



# **PARTE I: PONENCIAS SEGÚN EJES TEMÁTICOS**

**Eje temático:  
Formación docente e investigativa**

# **Proyecto de investigación intercátedra: la incidencia de la calidad académica en el proceso de enseñanza y aprendizaje**

Balma, Blanca  
Massa, Agustín  
Schander, Claudia  
Universidad Nacional de Córdoba

Desde la sanción de la Ley de Educación Superior N° 24521, la evaluación como instrumento de política educativa cobra especial relevancia. En este marco normativo, la búsqueda de una mayor eficiencia y eficacia en lo que concierne a la calidad académica del proceso de enseñanza y aprendizaje a nivel universitario se considera prioritaria y sólo alcanzable a través de la evaluación permanente de los logros, fortalezas y debilidades en el cumplimiento de los objetivos planteados. Es así que nos propusimos observar nuestra propia práctica a fin de apreciar la incidencia de la calidad académica en el proceso de enseñanza-aprendizaje y poder diseñar y ejecutar acciones pertinentes dirigidas a quebrar el carácter aislado del ejercicio de la profesión docente. Encuadramos nuestro trabajo dentro del enfoque de la investigación-acción a través de un trabajo intercátedra de las asignaturas Lengua Inglesa I, Práctica Gramatical y Práctica de la Pronunciación de las carreras Profesorado, Traductorado y Licenciatura en Inglés, de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. Pretendemos que la información recogida como resultado de este trabajo contribuya a medir, favorecer y mejorar la calidad académica de los procesos de enseñanza aprendizaje de los alumnos de primer año en las asignaturas involucradas.

**Palabras clave: evaluación, articulación, enseñanza y aprendizaje, integración**

## **Introducción**

A partir de la sanción de la Ley de Educación Superior N° 24.521, la evaluación como instrumento de política educativa cobra especial relevancia. En este marco normativo, la búsqueda de una mayor eficiencia y eficacia en lo que concierne a la calidad académica del proceso de enseñanza y aprendizaje a nivel universitario se considera prioritaria y sólo alcanzable a través de la evaluación permanente de los logros, fortalezas y debilidades en el cumplimiento de los objetivos planteados. Sin lugar a dudas, la evaluación sistemática y correctamente orientada constituye una de las estrategias principales para la mejora de la calidad de la enseñanza. Los retos a los que se enfrenta la evaluación educativa deben servir de estímulo para la incorporación de metodologías variadas que den cuenta, desde sus diferentes aproximaciones, de la complejidad de la acción educativa, tanto de las instituciones como de sus profesionales.

Creemos que la evaluación no es un fin en sí misma, sino que cobra sentido en la medida en que sus resultados son conocidos y aprovechados para sustentar decisiones que llevan a la mejora de la calidad, que es el propósito último que toda evaluación debe perseguir. En la mayoría de las actividades humanas, la evaluación entendida como valoración y reflexión en torno a la propia actividad y a los modos de mejorarla, juega un papel central. Los individuos aprenden y mejoran a partir de la evaluación. Así, la evaluación tiene un enorme potencial como herramienta para promover y sostener el

cambio en la educación, en la medida que sea utilizada eficazmente. Algunos de los interrogantes centrales planteados al inicio de nuestra investigación fueron: ¿Se respeta lo estipulado en el Plan de Estudios vigente?; ¿En qué medida se corresponden los objetivos expresados en el Plan mencionado en relación con el perfil de los egresados de las tres carreras: Profesorado, Traductorado y Licenciatura?; ¿Existe algún grado de articulación entre las tres asignaturas consideradas troncales, bajo escrutinio en el presente proyecto, entre sí y con el Plan de Estudios vigente?; ¿Existe una articulación sólida entre el Ciclo de Nivelación y las tres asignaturas troncales?; ¿Existe un documento que describa con precisión la prueba y sus contenidos (especificaciones de la prueba)?; ¿Se refieren los docentes en sus clases a la importancia de relacionar los contenidos teórico-prácticos desarrollados en las tres asignaturas para optimizar los procesos de enseñanza y de aprendizaje?; ¿Se realiza algún tipo de interrelación entre los contenidos disciplinares desarrollados en las tres asignaturas en las evaluaciones implementadas durante el ciclo lectivo?; ¿Pueden los alumnos relacionar los contenidos desarrollados y aprendidos durante el ciclo lectivo en las tres asignaturas, independientemente de la ayuda o intención de sus docentes?

Es así que nos propusimos observar nuestra propia práctica a fin de apreciar la incidencia de la calidad académica en el proceso de enseñanza-aprendizaje y poder diseñar y ejecutar acciones pertinentes dirigidas a quebrar el carácter aislado del ejercicio de la profesión docente.

### **Referentes teóricos conceptuales**

Para llevar a cabo este trabajo, se utilizó como estrategia metodológica principal la metodología de *investigación educativa* definida por Suchman (1967) como investigación aplicada cuyo propósito es determinar hasta qué punto un programa específico ha conseguido el resultado deseado y cuyos resultados serán utilizados para tomar decisiones acerca del futuro del programa. Suchman considera que la investigación educativa consiste en los procedimientos de recopilación y análisis de datos que aumentan la posibilidad de demostrar, más que de asegurar, el valor de alguna actividad social.

Weiss piensa que “el objeto de la investigación evaluativa es comparar los efectos de un programa con las metas que se propuso alcanzar, a fin de contribuir a la toma de decisiones subsiguiente a la toma del mismo y para mejorar así la programación futura” (1982: 16). En otras palabras, este tipo de investigación responde a la necesidad de acercarse a la realidad del trabajo en el aula, buscando no sólo medir resultados, sino explorar qué factores están asociados a ellos.

Con relación a los programas educativos en marcha, Weiss afirma que la investigación evaluativa permite valorar el progreso experimentado y adelantar nuevas estrategias. Dicha metodología de evaluación desempeña, entre otras, las siguientes funciones:

- (i) Especifica los puntos fuertes y débiles de la operación programática y sugiere cambios y modificaciones en procedimientos y objetivos.
- (ii) Examina la suficiencia y eficiencia de los programas a la luz de las necesidades que surjan.
- (iii) Sugiere métodos para planificar y re planificar los programas de acción.
- (iv) Fomenta las actitudes críticas de las personas involucradas, implicándolas en la evaluación de su propio trabajo.

En consonancia con la metodología de la investigación educativa, y propiciando una visión dinámica de la totalidad de los procesos inmersos, encuadramos nuestro trabajo dentro del enfoque de la *investigación-acción*, siguiendo parámetros descriptivos de autores tales como Elliot, Kemmis y McTaggart a través de un trabajo intercátedra de las asignaturas *Lengua Inglesa I*, *Práctica Gramatical* y *Práctica de la Pronunciación* de las carreras Profesorado, Traductorado y Licenciatura en Inglés, de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. Consideramos que esta investigación puede contribuir a la generación y consolidación de nuevos aprendizajes que renueven y transformen las prácticas educativas con la creación y revaloración de lo cognitivo y valorativo de los propios actores a partir de la autorreflexión.

Elliot define la investigación-acción como:

El estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma. Su objetivo consiste en proporcionar elementos que sirvan para facilitar el juicio práctico en situaciones concretas y la validez de las teorías e hipótesis que genera no depende tanto de las pruebas 'científicas' de verdad, sino de su utilidad para ayudar a las personas a actuar de modo más inteligente y acertado. (Elliot, 1994: 88)

Kemmis (1984), ubica la estrategia dentro un paradigma socio-crítico y la define como:

Una forma de indagación autorreflexiva de los participantes (maestros, estudiantes o directores, por ejemplo) en situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas, b) la comprensión de tales prácticas, y c) las situaciones (e instituciones) en que estas prácticas se realizan (aulas o escuelas, por ejemplo) (citado en Páez 2007: 75-76).

Kemmis y McTaggart se refieren a los puntos clave de la investigación-acción:

1. Se propone mejorar la acción mediante su cambio, y aprender a partir de las consecuencias de los cambios.
2. Es participativa: las personas trabajan para la mejora de sus propias prácticas.
3. La investigación sigue una espiral introspectiva: una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión.
4. Es colaborativa: se realiza en grupo por las personas implicadas.
5. Crea comunidades autocríticas de personas que participan y colaboran en todas las fases del proceso de investigación.
6. Es un proceso sistemático de aprendizaje orientado a la praxis (acción críticamente informada y comprometida).
7. Induce a teorizar sobre la práctica.
8. Exige que las prácticas, las ideas y las suposiciones sean sometidas a prueba (1988: 30).

### **Aspectos metodológicos**

Los sujetos estudiados fueron, por un lado, el equipo docente responsable del dictado de las tres asignaturas mencionadas y, por otro, todos los alumnos que cursaron dichas asignaturas durante el ciclo lectivo 2010. Para la recolección de datos de los sujetos se utilizaron cuestionarios-encuestas escritos con preguntas abiertas, semiabiertas y cerradas para la obtención de información fáctica y de opinión. Entre los materiales analizados, podemos mencionar el Plan de Estudio vigente, los Programas de las tres

asignaturas en cuestión, el material didáctico y/o bibliográfico utilizado para el dictado de cada asignatura y los exámenes finales. En cuanto a la metodología de trabajo, el presente proyecto fue planteado en cuatro fases principales. En la primera fase, el equipo se abocó a describir y analizar detalladamente la metodología de enseñanza y de aprendizaje implementada en cada una de las cátedras. En la segunda fase, se elaboraron e implementaron los instrumentos de recolección de datos. En la tercera fase, se llevó a cabo el análisis crítico de la información recogida. En la cuarta fase, se desarrolló un trabajo articulado con los docentes de las tres cátedras objeto de estudio del presente proyecto.

Se diseñaron dos cuestionarios-encuestas, uno para los alumnos y otro para los docentes que dictaron la asignatura (ver apéndice). Dichos instrumentos se utilizaron para indagar sobre diferentes experiencias individuales tanto de los docentes como de los alumnos, lo cual permitió recolectar información fidedigna, de manera eficiente, de un gran número de sujetos.

Luego de que ambos instrumentos fueron diseñados, se procedió a su validación. En el caso del cuestionario destinado a los alumnos, éste fue validado mediante una prueba piloto realizada con 20 estudiantes elegidos en forma aleatoria; en el caso del cuestionario a ser respondido por los docentes, el instrumento fue piloteado con tres docentes que habían integrado los equipos de las cátedras objeto de este estudio en ciclos lectivos anteriores, pero que ya no formaban parte de las mismas. Además, se contó con la valoración de dos evaluadores externos en calidad de jueces expertos. En ambos casos, la prueba piloto se llevó a cabo con el fin de evaluar si las instrucciones eran claras, anticipar dificultades en las preguntas y comprobar si conducían a obtener la información requerida en el análisis de los datos obtenidos, lo cual nos permitió realizar algunas modificaciones al instrumento diseñado y otorgar mayor precisión a los indicadores que se pretendían recolectar.

En el caso de los estudiantes, el cuestionario-encuesta se ejecutó durante la última semana del mes de octubre de 2010, dado que los alumnos debían asistir a la Facultad a los fines de averiguar las notas de los últimos parciales. De esta manera, nos aseguramos de que la mayoría de los alumnos estuviesen presentes para responder el cuestionario-encuesta.

En cuanto al procedimiento para administrar el cuestionario-encuesta, primero se explicaron los objetivos de la misma, así como la forma en que se debía evaluar cada ítem, con las aclaraciones necesarias sobre las dudas que se pudieran presentar. El tiempo máximo asignado para responder el cuestionario fue de cuarenta minutos.

En el caso de los docentes, el cuestionario-encuesta fue administrado a fines del mes de noviembre durante la instancia de la evaluación final correspondiente al primer turno de exámenes. En este caso, el cuestionario fue respondido *in situ*, a los fines de poder aclarar cualquier duda que pudiese presentarse. Una vez recogida la información, se inició la sistematización, tabulación, análisis e interpretación de los resultados.

El cuestionario-encuesta fue establecido como una estrategia que nos permitió, por un lado, distinguir hechos objetivos o información fáctica de actitudes subjetivas o información de opinión; por otro lado, nos permitió recolectar información sobre un espectro amplio y variado de indicadores y variables. Además, nos permitió observar los resultados de manera objetiva y lograr la formulación de generalizaciones. También nos permitió ordenar y clasificar información conforme a categorías preestablecidas.

Tanto en el caso de los alumnos como en el de los docentes, el cuestionario-encuesta consistió en preguntas cerradas (para obtener una más amplia y exacta información y posibilidades de interpretación; además ello le permitió al investigador

obtener escalas de frecuencia) y abiertas. Por un lado, las preguntas abiertas tuvieron carácter exploratorio-descriptivo y estuvieron orientadas al descubrimiento; es decir, se trató de que los sujetos encuestados describiesen actitudes y comportamientos en forma detallada y profunda. Por otra parte, las preguntas cerradas estuvieron orientadas a lograr que los sujetos respondiesen en términos de categorías pre-determinadas o pre-estructuradas, lo cual luego nos permitió obtener escalas de frecuencia, comparando y obteniendo información estadística a través de la información obtenida.

Si bien admitimos que, generalmente, la codificación de las preguntas abiertas es más difícil e implica mayor demanda de tiempo tanto al investigador como al encuestado, creímos que el hecho de poder configurar una base de datos que se caracterizara por su integralidad y exhaustividad otorgaría mayor información al investigador y libertad al respondiente, lo cual se corroboró al momento de llevar a cabo el análisis, decodificación y tabulación de la información recogida. En este último caso, dado que los sujetos tuvieron absoluta libertad para responder las preguntas abiertas y semiabiertas del cuestionario-encuesta, se requirió de un trabajo arduo y particular, por parte del investigador, que implicó:

- I. Construir nuevas categorías y proceder a su codificación.
- II. Analizar las ideas contenidas para destacar las de mayor relevancia.
- III. Trabajar con rigurosidad para evitar la manipulación de los datos que pudiera derivar en falta de confiabilidad de los resultados.

### **Análisis de los resultados**

Para obtener información fáctica y de opinión, se administró una encuesta a 200 alumnos. Del análisis preliminar de los datos obtenidos, se pudo concluir que:

1. El 70% de los alumnos que cursaron la asignatura durante el ciclo lectivo 2010 tenían entre 18 y 20 años de edad.
2. Hay un claro predominio de estudiantes de sexo femenino (162 alumnas = 81% de los alumnos encuestados) entre la población de alumnos que cursan las carreras de Profesorado, Traductorado y Licenciatura de Inglés. Este dato concuerda con el perfil histórico del alumnado que se inscribe en dichas carreras en nuestra Facultad.
3. El 64% de los alumnos se encuentra inscripto en la carrera de Traductorado; el 10,5% cursa el Profesorado, mientras que el 1,5% cursa la Licenciatura. Por otra parte, el 14% de los alumnos cursa Profesorado y Traductorado.
4. El porcentaje de alumnos que recursa las asignaturas es del 29%.
5. El 84% de los alumnos manifiesta asistir usualmente a las clases dictadas, lo cual refleja un alto grado de conciencia sobre la importancia de asistir a clase aún cuando la asistencia no es obligatoria, ya que, según la Reglamentación vigente, la asistencia no es un requisito para obtener la regularidad. (Ver Apéndice, cuadro 1)
6. En cuanto a la pregunta, “Durante el ciclo lectivo, ¿sus docentes hicieron referencia, con cierta frecuencia, a la importancia de relacionar los contenidos teórico-prácticos desarrollados en Lengua Inglesa I, Práctica Gramatical del Inglés y Práctica de la Pronunciación del Inglés para optimizar, de esta manera, los procesos de enseñanza y aprendizaje?”, el 52% de los alumnos respondieron afirmativamente.
7. Ante la pregunta, “¿Pudo Ud. relacionar los contenidos teórico-prácticos desarrollados y aprendidos durante el ciclo lectivo en *Lengua Inglesa I, Práctica Gramatical del Inglés y Práctica de la Pronunciación del Inglés*, independientemente de la ayuda o

intención de los docentes a cargo del dictado de las clases?”, los alumnos respondieron de la siguiente manera:

El 32% de los alumnos (64 alumnos) lograron integrar los contenidos entre las tres asignaturas en *Lengua Inglesa*.

El 8% (16 alumnos) de los alumnos dicen haber integrado contenidos de *Práctica de la Pronunciación y Lengua Inglesa*.

El 5% (10 alumnos) de los alumnos declara haber realizado algún tipo de integración entre los contenidos desarrollados en *Práctica Gramatical* y en *Lengua Inglesa*. (Ver Apéndice, cuadro 2)

El 55% (110 alumnos) considera que no realizó ningún tipo de integración (al menos consciente) entre las tres asignaturas. (Ver Apéndice, cuadro 3)

En términos de resultados alcanzados, y como resultado de conocimiento de las fortalezas, debilidades y necesidades detectadas, podemos citar la realización de modificaciones en el diseño de los programas de las tres asignaturas y elaboración de material didáctico sistematizado para la enseñanza de los contenidos disciplinares de estas materias. Dicho material será compartido por los docentes de las tres cátedras, para desarrollar un trabajo coordinado y optimizar, de esta manera, los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la lengua. A manera ilustrativa, podemos decir que los datos obtenidos en relación a la(s) carrera(s) que cursan los alumnos, han contribuido a que los docentes que integramos las cátedras objeto de análisis en este proyecto nos replanteáramos el tipo de actividades y/o tareas que usualmente se implementan en clase y, por ende, incluirlos en los manuales de práctica complementaria, ya que los mismos estaban orientados, en su mayoría, a la carrera de Profesorado. Sin embargo, se torna necesario diseñar actividades que apunten, de igual manera, a integrar los contenidos teórico-prácticos desarrollados en la carrera de Traductorado. Asimismo, es imperante la necesidad de realizar los ajustes necesarios para lograr un trabajo articulado entre las tres asignaturas troncales. Somos conscientes que para lograr este objetivo necesitamos abrirnos a la mirada de otros. Abrir realmente el aula a los pares, ya que permitir el análisis y la discusión acerca de las fortalezas y debilidades de los sistemas de enseñanza y de aprendizaje nos conducirá a crear una cultura que nos permitirá compartir nuestras experiencias, aprender de nuestros aciertos y errores, superar las deficiencias detectadas y hacer posible que los docentes aprendamos unos de otros, planifiquemos nuestras clases en forma conjunta, nos ayudemos a mejorar unos a otros; en otras palabras, debemos aprender a examinar nuestras propias prácticas en forma continua, lo cual redundará en una mayor calidad educativa.

### **Debilidades detectadas y propuestas para superarlas**

#### *1. En cuanto al fracaso académico*

*Problema detectado:* Alto índice de fracaso académico en las asignaturas bajo escrutinio.

*Propuesta superadora:* Diseñar estrategias preventivas para evitar el fracaso académico y brindar mayor contención a los alumnos.

