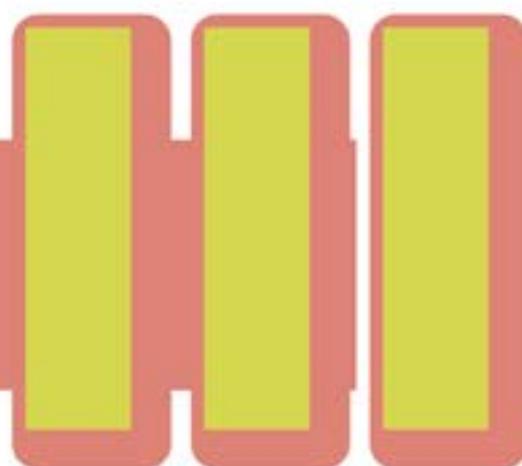


Lenguas y culturas
Desafíos actuales de la diversidad
y de la integración

VOLUMEN

**FORMACIÓN DOCENTE
E INVESTIGATIVA**



Celina Barbeito, Mario López Barrios y Rosana Pasquale

EDITORAS

Actas de las XV Jornadas y II Congreso Latinoamericano
de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior

FACULTAD DE LENGUAS, UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA
12 AL 14 DE NOVIEMBRE DE 2015



***Lenguas y culturas: Desafíos actuales de la
diversidad y de la integración***

**Actas de las XV Jornadas y II Congreso Latinoamericano de Enseñanza
de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior**

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba

12 al 14 de noviembre de 2015

Mario López Barrios

Editor general

VOLUMEN III

FORMACIÓN DOCENTE E INVESTIGATIVA

Celina Barbeito, Mario López Barrios y Rosana Pasquale

Editores

Formación docente e investigativa / Annekathrin Schafer ... [et al.] ; editado por María Celina Barbeito ; Mario López Barrios ; Rosana Pasquale. - 1a ed. - Córdoba : Universidad Nacional de Córdoba, 2017.

Libro digital, PDF - (Lenguas y culturas: Desafíos actuales de la diversidad y de la integración. Actas de las XV Jornadas)

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-950-33-1385-5

1. Enseñanza de Lenguas Extranjeras. 2. Formación Docente. 3. Aprendizaje. I. Schafer, Annekathrin II. Barbeito, María Celina, ed. III. López Barrios, Mario, ed. IV. Pasquale, Rosana, ed. CDD 371.1



Contenido

Evaluadores de Actas de las XV Jornadas y II Congreso Latinoamericano de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior	08
Autores del volumen	12
Introducción	12
<i>Celina Barbeito, Mario López Barrios y Rosana Pasquale</i>	
Capítulo 1	16
¿Formación en enfoques plurales? Representaciones de formadores de formadores. Avances de investigación.	
<i>María Elena Ceberio, Clide Gremiger y Silvia Elstein</i>	
Capítulo 2	29
Formación docente en Lenguas Extranjeras - diálogos en el marco de la revisión curricular	
<i>Viviana Basano, Flavia Bonadeo y Griselda Sassola</i>	
Capítulo 3	40
La formación docente en lengua extranjera: opciones y debates	
<i>Rosana Pasquale</i>	
Capítulo 4	52
Ser docente de lenguas hoy: entre sacerdocio, saberes y diversidad	
<i>Estela Klett</i>	
Capítulo 5	63
El grupo de estudio: una manera de hacer visibles los saberes de la práctica	
<i>Flavia S. Bonadeo, María Griselda Di Luzio y Norma M. Gallay</i>	
Capítulo 6	74
A agência docente de língua inglesa no Programa de Formação Interdisciplinar Superior (PROFIS) da UNICAMP	
<i>Denise Akemi Hibarino</i>	

Capítulo 7 _____	87
El aprendizaje léxico en la escuela secundaria pública: Análisis de creencias y uso de estrategias	
<i>María Gimena San Martín y Gabriela Helale</i>	
Capítulo 8 _____	101
Aprendizaje léxico en inglés: análisis de creencias y estrategias de adolescentes en dos instituciones privadas	
<i>María José Alcázar y Milena Altamirano</i>	
Capítulo 9 _____	120
Creencias y uso de estrategias de aprendizaje léxico en estudiantes de alemán como LE	
<i>Luis Eduardo Jaimez y Carlos Javier Raffo</i>	
Capítulo 10 _____	130
Desarrollo del léxico en lengua extranjera: factores internos y externos que influyen en el aprendizaje	
<i>Mario López Barrios y Elba Villanueva de Debat</i>	
Capítulo 11 _____	141
Adquisición de algunos patrones sintácticos no canónicos en lengua inglesa	
<i>Sara I. Lopez y Mercedes Viejobueno</i>	
Capítulo 12 _____	157
El aprendizaje cooperativo en la enseñanza de una cultura extranjera en el nivel universitario	
<i>Annekathrin Schäfer</i>	

Evaluadores de los volúmenes I a VI

Elena Acevedo de Bomba
Universidad Nacional de Tucumán

Cecilia Aguado
Universidad Nacional de Córdoba

Verónica Aguirre
Universidad Nacional de Catamarca

Ana Alba Moreyra
Universidad Nacional de Córdoba

María Victoria Alday
Universidad Nacional de Córdoba

Bibiana Amado
Universidad Nacional de Córdoba

Fernanda Aren
Universidad de Buenos Aires

Florencia Ávalos
Universidad Nacional de Córdoba

Darío Banegas
Ministerio de Educación (Chubut)

Celina Barbeito
Universidad Nacional de Río Cuarto

Roberto Bein
Universidad de Buenos Aires

Amelia Bogliotti
Universidad Nacional de Córdoba

Cecilia Broilo
Universidad Nacional de Catamarca

Richard Brunel Matías
Universidad Nacional de Córdoba

Adrián Canteros
Universidad Nacional de Rosario

María Elena Ceberio
Universidad Nacional de Río Cuarto

Geraldine Chaia
Universidad Nacional del Comahue

Leonor Corradi
IES en Lenguas Vivas Juan Ramón
Fernández, CABA

Natalia Dalla Costa
Universidad Nacional de Córdoba

María Gabriela Díaz Cortez
Universidad Nacional de Córdoba

Patricia Franzoni
IES en Lenguas Vivas Juan Ramón
Fernández, CABA

Mónica Gandolfo
Universidad de Buenos Aires

Hebe Gargiulo
Universidad Nacional de Córdoba

Ileana Yamina Gava
Universidad Nacional de Córdoba

Ana Gentile
Universidad Nacional de La Plata

Florencia Giménez
Universidad Nacional de Córdoba

Natalia Gómez Calvillo
Universidad Nacional de Córdoba

Gabriela Helale
Universidad Nacional de Córdoba

Ana María Huvelle
Universidad Nacional de La Pampa

Estela Klett
Universidad de Buenos Aires

María Eugenia Lapenda
Dirección de Educación Especial (Provincia
de Buenos Aires), Instituto del Profesorado en
Educación Especial (CABA) y Universidad Nacional
de Avellaneda.

María Marta Ledesma
Universidad Nacional de Córdoba

Mario López Barrios
Universidad Nacional de Córdoba

Fabiana Luchetti
Universidad Nacional de Luján

Cristina Magno
Universidad Nacional de General Sarmiento

Julia I. Martínez
Universidad Nacional de Córdoba

Patricia Meehan
Universidad Nacional de Córdoba

Florencia Miranda
Universidad Nacional de Rosario

Silvia Miranda de Torres
Universidad Nacional de Córdoba

Marcela Morchio
Universidad Nacional de San Juan

Ana María Morra
Universidad Nacional de Córdoba

Verónica Muñoz
Universidad Nacional de Río Cuarto

María Carolina Orgnero S.
Universidad Nacional de Córdoba y
Universidad Nacional de Río Cuarto

María Emilia Pandolfi
ISP "Dr. Joaquín V. González", CABA

Rosana Pasquale
Universidad Nacional de Luján

Alicia Pérez de Pereyra
Universidad Nacional de Córdoba

Ana Cecilia Pérez
Universidad Nacional de Córdoba

Romina Picchio
Universidad Nacional de Río Cuarto

Graciela Placci
Universidad Nacional de Río Cuarto

Silvana Ponce
Universidad Nacional de Río Cuarto

Melina Porto
Universidad Nacional de La Plata

María Isabel Pozzo
Universidad Nacional de Rosario

Carlos Javier Raffo
Universidad Nacional de Córdoba

Pablo Requena
Univeristy of Montana, USA

Susana Rezzano
Universidad Nacional de San Luis

María Elisa Romano
Universidad Nacional de Córdoba

María Gimena San Martín
Universidad Nacional de Córdoba

Lúcia Segabinazi Dumas
Universidad Nacional de Córdoba

Marisel Somale
Universidad Nacional de Villa María

María Alejandra Soto
Universidad Autónoma de Entre Ríos

Sandra Trovarelli
Universidad Nacional de Córdoba

María Inés Valsecchi
Universidad Nacional de Río Cuarto

Micaela van Muylem
Universidad Nacional de Córdoba

Elba Villanueva de Debat
Universidad Nacional de Córdoba

Valeria Wilke
Universidad Nacional de Córdoba

Introducción

Celina Barbeito, Mario López Barrios y Rosana Pasquale

El presente volumen reúne una selección de las ponencias, presentadas en las XV JORNADAS Y II CONGRESO LATINOAMERICANO DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS EN EL NIVEL SUPERIOR, “Lenguas y culturas: Desafíos actuales de la diversidad y de la integración”. Dichas jornadas se llevaron a cabo en la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, del 12 al 14 de noviembre de 2015. Este tercer tomo de las actas recoge las ponencias realizadas en el Eje 4: Formación docente e investigativa en cuyo marco se expusieron dieciséis trabajos, doce de los cuales se publican en este volumen.

Formación docente

En primer término, se presentan los trabajos correspondientes a la formación docente. Un total de seis trabajos conforman este sub-eje que incluye contribuciones de docentes de distintas instituciones formadoras de docentes de la Argentina y de Brasil.

La preocupación por la formación docente atañe a diversos actores del quehacer educativo y social: los funcionarios que diseñan las políticas del campo, los directivos de las instituciones educativas, los docentes e investigadores que nos dedicamos a la tarea de formar las nuevas generaciones de docentes, entre otros.

En este libro, se presentan algunas voces de este último grupo de actores. Sus contribuciones ponen en circulación conocimientos que permiten comprender la complejidad de la formación docente de los profesores de lenguas extranjeras y proponen experiencias y alternativas optimizadoras en ese ámbito.

Evitando los enfoques lineales o simplificadores, Ceberio, Greminger y Elstein se interrogan, en el marco de su investigación llevada a cabo en la Universidad Nacional de Río Cuarto, sobre la difícil relación entre la sugerencia ministerial de introducir enfoques plurales en la formación de grado de los profesorado de lenguas extranjeras y las representaciones de formadores de formadores susceptibles de introducirlos. Un estudio de casos permite a las autoras concluir que, si bien se percibe conocimiento, participación y adhesión de los formadores de formadores a la educación al plurilingüismo y a su inclusión en la formación inicial de los profesorado de lengua y lenguas extranjeras, queda todavía un largo camino por recorrer en la difusión de estos enfoques en diferentes jurisdicciones.

En el contexto de las reformas curriculares jurisdiccionales, Basano, Bonadeo y Sassola, integrantes del Equipo Pedagógico de Lenguas Extranjeras del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, comparten con los lectores ciertos aspectos del proceso de redacción de los diseños curriculares para la formación docente en esa Provincia. Las autoras recorren no sólo cuestiones técnicas de esta elaboración sino también ponen en foco las condiciones de gestación del proyecto, las situaciones de toma de decisiones fundadas, los nudos conflictivos y los diálogos epistemológicos y ético-políticos que se

entablaron entre los formadores de formadores provenientes de diferentes tradiciones de enseñanza.

Por su parte, el trabajo de Pasquale presenta de manera dicotómica, a sabiendas de los matices que cada una de ellos reviste, tres opciones de formación de los docentes de lenguas extranjeras: formación terciaria/formación universitaria; formación disciplinar/formación ¿general?, ¿pedagógica?, ¿profesionalizante? y formación de docentes-expertos/formación de docentes-competentes. La autora propone una caracterización de cada uno de los componentes de los pares y, si bien reconoce que no existe linealidad en los procesos debido a la multiplicidad de factores que intervienen en ellos, concluye que cada opción conlleva perspectivas de formación específicas y prefigura modelos de profesor de lenguas extranjeras particulares.

Centrando su análisis en la figura del profesor, su tarea como docente y las características de su formación, Klett recorre tres ejes que permiten resignificar estos elementos e incitan al docente a proponer intervenciones didácticas situadas: el sacerdocio, la transmisión de los saberes y la apertura hacia la diversidad y la pluralidad. Con sólidos argumentos, la autora defiende la entrega emocional que requiere la profesión de docente de lenguas extranjeras; la continua interrelación entre el terreno de acción y los marcos teóricos de referencia y la necesaria apertura hacia la diversidad lingüística que involucra a las lenguas que cohabitan los diversos contextos de enseñanza-aprendizaje. Así, la autora construye una triada - sacerdocio, saberes y diversidad - que, armoniosamente articulada debería, en su opinión, marcar el norte en la nueva construcción de la profesión del docente de lenguas extranjeras.

La articulación entre docencia, investigación y formación continua es el eje sobre el cual se basa la propuesta presentada por Bonadeo, Di Luzio y Gallay, en el marco de la enseñanza superior no universitaria. Las autoras nos invitan a reconstruir el camino recorrido desde la iniciativa de la cátedra de Taller de Docencia II del Profesorado de Inglés del Instituto Superior del Profesorado N° 8 “Almirante Brown” de Santa Fe hasta la constitución de un Grupo de Estudio sobre proyectos y materiales de enseñanza en lengua extranjera, en particular, en inglés. Motivadas por la necesidad de crear espacios institucionales para los graduados, aportar a la construcción de una agenda específica de la didáctica de las lenguas extranjeras y visibilizar los conocimientos de la práctica, en diálogo con los conocimientos teóricos; las autoras, animadoras del Grupo de Estudio, dan cuenta de los resultados enriquecedores obtenidos tanto para los docentes noveles como para la comunidad de formadores en general.

El único artículo en lengua portuguesa inserto en este eje, da cuenta de algunos resultados parciales del proyecto de tesis de doctorado de su autora, Denise Hibarino. El proyecto presentado se titula (Des) construções de práticas locais: conflitos da agencia docente nas aulas de língua inglesa no contexto do ProFIS na Universidade Estadual de Campinas. En este artículo, la autora se centra en la descripción y puesta en valor de las potencialidades del Programa de Formação Interdisciplinar de la Universidad de Campinas, dando cuenta de sus principales características en relación con la organización de las clases de lengua inglesa, los roles de los docentes y alumnos y los discursos circulantes en el aula. Desde su doble rol de investigadora y docente, la autora reseña los efectos enriquecedores del Programa en las actividades sustantivas de enseñanza e investigación.

Formación investigativa

La segunda parte de este volumen está integrada por seis trabajos de investigación empírica correspondientes al sub-eje de la formación investigativa. La mayoría de estos artículos indagan aspectos de la adquisición del léxico y de la gramática, mientras que el último se centra en las posibilidades del aprendizaje cooperativo en la enseñanza de la cultura de los pueblos de habla alemana en el marco de la formación de docentes de dicha lengua.

Con la intención de lograr una comprensión más profunda acerca del proceso de aprendizaje del léxico de una lengua-cultura extranjera y esperando que los resultados obtenidos impacten las prácticas áulicas, cuatro de los trabajos en este volumen presentan resultados obtenidos por investigaciones de un proyecto desarrollado en la Universidad Nacional de Córdoba que indaga sobre las creencias y estrategias de alumnos de inglés y alemán como lengua extranjera.

San Martín y Helale se enfocan en las creencias y empleo de estrategias de aprendizaje léxico en inglés utilizadas por dos grupos de alumnos de primer año de escuelas secundarias públicas de la ciudad de Córdoba. A partir de la utilización de una encuesta, las investigadoras reportan que todos los participantes poseen creencias que favorecerían el aprendizaje tales como la asignación de un rol preponderante al léxico en la comunicación y la creencia de que la práctica es esencial, entre otras. Además, observan diferencias en el repertorio de estrategias utilizadas por uno de los dos grupos. Las autoras interpretan estas diferencias a la luz de factores externos al aprendizaje, tales como acceso a materiales y a TIC, y proponen profundizar en el tema a partir de nuevas investigaciones.

Alcázar y Altamirano, por otro lado, estudian las creencias sobre el aprendizaje del léxico en inglés y las estrategias utilizadas por alumnos adolescentes en el ámbito privado. Partiendo de la premisa que se utilizan más estrategias en el aprendizaje de léxico que en cualquier otra competencia lingüística, los autores encuestaron y evaluaron a estudiantes de dos instituciones, una escuela y un instituto de inglés. Los resultados, en líneas similares a los de San Martín y Helale, muestran algunas diferencias entre las creencias y estrategias utilizadas por los alumnos en los dos contextos, la escuela y el instituto privado. Esto los lleva a concluir que la motivación e interés de los alumnos de instituto junto a otros factores externos influyen positivamente en el aprendizaje de los estudiantes.

Con respecto al aprendizaje de alemán, Jáimez y Raffo estudian las creencias y el uso de estrategias de estudiantes de alemán que transitan los niveles A1 y A2 en tres instituciones de la ciudad de Córdoba con modalidad de cursado extensiva e intensiva. Por medio de un cuestionario, los investigadores indagan sobre las creencias de los estudiantes sobre la importancia del léxico en el aprendizaje y la comunicación, la capacidad para aprender, el rol del error y de la ejercitación, entre otros. Las diferencias encontradas entre los grupos llevan a los autores a reflexionar sobre cómo las creencias se modifican y construyen a partir de nuevas experiencias de aprendizaje. Con respecto al uso de estrategias, este estudio reporta que los participantes son mayormente estudiantes estratégicos y conscientes de sus conductas en el ámbito del aprendizaje. Jáimez y Raffo concluyen que es relevante que los docentes realicen acciones tendientes a la verbalización y al tratamiento de las creencias y estrategias en sus aulas.

