Claudel"; Actas de XIII Jornadas de enseñanza de lenguas extranjeras en el nivel superior Hacia el plurilingüismo: políticas, didácticas e investigaciones, San Luis, 19, 20 y 21 de octubre. (2011). San Luis: UN de San Luis.

Vigotski, Lev (1995). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: Paidós.

Wittgenstein, Ludwig (1953). *Investigaciones filosóficas*. Barcelona: UNAM-Editorial Crítica.

Anexo: Producciones

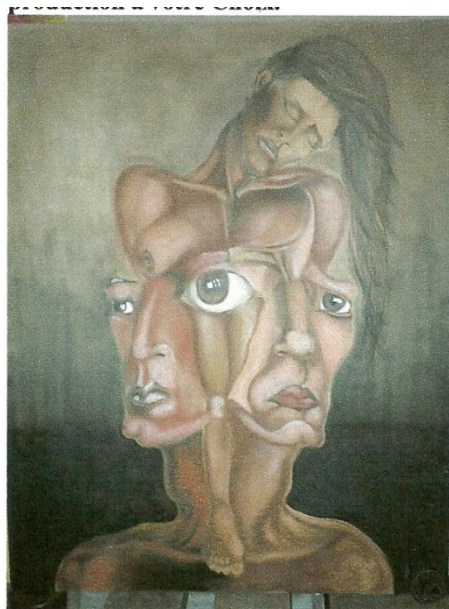
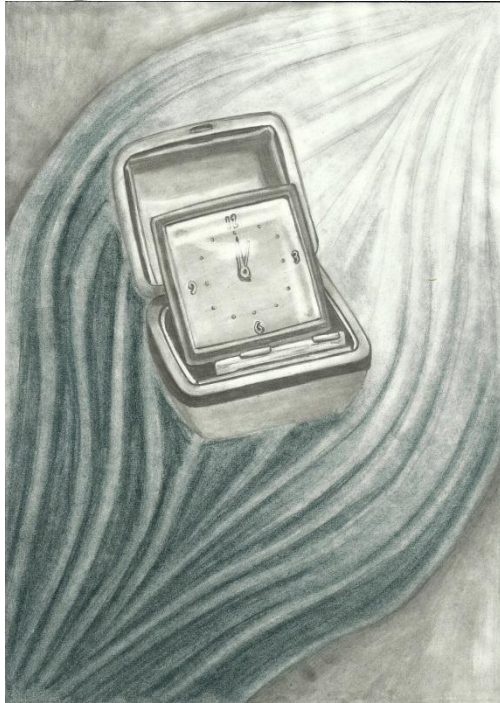




AFRICA SANGRIENTA

ROQUE MARCE





Creencias y currículo: Una mirada hacia lo que creen los docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje del inglés y cómo sus creencias influyen en el diseño de sus cursos

Roccia, Valentina

Sacchi, Fabiana

Universidad Nacional de Río Cuarto.

Las creencias de los docentes acerca de los procesos de enseñanza y de aprendizaje son de amplio interés en la enseñanza de lenguas extranjeras por su estrecha relación con la toma de decisión y práctica docente. El diseño curricular implica la toma de decisión de los docentes acerca de objetivos, contenidos, metodología y evaluación de los cursos que enseñan. Diversas creencias sobre la enseñanza de las cuatro habilidades de un idioma, el uso de la tecnología o la relación entre lengua y cultura subyacen a las decisiones curriculares. Con el objetivo de indagar sobre las creencias de los profesores de inglés y su relación con el currículo, se realizó un estudio cualitativo para conocer qué cree un grupo de docentes de inglés de escuelas de la ciudad de Río Cuarto sobre cómo se enseña y se aprende esta lengua extranjera. Además, se trató de establecer la relación que existe entre las creencias de dichos docentes y el diseño de sus cursos. En este trabajo se presentan los resultados obtenidos haciendo especial énfasis en las creencias de los participantes sobre la enseñanza de cultura y la relevancia de los aspectos culturales en el diseño curricular de sus cursos.

Palabras clave: creencias, currículo, cultura, inglés

Introducción

El presente trabajo intenta describir algunas de las relaciones que existen entre creencias de docentes acerca de los procesos de aprendizaje y enseñanza del inglés y diseño curricular, focalizando especialmente en la enseñanza de aspectos culturales. La investigación realizada se centró en las creencias de cuatro docentes de inglés de Nivel Primario y Secundario de Río Cuarto acerca varios aspectos relacionados con el aprendizaje y la enseñanza del inglés y el diseño de los cursos que enseñan. Los resultados obtenidos son de interés para mejorar la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera, intentando brindar aportes a profesores de inglés, formadores e investigadores interesados en la temática de diseño curricular.

Antecedentes y marco teórico

Las creencias de los docentes acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje han sido ampliamente estudiadas en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras desde la década de los ochenta (Barcelos 2003; Horwitz 1985; Pajares 1992; Peacock 2001; Polat 2010). Estos estudios han mostrado que las creencias de los docentes sobre dichos procesos influyen en su práctica docente. Polat (2010: 196) define el concepto de creencias como “un sistema interrelacionado de un repertorio afectivo, cognitivo, contextual y metacognitivo de percepciones, perspectivas, ideologías, conocimiento, teorías y principios que están relacionados con la toma de decisión y prácticas docentes”. Asimismo, Richards y Lockhart (1994) consideran que el sistema de creencias de un docente es la raíz de donde

surgen gran parte de sus decisiones y actuaciones. Es por ello que investigar acerca de las creencias de los docentes de idiomas implica comprender cómo ellos conceptualizan su trabajo, para lo cual es necesario entender las creencias y principios sobre el aprendizaje y la enseñanza de lenguas que subyacen a su práctica docente (Borg 2003; Borg 2006; Gallo & Renandya 2001; Pizarro Carmona 2010; Richards & Lockhart 1994).

El diseño curricular es una de las prácticas docentes que requiere mayor toma de decisiones, ya que implica planear, implementar y evaluar un curso (Nation & Macalister 2010). Al diseñar el currículo de un curso, los docentes deciden sobre los objetivos, los contenidos, la metodología y la evaluación del mismo (Johnson 1989). Es en esta toma de decisiones donde subyacen las creencias que los docentes tienen en relación a cómo se aprenden los idiomas y la mejor manera de enseñarlos.

En el contexto de la enseñanza de una lengua extranjera, se ha propuesto firmemente que los estudiantes no sólo necesitan desarrollar conocimiento lingüístico y gramatical, sino también la habilidad de usar el idioma de manera social y culturalmente apropiada (Byram 1997, Hinkel 1999, Kramsch 1993, Sercu 2005). Es por ello que entre la gran cantidad de decisiones que los docentes toman al elaborar el currículo está la de trabajar o no aspectos culturales en el curso. Históricamente, la cultura no ha recibido la misma relevancia que los aspectos lingüísticos al momento de diseñar un currículo para enseñanza de una segunda lengua. Sin embargo, los trabajos realizados desde el Consejo de Europa y la elaboración de estándares para la enseñanza de lenguas extranjeras en los Estados Unidos han ido direccionando la enseñanza de las lenguas extranjeras hacia un enfoque comunicativo intercultural (Byrd et al. 2011: 4). Actualmente, se ha reconocido relación inextricable y compleja entre lengua y cultura, lo que presupone que la cultura debería tener un rol central en el aprendizaje de una lengua (Young, Sachdev y Seedhouse 2009: 2). El enfoque comunicativo intercultural busca promover el conocimiento, entendimiento y tolerancia hacia otras culturas, así como también desarrollar el pensamiento crítico necesario para tratar cuestiones interculturales (Göbel & Helmke 2010: 1571).

En Argentina, los últimos lineamientos curriculares propuestos por el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba y por el Consejo Federal de Educación en sus Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) para las lenguas extranjeras promueven una visión integrada de la lengua y la cultura proponiendo objetivos curriculares que enfatizan la importancia de la interculturalidad en la formación de los estudiantes. En la propuesta curricular del Ministerio de Educación de Córdoba (2010: 131) se concibe “el concepto de interculturalidad [como un] proceso sociopolítico que tiene como propósito generar un espacio enriquecedor de participación y diálogo entre sujetos sociales de diferentes culturas”.

El lugar que ocupa la cultura en las clases de lenguas extranjeras ha sido estudiado en diferentes contextos educativos y las realizadas revelan que las preconcepciones que los docentes mismos tienen sobre interculturalidad influyen notablemente el diseño de sus clases (Göbel & Helmke 2010: 1580). En nuestro contexto, son escasos los estudios acerca de las creencias de docentes de inglés en relación a la interculturalidad y acerca de cómo los docentes incluyen aspectos interculturales en el diseño de sus clases.

Metodología

El objetivo de este estudio fue conocer cuáles son las creencias que tienen los docentes de inglés de la ciudad de Río Cuarto acerca del aprendizaje y la enseñanza del

idioma, poniendo especial atención a las creencias sobre cultura. Además este estudio analizó la relación existente entre las creencias de los profesores y el diseño de los cursos de inglés que enseñan.

Se realizó un estudio de casos múltiple en el que se utilizó una metodología cualitativa para indagar acerca de las creencias de cuatro docentes sobre el aprendizaje y la enseñanza de inglés y el diseño curricular de sus cursos. Todas las participantes son mujeres entre 28 y 49 años, se han graduado del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Río Cuarto y la mayoría trabaja en más de una institución pública y/o privada de Río Cuarto.

Se realizaron dos entrevistas semi-estructuradas y se recolectaron dos diarios de reflexión y el currículo del curso de cada participante.