#### *2. En cuanto a la implementación de horas de consulta*

*Problema detectado:* Los alumnos no tienen la posibilidad de realizar consultas, fuera del horario en que se dictan usualmente las asignaturas y dentro del ámbito de la

Facultad, para evacuar dudas sobre los temas desarrollados en clase, la metodología a seguir para estudiarlos y realizar consultas sobre bibliografía complementaria.

*Propuesta superadora:* Implementar horarios de consulta, integrándolas al proceso académico, de modo que formen parte de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

3. *En cuanto a la incorporación de las tecnologías digitales en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.*

*Problema detectado:* Acotada implementación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como recurso pedagógico-metodológico.

*Propuesta superadora:* Configurar, de manera natural, un nuevo escenario en las relaciones entre los docentes, los alumnos y los contenidos teórico-prácticos de las asignaturas bajo escrutinio a través de las TIC como estrategia para innovar la enseñanza y mejorar el aprendizaje.

4. *En cuanto a la implementación de una evaluación formativa*

*Problema detectado:* Ausencia de una evaluación formativa, que permita valorar las conductas intermedias del alumno, para descubrir cómo se van alcanzando parcialmente los objetivos propuestos.

*Propuesta superadora:* Implementar un sistema de evaluación formativa para tener una visión más amplia de las dificultades y progresos de los alumnos y reorientar, en caso de que sea necesario, los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

5. *En cuanto a la implementación de actividades intercátedra*

*Problema detectado:* Ausencia de un plan de trabajo intercátedra entre las asignaturas troncales de primer año.

*Propuesta superadora:* Ejecutar una serie de acciones, con el fin de realizar un trabajo intercátedra coordinado, entre las Cátedras *Práctica Gramatical del Inglés*, *Lengua Inglesa I* y *Práctica de la Pronunciación del Inglés*, para favorecer el mejoramiento sistemático de la calidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

6. *En cuanto a la distribución del tiempo en relación al nivel de conocimientos previos de los alumnos respecto de los contenidos curriculares*

*Problema detectado:* Evidente desequilibrio en cuanto a la distribución del tiempo dedicado en clase al desarrollo de aquellos contenidos teórico-prácticos que les resultan conocidos a los alumnos y de aquellos que les resultan *totalmente desconocidos*.

*Propuesta superadora:* Implementar una *evaluación de diagnóstico* al comenzar el dictado de la asignatura, para poder evaluar cuáles son los conocimientos previos de nuestros alumnos con respecto a los contenidos teórico-prácticos a desarrollar durante el transcurso del ciclo lectivo, según lo establecido en los programas de estudio de las asignaturas objeto de estudio, a fin de realizar los ajustes necesarios en cuanto a qué contenidos necesitan un mayor o menor tiempo de desarrollo y, en consecuencia, realizar una distribución más eficiente del tiempo, acorde a las necesidades de los alumnos.

7. *En cuanto a la selección y diseño de las actividades prácticas*

*Problema detectado:* La mayor parte de las actividades seleccionadas e incluidas como material didáctico sistematizado en los Manuales de Práctica Complementaria destinados al desarrollo de los contenidos teóricos y prácticos de las asignaturas objeto de estudio en este proyecto fueron diseñadas teniendo en cuenta a los alumnos que cursaban el Profesorado en Inglés. Sin embargo, los datos recabados indican, que la mayoría de los alumnos inscriptos para cursar esta asignatura cursan la carrera de Traductorado Público Nacional en Inglés.



*Propuesta superadora:* Teniendo en cuenta el hecho de que la mayoría de los alumnos inscriptos en la asignatura cursan la carrera de Traductorado, diseñar, elaborar e incluir en el Manual de Cátedra actividades que respondan a las necesidades de los estudiantes en cuanto a su elección profesional como futuros traductores.

8. *En cuanto a las estrategias de aprendizaje*

*Problema detectado:* Ausencia de orientación y entrenamiento en el uso efectivo de estrategias de aprendizaje.

*Propuesta superadora:* Orientar y entrenar a los alumnos en el uso efectivo de diferentes estrategias de aprendizaje (cognitivas, metacognitivas y socio-afectivas), para optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

## **Conclusión**

Se espera que los resultados del presente proyecto conduzcan a implicaciones relevantes para el mejoramiento de la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje de las cátedras de *Lengua Inglesa I*, *Práctica Gramatical del Inglés* y *Práctica de la Pronunciación del Inglés* en la Facultad de Lenguas de la UNC. Un estudio como el que se lleva a cabo puede proveer de un panorama clarificador de categorías de descripción e interpretación que sirvan para evaluaciones futuras y conduzcan al establecimiento de una cultura de auto-evaluación permanente. Es por ello que el énfasis en el diálogo con aquellos que van a participar en los procesos de evaluación, la información sobre las características del mismo y sus consecuencias, así como el cuidado para que se sientan participantes activos y no sólo sujetos pasivos de observación son condiciones que garantizan un mayor éxito de las evaluaciones, es decir, un impacto positivo en la mejora de la calidad de la educación.

Asimismo, la preocupación por el mejoramiento interno de la institución asegura control de funcionamiento, voluntad de autocritica y un esquema de información acotado y de control formativo permanente. Igualmente, un proyecto de este tipo puede arrojar conclusiones informadas y relevantes para posibles modificaciones en el Plan de Estudios vigente y una mayor articulación horizontal y vertical entre las asignaturas comunes y troncales de las distintas carreras

## **Bibliografía**

- Elliot, J. (1994). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Kemmis, S. y McTaggart, J. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Alertes.
- Suchman, E. A. (1967). *Evaluative Research: Principles and practice in public service and social action programs*. Nueva York: Russell Sage Foundation.
- Weiss, C. (1982). *Investigación evaluativa: métodos para determinar la eficiencia de los programas en acción*. Mexico: Trillas.

## **Fuentes documentales**

Ley de Educación Superior 24521

Facultad de lenguas, UNC. Plan de Estudio vigente. Resolución N° 32/89 HCS, UNC y Resolución N.º 1471/93 Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

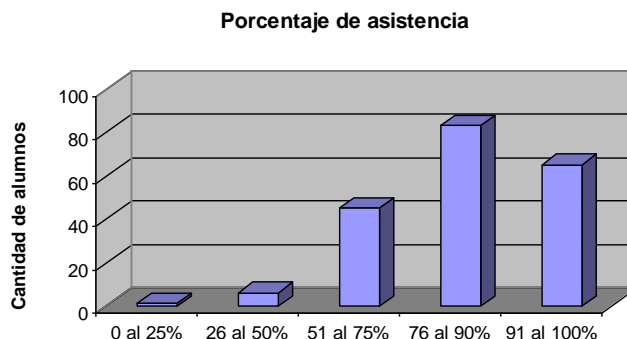
Facultad de Lenguas, UNC. Programas 2010 de las asignaturas *Lengua Inglesa I*, *Práctica Gramatical del Inglés* y *Práctica de la Pronunciación del Inglés*. Resolución N.º 45/10 HCD.

Facultad de Lenguas, UNC. Programa 2010 del *Ciclo de Nivelación*.

Facultad de Lenguas, UNC. Exámenes parciales y trabajos prácticos impartidos durante el periodo mayo-noviembre de 2010. Cátedras *Lengua Inglesa I*, *Práctica Gramatical del Inglés* y *Práctica de la Pronunciación del Inglés*.

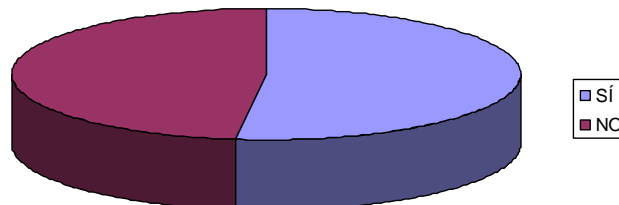
Facultad de Lenguas, UNC. Informes Docentes correspondientes al ciclo lectivo 2010. Cátedras *Lengua Inglesa I*, *Práctica Gramatical del Inglés* y *Práctica de la Pronunciación del Inglés*.

**Cuadro 1**



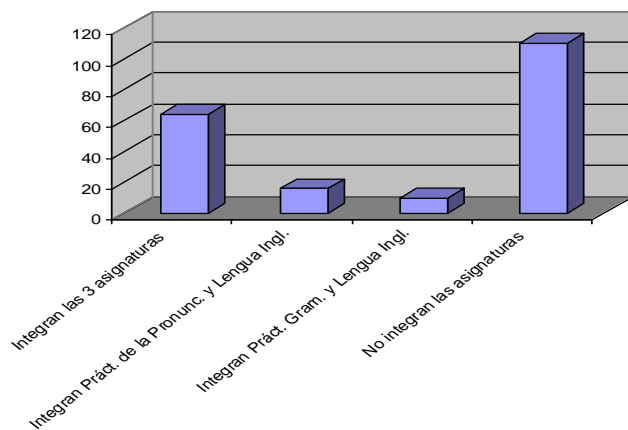
**Cuadro 2**

**Referencia a la importancia de relacionar contenidos**



**Cuadro 3**

**Integración de los contenidos de las asignaturas**



## Encuesta

A través de esta encuesta se pretende recoger información confiable para medir, favorecer y mejorar la calidad académica de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en las Cátedras *Lengua Inglesa I*, *Práctica Gramatical del Inglés* y *Práctica de la Pronunciación del Inglés* en las carreras de Profesorado, Traductorado y Licenciatura en Inglés.

Por favor, responda en forma anónima, completa, con libertad, responsabilidad y la mayor objetividad posible.

1. Complete con sus datos personales o marque con una **X** la(s) opción(es) correcta(s), según corresponda:

1.1. Fecha en que completó esta encuesta:

1.2. Fecha de nacimiento:

1.3. Sexo:

1.4. Carrera(s) que cursa: Profesorado ☐ Traductorado ☐ Licenciatura ☐

1.5. Año de inscripción en la carrera de:

Profesorado: ..... Traductorado: ..... Licenciatura: .....

1.6. ¿Cuál fue su porcentaje de asistencia a las clases dictadas durante el presente ciclo lectivo?

0 al 25% ☐

26 al 50% ☐

51 al 75% ☐

76 al 90 % ☐

91 al 100% ☐

2. Por favor, responda las siguientes preguntas en el espacio provisto para tal fin:

2.1. ¿Con qué dificultades se encontró Ud. durante el cursado de cada una de las siguientes asignaturas?

A. *Lengua Inglesa*:

B. *Práctica Gramatical del Inglés*:

C. *Práctica de la Pronunciación del Inglés*:

2.2. Durante el ciclo lectivo, ¿sus docentes hicieron referencia, con cierta frecuencia, a la importancia de relacionar los contenidos teórico-prácticos desarrollados en *Lengua Inglesa I*, *Práctica Gramatical del Inglés* y *Práctica de la Pronunciación del Inglés* para optimizar, de esta manera, los procesos de enseñanza y de aprendizaje?

SÍ ☐

NO ☐

2.3. ¿Cree Ud. que las evaluaciones parciales y/o los Trabajos Prácticos escritos u orales implementados durante el curso lectivo en *Lengua Inglesa I*, *Práctica Gramatical del Inglés* y *Práctica de la Pronunciación del Inglés* reflejaron algún tipo de interrelación entre los contenidos disciplinares desarrollados en dichas asignaturas? Por favor, especifique tanto en el caso de que su respuesta sea afirmativa o negativa.

- 2.4. ¿Cree Ud. que las actividades implementadas en clase para poner en práctica los contenidos teóricos desarrollados durante el curso lectivo en *Lengua Inglesa I, Práctica Gramatical del Inglés y Práctica de la Pronunciación del Inglés* reflejaron algún tipo de interrelación entre los contenidos disciplinares desarrollados en dichas asignaturas? Si su respuesta es afirmativa, por favor especifique.
- 2.5. Si su respuesta anterior fue negativa, ¿cree Ud. que dicha interrelación hubiese redundado en un mejor rendimiento académico de los alumnos?, ¿por qué?
3. ¿Pudo Ud. relacionar los contenidos teórico-prácticos desarrollados y aprendidos durante el ciclo lectivo en *Lengua Inglesa I, Práctica Gramatical del Inglés y Práctica de la Pronunciación del Inglés*, independientemente de la ayuda o intención de los docentes a cargo del dictado de las clases?
4. Si Ud. respondió la pregunta anterior en forma afirmativa, ¿podría explicar cómo logró relacionar dichos contenidos? Si Ud. respondió a la pregunta anterior en forma negativa, ¿podría dar las razones por las cuales no logró relacionar los contenidos desarrollados en dichas materias?
5. ¿Pudo Ud. transferir las estrategias de aprendizaje explicitadas durante el dictado de la asignatura *Lengua Inglesa I* para optimizar su aprendizaje en *Práctica Gramatical* y/o *Práctica de la Pronunciación*? En el caso de que su respuesta sea afirmativa, por favor especifique cuáles utilizó y cómo lo logró.
6. Si su respuesta a la pregunta anterior fue negativa, ¿cree Ud. que dicha transferencia hubiese redundado en un mejor rendimiento académico de su parte?, ¿por qué?
7. ¿Qué cambios sugeriría Ud. para mejorar la calidad académica de los procesos de enseñanza y de aprendizaje implementados en las siguientes asignaturas?
  - A. *Lengua Inglesa I*;
  - B. *Práctica Gramatical del Inglés*;
  - C. *Práctica de la Pronunciación del Inglés*;
8. ¿Qué cambios sugeriría Ud. para lograr una mejor interrelación entre los contenidos teórico-prácticos desarrollados en *Lengua Inglesa I, Práctica Gramatical del Inglés y Práctica de la Pronunciación del Inglés*?

# **La toma de decisiones sobre la enseñanza de inglés: estudio cualitativo con informantes clave en la ciudad de Ushuaia**

Calomino, Silvina Roxana

Paez, Luis Ricardo

Instituto Provincial de Educación Superior Florentino Ameghino, Ushuaia

En el marco de la tradición del pensamiento del profesor, este estudio descriptivo (de corte cualitativo) indagó la toma de decisiones para la enseñanza del idioma inglés en docentes con distinta formación y trayectoria profesional que se desempeñan en instituciones educativas de la ciudad de Ushuaia. El proyecto tuvo dos fases. La primera, se centró en conocer las decisiones que toman los profesores, los procesos reflexivos que las acompañan y las variables en función de las cuales deciden. Se entrevistó a siete informantes clave acerca de las decisiones que configuran el proceso de planificación y a los sentidos que las direccionan y atraviesan. En la segunda fase, se intentó visualizar cómo están informados esos procesos de toma de decisiones. Se seleccionaron cuatro docentes del universo inicial y se indagaron las experiencias de sus trayectorias formativas y profesionales y las relaciones que éstas presentan con sus modos actuales de pensar y decidir. Los resultados, se presentan bajo la figura de "casos" como forma de dar cuenta de la conjugación particular de recorridos y trayectorias singulares. Las conclusiones aportan reflexiones interesantes a tener en cuenta para la planificación de políticas de formación y desarrollo profesional.

## **Palabras clave: enseñanza, inglés, decisiones, formación, experiencia profesional**

El siguiente es el resumen del informe final de un proyecto de investigación desarrollado entre los años 2010 y 2012 por docentes del Profesorado de Inglés del IPES Florentino Ameghino de la ciudad de Ushuaia.

La situación de la enseñanza del idioma inglés en esta ciudad comparte muchas de las problemáticas descritas en el Documento de trabajo para el área de Lenguas Extranjeras realizado por el Ministerio de Educación Nacional<sup>1</sup>: falta de profesores titulados en un sistema en expansión y con un nivel de rotación vertiginoso, formación heterogénea de quienes ejercen la enseñanza; aceptación a nivel discursivo de los principios comunicativos y constructivistas que guían las prescripciones ministeriales y persistencia de prácticas más tradicionales en las aulas; hegemonía del libro de texto como organizador de las prácticas. Estas son algunas de las variables que configuran un complejo escenario para la enseñanza sobre la que no existía producción de conocimiento a nivel local.

El presente trabajo abordó este campo a fin de contribuir a una mejor comprensión de las prácticas en la enseñanza de inglés en nuestra ciudad. Su etapa de realización coincidió con la renovación provincial de los lineamientos curriculares para el Profesorado de Inglés y para los demás niveles educativos por lo que brindó información para enriquecer la reflexión y el debate característicos de estos procesos. A su vez, se espera que sus resultados se constituyan en insumo para mejorar las prácticas de formación

---

<sup>1</sup> Ministerio de Educación. La enseñanza de lenguas extranjeras en el sistema educativo Argentino: situación, desafíos, perspectivas. Documento de Trabajo. Junio, 2010.

del Profesorado así como también para la toma de decisiones sobre las políticas educativas para el área.

El estudio se basó en el análisis del material recabado en entrevistas a docentes de distinta formación y trayectoria profesional que se desempeñan en instituciones primarias y secundarias de la ciudad de Ushuaia. En el marco de la tradición investigativa sobre el pensamiento del profesor se propuso conocer cómo se construyen las decisiones para la enseñanza de inglés como lengua extranjera. Específicamente, se intentó conocer los procesos para la toma de decisiones pre-activas y post-activas (Clark & Peterson: 1990) que anticipan la tarea en las aulas y la incidencia de las trayectorias formativas y laborales de los profesores de inglés en sus decisiones actuales.

El diseño metodológico de esta indagación se estructuró en base a los principios de la investigación cualitativa en tanto se procuró recuperar las percepciones y las voces de docentes en ejercicio acerca de los sentidos y los fundamentos que informan sus decisiones para la planificación de la enseñanza. Se trató, entonces, de un estudio descriptivo que posibilitó realizar comparaciones entre las unidades de análisis en función de las variables que resultaron relevantes para el problema de la investigación.

El trabajo tuvo dos fases. En la primera fase, se realizaron entrevistas a los informantes clave seleccionados (docentes de inglés con distinta formación y recorridos profesionales) para conocer sus decisiones para la enseñanza del idioma inglés, y las variables o cuestiones en función de las cuales deciden. Desde la perspectiva aquí asumida, la mirada en torno a las decisiones en la planificación permite develar los sentidos que implícita o explícitamente informan tales decisiones, sentidos que aluden a los posicionamientos de los docentes en torno al objeto de la enseñanza y a su transmisión.

Para analizar el material obtenido en las entrevistas, se construyeron categorías de análisis a partir del cruce entre la perspectiva teórica del equipo, los objetivos del proyecto y las cuestiones recurrentes que observamos en los discursos de los entrevistados. Entre estas categorías se destacan las referidas a: la planificación; el uso de los libros de texto; el contenido a transmitir; el sujeto que lo aprende; la concepción del objeto de la enseñanza; la percepción sobre el contexto de trabajo. A modo de ejemplo del tipo de datos recabados, a continuación presentamos algunas cuestiones que aparecieron en torno a dos de esas categorías: planificación y objeto de enseñanza.

En la categoría “planificación” se incluyeron las referencias o indicios a las lógicas que parecieran regir el proceso de toma de decisiones sobre la enseñanza de los docentes entrevistados.