Cerrando el grupo de trabajos relacionados con las estrategias de aprendizaje léxico (EAL), López Barrios y Villanueva de Debat comparan las estrategias empleadas por aprendientes adultos de inglés en cursos extensivos e intensivos con su rendimiento en tests. La finalidad es indagar el posible impacto que el empleo de algunas EAL puede tener en el desempeño léxico, identificando aquellas empleadas por los alumnos con mejor rendimiento. Además, los autores intentan develar una posible relación entre elección de estrategias, desempeño en los tests, e intensidad de la instrucción.

En cuanto a la adquisición de la gramática, López y Viejobueno llevan a cabo un estudio experimental tendiente a validar el impacto de la instrucción explícita de algunos rasgos sintácticos del inglés en estudiantes universitarios de esa lengua. Utilizando producciones escritas de los sujetos, las autoras identifican la presencia de dos construcciones sintácticas no canónicas, y analizan la posible influencia que la enseñanza puede haber tenido en el uso correcto y adecuado de dichos rasgos. Al tratarse de un estudio longitudinal, las autoras esperan determinar la medida en que el uso de las construcciones se afianza en cuanto a su frecuencia de uso y la calidad de la realización.

Concluyendo las contribuciones al sub-eje de formación investigativa, en el trabajo titulado el aprendizaje cooperativo en la enseñanza de una cultura extranjera en el nivel universitario, Schäfer intenta dar respuesta al problema de familiarizar al estudiante universitario, futuro docente de alemán, con una cultura que le es ajena, a partir de la implementación del aprendizaje cooperativo. La autora presenta el método en sí, su aptitud particular para la enseñanza de una lengua extranjera e incluye varios ejemplos de la adaptación del método para la cátedra Cultura y civilización de las carreras de alemán de la UNC.

A modo de conclusión podemos afirmar la relevancia de los trabajos que forman parte del presente volumen en tanto muestras de investigación situada en contextos reales de formación docente y de enseñanza y aprendizaje de lenguas-culturas extranjeras, especialmente en la Argentina, y en relación con las diferentes lenguas. Esperamos que esta colección de artículos sirva como testimonio de la vitalidad de la investigación en el ámbito de las lenguas-culturas extranjeras en el Nivel Superior, universitario y no universitario.

Río Cuarto, Córdoba, Luján, abril de 2017

Capítulo 1

¿Formación en enfoques plurales? Representaciones de formadores de formadores. Avances de investigación.

María Elena Ceberio

mceberio@hum.unrc.edu.ar

Clide Gremiger

cgremiger@hotmail.com

Silvia Elstein

silvieslstein@gmail.com

Universidad Nacional de Río Cuarto

Río Cuarto – Argentina

Resumen

La hipótesis de partida de una línea de trabajo de un proyecto de investigación (SeCyT-UNRC, 2012-2015) concierne la relación no evidente entre la sugerencia ministerial de introducir enfoques plurales en la formación de grado de los profesorados de lenguas extranjeras y las representaciones de formadores de formadores susceptibles de introducirlos.

Luego de una encuesta formulada a 34 profesores de nivel superior de lengua española como lengua materna y de francés, inglés, italiano y portugués, y de haber analizado sus representaciones respecto de la introducción de enfoques plurales en la formación inicial de los profesorados de lengua y lenguas, en 2013 y 2014 se realizó el segundo instrumento de recolección de datos, una entrevista, a una muestra más reducida. Cabe señalar que la inclusión de docentes de profesorados de lengua materna en la muestra fue una decisión relacionada con la base de los enfoques plurales, que es considerar a la/s lengua/s materna/s entre las lenguas que forman parte del repertorio lingüístico-comunicativo de los sujetos sociales.

El contenido de la entrevista, realizada por chat, deriva de la consideración de los datos obtenidos luego de la primera encuesta. Las preguntas resultan facilitadoras de la metarreflexión que da cuenta de las representaciones post-encuesta.

En este trabajo será presentado el resultado del análisis de las representaciones docentes que aparecen en los discursos de las entrevistas, para lo cual nos guían los principios de la Psicología Social (Moscovici, 1984), el Marco de Referencia para los Enfoques Plurales (2008) y el Interaccionismo discursivo (Bronckart, 2004).

Introducción

En una línea de trabajo de un proyecto de investigación desarrollado en la UNRC (Universidad Nacional de Río Cuarto (SeCyT, 2012-2015)¹, se trabajó sobre la hipótesis de la relación no evidente entre la sugerencia ministerial² de introducir *enfoques plurales* en la formación de grado de los profesorados de lenguas extranjeras y el conocimiento y representaciones de los formadores de formadores, responsables de su introducción como contenido de formación.

Los denominados *enfoques plurales* fueron definidos por el MAREP (2008: 5-6) como los enfoques didácticos que ponen en práctica actividades de enseñanza-aprendizaje que implican a la vez varias (= más de una) variedades lingüísticas y culturales. Este Marco de Referencia para los Enfoques Plurales (2008), producido por el CELV (Centro Europeo para las Lenguas Vivas), creado por el Consejo de Europa en 1995, describe cuatro enfoques plurales: *la conciencia lingüística, las didácticas integradas, la intercomprensión, el enfoque intercultural*. Estos enfoques pueden ser descriptos del siguiente modo:

- Didácticas integradas: apoyo en la lengua de la escuela para facilitar acceso a una primera lengua extranjera; luego, apoyo sobre estas dos para facilitar acceso a una segunda lengua extranjera.

- Conciencia lingüística: actividades de clase con lenguas que la escuela no tiene la intención de enseñar. Incluye también la lengua de la escuela y cualquier otra lengua que se esté aprendiendo. Integra todo tipo de variedades lingüísticas, de la familia, del entorno y de todo el mundo, sin exclusión.

- Enfoque intercultural: asociado al enfoque comunicativo. Trabajo de puesta en relación de la cultura del estudiante con la cultura de la lengua-meta.

- Intercomprensión: se propone un trabajo en paralelo sobre varias lenguas de una misma familia. Se produce disociación de competencias con privilegio de la recepción, basada en la similitud entre las lenguas y su comparación. El enfoque valoriza la/s lengua/s materna/s como mediador para acceder a las otras.

Luego de una encuesta formulada a 34 profesores de nivel superior de lengua española como lengua materna y de francés, inglés, italiano y portugués, y de haber analizado sus representaciones respecto de la introducción de enfoques plurales en la formación inicial de los profesorados de lengua y lenguas, en 2013 y 2014 se aplicó el segundo instrumento de recolección de datos (una entrevista) a una muestra más reducida, con el objeto de realizar un estudio de caso en profundidad, a través del análisis del discurso.

1 Título del proyecto: *La evolución de las representaciones de docentes y alumnos en el tratamiento de la Lengua Materna y las Lenguas Extranjeras. Estudio lingüístico y didáctico de casos*. Directora: Dra. Clide Gremiger

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

Referencias teóricas

Se tomó el concepto de “representación social”, que como señala Boucher (2000) es heterogéneo y polisémico, y encuentra principalmente en Moscovici (1984: 542) definiciones claras:

Un sistema de imágenes, opiniones y creencias que orienta la práctica y está influenciado por ella [...] Una representación social es un sistema de valores, opiniones y prácticas que tiene una doble vocación. Primeramente, instaurar un orden que les dé a los individuos la posibilidad de orientarse dentro del entorno social, material y dominarlo. Luego asegurar la comunicación entre los miembros de la comunidad.

Este autor, citado por Pfeuti (1996: 4-6) señala que para poder abarcar un análisis dimensional y dinámico de las representaciones es necesario no perder de vista los elementos constitutivos de las mismas, a saber:

1. La información que aporta los conocimientos del individuo o el grupo sobre un determinado objeto social.
2. El campo, que permite identificar la organización y la posible jerarquización de los diferentes elementos que componen el conocimiento.
3. La actitud, que muestra el sentido que otorga el individuo, o el grupo, al objeto de la representación social. Se trata de una evaluación e implica una relación de certidumbre o de incertidumbre, de creencia o incredulidad con respecto a un conocimiento determinado.

Moscovici, se pregunta además cómo se elaboran las representaciones y da cuenta de dos procesos a los que llama objetivación y anclaje. El primero se trata de “una disposición particular de los conocimientos concernientes al objeto de la representación” y el segundo permite que las representaciones se ubiquen dentro del marco de conocimientos previos, que le sirven de marco de referencia para la aprehensión del objeto, a la vez que va logrando la familiarización con el nuevo objeto representado (Moscovici, 1961, citado por Lalancette, 2009: 14-15).

Jodelet entiende, además, que las representaciones sociales son “sistemas de interpretación que regulan nuestra relación con el mundo y los demás, orientan y organizan las conductas y las comunicaciones sociales”, así como “la pertenencia social de los individuos por medio de la interiorización de prácticas y experiencias, de modelos de conducta y de pensamiento” (Jodelet, 1991: 36, citada por Boucher, 2000). Lo más importante para este estudio es el hecho de que en esa interpretación entre la representación social y su objeto se produce una relación de “simbolización” que le confiere a la interpretación un modo de significación (Jodelet, 1991: 43, citada por Boucher, 2000). Eso facilita el camino en la búsqueda de las marcas discursivas que dan cuenta de esa simbolización e interpretar su significación.

Para ello, apoyados en los principios teóricos del *interaccionismo social* (Bronckart, 1985; Bronckart, 2004), se toman dos postulados del autor: su distinción de los mundos discursivos y su cruzamiento con las operaciones de explicitación de la relación con los parámetros de la acción lingüística y, por otra parte, los mecanismos de asunción de responsabilidad enunciativa.

Los primeros son útiles para describir el tipo de discursos, los segundos, para relevar las marcas de coherencia pragmática.

El autor distingue entre los *mundos* del orden del *Contar* y los del orden del *Exponer*. Luego, relaciona estos mundos con las marcas espacio-temporales de la agentividad tales como se producen en el texto. De este modo el texto *implica* al agente productor o, por el contrario, se percibe en el texto su distanciamiento, su *autonomía*. Y del cruzamiento de esos subconjuntos surgen los tipos: *discurso interactivo y discurso teórico; relato interactivo y narración*.

Para los mecanismos de asunción de responsabilidad enunciativa que distingue Bronckart (2004), se retoman las categorías analizadas por el equipo (Gremiger et al, 2013):

- a. Las *voces*.
- b. Las *modalizaciones*. Son las que definen la relación del enunciador con una unidad de algún nivel de su texto. Las modalizaciones articulan el discurso con la interacción social en el contexto. Se pueden distinguir cuatro tipos de modalizaciones (Bronckart: 2004:83):
 - Las *lógicas*, que traducen los juicios con valor de verdad y que hacen que las proposiciones se presenten “como ciertas, probables, indecibles, etc.”
 - Las *deónticas*, “que evalúan lo enunciado a la luz de los valores sociales. Se presentan los hechos enunciados como (socialmente) permitidos, prohibidos, necesarios, deseables, convenientes, etc.”
 - Las *apreciativas*, en las que no se evalúa en una escala que va de lo verdadero a lo falso, sino con valores mucho más vagos: el asombro, la extrañeza, la duda, etc.
 - Las *pragmáticas*, en las que el juicio se refiere a la responsabilidad de un personaje, grupo, institución. “Esas facetas son fundamentalmente: la capacidad de acción (el poder hacer), la intención (el querer hacer) y las razones (el deber hacer)”.

En análisis anteriores (Gremiger, 2010 y Gremiger et al, 2013) se ha podido comprobar que si el docente logra reflexionar sobre sus propias representaciones, a través de la activación de las regulaciones metacognitivas (sobre todo las regulaciones que pueden hacerse explícitas) de las que hablan Allal y Saada Robert (1992) y que movilizan la metarreflexión, el sujeto puede hacer evolucionar sus representaciones por sí mismo. Eso constituye un paso importante cuando de formación docente se trata.

Pero la metarreflexión hace evolucionar los aspectos más laterales de la representación: el núcleo central (Abric, 2003: 119-143) es inmodificable porque “está determinado socialmente, ligado a condiciones históricas, sociológicas e ideológicas, y constituye la base social y colectiva de las representaciones” (Molinari, 1996, citado por Banch, 2000: 272). Si el núcleo central no es modificable (a menos que se produzcan modificaciones sociales sustanciales) es necesario influir en los elementos periféricos, dado que como plantea Bataille (2002: 26): “Los elementos periféricos modulan el significado de los elementos centrales”.

Por ese motivo, en la realización de una entrevista hay que poner especial cuidado de no intentar influir en la opinión del entrevistado, haciendo preguntas que movilicen la autorreflexión y conduzcan al cuestionamiento sobre los elementos periféricos de

la representación social arraigada en el contexto de realización. En el caso que nos ocupa: la enseñanza de una lengua extranjera.

Las entrevistas

Realizadas a tres docentes entre los 34 encuestados oportunamente, las entrevistas derivan de la consideración de los datos ya obtenidos y son de respuesta amplia, no directiva, realizadas por chat. Sus preguntas favorecen la metarreflexión que da cuenta de las representaciones post-cuestionario. Se interrogó sobre: conocimiento sobre la formación al plurilingüismo actualmente en el país; pronunciamiento sobre la inclusión de esta formación en los profesorados con justificación de por qué y para qué; propuesta de inclusión de Enfoques Plurales relacionadas con ciclos de formación docente; propuesta de contenidos de formación metodológica sobre Enfoques Plurales; opinión sobre inserción de “Intercomprensión” y “Conciencia lingüística” según niveles de enseñanza.

Se optó por el chat para la realización de las entrevistas por su conveniencia en el caso de entrevistados geográficamente alejados. Se trata de un objeto discursivo que se desprende de la conversación aunque la interacción se realice por escrito. Favorece la espontaneidad y permite la repregunta. La escritura permite el registro inmediato de los datos (Ceberio y Elstein, 2013: 83). Según Hernández (2011: 182):

El chat debe ser visualizado como un acto de habla que permite la interacción sociocultural mediante un lenguaje convencional entre sus usuarios y que media entre la oralidad y la escritura, donde el contrato de comunicación acepta posibles desviaciones totalmente intencionadas. Actos de habla indirectos (sentido connotativo) e implicaciones que van deduciéndose ante evidencias de contexto compartido.

Pero en el chat, así como en otras técnicas de recolección de datos, su puesta en práctica está situada en un contexto y los propósitos que se recogen están situados en el marco de ese contexto.

Las entrevistas de los tres casos de esta investigación podrían ser encuadradas en el mundo discursivo del exponer Bronckart (2008: 11), con algunas secuencias del mundo del contar. Por ende, relacionadas con el acto de producción, se trataría de un discurso interactivo por la implicación de los agentes productores, que alterna con un discurso teórico y su consecuente autonomía del enunciador.

Se ha identificado a los entrevistados con las denominaciones Caso 1, Caso 2 y Caso 3. Se trata de profesoras de francés, italiano y portugués, que se desempeñan en universidades nacionales ubicadas en la zona centro del país y en la Capital Federal.

Caso 1

La docente entrevistada es formadora e investigadora universitaria. Su campo son las lenguas romances.

Al responder sobre la situación del plurilingüismo en el marco de la formación de formadores, la docente expone su conocimiento al respecto. En primer lugar, juzga la formación insuficiente: “Bien, si *creo que* se habla y se escribe mucho sobre plurilingüismo pero en el ámbito de la formación de formadores *aún falta pero timidamente* surgen algunas acciones”.

y formula una propuesta, utilizando modalizadores lógicos y apreciativos:

Mirá un pequeño avance para una mirada más integrada sobre lo que significa formar en la enseñanza de lenguas es pensar dispositivos de formación donde profesores o futuros profesores de todas las lenguas participen y emprendan proyectos de clase de manera integrada, que pongan en diálogo desde aspectos lingüísticos hasta metodológicos.

Provee seguidamente una información relacionada con acciones concretas oficiadas por el Ministerio de Educación de su provincia, con lo cual se distancia de su discurso aunque aporta una percepción personal: “y les resulta novedoso”. Alude a funcionarios ministeriales cordobeses y la novedad es ofrecer capacitación integrando docentes de lengua materna y lenguas extranjeras, de nivel secundario y terciario.

Respecto de la inserción de la formación al plurilingüismo en nivel de grado o posgrado, la entrevistada provee amplia información en relación con acciones emprendidas por la institución a la que pertenece. En primer lugar da su punto de vista: “Yo creo que es más necesario que la formación inicial incluya esta perspectiva de trabajo y no esperemos al posgrado. Hay pocas acciones a nivel de la formación de grado.”

En apoyo de esta apreciación, la docente cita dos casos de espacios curriculares de formación al plurilingüismo insertos en dos carreras de lenguas de la institución de pertenencia y la constitución de una comisión de docentes para el cambio de planes de estudio, en los cuales se pretende innovar con la inclusión de espacios de formación al plurilingüismo. Hasta aquí su reflexión concierne a la formación continua y a la formación inicial.

Interrogada sobre los contenidos que una formación al plurilingüismo debería incluir, la docente explicitó ampliamente su punto de vista respecto de formación teórica:

Bueno, los contenidos deberían incluir: aspectos cognitivos del contacto con lenguas emparentadas no conocidas (hay algunos estudios hechos), aspectos lingüísticos y discursivos desde una mirada comparativa entre lenguas y aspectos didácticos que incluyan el conocimiento de proyectos plurilingües existentes..., y práctica:” ... y para mí es importante que la misma instancia de la formación sea a través de una experiencia plurilingüe, donde el futuro profesor tenga contacto con textos en diferentes lenguas, participe en foros plurilingües también”.

Con utilización de modalizadores deónticos, apreciativos y pragmáticos, su propuesta evidencia una buena reflexión e implicación en la temática, en la que distingue tres

aspectos esenciales en propuestas pedagógicas: cognitivos, lingüístico-discursivos y didácticos. Visualiza también la práctica como fuente de experiencia fundante.