Los datos obtenidos en las entrevistas y los diarios de reflexión de cada participante se analizaron cualitativamente buscando características sobresalientes a través de los casos para establecer patrones comunes de análisis. Asimismo, se realizó un análisis cualitativo del currículo de cada docente con el fin de establecer conexiones entre los contenidos de los mismos y las creencias expresadas por las docentes en las entrevistas y los diarios.

Resultados

Los datos obtenidos se analizaron en cada uno de los cuatro casos y a través de los mismos. Como se mencionó anteriormente, el presente trabajo se basa en un estudio más amplio en el que se estudiaron las creencias de docentes sobre la enseñanza de inglés como lengua extranjera en general. En el análisis surgieron diferentes temas recurrentes que fueron organizados en categorías no establecidas *a priori*. A partir de lo encontrado se categorizó la información en creencias de los docentes sobre lengua inglesa, cultura, evaluación, uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC), rol del estudiante, rol del docente de inglés, currículo y contexto. Cada una de estas ocho categorías engloba diferentes aspectos. Es importante destacar que las mismas no surgieron solamente de las entrevistas, que tenían preguntas guiadas, sino también de los diarios de reflexión, donde las participantes respondieron a consignas más amplias y abiertas. Los resultados que se reportan en este estudio son solamente sobre las creencias expresadas acerca de la enseñanza cultura.

Resultados por caso

Cada uno de los cuatro casos estudiados se analizó individualmente y a continuación se describen las participantes y sus creencias. Para preservar el anonimato de las participantes, los nombres utilizados son seudónimos.

Gabriela (45 años) tiene treinta años de experiencia docente. Ella trabaja en una institución privada (bilingüe integrada) y enseña en un curso de inglés general de 17 estudiantes en el último año del secundario. En esta institución desde la sala de tres años los estudiantes aprenden los diferentes contenidos de todas las materias en dos idiomas (inglés y español). Además, el colegio se caracteriza por preparar a sus estudiantes desde los primeros grados para rendir exámenes internacionales. En el caso del curso de Gabriela, el programa que se utiliza en el sexto año es el del Bachillerato Internacional (IBO). Gabriela trabaja solamente en esta institución y ella misma diseña el currículo de su curso.

Gabriela manifestó trabajar sistemáticamente con aspectos culturales en su curso. Para ella, “un docente de inglés [ideal] debe ante todo como un ‘instructor’ de una lengua

extranjera, tener la mente abierta y estar dispuesto a sostener un entendimiento intercultural en sus clases. Promover desde la elección de recursos el pensamiento crítico y el desarrollo de habilidades” (Diario de reflexión 1). Para esta participante la cultura, no sólo debería estar directamente ligada a la enseñanza de una segunda lengua, sino que la misma debe ser incluida como parte del currículo del curso. Esta participante cree firmemente que en el mundo globalizado en el que vivimos la interculturalidad es sumamente importante, y por ello, se debe lograr que los estudiantes puedan aprender acerca de las diferentes culturas de habla inglesa. Asimismo, la docente expresó que en sus clases otorga gran importancia a la utilización de variados recursos para lograr esta tarea y fomentar en los estudiantes el pensamiento crítico.

Esta creencia no sólo se evidencia en las entrevistas y diarios de reflexión, sino también en el currículo del curso de Gabriela, donde se ve una estrecha relación entre los aspectos lingüísticos y culturales del inglés. Tal como expresa Gabriela en la entrevista 2, “esto se ve reflejando en mi programa porque yo lo tengo como objetivo”. Ella cree que son muchos los aspectos que deben considerarse en el programa de clase, pero a la cultura se le debe otorgar mayor importancia.

No sólo la formación y experiencia de la participante le permiten tomar esta postura. Gabriela ha adoptado una metodología de trabajo que se basa en exámenes internacionales como IB, que no evalúan específicamente aspectos lingüísticos del inglés, sino que además fomentan la reflexión sobre diferentes temáticas. Gabriela cree que un examen de estas características promueve un perfil de estudiante crítico, cooperativo y autónomo. En la entrevista 2, Gabriela explica que “los temas que voy a tomar también influyen en mi diseño curricular. Por ejemplo, global issues... y bueno si yo quiero un alumno crítico, un alumno que piense en el otro en el mundo, solidario... probablemente voy a tomar temas que tienen que ver con esas temáticas y que al alumno lo hagan reflexionar hacia eso”. Gabriela cree que la enseñanza de aspectos culturales se encuentra sumamente ligada al desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes, creencia que directamente influye en su diseño curricular.

María (28 años) tiene ocho años que de experiencia docente y se desempeña en diferentes instituciones de la ciudad y sus alrededores. Para este estudio María se concentró en el quinto año del nivel secundario de un curso de lecto-comprensión de 25 alumnos en una institución pública urbano-marginal. Muchos de los estudiantes que asisten a esta institución provienen de familias de bajos recursos y además de asistir a clases, reciben alimentación diaria. Como María explica en la Entrevista 1, “es un ámbito muy de contención porque vos tenés que lidiar con el aprendizaje, pero no podés obviar la contención que necesitan los chicos, que encuentran en la escuela el único ámbito donde hay un poco de paz (...) Está bueno, es todo un desafío digamos”. En reiteradas ocasiones, María se refirió al contexto de enseñanza como limitante de su actividad docente, en particular el diseño del currículo. María diseña ella misma el currículo de su curso y siempre tiene presentes los lineamientos curriculares propuestos por el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

En relación a la enseñanza de cultura en una clase de lengua, María piensa que “está bueno porque vos estás aprendiendo, o enseñando otro idioma entonces está bueno saber de la gente que forma parte de la cultura. Desde el principio vos enseñás cultura”. Sin embargo, al responder acerca de la importancia de la gramática, del vocabulario y de la cultura en la clase de inglés, la docente piensa que la cultura es el aspecto menos importante. En otras palabras, María cree que aunque la cultura está absolutamente ligada a

la enseñanza del inglés el rol que se le debe otorgar es secundario al de los aspectos lingüísticos del idioma.

Un análisis del currículo de esta participante hace más visible esta creencia de María. Tanto en la fundamentación y objetivos, como en los contenidos actitudinales se mencionan aspectos culturales. Uno de los objetivos del curso de María es “construir gradual y progresivamente una conciencia intercultural a partir de textos de diversas comunidades de habla inglesa”. Aunque el desarrollo de la interculturalidad se establece como objetivo en la clase, al estudiar los contenidos del currículo no se evidencia una relación directa entre este objetivo y los contenidos propuestos. Es decir, si bien la participante admite la importancia de enseñar aspectos culturales en su clase y los incluye en el currículo, los mismos no son el eje principal de cada unidad temática.

Mariana (28 años) tiene seis años de experiencia docente y se trabaja en diferentes instituciones de la ciudad y sus alrededores. Para este estudio, se enfocó en un curso de cuarto grado de nivel primario de una institución pública de gestión privada. El curso es de inglés general, tiene 28 estudiantes y tiene una carga horaria de 40 minutos semanales. La docente diseña el currículo de su curso en conjunto con otras docentes de la institución.

Mariana manifestó que para ella la enseñanza de cultura “es importante porque todos comprenden más de lo que estás hablando si tienen como un conocimiento de por qué se dice así. (...) No sé, por ejemplo (...) en Inglaterra se maneja de la izquierda y acá se maneja de la derecha” (Entrevista 1). Para esta participante, la enseñanza de cultura está ligada al aprendizaje de una lengua extranjera. Sin embargo, Mariana también manifestó que los aspectos culturales que se trabajan en su clase no son previamente planeados, sino que surgen espontáneamente en aula.

En el currículo del curso de Mariana está presente la cultura ya que en la fundamentación se expresa la necesidad de enseñar cultura como un aspecto ligado al aprendizaje de una lengua, para que los estudiantes sean capaces de encontrar una nueva manera de ver el mundo y comparar esta nueva realidad cultural con la vida en sus lugares de origen. Además, uno de los objetivos busca despertar en los estudiantes curiosidad por otras culturas, incentivando una actitud positiva hacia hablantes de otras lenguas. A pesar de esto, la cultura no se encuentra dentro de los aspectos más presentes en el currículo. Si bien se plantea dentro de los objetivos generales “desarrollar en los alumnos el respeto por otros países, costumbres y personas”, la enseñanza de cultura no se encuentra presente en los contenidos del mismo. Mariana adjudicó esta discrepancia a razones contextuales.

Lorena (30 años) tiene cinco años de experiencia laboral como docente de inglés y trabaja en varias instituciones de la ciudad. En este estudio Lorena se enfocó en su curso de lecto-comprensión de cuarto año de nivel secundario en una institución pública de gestión privada. Lorena explicó que en esta escuela se da mucha importancia a la coordinación del área de inglés y a los aspectos organizacionales de la institución, algo que ella considera limitante. Lorena diseña el currículo de su curso en conjunto con otra docente del mismo nivel, pero cree que su “planificación no refleja [su] enfoque. Sino que refleja la estructura u organización que el colegio espera encontrar después en el libro de temas” (Entrevista 1).

Lorena expresó en reiteradas ocasiones la importancia de los aspectos culturales en el contexto de enseñanza de una lengua. En el Diario de reflexión 1 compartió que intenta que “que los alumnos relacionen los contenidos con sus propias experiencias, su propia cultura”. A pesar de que Lorena cree que enseñar cultura es importante, la misma no ocupa un lugar primordial en sus clases y explica que “la habilidad de leer, la gramática y el vocabulario son los ejes centrales del curso y otros aspectos tales la fonética se trabajan en

menor medida. La cultura, no obstante, es el aspecto menos trabajado” (Diario de Reflexión 2). Esto se refleja en el currículo del curso, donde hay aspectos culturales presentes sólo en la fundamentación, quedando excluidos de los contenidos conceptuales y actitudinales.