Subyace en todos los discursos la idea de la planificación como una forma de pensar, anticipadamente, los pasos o momentos que marcan el desarrollo de la clase. Los registros que se especifican, lo que serían los planes de clase, asumen formas variadas (registro de fecha y actividades centrales; notas en un cuaderno o sobre el libro de clase; torbellino de ideas que luego se numeran, etc.) que en general no son exhaustivas elaboraciones sino secuencias que establecen un orden de trabajo y que organizan el rumbo/ritmo de la clase.

Para gran parte de los entrevistados, la previsión de actividades constituye el eje vertebrador de la estructura del plan y el componente central a definir en el proceso de planificación. Mientras que algunos plantean que, previo a la selección de las actividades piensan los objetivos que orientan la clase, otros las identifican como lo único que requiere ser registrado a priori para estructurar lo que se espera que ocurra. Aun aquellos docentes que mencionan la posibilidad de no planificar, se refieren a una suerte de secuencia

rutinizada que oficia como base para la actuación en la clase. La misma se estructura de la siguiente manera: motivar, disparar una idea, plantear una situación a partir de los conocimientos previos, generar intercambio en función de lo que surge).

Para algunos, planificar permite un mejor aprovechamiento del tiempo durante el momento interactivo de la enseñanza y brinda un sentido de “seguridad” al docente. La planificación es percibida como un marco de anticipación de la acción lo suficientemente flexible como para ser cambiada según lo que vaya ocurriendo en el aula. En otros, resonó la idea de que la anticipación de la clase resulta infructuosa porque nunca logra concretarse como inicialmente se la pensó, afirmación que pareciera indicar la presencia de una lógica de eficacia según la cual el sentido de la planificación de la enseñanza estaría dado por su concreción en la acción.

Algunos entrevistados mencionan que realizan registros durante y luego de finalizada la clase. En algunos casos, éstos offician como "ayuda-memoria" a fin de saber desde dónde retomar la clase siguiente; en otros, estas anotaciones y registros son guías de reflexión acerca de lo ocurrido que ayudarán a tomar decisiones para las clases futuras. Para ellos es justamente esta reflexión post-activa la que les posibilita recuperar su experiencia en las aulas para su desarrollo profesional continuo.

Otra cuestión interesante a considerar tiene que ver con el escenario de soledad en el que todos los entrevistados dicen enfrentar la situación de pensar la enseñanza. Algunos docentes mencionan eventuales y esporádicas oportunidades de compartir una experiencia de planificación con otros que rescatan como experiencias positivas y valiosas.

Por otra parte, la experiencia profesional aparece como el ámbito privilegiado en el que se aprende a planificar (aún en docentes con formación inicial) y en el que se adquiere un bagaje de saberes profesionales que otorgan mayor flexibilidad en la toma de decisiones durante la etapa interactiva de la enseñanza.

En cuanto a los insumos o fuentes en base a los cuales se piensan las decisiones anticipadas, los libros de texto parecen constituirse en el principal insumo.

En la categoría "objeto de enseñanza" se incluyeron y analizaron pasajes de los discursos de los entrevistados a través de los cuales podrían visualizarse concepciones sobre el idioma y sobre la transmisión del mismo. En estos dichos aparecen referencias a los diversos aspectos constitutivos del lenguaje, aunque se observa una gran variedad en la forma de nombrarlos, de interpretar su alcance y de pensar los modos de trabajarlos en el aula.

Esta categoría suscitó un interés especial dado que aunque los diseños curriculares nacionales y jurisdiccionales prescriben un modelo comunicativo para la enseñanza del idioma, en el universo de este estudio se observó la coexistencia de posturas diversas. Para representarlas en su diversidad se podría describir un arco que va desde una postura más tradicional (en la que se aíslan, describen y estudian los componentes estructurales de la lengua, priorizando la producción gramaticalmente correcta de la lengua) hasta una postura comunicativa (en la cual la comprensión y la producción de mensajes contextualizados es el centro del proceso de enseñanza).

Algunos de los entrevistados mencionan a los componentes estructurales de la lengua aunque subrayan la importancia de enfocar la enseñanza en el uso de los mismos en la comunicación. Entre los aspectos estructurales aparecen principalmente referencias a los sistemas lexical y gramatical. En lo que hace al uso, hay referencias a las cuatro macro-habilidades. Dado que el acento aquí está puesto en poder usar los aspectos formales de la

lengua para la expresión y comprensión de sentidos, podría decirse que se inclinan hacia el lado comunicativo del arco.

Una de las docentes de este grupo, menciona un cambio en su forma de trabajo, que tuvo que ver con esta concepción del objeto de enseñanza: de estar solo enfocada en la gramática (que fue lo que vivió en su experiencia como alumna) pasó a construir una visión más integradora en la que intenta utilizar el idioma no solo para la ejercitación gramatical sino para generar otro tipo de producciones que a su vez le permiten establecer otros vínculos con los alumnos.

Las demás docentes, parecieran ubicarse en un lugar intermedio del arco. Por ejemplo, una de ellas menciona a las “funciones lingüísticas” y a la “creación de situaciones” para que “sea necesario” usar el idioma para concretar esa función. También indica que “ese será el momento de presentar la estructura de manera relevante”, por lo que pareciera inclinarse hacia una visión comunicativa del lenguaje. Sin embargo, algunas acotaciones adquieren rasgos contradictorios: la mayoría de sus referencias al tipo de contenido a enseñar se vinculan más a la transmisión de contenidos conceptuales y, si bien destaca que el inglés es a su vez el objeto de estudio y el medio de comunicación en clase, aclara que es así en el Profesorado (cuando el nivel de inglés de los alumnos presupone el manejo de los contenidos estructurales básicos), lo que parecería indicar que no sería así en los otros niveles educativos.

También resulta interesante observar la interpretación y el alcance que se le da a conceptos generalmente ligados a una visión comunicativa del lenguaje. Una de las entrevistadas menciona lo comunicativo como opuesto a lo escrito. Por este motivo, prioriza lo oral. En estos dichos, lo escrito pareciera identificarse con la práctica de las estructuras de la lengua, y lo comunicativo, que sería lo que hay que priorizar, pareciera más ligado a la interacción oral en clase.

Otra docente se refiere a la necesidad de trabajar con el habla y la escucha y de realizar otro tipo de actividades escritas. Como en el caso anterior, nuevamente aparecería el contraste entre lo comunicativo, identificado con la oralidad, y lo escrito, identificado con la ejercitación mecánica y descontextualizada de estructuras. También en este caso hay una vivencia conflictiva: hay conciencia de que la enseñanza del idioma tiene como fin la comunicación pero la docente se siente obligada a priorizar el trabajo escrito en el pizarrón ya que lo oral genera ruido y confusión. Para retomar el orden, suspende lo oral aunque advierte que “lo van a necesitar para la prueba”.

Aquí aparecería la idea de lo comunicativo ligado al producto final, a lo que se esperaría que los alumnos fuesen capaces de hacer como resultado de lo trabajado en clase, aún cuando en las clases se prioricen los aspectos estructurales. Si observamos la selección de palabras que algunos de los docentes utilizan para referirse a las macrohabilidades lingüísticas, pareciera que enfatizaran una visión de producto más que de proceso: intentar “hacer listening o speaking, esas cosas” o “hacer la parte *communication* lo más posible”. En estos casos, pareciera desdibujarse el trabajo con lo procedimental ya que no se describen acciones de andamiaje para que los alumnos desarrollen las estrategias necesarias para poder usar el idioma en la comunicación.

Otra entrevistada menciona los aspectos escritos y verbales del lenguaje y reconoce que sus clases en la secundaria se basan en lo escrito y gramatical ya que el nivel y la situación de su contexto son vividos como limitantes para “lo verbal”. Todos los ejemplos sobre los contenidos que enseña corresponden al abordaje de estructuras gramaticales. Hay una sola mención a incrementar vocabulario. En realidad, lo escrito y lo



verbal parecieran ser considerados como dos formas distintas de practicar las estructuras de la lengua. Cuando habla de lo oral pone como ejemplo “hacer comparaciones”, lo que parecería indicar que el foco estaría más en la práctica de la estructura correcta de la comparación más que de su función, es decir, de su uso para comparar situaciones, objetos o personas.

Por lo que, si bien a nivel discursivo aparece en casi todos los docentes la mención de los aspectos comunicativos del lenguaje, la interpretación personal que cada docente le otorga a lo que es comunicativo, varía, por lo que también varía el trabajo que se realiza en las clases al momento de su transmisión.

Por otra parte, existen muchas alusiones de los docentes entrevistados que remiten a una idea bastante difundida: la de reconocer el valor de lo comunicativo pero vivenciar al contexto de trabajo en las aulas como limitante para desarrollarlo.

Estas dos categorías descriptas ejemplifican la forma en la que se analizaron los datos obtenidos en las entrevistas a partir de todas las categorías construidas.

Al finalizar esta etapa, se pudieron visibilizar diversos posicionamientos de los docentes en torno a la planificación y a las decisiones que se toman para la enseñanza. Estas diferencias en ocasiones quedaban veladas bajo el uso discursivo de conceptos que no siempre reflejaban las mismas convicciones. A su vez, también se observó que incluso en el discurso de un mismo docente convivían posturas contradictorias. En un intento de sistematizar y a su vez desplegar esta diversidad en toda su amplitud, se optó por agrupar los posicionamientos de los entrevistados en un esquema de tensiones, figura que posibilita reunir y a la vez diferenciar, con suficiente plasticidad, lo común y lo diverso.

Las siguientes fueron las tensiones construidas:

- En relación a la planificación:
  - Como anticipación de decisiones/ como toma de decisiones *in situ*;
  - Como plan a cumplir / como marco para la toma de decisiones;
  - Como proceso que se inicia a partir de la definición de las intencionalidades de la enseñanza / como proceso que se inicia a partir de las actividades de la clase.
- En cuanto al valor didáctico otorgado al *libro de texto*:
  - Como insumo principal para pensar la planificación de la enseñanza (objetivos, actividades, etc.) / como recurso-guía que ofrece posibilidades de reflexión y realización.
- Respecto al *contenido* de la enseñanza y a su relación con el sujeto que aprende:
  - Como algo acabado, a transmitir a un sujeto pasivo/ como una construcción que involucra a los alumnos.
- En cuanto al *grupo*:
  - Como limitante para la tarea (por problemas de disciplina)/ como elemento a tener en cuenta para planificar, atendiendo a sus necesidades.
- En relación a la *institución*:
  - Como limitante para la planificación de la enseñanza/ como contenedora;
  - Como ámbito de libertad para planificar/ como ámbito en el que se realiza trabajo solitario/ como espacio en el que se posibilitan intercambios y se realizan acuerdos.
- Respecto al *objeto de enseñanza*
  - valoración discursiva de los aspectos instrumentales de un enfoque comunicativo sin consonancia con los relatos de las actividades que se desarrollan

en las aulas/ valoración de este enfoque en sus aspectos formativos e implementación en las aulas de propuestas didácticas coherentes con ese enfoque.

- adopción de terminología afín a los postulados de un enfoque comunicativo/ apropiación teórico-práctica de principios de este enfoque.

- consideración de las macro-habilidades del lenguaje como producto final del trabajo aislado con los elementos constitutivos del lenguaje/ consideración de las macro-habilidades como contenidos procedimentales enseñados y desarrollados desde el inicio.

En la segunda fase del proyecto, se seleccionaron cuatro docentes del universo inicial y se realizaron nuevas entrevistas, lo que permitió seguir ahondando en sus singulares posicionamientos y comenzar a develar cómo las experiencias en sus trayectorias profesionales podrían haber operado en la determinación de sus actuales decisiones.

Para indagar esa relación, se cruzó lo que las entrevistadas destacaron como relevante para anticipar su tarea en las aulas con los datos que trajeron a colación para describir su trayectoria profesional. Este cruce se realizó siguiendo las categorías utilizadas por las tradiciones investigativas que estudian el pensamiento del profesor: las experiencias del propio aprendizaje, de la formación/capacitación profesional, de la experiencia profesional y de su marco institucional o contexto. Estas categorías adquirieron valor en la investigación en función de que resonaron en los discursos de las entrevistadas y fueron indagadas con distinto nivel de profundidad, según la relevancia con la que aparecieron indicios vinculados a ellas en el material de las entrevistas.

En esta segunda etapa apareció, nuevamente, el uso de terminología correspondiente a un enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua a la vez que se observaron diversos posicionamientos frente al acto de enseñanza, al contenido a enseñar y al sujeto que aprende. Todas estas variables evidenciarían distintos modos de apropiación e implementación del enfoque comunicativo integral propuesto en los NAP del área.

Los resultados de este segundo momento del proceso de investigación se presentan bajo la figura de "casos" como construcciones que posibilitan reconocer trayectorias y recorridos singulares. Para cada caso, se procuró describir parte del complejo proceso por el cual diversas experiencias vivenciadas por las docentes se combinaron para delinear formas singulares de apropiarse del sentido del enfoque de la enseñanza que sustentaban y de sus implicancias prácticas en las aulas.

A partir del análisis y comparación de esos cuatro casos, se pueden destacar las siguientes reflexiones acerca de la toma de decisiones por parte de las entrevistadas:

- Prevalece un discurso afín a los postulados de un enfoque comunicativo de la enseñanza que alberga, sin embargo, posicionamientos y prácticas muy diversas frente al objeto de estudio y a su transmisión.
- Estos posicionamientos se van delineando en un complejo proceso que combina las experiencias tanto de la propia escolarización, de la formación o capacitación profesional y de la experiencia o socialización en el ámbito laboral.
- Existe una marcada influencia de experiencias de aprendizaje de la lengua promovidas por modelos tradicionales de enseñanza.
- Estos modos en los que se aprendió el idioma influyen en las decisiones que se toman a la hora de planificar la enseñanza.

- A menor formación y experiencia profesional, mayor es la incidencia de esos modelos en las decisiones.
- La formación del profesorado y la posibilidad de experimentar en la práctica permiten interpelar los modelos aprendidos.
- Los marcos teóricos necesitan anclarse en la experiencia para facilitar su comprensión y apropiación.
- Los modelos de formación que se ponen en acto en el profesorado pueden no coincidir con la teoría que se enseña con lo cual no logran interpelar los modos de relación con la lengua aprendidos en otras épocas. En este caso, el profesorado contribuiría a la escisión entre el discurso y la práctica.
- La experiencia profesional constituye un factor decisivo en la planificación y en el desarrollo de la enseñanza. También se rescata el valor de la experiencia en la construcción de vínculos con los alumnos.
- La reflexión sobre la práctica profesional desarrolla conciencia sobre qué y cómo se está enseñando y por lo tanto contribuye a acortar la brecha entre lo que se dice a nivel discursivo y lo que se hace en la práctica.
- La participación en espacios colectivos y de toma de decisiones, contribuyen a resignificar las experiencias propias y a avanzar en la comprensión de las implicancias prácticas del modelo comunicativo que predomina en el discurso de las docentes.

## **Bibliografía**

- Borg, S. (2003). "Teacher Cognition in Language Teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do". *Language Teaching* 36 (2): 81-109. Cambridge University Press. [en línea]. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1017/S0261444803001903>.
- Clark, C, Peterson, P. (1990). Procesos de pensamiento de los docentes. En: Wittrock, Merlin. *La investigación de la enseñanza III. Profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós Educador: 444-474.
- Ministerio de Educación (2010). *La enseñanza de lenguas extranjeras en el sistema educativo Argentino: situación, desafíos, perspectivas*. Documento de trabajo. Buenos Aires.
- Ministerio de Educación (2012) *NAP Lenguas Extranjeras. Educación Primaria y Secundaria*. Resolución CFE N° 181/12.
- Richards, Jack and Rodgers, Theodore. (2005). *Approaches and Methods in Language Teaching*. United States: Cambridge University Press.
- Salit, Celia (2004). "Notas para una composición alternativa al planificar la enseñanza". En: *Revistas Páginas de la Escuela de Ciencias de la Educación*. Año 6 N°4: 77-93).
- Brown, H. Douglas (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*. New York: Longman.

# **Representaciones sociales y formación de profesores: significados en torno a la enseñanza de una lengua extranjera en el nivel medio**

Delicia, Darío Daniel

Negrelli, Fabián

Vera, María Eugenia

ISFD 'Nuestra Señora del Sagrado Corazón', CILDLI, DGES

En el marco de un proyecto de investigación impulsado por la DGES de la provincia de Córdoba, se analizan las representaciones sociales (RS) sobre la enseñanza de la lengua inglesa para obtener información significativa en lo referente a la formación profesional. Se pretende, así, caracterizar el perfil de docente construido en el imaginario de quienes se preparan, en institutos de formación superior, para ser profesores de inglés en el nivel medio. Desde la perspectiva de Moscovici (1979) y Jodelet (1985), se estudian las RS de estudiantes del Profesorado en Inglés del ISFD 'Nuestra Señora del Sagrado Corazón' (Córdoba capital). La investigación alcanza un nivel descriptivo y adopta un enfoque cualitativo. En ese marco, con el objeto de captar el contenido y la estructura representacional se instrumentan técnicas, tales como el cuestionario, la carta asociativa (Abric, 2001) y la entrevista semiestructurada. En esta comunicación se propone una discusión preliminar de los datos obtenidos a partir de la aplicación de entrevistas, cuyo análisis reporta que, para el futuro docente, el perfil del profesor de inglés se construye en el desarrollo y la realización profesional, el vínculo empático con los alumnos, el interjuego entre la transmisión de contenidos y el papel preponderante de la dimensión afectiva.

**Palabras clave:** formación docente, empatía docente-alumno, representaciones sociales

## **Introducción**

Pensar la formación de docentes de inglés en clave de 'lo deseable en educación' ha sido el punto de partida para desarrollar la tarea investigativa que aquí describimos. De tal manera, decidimos abordar ese tema desde la perspectiva de las representaciones sociales –RS– (Moscovici 1979, Jodelet 1985, Abric 2001), proyectando este concepto al campo concreto de la educación.

Según afirma Deschamps (citado en Gilly 2001: 321), las RS “ofrecen un nuevo camino para la explicación de los mecanismos por los cuales factores propiamente sociales actúan sobre el proceso educativo e influyen en sus resultados”. Por su parte, Jodelet (2003) señala que la generación de teoría se encuentra en una fase de desarrollo en el área educacional, por lo que se hace necesario ahondar en la explicación profunda de cómo funcionan las identidades y los conocimientos socialmente construidos dentro de los diferentes contextos educativos.

En ese marco, en la presente comunicación ofrecemos resultados parciales de la tarea investigativa desarrollada en el marco del proyecto 'Políticas educativas, enseñanza del inglés como lengua extranjera y representaciones sociales'. Este proyecto ha sido impulsado por la DGES de la provincia de Córdoba y en él se han examinado las creencias,

actitudes y opiniones –formas de las RS– de futuros docente de inglés sobre la enseñanza de esta lengua en el nivel medio. Específicamente, las RS se analizaron en alumnos que cursan la carrera de Profesorado en Inglés en el ISFD ‘Nuestra Señora del Sagrado Corazón’ de Córdoba capital.