Respecto de la inserción de algunos enfoques plurales en niveles de enseñanza, la docente solo se refirió al nivel primario. Propone sensibilización a las lenguas en el primer ciclo de primaria y trabajo más sistemático de comparación entre algunas lenguas a partir de 4º Grado. Alternan en su propuesta modalizaciones apreciativas y deónticas (“para mí, el nivel inicial ya podría incluir...me parece un ámbito propicio”).

Al decir:

Es importante que estos enfoques acompañen el proceso de alfabetización y dialoguen con los modos de apropiación de aspectos lingüísticos y discursivos en esa etapa de la enseñanza, para eso un trabajo conjunto con el maestro de lengua me parece fundamental

la entrevistada refuerza su percepción respecto de la necesidad de que enseñantes de lengua materna y lenguas extranjeras trabajen conjunta y articuladamente.

Interrogada acerca de la proyección del plurilingüismo como formación *per se* o como campo disciplinar independiente, la docente e investigadora señaló como positiva la vasta experiencia en prácticas pedagógicas plurilingües. Sin embargo, consideró todavía restringida o insuficiente la investigación a fin de establecer el marco conceptual y objeto de estudio.

Otro aporte importante de la docente fue la narración de una anécdota que da cuenta del escaso conocimiento de los órganos de decisión universitarios respecto de los enfoques plurales, por lo cual no han favorecido proyectos que los incluyen:

A quienes han evaluado el proyecto (que no están en el palo) les ha parecido poco el impacto. Y eso es porque no se conoce y porque aún falta que demos cuenta de cómo la intercomprensión puede impactar en el desarrollo lingüístico y discursivo.

La siguiente opinión-propuesta: “Trabajar sobre las representaciones y avanzar en las investigaciones en ámbitos académicos son dos cuestiones clave para que este enfoque pise más fuerte” ...

reforzada luego por la siguiente: “Es clave para la inserción curricular que quienes escriban los diseños curriculares para las lenguas conozcan del tema o del adolescente (en este caso, porque era para el nivel medio”, retoman sus observaciones precedentes respecto del desconocimiento de los propios formadores y la necesidad de profundizar la investigación. En estos enunciados alternan modalizadores deónticos y apreciativos.

En el final de la entrevista es invitada a agregar alguna idea que no le fue explícitamente solicitada, la docente alude al próximo diseño curricular a realizarse en el Ministerio de Educación de su provincia para nivel medio. La entrevistada expresa “quiero estar para darle más fuerza” a esta perspectiva de trabajo en referencia a la educación en enfoques plurales.

A través de sus apreciaciones, en el siguiente extracto se manifiesta aún más el conocimiento de la situación y el compromiso asumido: “Gran laburo el del año que viene pero clave y me parece que pocos documentos oficiales lo tienen. Quiero decir pocos documentos oficiales de los sistemas educativos en general.”

Indica finalmente que será responsable de una experiencia piloto de intercomprensión en algunas escuelas primarias de su provincia, en el marco del Plan Nacional de Educación Obligatoria que impulsa la incorporación de otras lenguas en la jornada extendida.

En sus representaciones respecto de la educación al plurilingüismo en su contexto de trabajo, esta entrevistada evidencia poseer información y conocimientos pertinentes y a su vez, una actitud muy favorable para impulsar la inserción de enfoques plurales en la formación inicial de los profesorados así como en los niveles primario y medio. En su discurso alternan el mundo del exponer y el mundo del contar en expresiones que señalan autonomía cuando expone o narra respecto de acciones ministeriales e implicación cuando expresa su visión, su intervención como formadora y su sentir respecto del “deber hacer”. Estos componentes permiten la objetivación respecto de la cuestión, la que se percibe anclada en sus representaciones. Todas las modalizaciones están presentes en su discurso. Esta conjunción hace que sus representaciones den cuenta de su coherencia y compromiso, emergentes de su conocimiento, intervención e implicación respecto de la educación al plurilingüismo.

Caso 2

La docente es profesora de lengua italiana y se desempeña en un instituto de nivel superior.

A pesar de declarar que la formación en el plurilingüismo no es su área específica de trabajo, interrogada sobre la inserción de la formación al plurilingüismo en la formación inicial de los profesorados de lenguas, la entrevistada expresa:

... por lo que sé de la institución en la que trabajo (.....), la formación depende en gran medida de los docentes a cargo: cuando las materias que atañen al conocimiento de la escuela son dictadas por docentes que conocen la educación plurilingüe, creo que los contenidos son adecuados; lamentablemente, no siempre los docentes a cargo de esas materias conocen la didáctica del plurilingüismo.

La respuesta implica su conocimiento, relativo, dado que no afirma “saber”, pero fundamentalmente su valoración.

En la siguiente respuesta, la información está modalizada por expresiones asertivas que relativizan la fuerza de ese conocimiento:

En el área de italiano, sé que en los últimos años se hicieron cursos para los docentes que trabajaban en las escuelas plurilingües, coordinados por una persona muy valiosa que lamentablemente falleció hace muy poco. No sé cómo seguirá el tema ahora. En la formación curricular, creo que no hay contenidos específicos.

Respecto de la inclusión de esta didáctica en niveles de grado o posgrado, manifiestamente la entrevistada la incluiría en nivel de grado, es decir, formación inicial de profesorados.

En relación con los contenidos a incorporar en la didáctica, la respuesta es muy precisa, con utilización de modalizadores lógicos:

Creo que lo fundamental es incluir los aspectos formativos de la enseñanza lingüística, en vez de los meramente instructivos: yo enfatizaría el enriquecimiento cultural, la relativización de lo que en la propia lengua (y en la primera lengua extranjera) está naturalizado, la habilidad de comparación etimológica e ideológica, los aspectos meta-cognitivos que pueden ser aplicados de un aprendizaje a otro.

A pesar de no pertenecer al área de la didáctica, como ella lo expresa, su valoración respecto de la inclusión de Intercomprensión y de Conciencia lingüística en niveles de enseñanza es clara, introducida por modalizadores lógicos, deónticos y apreciativos:

Creo que la intercomprensión es un elemento que puede ser muy útil a nivel terciario y universitario (y en secundarias de perfil universitario). El objetivo de despertar a las lenguas me parece imprescindible en el nivel medio, como parte de la apertura cultural y disciplinar que, creo, debería ser su finalidad.

Finalmente, en la apreciación sobre la formación al plurilingüismo como campo de formación independiente, la entrevistada formula un claro posicionamiento a través de modalizaciones deónticas, lógicas y apreciativas:

En principio, me parece más que tentador. Veo como posible objeción el conocimiento previo de más de una lengua extranjera, lo que tal vez dificultaría el acceso de un número razonable de estudiantes. Creo que una implementación como posgrado sería más simple: podría pensarse, como potenciales formandos, en los egresados de los profesados de las distintas lenguas extranjeras, y de Letras con conocimiento de idiomas.

La respuesta implica una sugerencia, a través del análisis y propuesta de realización concreta.

A pesar de que el conocimiento del tema es relativo como se ha dicho, se evidencia su percepción del campo de estudio y su posibilidad de aportar alguna luz a las decisiones respecto de las perspectivas de la formación al plurilingüismo. Utiliza variedad de modalizadores que otorgan a su discurso matices adecuados a las ideas expresadas. En síntesis, la entrevistada posee una información relativa para responder a las preguntas planteadas pero manifiesta una actitud muy favorable a la inserción de la didáctica al plurilingüismo. Sus representaciones dan cuenta de esta oscilación.

Caso 3

La entrevistada se desempeña como formadora de futuros profesores de español como lengua extranjera.

A la pregunta referida a la formación al plurilingüismo en las carreras de profesorado de lenguas, la entrevistada aporta su conocimiento sobre la cuestión en la institución de pertenencia: “En cuanto al plurilingüismo, en donde trabajo, ... es un tema central el formar a las futuras docentes en este aspecto”.

Y luego, para especificar de qué manera “es un tema central”, la docente aporta

información relevante con mucha certeza, en frases asertivas, que describen la inserción de lenguas otras que las lenguas específicas de cada carrera de profesorado, además de enfoques que relacionan la lengua extranjera con la lengua materna, “*la contrastación (sic)*”, en sus palabras.

Interrogada sobre la inserción de perspectivas plurilingües en las didácticas de carreras de profesados en su universidad, la docente indica específicamente en relación con los enfoques plurales: “Sí, y en las prácticas. Aunque, en el caso de la carrera de Español, *nos parece a algunos docentes* que podría tener más tiempo de dedicación a esto (solo tienen una didáctica específica en 3º y una práctica en 4º)”

La siguiente pregunta solicitaba opinar sobre la inserción de algunos enfoques plurales, específicamente la Intercomprensión, en diferentes niveles de enseñanza. La entrevistada no solo informa sobre su conocimiento de que en su universidad se realiza Intercomprensión en las didácticas y en las prácticas, sino que además, se manifiesta favorable a la inserción de este enfoque en el nivel universitario al decir: “Esto *me parece excelente*, para este público universitario, de futuros profesionales que deben leer información en general y ciencia de diferentes orígenes (culturales e idiomáticos).

En relación con el nivel secundario, su opinión se circunscribe a lo sucedido en la capital de su provincia. Considera “imposible”, en las escuelas de gestión pública y en las de gestión privada, en las circunstancias actuales. Sin embargo:

Sí me parece que en el secundario se debería egresar con intercomprensión, por lo menos de una lengua. Principalmente, con el objetivo de que se puedan conocer otros modos sociales y culturales distintos de los conocidos por un determinado grupo. También este objetivo se puede dar en la inclusión en el nivel universitario de la intercomprensión, pero ya superado el secundario, hay que buscar que los alumnos conozcan su profesión y la ciencia que la sustenta “en el mundo”, en directo, sin mediar “traducciones”; y si pudieran dar a conocer trabajos suyos de este modo, mejor!

Esta intervención y las que siguen evidencian la actitud muy favorable de la docente hacia los enfoques plurales, hacia las perspectivas plurilingües y su implicación, fundadas en su análisis de mirada didáctica. En su expresión se imbrican modalizaciones apreciativas y pragmáticas. En relación con la inclusión de “Éveila las lenguas”, la docente manifiesta enfáticamente:

Sí, por supuesto. Esto se podría dar en todos los niveles, desde el preescolar hasta el secundario (en el universitario, me parece que se podría aspirar a más, si fue dado correctamente en niveles anteriores). Es adecuado, ya que, como sabemos no es necesario aprender una lengua (con lo sociocultural incluido) a la perfección, sino que es conforme con las necesidades.

Amplía luego su concepto de “necesidades” respecto del aprendizaje de lenguas:

Y si hablamos de necesidades, estamos conformando a partir de allí nuestro objetivo en estos niveles no universitarios, que, a mi modo de ver, tienen que perseguir/ promover el crecimiento intelectual-cognitivo, el acercamiento a otros modos de ver,

sentir y experimentar de otras personas, en otras culturas (de este modo también se crece espiritualmente y personalmente, conociendo al “Otro”); tener una visión más global del mundo y las sociedades y culturas que lo conforman; bueno, principalmente estos.

En sus representaciones sobre la educación al plurilingüismo, se evidencia conocimiento contextual y reflexión experta sobre la cuestión y se percibe su actitud en pro de los enfoques plurales. En sus respuestas alternan el mundo del exponer y el mundo del contar. Utiliza variedad de modalizadores que imprimen ricos matices a su discurso. Emite opiniones personales pero al mismo tiempo se distancia cuando refiere a niveles de enseñanza y utiliza construcciones impersonales (“se podría”, “debería”) que implican la responsabilidad institucional. Se percibe actitud favorable a la educación al plurilingüismo.

Conclusión

En las tres formadoras de formadores entrevistadas, pertenecientes a diferentes carreras universitarias, de grado y de posgrado, con formación disciplinar diferente y campos de trabajo también diferentes, se percibe conocimiento, participación y adhesión a la educación al plurilingüismo y a su inclusión en la formación inicial de los profesorados de lengua y lenguas extranjeras. Si bien ese conocimiento es parcial (casi circunscripto al contexto de pertenencia: institucional, geográfico) y en diferentes grados, el análisis sobre la cuestión atraviesa los dichos de las tres docentes. El movimiento del discurso en cada caso oscila entre la expresión de los datos del contexto conocidos, el posicionamiento individual respecto del tema y las sugerencias personales respecto del qué hacer. Se trata de un discurso interactivo que alterna con discurso teórico y relato interactivo en algunos casos. Los modalizadores lógicos, deónticos, apreciativos, pragmáticos utilizados imprimen matices variados a la expresión de las representaciones.

Como conclusión de estos análisis, aunque no sea posible realizar generalizaciones por el reducido número de casos de la muestra, surge que:

- la educación al plurilingüismo y en los enfoques plurales no se encuentra aún generalizada en las regiones de pertenencia de las entrevistadas
- en alguna región del país esa formación teórica y práctica ya integra la currícula de la formación inicial de profesorados
- es necesario continuar trabajando en investigación y en acciones concretas a fin de instalar esa pedagogía en los documentos ministeriales
- se debería continuar trabajando en inclusión de pedagogía de los enfoques plurales en formación docente
- todos los niveles de la enseñanza son abarcados por los enfoques plurales
- las docentes de nivel superior y universitario entrevistadas son muy favorables a la inclusión de estas perspectivas en todos los niveles de la enseñanza
- los enfoques plurales son valorados como necesarios en la actualidad

y relacionados con la solidaridad en el aprendizaje de las lenguas (materna y otras) y con la aceptación de la idea de saberes parciales, no acabados aunque facilitadores de nuevos saberes, en formación lingüístico-discursiva.

- queda un largo camino por recorrer en la difusión de estos enfoques en diferentes jurisdicciones.

Referencias bibliográficas

Abric, J.C. (2003). La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales, in Abric, J.C. (Ed.), *Méthodes d'étude des représentations sociales*. (pp. 119-193). Ramonville-Saint Agne : Éditions Érès.

Allal, L. & Saada-Robert, M. (1992). La métacognition: cadre conceptuel pour l'étude des régulations en situation scolaire, in *Archives de psychologie*, N° 60, 265-296

Banch, M. A. (2000). Aproximaciones Procesuales y Estructurales al estudio de las Representaciones Sociales. *Papers on Social Representations. Textes sur les représentations sociales*, 9, 3.1-3.15.

Bataille, M. (2002). Un noyau peut-il ne pas être central ? En C.Garnier y W. Doise (Eds), *Les représentations, balisage du domaine d'études*. (pp. 25-34). Montréal : Éditions Nouvelles.

Boucher, N. (2000) Bref tour d'horizon du concept des représentations sociales. Recuperado de: http://www.med.univ-rennes1.fr/sisrai/art/representations_sociales1.html

Bronckart, J. P. et al. (1985). *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Paris: Delachaux & Niestlé.

Bronckart, J.P. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*. España: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Bronckart, J.P. (2008). Actividad lingüística y construcción de conocimientos. *Revista Lectura y Vida*, 29, N° 2, 1-14.

Ceberio, M.E. y Elstein, S. (2013). *Tic en clase de lenguas extranjeras: representaciones de docentes sobre su utilidad didáctica*. En C. Gremiger y P. María (Coord.), *Hacia una didáctica autogestionada. El lugar de las representaciones en la profesión docente*.(pp. 81-106). Córdoba: Ed. Comunicarte, Colección Lengua y discurso.

Gremiger, C. (2010). El trabajo en proyecto socio-constructivista: un desafío para las representaciones de los docentes. En M. Viramonte de Ávalos, (Ed.), *Salud y Aprendizajes Lingüísticos. Complejidades de la enseñanza de la lengua* (pp. 506-531). Córdoba: Comunicarte.

Gremiger, C., María, P.; Varela, J. y T. Yorda (2013). ¿Qué docente quiero ser? Análisis cualitativo de las representaciones de futuros docentes de Lengua y Literatura. *Revista Kairós*, 17, 31, Recuperado de: <http://www.revistakairos.org/wp-content/uploads/QueDocente.pdf>.

Hernández, J. (2011). El chat como discurso. *Revista Eutopía*, Número extraordinario, 181-184.

Lalancette, M. (2009). Représentations sociales et opérations discursives en politique: enjeux et spectacularisation. Tesis de doctorado recuperado de: <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/3446>.

Moscovici, S. (1984). *Psychologie Sociale*. Paris: PUF.

Pfeuti, S. (1996). Représentations sociales: quelques aspects théoriques et méthodologiques. *Vous Avez dit Pédagogie ?*, n° 42, 1-24.

Documentos

MAREP (Marco de referencia para los enfoques plurales). 2008. Recuperado de : http://carap.ecml.at/Portals/11/documents/CARAP_version3_ES_%2015072010.pdf

Capítulo 2

Formación docente en Lenguas Extranjeras - diálogos en el marco de la revisión curricular

Viviana Basano
vivianabasano@gmail.com
Flavia Bonadeo
flviasb2@gmail.com
ISP N° 8 “Alte. G.Brown”
Santa Fe- Argentina

Griselda Sassola
grisassola@gmail.com
IES N° 28 “Olga Cossettini”
Rosario- Argentina

Resumen

Durante el año 2013 los institutos de formación docente de la Provincia de Santa Fe, tanto públicos como privados, fueron convocados por el Ministerio de Educación para realizar la revisión de los diseños curriculares actuales de los Profesorados de Nivel Secundario, entre ellos los de Lenguas Extranjeras (Francés, Inglés e Italiano). Este proceso de cambio curricular se enmarca en la LEN 26.206, las Resoluciones N° 24/07 y 74/08 y sus modificatorias del CFE, y la Res. Min. N° 1588/12.

En una primera etapa se llevó a cabo el estudio de la normativa y de los diseños vigentes; esto proporcionó insumos para la redacción de los primeros borradores que fueron puestos a consideración de las instituciones formadoras a principios del 2014. En este proceso de análisis y devolución, diferentes perspectivas epistemológicas e intereses pragmáticos entraron en tensión. Los cuestionamientos esgrimidos por los institutos llevaron al Ministerio de Educación a reestructurar el Equipo Central de Desarrollo Curricular y proponer una nueva lógica organizativa y de trabajo.