Resultados a través de los casos

Todas las participantes destacaron la importancia de enseñar cultura en sus clases ya que consideran que es un aspecto sumamente ligado a la lengua. Sin embargo, solamente una de las participantes, Gabriela, manifestó trabajar sistemáticamente con aspectos culturales en su curso. Las demás participantes explicaron que la enseñanza de aspectos culturales no se realiza sistemáticamente en sus clases (no siempre está presente en los planes de clase o en el programa), sino que se trabaja de manera más espontánea, como por ejemplo cuando surgen dudas de los estudiantes. En relación a la enseñanza de aspectos culturales como situaciones que naturalmente emergen en una clase de inglés, María expresó que “desde el principio vos enseñás cultura. Por ejemplo los chicos me preguntaban como se decía ‘merienda’ y yo ahí les tuve que explicar que como en algunos países de habla inglesa se cena por ejemplo a las siete de la tarde, no se merienda. They have snacks” (Entrevista 1). Estas creencias se ven reflejadas en el currículo de clase de cada docente ya que si bien la cultura se encuentra presente en los diseños curriculares, en tres de los casos la misma no cumple un rol central.

Otra coincidencia entre las participantes es la de adjudicarle al contexto de enseñanza una gran importancia en sus decisiones curriculares. Todas las participantes se refirieron al contexto como un factor que puede limitar o favorecer la puesta en práctica de sus creencias.

Discusión y conclusión

Los resultados de este estudio de casos revelan que las cuatro docentes creen que existe una conexión entre la lengua y la cultura inglesa. Además, el análisis del currículo del curso de cada participante revela que hay aspectos culturales presentes principalmente en la fundamentación de los cursos. Aunque estos resultados son positivos, desde un enfoque intercultural los aspectos culturales en el currículo no tienen el rol central que deberían tener. En tres de los cuatro casos se percibió que la cultura se tiene en cuenta de manera casual, es decir, se enseña si surge espontáneamente en el aula. Al no ser sistemática la manera de enseñar cultura se corre el riesgo de que los estudiantes estén expuestos solamente a una idea superficial de la cultura y de la interculturalidad.

Otro resultado relevante es que la mayoría de las participantes atribuyan al contexto de enseñanza la posibilidad o imposibilidad de poner en práctica sus creencias. Los factores contextuales parecen determinar la presencia integral o no de aspectos culturales en el currículo de los cursos. Este resultado está en línea con otros estudios que reportan cómo el contexto y las realidades de cada institución educativa influyen la puesta en práctica de los docentes.

Estos resultados muestran la necesidad de que en profesorado de inglés como lengua extranjera se enfatice la importancia de enseñar aspectos culturales del inglés de manera integrada y sistemática para que los futuros docentes tengan herramientas para poner sus creencias en práctica en los diferentes contextos de enseñanza donde trabajen.

Bibliografía

- Barcelos, A. (2003). Teachers' and students' beliefs within a Deweyan framework: Conflict and influence, En P. Kalaja & A. M. Barcelos (Eds.), *Beliefs about SLA: New Reserch Approaches*. (pp. 171-199). The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Consejo Federal de Educación. (2012). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Educación Primaria y Secundaria. Lenguas Extranjeras*.
- Borg, S. (2003). "Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do". *Language Teaching*, 36, 81-109.
- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. Londres: Continuum.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching. A practical introduction for teachers*. Estrasburgo: Council of Europe.
- Byrd, D., Cummings Hla, A., Watzke, J., & Montes Valencia, M.F. (2011). "An Examination of Culture Knowledge: A Study of L2 Teachers' and Teacher Educators' Beliefs and Practices". *Foreign Language Annals*, 44, 4-39.
- Göbel, K., & Helmke, A. (2010). "Intercultural learning as foreign language instruction: The importance of teacher's intercultural experience and the usefulness of precise instructional directives". *Teaching and Teacher Education*, 26, 1571-1582.
- Gobierno de la Provincia de Córdoba. Ministerio de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección General de Planeamiento e Información Educativa. (2009-2010). *Diseño Curricular Ciclo Básico de la Educación Primaria*
- Hinkel, E. (1999). *Culture in Second Language Teaching and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Horwitz, E. (1985). "Using students beliefs about language learning and teaching in the foreign language Methods course". *Foreign Language Annals*, 18, 333-340.
- Johnson, R. (1989). *The second language curriculum*. Gran Bretaña: Cambridge University Press.
- Kramsch, C. (1993) *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Nation, I., & Macalister, J. (2010). *Language curriculum design*. Nueva York: Routledge.
- Pajares, F. (1992). "Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct". *Review of Educational Research*, 62, 307-332.
- Peacock, M. (2001). "Pre-service ESL teachers' beliefs about second language learning: a longitudinal study". *System*, 29, 177-195.
- Pizarro Carmona, M. (2010). "Un acercamiento al estudio de las creencias de los profesores de lengua extranjera". *Decires. Revista del Centro de Enseñanza para Extranjeros*, 12, 27-38.
- Polat, N. (2010). "Pedagogical treatment and change in preservice teacher beliefs: An experimental study". *International Journal of Educational Research*, 49, 195-209.
- Richards, J., & Lockhart, C. (1994). *Reflective teaching in second language classrooms*. Estados Unidos: Cambridge University Press.

- Richards, J., Gallo, P., & Renandya, W. (2001). "Exploring teachers' beliefs and the processes of change". Disponible en: <http://www.professorjackrichards.com/pdfs/exploring-teacher-change.pdf>
- Sercu, L. (2005). *Foreign language teachers and intercultural communicative competence. An international investigation*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Young, T., & Sachdev, I., (2011). "Intercultural communicative competence: Exploring English language teachers' beliefs and practices". *Language Awareness*, 20, 81-98.
- Young, T., Sachdev, I., & Seedhouse, P. (2009). "Teaching and learning culture on English language programmes: A critical review on the recent empirical literature". *Innovation in Language Learning and Teaching*, 3, 149-169.

La Ley de Educación Sexual Integral desde la asignatura Inglés

Siderac, Silvia

Páez, Ana Claudia

Universidad Nacional de La Pampa – Facultad de Ciencias Humanas

En el marco del proyecto “La autonomía a partir del diseño de materiales alternativos” se elaboran materiales para enseñar inglés en la Escuela N° 97 y la Escuela N° 217. Frente a problemáticas que viven estxs estudiantes como desigualdad, autodiscriminación y alienación por vivir lejos del centro de la ciudad y porque sus padres tienen ingresos económicos y oficios de bajo prestigio social, decidimos proponer el eje “Identidad” para trabajar durante todo el año y construir así experiencias positivas de sí mismos y de sus aprendizajes. Asimismo, dada la implementación en nuestro país de la ESI, nos propusimos cruzar el eje seleccionado con esta nueva prescripción. El objetivo de este trabajo es comparar las experiencias que surjan en las dos escuelas desde los contenidos relacionados a rutinas y roles sociales de la familia. Las pedagogías críticas han explicado la posibilidad emancipadora a través del poder de la palabra (Freire 1972, Grundy 1991, Giroux 1990). Estamos convencidas que la construcción de una propuesta que parta de la cultura experiencial, rescate las voces de lxs niñxs sin descuidar los contenidos prescriptos por la propuesta oficial, dará la posibilidad de construcción de autonomía, aprendizajes relevantes y fortalecimiento de identidad para los alumnxs y, al mismo tiempo, ofrecerá oportunidades de profesionalización docente.

Palabras claves: identidad, ESI, roles sociales, rutinas

¿Por qué trabajar Educación Sexual Integral en la Escuela Primaria?

A partir de la sanción de la Ley 26.150 de Educación Sexual Integral lxs docentes argentinxs incorporamos a nuestro rol profesional el compromiso respecto a que:

Todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal. A los efectos de esta ley entiéndase como educación sexual integral la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos. (Art. 1° Ley ESI)

Es en este marco, pero además por compartir ideológicamente la necesidad de incluir esta temática transversalmente, es que nos planteamos al interior de nuestro trabajo de investigación resignificar la tarea que veníamos haciendo en las escuelas primarias de los Barrios Mataderos y Los Hornos e incorporar, de modo consciente y sistemático, la Educación Sexual Integral.

Para lograr esto, nos remitimos a las revistas sobre Educación Sexual Integral, las cuales son enviadas por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. El contenido de estas revistas consideran que la Educación Sexual Integral: “No es sólo hablar de relaciones sexuales. Es mucho más que eso. Tiene que ver con aprender a expresar emociones y sentimientos, a reconocer y respetar valores como la amistad, el amor, la solidaridad, la intimidad propia y ajena y a cuidarnos y cuidar a los demás.” (Sileoni, 2011:3)

El tener en cuenta esta mirada sobre la Educación Sexual, nos permitió, como equipo de investigación, pensar cuestiones de género dentro de la comunidad de alumnos que teníamos. Tomamos el contenido léxico y el gramatical que debíamos enseñar referido a la temática “rutinas” y lo remitimos a las diferencias de rutinas entre hombres y mujeres ocupando diferentes roles sociales. Como el abordaje de la problemática de la Educación Sexual Integral se plantea no solo al interior del aula sino también en relación con la familia que cada uno tiene, consideramos necesario utilizar las propias rutinas familiares para desarrollar la actividad. Desarrollar este contenido teniendo en cuenta la familia de cada alumnx permitió darle relevancia a los aprendizajes. A su vez, nos permitió a las docentes de la investigación, comenzar a comprometernos en la construcción de este espacio sistemático de enseñanza aprendizaje prescripto desde la ESI donde los “contenidos son abordados desde las distintas áreas y disciplinas e incluyen situaciones de la vida cotidiana presente en las aulas y en nuestras escuelas. También responden a las etapas evolutivas de la infancia y la adolescencia, a la vez que promueven el trabajo articulado con los efectores de salud, las organizaciones sociales y las familias.” (Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral 2012:10)

Es importante además reconocer que para que este logro tuviera lugar, es decir para que se apruebe la educación sexual integral como obligatoria en nuestras currícula, fueron de gran importancia las contribuciones y avances realizados en los últimos años por los estudios de género. La incorporación en las ciencias sociales primero- y en las otras disciplinas con posterioridad- de los estudios de las mujeres como nuevo paradigma llevó a interpelar ampliamente la construcción de las diferentes áreas del saber.