El estudio de las RS de quienes se forman como profesores de inglés para la enseñanza secundaria se valora en su potencialidad para comprender, por ejemplo, cómo se articula la identidad de ese grupo social con la institución escolar, cómo se asumen sus integrantes en el rol docente, cómo proyectan e imaginan las futuras prácticas educativas, etcétera. Por lo tanto, la principal implicancia de esta investigación ha sido realizar un aporte a la formación de los profesores de inglés que egresan de institutos de formación superior.

Los objetivos principales de la investigación fueron: 1) Describir la construcción de la identidad ‘docente de inglés’ en estudiantes del ISFD ‘Nuestra Señora del Sagrado Corazón’, y 2) Analizar el contexto y las condiciones que fundan las RS de esos sujetos sobre la enseñanza de la lengua inglesa en el nivel medio.

En atención a los ejes de estudio formulados en estos propósitos, las preguntas de investigación se enunciaron en los siguientes términos: ¿qué RS tienen los alumnos de los profesados de inglés sobre la enseñanza de esta lengua en el nivel medio? ¿Cómo se valora la enseñanza de este idioma en la escuela secundaria en términos de los rasgos, el rol y las funciones que le atañen al docente? En otras palabras, ¿qué significados se le asignan a la tarea del profesor de inglés? ¿Cuáles son las coordenadas que definen o van definiendo la imagen de los futuros profesores de inglés respecto de sus futuras prácticas de enseñanza?

### **Referentes teórico-conceptuales**

El marco conceptual del que partimos entiende la noción de RS como construcciones sociocognitivas (Moscovici 1986), esto es, como mecanismos subjetivos, pero intrínsecamente anclados en lo social e interpretables en ese contexto. De esta manera, una RS puede definirse como “una forma de conocimiento, elaborada socialmente y compartida con un objetivo práctico que concurre a la construcción de una realidad común para un conjunto social” (Jodelet 1989: 36).

Según Moscovici (1981), las RS constituyen un sistema de creencias, una masa de conceptos, opiniones, actitudes, valoraciones, imágenes y explicaciones que son producto de la vida cotidiana y se encuentran sustentadas y sustentan la comunicación.

Las diferentes nociones de RS se aúnan en la idea esencial de que concretan ‘una forma de pensamiento social’. Es este sentido, Jodelet (1985) propone la siguiente definición:

El concepto de representación social designa una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social.

Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. En tanto que tales, presentan características específicas a nivel de la organización de los contenidos, las operaciones mentales y la lógica.

La caracterización social de los contenidos o de los procesos de representaciones ha de referirse a las condiciones y a los contextos en los que surgen las representaciones, a las comunicaciones mediante las que circulan y a las funciones a las que sirven dentro de la interacción con el mundo y los demás. (1985: 474).

En esta definición se explicitan tres rasgos esenciales de la RS: 1) la contextualización o su anclaje a un ámbito social determinado, 2) su carácter comunicable o discursivo, 3) su estatuto de construcción social.

Los mencionados atributos de las RS sirvieron como herramientas teóricas para analizar la manera en que los estudiantes del Profesorado en inglés del ISFD ‘Nuestra Señora del Sagrado Corazón’ construyen su identidad docente. En este orden de ideas, ‘sus decires’ respecto de lo que significa enseñar la lengua extranjera constituyen un material clave que pueden describirse en términos de RS.

Alcanzar este objetivo supone vincular la noción de RS con el concepto de identidad. Al respecto, cabe recordar que una de las funciones que Abric (2001) atribuye a las RS es la ‘función identitaria’, aquella que permite salvaguardar la especificidad de los grupos.

Así pues, entenderemos ‘la identidad del docente’ como “un conjunto de representaciones profesionales que le permiten reconocerse a sí mismo y al mismo tiempo identificarse o diferenciarse de otros grupos profesionales” (Mazzitelli et al. 2009: 271).

### **Resoluciones metodológicas**

La tarea se desarrolló en el marco de un diseño de investigación no experimental, transeccional, descriptivo (Hernández Sampieri et al. 2003). Para el análisis de los datos, se adoptó fundamentalmente un enfoque cualitativo.

Los participantes fueron doce alumnos, en su mayoría mujeres, del ISFD ‘Nuestra Señora del Sagrado Corazón’. Todos cursan el 4.º año del Profesorado en Inglés que se dicta en esa institución.

Para recoger la información y con el objeto de conseguir la triangulación metodológica correspondiente, se seleccionaron cuatro instrumentos: la historia de vida, los *triz* jerarquizados, el cuestionario y la entrevista semiestructurada. La elaboración de estos instrumentos se pautó en función de examinar las siguientes variables: 1) la construcción identitaria de la docencia en inglés, 2) el contexto y las condiciones en que se construye esa identidad.

En esta comunicación ofrecemos el análisis de la información elicitada a partir de las entrevistas semiestructuradas, las cuales fueron aplicadas por dos investigadores entrenados, que utilizaron un protocolo o guion de entrevista diseñado *ad hoc*.

Respecto del tratamiento de la información recolectada, una vez digitalizadas las conversaciones, optamos por efectuar una segmentación por enunciados, esto es, por segmentos discursivos que constituyen una manifestación concreta y real de la actividad verbal.

A partir de los significados advertidos en tales segmentos, siguiendo la propuesta de Hernández Sampieri (2003), generamos por inducción categorías iniciales, las cuales luego vinculamos entre sí en categorías más refinadas.

Es importante destacar que la información recogida por medio de las entrevistas se sistematizó en el marco de una lectura del corpus, efectuada por dos subgrupos de investigadores. Esto permitió cotejar y ajustar las interpretaciones que emergieron.

### **Análisis y discusión de los resultados obtenidos**

A partir del análisis de las entrevistas, se pueden reconocer múltiples significaciones acerca de lo que implica la enseñanza de inglés en la escuela media para los

futuros docentes. Entre ellas se destacan la empatía docente-alumno, la identidad docente – su rol– y la formación didáctica.

La empatía docente-alumno es una categoría que se presenta con frecuencia en los discursos de los entrevistados. Se visualiza en expresiones como:

- (a) ...uno aprende que la clase [de inglés] no solo está basada en dar la gramática [...] el alumno muchas veces necesita que lo escuchen, cariño y de esa forma dejar establecido el vínculo... [Entrevista N.º 7]
- (b) ...cuando uno entra al aula busca recibir información de los alumnos, sus gustos, la relación entre ellos... [Entrevista N.º 10]
- (c) ...los chicos cuando se les llega desde otro ámbito tienen otro acercamiento al profesor [...] creo que llega esa confianza [...] tiene que ver con la palabra, con aceptar diferentes puntos de vista... [Entrevista N.º 11]

Como vemos, la empatía docente-alumno se dice a través de un discurso tendiente a jerarquizar el valor de los vínculos afectivos entre los participantes de la situación didáctica, lo que manifiesta que la preocupación de los futuros profesores de inglés gira en torno del aprendizaje y el desarrollo de estrategias que les permitan establecer proximidades interpersonales con los alumnos.

De esta manera, el componente afectivo aparece como sostén de los procesos de enseñanza-aprendizaje, lo que se reconoce en palabras como:

- (d) ...los mismos chicos se tiran abajo y te dicen tengo previa inglés de cuarto año, de quinto año y este año también me la voy a llevar. Entonces vos le decís bueno, a ver, haceme esta actividad. El alumno te dice no puedo [...] bueno, hagamos entre los dos la primera. Y vos ves, después, que solos pueden trabajar y ahí ellos se dan cuenta de que sí pueden. Hay que tratar de ayudar a los alumnos que por ahí necesitan un poco más de exigencia... [Entrevista N.º 1]
- (e) ...llegar a los alumnos pero afectivamente, que se cree una buena relación interpersonal para que los chicos se sientan tranquilos y libres para participar, que se lleven bien con el profesor... [Entrevista N.º 5]

Lo anterior se mantiene en estrecha vinculación con las formas como los futuros docentes de inglés se proyectan a sí mismos en su profesión, esto es, cómo se identifican y cómo se reconocen actuando en el aula. De esta manera, factores del contexto, relativos a la tarea y a la idoneidad profesional, aparecen como aspectos definitorios de la identidad del profesor de inglés. En este orden de ideas, ‘ser docente’ implica:

- (f) ...ser responsable en la tarea, tener una postura en el aula, tener conocimientos bien claros, objetivos dentro del aula... [Entrevista N.º 2]
- (g) ...primero que nada, conocer la materia, demostrar que sabemos la materia, pero que también [sabemos] cómo llegar a los alumnos... [Entrevista N.º 5]
- (h) ...para mí todo, desde tu aspecto físico hasta tu formación, la forma como te expresas, conjugar eso con una buena formación y nunca dejar de aprender, porque para mí un profesional nunca tiene que dejar de aprender, es lo más importante... [Entrevista N.º 8]

Podemos observar que, asociadas a la idea de construcción del rol docente, surgen representaciones que resaltan la importancia de contar con formación en el idioma; sin embargo, hay una marcada tendencia a equiparar ‘formación’ con ‘desarrollo de vínculos con los futuros alumnos’, lo que se pone de relieve en afirmaciones como las siguientes:

- (i) ...eso también está unido lo que es ser profesional no solamente encasillarse en los conocimientos que uno tiene sino transformar el conocimiento de acuerdo a lo que ellos [los alumnos] les interesa... [Entrevista N.º 2]
- (j) ... yo creo que no sé si van a salir [los alumnos] expertos en inglés. Lo que si trato, en base al inglés, es que ellos puedan diferenciar, ser respetuosos de las costumbres propias y ajenas... Para mí eso es lo más importante, pero también no quita el hecho de lo afectivo. A los chicos, cuando se les llega desde otro ámbito y si trabajan de otra forma, tienen otro acercamiento al profesor... [Entrevista N.º 11]

Asimismo, la formación profesional engloba el discurso de los entrevistados en concepciones que hacen foco en la diversidad de modos de enseñar inglés en el nivel medio. Así, encontramos afirmaciones como las siguientes:

- (k) ...llevar material que sea interesante para los chicos y [...] cambiar, porque por ahí tenemos chicos que aprenden de determinadas maneras, que sé yo, unos que les gusta jugar más, otros que les gusta más el dictado [...] facilitarles lo más que puedas el aprendizaje... [Entrevista N.º 1]
- (l) ...trasformar el conocimiento de acuerdo a lo que a ellos les interese. Por ejemplo, pensaba en el rol de la familia, nosotros estamos acostumbrados a ‘mamá, papá y los hijos’, cuando impartimos la materia en inglés, como palabras claves [...] pero muchas veces la familia en distintos ámbitos está constituida por la abuela que cumple el rol de madre. Entonces, ese vocabulario es imprescindible, si queremos nosotros desempeñar un buen rol en el aula... [Entrevista N.º 2]
- (m) ...el docente tiene que organizar actividades relacionadas con los gustos de los chicos, o sea, primero sondear y preguntar qué les gusta y poder diseñar actividades en respuesta a eso para poder motivarlos mejor.... [Entrevista N.º 4]

Como puede apreciarse, estos fragmentos enfatizan aspectos de la enseñanza de la lengua –de su didáctica–, así como la importancia de considerar la diversidad de modos de aprendizaje.

Además, son relevantes el papel de la motivación de los alumnos y la contextualización de los contenidos por impartir. Se hace referencia al conocimiento de los alumnos de nivel medio en cuanto a sus intereses y gustos, su cotidianeidad. Todo se concibe como un conjunto de aspectos por tener en cuenta para la planificación de actividades para la enseñanza del inglés.

En síntesis, al indagar sobre las RS, conocemos el modo en que los futuros docentes interpretan y construyen su conocimiento sobre la realidad didáctico-pedagógica presente y futura. Puede decirse, de acuerdo con los datos reportados, que las RS de los docentes en formación están construidas desde actitudes que dan más importancia a elementos de tipo afectivo que a los cognitivo-formativos. En otras palabras, podría pensarse que tanto la dimensión afectiva como la dimensión formativa se instauran como ejes fundamentales sobre los cuales se construye el rol del docente de inglés.

## Conclusiones

En esta comunicación hemos presentado una descripción de las RS de los estudiantes del Profesorado de Inglés del ISFD ‘Nuestra Señora del Sagrado Corazón’ respecto de cómo conciben la enseñanza del inglés en el nivel medio. La pregunta central de la investigación reportada ha girado en torno de la identidad ‘docente de inglés’ y del contexto y las condiciones en que se construye esa identidad profesional.



De la observación del corpus de entrevistas surgen dos ideas centrales, íntimamente vinculadas, que vertebran las RS que se examinaron: la empatía docente-alumno y la formación en didáctica de la lengua –modos, estilos de enseñanza, etcétera–.

Aunque aquí no hemos probado la relación entre estos aspectos, dado que abordamos el estudio del contenido representacional y no de su estructura, es posible sugerir que la primera de estas categorías produciría un tipo de información acerca de los alumnos de nivel medio, la cual posibilitaría a los futuros docentes la elaboración y aplicación de recursos didácticos diversos para favorecer el aprendizaje de la lengua inglesa. Por esta razón, los discursos referidos a la construcción del perfil del docente de inglés hacen foco, por una parte, en que ese docente pueda ‘llegar’ a los estudiantes desde lo afectivo, pero, además, en que tenga conocimientos tanto del idioma como de las estrategias para enseñarlo.

### **Bibliografía**

- Abric, Jean C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán.
- Gilly, Michel (2001). “As representações sociais no campo da educação”. En: Jodelet, Denise, org. *As representações sociais*. Rio de Janeiro: UERJ.
- Hernández Sampieri, Roberto et al. (2003). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Jodelet, Denise (1985). “La representación social: fenómenos, conceptos y teoría”. En: Moscovici, Serge, ed. *Psicología social, II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós.
- Jodelet, Denise (1989). “Représentations sociales: un domaine en expansion”. En: Jodelet, Denise, ed. *Les représentations sociales*. París: PUF.
- Jodelet, Denise (2003). Conferencia inaugural de las Primeras Jornadas sobre Representaciones Sociales (Ciclo Básico Común - Universidad de Buenos Aires). Disponible en <http://www.cbc.uba.ar/dat/sbe/repso.html>.
- Mazzitelli, Claudia et al. (2009). “Representaciones sociales de los profesores sobre la docencia: contenido y estructura”. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, N° 6, Vol. VI, 265-290.
- Moscovici, Serge (1979). *El Psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Moscovici, Serge (1981). “On social representation”. En: Forgas, Joseph P., ed. *Social Cognition. Perspectives on everyday understanding*. Londres: Academic Press.
- Moscovici, Serge (1986). «L'ère des représentations sociales”. En: Doise, Willen y Palmonari, Augusto, eds. *L'étude des représentations sociales*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

# **Taller de capacitación en la enseñanza de la lecto-comprensión en lengua extranjera en el nivel universitario para docentes de inglés: conclusiones preliminares**

Falchi, Analía

Rosenfeld, Diana

Sánchez, Rosa

División Lenguas Extranjeras – Departamento de Educación

Universidad Nacional de Luján

Como integrantes de un equipo de trabajo de la División Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional de Luján (UNLu) llevamos a cabo un taller de capacitación para docentes de inglés acerca de la enseñanza de la lecto-comprensión (LC) en lengua extranjera (LE) en el nivel universitario. El objetivo principal del mismo fue articular las prácticas de enseñanza del idioma inglés en el contexto universitario con la formación recibida por los profesores en los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD). A partir de esta propuesta, se generó un espacio de formación didáctica inserto en la concepción del aprendizaje situado (Díaz Barriga, 2003). La metodología fue fundamentalmente práctica, dado que las actividades desarrolladas por los asistentes consistieron en observaciones del trabajo áulico; un análisis referido a la intervención docente y al enfoque pedagógico subyacente; una intervención didáctica, seguidos de un trabajo final. En esta presentación, nuestro propósito es compartir algunas conclusiones provisionales relacionadas con la participación y evolución de los asistentes y sus informes, desde el comienzo hasta el final del taller. Las mismas están orientadas a definir algunos ejes de intervención en el campo de la formación didáctica específica relacionada con la lecto-comprensión en LE en el contexto universitario.

**Palabras claves: formación docente, lecto-comprensión, lengua extranjera, enseñanza situada, reflexión didáctica**

## **Introducción**

La presente comunicación intenta socializar algunas conclusiones provisionales de un taller de capacitación que se propuso a profesores de inglés egresados de los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) del área de influencia de la Universidad Nacional de Luján (UNLu), en el marco de un proyecto de extensión llevado a cabo por un equipo de trabajo de la División Lenguas Extranjeras (DLE). Este taller surgió como necesidad de articular las prácticas de enseñanza del idioma inglés en el contexto universitario con la formación recibida por los profesores en los Institutos Superiores de Formación Docente.

Puesto que el contexto, la metodología de trabajo y las estrategias de enseñanza de la lectocomprensión (LC) en lengua extranjera (LE) en el nivel universitario son diferentes a las que los profesores egresados de los ISFD han vivenciado durante su formación de grado, creímos pertinente colaborar en su proceso de profesionalización en este aspecto didáctico. Así entonces, en este taller se aportó no sólo material teórico sino también se invitó a los profesores-asistentes a participar e intervenir en la realidad áulica permitiéndoles observar la modalidad de trabajo *in situ*. Recordemos que el nivel

universitario, en general, presenta una característica distintiva con respecto a la enseñanza de las LE en otros niveles del sistema educativo, ya que se promueve el desarrollo de la LC de textos académicos de especialidad.

En esta presentación, comenzaremos con el marco teórico de referencia, para describir luego la metodología utilizada a fin de cumplir con los objetivos del taller. Finalmente, compartiremos algunas conclusiones provisionales relacionadas con la intervención didáctica y el proceso que llevaron a cabo por los asistentes durante el desarrollo del taller.

### **Marco teórico**

Nuestra propuesta se sustenta en el paradigma de la “cognición situada” vinculado al enfoque sociocultural vigotskiano que sostiene que “el conocimiento es situado, es decir, forma parte y es producto de la actividad, el contexto y la cultura” (Díaz Barriga, 2003, p.1). La concurrencia de los profesores-asistentes a las comisiones para observar el desarrollo de las clases de LC de LE *in situ* permitió que se plantearan interrogantes pedagógicos, los cuales seguidos de períodos de teorización y reflexión sobre la enseñanza de la LC en LE, favorecieron la resignificación de sus prácticas docentes.