Nos proponemos presentar aquí los avances del trabajo realizado, poniendo énfasis en las condiciones en las cuales se gestó, los supuestos teóricos que lo sostienen y las principales acciones que lo constituyen. Nuestro relato intentará dar cuenta del proceso de elaboración del proyecto y al mismo tiempo de las situaciones dilemáticas, los nudos conflictivos y los diálogos epistemológicos y ético-políticos que han emergido para ponerlos en discusión en el espacio de apertura, escucha y debate que constituye el intercambio académico.

Introducción

En las XV Jornadas y II Congreso Latinoamericano de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior, en 2015, presentamos esta comunicación en nuestro carácter de integrantes del Equipo Pedagógico de Lenguas Extranjeras en el proceso de innovación curricular para la formación docente que llevó adelante la provincia de Santa Fe. Participamos de ese proceso desde nuestro lugar de profesoras de diferentes lenguas, formadoras de formadores, que nos desempeñamos en institutos de formación docente de la provincia. A continuación, nos referiremos a los avances del trabajo realizado, poniendo énfasis en las condiciones en las cuales se gestó, los supuestos teóricos que lo sostienen y las principales acciones que lo constituyen. Nuestro relato intentará dar cuenta del proceso de elaboración del proyecto y al mismo tiempo de las situaciones dilemáticas, los nudos conflictivos y los diálogos epistemológicos y ético-políticos que han emergido.

Durante el año 2013, los institutos de formación docente de la Provincia de Santa Fe, tanto públicos como privados, fueron convocados por el Ministerio de Educación para realizar la revisión de los diseños curriculares actuales de los Profesorados de Nivel Secundario, entre ellos los de Lenguas Extranjeras (Francés, Inglés e Italiano). Este proceso de cambio curricular se enmarcó en la LEN N° 26.206, las Resoluciones N° 24/07 y 74/08 y sus modificatorias del CFE, y la Res. Min. N° 1588/12, y se realizó con el acompañamiento del Instituto Nacional de Formación Docente. En la jurisdicción se conformó un equipo central a cargo de la Directora de Desarrollo Curricular, un equipo a cargo de la Formación General y otro encargado de la Formación Específica, en nuestro caso Lenguas Extranjeras.

En una primera etapa se llevó a cabo el estudio de la normativa y de los diseños vigentes (Plan Decreto 696/01); los docentes formadores fueron consultados acerca de la vigencia de los saberes priorizados en 2001, cuando se elaboró el diseño actual, de las áreas de vacancia en esa propuesta, a la luz de las transformaciones sociales y educativas de los últimos años y de los avances en el campo disciplinar, y de las expectativas que se sostienen hoy en día con respecto a los saberes y las prácticas de un profesor de Lenguas Extranjeras. Esto proporcionó insumos para la construcción de una primera propuesta que fue puesta a consideración de las instituciones formadoras a principios del 2014. En este proceso de análisis y devolución diferentes perspectivas epistemológicas e intereses pragmáticos entraron en tensión. Los debates más intensos tuvieron que ver con la dimensión del tiempo - ¿cuántos años de formación inicial efectivamente preparan a un docente para el ejercicio de la profesión? ¿Cuántas horas de presencialidad en las aulas del instituto son necesarias? - y se relacionaron con cuestiones pragmáticas del trabajo docente - ¿qué cambios acarrearía la innovación curricular en la estabilidad laboral de cada docente y en la posibilidad de seguir desarrollándose en el ámbito de experticia seleccionado? - y con concepciones encontradas acerca de la formación docente - ¿debe la formación inicial ofrecer a los estudiantes todo aquello que hay que saber acerca de la profesión? ¿Con qué parámetros se construye este *todo*? ¿Y qué lugar le reserva este posicionamiento al estudiante, futuro docente? -. Los cuestionamientos esgrimidos por los institutos llevaron al Ministerio de Educación a reestructurar el Equipo Central de Desarrollo Curricular y proponer una nueva lógica organizativa y de trabajo.

En esta segunda etapa se procuró realizar una lectura crítica de los interrogantes y

los aportes de las instituciones formadoras, a partir de la cual se definieron políticas prioritarias y una agenda de trabajo. Como parte de esta agenda, la segunda mitad de 2014 estuvo dedicada a poner en discusión el lugar de la investigación en la formación docente, así como posibles dispositivos para promover la integración entre los campos de la formación: General, Específico y Práctico Profesional. Entre las políticas jurisdiccionales que se pusieron en diálogo con la normativa nacional podemos mencionar: una distribución más equitativa de la Formación General a través de los cuatro años, la inclusión de parejas pedagógicas en todos los espacios de Práctica, la transversalización de la educación para los nuevos lenguajes tecnológicos y la lectura y escritura académica, un particular énfasis en los sujetos de referencia en el nivel, la creación de una unidad curricular para atender especialmente la Educación Sexual Integral, la incorporación de una perspectiva de integración e inclusión en todas las unidades curriculares y la puesta en marcha de un dispositivo para promover la integración entre los tres campos al interior del diseño y durante la escritura del mismo.

La lógica de trabajo propuesta a partir de la segunda mitad de 2014 tuvo la intención de ser participativa y pluralista y se propuso captar los intereses y las preocupaciones de las instituciones formadoras. En este marco, continuamos involucradas como especialistas en nuestra disciplina, interesadas en la formación docente, y a la vez comprometidas con el mejoramiento de la educación. Nuestra tarea, como Equipo Pedagógico, fue alcanzando mayor nivel de definición a partir de la caracterización realizada por la nueva gestión de Desarrollo Curricular: un equipo de docentes conocedores del sistema educativo, que intervienen en el proceso curricular aportando la mirada pedagógica. El propósito central de nuestro Equipo fue escribir los borradores de los nuevos diseños curriculares procurando hacer converger en el proceso los aportes de los actores institucionales, siempre en coherencia con las normas nacionales y las políticas jurisdiccionales.

Para llegar a las primeras versiones de estos borradores transitamos un camino de indagación, lecturas, consultas, interpretación y construcción colectiva. Tomamos como punto de partida el Proyecto de Mejora para la Formación Docente de Profesores de Lenguas Extranjeras (INFD, 2011), un documento que resulta de la convocatoria conjunta de la Secretaría de Políticas Universitarias y del Instituto Nacional de Formación Docente y que plantea por primera vez, en articulación con las provincias, los lineamientos de planificación de la formación docente en Lenguas Extranjeras. En este documento se entiende por lenguas extranjeras los idiomas de la esfera internacional que se enseñan en el sistema educativo argentino; los expertos convocados fueron, entonces, docentes formadores de alemán, francés, inglés, italiano y portugués. Valoramos positivamente el Proyecto de Mejora, tanto su proceso de construcción como el texto resultante; se trata de un documento que surge del encuentro, los consensos y la producción colaborativa entre las diversas tradiciones a las cuales representan sus autores. Los conceptos identificados como centrales en este documento nos ayudaron a comprender cuáles son las preocupaciones, las necesidades y las orientaciones del área en la actualidad. Estos conceptos se presentan organizados en cuatro núcleos: Aprendizaje, Ciudadanía, Interculturalidad y Prácticas Discursivas. Fue a partir del análisis de estos núcleos que se discutió y se acordó, al interior de nuestro Equipo, la base común desde la cual pensar la formación docente para las tres lenguas, coincidiendo en que la perspectiva sociocultural aporta las categorías conceptuales más coherentes con la normativa nacional y jurisdiccional vigente. Dicha perspectiva nos permitió definir tres dimensiones a partir de las cuales comenzar a delinear la Formación Específica, siempre en diálogo con los otros campos: la dimensión lingüístico-discursiva, la dimensión pedagógico-didáctica y la dimensión político-pedagógica. Habiendo definido

y presentado estas tres dimensiones, a mediados de 2015 realizamos una consulta a las instituciones formadoras para conocer el grado de acuerdo con los conceptos centrales de cada una y planificar su materialización en la estructura curricular. Las devoluciones recibidas durante los meses de julio y agosto nos permitieron comenzar con la elaboración de los primeros borradores para la Formación Específica, y al mismo tiempo entablar un diálogo sostenido con el Equipo de la Formación General, mediado por representantes del Equipo Central. Hacia fines de 2015, los borradores fueron puestos a consideración, analizados e intervenidos por los docentes de los institutos.

Integración entre lenguas y campos

Como ya hemos mencionado, en la provincia de Santa Fe, la invitación a participar en el proceso de innovación curricular fue para las tres lenguas extranjeras que se enseñan en los institutos de formación docente: inglés, francés e italiano. Resulta satisfactorio que la convocatoria haya sido para todas las lenguas y que los profesores convocados hayamos tenido la oportunidad de trabajar conjuntamente; así las lenguas pudieron situarse en un nivel de paridad, lo que permitió instalar el diálogo plurilingüe y pluricultural y los docentes tuvimos la oportunidad de familiarizarnos con otros marcos teóricos que corresponden a distintas tradiciones culturales e históricas. Asimismo, en este proceso pudimos identificar y debatir sobre las particularidades de la enseñanza de cada lengua - en términos conceptuales, de tradiciones, institucionales, de políticas educativas - lo cual nos permitió trazar un camino de desarrollo conjunto y también tomar decisiones autónomas cuando fue necesario.

La integración fue también el propósito del diálogo entre los tres campos, que comenzó a principios de 2015, y se materializó con particular preponderancia en la última parte del proceso. En encuentros frecuentes de nuestro equipo de Lenguas Extranjeras con un representante de la Formación General y un representante del Equipo Central, en diálogos no exentos de conflicto y debate, pudimos arribar a acuerdos que buscaron fortalecer el encuentro entre los campos, sin descuidar las particularidades de la formación docente en Lenguas Extranjeras. Así es como trabajamos en la inclusión de descriptores relacionados a las Lenguas Extranjeras en las unidades curriculares del campo de la Formación General, y acordamos la implementación de la pareja pedagógica especialista-generalista en los espacios de Práctica de 1ro y 2do año y especialista-especialista en 3ro y 4to año. Propusimos, además, en estos dos últimos años la incorporación de Talleres Integradores, como parte del campo de la Práctica Profesional, y consensuamos que docentes especialistas pudieran hacerse cargo del dictado de algunos espacios de la Formación General, específicamente los relacionados a la investigación.

Estas decisiones, a nuestro entender, representan alternativas superadoras a las propuestas originales del Equipo Central, ya que tienen en cuenta las tradiciones y epistemologías de la formación docente en Lenguas Extranjeras, y a la vez procuran introducir innovaciones. Siempre ha representado una inquietud el hecho de que la Formación General sea compartida, sin modificaciones, por todos los profesorados sin importar la disciplina; en este sentido, valoramos positivamente que, a modo de ejemplo, en la unidad curricular Historia y Política de la Educación se hayan incorporado descriptores sobre las políticas lingüísticas de nuestro país. Otra preocupación, que adoptó centralidad y en torno a la cual giraron muchas de las decisiones tomadas, fue

la tradicional ausencia de diálogo e integración entre los campos. Como señalamos anteriormente, la Jurisdicción había propuesto la incorporación de parejas pedagógicas conformadas por especialistas de la disciplina y generalistas de la educación en cada uno de los espacios de Práctica, de primero a cuarto año, así como Talleres de Integración, coordinados por estos profesores, incorporando además docentes de otras unidades de la Formación General y de la Formación Específica. Al interior del Equipo Pedagógico de Lenguas Extranjeras propusimos sostener la propuesta jurisdiccional para los espacios de Práctica de primero y segundo año e incorporar una variante a la pareja pedagógica de Práctica 3 y 4: que ésta estuviera conformada por dos especialistas en la disciplina, uno con inserción y experiencia en los niveles inicial y primario y otro con las mismas condiciones en el nivel secundario. Esta propuesta tuvo en cuenta que los profesorados de Lenguas Extranjeras, al igual que los de Educación Física y Educación Artística, forman profesionales para todos los niveles del sistema educativo. Al mismo tiempo, para sostener el espíritu integrador del diseño en construcción, sugerimos que los Talleres de Integración se ubicaran en el tercer y el cuarto año, con el propósito de realizar aportes multidisciplinarios al trabajo de la pareja pedagógica de especialistas.

Desde la perspectiva que sostenemos, estos espacios de diálogo promueven la equifonía entre los diferentes discursos académicos - los disciplinares y los pedagógicos - y entre las diversas experiencias de los formadores - en diferentes niveles educativos -. La construcción de un proyecto de cátedra compartido, la frecuentación de lecturas propias del campo y del nivel de los otros profesores parte del equipo y/o pareja pedagógica, la organización de una agenda de encuentros de planificación y acuerdos y la predisposición para alternar en las posiciones de enseñante y aprendiente con respecto al colega promoverán, a nuestro entender, mediaciones docentes que contribuirán a la construcción de la identidad profesional de los estudiantes.

Otra decisión que se enmarca en el proyecto de establecer vínculos concretos entre los campos de la formación es que docentes especialistas se hagan cargo de unidades curriculares de la Formación General, como las dirigidas a promover la investigación, por ejemplo. En el caso particular de Metodología de la Investigación y Prácticas de Investigación se tuvo en cuenta que las propuestas- más allá de estar ubicadas en el campo de la Formación General- promueven la indagación del campo disciplinar, favorecen el acceso a la bibliografía en lengua extranjera de estudiantes y docentes y ponen en foco saberes y prácticas pertinentes en tanto contribución esencial para el futuro desempeño de los docentes de francés, inglés e italiano en las escuelas. También en pos de la articulación y la integración, dentro del campo de la Formación Específica, y en el caso particular de inglés, alentamos la conformación del Núcleo Prácticas Discursivas de 1ro a 3er año, que involucra la creación y el sostenimiento de los recursos materiales necesarios para que los docentes a cargo de espacios como Lengua-cultura, Fonología, Gramática y Lingüística puedan planificar contenidos y estrategias didácticas conjuntas.

Una perspectiva, tres dimensiones y su materialización en la estructura curricular

A partir de la comprensión de la docencia en Lenguas Extranjeras desde una *perspectiva sociocultural*, que concibe el lenguaje como una práctica social, la enseñanza como

una acción de mediación (inter)cultural intencional y el aprendizaje como un proceso intersubjetivo y situado (Johnson, 2009: 17), el Campo de la Formación Específica se organizó en torno a tres dimensiones: la *lingüístico-discursiva*, la *pedagógico-didáctica* y la *político-pedagógica*. Si bien está claro que estas dimensiones trascienden la especificidad de las Lenguas Extranjeras, y de hecho se materializan en selecciones y definiciones pertinentes a los otros campos, en este apartado se presentará la lógica del Campo de la Formación Específica tomando como referencia la perspectiva general adoptada y las tres dimensiones en cuestión.

La propuesta curricular se basa, en general, en la teoría sociocultural, que en el campo del aprendizaje de las lenguas segundas y extranjeras es retomada por James Lantolf (1994, 2011) y en el campo de la formación docente en lenguas es adoptada por Geneviève Zarate (2002) en el contexto francófono, por Karen Johnson (2009) en el contexto anglosajón, y por Gabriel Díaz Maggioli (2014) en el contexto latinoamericano.

En el marco de esta perspectiva se concibe el aprendizaje como “una actividad social dinámica situada en contextos físicos y sociales, distribuida entre sujetos, herramientas y actividades” (Johnson, 2009: 1). En el contexto de la formación docente en lenguas extranjeras, esta concepción hace visible la incidencia de los conceptos cotidianos acerca de la enseñanza, el aprendizaje, el lenguaje y la profesión que los estudiantes desarrollan a lo largo de sus trayectorias antes, durante y después de la formación inicial, y propone que estos conceptos espontáneos se conviertan en el punto de partida para desarrollar los conceptos académicos que propone la formación docente (Johnson, 2009: 21). Esta propuesta se enmarca en un modelo de formación que prioriza la participación de los estudiantes en experiencias generadoras de aprendizajes, en el marco del cual el docente formador es responsable de proponer las experiencias, mediar en los procesos de conceptualización y colaborar en la integración de saberes de los diferentes campos (Díaz Maggioli, 2014: 191).

En este sentido, prestamos especial atención a las experiencias propuestas en el Proyecto de Mejora, para cada uno de los núcleos, y a las palabras iniciales de Paula Pogrè (en Klett, 2011: 6) en este mismo documento:

Las experiencias formativas que ha de brindar la nueva formación docente habrán de favorecer la comprensión de los temas centrales de cada campo en lugar de pensar en la mera acumulación de contenidos y habrán de pensar también en los desafíos que se enfrentarán al intentar enseñar de manera significativa esos contenidos a una diversidad de jóvenes que habitan y habitarán las aulas de la secundaria.

Asimismo, este encuadre - la perspectiva sociocultural - permite pensar la enseñanza como una mediación dialógica cuyo propósito principal es el desarrollo de conceptos socialmente construidos e individualmente internalizados. Los docentes ejercemos una acción deliberada de mediación entre los estudiantes y las producciones culturales, donde la calidad de la interacción entre estudiantes, docentes y artefactos culturales (materiales y simbólicos) es primordial (Johnson, 2009).

Este encuadre determina también la forma de concebir el lenguaje: como una constelación de prácticas sociales. A partir de esta comprensión del lenguaje, podemos pensar en una gramática del significado, significado que se construye en el marco de interacciones sociales en contextos culturales determinados (Proyecto de Mejora, pp. 186-187). La teoría sociocultural se encuentra también en consonancia con las teorizaciones de Halliday (1982), Bajtín (1999) y Fairclough (2003) sobre género discursivo y las del

equipo de la universidad de Ginebra - Bronckart (2007), Dolz y Schneuwly (1997), Dolz y Noverraz (2001) - sobre género textual. Estos autores consideran el género como un conjunto de producciones de lenguaje orales o escritas que, en una determinada cultura, poseen características comunes de orden comunicacional, lingüístico, textual, gráfico, visual o de oralidad; características elásticas, pero relativamente estables en el tiempo. En esta línea, adoptando una mirada didáctica, Dolz y Schneuwly (1997:77-98) consideran el género como un mega-instrumento debido a que es un organizador global que articula aspectos comunicativos, temáticos y lingüísticos; en consecuencia, puede configurarse como un instrumento didáctico que interviene en el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje. Para el estudiante en formación, se trata entonces de aprender a participar mediante la lengua en las prácticas discursivas propias de las diferentes esferas de la actividad social en la que se inscribe la lengua-cultura extranjera, por un lado, y además aprender a promover y facilitar esta participación en sus futuros alumnos.