La comprensión del concepto de género como categoría social analítica, que explica las desigualdades entre hombres y mujeres y pone énfasis en la noción de multiplicidad de identidades llevó a replantear lo femenino y masculino como una conformación, que surge a partir de una relación mutua, cultural e histórica.

Según Gamba (2008) los géneros son: “...sistemas de poder con un discurso hegemónico y pueden dar cuenta de la existencia de conflictos sociales. La problematización de las relaciones de género logró romper con la idea del carácter natural de las mismas. Lo femenino o masculino no se refiere al sexo de los individuos sino a las conductas consideradas femeninas o masculinas” (Gamba 2008:1)

Si bien muchas feministas consideran como la primer definición de género a la tan conocida frase de Simone de Beauvoir en 1949 cuando en su obra “El segundo sexo” planteó que “no se nace mujer, se llega a serlo”, es recién a partir de los años setenta que el término “género” comienza a circular con un significado propio, y en los ochenta y comienzos de los noventa que adquiere consistencia y empieza a tener impacto en América Latina. Se logra entonces plasmar claramente la diferenciación entre sexo y género y se entiende como género a:

(...) un concepto múltiple y relacional, por eso no habla de estudios o investigaciones “de mujeres” sino del género como principio de la vida social humana considerado como una construcción simbólica y una relación social. Estos análisis permiten ver cuáles son las expectativas y valores que cada cultura asocia al ser macho o hembra y los comportamientos que se esperan de ellos en los diferentes roles sociales. Indagar acerca de este conjunto complejo y cambiante de imágenes permitiría acercarse a la comprensión de la posición de las mujeres estudiando al género como construcción cultural y como relación social. Ahora bien, según esta autora “la cultura se construye de muchos discursos

encontrados y diversos entre los que puede haber algunos de carácter hegemónico. (Davis 1992: 223)

Se comienza entonces a reconocer que las relaciones de poder que se establecen entre los géneros son generalmente favorables a los varones como grupo social, en detrimento de las mujeres. Se comprende además, que esas relaciones han sido construidas social e históricamente, que son constitutivas de las personas y que atraviesan todo el entramado social articulándose con las relaciones de clase social, edad, etnia, preferencia sexual y religión.

Por compartir todas estas apreciaciones, se considera que la Educación Sexual no puede ser una asignatura única, una clase aislada o una actividad puntual a incorporarse en la escuela, ya que las relaciones de desigualdad entre mujeres y varones tienen su correlato discriminatorio en todas las esferas de lo cotidiano, es decir, en la escuela, el trabajo, la familia, la política, la salud, la sexualidad y transversalizan la vida toda. La propuesta de trabajo se centró concretamente entonces, en abordar estas problemáticas con lxs alumnxs del proyecto de manera integral. Se trabajó en primer lugar la diferenciación entre sexo y género con actividades sencillas que permitieron comprender que mientras el sexo corresponde a un hecho biológico y fisiológico; el género tiene que ver con la significación social. El objetivo fue distinguir, por un lado, las diferencias anatómicas y fisiológicas entre hombres y mujeres y, por el otro, las atribuciones, expectativas, roles, identidades y valores que la sociedad y la cultura les otorgan a unas y otros.

Se focalizó entonces la construcción de actividades para la enseñanza de los contenidos del currículum prescripto de inglés como lengua extranjera desde una mirada que contribuyera a que lxs niñxs comprendan al género como:

- Construcción social e histórica, que por consiguiente puede ser diferente en tiempos y espacios distintos.
- Relación social, ya que nos ayudaría a explicitar normas que determinan las relaciones entre varones y mujeres.
- Una relación de poder que es mayoritariamente asimétrica y que si bien permitiría distintas posibilidades, en general son de dominación masculina y subordinación femenina.
- Amplia, abarcativa y transversal ya que no se refiere sólo a relaciones entre los sexos sino que involucra instituciones, símbolos, identidades, sistemas políticos, económicos, etc. atravesando todo el entramado social.
- Propuesta de inclusión e igualdad ya que las asimetrías citadas solo podrán ser revertidas si las mujeres conquistan el ejercicio del poder en un sentido amplio y los varones pueden comprender su histórico lugar de sometimiento.

Todas estas categorizaciones de género corresponden a Morgade G. (2008).

La idea, en síntesis, fue promover una concepción de género que —en palabras de Lamas 1999—

...no constituye una categoría cerrada, sino en pleno desarrollo, la perspectiva de género favorece el ejercicio de una lectura crítica y cuestionadora de la realidad para analizar y transformar la situación de las personas. Se trata así de crear nuevas construcciones de sentido para que hombres y mujeres visualicen su masculinidad y su femineidad a través de vínculos no jerarquizados ni discriminatorios. (Lamas, 1999:3)

Se presenta en esta ponencia un ejemplo de clase en que se trabajó la interpelación de los roles sociales en relación al género.

Los roles sociales en la clase de inglés a través del trabajo con un cuento.

En la clase de inglés decidimos leer el cuento: “Una feliz catástrofe” de Adela Turín y Nella Bosnia. En el mismo se narra la historia de una familia de ratones muy tradicional en la que la mamá ratona era la que cumplía con el rol de madre y protectora de la familia, haciendo las tareas del hogar, acompañando a los hijos a la escuela, tejiendo en el invierno y preparando ricas comidas para su familia y el señor ratón cumplía con el rol de proveedor de alimentos a través de un trabajo fuera del hogar. Un día el hogar de la familia ratón es inundado y la madre ratona debe sacar a todos los hijitos de la madriguera y ponerlos en un lugar a salvo. El padre ratón, al llegar del trabajo, descubre que debe salir a buscar un nuevo hogar y es así como consigue una nueva madriguera. Sin embargo, la vida no era tan sencilla como solía ser para él anteriormente. Ahora tenía que colaborar con la familia, haciendo la comida junto a la señora ratona, limpiando la casa y escuchando a sus hijos cuando la mamá no podía ocuparse de todas las tareas debido a la falta de comodidades. Es así como la familia toma una nueva dinámica en la que todos contribuyen con todos a hacer las tareas domésticas.

Este cuento lo utilizamos con dos propósitos: disparador del tema rutinas y relacionarlo con la Educación Sexual Integral desde el punto de vista de los roles familiares. Una vez leído este cuento, la docente fue haciendo preguntas en castellano a sus alumnxs acerca de la comprensión del mismo y también fue escribiendo en el pizarrón cómo se dirían cada una de las actividades realizadas dentro de la familia pero en inglés. Lxs alumnxs se vieron interesados en la temática y entre todos fuimos armando una red léxica.

Una vez que estuvo la red construida, se les preguntó acerca de cómo se distribuían las tareas en sus hogares. Para esto, con las palabras anotadas en el pizarrón, la docente fue mencionando una a una las palabras escritas y fue preguntando cuales de los integrantes de la familia realizaba determinadas acciones. Por ejemplo: llevar lxs alumnxs a la escuela, cocinar, limpiar, hacer las compras, trabajar fuera del hogar etc. Lxs estudiantes fueron explicitando quiénes en sus familias realizaban determinadas actividades y el resultado fue ver de forma gráfica cómo ciertas actividades relacionadas a lo doméstico estereotipan a los sujetos. Por ejemplo: el 60% de los alumnos respondió que la comida era una actividad que realizan las mujeres en sus casas, mientras que salir a trabajar es una actividad que en un 80% es realizada por los hombres. Con los datos obtenidos, los chicos escribieron brevemente las rutinas de sus familias y reflexionaron acerca de la importancia, las ventajas y las desventajas de los roles sociales. Se debatió acerca de si esos mandatos son naturales o si son culturalmente contruidos y sobre qué sucedería si en otra familia las actividades cotidianas se realizaran de forma diferente.

Según Nash (1995) las sociedades de fines del siglo XIX y comienzos del XX fundamentaron legislativamente la jerarquización de los sexos y el sometimiento de la mujer a través de la creación de los estereotipos femeninos de “Ángel del Hogar” y “Perfecta Casada” en que la mayor realización femenina consistía en la conformación de una familia. Si bien las luchas del género han tenido importantes logros en las últimas décadas y no podría afirmarse hoy que los modelos entonces contruidos sean las únicas representaciones de la mujer que movilizan nuestro pensamiento y accionar, es

sorprendente la persistencia de los mismos en nuestra sociedad y en lxs niñxs con lxs que se llevó adelante este trabajo.