Desde la visión situada, la enseñanza se prioriza partiendo de las prácticas educativas “auténticas” las que deben ser coherentes y significativas. Hendricks (2001, en Díaz Barriga, 2003) plantea que desde una visión situada, los estudiantes deben aprender participando de las actividades que realizan los especialistas en diferentes áreas del conocimiento (en nuestro caso, los profesores-asistentes y el equipo de extensión, como docentes del nivel universitario, respectivamente). Además, desde la visión sociocultural vigotskiana, el aprendizaje implica tanto el entendimiento como la internalización de los símbolos y signos de la cultura y grupo social al que pertenece; es decir, que los estudiantes adquieren las prácticas y herramientas culturales interactuando con los especialistas. El análisis y la reflexión acerca de la metodología de enseñanza de la LC en LE en el nivel universitario consistieron en aspectos teórico-prácticos que involucraron la observación, el análisis, la reflexión y la puesta en práctica. En este sentido, sostenemos la postura de Dewey (1938/1997, en Díaz Barriga, 2003) quien se refiere al “aprendizaje experiencial”, en otras palabras, experiencias de aprendizaje reales en las que se deban resolver problemas auténticos y concretos.

Asimismo, resultan significativos los aportes de Schön (1992) y Litwin (2008) quienes sostienen que analizar la propia práctica permite continuar reflexionando críticamente, lo que conlleva a una reconstrucción de las prácticas. El concepto de reflexión crítica implica una profesionalización del docente que, tal como la presenta Perroud (2004, en Díaz Barriga, 2010), consiste en la sumatoria de conocimientos de acción, experienciales y conceptuales involucrando aspectos psicopedagógicos, comunicativos, socio-afectivos, metacognitivos y axiológicos de la labor docente. En todos los casos, el propósito último del docente es el de promover aprendizajes significativos, relevantes y con sentido; es decir, favorecer las condiciones de aprendizaje, requisito fundamental de la didáctica.

Nuestros cursos regulares se basan en la didáctica contextual (Fijalkow, 2000; Dorrzoro, 2005) la cual privilegia la enseñanza de contenidos contextuales, los que permiten decidir cuándo y cómo resulta conveniente enseñar los contenidos declarativos (elementos lingüísticos) y los procedurales (estrategias de lectura). Dentro de esta perspectiva, es de vital importancia no sólo tener en cuenta los textos específicos de cada disciplina sino también los propósitos de lectura con los que se abordan los textos, ya que

dichos propósitos están prescriptos por el contexto en donde la lectura se lleva a cabo (Dorronzoro, 2005). En nuestro contexto universitario, entendemos la lectura como una “práctica cultural” (Anderson y Teale, 1998) cuya finalidad principal es la construcción de conocimientos dentro de cierto campo del saber; es decir, leer para aprender, lo cual se logra abordando textos propios de cada disciplina.

En dicho contexto, el docente facilita las herramientas que orientan a los estudiantes para lograr lecturas efectivas por medio de una guía de consignas, tendiendo a que las mismas constituyan un andamiaje en el proceso de lectura del alumno. Dichas consignas se relacionan directamente con las estrategias de lectura, es decir con el *cómo se lee*, por lo que una consigna puede involucrar una diversidad de tareas cognitivas. (Dorronzoro y Pasquale, 2005).

### **El taller**

El taller tuvo como objetivo que los asistentes logaran diseñar estrategias didácticas orientadas a favorecer el desarrollo de diferentes prácticas de lectura académica para luego elaborar propuestas y proyectos de enseñanza del idioma enmarcadas en la metodología de la LC de textos en LE.

La propuesta metodológica incluyó observaciones de clases durante un cuatrimestre en los cursos de LC (Inglés I) para la enseñanza de la lengua extranjera inglés (LEI) en las carreras humanísticas.<sup>1</sup> Tal decisión se fundamentó en la importancia que adquiere en el nivel elemental el desarrollo de estrategias de lectura por parte de los estudiantes. Además, los docentes asistentes participaron de encuentros teóricos de reflexión sobre la intervención docente y el enfoque pedagógico subyacente. Durante estos encuentros, se desarrollaron contenidos específicos relacionados con la enseñanza de la LC en LE, los que se complementaron con la lectura y puesta en diálogo de bibliografía pertinente, constituyéndose en instancias de formación didáctica, centradas en los rasgos distintivos del proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación universitaria. Es decir, la consideración del contexto específico donde se lleva a cabo el aprendizaje de la LE permitió a los docentes participantes plantearse interrogantes didácticos con el fin de resignificar sus prácticas.

Las actividades llevadas a cabo consistieron en:

- Dos reuniones previas con docentes de dos ISFD de la zona de influencia de la UNLu con el propósito de elaborar un diagnóstico del perfil de los egresados e intercambiar experiencias de docencia.
- Un encuentro entre las docentes a cargo del taller y los asistentes inscriptos a fin de presentar el plan de trabajo y el enfoque.
- Seis observaciones de clases con elaboración de registros por parte de los asistentes y tutorías con las docentes a cargo de los cursos.
- Lectura de bibliografía específica por parte de los asistentes con su posterior discusión en los encuentros teóricos.

---

<sup>1</sup> En la UNLu, los planes de estudio de las carreras humanísticas (Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación, Historia y Geografía; Licenciatura en Trabajo Social e Información Ambiental) son de desarrollo cuatrimestral, aproximadamente dieciséis clases semanales de cuatro horas cada una.

- Dos encuentros teóricos entre las capacitadoras y los asistentes en los cuales se reflexionó sobre la intervención docente y el enfoque pedagógico subyacente. Además se desarrollaron contenidos específicos relacionados con la enseñanza de la LC en LE.
- Una intervención didáctica por parte de los asistentes para la cual elaboraron o reformularon una consigna en una de las guías de lectura del módulo práctico utilizado en la cursada.
- Un trabajo final con el diseño de una guía de lectura a partir de la selección de un texto apropiado para el nivel y la carrera, justificando su elaboración en función del marco teórico.
- Un cuestionario metacognitivo acerca del proceso de aprendizaje de los asistentes sobre la enseñanza de la LC durante el desarrollo del taller.

### **Conclusiones provisionarias**

Las conclusiones provisionarias que presentamos en esta oportunidad fueron elaboradas a partir del análisis de los informes de los registros de las observaciones; el intercambio posterior a las mismas entre la docente a cargo de cada comisión y el grupo de asistentes; los encuentros teóricos; la intervención didáctica por parte de los asistentes; y el trabajo final realizado como corolario del taller.

Los primeros informes de observación de clase mostraron que los asistentes encontraron novedosa la modalidad y metodología de LC con las que trabajamos en el contexto de la UNLu. Por este motivo, suponemos que los participantes se situaron en un principio en calidad de estudiantes y no como observadores de la práctica docente. En efecto, los asistentes no habían tenido contacto con prácticas de enseñanza orientadas solamente a la LC, por lo que su representación social de las mismas se correspondía con enseñar, meramente, elementos gramaticales o lexicales y no con el propósito epistemológico de leer para aprender. Los asistentes encontraron dificultad en situarse como observadores de la práctica docente, a pesar de contar con una grilla orientativa con los parámetros a tener en cuenta. Probablemente, reprodujeron, en el primer tramo, antiguas prácticas de observación de clase, donde exclusivamente se describía el acontecer dentro del aula.

Observamos cambios paulatinos en los informes los cuales pasaron a centrarse en la práctica docente, producto del intercambio con los pares, las tutorías, un primer encuentro teórico y la lectura del material bibliográfico asignado. A pesar de este progreso aún persistían algunas dudas con relación a los tipos de contenidos abordados en una clase de LC; a las estrategias llevadas a cabo durante el proceso de lectura en el contexto universitario; y a la concepción de lectura subyacente.

El segundo encuentro teórico permitió un acercamiento a nuestra propuesta didáctica. Es así que, en la elaboración de una consigna para ser incluida en la guía de lectura a ser trabajada en clase, el 60 % de los asistentes mostró un intento de situarse en una concepción contextual en su intervención didáctica mientras que el 40 % incluyó sólo contenidos declarativos. Inferimos que la decisión de estos últimos se sustentó en una reproducción automática de sus prácticas en la enseñanza de la LE, priorizando consignas de tipo declarativo. Es importante destacar que todos los participantes lograron elaborar una consigna adecuada al nivel y adaptada a la guía de lectura propuesta para el desarrollo de la clase. La intervención didáctica tuvo una recepción positiva por parte de los alumnos y los docentes-asistentes se desarrollaron con naturalidad frente a los grupos.

Con relación al trabajo final, cabe señalar que los textos elegidos por el 80 % de los asistentes fueron acordes al nivel y momento de la cursada. La mayoría de las guías de trabajo plantearon un propósito de lectura significativo dentro de una propuesta de LC, si bien algunos no se relacionaban directamente con la construcción de conocimiento, fin con el que se lee en el contexto universitario. Las guías diseñadas en los trabajos mostraron una comprensión del enfoque a partir de la didáctica contextual ya que las estrategias de lectura y el análisis de los elementos lingüístico-discursivos fueron abordados en función de la lectura del texto. En la mayoría de los casos, las consignas planteadas orientaron a los estudiantes en el proceso de lectura ya que los participantes optaron por consignas de aprendizaje (Dorronzoro, 2005) o sea por aquellas que facilitan la comprensión a través de indicaciones de hacer algo, permitiendo, a través de la internalización y el desarrollo de estrategias de lectura, la construcción de sentido.

Con respecto a la justificación de la propuesta a partir del marco teórico planteado, la explicitación de la tarea resultó compleja para la mayoría de los asistentes, especialmente, para un asistente graduado recientemente. Sin embargo, si bien no tenían ninguna experiencia con relación a la enseñanza de la LC en el nivel universitario, el taller les permitió un acercamiento desde una perspectiva contextual. La extensión y la carga horaria del taller, juntamente con la falta de tiempo para realizar las lecturas de la bibliografía asignada pueden ser algunos de los motivos que dificultaron el proceso de internalización por parte de los asistentes.

Es significativo remarcar que los participantes del taller se mostraron abiertos a deconstruir sus representaciones con relación a la enseñanza de la lectura en LE, asumiendo riesgos al plantearse una práctica didáctica en un contexto desconocido para ellos. En efecto, según Díaz Barriga (2010) cuando los docentes emprenden la tarea de transformar sus prácticas no es suficiente con adquirir habilidades o técnicas didácticas sino que comienzan a interrelacionarse distintos factores, tales como concepciones didácticas, experiencias previas, creencias y actitudes entre otros.

En este sentido consideramos que este taller fue un aporte significativo en el proceso de profesionalización de los docentes de LE en un contexto universitario, permitiendo un acercamiento práctico a la formación específica en la enseñanza de la LC en LE. Así, coincidimos con Latapí (2003, en Díaz Barriga, 2010) quien considera que: “La condición esencial para que el maestro aprenda es que tenga disposición a aprender. Aprender implica hacernos vulnerables, suprimir seguridades, asumir riesgos [...]”

## **Bibliografía**

- Anderson, A. y Teale, W. (1998). “La lecto-escritura como práctica cultural”, en E. Ferreiro y M. Gómez Palacio, *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: Siglo XXI editores. 14ª edición.
- Díaz Barriga, F. (2003). “Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). Consultado el 15/3/2013 en: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>
- Díaz Barriga Arceo, F. (2010). “Los profesores ante las innovaciones curriculares”, en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, 1(1), pp. 37-57. Consultado el 15/3/2013 en: <http://ries.universia.net>
- Dorronzoro, M.I. (2005). “Didáctica de la lectura en lengua extranjera” en E. Klett (dir.), *Didáctica de las lenguas extranjeras: una agenda actual*. Buenos Aires: Araucaria editora.

- Dorronzoro, M.I. y Pasquale, R. (2005). "La lectura de textos científicos: Las consignas como una propuesta de acompañamiento", en *Actas del 8º Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro*.
- Fijalkow, J. (2000). *Sur la lecture. Perspectives sociocognitives dans le champ de la lecture*. Issy-les-Moulineaux: ESF Editeur.
- Latapí Sarre, P. (2003). "¿Cómo aprenden los maestros?" En *Cuadernos de Discusión 6*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar, condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesores reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós.

# Escritores políglotas en la formación docente: un camino hacia el plurilingüismo

Klett, Estela  
Universidad de Buenos Aires

El trabajo plantea la necesidad de revisar algunos aspectos de la formación de profesores. Como camino de acercamiento al plurilingüismo, propone ofrecer contactos con más de *una* lengua extranjera a través de la exploración de una vía poco convencional. Se trata del estudio de escritores que se expresan en varios idiomas además del materno. En este punto insinúa un corrimiento de los recorridos de la literatura epocal o temática generalmente presente en los planes de estudio de las carreras de lenguas extranjeras en la universidad o los profesorados terciarios. Las razones de la elección que los autores plurilingües efectúan en el campo lingüístico y sus posibles justificaciones identitarias, sociales, culturales o estilísticas vertebran el trabajo. La propuesta de contacto con varias lenguas en textos de estudio podría atraer a docentes y aprendientes y fomentar quizás algunas acciones en pos del plurilingüismo.

**Palabras clave: plurilingüismo, escritores políglotas, formación docente**

*L'amoureux des langues est épris d'altérité* (Hagège, 1985)  
("El que ama las lenguas es un apasionado de alteridad")

## Introducción

La formación de los docentes es una preocupación constante de todos aquellos que se vinculan de una manera u otra con la educación. Por otra parte, la necesidad de afianzar el plurilingüismo como vía a un mejor entendimiento entre los hombres aparece como una urgencia del siglo XXI. Las acciones encaminadas para motivar a los ciudadanos a aprender lenguas, inclusive aquellas menos difundidas, buscan valorizar la rica herencia lingüístico-cultural de nuestro país. Como se señala en el *Lanzamiento del año oficial de las lenguas* "Todos merecemos tener la oportunidad de aprovechar las ventajas culturales y económicas que puede otorgar el conocimiento de idiomas. El aprendizaje de lenguas ayuda también a reforzar la tolerancia y la comprensión entre personas que provienen de horizontes lingüísticos y culturales diferentes" (Porcher, 2001). La proposición de este estudio se relacionada con la formación de profesores de lenguas extranjeras (LE) y busca concentrar miradas plurilingües. La misma se aleja de las sendas comúnmente transitadas en los Institutos docentes donde, para los estudios literarios, se efectúan propuestas epocales o temáticas.

## Lineamientos de la formación docente

En el ámbito de las LE, dentro de las carreras del profesorado, existen tradicionalmente tres campos que componen el trayecto formativo: los conocimientos generales, el área disciplinar y las prácticas profesionales. Nuestra propuesta de incorporar autores plurilingües podría integrarse en cualquiera de los campos antes mencionados aunque consideramos que encontraría el lugar más adecuado en el área disciplinar y, más específicamente, se conecta con el núcleo "Interculturalidad" de los "Lineamientos curriculares para la formación docente inicial orientados a lenguas extranjeras" (Klett, *et*



al., 2011). Los mismos están desarrollados en el Proyecto de Mejora de la Formación Docente Inicial para el Nivel Secundario orientado a la disciplina Lengua Extranjera elaborado bajo por un equipo coordinado por la Secretaría de Políticas Universitarias e Instituto Nacional de Formación Docente del Ministerio de Educación.

### **Escritores plurilingües**

El deseo, la pulsión o la necesidad de escribir en una lengua otra que la materna es un fenómeno bastante común en la literatura. Razones personales, históricas o socioculturales llevan a los autores a diferentes tipos de comportamientos lingüísticos. Hay quienes en un texto en idioma materno hacen convivir partes escritas en una o varias lenguas. Un segundo tipo de textos plurilingües son aquellos en los que los escritores mezclan las lenguas en creaciones híbridas mostrando una fuerte compenetración por contacto lingüístico-cultural. Por último, resulta interesante destacar que numerosos escritores producen textos ora en una lengua ora en otra. En nuestra presentación mostraremos ejemplos de los tres tipos mencionados.

### **Estudio de casos**

#### **Convivencia de lenguas en un mismo texto**

Se analizará el caso emblemático de Vladimir Nabokov. Fue trilingüe desde pequeño gracias a la labor de sus institutrices y a la provista biblioteca en LE de su familia que poseía diez mil títulos. Los reiterados exilios en Francia, Alemania y Estados Unidos explican quizás su profundo interés por las lenguas. El autor ruso que dedicó toda su vida a llevar sus posesiones culturales de “una morada [la lengua] a otra” describe metafóricamente la transición entre idiomas como el lento viaje nocturno de un pueblo a otro con tan sólo una vela para iluminarse. Traduce y retraduce párrafos atraído por los deslizamientos de sentido. Nos ocuparemos de *Lolita* por ser un caso paradigmático en el uso de varias lenguas en el texto escrito originariamente en inglés.

Como se recordará la novela plantea el tema de la atracción que siente un hombre de mediana edad, Humbert, por una joven niña de doce años Lolita. La obra es ante todo una proeza verbal, un ejemplo de sutileza en inglés aderezado con sonoras y abundantes frases en francés y con algunas otras lenguas mechadas de manera esporádica. Es interesante observar que las palabras o enunciados en idiomas crean una sensación de extranjería y hasta alienación en el lector que sigue el texto en inglés. Desde un punto de vista lingüístico y tipográfico, las palabras extranjeras se destacan en la página. A la extrañeza del significado cuyo sentido no es claro para un lector presumiblemente inglés se asocia la deformación oblicua del significante con bastardilla o enmarcado por comillas (Loison, 2010). Citando a Deroy (1956: 224) decimos que “el uso de una lengua extranjera coloca un velo en el pensamiento y es un poco como si se transfiriera a otro la responsabilidad [del decir]”.

El francés, en *Lolita*, se asocia al amor y a la sexualidad. Así, podemos relevar el uso de “nous connûmes” (conocimos) en el que el sentido bíblico de conocer y la connotación sexual que posee el verbo en francés muestran que los descubrimientos turísticos de Lolita y Humbert en París se acompañaron de descubrimientos sensuales. En otros casos predomina el amor. Humbert llama a Lolita de diversas maneras: “my heart, mon grand péché radieux” (mi corazón, mi gran pecado radiante), “changeons de vie, ma Carmen, allons vivre quelque part où nous ne serons jamais séparés” (cambemos de vida, Carmen mía, vayamos a vivir en un lugar en el cual nunca nos separarán), “mais je

t'aimais, je t'aimais !” (¡pero yo te amaba, te amaba!). En otra parte del texto se habla de una esquila amorosa y se la nombra diciendo: “billet doux”.

La lengua francesa, además de estar asociado a la sexualidad, como señalamos, es considerada una lengua de cultura. Hay numerosas alusiones a Proust, Flaubert o Mérimée. También está relacionada con la moda a través de varias referencias a la vestimenta. Se destacan las menciones a la cocina francesa con el “pot-au-feu” (puchero) y a través del adverbio “garlicky” que aunque está expresado en inglés recuerda que un estereotipo común de los ingleses que consiste en relacionar el ajo a la cocina francesa mediterránea. Podemos constatar que las imágenes de la lengua francesa del texto de Nabokov no distan demasiado de algunas representaciones corrientes en nuestras aulas en cuanto a la cultura francesa.