La dimensión Lingüístico-Discursiva, así entendida, atraviesa toda la propuesta curricular, pero se manifiesta más particularmente en las unidades curriculares que abordan las prácticas del lenguaje de comprensión y producción de manera experiencial y su análisis como objeto de conocimiento y de enseñanza. En el marco de estas prácticas del lenguaje se propone promover la reflexión acerca de sus dimensiones ideológicas, genéricas, pragmáticas, léxico-semánticas, sintácticas, morfológicas y fonológicas, con el propósito de contribuir a la competencia comunicativa intercultural de los estudiantes y a su formación docente como agentes mediadores (inter)culturales.

La dimensión Pedagógico-Didáctica es abordada en su especificidad en unidades curriculares como Didáctica Específica, pero se espera también que los principios que la sostienen sean transversales. Cabe señalar que la Didáctica no constituye un núcleo en sí misma en el Proyecto de Mejora, sino que “atraviesa la propuesta plasmándose fundamentalmente en las metas y en las experiencias a vivenciar para lograr los objetivos” (Klett, 2011: 151). Esta decisión se justifica en la fuerte incidencia que las experiencias de aprendizaje propias tienen en la conformación del saber profesional: “por esta razón, en el documento otorgamos un valor sustancial a las experiencias a transitar por el futuro profesor quien se impregnará así de los aspectos didácticos de manera directa y sostenida” (Klett, 2011: 151).

Pensar profesionalmente la enseñanza de la LCE trasciende tanto la mera transmisión de técnicas o estrategias como la historización de teorías de aprendizaje/adquisición y métodos de enseñanza. Si entendemos las propuestas de enseñanza como una *construcción metodológica* (Edelstein, 1996, 2011) en la cual se articulan las lógicas del conocimiento disciplinar con las lógicas de los sujetos y los contextos particulares, los espacios dedicados al análisis y la producción didáctica deben ocuparse de establecer y mantener el diálogo entre la(s) perspectiva(s) acerca de la lengua que se enseña, el conocimiento acerca de los sujetos que la aprenden y la comprensión de los contextos institucionales, socioculturales y normativos en los que acontece la enseñanza. Al decir de Kumaravadivelu (2006: 171) la enseñanza “debe ser sensible a las particularidades de los docentes y los estudiantes, sus intencionalidades y sus contextos”. El principio de la *particularidad* (Kumaravadivelu, 2006) es coherente con la perspectiva de que los sujetos, docentes y estudiantes, somos parte, producto y co-creadores de nuestros contextos (disciplinares, áulicos, institucionales, comunitarios, profesionales) y ninguna propuesta educativa puede pensarse por fuera de este entramado multireferencial.

Este diálogo es el punto de partida para el desarrollo y la implementación de procesos

de mediación adecuados, en la forma de secuencias y materiales didácticos, que promuevan aprendizajes significativos. En esta dimensión se entiende la lengua extranjera - el conocimiento disciplinar - como una práctica social, a los sujetos (niños, jóvenes y adultos) en plural - diversos, con identidades complejas, en constante cambio -, la educación para una ciudadanía intercultural (Byram, 2008) como el propósito formativo primordial de la enseñanza de una lengua extranjera y la enseñanza como una acción de mediación social.

Al igual que las dimensiones lingüístico-discursiva y pedagógico-didáctica, la dimensión político-pedagógica incide sobre las selecciones y definiciones tomadas en todas las unidades curriculares, pero se materializa con particular énfasis en aquellas que se relacionan con los aspectos sociales, culturales y lingüísticos. Esta dimensión se propone iluminar la dimensión político-ideológica de la enseñanza de lenguas extranjeras de modo que los docentes, a través de sus prácticas, se comprometan con la construcción de una sociedad plurilingüe e intercultural promoviendo el interés y el respeto por las culturas *otras*. La educación para el ejercicio de una ciudadanía intercultural involucra el conocimiento acerca de la memoria cultural propia y la del interlocutor y de las relaciones entre las culturas, así como el conocimiento de la vida en comunidad y de los valores democráticos de una sociedad plural. Requiere, además, una actitud de apertura e interés para involucrarse en relaciones de igualdad con otros y para evaluar y cuestionar perspectivas y preconceptos propios. Permite ejercer la solidaridad y la cooperación (Byram, 2008) y valorar y ser parte de acciones a favor de la paz, los derechos humanos, la democracia y el desarrollo (Osler y Starkey, 2003).

La posibilidad de realizar opciones y selecciones epistemológicas y teóricas, apoyadas y en diálogo coherente con la normativa y las orientaciones nacionales, así como con las políticas jurisdiccionales, facilitó el desarrollo de las propuestas para las unidades curriculares. Tanto los constructos teóricos asociados a cada dimensión como los propósitos formativos que alentaron su selección orientaron la elaboración de descriptores y la selección de experiencias didácticas y aportes bibliográficos. En el campo del diseño curricular se cruzan, como ya señalamos, intereses y preocupaciones de muy diversa índole; por esta razón, justamente, es de vital importancia no desviar la mirada de las conceptualizaciones de formación docente, educación, lenguaje, enseñanza, aprendizaje, estudiantes y trabajo docente que fueron construidas en el proceso.

Conclusión

La conceptualización de currículum de Alicia de Alba (1991: 59) nos brinda elementos para aproximarnos a una valoración de los procesos transitados y los aprendizajes construidos. De acuerdo a la autora, el currículum es:

la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación.

El trabajo que realizamos, como Equipo Pedagógico, involucró la interpretación de la diversidad de voces que se expedían sobre la formación docente en Lenguas Extranjeras, adoptando diferentes formas y expresando una multiplicidad de intereses, algunos contradictorios entre sí. Hubo que leer y releer la normativa, familiarizarse con el Proyecto de Mejora - siguiendo las pistas conceptuales, revisando la bibliografía de base -, ser testigos, y a veces partícipes, de las definiciones políticas de la jurisdicción y gestionar, elaborar e interpretar las consultas a los colegas de las instituciones formadoras.

En estos procesos se plantearon tensiones y contradicciones. Mientras que la normativa nacional pretende ser orientadora, por ejemplo, en algunos momentos fue percibida como un *corset* que restringía la posibilidad de mantener prácticas y tradiciones legitimadas en la jurisdicción. Asimismo, a pesar de que las políticas provinciales están dirigidas a atender necesidades educativas identificadas como prioritarias en los niveles para los que formamos, hubo instancias en las que colisionaron con las tradiciones del campo de la enseñanza de lenguas extranjeras. Otro caso, a modo de ejemplo, fueron los puntos de (des)encuentro entre los marcos conceptuales que se sostienen en algunas instituciones formadoras, algunos coherentes con el diseño vigente y otros vestigios de planes anteriores, y la propuesta del Proyecto de Mejora, que orientó la selección de perspectivas y dimensiones realizada por el Equipo.

Nuestro rol, como Equipo Pedagógico, estuvo también tensionado por indefiniciones y contradicciones. El alcance de nuestra tarea fue construyéndose en el proceso de desempeñarla, lo que acarreó algunas confusiones tanto al interior del Equipo como en la relación con los colegas de los institutos. Mientras que pudimos realizar selecciones en lo pertinente a los posicionamientos teórico-epistemológicos - basadas en las lecturas, las consultas y la reflexión -, no tuvimos injerencia en cuanto a las decisiones sobre la materialidad, la forma, de la propuesta curricular (tiempos, recursos, dispositivos). Esto último representa una limitación importante, ya que la forma es también contenido, y cualquier innovación teórico-conceptual necesita de un dispositivo de implementación coherente con su espíritu. Asimismo, si bien entendemos que muchas de las decisiones adoptadas en cuanto al contenido representan una innovación - algunas podrían concebirse como decisiones políticas, contrahegemónicas, dirigidas a sacudir tradiciones profesionales y disciplinares no cuestionadas hasta el momento -, el estatuto prescriptivo que adquieren ahora, en la letra del diseño curricular, las convierte de alguna manera en mandato hegemónico y habilita que en respuesta a ellas, en *plano procesal-práctico* (de Alba, 1991), se ejerzan acciones de cuestionamiento, adaptación y/o resistencia. Este devenir es más que saludable y bienvenido, por supuesto, pero nos ubica al Equipo Pedagógico - partícipe-autor de algunas de las decisiones en el *plano estructural-formal* (de Alba, 1991)-, que somos a la vez docentes formadoras - agentes activas también el plano procesal-práctico - en un lugar cargado de dualidad y tensiones.

Valoramos, sin embargo, la posibilidad de haber sido partícipes de este proceso desde nuestra identidad profesional constitutiva, que es la de formadoras de formadores, y bregamos para que estos procesos de reflexión y discusión para la transformación sean mucho más frecuentes. En los dos años que transitamos como equipo pudimos percibir dificultades de dos tipos. Por un lado, aquellas propias de nuestros encuentros y por el otro, las que surgieron, a la hora de las consultas, en el diálogo académico-laboral y que pusieron en evidencia la complejidad inherente a los procesos de cambio que sacuden creencias personales, prácticas profesionales y condiciones de trabajo.

La autoevaluación, la evaluación institucional y curricular y la construcción de alternativas pedagógicas y curriculares deberían ser alentadas y facilitadas como parte de nuestro trabajo como docentes del nivel superior y transformarse en prácticas de nuestra cotidianeidad. Valoramos, asimismo, las construcciones conceptuales que se elaboraron durante el proceso y los posicionamientos adoptados en relación al lenguaje, a las lenguas extranjeras, a su enseñanza y a las implicancias sociales y políticas del quehacer de los docentes de esta disciplina. Construcciones y posicionamientos que son el resultado del diálogo y los consensos entre diferentes lenguas, tradiciones institucionales y realidades regionales.

Con cierta preocupación, sin embargo, cerramos esta comunicación sabiendo que las autoridades ministeriales de nuestra jurisdicción no elevaron el diseño construido al Instituto Nacional de Formación Docente para su evaluación en 2015. Esto abre una serie de interrogantes en relación al futuro de la construcción colaborativa a la que arribamos, de las decisiones tomadas y los posicionamientos adoptados, así como en relación al valor que desde los ámbitos de decisión se le asigna al trabajo y los saberes de los docentes que nos involucramos activamente en estos procesos. Retomando las palabras de de Alba (1991: 59), al comienzo de este apartado, confirmamos que los contornos políticos, curriculares, disciplinares y pedagógicos de la formación docente en lenguas extranjeras se definen a partir de la acción de “diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios”.

Referencias Bibliográficas

- Bajtin, M (1999). *Estética de la Creación Verbal*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Bronckart, J. P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Byram, M. (2008) *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship. Essays and Reflections*. Clevedon: Multilingual Matters.
- de Alba, A. (1991). *Curriculum. Crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Díaz Maggioli, G. (2014). Tradition and Habitus in TESOL Teacher Education. *Language and Linguistics Compass*, 8/5, 188-196.
- Dolz, J., & Schneuwly, B. (1997). Géneros y progresión en expresión oral y escrita. Elementos de reflexión a partir de una experiencia realizada en la Suiza francófona. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, n° 11, 77-98.
- Dolz, J., Noverraz, M. y Schneuwly, B. (2001). *Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. Notes méthodologiques. Bruxelles: De Boeck.
- Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En A. Camilloni et. al. (Eds.), *Corrientes Didácticas Contemporáneas* (pp. 75-89). Buenos Aires: Paidós.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y Formarse en la Enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse*. London: Routledge.
- Halliday, M. (1982). *El Lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.

Johnson, K. (2009). *Second Language Teacher Education. A Sociocultural Perspective*. New York: Routledge.

Klett, E. (coord.). (2011). *Proyecto de Mejora para la Formación Inicial de Profesores para el Nivel Secundario*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding Language Teaching. From method to postmethod*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Lantolf, J. (1994). Sociocultural Theory and Second Language Learning. *The Modern Language Journal*, 18 (4), 418-420.

Lantolf, J. (2011). The sociocultural approach to second language acquisition: sociocultural theory, second language acquisition, and artificial L2 development. En D. Atkinson, (Ed), *Alternative Approaches to Second Language Acquisition* (pp. 24-47) New York: Routledge.

Osler, A & Starkey, H. (2003). Learning for cosmopolitan citizenship: theoretical debates and young people's experiences. *Educational Review*, 55 (3), 243-254.

Zarate, G. (1995), *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Collection CREDIF essais. Paris: Didier.

Capítulo 3

La formación docente en lengua extranjera: opciones y debates

Rosana Pasquale

rosanapasquale@gmail.com

Universidad Nacional de Luján

Luján, Buenos Aires- Argentina

Resumen

La formación docente es una problemática siempre actual: la revisión de planes de estudios, el diseño del currículum, las deficiencias de los estudiantes, los cambios de los perfiles socio-culturales docentes, entre otras muchas temáticas de interés para los educadores, ponen en foco la cuestión de la formación inicial de los profesores.

En este artículo presentamos, de manera dicotómica, tres opciones de formación en lo que respecta a la formación de los docentes de lenguas extranjeras (LE).

Desde una perspectiva histórica, podríamos afirmar que en el campo de la formación docente de profesores de LE se han ensayado distintas propuestas y programas; generado debates; realizado opciones de formación y propuesto *soluciones* parciales y siempre en revisión que han respondido con mayor o menor éxito a factores contextuales y sociopolíticos.

En este artículo, recorreremos algunos de los principales debates del campo y de las opciones de formación asumidas. Básicamente, nos detendremos en el análisis de tres debates/opciones de formación que presentaremos como pares antagónicos, a sabiendas de los matices que cada uno de ellos reviste. Nos referimos esencialmente a los siguientes ejes: (1) formación terciaria / formación universitaria; (2) formación disciplinar/formación ¿general?, ¿pedagógica?, ¿profesionalizante? y (3) formación de docentes-expertos/ formación de docentes-competentes.

Introducción

La formación inicial y el desarrollo profesional del docente de cualquier disciplina se han transformado, en distintos momentos, en un debate público y han ocupado a especialistas en tanto objeto de investigación. Preocupa a los especialistas (y a los interesados) el deterioro de la imagen del docente, su pérdida de estatus y de autoridad, la inercia de ciertas prácticas e ideas difíciles de desterrar, al mismo tiempo que se instalan conceptos como el profesionalización y la complejización de la tarea docente, la

atención de la diversidad y la centralidad de la tarea docente en los procesos educativos transformadores o incluso, en prácticas innovadoras que ponen de manifiesto ciertos avances teórico-conceptuales.

En el campo de la formación docente de profesores de lenguas extranjeras (LE), la situación no es muy diferente. También aquí se considera que la formación del profesor es un factor estratégico y decisivo para el desarrollo de la disciplina, la calidad de su enseñanza y la significación social de las lenguas extranjeras.

Cuando hablamos de formación de profesores, nos referimos al dispositivo de formación definido como

[[...]] un conjunto dinámico de elementos (actores, objetivos, actividades, recursos empleados y reglas a las que obedecen las reglas de acción e interacción) dispuestos de tal manera que conduzcan al logro de una finalidad educativa determinada (Yurén y Saenger, 2006: 6)

En el interior de este dispositivo, el docente formador de formadores juega un papel fundamental: es un *mediador* que

[[...]] vincula al sujeto en formación con los demás elementos del dispositivo de formación a fin de contribuir a que adquiera las competencias y cualidades necesarias para desempeñarse en un campo profesional específico (...) (Yurén y Saenger, op. et loc. cit.)

En cada una de sus acciones, el mediador pone a prueba su *ethos* profesional, concebido como

[[...]] el sistema disposicional del sujeto (creencia, actitudes e intenciones), puesto en relación con la dimensión socio-moral de problemas que debe resolver en el ejercicio de la profesión. Dicho sistema combina la eticidad internalizada, las motivaciones construidas, el ideal profesional que se tiene y los modos de auto-regulación (Yurén y Saenger, op. et loc. cit.)

Desde una perspectiva histórica, podríamos afirmar que en el campo de la formación docente de profesores de LE se han ensayado distintas propuestas y programas de formación que han generado estados de situación diversos y que han respondido de manera parcial a algunas de las problemáticas de la formación de docentes de LE. Presentaremos seguidamente tres de esas opciones de formación, tratando de ejemplificar su alcance y las configuraciones a las que cada una de ellas da lugar.

¿Qué opciones para qué formación?

Primera opción: formación terciaria / formación universitaria

En nuestro país, la formación de los docentes tanto inicial como continua está garantizada por universidades estatales y privadas y por alrededor de 1100 Institutos Superiores No Universitarios. Esta misma situación se replica de manera más acotada

en la formación de docentes de LE. Así, cuando un estudiante decide “ser profesor de inglés, francés, portugués, italiano...” e iniciar una carrera de profesorado de alguna LE tiene dos opciones de formación: o bien se inscribe en un Instituto de Formación Docente o bien lo hace en una universidad (nacional o privada). Cada categoría de instituciones tiene sus perfiles, sus fines, sus misiones, sus valores y sus proyectos formativos que la hacen específica y valorada por los diferentes públicos.

Durante muchos años, estos dos grupos de instituciones reprodujeron sus modelos fundadores: los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD), distribuidos a lo largo y lo ancho del país, formaron docentes para todos los niveles del sistema educativo y las universidades, acompañaron ese proyecto de formación con el desarrollo de la investigación acreditada. En los últimos años, varios cambios sacudieron esa *distribución de tareas* y en la actualidad, las instituciones prioritariamente formadoras de docentes han ido modificando su perfil, en relación con su tarea inicial y con la universidad. Retomaremos aquí, algunos puntos interesantes de un artículo de Davini (s/f) que vendrá a esclarecer esta situación.