En relación con las actividades de cada uno, en Mataderos, las actividades relacionadas con la mujer refieren a:

“Se va a trabajar” (M.2)

“esta todo el día vagueando”(M.11)

“Va a la escuela” (L.H3)

“Duerme y lleva mi hermanito al jardín” (L.H. 2)

“Trabaja en una casa limpiando.” (M.6)

El hombre en cambio es que sale de la casa a hacer determinadas actividades:

“Va a cazar pájaros, Se va a trabajar a las 5:00 am” (M.8)

“Limpia autos, Trabaja en Clear (la empresa de recolección de basura)”(M.4)

Por ejemplo un alumno de la escuela del barrio Mataderos tenía el estereotipo de que “Los hombres pueden hacer más cosas. Las mujeres se pintan porque seguro a ellas les gusta”.(M.5).

La dedicación laboral casi exclusiva de la mujer es el hogar, el discurso del género se articula a partir de la transferencia de la diferencia de sexo al plano cultural ideológico y su justificación en un orden jerárquico que posiciona al hombre sobre la subordinación de la mujer. El papel o rol de género se constituye con las normas que establecen la sociedad y la cultura acerca del comportamiento femenino o masculino. El proyecto de vida de la mujer tiene por eje la familia y las señales de identidad se desarrollaban a partir de su función social como madres y esposas. En palabras de la autora citada, podría comprenderse la visión Mundo vs. Hogar o Ciudadanía Política vs. Ciudadanía Social. Se mantiene de este modo la confrontación básica correspondiente a la división sexual del trabajo más primitiva: lo femenino como lo doméstico/maternal, lo masculino como lo concerniente al ámbito público. Esta construcción cultural –originada en el esencialismo biológico a partir de la reproducción /maternidad- se instala como una única mirada, natural e inmodificable de la noción de género y deposita el poder en el hombre colocando a la mujer en un lugar de sometimiento.

En la escuela del Matadero un alumno dice:

“Vivo con mi papá y mi madrastra, él se va y me tengo que quedar con ella” (M.2)

“Mi papá sale a trabajar mi mamá cuida a mis hermanitos” (L.H 7)

“Mi papá se levanta a las 5 porque trabaja en la empresa de limpieza, mi mamá a las 9 porque se queda en casa” (L.H.4)

Aun en las referencias que lxs alumnxs hacen de madres que trabajan fuera del hogar, son roles particulares que varían a su vez de acuerdo a la instrucción y capacitación recibida, pero tienen en común que son puestos con escasa toma de decisiones y en donde el poder está depositado fuera, es decir, en algún otro sector gobernado por la masculinidad o roles donde las tareas habitualmente realizadas al interior del hogar, se trasladan al ámbito externo. Son los casos de mujeres que trabajan como empleadas domésticas, que trabajan en empresas de limpieza, como niñeras, que cuidan a otras personas fuera del hogar o que incluso llegan a prostituirse. En todos los caso son tareas vinculadas a la maternidad, la ética del cuidado, la prostitución.

En Mataderos, por ejemplo, un protocolo duramente enuncia:

“las mujeres son putas porque no terminaron la escuela” (M.5)

“mi mamá trabaja en el hospital, es enfermera” (M.5)

“mi mamá trabaja acá en la escuela, es cocinera” (L.H. 10)

“... la manda a prostituirse”.(M.8)

“....manda a la.... porque quiere fumar” (haciendo alusión a tareas de prostitución) (M.11).

Es significativo también que en los casos de padres que realizan algún tipo de tareas en el ámbito familiar se vean como una “ayuda” a la madre o como una excepción o labor ocasional. En el caso del barrio Los Hornos este tipo de situación puede hipotetizarse que tiene que ver con las modificaciones laborales sufridas en los últimos tiempos. En trabajos de investigación anteriores de este mismo equipo, se pudo constatar que las conformaciones identitarias están en proceso de modificación a partir del cierre de la mayoría de los hornos de ladrillo. Esto generó que el eje laboral familiar que estaba completamente puesto en ese lugar comenzara a modificarse y en esta coyuntura puntual, las mujeres empezaran a salir a trabajar fuera del hogar, cosa que antes no ocurría. Esto provocó que, no por elección sino por necesidad, los hombres desocupados permanezcan mucho más tiempo en el hogar y sean percibidos por lxs niñxs como quienes realizan algunas tareas o al menos estén con ellxs en sus casas pero siempre supliendo momentáneamente el lugar de sus madres.

“En mi casa cuando nos está cuidando mi papá él cocina” (L.H.9)

“Mi papá me trae a la escuela y después vuelve a casa, a veces también me lleva al doctor” (L.H. 8)

Conclusiones

Trabajar la enseñanza de inglés desde una perspectiva de género en las escuelas de los barrios Mataderos y los Hornos fue altamente enriquecedor para todxs lxs sujetxs s involucramos en este proceso.

En lo que refiere a lxs alumnxs puede afirmarse que construyeron los contenidos de enseñanza de manera relevante (Pérez Gómez, 1998). Pudieron comprender la diferencia entre sexo y género. Se abordó la red léxica correspondiente a la familia, los roles sociales y laborales previstos para este nivel de enseñanza y las rutinas correspondientes a cada uno de ellos. Pudieron hacerlo analizando los lugares que ocupaba cada miembro de su núcleo familiar y comprender que esta institución puede estar constituida de diferentes modos, no habiendo sólo uno único o deseable como usualmente prescriben los materiales editoriales. Pudieron hablar de sus situaciones particulares, leer textos breves donde se presentaban diferentes roles y se cuestionaban las posiciones respecto al género. Pudieron, a partir del debate generado por el cuento repensar las expectativas sociales respecto a mujeres y varones para leer reflexivamente luego textos breves en inglés que planteaban rutinas diferentes. Escribieron oraciones con conectores donde reflejaron sus aprendizajes.

Si bien surge con claridad de los protocolos que los alumnos tienen fuertes representaciones de género arraigadas en las concepciones hegemónicas de sentido común, fue también muy esperanzador ver que su predisposición a mirar la realidad sin temor y modificar sus concepciones afloraba rápidamente. El partir de una situación comprensible pero externa como fue el de la familia de ratones del cuento les habilitó la criticidad dejando de lado el temor a mirar las cosas de manera diferente y una vez que lo hicieron pudieron llevar estas reflexiones a situaciones personales o cercanas sin que eso les incomode o los inhiba de modificar sus ideas al respecto.

Con relación a la docente, las ayudantes y el equipo de investigación, el trabajo dio la posibilidad de articular significativamente las categorías de “educación”, “género” y

“sexualidades”. La lectura de materiales teóricos pertinentes y del marco legal abrió importantes reflexiones respecto no sólo a lo conceptual sino también al diseño de actividades para llevar a cabo la tarea. A partir del desarrollo de Alonso y Morgade (2008) se pudieron interpelar por ejemplo, las perspectivas curriculares desde las construcciones feministas y comprender entonces, que si bien

...los estudios críticos de la educación han aportado categorías insoslayables al estudio de la desigualdad social y la falta de respeto cultural...(…) las diferentes expresiones del feminismo irrumpieron en el escenario académico educativo para denunciar, de manera sistemática, las dimensiones olvidadas, escasamente desarrolladas o abiertamente despreciadas. (Alonso & Morgade 2008:19)

En esta tarea de redimensionar las construcciones epistemológicas y el trabajo de diseño de materiales, pudo advertirse la complejidad multidimensional de los discursos hegemónicos que circulan en el ámbito escolar, pudiendo visibilizarse que permanentemente se está contribuyendo a elaborar en lxs niñxs una construcción social del cuerpo y de manera conjunta, de las sexualidades y las concepciones de género. Esto nos lleva a afirmar, sin temor a equivocarnos, que más allá de la intencionalidad explícita o no en lxs docentes respecto a llevar a la práctica la Ley ESI, es inevitable e innegable que todxs estamos haciendo educación sexual en nuestra tarea docente. La peligrosidad de la no visibilización de esta cuestión radica precisamente en que, en tanto no tomemos consciencia de ello estaremos siendo funcionales a la heteronormativa patriarcal imperante. Es necesario entonces, continuar problematizando los supuestos naturalizados respecto a las relaciones de género masculino y femenino e ir incluso un paso más para no caer en las dicotomías clásicas de normalidad/anormalidad basados en modelos biologicistas que excluyen con crueldad a todxs aquellxs que no necesariamente “encajan” en estas categorías binarias.

Es importante entonces, tratar de clarificar que como todo cambio significativo a nivel educativo, será imposible de lograr si se trabaja en forma aislada o en soledad. Si se tiene en cuenta que el sexismo y la homofobia, al igual que otras relaciones discriminatorias como las de clase, etnia, discapacidad, etc. acontecen no sólo en el ámbito escolar sino en todas las esferas de la vida diaria de docentes y alumnxs, será pues imprescindible tratar de vincular e integrar de todos los modos posibles los diferentes aprendizajes escolares (Torres Santomé, 2001). Será necesario además, bregar por interrelacionarlos con los distintos ámbitos de la vida cotidiana, ya que será ésta la que proporcione los elementos de análisis y donde comiencen a su vez, a verse reflejadas las modificaciones que se vayan construyendo.