La obra *Lolita* está atravesada también por otras lenguas. El latín aparece muy esporádicamente con el papel de lengua de la ciencia, ya se trate de medicina, anatomía o botánica. No olvidemos que Nabokov tenía una verdadera pasión de entomólogo y se ocupó muchísimo de las mariposas que nombraba en latín. Asimismo, en la traducción inglesa de la obra de Pushkin *Eugenio Oneguín*, Nabokov prefiere utilizar los nombres latinos de las plantas mencionadas para no traicionar la exactitud. En cuanto al alemán, en *Lolita* hay pocas palabras en esta lengua que está asociada al psicoanálisis de Freud. Relevamos por ejemplo el uso del título dado a un médico en alemán. Humbert parece encontrar la cura de una obsesión remitiéndose, como en psicoanálisis, a la infancia. Habla de su médico y dice: “Herr Doctor who was to cure me of all my aches”. En otra parte se refiere a Lolita en alemán cuando la jovencita se confía de igual modo que un paciente en el diván: “She told me the way she had been debauched. (...) die Kleine told me everything” (me dijo el camino que la había llevado a la debacle. (...) la pequeña me dijo todo). Es de señalar que los nombres de las dos mujeres psicoanalistas de la novela son alemanes: las doctoras Schwarzmann y Weiss. Resulta claro que para comprender las connotaciones y descifrar las veladas alusiones de Humbert, se requiere un bagaje cultural importante. Basándose en estas consideraciones Loison (2010), en su ensayo crítico, señala que la novela se plantea como “un lugar sutil para un juego de alienación y complicidad con el lector”. Estas complicidades son evocadas por Humbert que halaga al lector llamándolo en numerosas ocasiones “learned reader” “astute reader” (lector versado, astuto).

El último aspecto de la novela que retiene nuestra atención son las palabras de Humbert cuando está solo con Lolita en un cuarto de motel donde espera drogarla para abusar de ella. Su gran agitación se observa en el uso de una sintaxis fragmentada y, luego, en una larga enumeración de términos en idiomas variados. Lolita está en sus brazos y le muestra “the right way” de besar. Humbert pierde todo control lingüístico y, jadeante, profiere palabras en inglés, español, latín y otros idiomas: “Seva ascendes, pulsata, brulansn kitzelans, dementissima. Elevator clatterans, pausa, clatterans, populus in corredoro”. ¡Una verdadera confusión de Babel! Las lenguas se mezclan y el lector corre el riesgo de no entender. Sin embargo, aquí estaríamos frente a un efecto estilístico buscado: no se entienden las palabras que usa Humbert del mismo modo que no se comprende su comportamiento. “La utilización de palabras extranjeras juega como distanciación entre lector y el narrador: el lector puede señalar la doble incomprensión de Humbert (sus costumbres y su lenguaje). Humbert puede posicionarse como el eterno incomprendido, lingüística y éticamente” (Loison, 2010). Se refuerza entonces la visión del “shabby émigré” (descuidado inmigrante) como se lo nombra en la novela.

Al comenzar el estudio de *Lolita* destacábamos su carácter de proeza verbal. Juegos de palabras, aliteraciones frecuentes y neologismos recorren el texto. Una mención especial debe hacerse a la fusión de términos que construyen “porte-manteau words”. Aludimos a “libidream”, por ejemplo, formado por la unión de libido y “dream”. O bien, Edusively, creado por tres palabras: el nombre Edusa, el verbo “educe” y la terminación de “effusively”. Finalmente, se observa un despliegue plurilingüe de envergadura. Para un lector que maneja el inglés resulta altamente positivo leer una obra que exige una mirada muy aguda sobre la lengua. Es motivante también el hecho de recurrir al contexto para comprender cuando el empleo de extranjerismos dificulta la captación del sentido. Se confía en el lector a quien se otorga un gran poder de interpretación para llenar partes del texto esbozadas. Recordemos que el propio Nabokov decía que no pensaba en palabras sino en imágenes. A partir de los trabajos de Adorno (1991: 189) Loison, (2010) considera que “la palabra extranjera rompe la reificación del lenguaje dejando planear la duda”. Fuera de esta interpretación sobre el uso de palabras en lenguas extranjeras, creemos en el enorme apego afectivo de Nabokov al francés aprendido en la infancia y reutilizado en el exilio.

### **Mezcla de lenguas y/o hibridación**

En esta sección nos referiremos a autores que se caracterizan por efectuar una mezcla de lenguas que se convierte muchas veces en una hibridación como se observa en los escritos del descubridor del continente americano. Menéndez Pidal (1944) en un minucioso estudio sobre los diarios de Colón expresa que el conquistador conocía bien lenguas tales como el italiano, el español, el latín y el portugués pero las hablaba y las escribía mezclándolas. Al ver fragmentos de su diario no se sabe bien si se trata de castellano aportuguesado o portugués castellanizado señala Blanche-Benveniste (1997: 55).

Nuestro caso emblemático lo constituye Saúl Ibargoyen Islas, conocido poeta, narrador, crítico, editor, periodista y traductor uruguayo. Es un integrante de la “Generación de la crisis”, así denominada por Ángel Rama, ubicada en Uruguay entre los años 50 y 70. Se han tomado ejemplos de uno de sus cuentos *La tijera de sal* que forma parte de la colección de relatos publicados en 1975 con el nombre *Fronteras de Joaquim Coluna*. Nos interesa este escritor porque su manera de visualizar en la obra el tironeo lingüístico entre idiomas se diferencia de lo observado en autores ya analizados. En efecto, se aleja de Nabokov que, en *Lolita*, se caracterizaba por el empleo de vocablos en LE en su texto en inglés o de Djebbar, nuestro ejemplo de la tercera parte, que ha adoptado el francés luego de haber usado el árabe. El preciso y completo trabajo de Coll (1997) constituye la base de nuestras reflexiones. Dice esta autora:

Saúl Ibargoyen Islas consigue mostrar en su narrativa la dicotomía de tipo cultural, social y lingüística que existe en la frontera uruguayo-brasileña, tierra de mezclas, de combinaciones, de sincretismos, de contactos múltiples entre culturas diversas, Ibargoyen es el primer escritor que toma la decisión de plasmar este mundo de mezclas, combinaciones e interferencias lingüísticas a través del uso, en la globalidad de su prosa, de una tercera variedad lingüística, un sistema intermedio, que no es ni español ni portugués (Coll, 1997).

Como ejemplo de ello encontramos el saludo de uno de los personajes “hasta loguiño”. La mezcla de dos lenguas en un híbrido es evidente. No se enuncia en portugués “até loguinho” pero tampoco en español “hasta luegoito”. Otros ejemplos marcan la misma tendencia: “diñero”, correspondiente al portugués “dinheiro” y al español “dinero”, “cuadritos”, en portugués “cuadrinhos” y en español “cuadritos”, “fariña”, en portugués

“farinha” y en español “harina” y finalmente “filio” en portugués “filho” y en español “hijo”. En otros pasajes vemos creaciones que siguen el mismo patrón tales como “bonitiña” y “bichiño”. Se puede observar que Ibarгойen evita la grafía portuguesa “nh” y “lh” reemplazada por “ñ” y por “li”. En otras partes del cuento hay coexistencia de formas en ambas lenguas. Por ejemplo, el sustantivo portugués “cuecas” cohabita con su correspondiente español “calzoncillos”—en boca de un mismo personaje—, así como el sustantivo de origen portugués “rapasiada” y su correspondiente español “gurisada”. En otro pasaje del texto “mãe” o “maisiña” alterna con la forma española “mi madre”.

A través de algunos ejemplos hemos querido mostrar cómo Ibarгойen recrea la realidad diglósica propia del contacto de lenguas que se da en la frontera uruguayo-brasileña. Los habitantes de ese lugar, personajes de su historia, adaptan la variedad lingüística a las características específicas de la situación. Este accionar se sostiene en toda la obra y no corresponde, a nuestro entender, a un efecto estilístico sino a valorizar la pluralidad de voces de la zona de frontera.

### **Alternancia de lenguas en diferentes obras**

Veremos ahora otro tipo de autores plurilingües. Algunos, escriben alternando temporalmente obras en lengua materna y extranjera. Otros, después de un período de producción en la lengua de origen adoptan una lengua ajena. Así, luego de un primer libro en su lengua materna, Ciorán, filósofo y moralista rumano, produce el resto de su obra en francés. Un caso similar es el de Kristeva, psicoanalista y filósofa búlgara o el del escritor de la misma nacionalidad, Todorov, uno de los pensadores más destacados de la actualidad.

Para los estudiosos del portugués, resulta interesante recordar que el uso del castellano como lengua poética era común en los círculos literarios brasileños y se debió, en parte, al prestigio que la poesía española había alcanzado en aquel entonces, incluso fuera de los límites del continente europeo. A ese propósito, tan grande era el influjo que la literatura de España ejercía sobre manifestaciones literarias de otras latitudes que la lengua española llegó a considerarse por poetas brasileiros como la más apropiada al ejercicio de la poesía. Un ejemplo relevante es Gregorio de Matos, poeta satírico del Brasil colonial de 1650.

En sus numerosos trabajos sobre escritores políglotas en la literatura, Gasquet (2010: 34) señala que “Las elites hispanoamericanas, tradicionalmente influidas por la cultura europea, en especial la francesa, cuentan con casos notables de escritores que abandonaron el español”. Cita entre otros a José María Heredia, Isidoro Ducasse, Jules Supervielle, Vicente Huidobro, Paul Laforgue, César Moro y Alejo Carpentier. Agrega luego: “Sin embargo, entre los argentinos estos escritores son todavía más numerosos: William Henry Hudson, Augusto Gilbert de Voisins, Joseph Kessel, Victoria Ocampo, Juan R. Wilcock, Silvia Baron Supervielle, Héctor Bianciotti, Gloria Alcorta, Raúl Damonte (Copi), Alberto Manguel” (op. y loc. cit.). Según el mismo autor varios son las razones que explican este interesante fenómeno: “factores sociales (composición migratoria europea y culturas indígenas débiles), culturales (culto a la extranjería, facilitado por una identidad nacional ambigua), factores políticos (escasa promoción estatal de la literatura y la cultura) y también geopolíticos (subalternidad periférica)”.

La autora que elegimos para ejemplificar este apartado es Fátima-Zohra Imalayène, conocida en el mundo de las letras como Assia Djebar. Esta argelina ha abandonado la lengua berebere y adoptado el francés. Estudió primeramente en una escuela coránica. Luego aprendió griego, latín e inglés en la sección de estudios clásicos de la

escuela secundaria. Enseñó historia en árabe en la universidad de Argel. Actualmente vive tanto en Francia como en Estados Unidos donde enseña literatura francesa. La emancipación de la mujer y la historia de Argelia son los temas recurrentes de su obra. Los aborda con contundencia conforme a su seudónimo “djebar” que significa “intransigencia” en árabe.

Los sentimientos de la autora con respecto a la lengua y país de adopción y su influencia en su identidad árabe son contradictorios. Esta situación es frecuente en el caso de pueblos que han sido colonizados como es el caso de Argelia. Algunos relatos de Djebar son reveladores de su malestar con respecto al mundo adoptado. El extracto de su reciente cuento *Les yeux de la langue* (2009) traduce el dolor de la escritora con referencia a la tierra y lengua dejadas.

Uno negocia siempre con su país, pero lo hace mal. Se quiere dejarlo y no dejarlo, olvidarlo y no olvidarlo, maldecirlo y celebrarlo... Le das la espalda, vas lo más lejos posible, eso te hace daño, un desgarró que no termina nunca... (...) Vivís lo más lejos posible de Argelia; a partir de ese momento uno quiere darle la espalda de una vez por todas, y allí... allí ojos inmensos, ojos profundos con mirada inmóvil te empujan por la espalda, se abren y se agrandan en tu espalda, sí, y es para mirar aún ese país y su drama... (La traducción es nuestra)

En el mismo texto, hablando de un personaje dice: “su lengua, la bella lengua árabe, la lugha [‘lengua’ en swahili] se desgarraba en su boca, se deshilaba, hasta se agujereaba y esto, se supone, ¡por los golpes de las espuelas del francés! (...) Un cuchillo invisible en el cuello cuya hoja, en lo profundo de su garganta, parecía retorcerse...” La metáfora que ilustra la ruptura del tramado lingüístico está hilada y sigue un fuerte crescendo. El tejido deteriorado y destrozado evidencia que poco queda de la lengua árabe y que el depredador es el idioma de adopción. El sufrimiento es enorme y la violencia de lo ajeno se materializa en las espuelas que hieren y en el cuchillo que cala hondo.

Djebar aborda el tema identitario en varias obras. En todas, la lengua *del otro* se percibe como un elemento de sujeción como puede apreciarse en la novela *L’Amour, la fantasia* (1985) donde dice: “El francés es para mí una lengua madrastra. ¿Cuál es mi lengua madre desaparecida, que me abandonó en la vereda y se marchó?”. Sin embargo, la autora argelina reconoce que aunque el francés la haya desarraigado al separarla de sus orígenes arabo-bereberes, éste la liberó cuando en su país el futuro de las niñas era el enclaustramiento y el analfabetismo. Azzouz (2004) señala que la lengua aprendida por Djebar “tiene el poder de romper las paredes del encierro y refleja el combate de las mujeres (...). Por eso, la lengua ajena se convierte en un espacio de alienación y libertad, un espacio para *decir* y *decirse*”.

Las historias de las mujeres argelinas reducidas al silencio cobran cuerpo gracias al idioma francés. Dice Assouz (op. y loc. cit.) “¡Qué extraño destino el de la lengua francesa, lengua de la conquista, la colonización y la muerte que se transformó en una lengua liberadora, en una lengua vengadora de los muertos olvidados en la cruel conquista!” Comparada a una espina o un dardo, la lengua del otro exige que la narradora se sumerja cual espeleóloga en los antros de la memoria y el pasado. Acurrucada y balanceándose como en la época de las escuelas coránicas la protagonista aspira a “escrutar la roca, hundirme en las sombras para dejar que los susurros inmemoriales puedan ascender, geología sanguinolenta”. Un vez más el dolor lacerante materializado en la metáfora de la sangre. El papel que cumple la LE en Djebar se parece al que el francés tuvo

en la vida de Victoria Ocampo, una escritora políglota también. Es un refugio emancipador en un momento en que la escritura estaba reservada fundamentalmente a los hombres. “Siempre seré prisionera de otra lengua porque es el lugar en el cual mi alma se aclimató” (Ocampo, 1944: 15).

## Conclusiones

Hemos presentado un corpus que nos permitió observar la variedad de empleos de lenguas diferentes que efectúan escritores políglotas ya sea en un mismo texto o en escritos distanciados por el tiempo. Nabokov hace gala de su amplio plurilingüismo sumiéndonos en finísimos juegos de palabras que trasuntan sus lazos afectivos con lenguas aprendidas en la infancia y usadas en el exilio. Por su parte, Ibargoyen “se vale del lenguaje para expresar una identidad fronteriza, una identidad propia de aquellos hombres y mujeres que viven unidos por una línea divisoria imaginaria o por una calle internacional” (Coll, 1997). Por último, en el caso de Djébar, la lengua adoptada que ha silenciado la materna termina paradójicamente por dar vida a las voces asfixiadas de las mujeres argelinas acalladas en su país en un cierto período histórico.

Fuera del valor literario innegable de las obras citadas, el hecho de mostrar relaciones con idiomas diferentes del que están escritas les otorga un suplemento de valor tanto para la motivación de los alumnos como para un contacto más o menos profundo con el universo plurilingüe. Signo de extrañamiento y alienación, medio para conectar al lector con un pasado amado, sutil recurso estilístico, el uso de la lengua extranjera pone al desnudo riquísimas realidades del campo identitario y sociocultural, útiles en la formación docente. La diversidad de los ejemplos mostrados puede predisponer a la lectura de autores políglotas transitando un camino poco convencional. Pensamos que contribuiríamos así a la construcción identitaria del profesor de lenguas con perfil plurilingüe y pluricultural pues, como reza nuestro epígrafe: “El que ama las lenguas es un apasionado de alteridad” (Hagège, 1985).

## Bibliografía

- Adorno, Theodor (1991). *Words from Abroad. Notes to Literature*, Shierry Weber Nicholsen (trad.), 2 vol., New York: Columbia University Press, vol. I, p. 189.
- Azzouz, Esma (2004). *Plurilangue et multi-identités chez les écrivaines algériennes d'expression française. Actes du colloque étudiantin « L'entre-deux »*. Université de Toront, 16-17 de abril de 2004. <http://www.chass.utoronto.ca/french/SESDEF/entredeux/Index.htm>, consultado el 19/03/2009.
- Blanche-Benveniste, Claire (1997). *Les langues de Christophe Colomb. Le français dans le monde* no spécial de enero, 54-58.
- Coll, Magdalena (1997). La narrativa de Saúl Ibargoyen Islas como representación literaria de una frontera lingüística. *Hispania* 80, diciembre. Consultado el 29/08/2011 <http://www.palabravirtual.com/ibargoyen/index.php?ir=critical7.php&idp=1013>
- Deroy, Louis (1956). *L'emprunt linguistique*. París: Les Belles Lettres.
- Djébar, Assia (1985). *L'Amour, la fantasia*. Pars: J. C. Lattès.
- Djébar, Assia (2009). Les yeux de la langue, *Revue les Débats*. [www.lesdebas.com](http://www.lesdebas.com) <http://assiadjébar.canalblog.com/> Consultado el 26/08/2011.

- Gasquet, Axel (2011). El multilingüismo en la literatura argentina. *El hilo de la fábula*. Año 2, Nro 3, pp. 34-44. Publicación virtual de la UNL, Santa Fe. [http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8180/publicaciones/bitstream/1/2151/1/HF\\_2\\_2-3\\_pag\\_34\\_44.pdf](http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8180/publicaciones/bitstream/1/2151/1/HF_2_2-3_pag_34_44.pdf) Consultado el 26/08/2011.
- Hagège, Claude (1985). *L'homme de paroles*. París: Fayard.
- Klett, Estela y otros (2011). *Lineamientos curriculares para la formación docente inicial orientados a lenguas extranjeras* en Proyecto de Mejora de la Formación Docente Inicial para el Nivel Secundario orientado a la disciplina Lengua Extranjera, Secretaría de Políticas Universitarias e Instituto Nacional de Formación Docente, Ministerio de Educación. <http://www.me.gov.ar/infod/noticias.html>.
- Loison-Charles, Julie (2010). Langage et aliénation dans *Lolita* de Nabokov. Séminaire: *Confluences. Les mots étrangers*, Université Paris Ouest Nanterre La Défense, 19 février 2010. Consultado el 25/08/2011. [http://www.academia.edu/307869/\\_langage\\_et\\_alienation\\_dans\\_Lolita\\_de\\_Nabokov](http://www.academia.edu/307869/_langage_et_alienation_dans_Lolita_de_Nabokov)
- Menéndez Pidal, Ramón (1944 [1968]). *La lengua de Cristóbal Colón*. Buenos Aires: Espasa Calpe.
- Ocampo, Victoria (1944). *Le vert paradis*. Buenos Aires: Lettres Françaises, éditions Sur.
- Porcher, Louis (2001). *Lancement officiel de l'année européenne des langues*. París: Le Parlement européen et le Conseil de l'Union européenne.