La autora sostiene que en los ISFD comenzó, hace algunos años, un movimiento de “valoración de modalidades organizacionales próximas al modelo de gestión institucional universitaria” (5). Según la autora citada, esta valoración se tradujo en la instalación de un nuevo modelo de gestión, con cuerpos colegiados, elecciones de cargos, concursos docentes y participación estudiantil, similar al modelo imperante en las Universidades. Por otra parte, Davini señala que en “la articulación entre el ISFD y las Universidades, se presentan muy pocos avances y débiles resultados” (op. et loc. cit.) ya que la articulación es sólo percibida como una posible continuidad de estudios de los egresados, pero no como una forma de “relación institucional” (Davini, op.cit).

Finalmente, la misma autora recalca que

[[...]] las actuales reglas de desarrollo (de los ISDF³) se basan principalmente en el juego de la oferta y la demanda, siendo que la oferta se configura por las disponibilidades docentes o la presión de grupos y la demanda se adapta a la oferta, y a su vez la presiona (op.cit: 4).

Así, estas reglas, prosigue la autora, alejan a los ISFD de su potencial y estratégica contribución social y cultural para el desarrollo local y, en particular, para la población que logra acceder, permanecer y graduarse en él.

Compartimos con la autora estas apreciaciones y con respecto a la primera, diremos que entendemos que ambas instituciones se encuentran en proceso de redefinición de sus perfiles. Por ejemplo, la inserción en los ISFD de la investigación no parece ser muy auspiciosa ni la formación docente específica (área pedagógica y de la práctica docente) parece muy desarrollada en las Universidades. Asimismo, sería fundamental recrear los lazos entre los institutos terciarios y las universidades (más allá de la valoración de un sistema de gestión), con programas de intercambio, de posgrado, de acreditación de estudios, de desarrollo de proyectos conjuntos, sistema de créditos, etc. Con respecto a la segunda, entendemos que las leyes del mercado (oferta y demanda) no pueden aplicarse en todos los ámbitos relativos a la formación docente: los ISFD y las Universidades deben garantizar la formación de calidad de los docentes que se insertarán en el sistema educativo formal, con poder transformador.

Actualmente, existen iniciativas de acercamiento de las dos instituciones de formación

3 Y nosotros podríamos agregar “de las UUNN”

de docentes de LE. Como ejemplo, pondremos el diseño y redacción del *Proyecto de Mejora para la Formación Docente Inicial de Profesores para el Nivel Secundario* (Ministerio de Educación, 2011), orientado a Lenguas Extranjeras. Para llevar a cabo este proyecto, el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) y la Secretaría de Políticas Universitarias trabajaron conjuntamente en la convocatoria de formadores de formadores de los IES o ISFD y de las Universidades Nacionales. Estos especialistas representaban a los idiomas que se enseñan en el sistema educativo formal argentino, a saber: alemán, francés, inglés, italiano y portugués. Estos actores de terreno, provenientes de instituciones diversas y con tradiciones epistemológicas diferentes y a veces contrapuestas, lograron consensuar un documento marco para el posterior diseño de planes de estudios jurisdiccionales e institucionales.

La experiencia antes mencionada nos permite augurar la superación de una dicotomía basada en dos esquemas institucionales de formación de docentes de LE, sin contacto entre ellos y que replican sus proyectos fundacionales, para dirigirse a un modelo de propuestas de formación complementarias, que puedan retroalimentarse. Todo ello, dejando de lado los modelos más bien híbridos, donde los ISFD miran a la Universidad y copian algunos de sus caracteres distintivos (gestión, investigación, etc.) y las Universidades forman, a partir de un puñado de materias, docentes *express*. Entendemos que este camino iniciado debe profundizarse.

Segunda opción: formación disciplinar/formación general (pedagógica, profesionalizante)

Al analizar los planes de estudios, los programas de asignaturas o las propuestas generales de diferentes instituciones terciarias y universitarias⁴ que forman profesores de LE surge rápidamente que en la composición de los mismos existen dos tipos de saberes convocados: los disciplinares (relativos a la lengua-cultura que se enseña/aprende) y los pedagógicos (vinculados con el saber-hacer del docente). Estos dos tipos de conocimientos dan lugar a diferentes apreciaciones: “El que sabe, sabe y el que no, enseña”, “el buen profesor es el que sabe su materia”, “el buen profesor es el que sabe enseñar”, “¿Qué sabe el que enseña?”, “Sabe el que sabe mostrar que sabe”...todas estas frases pueden ser dichas/escuchadas en múltiples situaciones ; todas ponen en el tapete la cuestión de los saberes disciplinares y de los saberes pedagógicos y profesionales; unos y otros, indispensables para el ejercicio de la profesión docente, en cualquier disciplina que sea. Si bien nadie reniega de esos saberes como constitutivos del quehacer docente, uno de los problemas que se suele presentar tiene que ver con las dosificaciones de unos y otros en la formación docente: ambos saberes deben estar presentes ¿en partes iguales? ¿En dosis diversas?

Veamos un ejemplo en el cual esta dicotomía puede ser analizada: el marco de los procesos de construcción del currículum. Pasquale et al (2015) sostienen que este proceso suele presentar tensiones derivadas del entrecruzamiento y enfrentamiento de posturas político-ideológicas, pedagógico-didácticas y epistemológicas que buscan imponerse unas sobre otras, dando a veces como resultado propuestas *mosaico*, donde la dimensión formativa de las lenguas extranjeras se codea con su dimensión

4 Un simple recorrido por las páginas webs de los ISFD y de las Universidades que ofrecen carreras de profesorado en LE puede ser útil para refrendar lo que aquí se plantea.

instrumental; la reflexión intercultural con el aprendizaje de la Cultura-otra⁵; la teoría pedagógica con la práctica didáctica particular, desde perspectivas antagónicas y no desde enfoques dialécticos, como sería deseable. Asimismo, las autoras destacan el relativo grado de autonomía que tienen las instituciones del nivel superior para la elaboración curricular, variable según las jurisdicciones de pertenencia así como la importancia de los componentes institucionales y socio-económicos (población docente, recursos humanos disponibles) que entran en juego en el diseño curricular.

Entre las tensiones que se generan en los procesos de transformación curricular, podemos señalar la que suele producirse entre generalidad y especificidad, es decir, entre los componentes generales de la formación docente (materias pedagógicas y didácticas, residencias y prácticas profesionales) y los componentes disciplinares, vinculados a asignaturas del área de la lengua, la cultura, la fonética, la gramática, el análisis del discurso, entre otras, para el caso de la formación de docentes de LE. Según Madrid (2004),

Los componentes del conocimiento profesional se suelen emplear como marco de referencia para diseñar los planes de formación inicial del profesorado. A lo largo de la historia, se han potenciado determinados componentes en detrimento de otros. Por ejemplo, en los años setenta, las instituciones pretendían ofrecer una formación inicial, una formación especializada en el área de conocimiento que se iba a enseñar, una formación pedagógica y didáctica (en torno al 20% de la carga lectiva total) y una formación práctica en la docencia a través de las prácticas escolares (5)

Asimismo, otra tensión usualmente recurrente y convergente con la problemática anteriormente señalada, es la que remite a la dosificación de teoría y práctica en los currícula. Según enuncia Madrid (op.cit):

Las encuestas que solemos aplicar para evaluar nuestra actuación docente con frecuencia nos indican que el alumnado se queja del carácter excesivamente teórico de los programas. Además, se considera que la teoría es poco útil para formarse como profesor. Para los alumnos, lo realmente necesario es la práctica porque piensan que la teoría no ayuda a resolver los problemas prácticos del aula (4)

En respuesta a los comentarios de los estudiantes, Madrid sostiene más adelante en el mismo texto, la necesidad de trabajar conjuntamente la teoría y la práctica y de establecer conexiones entre ambas dimensiones, a partir de lo que llama la “metateorización”:

[[...]] durante el período de formación inicial [se debe] favorecer la metateorización a través de la reflexión. Es decir, desarrollar en el alumnado la habilidad para que relacione la teoría con la práctica de diferentes formas, use las teorías personales a partir de la práctica, use y reconstruya las teorías profesionales para generar teorías personales. Pues, como afirma Williams (1999), los profesores en formación necesitan comprender cómo teorizar, cuándo teorizar y cómo organizar sus teorías. A todo este proceso, hemos denominado metateorización (4-5)

En este sentido y apelando a Litwin, entendemos que

⁵ Cultura-otra con c mayúscula remite a contenidos de orden enciclopédico y civilizacionista, vinculados con las artes, la historia, la literatura, etc.

[[...]] recuperar el valor de una buena formación para la profesión docente implica valorar la formación teórica y no soslayarla en aras de impartir conocimientos que debieron ser aprendidos en los niveles anteriores del sistema (Litwin, 2009: 34)

Ahora bien, los lineamientos curriculares actuales presentan cierto consenso generalizado en torno a que la

[[...]] formación docente es un proceso integral que tiende a la construcción y apropiación crítica de las herramientas conceptuales y metodológicas para el desempeño profesional⁶.

También está bastante consensuado que la formación docente involucra diversas áreas o campos, tales como el campo de la formación general, el disciplinar, el pedagógico y el de la práctica (los nombres pueden variar o subsumirse en dos o tres). Esta formación implica, entonces, además del abordaje de los saberes propios del campo disciplinar, otras capacidades profesionales asociadas. En tal sentido, siguiendo a Davini, planteamos que las propuestas curriculares

[[...]] no sólo deben incluir niveles significativos de información especializada, sino que también deben permitir a los estudiantes la comprensión de sus problemáticas, postulados teóricos competitivos y contextualización en las redes de interés de las comunidades científicas (Davini, 1997:107).

Acordamos así con Klett, en que en la formación

[[...]] no se trata solo de transmitir conceptos actualizados y una nueva teoría de la enseñanza, sino que se busca la apropiación de concepciones educativas reflexivas que generen otras maneras de enseñar y de actuar en las instituciones de enseñanza. Se busca formar un docente autónomo, capaz de trabajar en equipo, con dominio disciplinar y un fuerte compromiso ético y técnico (Klett, 2010: s/p).

A partir de este marco general planteado, nos referiremos al caso particular de la formación de profesores de LE. En este sentido, la primera dicotomía que aparece, objeto de disputa entre los especialistas de las LE y los pedagogos, es la dosificación de cada campo. Ahora bien, las tensiones que se establecen entre el saber disciplinar y el saber pedagógico no son nuevas: en el siglo XIX, por ejemplo, era claro que prevalecían los conocimientos de la disciplina por sobre los conocimientos del cómo enseñar; luego, bien avanzado el siglo XX los métodos de enseñanza desplazaron a los contenidos disciplinares; hoy, la discusión no está saldada aunque si tenemos en cuenta, por ejemplo, la distribución de la carga mínima para las carreras de profesorado universitario⁷ (2900 hs) en cada campo (campo de formación general y pedagógica: 650 hs- campo de la formación disciplinar específica: 1820 hs y campo de la formación práctica profesional docente: 430 hs) parece que se vuelve a enfatizar en el paradigma de los saberes disciplinares.

Si entre los pedagogos y los especialistas de las LE, la cuestión -en términos de la carga horaria- parece resolverse en beneficio del campo específico y entonces, contentar a los profesionales de las lenguas (cosa que no es generalizada) otro problema se plantea al

⁶ Lineamientos básicos sobre formación docente de profesores universitarios. Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación (ANFHE) y Consejo Universitario de Ciencias Exactas y Naturales (CUCEN)- Ciudad de San Juan, 6 y 7 de abril de 2011.

⁷ Idem anterior.

interior de una parte importante del colectivo de especialistas de la LE: en general, ese grupo considera que la formación disciplinar específica es *insuficiente* (los estudiantes *no saben* esto o aquello, *les falta* tal o cual cosa, *no pueden* hacer esto o lo de más allá...), condenan así al estudiante a *la falta perpetua* y a ellos mismos, a la *insatisfacción irremediable*.

Aquí aparece el otro nudo problemático de la formación docente en LE: las representaciones sobre qué es *saber* una LE, cuándo *se sabe* una LE, cuánto hay que saber de una LE para decir que se sabe y se puede enseñar...en síntesis, en esta discusión, lo fundamental es determinar cuáles son los puntos de referencia, los *pisos* aceptables, los contextos en los cuales esa LE será enseñada y aprendida y los perfiles de los estudiantes-futuros profesores.

A propósito de esta situación, Perrenoud dice:

Numerosos currícula de formación inicial se fundan en una visión prescriptiva del oficio antes que en un análisis preciso de su realidad. Por supuesto, nada obliga a conformar la formación inicial a la realidad actual de un oficio, en todos sus aspectos. La formación no debe estar del lado de la reproducción, ella debe anticipar las transformaciones. Es justamente para hacer evolucionar las prácticas que importa describir las condiciones y las dificultades del trabajo real de los docentes. Es la base de toda estrategia de innovación (Perrenoud, 2001).

Aquí aparecen los diferentes caminos para la opción dos: ¿énfasis en los saberes didáctico-pedagógicos? ¿Énfasis en los saberes específicos? ¿Combinación equilibrada de ambos? ... cada una de esas respuestas, nos propone un modelo de docente distinto. Ahora bien, cualquiera sea la respuesta que demos, ella no debería estar desligada del análisis del contexto para el cual se forma ese docente. La dimensión contextual de la formación docente no podrá ser negociada. Sin embargo, no se trata de una acepción restringida al contexto geográfico inmediato, sino como lo sostiene Blanchet de

[[...]] una comprensión acabada de cada contexto pedagógico, institucional, educativo, social, cultural, económico, político y, por supuesto, lingüístico...de una toma en consideración, de una focalización realista y eficaz en los docentes y de los estudiantes, quienes se deberán interrogar no sólo sobre sus prácticas lingüísticas efectivas (actuales, anteriores, simultáneas, futuras, en diversas situaciones) sino además y sobre todo, sobre sus representaciones de las lenguas, del plurilingüismo, de las relaciones humanas, de la comunicación, y de la educación, es decir, sobre las significaciones variables que las personas implicadas atribuyen a los comportamientos, a los discursos, a los proyectos (Blanchet, 2009: 2).

Insistimos entonces en la relevancia del contexto en el que se forma el futuro docente y para el cual se forma. Con respecto al primero, en el apartado anterior dimos algunas pautas de los dos grandes contextos de formación (ISDF o Universidades), con improntas diferentes y proyectos educativos particulares. En el caso de los contextos para los cuales se forma, es importante retomar las palabras de Borja (2005):

El contexto se constituye en el espacio en el cual el conocimiento adquiere significado. La educación no se puede entender al margen de un contexto, al margen de la

sociedad. Una educación divorciada de su contexto carece de valor (s/p)

Así, un conocimiento exhaustivo de la realidad y de sus problemas se impone en toda formación docente que intenta ser un motor de cambio y de transformación.

Tercera opción: formación de docentes-expertos/ formación de docentes-competentes

Si bien esta tercera opción puede parecer similar a la anterior, el punto de partida es diferente. En este tercer caso, partimos del doble estatus que tiene aquel que aprende una lengua extranjera para enseñarla, es decir, aquel que es, a la vez, siempre y a cada momento, un estudiante de la lengua y un futuro docente.

Tradicionalmente, los ingresantes a los profesorados poseían conocimientos de la LE que les permitían avanzar en el campo disciplinar sin demasiadas complicaciones. Hoy, esta ventaja relativa del inicio de la formación no está generalizada; al contrario, los estudiantes que inician sus estudios en LE conocen poco o nada de la LE que en 4 años deberán aprender para enseñar.

En la situación anterior, retomamos los aportes de Klett quien afirma que en nuestro país la corriente positivista, que dominó gran parte del Siglo XX, se tradujo en la formación de docentes de LE:

[[...]] por un enciclopedismo generalizado, búsqueda de erudición, planes de estudio que revisan todos los movimientos literarios, todos los periodos históricos, todas las orientaciones metodológicas, etc. Frente a esta opción epistemológica, el correlato pedagógico muestra una preocupación bastante generalizada por la memorización de listas de autores, enumeraciones de fenómenos, fechas, reglas o leyes (op.et loc. cit)

Frente a esta postura, se visualizan otras que intentan poner en foco la formación de un docente de lenguas extranjeras competente, entendiendo que la competencia pasa no sólo

[[...]] por la identificación de las situaciones que hay que manejar, de los problemas que hay que resolver, de las decisiones que hay que tomar, sino también por la explicitación de los saberes, de las capacidades, de los esquemas de pensamiento y de las necesarias orientaciones éticas. Actualmente, se define en efecto una competencia como la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizand o a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento" (Perrenoud, op. et loc. cit)

Cada uno de los términos de la opción que presentamos parece responder a un modelo de formación docente (De Lella, 2003), más o menos implícito, más o menos hegemónico, más o menos monolítico.

Según De Lella (op.cit), se podrían mencionar cuatro modelos de formación docente que implican diferentes concepciones de la enseñanza y de las funciones del docente, entre otros aspectos. Según este autor, estos modelos son:

1. El modelo práctico-artesanal concibe a la enseñanza como una actividad artesanal, un oficio que se aprende en el taller. En esta visión, el conocimiento profesional se transmite de generación en generación y es el producto de un largo proceso de adaptación a los centros educativos y a su función de socialización. O sea, el aprendizaje de ese conocimiento profesional supondría un proceso de inmersión en la cultura de los establecimientos escolares, mediante el cual el docente se socializaría dentro de la institución, aceptando la cultura profesional heredada y los roles correspondientes. Entonces, se da un neto predominio de la reproducción de conceptos, hábitos, valores, de la cultura legítima. Por ende, en el ámbito de la formación se trataría de generar buenos reproductores de los modelos socialmente consagrados.