Finalmente, se reafirma la convicción de continuar trabajando en esta línea con una pedagogía y un currículum enfocados en reconocer, respetar y trabajar las diferencias compartiendo la premisa de inestabilidad, precariedad y dinamismo de todas las identidades ya que, al decir de Morgade y Alonso tomando a Guacira López Louro (2004), sería importante que lo educativo:

...sugiera el cuestionamiento, la desnaturalización y la incertidumbre como estrategias fértiles y creativas para cualquier dimensión de la existencia. Se trata de albergar las preguntas más incómodas, las cuestiones que perturban. Se trata en síntesis, de erotizar los procesos de conocer, de aprender y de enseñar, dando lugar al placer y a las curiosidades impertinentes. (Morgade & Alonso, 2008:25)

Bibliografía

- Beauvoir, S. (2005). *El segundo sexo*. Madrid: Editorial Cátedra.
- Davis, T. (1992). "Identidad femenina y representación política: algunas consideraciones teóricas" en Tarrés M. L. *La voluntad de ser mujeres en los noventa*. México: El Colegio de México.
- Gamba, S. (2008). *Diccionario de estudios de Género y Feminismos*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.
- Ley Argentina n° 26.150. (2006) *Ley de Educación Sexual Integral*.
- Lópes Louro, G. (2004). *Um corpo estranho. Ensaio sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Auténtica.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de La Pampa. (2010) *Materiales curriculares Nuevo Secundario Lenguas Extranjeras*.
- Ministerio de Educación Presidencia de la Nación (2010) *Lineamientos Curriculares de la Educación Sexual Integral. Programa Nacional de ESI*. Ley Nacional N° 26.150
- Morgade G. y G. Alonso (2008) "Educación, sexualidades, géneros: tradiciones teóricas y experiencias disponibles en un campo en construcción" en Morgade, G. *Cuerpos y sexualidades en la escuela: de la normalidad a la disidencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Nash, M. (1995) "Género y ciudadanía" Política en *la Segunda República*. Ayer. N° 20. Santos Juliá (ed.)
- Pérez Gómez, A. (1998). La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid: Morata
- Torres Santomé, J. (2001). Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado. Madrid: Morata
- Turín A. y N. Bosnia (1989), *Una feliz catástrofe*. Barcelona: Lumen.

Desarrollo y validación de instrumentos para la evaluación criterial de la comprensión lectora en el nivel primario. Áreas curriculares: prácticas del lenguaje y lengua extranjera

Williams, Jenifer

Regueira, Ana Lía

Caielli, Elisabet

Universidad Nacional de Mar del Plata.

En el marco de un proyecto de evaluación de la calidad académica en el nivel primario (2010), desarrollado por la Universidad Torcuato Di Tella y la Facultad de Psicología de la UNMDP, se diseñaron y aplicaron exámenes de comprensión lectora en castellano y en inglés. A través del proyecto de investigación “Desarrollo y validación de instrumentos para la evaluación criterial de la comprensión lectora en el nivel primario. Áreas curriculares: Prácticas del Lenguaje y Lengua Extranjera” se pretende adaptar dichos exámenes para obtener la suficiente cantidad de ítems para ser validados sometiéndolos al procesamiento de Teoría de Respuesta al Ítem (TRI) y, al mismo tiempo, desarrollar las capacidades metodológicas del equipo de investigación en materia de evaluación criterial y objetiva de aprendizajes. Los exámenes se aplicarán en escuelas municipales del Partido de General Pueyrredon con el fin de ofrecer al sistema educativo local información confiable sobre los niveles de desempeño de sus alumnos en materia de lectura. En la presente comunicación presentaremos el proyecto y el modelo de evaluación criterial, para luego describir el modelo teórico de comprensión lectora que sustenta el diseño de indicadores y el desarrollo de ítems para la medición de la lecto-comprensión.

Palabras clave: evaluación, comprensión lectora, validación, competencia, desempeños

El desarrollo de competencias apropiadas en materia de lectura comprensiva es fundamental para los logros académicos en diferentes disciplinas y esencial para una participación plena en la vida adulta. Resulta indispensable, entonces, que los docentes nos ocupemos de entender cómo se desarrollan esas competencias y cómo podemos evaluar los logros de nuestros alumnos en relación con la lectura.

¿Cómo se mide la comprensión lectora? ¿Cómo se desarrollan y validan instrumentos para medir la lectura comprensiva? ¿Cuál es el nivel de desempeño de comprensión lectora en lengua materna y extranjera de alumnos de escuelas públicas de Argentina? Estas son algunas de las preguntas que guiaron la formulación del proyecto de investigación “Desarrollo y validación de instrumentos para la evaluación criterial de la comprensión lectora en el nivel primario. Áreas curriculares: Prácticas del Lenguaje y Lengua Extranjera” (UNMDP).

El proyecto

En el año 2010 algunos de los investigadores que participan en el presente proyecto llevaron a cabo una evaluación de la calidad académica de un colegio privado bilingüe de la Provincia de Buenos Aires como evaluadores externos. Parte de este emprendimiento consistió en la evaluación del desempeño académico de los estudiantes del

nivel primario en materia de comprensión y producción de textos en el área de Prácticas del Lenguaje y de Inglés. La propuesta para el proyecto actual es adaptar y ampliar los exámenes de comprensión lectora que se diseñaron en ambos idiomas con el fin de desarrollar instrumentos estadísticamente validados que permitan la evaluación estandarizada de las capacidades de lectura de los alumnos del nivel primario. Estos instrumentos serán aplicados en los últimos años de cada ciclo escolar de escuelas primarias públicas dependientes de la Secretaría de Educación del Municipio de General Pueyrredon. Dado que no existen datos de estudios que informen sobre los resultados del desempeño en materia de comprensión lectora de los alumnos de las escuelas primarias a nivel local, resulta relevante desarrollar instrumentos para la medición objetiva de esta competencia.

El proyecto se genera a partir de los siguientes objetivos:

- Desarrollar las capacidades metodológicas del equipo de investigación en materia de evaluación criterial de los aprendizajes, incluyendo modelos conceptuales e instrumentales.

- Aportar al campo de conocimiento sobre esos modelos e instrumentos dentro de la comunidad científica local.

- Ofrecer al sistema educativo municipal la posibilidad de contar con datos externos y objetivos acerca del desempeño académico de sus alumnos en el área de comprensión lectora.

La adaptación y ampliación de los exámenes propone la puesta en diálogo entre los Diseños Curriculares que la Provincia de Buenos Aires prescribe para las escuelas de su jurisdicción en las áreas de Prácticas del Lenguaje y de Inglés y el enfoque “competencias para la vida” propuesto por PISA (Programme for International Student Assessment – Programa internacional de evaluación de estudiantes) que ofrece un modelo de evaluación de la comprensión lectora probado y validado internacionalmente que resulta apropiado para los objetivos de este proyecto.

El documento curricular concibe las áreas de Prácticas del Lenguaje y de Inglés como espacios de enseñanza y aprendizaje de la lengua en uso, es decir que el objeto de enseñanza es el dominio del lenguaje en el marco de situaciones sociales reales. En este sentido, el enfoque del diseño pone énfasis en la necesidad de enseñar y evaluar el idioma como un medio para lograr que los estudiantes aprendan a comunicarse eficazmente en cualquier situación cotidiana, formal o informal, por placer o con fines utilitarios.

Según el Diseño Curricular,

Prácticas del Lenguaje se propone como espacio de enseñanza y aprendizaje de la lengua en uso, por esa razón se ponen en primer plano las distintas acciones que se realizan a través del lenguaje: leer, escribir, tomar la palabra y ser un oyente atento. En la vida social, las personas hacen uso del lenguaje en diferentes situaciones y con variados propósitos: enfrentar una entrevista de trabajo, presentarse en una reunión, rendir un examen, solicitar un producto; se lee para entretenerse, para descubrir cómo se opera un nuevo teléfono, para conocer las contraindicaciones de un medicamento o para analizar el discurso de un ministro . . . Las prácticas del lenguaje son, entonces, formas de relación social que se realizan a través del uso del lenguaje. (Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires 2008: 95).

También, el Diseño Curricular para Inglés propone:

La enseñanza de inglés en la escuela primaria debe centrarse en la construcción de significados (meaning). En tal sentido, enseñar una lengua implica enseñar a crear e interpretar significados por medio de textos orales y escritos en contextos sociales, históricos y culturales específicos. . . . Los niños aprenden la lengua en las situaciones en las que la usan. Desde el uso, el niño aprende las convenciones para llevar a cabo sus intenciones comunicativas. Al interactuar en la clase docente y niño participan de un evento discursivo en el que la lengua se usa en un contexto particular entre hablantes particulares con un propósito específico; la participación sistemática, frecuente y sostenida en situaciones de intercambios lingüísticos significativos le permite al niño apropiarse progresivamente de una lengua. Enseñar una lengua es enseñar a significar en la lengua, es enseñar a construir discurso. (Dir. General de Cultura y Educación 2008: 445).

El programa PISA, desarrollado por la Organización para Cooperación y Desarrollo Económico (Organization for Economic Co-operation and Development, OECD), es un proyecto internacional creado en 1997 que evalúa cíclicamente, cada tres años, a alumnos de 15 años en las siguientes áreas de conocimiento: Lectura, Matemáticas y Ciencias. El programa busca evaluar el grado de aplicación de los conocimientos y competencias que los alumnos poseen en las mencionadas áreas para enfrentarse a los retos de la vida adulta. En estas evaluaciones internacionales no sólo participan los estados miembros de la OECD, sino también otros países; e incluso, dentro de cada país, pueden participar regiones, provincias o municipios con muestras propias. Dentro de este programa, la lectura es considerada como una competencia para la vida, dando cuenta de las capacidades complejas (conocimientos, habilidades, valores, actitudes) requeridas para enfrentar exitosamente los desafíos diarios de la vida privada, profesional o social, y también, para continuar los aprendizajes y proyectar un futuro mejor. El enfoque asume principalmente que los estudiantes no aprenderán todo lo necesario para desenvolverse en la vida como adultos durante su educación formal, sino sólo los requisitos indispensables para seguir organizando y regulando su propio aprendizaje. En ese sentido, esta perspectiva supone que la alfabetización es un proceso permanente que va desarrollándose a lo largo de toda la vida y no una capacidad que los individuos poseen o no poseen. La alfabetización no se define meramente como el conocimiento básico de herramientas de lectura y escritura, sino como la posibilidad de desenvolverse socialmente, lograr metas personales, y desarrollar el conocimiento propio a lo largo de toda la vida, a partir de información escrita.