# **De la teoría a la práctica: luces y sombras del docente-tutor en EVA para la enseñanza de inglés a nivel universitario**

Redonder, Nidia S.<sup>1,2,3</sup>

Gordo, Norma A.<sup>4,2</sup>

<sup>1</sup>Universidad Tecnológica Nacional – Facultad Regional Santa Fe

Universidad Nacional del Litoral – <sup>2</sup>Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas,

<sup>3</sup>Facultad de Ingeniería y Ciencias Hídricas, <sup>4</sup>Facultad de Ingeniería Química

La decisión de implementar un enfoque de aprendizaje combinado (“Blended Learning”) para la enseñanza de una lengua extranjera (Inglés) en la universidad suele tomarse como alternativa para afrontar un contexto caracterizado por grandes comisiones de cursado, reducida carga horaria, escasos o nulos recursos, entre otras motivaciones extrínsecas. Sin embargo, dicha implementación viene acompañada de la necesidad de formación de los docentes como tutores en entornos virtuales de aprendizaje (EVA), en una búsqueda por alcanzar las competencias pedagógicas, comunicativas y tecnológicas, necesarias para un buen desempeño en este nuevo rol. Algunos docentes abordan esta formación, preparándose para los nuevos escenarios del entorno digital, incorporando, reforzando o actualizando sus conocimientos previos sobre el tema. En este trabajo se pretende reflexionar sobre las ventajas de la formación como docentes-tutores en EVA y las alternativas que surgen al tratar de llevar la teoría a la práctica concreta, según las distintas realidades que caracterizan a cada institución universitaria en particular y en las cuales se decide implementar el enfoque combinado para la enseñanza de Inglés ya sea con Fines Generales o con Fines Específicos/Académicos, y con orientación a la Lectura Comprensiva de textos o a la Comunicación con las cuatro macro-destrezas.

**Palabras clave:** universidad, inglés, EVA, formación, docentes/tutores, implementación

## **Introducción**

Suele afirmarse que formamos parte de un mundo en que las comunicaciones se han incrementado de manera vertiginosa y, en virtud de tal afirmación, el conocimiento de Lenguas Extranjeras se ha convertido en un elemento clave para el desarrollo de un individuo, tanto a nivel personal como social. Es en este contexto entonces, que se espera que la universidad se encargue de la preparación de los futuros profesionales no sólo en las disciplinas específicas de su campo, sino también en lo que refiere a idiomas extranjeros, el Inglés en particular, el cual complementa dicha preparación.

Sin embargo, los actuales programas de formación docente en Inglés no contemplan las situaciones específicas de enseñanza en el nivel universitario, el cual se caracteriza por grupos numerosos, reducida carga horaria y contenidos ambiciosos - en cuanto a lo gramatical, funcional y lexical, sin olvidar las especificidades disciplinares. En este sentido, la realidad muestra que la mayoría de las veces se deja a cargo de cada docente el peso de la toma de decisiones acerca de qué y cómo enseñar, además de qué materiales utilizar, buscando alternativas de enseñanza que contrarresten los aspectos antes mencionados, tanto en la presencialidad como en la virtualidad. Esta última (la virtual) es una opción que muchas veces ha surgido como forma de complementar la clase presencial



y ha dado lugar al enfoque denominado “Blended Learning” o Aprendizaje Combinado, el cual a su vez conlleva la necesidad imperiosa de formación del docente universitario en un nuevo entorno de aprendizaje: el virtual.

Es así que algunos docentes abordan esta formación – dejando de lado la pura improvisación - como una manera de prepararse para los nuevos escenarios que involucran el entorno digital, incorporando, reforzando o actualizando sus conocimientos previos – muchas veces empíricos - sobre el tema. Sin embargo, la realidad demuestra que la extrapolación de los contenidos desarrollados en los distintos cursos de formación a la de cada institución universitaria trae aparejada la toma de una serie de decisiones acerca de la manera de aplicar lo aprendido a los distintos contextos que son propios de cada casa de estudios.

En este trabajo se pretende reflexionar sobre las ventajas de la formación como docentes/tutores en EVA y las alternativas que surgen al tratar de llevar la teoría a la práctica concreta, según las distintas realidades que caracterizan a cada institución universitaria en particular y en las cuales se decide implementar el enfoque combinado para la enseñanza de Inglés ya sea con Fines Generales o con Fines Específicos/Académicos, y con orientación a la Lectura Comprensiva de textos o a la Comunicación con las cuatro macro-destrezas.

### **La formación del docente-tutor para “Blended Learning”**

En un principio la implementación de esta nueva modalidad (Aprendizaje Combinado) suele hacerse, muchas veces, de manera intuitiva, buscando aplicar la poca información sobre enseñanza a través de aulas virtuales recabada en cursos básicos ofrecidos por las instituciones en donde cada docente se desempeña. Sin embargo, la necesidad de profundizar en los aspectos teóricos y prácticos que subyacen en los entornos virtuales de aprendizaje también suele dar lugar a la búsqueda y posterior cursado de Posgrados en Entornos Virtuales de Aprendizaje, como una manera de aprovechar al máximo las herramientas que se ofrecen en las aulas virtuales de las plataformas en las distintas instituciones, así como también indagar en nuevas formas de aprendizaje que surgen de la utilización de los recursos que se encuentran en la web.

La experiencia de una formación en este sentido por parte del docente presenta una serie de aspectos sobre los cuales vale la pena reflexionar:

- Se genera una apertura hacia el nuevo mundo que representa la Web 2.0 y la posibilidad de encarar una forma distinta de aprender.
- Se produce una visualización de los actores sociales que forman parte de ese nuevo mundo: los nativos digitales (estudiantes) y los inmigrantes digitales (docentes).

Y en consecuencia,

- Tiene lugar una revisión de aquellos rasgos que caracterizan a un buen desempeño del docente en la clase presencial y un descubrimiento de aquellos que hacen al docente-tutor en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje.
- Se produce una valoración profunda de lo que se denomina aprendizaje colaborativo, por tratarse de entornos que favorecen la construcción de aprendizaje con otros, a pesar de darse, aparentemente, la situación de alumnos sentados en soledad frente a una computadora, conectados a la red.
- Se reconoce definitivamente la importancia de la evaluación formativa por sobre la sumativa, por considerarse de gran importancia las devoluciones del docente a lo largo de la realización de una actividad en línea.

- Se aprende a elaborar otros tipos de materiales de enseñanza (textuales y audiovisuales), que son propios del entorno virtual, pero sin dejar de lado su función formativa.

### **Las competencias de los docentes-tutores en EVA**

Asumir la necesidad de implementación de la clase virtual, ya sea como complemento de la presencial, o en un curso completamente on-line lleva a la toma de conciencia (revisión) de las competencias involucradas y obligatorias para el docente-tutor: *competencias pedagógicas, comunicativas y tecnológicas*.

En primer lugar, sostener las *competencias pedagógicas* en el nuevo entorno es, sin lugar a dudas, una de las más importantes porque hace a la esencia del buen docente. Las aulas virtuales no son un depósito de materiales que el docente pone a disposición de los alumnos para transmitir y reproducir conocimiento, sino que, al igual que en la clase presencial, se debe promover el aprendizaje colaborativo que propone la teoría de Vigotsky, según la cual “el aprendizaje tiene lugar en dos niveles. Primero, mediante la interacción con otros, y luego en la integración de ese conocimiento a la estructura mental del individuo” (UNESCO, 2004: 30). Según esta teoría es factible que los alumnos aprendan mejor en colaboración con sus pares y profesores, entre otros, cuando se encuentran involucrados de forma activa en tareas significativas e interesantes. Nada nuevo, pero válido de recordar a la hora de enseñar también en entornos virtuales.

En cuanto a las *competencias comunicativas*, las mismas involucran: competencias en producción de textos, en comunicación con recursos audiovisuales, en comunicación utilizando las nuevas tecnologías. Todas y cada una de ellas son importantes, destacándose dentro de éstas el hecho de la necesidad de la producción de textos escritos (materiales, redacción de consignas, entre otros) claros, con mensajes que el estudiante puede comprender, además de traslucir la empatía del docente con sus alumnos. Las competencias de producción de materiales audiovisuales (producción y manipulación de imágenes, programas, etc.) así como también de utilización de las nuevas tecnologías para la comunicación (e-mail, chat, foros, etc.) son, de igual modo, indispensables en estos entornos.

Finalmente, las *competencias tecnológicas* dependerán de la especialidad del docente, pudiendo éstas ser básicas, medias o avanzadas, según el área de desempeño, pero no presuponen una formación profesional informática.

### **Los pros (“luces”) de la tarea del docente-tutor en EVA**

En el apartado referido a las competencias de los docentes-tutores en EVA se señalan algunos aspectos que pueden considerarse como positivos en relación con la formación en este tipo de entornos. Indudablemente toda instancia de formación pedagógica siempre resulta a favor del proceso de enseñanza y aprendizaje, por un lado, porque el docente tiene posibilidad de experimentar personalmente, una vez más, su rol como aprendiz y, por el otro, porque permite “revisar” y ampliar sus funciones y competencias como formador.

En este último caso en particular – como formador – se puede decir que los EVA permiten plasmar en la práctica importantes rasgos que hacen al docente-tutor como tal. Entre éstos se destacan:

- Posibilidad de seguimiento “personal” del alumno (empatía): En comparación con lo que suele suceder en la instancia presencial, la relación que el docente-tutor llega a tener con cada alumno, suele ser más afectiva y - aunque en apariencia puede resultar

contradictorio - también más cercana. Villar y Licona Vega (2011) destacan que la tutoría es una *acción personalizada* en tanto el docente-tutor orienta a los alumnos en las tomas de decisiones que el alumno realiza para lograr la apropiación del conocimiento y alcanzar su propia autonomía, siempre dentro de un espacio en donde predomina una atención individual, que se suma a la del grupo en general. De esta manera, coincidimos con Villar y Licona Vega (2011) en que se promueve el desarrollo gradual de la identidad y la autonomía, en un sentido afectivo y cognitivo, acompañando al alumno en el mejoramiento de su rendimiento académico.

Esta posibilidad de seguimiento además contribuye a contrarrestar el sentimiento de “soledad” tan común en los EV, el cual puede generar una ansiedad un tanto negativa en el alumno – normalmente un adulto, caracterizado por un sentido particular de responsabilidad – que muchas veces encuentra que no puede responder a las tareas planteadas y suele sentir afectada su autoestima, lo cual puede conducirlo al abandono del curso virtual.

- Posibilidad de aprendizaje colaborativo: La reducida carga horaria de la clase presencial dificulta la realización de trabajos completos en grupos colaborativos. Este tipo de trabajos grupales, tan beneficiosos para el aprendizaje del alumno junto con sus compañeros, guiados por el docente, es factible de concretar en el aula virtual o en otros espacios disponibles a estos fines en la web. Tal es el caso de sitios como GoogleDocs, spicynodes, blogger, entre otros, que permiten la realización de distintos tipos de trabajos entre pares, previos acuerdos y aportes de cada miembro del grupo. Ya no es necesario reunirse físicamente para realizar estos trabajos, sino compartir tareas en un punto de encuentro virtual y los alumnos pueden decidir cómo y cuándo participar de estas tareas, dado que les es posible autorregular sus tiempos y su forma de aprender.

- Posibilidad de evaluación formativa: Es justamente la oportunidad de hacer un seguimiento personalizado del alumno lo que a su vez contribuye a la denominada evaluación formativa. Susana Celman (2000:43) sostiene que “no existen formas de evaluación que sean absolutamente mejores que otras”, dado que todo depende de qué se evalúa, a quiénes se evalúa y en qué momento del proceso de enseñanza y aprendizaje. Y esto se traslada a los ambientes de la virtualidad. Si bien no se puede obviar la evaluación cuantitativa, obligatoria, al finalizar un período (sumativa), la evaluación continua (formativa) adquiere suma importancia particularmente en los entornos virtuales de aprendizaje. Ejemplos de esto último son las intervenciones “reguladoras” del docente en foros de discusión y las devoluciones parciales y finales de trabajos, las cuales se constituyen en formas que tiene el docente de guiar al alumno en su tarea a la distancia.

- Los materiales didácticos en entornos virtuales: Este aspecto podría considerarse positivo o negativo, según la mirada que se aplique. Se trata de un aspecto completamente nuevo para los docentes que incursionan en estos entornos. En el entorno virtual la elaboración de materiales textuales y audiovisuales, que sean pedagógicos y atractivos a la vez implica un desafío para el docente inexperto. Y en la medida que este docente considere a los desafíos como un combustible que alimenta su propio deseo de aprender, la elaboración de los materiales puede considerarse como un factor positivo. La gran diferencia en el caso de EVA es que ya no disponemos de material previamente editado por otros, sino que tenemos que construir nuestro propio material de enseñanza y debemos hacerlo con la debida calidad como para captar la atención de nuestros alumnos, promover su uso y generar conocimiento. Está claro que uno de los principales escollos que tienen que sortear los docentes menos experimentados en el manejo de herramientas tecnológicas

es precisamente “perder el miedo” a equivocarse, a acceder a sitios de Internet desconocidos, a usar la información y material allí disponible, además de compartir sus descubrimientos y producciones. Ésta sería la forma de ir, poco a poco, dejando de ser los inmigrantes digitales que naturalmente somos.

### **Los cons (“sombras”) de la tarea del docente-tutor en EVA**

La experiencia personal de llevar a la práctica lo aprendido en los cursos de formación en entornos virtuales por parte del docente-tutor lleva a reflexionar sobre algunas cuestiones que merecen considerarse en pos de encontrar soluciones a las problemáticas emergentes. Entre estas se destacan las siguientes:

- No resulta sencilla la adaptación de la teoría a la práctica en función de las particularidades de cada realidad institucional, en lo que refiere a nivel de planes de estudio, autoridades, pares, infraestructura – tipo de plataforma disponible, características de los alumnos que cursan - habilidades puestas en juego para el seguimiento de un curso en un aula virtual. En este último aspecto, en el caso de las instituciones donde estos autores desempeñan sus funciones, la experiencia muestra que, por tratarse de dos facultades (Fac. de Ingeniería y Ciencias Hídricas – UNL, Fac. Regional Santa Fe – UTN) donde se dictan carreras de ingeniería, los alumnos en general no muestran mayores dificultades en adaptarse a la nueva modalidad. La dificultad, sin embargo, se da en el tipo de asignatura que cursan (Inglés) y en el logro de las destrezas involucradas: Inglés General - enfoque comunicativo- cuatro macrodestrezas (FICH) y Inglés con Fines Académicos - lecto-comprensión de textos de cada especialidad.

- Si bien puede resultar motivador para el docente el tema de confeccionar su propio material para el desarrollo de cada curso virtual, dado que no necesita ajustarse a libros de texto comerciales o cursos on-line ofrecidos en la web por determinadas editoriales, la elaboración de dicho material lleva mucho tiempo y esfuerzo, genera inseguridades y la necesidad de toma de decisiones que no son sencillas si no se forma parte de un grupo de trabajo con colegas que apoyan y comparten la iniciativa.

- Por otro lado, las clases virtuales se publican y las actividades se planifican, pero no siempre se logra motivar a los alumnos en la medida esperada. En los cursos curriculares, la realidad muestra que los alumnos sólo hacen aquellas que se señalan como “obligatorias” porque no cuentan con el tiempo necesario para la realización de aquellas “sugeridas” y prefieren dedicar sus horas a tareas de asignaturas que consideran – y son – más específicas (Inglés es complementario).

- En relación con las actividades propuestas, tampoco resulta sencillo para el docente-tutor disponer del tiempo necesario para la elaboración de muchas propuestas innovadoras, que difieran en gran medida de las tradicionales, en virtud de la cantidad de cursos y número de alumnos que debe manejar.

- En oportunidades encontramos que no es fácil contagiar a los colegas que integran la cátedra involucrada, para que compartan nuestra iniciativa y aborden la metodología.

- En cuanto al aspecto tecnológico, en reiteradas oportunidades encontramos que no se dispone de las instalaciones necesarias (laboratorios informáticos, conexión Internet) o no están en condiciones para una adecuada implementación del nuevo enfoque, el cual no sólo implica que los alumnos tengan su propio acceso a internet, sino también que puedan acceder al material digital en las clases presenciales.

- Finalmente, aunque tal vez no deba considerarse como un aspecto negativo, por cuestiones ajenas al docente y en relación con el punto anterior, muchas veces nos encontramos con que ante la falla de la tecnología en la clase presencial, debemos recurrir a nuestras “viejas” recetas tradicionales.

## **Conclusiones**

Por lo expuesto en el párrafo anterior, concluimos a modo de cierre que en efecto el Tutor Virtual *no es el centro* de los procesos educativos virtuales, pues hay una nueva concepción de alumno como persona participante; pero *sí es pieza clave* en el proceso educativo virtual. Coincidimos con Castaño (2012:196) en que “no se trata de convertir a los docentes en orientadores, sino de hacer más explícita la función que los profesores desarrollan, de forma habitual, como guía y facilitador del proceso de aprendizaje del alumnado y de su desarrollo personal y profesional”. El docente tutor, en su papel de dinamizador y moderador requiere de una formación holística, integral y global, de una actitud, aptitud e identidad psico-física trascendental, real-virtual, además de ser un profesional tecnológico del que dependerá el sostenimiento, la motivación y la permanencia del alumno-participante en un curso o programa de formación, pues en esta modalidad educativa el *principal actor* es el alumno participante y alrededor de quien giran todos *los saberes* que se desarrollan en un Aula Virtual.