2. La modelo academicista especifica que lo esencial de un docente es su sólido conocimiento de la disciplina o disciplinas que enseña. La formación así llamada pedagógica —como si no fuera también disciplinaria— pasa a un segundo plano y suele considerarse superficial y hasta innecesaria. Por lo tanto, los conocimientos pedagógicos podrían conseguirse con la experiencia directa en los establecimientos, si consideramos que cualquier persona con estudios y formación académica puede convertirse en educador. A la vez, el modelo plantea una brecha entre el proceso de producción y reproducción del saber, en tanto considera que los contenidos a enseñar son objetos a transmitir en función de las decisiones de la comunidad de expertos. El docente no necesitaría el conocimiento experto, sino las competencias requeridas para transmitir el guión elaborado por otros, como un locutor hábil. La eventual autonomía se ve como riesgosa, fuente de posibles sesgos.

3. El modelo tecnicista-eficientista apunta a tecnificar la enseñanza, con economía de esfuerzos y eficiencia en el proceso y los productos. El profesor sería esencialmente un técnico: su labor consistiría en bajar a la práctica, de manera simplificada, el currículo prescrito por expertos externos en torno a objetivos de conducta y medición de rendimientos. En esta racionalidad técnica, pues, el docente no necesita dominar la lógica del conocimiento científico, sino las técnicas de transmisión. Entonces, no sólo está subordinado al científico de la disciplina, sino también al pedagogo y al psicólogo.

4. El modelo hermenéutico-reflexivo. Este modelo supone a la enseñanza como una actividad compleja y, como ya se mencionó, sobredeterminada (en particular, por el contexto macrosocial, macroeducativo e institucional) y cargada de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas. En esta perspectiva se estima que el docente debe enfrentar, con sabiduría y creatividad, situaciones prácticas imprevisibles que exigen a menudo resoluciones inmediatas para las que no sirven reglas técnicas ni recetas de la cultura escolar. Se construye personal y colectivamente: parte de las situaciones concretas (personales, grupales, institucionales, sociopolíticas), que intenta reflexionar y comprender con herramientas conceptuales, y luego vuelve a la práctica para modificarla. Se dialoga con la situación interpretándola, tanto con los propios supuestos (prácticos, teóricos) como con otros sujetos reales y virtuales (alumnos, colegas, autoridades, autores). Los textos son pre textos, que posibilitan y generan conocimientos nuevos para interpretar y comprender la especificidad de cada situación original, que también se transforma. Se llega así a un conocimiento experto, el mejor disponible para

dar cuenta de aquella práctica primera, ahora ya enriquecida y modificada; posible portadora de eventuales alternativas, de un nuevo dinamismo transformador. En suma, se apunta a formar un docente comprometido con sólidos valores (no neutro). Un docente abierto, con competencias polivalentes; entre otras, y muy especialmente, con la capacidad de partir de la práctica en el aula, institucional, comunitaria, social; y de identificar, explicitar, poner en cuestión y debatir tanto sus principales supuestos, rutinas y estereotipos como ciertos condicionamientos que sobredeterminan el ejercicio docente, desde la biografía escolar previa hasta algunos aspectos macrosociales, macroeducativos e institucionales (22-23)

Así, el modelo práctico-artesanal se actualizaría en una perspectiva de la *observación y la práctica docente* donde prima la copia y reproducción de los comportamientos de los expertos; el modelo tecnicista-eficientista favorecería el aplicacionismo de decisiones curriculares, metodológicas y disciplinares, tomadas por los especialistas, en esferas en las cuales el docente no participa. Por su parte, el modelo academicista está cerca del enciclopedismo descrito por Klett más arriba y, entre otras cosas, supone que quien sabe, puede enseñar⁸. Finalmente, el modelo hermenéutico-reflexivo nos acercaría a lo que entendemos como docente competente, es decir, como aquel que se forma, desde marcos éticos e ideológicos, para desarrollar sus actividades en contextos que requieren respuestas únicas, construidas por el docente a partir de la puesta en marcha de procesos de acercamiento y distanciamiento entre la teoría y la práctica.

Simplificando la categorización de DeLella y focalizándonos en la formación de los docentes de LE, podríamos remitirnos a los dos grandes modelos de enseñanza, desigualmente repartidos e identificables en los diferentes en los programas de estudio de las carreras de formación de docentes de LE, planteados por Areizaga (2001). Por un lado, el modelo llamado informativo o cognitivo y por el otro, una perspectiva formativa o procesual. Aunque el paradigma epistemológico actual propicia un desplazamiento del primero al segundo enfoque, aquél no ha sido erradicado de los programas de estudio de la formación docente; antes bien, la cohabitación parece ser de rigor. Como resultado de esta situación, nos encontramos, en muchos casos, con actualizaciones didácticas híbridas, que se nutren de posicionamientos encontrados y difícilmente reconciliables. Repasemos brevemente las principales líneas directoras de cada enfoque.

En el caso de la perspectiva informativa, el estudiante-futuro profesor debe adquirir un conglomerado de conocimientos declarativos (vinculados con el *saber* algo: la lengua, la fonética, la cultura, las metodologías, etc.). La actualización didáctica de este modelo implica principalmente la transmisión-restitución de este tipo de informaciones. En lo que respecta a la segunda perspectiva, el componente cognitivo (los saberes declarativos) se acompañan de otras capacidades (actitudinales, procesuales, contextuales) que deben ser atendidas (sensibilización a las problemáticas interculturales, a la ciudadanía lingüística, a la diversidad lingüístico-cultural, etc.). En este paradigma, el formador de formadores y el estudiante-futuro profesor se definen no sólo por sus estatus y roles en el seno de la relación didáctica sino como agentes socializados en una cultura y en un contexto socio-cultural dados. Así, este enfoque propicia la toma en consideración de los contextos de enseñanza-aprendizaje, la relativización cultural, el pensamiento relacional y crítico, la observación, la reflexión y la disposición a comprender, presentando así un valor formativo superior: no se trata sólo de conocer sino de educar/se en la relación con el otro o en lo que Byram llama “socialización terciaria” (citado por Areizaga, op. et

loc.cit) Este tipo de socialización va más allá de la adquisición de la tolerancia hacia la diferencia y la alteridad, requiere de una modificación en los modos de pensar y actuar frente al otro y privilegia un punto de mira: “el hablante intercultural”

[[...]] que puede aplicar su competencia lingüística y su conocimiento sociolingüístico de la relación entre lengua y el contexto en el que se usa, para (1) manejarse en la interacción entre límites culturales, (2) para anticipar los malentendidos causados por las diferencias en los valores, significados y creencias, y (3) para hacer frente tanto a las demandas afectivas como cognitivas a la hora de implicarse con la alteridad (Byram: 1995: 25 citado por Areizaga, op.cit: 165).

Conclusión

Hemos recorrido tres opciones en la formación de docentes de LE. Si bien no existe linealidad en los procesos debido a la multiplicidad de factores que intervienen en ellos, podemos inferir que cada opción conlleva perspectivas de formación específicas y prefigura modelos docentes de profesor de LE particulares. Al ejercer nuestra libertad y responsabilidad en la elección estamos construyendo nuevos perfiles, nuevos modelos, nuevas identidades docentes. Nos dice Perrenoud:

No se pueden formar profesores sin hacer opciones ideológicas. Según el modelo de sociedad y de ser humano que se defiendan, las finalidades que se asignen a la escuela no serán las mismas y en consecuencia, el rol de los profesores no se definirá de la misma manera... No se privilegia la misma figura del profesor según se desee una escuela que desarrolle la autonomía o el conformismo, la apertura al mundo o el nacionalismo, la tolerancia o el desprecio por las otras culturas, el gusto por el riesgo intelectual o la demanda de certezas, el espíritu de indagación o el dogmatismo, el sentido de la cooperación o la competencia, la solidaridad o el individualismo (Perrenoud, op. et loc. cit)

Muchas de estas opciones ya fueron analizadas por los diversos actores, en diferentes espacios organizacionales, políticos, institucionales⁹. De hecho, la letra de los planes de estudios¹⁰ para la formación docente retoma varias de las ideas aquí más innovadoras plasmadas en muchos de los documentos oficiales producidos en este último tiempo. Ahora bien, en muchos casos, el desfase entre el/los discurso/s circulantes en fundamentaciones y justificaciones y las propuestas curriculares debería ponernos en alerta a la hora de pensar y de re-pensar la articulación entre los principios y las propuestas concretas.

⁹ Nos referimos, entre otros ejemplos, a las discusiones que se desarrollan, desde hace varios años, en el seno de la ANFHE (Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación) y la SPU en lo que concierne a los planes de estudios y a las acreditaciones de carreras de profesorado universitarios; a las acciones conjuntas del INFD y de la SPU que culminaron en el diseño del Proyecto de Mejora para la Formación Docente que ya ha sido mencionado en este artículo, a las innumerables reuniones científicas y asociativas en las que participan activamente los profesores de lenguas extranjeras de nuestro país y en las cuales el tema de la formación docente está siempre presente.

¹⁰ Cf. Planes de estudios jurisdiccionales como el de la Provincia de Santa Fe o institucionales como el del IES en Lenguas Vivas Juan R. Fernández, por citar sólo dos ejemplos.

Referencias bibliográficas

- Areizaga, E. (2001). La competencia comunicativa intercultural: el enfoque formativo. *Revista de Psicodidáctica*, 12, 157-170 [revista virtual]. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/175/17501205.pdf>
- Blanchet, P. (2009). Contextualisation didactique : de quoi parle-t-on ? *Le Français à l'Université*, 14, 2[boletín virtual]. Recuperado de http://www.bulletin.auf.org/IMG/pdf_Journal_AUF_14-2-3.pdf
- Borja, M. (2005). La pedagogía crítica y la contextualización de la enseñanza. *Revista Eureka*, 3 [revista virtual]. Recuperado de http://www.uninorte.edu.co/publicaciones/eureka/edicion03/monica_borja.html
- Davini, M. C (s/f). *Revisión crítica y contextualizada de la formación docente inicial en el país*. Recuperado de <http://www.econ.uba.ar/planfenix/docnews/III/Formacion%20docente/Davini.pdf>
- Davini, M. C. (1997). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós
- De Lella, C. (2003). El modelo hermenéutico-reflexivo y la práctica profesional. *Decisio*, otoño 2003, 20 24 [revista virtual]. Recuperado de http://tumbi.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_5/decisio5_saber3.pdf
- Klett, E. (2010). La formación de docentes de lenguas extranjeras: trazando el futuro. *Puertas Abiertas*, 6 [Revista electrónica]. Recuperado de <http://www.puertasabiertas.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-6/formacion-de-docentes-de-lenguas.-trazando-el-futuro>
- Litwin, E. (2009). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós
- Madrid, D (2004). La formación inicial del profesorado de lengua extranjera. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 8, 1, [Revista Electrónica]. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev81ART7.pdf>
- Ministerio de Educación. (2011). *Proyecto de Mejora para la Formación Docente Inicial de Profesores para el Nivel Secundario. Áreas: Geografía, Historia, Lengua y Literatura y Lenguas Extranjeras*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Secretaría de Políticas Universitarias e Instituto Nacional de Formación Docente. Recuperado de http://www.me.gov.ar/infod/documentos/lenguas_extranjeras.pdf
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, 3, 503-523. Recuperado de http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_36.html
- Pasquale, R. et al. (2015). *La enseñanza del francés en el nivel superior: una mirada desde la SAPFESU*, 1era edición. Buenos Aires: Editores Asociados.
- Yurén, T. y Saenger, C. (2006). La mirada del Otro en los dispositivos de formación de lengua extranjera. Isomorfismos de la política lingüística y la mediación. *Archivos analíticos de Política Educativa*, 14, 25, 1-26 [Revista Electrónica]. Recuperado de <http://epaa.asu.edu/epaa>

Capítulo 4

Ser docente de lenguas hoy: entre sacerdocio, saberes y diversidad

Estela Klett

eklett@filo.uba.ar

Universidad de Buenos Aires

Buenos Aires-Argentina

Resumen

El texto se focaliza en la formación de docentes de lenguas extranjeras y se estructura en torno a tres ejes: la noción de sacerdocio, el tema de los saberes y los diferentes aspectos de la diversidad. Se discute así, en primer lugar, la idea de sacerdocio a partir de reflexiones de Bronckart y su definición del trabajo docente. En lo atinente a los saberes, la autora defiende la importancia de los mismos en la carrera de un profesor y se opone a muchas posturas de la posmodernidad que hacen hincapié en las opiniones e interpretaciones. Al abordar la temática de la diversidad, luego de definirla en sentido amplio, se la subdivide en tres campos. Por un lado, se analizan las particularidades cognitivas de los individuos y, por otro, se observan diferentes soportes y técnicas del aula. Se pone especial énfasis en los relatos autobiográficos en tanto herramientas de gran valor cuando en la formación se otorga un lugar privilegiado al sujeto como artífice de su propio recorrido. En último lugar, se discute el tema de la diversidad en el campo lingüístico observándose tanto la diversidad interna de una lengua como la externa o sea cuando ésta entra en relación con otras lenguas. La armonía entre sacerdocio, saberes y diversidad es un reto en el camino docente.

Introducción

Desde diferentes ámbitos que comprenden las asociaciones de profesores, los teóricos de la didáctica, las autoridades de las jurisdicciones educativas, entre otros, se reivindica el papel central que cumple la formación docente. Como lo preconizaran reiteradamente Galisson (1995) y Galisson y Puren (1999) una formación sólida y reflexiva lograría tanto un mejor posicionamiento de la didáctica de las lenguas-culturas en el campo disciplinar como un desempeño docente más autónomo y crítico. Esta emancipación deseada del profesor se cristalizaría en una mayor amplitud de criterios para resolver los imprevistos de aula y una menor sujeción a materiales universalistas producidos en contextos muy diferentes a los nuestros. Hoy en día, resulta evidente destacar la complejidad de situaciones en las cuales actúan los docentes de lenguas y donde

deberán concebir secuencias didácticas motivantes, eficaces y contextualizadas. En este trabajo proponemos una reflexión sobre la formación docente basada en tres ejes centrales: sacerdocio, saberes y pluralidad. Con apoyo de concepciones teóricas actuales se expondrán pistas de reflexión sobre la formación docente en la esperanza de que las líneas propuestas ayuden a los docentes a generar dispositivos didácticos acordes con las exigencias del momento.

El sacerdocio docente

Enseñar para formar docentes es un acto complejo porque supone, en primer lugar, luchar contra la desvalorización constante que desde siempre ha sufrido el trabajo docente. La crisis a la que aludimos se visualiza en la desprofesionalización, la pérdida de estatus social o el deterioro de dominio de conocimiento experto. Esta depreciación se pone de manifiesto por encima del “métier” o trabajo del docente pues se prioriza el carácter de sacerdocio de nuestro accionar. Al respecto dice Bronckart (2009: 122):

No, la enseñanza no es un sacerdocio, sino un verdadero trabajo: no, no son los maestros “iluminados”, dotados de un hipotético “don”. Al contrario, son trabajadores que tienen que aprender, como cualquiera, su “métier” y ganar experiencia, lo que les permitirá volverse cada vez más profesionales.

Por mi parte, comparto parcialmente el juicio de Bronckart. Creo que enseñar hoy, en Argentina, puede tener una parte de sacerdocio en el sentido de la entrega que exige. Los públicos heteróclitos a los que se está expuesto, el alto número de horas de clase que dictan los docentes de lenguas, las distancias a recorrer de una institución a otra constituyen verdaderos desafíos a superar. Además, la palabra sacerdocio nos conecta con una función respetada, algo que los profesores necesitan. Así, la definición de sacerdocio comprende las palabras “dedicación a una tarea/ trabajo noble” y los calificativos “con gran empeño y fidelidad” según el Diccionario Manual de la Lengua Española Vox (2007). Otro punto que nos lleva al sentido de sacerdocio de nuestra profesión es que: “El aprendizaje no es un proceso puramente cognitivo o psicológico, sino que puede depender, de forma crucial, de la relación social entre profesor y alumno” (Stubbs, 1984: 153). En el mismo sentido, Moita López (1998) argumenta que los significados generados en el aula tienen más crédito social que en otros contextos por el papel de autoridad que los profesores desempeñan en la construcción de los mismos.

En el mismo orden de ideas, el académico francés Orsena (2014) recalca que casi siempre hay un profesor que ha marcado sensiblemente nuestras vidas. Agrega que un buen docente actuaría como alguien que impulsa posibles sueños pues debe sentir el potencial del alumno y ayudarlo a que lo desarrolle. Mazza (2014: 117) sostiene que “el aprendizaje es un proceso de naturaleza libidinal”. Operan factores determinados por las relaciones que los participantes mantienen con el saber así como los deseos que sostienen el proyecto de aprender y la intención de enseñar. Existe un juego de deseos como lo ha señalado Filloux (2000). Importa entonces entender cómo se articulan estos deseos. Recordemos que al igual que en el gabinete del analista, la situación de enseñanza-aprendizaje genera condiciones para la emergencia de fenómenos transferenciales en los que se enlazan el amor y el odio.

Así, el docente es depositario de emociones por parte de los alumnos, emociones que van desde la fascinación o encantamiento al fastidio o agresión. En el caso del profesor de idiomas esta realidad resulta aún más acuciante. La figura del docente ante el principiante es especialmente impactante por, al menos, dos razones. En primer lugar, evocamos la fragilidad y desestabilización del alumno reducido a ser un sujeto que balbucea con lentitud e inseguridad segmentos de enunciado. Como dice Revuz “(...) en una situación de no saber absoluto, es volver al estadio del *infans*, del bebé que aún no habla, (re)hacer la experiencia de la impotencia de hacerse entender” (Revuz, 1997: 215). En segundo lugar, destacamos el peso que tiene la voz del docente en el aula. Ésta se enlaza con nuestros archivos memoriales y se une a las voces de los seres del entorno inmediato que pronunciaron las primeras palabras cargándolas de sentido. En estas conexiones que la voz teje con momentos gratos o desagradables se juega la transferencia de la que hablábamos. Comprender la naturaleza de los fenómenos transferenciales establecidos entendiendo el juego del deseo entre maestro y alumno constituye quizás uno de los “trabajos con gran empeño” que construyen el sacerdocio al que hicimos referencia.