En la misma línea, la puesta en juego de las capacidades mencionadas se realiza en relación con una diversidad de textos y contextos de uso, que configuran el soporte que permite que en las pruebas de lectura puedan incluirse una gran cantidad y variedad de preguntas que exigen que los estudiantes se involucren en la resolución de problemas de la vida real en lugar de en meros ejercicios lingüísticos que seguramente resultarían artificiales.

El modelo cumple con los requisitos mencionados por Samuels y Eisemberg (en Ángel Sanz Moreno 2005: 95) para que un modelo de lectura resulte válido:

- Tener en cuenta un gran número de procesos cognitivos implicados en la lectura.
- Explicar los diferentes tipos de información que se dan en los procesos de lectura.
- Por último, dar cuenta y explicar la complejidad de las interacciones entre los procesos cognitivos implicados y la información que proporciona el texto. Por lo tanto, los modelos lingüísticos que solamente tienen en cuenta las características del texto no cumplirían este requisito; tampoco lo harían aquéllos que únicamente contemplan variables de tipo cognitivo sin referencia a los textos.

Además, para el desarrollo de los exámenes y, consecuentemente, la medición de las capacidades de los alumnos en relación con la comprensión lectora según el modelo conceptual planteado, el proyecto prevé la implementación de un modelo de evaluación criterial que se describe a continuación.

La evaluación criterial de los aprendizajes

Teniendo en cuenta el contexto y el fin del proyecto, consideramos que resulta adecuado utilizar un modelo de evaluación de los aprendizajes criterial. En este sentido, la diferenciación que establece Ravela entre los distintos tipos de evaluación normativa, de progreso y criterial (Ravela 2006) es apropiada para realizar un breve repaso de distintos enfoques y dar sustento a la elección del modelo de evaluación en este proyecto por sobre otros modelos posibles.

En la *evaluación normativa* el propósito es “comparar las posiciones relativas entre individuos y grupos” (Ravela 2006: 43). Se pretende discriminar entre niveles de logro altos y bajos para poder seleccionar los mejores candidatos. Cada individuo es comparado con otros y se le asigna un puntaje, que usualmente se expresa como una nota o equivalente. Así se obtiene directamente información sobre cómo se ubica éste en relación al resto. “El centro de la preocupación no es describir los conocimientos y competencias de los individuos sino conocer en qué lugar del conjunto se encuentra cada individuo- entre los primeros, en el medio, entre los últimos” (: 43)

La *evaluación de proceso* consiste en determinar cuánto ha cambiado un individuo en referencia a un punto de partida anterior, a un momento anterior en el tiempo. Normalmente se mide el progreso con respecto a un área determinada, aunque también puede utilizarse un enfoque normativo, cuando se compara la posición del individuo con respecto al tiempo y a los otros miembros del grupo.

En el caso de la *evaluación criterial* de los aprendizajes, el propósito es proveer información acerca del desempeño de un individuo con respecto a un criterio o a un dominio específico. En otras palabras, se busca obtener evidencia sobre lo que el individuo es o no capaz de realizar con respecto a una competencia determinada.

Es posible definir distintos niveles de desempeño dentro del mismo dominio con el fin de agrupar a los sujetos en niveles más básicos o más avanzados. Por ejemplo, en su descripción de la lecto-comprensión PISA considera una escala de cinco niveles de lectura, definidos en relación con el marco conceptual. Cada nivel describe y caracteriza las tareas que se asocian a él, tales como que el lector pueda reconocer un dato sobresaliente en un texto corto que se presenta en un contexto familiar en un nivel inicial, o que el lector realice múltiples inferencias, comparaciones o contrastes con un alto nivel de complejidad, para lo cual deberá integrar información de distintas secciones del texto, en un nivel más avanzado.

La evaluación criterial puede utilizarse también para averiguar cuánto saben los alumnos antes de iniciar un periodo de instrucción y luego de haberlo finalizado: “Juan estaba por debajo del nivel aceptable y ahora está en un nivel destacado en matemática” (Ravela 2006: 44). Es importante recordar que en este caso cada individuo se compara con un estándar predeterminado de logros aceptables.

En el presente proyecto, un modelo de evaluación criterial nos permite, entonces, desarrollar pruebas para obtener información sobre los niveles de desempeño de los individuos en materia de comprensión lectora. Con este fin, es necesario definir de manera clara y precisa qué entendemos por comprensión lectora.

El modelo de lectura

Bachman (1990: 40) argumenta que el desarrollo de exámenes de lengua debe estar basado en la siguiente secuencia: 1) identificar y definir teóricamente el constructo; 2) definir operacionalmente el constructo, y 3) establecer procedimientos para cuantificar las observaciones.

El informe PISA 2009 define a la lectura como: “la capacidad de comprender, usar, reflexionar e involucrarse con textos escritos, para lograr objetivos propios, para desarrollar el propio conocimiento y potencial y para participar en la sociedad” (OECD 2010: 37). Sanz Moreno (op. cit.) analiza las evaluaciones del proyecto PISA y presenta las siguientes opciones que subyacen este marco teórico y sirven aquí como resumen de las características principales:

- Frente a la lectura como decodificación y proceso pasivo, se asume una visión de la lectura como proceso interactivo entre lector y texto.
- Frente a la lectura meramente académica, se plantea una lectura que se emplea en múltiples situaciones y contextos.
- Frente a la lectura como recepción pasiva del significado, se plantea la lectura como reflexión personal.
- Frente a la lectura entendida como actividad que recae sobre el propio lector, se recoge también la dimensión social de la lectura.
- Frente a la lectura como mera actividad lúdica y de entretenimiento, se reivindica la lectura plural con múltiples objetivos de tipo estético, cognitivo, social, etc.

Para PISA 2009 la lectura es un dominio multidimensional, lo que hace imposible que todos los aspectos involucrados sean tenidos en cuenta. Es por eso que se seleccionan aquellos elementos que se considera relevante manipular al momento de construir las evaluaciones. La evaluación de la lecto-comprensión se construye, así, sobre tres dimensiones principales: textos, contextos y procesos lectores.

La primera dimensión, *textos*, se relaciona con las diferentes formas en que el material escrito se presenta a los alumnos. Al hablar de formas se considera si el texto está digitalizado o se presenta en formato papel y, asimismo, se consideran características de formato que se relacionan específicamente con diferentes géneros discursivos, tales como descriptivo, expositivo o argumentativo. También se incluyen textos continuos, que son los que presentan la información de forma secuenciada y progresiva, organizados en párrafos que componen estructuras más amplias como secciones o capítulos (cuentos, relatos, artículos, etc.), y textos discontinuos que son los que presentan la información organizada pero no de manera secuenciada y progresiva (cuadros, gráficos, mapas, etc.).

En el caso de los *contextos*, se consideran los usos para los cuales los textos fueron escritos y el uso que se hace de la lectura. Se pueden distinguir contextos personales en los que se lee para satisfacer la curiosidad o divertirse, como es el caso de la lectura de correos electrónicos, mensajes de texto o diarios personales; contextos públicos o sociales con ejemplos de textos informativos, blogs, noticias o avisos; contextos ocupacionales en los que se leen memorándums, manuales, agendas o formularios; y contextos educativos en los que se leen textos tales como libros de texto o manuales de distintas disciplinas, mapas o gráficos, con el objetivo de aprender.

Por último, la tercera dimensión del modelo, los *procesos lectores*, describe las estrategias mentales o los enfoques que los lectores utilizan para construir la comprensión de los textos. Cinco procesos lectores guían el desarrollo de las tareas usadas para la evaluación: extraer información, alcanzar una comprensión global, desarrollar una

interpretación, reflexionar y evaluar el contenido de un texto y reflexionar y evaluar el formato o la forma de un texto. Dado que no se podría crear suficientes ítemes para evaluar estos cinco procesos de forma separada, se los organiza en tres amplias categorías: *localizar y extraer información, integrar e interpretar información y reflexionar y evaluar*.

Localizar y extraer implica que el lector se ubique en el espacio donde se encuentra la información y logre extraerla para resolver la tarea planteada. Estas tareas pueden ser desde localizar información en un aviso publicitario o de trabajo, hasta encontrar argumentos que den sustento a una postura determinada en un artículo académico.

El proceso de *integrar e interpretar* requiere que el lector procese la información para darle sentido al texto. Interpretar implica extraer significado de aquello que no está dicho en el texto, es decir, realizar inferencias sobre lo que no se dice a partir de lo que se dice, como sería el caso de diferenciar entre elementos o ideas principales y secundarias. Integrar implica reconocer y entender la coherencia del texto, poder relacionar información de distintas secciones para darle sentido al texto. Algunas tareas que pueden dar cuenta de este proceso son las que requieren hallar similitudes y diferencias, o comprender relaciones de causa y efecto.