## **Bibliografía**

- Castaño, E., Blanco, A. y Asensio, E. (2012). “Competencias para la tutoría: experiencias de formación con profesores universitarios”. *Revista de Docencia Universitaria*. Vol 10 (2): 193-210. Disponible en <http://redaberta.usc.es/redu>
- Celman, S. (2000). “¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?” En Camilloni, Alicia R. W. et al. *La Evaluación de los Aprendizajes en el debate didáctico Contemporáneo*, (pp 35-66). Disponible en <http://formacioncontinua.sepbcgob.mx/DESARROLLO%20DE%20COMPETE%20NCIAS/Antologia/UNIDAD%202/Celman,%20Susana.pdf>
- Villar G. y Licon Vega, L (2011) “El Docente en el Rol de Tutor Virtual en los Entornos Virtuales de Aprendizaje”. *Revista Paradigma*. Año 20. Número 30. Octubre de 2011: 135-153. Disponible en <http://postgrado.upnfm.edu.hn/paradigma/revistas/antiores/30.pdf>
- UNESCO (2004): *Las tecnologías de información y la comunicación en la formación docente*. Disponible en <http://www.unesco.org.uy/ci/fileadmin/comunicacion-informacion/lastecnologias.pdf>

# **Creencias sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés de alumnos practicantes: su impacto en las prácticas profesionales docentes**

Roverso, María Paula

Valsecchi, María Inés

Ponce, Silvana

Universidad Nacional de Río Cuarto

En los últimos años se ha demostrado que el sistema de creencias de cada individuo cumple un rol primordial en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de un idioma extranjero, particularmente, en los cursos de formación docente. Diferentes estudios han demostrado que los cursos de formación docente de los Profesorados tienen poco o nulo impacto sobre los docentes en formación debido a que las creencias preestablecidas que los alumnos poseen al inicio de sus prácticas actúan como filtro de la nueva información brindada en las asignaturas. Consideramos, entonces, de suma importancia investigar sobre esta temática dada la escasa investigación sobre el sistema de creencias de docentes de lengua extranjera en formación en nuestro país y la falta de consenso en los resultados obtenidos en los diferentes estudios. Este estudio de investigación tuvo dos objetivos generales: a) indagar acerca de las creencias sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera manifestadas por los alumnos practicantes del Profesorado de Inglés de una universidad nacional pública al comienzo y al término de su práctica profesional docente, y b) observar el impacto de sus creencias sobre la planificación de clases y su desarrollo en ámbitos reales de enseñanza. En esta presentación, se describirá la propuesta de investigación desarrollada, se socializarán los resultados obtenidos y se plantearán los alcances de esta investigación en cuanto a la transferencia de los resultados en el Área de Formación Docente de los Profesorados de Inglés con el fin de optimizar la preparación de los alumnos en su práctica profesional docente.

**Palabras clave: creencias, alumnos practicantes, procesos de enseñanza y aprendizaje, lengua extranjera**

## **Introducción**

En los últimos años se ha demostrado que el sistema de creencias cumple un rol fundamental en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de un idioma extranjero, especialmente, en los cursos de formación pedagógica y docente. Algunos estudios realizados en esta área han demostrado que los cursos de formación docente tienen poco o nulo impacto sobre los docentes en formación, debido a que las creencias preestablecidas que los alumnos practicantes poseen al inicio de sus prácticas actúan como filtro de la nueva información brindada en estas asignaturas teórico-prácticas.

Peacock (2011), quien investigó las creencias de alumnos practicantes durante tres años, concluyó que las creencias de su grupo de alumnos no se modificaron significativamente. De igual manera, el estudio llevado a cabo por Urmston (2003), con docentes practicantes de Hong Kong, mostró que durante el transcurso de tres años las

creencias de sus participantes no se modificaron de forma significativa, por lo que este autor concluyó que muchas creencias de los docentes practicantes son resistentes al cambio. Por otro lado, entre los estudios que evidenciaron cambios en las creencias de los alumnos practicantes se encuentra el de Blázquez Entonado y Tagle Ochoa (2010) quienes investigaron las creencias sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje de futuros profesores de inglés de un programa universitario de formación docente. Los resultados de este estudio mostraron que las creencias de los practicantes se modificaron hacia el final de su formación docente, hecho que demostraría que, a través de la acción y la reflexión, presentes en los cursos del programa de formación docente, las creencias pueden ser modificadas.

Similarmente, Busch (2010) investigó los efectos de un curso introductorio de adquisición de una segunda lengua en las creencias de alumnos practicantes durante tres años. Este estudio demostró que las creencias de los alumnos practicantes cambiaron y evolucionaron en el contexto del curso. Los cambios se manifestaron en relación al tiempo que un alumno necesita para aprender una segunda lengua, la necesidad de conocer las culturas donde se habla el idioma inglés, la importancia del vocabulario y la gramática en el aprendizaje de una segunda lengua, y en relación a las estrategias de aprendizaje y de comunicación utilizadas por los alumnos que estaban aprendiendo una segunda lengua. Otro estudio que también demostró cambio en las creencias de los docentes en formación fue el de Barnes (2003), quien investigó las motivaciones, creencias y actitudes de alumnos practicantes sobre la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera al comienzo de su preparación como docentes, y la forma en que éstas fueron cambiando a lo largo del cursado de la carrera.

En Argentina, a excepción del trabajo longitudinal realizado por Ponce (2012), no se han encontrado estudios sobre el sistema de creencias de docentes en formación con respecto a la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Ponce estudió las creencias de alumnos practicantes de nuestro país antes y después de realizar las prácticas profesionales con el doble objetivo de detectar si existían cambios en sus creencias y de observar si existía algún tipo de relación entre las creencias adoptadas y el desempeño de las practicantes en las clases que dictaban. Los resultados obtenidos en este estudio demostraron que los alumnos practicantes continuaron sosteniendo algunas de sus creencias previas sobre el inglés como lengua extranjera. Sin embargo, este estudio también reveló que las creencias son flexibles y que pueden ser modificadas. Con respecto a la relación entre las creencias de los alumnos practicantes y sus prácticas áulicas, este estudio demostró que dicha relación es compleja y que no siempre las creencias se evidencian en las acciones de los practicantes por diferentes motivos, tales como la influencia de los factores contextuales.

Dada la importancia del tema, la falta de consenso en los resultados obtenidos en diferentes estudios y el escaso número de investigaciones sobre creencias en nuestro país, se consideró necesario estudiar el tema en el marco de una beca de investigación. El estudio de investigación que aquí se describe planteó dos objetivos principales a ser alcanzados en el año de duración de la beca de investigación: a) indagar acerca de las creencias sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera manifestadas por los alumnos practicantes del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Río Cuarto al comienzo y término de su práctica profesional docente; y b) observar el impacto de las creencias de los alumnos practicantes sobre sus planificaciones de clases y el desarrollo de las mismas en ámbitos reales de enseñanza. Los resultados obtenidos de este

estudio fueron transferidos al Área de Formación Docente del Profesorado de Inglés con el fin último de optimizar la preparación de los alumnos en su práctica profesional docente

En el siguiente trabajo se describirá la propuesta de investigación desarrollada y se socializarán los resultados obtenidos en relación a los objetivos planteados. Este proyecto de beca de investigación se encuentra enmarcado en un proyecto mayor titulado “Creencias de Docentes y Alumnos sobre los Procesos de Enseñanza y de Aprendizaje del Inglés en el Nivel Medio: Diagnóstico de las Creencias que Favorecen u Obstaculizan el Aprendizaje”, subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Río Cuarto, que tuvo por objetivo último indagar los motivos que puedan explicar las discrepancias entre la competencia alcanzada por los alumnos en la escuela secundaria y la deseada tras seis años de enseñanza sistemática del idioma extranjero.

### **Objetivos del trabajo de la beca de investigación**

Los objetivos principales planteados en este proyecto de beca de investigación fueron:

1. Indagar acerca de las creencias que poseían las alumnas de cuarto año del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Río Cuarto, al comienzo y al término de las Prácticas Profesionales Docentes en relación a las categorías detalladas a continuación, que se encuentran entre las más importantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera:

- a. Rol del docente
- b. Rol del alumno
- c. Rol de la gramática
- d. Rol del vocabulario

2. Observar el impacto de sus creencias sobre la planificación de clases y el desarrollo de las mismas en ámbitos reales de enseñanza.

### **Metodología**

#### **Participantes**

De la totalidad de alumnos que cursaron la asignatura Práctica Profesional Docente Nivel I en el primer cuatrimestre del año 2012, se recolectaron datos de los trece alumnos que aceptaron participar en este proyecto. Sin embargo, se analizó la información proveniente de solo dos participantes debido al carácter cualitativo de este estudio. Además del análisis demográfico de los participantes, surgió el interés de estudiar si la variable edad podría llegar a influir en las creencias de los participantes. Por lo tanto, se eligieron dos participantes del mismo género pero de diferentes edades: la alumna mujer de mayor edad y la de menor edad.

#### **Materiales**

Para la recolección de datos se utilizaron los siguientes instrumentos:

1. Un cuestionario socio-demográfico ad-hoc que brindó información sobre la edad de los participantes, el tipo de colegio al que asistieron, si tuvieron inglés en el secundario y/o en institutos privados, experiencia en exámenes internacionales, razón por la que decidieron estudiar el Profesorado de Inglés, si trabajaban en el momento de realizar sus prácticas profesionales y si ya habían cursado la asignatura previamente.

2. Una entrevista personal semi-estructurada basada en el cuestionario BALLI (Horwitz, 1985) (cuestionario de creencias sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje



de una lengua extranjera). De este cuestionario se seleccionaron los ítems más relevantes a los objetivos de este proyecto. Los alumnos debían expresar acuerdo o desacuerdo con respecto a estos ítems y justificar las razones de sus respuestas.

También se administró un formulario de consentimiento en el que se solicitaba la voluntad de los participantes de formar parte de este estudio de beca de investigación.

## Resultados

En cuanto a la información brindada por el cuestionario socio-demográfico administrado a las dos participantes de este estudio, se pudo obtener rica información sobre el contexto educativo de estas dos alumnas mujeres de diferentes edades: Por un lado, una de las participantes, Luisa, quien tenía 21 años de edad, asistió a un colegio secundario privado donde tuvo la asignatura inglés; había estudiado inglés durante 7 años en un instituto privado y rindió dos exámenes internacionales (PET Y FCE). Luisa manifestó en dicho cuestionario que le interesaba la docencia porque disfrutaba transmitir conocimientos y a la vez, aprender de sus alumnos. La participante número 2, Noemí, quien tenía 28 años de edad, asistió a un colegio secundario privado donde tuvo la asignatura inglés. Manifestó haber estudiado inglés en un instituto privado durante dos años, y elegido la carrera Profesorado de Inglés porque le gustaba estudiar lenguas extranjeras y además porque consideraba la docencia como una actividad gratificante.

La primera pregunta de investigación planteada en el estudio de beca<sup>1</sup> se refería a qué creencias sobre el proceso de enseñanza del inglés como lengua extranjera manifestaban las alumnas practicantes del Profesorado de Inglés de una universidad pública nacional. Para dar respuesta este interrogante, se analizó la información brindada en la entrevista realizada al comienzo del primer cuatrimestre del año 2012 a la luz de las cuatro categorías de análisis establecidas de antemano en este estudio. En relación a la categoría “rol del docente”, no se pudo obtener información alguna de las respuestas brindadas por ambas participantes en la entrevista. Con respecto a la categoría “rol del alumno”, la información proporcionada a través de la entrevista mostró que las alumnas poseían diferentes creencias con respecto al hecho de cometer errores al inicio del proceso de aprendizaje. Noemí manifestó su creencia de que los errores pueden ser internalizados si no son corregidos en el momento en que se cometen. Por otro lado, Luisa manifestó que nadie aprende sin cometer errores pero coincide con Noemí en que es importante que no se fosilicen.

En relación a los constructos “rol de la gramática” y “rol del vocabulario”, la información proporcionada en la entrevista permitió conocer que ambas participantes creían que aprender una lengua extranjera no era una cuestión de aprender solo reglas gramaticales, sino también, de manera conjunta, implicaba aprender vocabulario. Esta creencia compartida por ambas participantes está en consonancia con los conceptos teóricos presentes en la literatura sobre lo que implica el aprendizaje de una lengua extranjera, por lo que se podría inferir que estos nuevos conocimientos han tenido un impacto en el sistema de creencias de estas alumnas.

En relación a la segunda pregunta de investigación, *¿qué impacto tienen las creencias de las alumnas en sus planificaciones de clases y en el dictado de sus clases?*, se

---

<sup>1</sup> Algunos resultados sobre la primera pregunta de investigación fueron socializados en las Terceras Jornadas de Investigación y Cuartas de Producción, y publicados en Publicación Bianual, ambos pertenecientes al Departamento de Lenguas, UNRC.

analizaron cualitativamente los datos proporcionados en las entrevistas, las planificaciones de clases de las dos alumnas y los comentarios proporcionados por sus docentes supervisoras en base a las cuatro categorías de análisis. Cabe destacar que los resultados brindados en esta sección fueron generados a partir de la interpretación de esta investigadora, por lo cual, pueden estar sesgados de cierta subjetividad, “guiados por cuestiones planteadas subjetivamente por el investigador” (Escalante Gómez y Páramo, 2011, p. 83).

Con respecto a Luisa, si bien en su entrevista no se recolectó información acerca de su creencia en relación al “rol docente”, en sus planificaciones se observó que el rol que ella deseaba desempeñar era el de organizador, docente motivador, “proporcionador de feedback” y colaborador con los alumnos. Por otra parte, los informes escritos de su supervisora parecerían no concordar con el tipo de docente anhelado por Luisa, dado que le indicaron que las instrucciones proporcionadas a los alumnos no fueron claras, que necesitaba ser más organizada, mejorar el tono de voz y dirigirse al grupo todo. En este caso, las creencias de la participante no se reflejaron en sus acciones áulicas. En lo que respecta al “rol del alumno”, no se observó referencia sobre esta categoría en sus planificaciones ni en los comentarios de su supervisora. Con relación a los constructos “rol de la gramática” y “rol del vocabulario”, las planificaciones de clases de Luisa reflejaron su creencia de que tanto vocabulario y gramática deberían ser enseñados en forma conjunta, ya que las actividades de clases diseñadas pretendían la práctica de ambos aspectos de la lengua. En el informe de la docente supervisora no se identificó información acerca de la integración de los dos aspectos; solo una referencia sobre su desempeño en la fase de presentación de temas gramaticales.

En cuanto a Noemí, si bien la entrevista no aportó datos significativos sobre sus creencias con respecto al “rol del docente”, sus planificaciones de clases permitieron observar que la alumna pretendía desempeñar su rol docente como organizadora. Sin embargo, la devolución de clase de la docente supervisora indicó que Noemí no había logrado desempeñar ese rol. Se le sugería captar la atención de los alumnos al momento de dar instrucciones y dedicarle más tiempo a la asignación de tareas y consignas. Las creencias de Noemí sobre el rol del docente, al igual que las de Luisa, tampoco se evidenciaron en su práctica áulica. En relación al “rol del alumno”, no se pudo recolectar información ni de las planificaciones de clases de la alumna ni de los comentarios de la docente supervisora. En las planificaciones de clases de Noemí no se vio reflejada su creencia acerca de que “la gramática” y el “vocabulario” deben ser enseñados de manera conjunta ya que dichas planificaciones incluían solo la enseñanza y la práctica de vocabulario. En el informe de la docente supervisora no se encontró información acerca de la presencia de estos aspectos.

En este estudio la variable edad demostró no ser un factor determinante con respecto a las creencias que poseían las alumnas ya que los datos obtenidos revelaron que ambas participantes compartían muchas de las creencias acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje de inglés como lengua extranjera. Tanto Luisa como Noemí, por ejemplo, demostraron creer que la gramática y el vocabulario debían ser enseñados en conjunto. Estas semejanzas podrían atribuirse a los conceptos teóricos estudiados y discutidos en la carrera en las diferentes asignaturas de formación docente.

## Conclusión

Parecería desprenderse de este estudio que algunas de las creencias con las cuales las alumnas practicantes iniciaron la instancia de práctica profesional docente fueron afianzadas en este periodo de práctica y, en ocasiones, plasmadas en sus planificaciones. Por ejemplo, en la asignatura Práctica Profesional Docente se promueve la enseñanza de vocabulario inmerso en un contexto gramatical, y esta integración fue planificada y pensada por las alumnas.

Si bien las creencias de las participantes en relación “al rol del docente” no fueron claramente explicitadas en sus entrevistas, el análisis de sus planificaciones reveló que las alumnas practicantes poseían creencias en relación a esta categoría de análisis. Además, los comentarios provistos por los docentes supervisores dejan entrever que estas participantes no lograron plasmar esas creencias en sus prácticas áulicas, lo que ameritaría un estudio más profundo para analizar las posibles causas de dicha incongruencia.

No se pudo observar otros cambios en las creencias de estas participantes al no haber planteado un estudio más longitudinal que pudiera haber permitido observar dichos cambios.

En lo que respecta a la variable edad, los datos obtenidos de estas participantes indican que las alumnas no presentaron marcadas diferencias en cuanto a los procesos de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera. Ambas demostraron compartir ciertas creencias, sobre todo en relación a la enseñanza de gramática y vocabulario en forma conjunta. Estas similitudes en sus creencias pueden ser resultado de los conceptos teóricos estudiados y discutidos durante la carrera en las diferentes asignaturas de formación docente.

Los resultados de esta investigación confirman la aseveración de que los alumnos practicantes poseen creencias pre-establecidas sobre la enseñanza y el aprendizaje de inglés como lengua extranjera y que no siempre esas creencias se ven reflejadas en las acciones áulicas (Johnson, 1994; Mattheoudakis, 2007; Ponce, 2012). Es indudable que estos resultados merecen ser compartidos con los alumnos practicantes que inician sus prácticas áulicas en los programas de formación docente para que puedan servir como experiencias disparadoras de discusiones y reflexiones sumamente valiosas ya que están enmarcadas en un contexto situacional casi idéntico al de sus propias prácticas docentes áulicas.

## Bibliografía

- Barnes, A. (2003). *Student modern foreign languages teachers learning to teach: Beliefs, attitudes and the development of a methodological landscape*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Warwick.
- Blázquez Entonado, F., & Tagle Ochoa, T. (2010). “Formación docente: Un estudio de las creencias de alumnos y profesores sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54(4), 1-12.
- Busch, D. (2010). “Pre-service teachers’ beliefs about language learning: The second language acquisition course as an agent for change”. *Language Teaching Research*, 14 (3), 318-337.
- Horwitz, E. (1985). “Using students’ beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course”. *Foreign Language Annals*, 18 (4), 333- 340.
- Johnson, K. (1994). “The emerging beliefs and instructional practices of pre-service English as second language teachers”. *Teaching and Teacher Education*, 10 (4), 439- 452.

- Mattheoudakis, M. (2007). "Tracking changes in pre-service EFL teacher beliefs in Greece: a longitudinal study". *Teaching and Teacher Education* 23, 1272- 1288.
- Navarro, P., & Díaz, C. (1999). "Análisis de contenido". En J. M. Delgado y J. Gutiérrez. *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis: 177-224.
- Peacock, M. (2001). "Pre-service teachers' beliefs about second language learning: A longitudinal study". *System* 29, 177-195.
- Ponce, S. (2011). *Trainee teachers' beliefs about teaching and learning English as a foreign language and their relation to stability and classroom actions: A longitudinal study*. Tesis de maestría no publicada. Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Ursmtom, A. (2003). "Learning to teach English in Hong Kong: The opinions of teachers in training". *Language and Education*, 17 (2), 112-37.
- Valsecchi, M., Barbeito, M., Placci, G., Olivero, M., González, L., Ponce, S., Sanchez Centeno, A., Sacchi, F. (2011). *Creencias de docentes y alumnos sobre el proceso de enseñanza aprendizaje del inglés en el nivel medio: Diagnóstico de las creencias que favorecen u obstaculizan el aprendizaje*. Proyecto de Investigación subsidiado por Secyt, UNRC. Convocatoria 2012-2014.