Reflexionar y evaluar involucra la utilización de conocimientos, ideas o actitudes del lector que van más allá del texto, para lograr relacionar la información proveniente de este con los propios marcos mentales referenciales y experienciales. La reflexión se puede evaluar a través de ítemes o tareas que soliciten al lector consultar su propia experiencia o conocimientos para hacer comparaciones o hipótesis, por ejemplo al pedirle que identifique y ofrezca información alternativa que fortalezca la posición del autor. La evaluación se relaciona con tareas en las que el lector puede hacer juicios sobre el contenido, la forma o el formato de un texto basado en estándares fuera de este, tal como decidir si un tipo de diseño de un aviso es adecuado para el fin de una publicidad, o si la información provista en el texto es suficiente para sustentar un punto de vista presentado.

Siguiendo el modelo de PISA, los exámenes utilizados en este proyecto evalúan estos tres procesos lectores. A partir de esta definición teórica del modelo, es necesario definir los indicadores que permitirán observar y acceder a la información sobre lo que los alumnos pueden hacer en materia de lectura, es decir operacionalizar el constructo, y, luego, explicar cómo se cuantificarán esas observaciones. La siguiente sección de este trabajo se ocupa de describir las características de las pruebas que se están ampliando, para dar ejemplos de los indicadores y las tareas incluidas, y explicar las formas en que se medirán las respuestas de los alumnos para el procesamiento estadístico.

Las pruebas

En el proyecto que se describe las pruebas de evaluación criterial se aplicarán a los desempeños en comprensión lectora de los alumnos de la Educación Primaria municipal. En el caso de la lectura en castellano, se evaluará en tercero y sexto año, es decir, los últimos años de cada ciclo de la escuela primaria. En el caso de la lectura en inglés sólo se evaluará en el último año de la primaria debido a que la materia se dicta solamente en el segundo ciclo (4to., 5to. y 6to. Año). Para tal fin, como se dijo anteriormente se toma como base el Programa internacional de evaluación de estudiantes (PISA).

De acuerdo al modelo presentado por PISA y a los contextos propuestos en los Diseños Curriculares para la Provincia de Buenos Aires las pruebas incluyen diferentes

tipos de texto. Los textos se enmarcan dentro de los contextos de la vida cotidiana y escolar, de los contenidos escolares y de la literatura. Así, se utilizan en los exámenes textos como correos electrónicos (vida cotidiana), textos informativos y expositivos (contenidos escolares) y cuentos (literatura) entre otros.

Para la construcción de las tareas o ítems específicamente, y tomando como base los diferentes procesos lectores descritos en PISA: *extracción de información, integración e interpretación, y reflexión y evaluación*, se definen los indicadores que se desea evaluar. Se detallan a continuación algunos ejemplos de indicadores que en cada caso aportarán evidencia del proceso utilizado en la lectura.

Localizar y extraer información:

El lector:

- Localiza información que se encuentra destacada en el texto y contenida en una sola frase, por ejemplo en el título.
- Localiza información que se encuentra profundamente imbricada en el texto y en más de una sección.
- Localiza información que está localizada en una parte destacada del texto y la relaciona con una representación visual.
- Localiza información que se encuentra imbricada, contenida en una sola frase y que está (ligeramente) parafraseada.

Interpretar e integrar

El lector

- Deduce una idea a partir de la integración de información explícita (la causa de un hecho, la motivación y la actitud de un personaje).
- Reconoce la idea principal del texto.
- Deduce el significado de una palabra o frase por contexto.
- Integra y relaciona varios hechos o fragmentos de información y los ordena en una secuencia temporal.
- Identifica el tema central de un párrafo del texto (reconoce subtemas de un texto a partir de la lectura de párrafos).

Reflexionar y evaluar

El lector

- Identifica el propósito del texto.
- Identifica el narrador de la historia.
- Identifica la moraleja de un cuento.
- Reconoce el soporte específico de aparición de un texto.
- Reconoce la función del epígrafe.
- Evalúa la pertinencia de un gráfico/elemento paratextual en una parte específica del texto.

Todas las preguntas que se incluyen en las pruebas son del tipo de elección múltiple con cuatro opciones, para facilitar la corrección y el procesamiento estadístico. Se considera una escala de tres niveles de dificultad y a cada ítem de le asigna un nivel de dificultad teórico al momento del diseño. Luego se definirá el nivel de dificultad empírico

que cada ítem demuestre tener a partir del pilotaje y se harán los ajustes necesarios, tanto en la definición de los niveles como en la formulación y selección de las preguntas a utilizar en la prueba definitiva. Esta incluirá ítems que cubran los tres niveles de dificultad para cada uno de los procesos lectores.

De esta forma, se pretende obtener la suficiente cantidad de ítems validados para someterlos al procesamiento de la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI), modelo para la construcción de pruebas estandarizadas y el procesamiento de sus resultados. Según Ravela la TRI es un desarrollo matemático para la generación de puntajes en pruebas estandarizadas que parte del supuesto de que “existe en cada alumno una capacidad relativa a lo que la prueba evalúa (generalmente llamada “rasgo latente”), y que dicha capacidad determina la probabilidad de que el alumno responda correctamente a cada pregunta de la prueba, según la dificultad de las mismas.” (Ravela 2006: 131). La TRI se ha desarrollado en los últimos años, registrándose numerosas aplicaciones en el ámbito de la evaluación del rendimiento académico, la medición de las actitudes, la medición de las competencias (deportivas, lingüística, etc.) y por supuesto, en la construcción de exámenes. Los resultados serán procesados por un equipo especializado en procesamiento estadístico que ya se encuentra asesorando a los miembros del grupo de investigación en el diseño de las pruebas.

Ejemplos de tareas o ítems

Se presentan a continuación algunos ítems a modo de ejemplo para ilustrar los distintos procesos y niveles de dificultad.

- 1- Este ejemplo corresponde a una pregunta sobre un texto narrativo breve.
¿Dónde se desarrolla la historia?
 - a) En la casa de Lee
 - b) En el colegio de Lee
 - c) En la calle
 - d) En un negocio de comida

El texto no hace referencia explícita al lugar donde transcurre la acción pero dice “Cuando Lee se despertó a la mañana siguiente, llovía a cántaros”. Luego, el personaje habla con sus padres sobre el tema de la lluvia lo que hace suponer que se encuentra en su casa. En el texto se mencionan compañeros del colegio del personaje, así como la compra de comida, por lo que dos de los otros distractores tienen relación con la acción que se describe. Este ítem hace que el alumno deba hacer una inferencia, es decir deducir información sobre la base de información implícita, para responder. El proceso lector involucrado es *Integrar e interpretar* y se considera de nivel 2 (intermedio).

- 2- En un texto informativo sobre el dengue una de las preguntas es:
¿Quiénes transmiten el dengue?
 - a) Los mosquitos.
 - b) Las larvas.
 - c) Las pupas.
 - d) Los huevos.

En el texto, debajo del título, aparece la siguiente oración: “El dengue es una enfermedad seria, transmitida por un mosquito” y a continuación se presenta el ciclo

reproductivo del mosquito a través de imágenes y textos en los que se mencionan los huevos, las larvas y las pupas. La pregunta corresponde al proceso de *Localización y extracción* y requiere que el alumno localice información que se encuentra en una parte destacada del texto y contenida en una sola frase. Es una pregunta de nivel 1, es decir bajo.

En un aviso publicitario sobre animales en extinción se incluye la siguiente pregunta:

El texto hace preguntas como ¿“Usted respeta esos derechos?” para que los lectores

- a) enseñen.
- b) reflexionen.
- c) aprueben.
- d) investiguen.

El texto menciona los derechos de los animales y a continuación incluye la pregunta a la que hace referencia el ítem. Es un ítem que corresponde al proceso de *Reflexión y evaluación* y da cuenta de la capacidad del alumno para reflexionar sobre el uso del lenguaje que hace el autor para conseguir un propósito determinado. Se considera un ítem de nivel 3 o avanzado.

Conclusión

La evaluación de los aprendizajes es una actividad compleja que requiere de la definición precisa de marcos conceptuales que avalen las decisiones involucradas en la construcción del examen y en la recolección y el análisis de evidencia. El proyecto que aquí se presenta se ocupa del diseño de pruebas de comprensión lectora con el fin de obtener una prueba validada estadísticamente para evaluar a alumnos de escuelas primarias locales. Se describen el modelo de evaluación y el modelo de comprensión lectora que han servido de sustento para el trabajo, y se define la forma en que las observaciones sobre las competencias de los alumnos serán cuantificadas y los resultados procesados.

El proyecto se genera también con la intención de formar profesionales en sistemas de medición específicos y confiables que permitan el desarrollo de futuros proyectos de evaluación de desempeños. Su desarrollo nos permite explorar el campo de la evaluación de los aprendizajes desde distintas perspectivas y profundizar nuestros conocimientos específicamente sobre la evaluación criterial. Como docentes del Área de Formación Docente del Profesorado de Inglés de la UNMdP nos interesa investigar diferentes enfoques y propuestas dentro del campo de la educación que contribuyan a enriquecer nuestra tarea profesional.

Bibliografía

- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press, USA.
- Dirección General de Cultura y Educación. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Subsecretaría de Educación (2008). *Diseño Curricular para la Educación Primaria. Segundo Ciclo*.
- OECD (2010) PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Reading, Mathematics and Science. (Volume I) <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en>
- Ravela, Pedro (2006) Fichas didácticas para comprender las evaluaciones educativas. PREAL.
- Sanz Moreno, Ángel (2005). *La lectura en el proyecto PISA*. Revista de Educación, número extraordinario. 95-120. [En línea] Disponible en http://www.oei.es/evaluacion_educativa/lectura_proyecto_pisa_sanz.pdf.