La transmisión de saberes

En esta parte de la exposición transitaremos un terreno movedizo. Tradicionalmente, el profesor posee un mandato social que supone reducir la distancia entre individuos desposeídos de un cierto saber y el propio docente, depositario de conocimientos. La relación formador / alumno es por naturaleza desequilibrada o disimétrica. La función del formador en tanto miembro de la institución educativa es instruir al futuro profesor con estrategias que comprometan e involucren a este último. El docente no es solo un animador, debe transmitir saberes y lograr que se encarnen en el sujeto aprendiente. Sin embargo, la idea que domina los debates de la posmodernidad (1970-2000), según Ferraris (2014), es que no hay hechos sino interpretaciones como lo postulara Nietzsche (1972: 155). Toda realidad sería entonces infinitamente manipulable. Por nuestra parte, nos alejamos conscientemente del discurso políticamente correcto que promociona a ultranza una serie de acciones con prefijos “co”: co-aprender, co-construir, co-crear, co-articular, co-producir, etc. Vemos en ese discurso mucha demagogia. Una dosis homeopática de actividades “co” resulta suficiente en la formación de un profesor.

En este sentido, Orsena (op. cit.) afirma: “Hoy ya no hay más respeto por el saber. Se da igual importancia a la opinión. Son los efectos perversos de Internet. (...) Es ignorancia pura descartar o rechazar el saber”. Sin entrar a discutir a favor o en contra de Internet, actividad que nos llevaría muy lejos, compartimos la defensa de los saberes. La opinión tiene lugar en el aula en determinados momentos pero el saber científico debería ocupar un espacio privilegiado. Kuntz apoya ideas similares. Señala que “el postmodernismo es un movimiento filosófico, político social y artístico que se caracteriza principalmente por sus críticas a la fe en la ciencia, el progreso y la universalidad de la razón” (Kuntz (2014: 583). No cree en absoluto que “las acciones ‘participativas’, en las que todas las opiniones tienen igual valor que la palabra científica ayuden a ir más allá de las confrontaciones” (op. y loc. cit.). El acceso a la información que promueve Internet “puso fuera de moda las ‘cabezas bien llenas’ [alusión a Montaigne] para favorecer la rapidez, la agilidad y la creatividad. Pero, por otra parte, nos amenaza con embrutecernos por el requerimiento excesivo que supone” (Eltchaninoff, 2014: 45).

En consonancia con lo expuesto bregamos por la inclusión de saberes en la formación lo que no supone la introducción de un cuerpo teórico aislado de la realidad. Al contrario, implica que la formación prevea una alternancia integrativa entre el trabajo de campo focalizado en prácticas responsables y el aprendizaje de saberes. Los saberes y el distanciamiento crítico asegurarán una práctica reflexiva en lugar de una sucesión de aspectos teóricos desencarnados y dispares. Un buen aprendizaje del oficio de profesor necesita la implementación de un trabajo en el medio real donde emergen problemas y, por otro, una sólida formación general y disciplinar que permitan enfrentar los planteos del contexto. En este sentido hacemos nuestras las palabras de Chiss en el sentido de que debemos terminar con el modelo de la transposición didáctica y sus tres niveles: “del saber científico al saber enseñable, del saber enseñable al saber enseñado y del saber enseñado al saber incorporado” (Chis, 2010: 42). Como dijimos, resulta pertinente imaginar un movimiento interactivo entre un proceso descendente (teorías, bases, conceptos que ayudan a la práctica) y un proceso ascendente que evidencia el impacto retroactivo de la experiencia contextual sobre las teorías. Además, recordemos que solo se puede enseñar adecuadamente aquello que uno domina bien. Hacemos nuestras las palabras de Jean Jaurès cuando dice: “No se enseña lo que uno quiere; diría mismo que no enseñamos lo que sabemos o lo que pensamos que sabemos: solo enseñamos o podemos enseñar lo que somos” (Jaurès, 1964: 123)

Los *Lineamientos curriculares para la formación docente inicial orientados a lenguas extranjeras* realizado por un equipo plurilingüe federal (Klett et al., 2011) son un claro ejemplo del ensamblado teórico didáctico aquí propuesto. Teniendo en cuenta el contexto histórico y social actual, los lineamientos curriculares procuran responder a la pregunta *¿qué debe comprender un docente durante su formación, desde un punto de vista teórico y práctico?* Damos a comprender el sentido de actuar con flexibilidad frente a las variadas situaciones que se le presentan (Castellotti, 2001). No se trata entonces de hacer una lista de contenidos sino de comprensiones dentro de los cuatro ejes que vertebran la propuesta: aprendizaje, ciudadanía, interculturalidad y prácticas discursivas. Los caminos planteados son diferentes pues los saberes nombrados como “comprensiones” se engarzan a partir de un contacto constante con la experiencia vivida y la reflexión. La biografía lingüística, el diario de aprendizaje o de formación son herramientas que favorecen la reflexión y la toma de conciencia de los recorridos lingüísticos y profesionales de los futuros docentes.

Cicurel y Aguilar (2014: 9) destacan la importancia de la reflexión y observan el valor de la misma cuando se pone en perspectiva una actividad realizada. Llamamos “*recul épistémique*” (perspectiva epistémica) al descubrimiento de las razones que impulsaron una acción lograda por medio de verbalizaciones. El contacto con la huella en un escrito, por ejemplo, o el recuerdo permiten una conceptualización. Este trabajo retrospectivo tiene inmenso valor formativo. Las nociones desarrolladas están estrechamente relacionadas con una concepción de la didáctica de las lenguas en tanto disciplina generalizadora, reflexiva y con una impronta praxeológica o sea que busca estudiar la acción humana o praxis. Una disciplina que toma en cuenta las culturas lingüísticas y educativas del entorno y procura “crear una sinergia o interacción entre las exigencias de conceptualización y de contextualización” según Causa, Galligani y Vlad (2014: 10), (traducción propia).

En síntesis, proponemos un camino que conjugando saberes, conocimiento del terreno y reflexión contemple las prácticas sociales de referencia, tal como las ha definido Martinand (2001: 20). Según el especialista, se trata de un “conjunto de actividades

sociales que sirven de referencia para construir el saber a enseñar y el saber enseñado. La noción incluye todas las prácticas en todos sus aspectos: los componentes discursivos, no verbales, explícitos o implícitos, individuales o colectivos”. Asociar un aprendizaje dado a una práctica de referencia contribuye a dar sentido a la enseñanza-aprendizaje y nos lleva a las preguntas: ¿cómo se conecta, desde un punto de vista social, lo que estoy enseñando?; ¿en qué le sirve o ayuda al sujeto al que se lo transmito?

Apertura hacia la diversidad

En el tercer apartado de nuestro recorrido nos referiremos a la necesidad de preparar al futuro docente para trabajar *en* y *con* la diversidad, entendida en un sentido amplio como la desemejanza de individuos o situaciones en campos diferentes. Observaremos, en primer lugar, a los sujetos y los modos variados que utilizan para el procesamiento de la información. Sabido es que las particularidades cognitivas de los individuos son desiguales. El concepto de estilo cognitivo está ligado a lo dinámico procesual, siendo definido “como la forma de moverse hacia una meta” según Constantino (1995: 164). Existen dos grandes grupos de individuos según esta característica: los *serialistas* y los *globalistas*. Los primeros necesitan separar los elementos y hacer una sucesión con las dificultades para aprenderlas una tras otra. Tienden a construir poco a poco su competencia por secuencias regulares de mini-conjuntos que convergen hacia uno mayor. Son prudentes y proceden, sobre todo, deductivamente. Los globalistas, en cambio, se apoyan en las relaciones de conjunto entre el todo y las partes. Son arriesgados, divergentes, necesitan la libertad, en tanto que los serialistas deben ser guiados y contenidos. A los fundamentales tipos cognitivos antes descritos se agrega un tipo mixto o versátil.

Pendax (1998: 31) reagrupa a los aprendientes en pares que recubren nociones antagónicas. Define alumnos “reflexivos o impulsivos, según el tiempo de reacción que necesitan para dar una respuesta que los primeros suponen segura y correcta mientras que los otros la consideran aproximativa”. El grado de tolerancia con respecto a la ambigüedad, el absurdo o la fantasía también varía según los alumnos. Retomando lo dicho anteriormente y en palabras de la especialista de Salins (1996: 42):

Hay alumnos que comunican con una fuerte referencia al contexto, otros con escasa referencia a aquél; hay quienes necesitan una explicación metalingüística, a otros les basta con una presentación implícita de la gramática, confían en sus intuiciones; algunos necesitan comprender cada elemento de una oración y otros, en cambio, son muy hábiles para (re)construir sentido a partir de algunos elementos conocidos y de la facultad de anticipar y hacer hipótesis. Los hay maravillosamente ‘auditivos’ y los hay más ‘visuales’. La memoria de unos no es la de otros (nuestra traducción).

La diversidad de estilos cognitivos de nuestros alumnos debe entonces ser atendida de manera específica en el aula. Así, es necesario contemplar que los “visuales” se sienten muchas veces agobiados por la oralidad vivida como muy ansiógena. Adquirir los sonidos ajenos a la lengua madre “no es natural a juzgar por las risas explosivas o los bloqueos que suscita (...). Esta inmersión en la lengua extranjera aparece como una amenaza que se vive como un ahogarse”, según Revuz (1997: 215). Estos mismos

aprendientes se alivian cuando se enfrentan al escrito, un verdadero salvavidas. Otras personas, en cambio, recorren “los sonidos nuevos e incorporan con facilidad su música. Y esto a un punto tal que son capaces de producir largas frases que crean una ilusión aunque carezcan de sentido” (Revuz, op. y loc. cit.). Se trata entonces de alternar actividades diversas que convoquen a aquellos de un estilo determinado en un caso y a otros, de diferente orientación, en la nueva propuesta.

Otro aspecto que deseamos atender es el relativo a la diversidad de soportes y técnicas que ayudan a mantener vivo el interés en el aula. Proponemos alternar el contacto con el formato papel y virtual, con videos o cine. En cuanto a las técnicas, hoy en día, se observa un singular interés por los relatos autobiográficos de alumnos en formación. En este tipo de escrito suele haber indicios ligados tanto a las experiencias lingüísticas y formativas de los sujetos como al mundo representacional de los mismos. Los relatos autobiográficos suelen proveer información relevante sobre la *biografía escolar* de los futuros docentes. Perrenoud (1993) señala que dicha biografía sostiene inconscientemente nuestra labor docente, de una manera o de otra. La biografía escolar de un docente de lenguas comprende varios aspectos. Por un lado, la biografía lingüística, es decir nuestra experiencia con lenguas. Así, pueden aflorar huellas de lenguas susurradas en las canciones de cuna, habladas por quienes nos cuidaron cuando éramos pequeños, estudiadas, farfulladas en los viajes, etc. Los datos obtenidos permiten un rico trabajo en aras del plurilingüismo. Por una parte, tomar conciencia de que rara vez somos monolingües, por otra, desarmar estereotipos y clichés relacionados con los idiomas.

También, es frecuente observar en la biografía lingüística datos sobre el aprendizaje de lenguas, la forma y el modo adoptados para adquirirlas así como las reacciones que suscitaron en nosotros. Así, la evocación de clases dictadas por grandes maestros, las lecturas efectuadas, los cursos a los que asistimos, los congresos, los encuentros y discusiones con colegas, en una palabra nuestra propia experiencia pasada y presente de enseñanza han dejado posiblemente huellas que afloran en los relatos.

En el caso de los estudiantes de formación, los relatos autobiográficos ayudan a hacer visibles las características de un recorrido lingüístico y formativo. Por tanto, resultan muy valiosos para el docente formador que puede aprovecharlos para la reflexión durante las prácticas que comparte con los futuros docentes. Los relatos nos convierten en lectores críticos de nuestra propia historia porque existe un pensamiento que puede ser objetivado (Anijovich de 2009, Galisson, 2002). Reconstruir el camino recorrido en un campo determinado conduce al sujeto a la descentración. Está en condiciones de efectuar un análisis de los hechos vividos y socializarlos con fines educativos (Zabalza, 2004). En el mismo orden de ideas Gohard-Radenkovic (2011) confirma que “un enfoque autobiográfico (historias de vida) puede desarrollar una actitud reflexiva y permitirles a los estudiantes que desarticulen evidencias y se replanteen la relación con el otro”.

Para concluir el recorrido no exhaustivo sobre la diversidad nos referiremos al ámbito de las lenguas-culturas. El análisis puede efectuarse de manera interna, observando la variedad de una lengua en relación a sí misma y, de manera externa, cuando esta lengua se vincula con otras (Blanchet, 2003). Así, desde un enfoque sociolingüístico de los hechos del lenguaje, los idiomas se consideran prioritariamente como prácticas heterogéneas, plurales y abiertas, marcadas desde el punto de vista social, geográfico e histórico. Bertucci y Castellotti (2012: 176) articulan la noción de variaciones lingüísticas propias de una lengua con los fenómenos diatópicos, diastráticos y diáfasicos (usos de la

lengua en regiones diferentes, en clases sociales de pertenencia y según las situaciones de comunicación en las cuales los individuos emplean diversos registros). Los datos lingüísticos internos se deben entonces observar e interpretar como marcadores de identidades sociolingüísticas en contexto social. La idea de diversidad interna se opone a la noción de lengua monolítica, uniforme y perfectamente normada. Es de señalar que existen normas diversas. En función de la situación comunicativa, del objetivo de la interacción, del nivel de los interactuantes nos atenderemos a aquella(s) que resulte(n) pertinente(s) según el contexto.

Por otro lado, hoy en día podemos constatar que en numerosos espacios sociales los hablantes de manera natural yuxtaponen lenguas alternándolas y combinándolas para hacerse comprender. Nos encontramos aquí ante la diversidad externa. Es el caso de los ámbitos vinculados con el turismo (aeropuerto, restaurantes, casas de cambio, terminales de ómnibus y trenes, etc.), el correo, las oficinas relacionadas con la inmigración, las empresas internacionales, las universidades y centros de investigación que reciben visitantes extranjeros. Deben citarse asimismo los numerosos usos de Internet que solicitan a menudo pasar de un idioma a otro. Sea cual sea nuestro manejo de idiomas, lo cierto es que a diario afrontamos situaciones plurilingües. Sabido es que el discurso lingüístico-político de las autoridades competentes de los últimos años reivindica la presencia de los pueblos originarios, las lenguas de la inmigración y la diversidad en el campo de la cultura. Sin embargo, en el mundo representacional persiste la visión de la Argentina como país monolingüe. Esta noción traspasa nuestras fronteras y resulta bastante común en muchos países de América latina.

Desde hace tiempo ya, muchos estudios de lingüística aplicada destacan la porosidad de los idiomas. Las lenguas de los pueblos originarios y de la inmigración han dejado huellas en la historia lingüística y cultural de nuestra sociedad y en la memoria de la mayoría de los argentinos. Dichas lenguas son habladas por un número variable de hablantes en diferentes regiones del país y la capital. Afloran aquí y allá mezclándose con el español en palabras y expresiones. ¿Quién no ha usado alguna vez vocablos quechuas tales como: chala, pirca, chasqui, guagua, ñaupa? ¿O los guaraníes: yagareté, burucuyá, chajá, ñandubay? En bares y restaurantes de ciudades y pueblos se observan nombres en italiano: *Tentísimo, Capisce, La Parolaccia*. Existen comercios, hoteles y peluquerías cuyos letreros de neón evocan al francés: *Chez Marion, Monsieur Charles, Mon amour, Toi et moi*, etc. Las lenguas de otros emergen también en los nombres de lugares y calles como es el caso de las voces en mapudungún: Nahuel Huapi (isla de tigre), Futaleufú (río grande), Talcahuano (lugar de truenos). El quechua nos da nombres como Amank'ay (flor amarilla) o Killari (luz de luna) y apellidos: Olaya, Quispe, Michi, entre otros. Yara (señora honesta y noble), Tabaré (hombre de aldea) e Iracema (salida de la miel) son nombres de origen tupí que se han conservado hasta la actualidad. ¿Cómo formar docentes sin destacar esta heterogeneidad, sin abrirse a una ética de esta alteridad constitutiva de nuestra propia sociedad?

Permítaseme reportar un relato del archipiélago de San Andrés en Colombia. Éste nos lleva a observar que la dificultad de aceptar la diversidad trasciende las fronteras de la Argentina. La lengua usual de los isleños es el "creole" (criollo), mezcla de dialecto africano con inglés isabelino. Sin embargo, esta lengua de las clases populares se rechazaba en el siglo pasado en escuelas e iglesias (Cano Schütz, 2005: 14). Se reivindicaba el inglés porque "Dios no entiende *creole*". Mutatis mutandi podríamos decir: Dios no entiende qom, Dios no entiende quechua, etc. La anécdota debería

interrogarnos sobre qué supone contemplar la diversidad en la formación docente. Se trata de desmontar progresivamente en los futuros formadores la idea de país monolingüe y suscitar el aprendizaje parcial de más de una lengua. Lograr también que éstos acepten las construcciones imperfectas de sus aprendientes, el uso de recursos variados para hacerse comprender, incluso el acceso esporádico a la lengua materna y otras lenguas que constituyen su repertorio plurilingüe y pluricultural. Nos acercáramos "a la ambiciosa finalidad de la didactología en el sentido de hacer de la educación a las lenguas y por las lenguas-culturas una rampa de acceso a la formación amplia del ciudadano..." (Galisson, 2006: 275), (traducción propia).

Para finalizar, recordaremos a Dante Alighieri y su obra *De vulgari eloquentia* (1304), escrita en latín. Al pronunciarse sobre el origen de las lenguas así como su evolución los juicios lingüísticos del autor son excepcionales para su época. Argumenta en favor de la variedad lingüística señalando que, incluso dentro de la ciudad de Bolonia, hay varios dialectos diferenciados de un barrio a otro. Para el autor, la diversidad de lenguas no es una condena impuesta para castigar el pecado original como lo planteaban los exégetas de Babel. Aboga por la diversidad de lenguas porque ésta forma parte de la naturaleza del hombre. Entenderse entonces no quiere decir adoptar una lengua única, convencional y fija.

Conclusión

En este trabajo hemos presentado tres ejes para pensar la formación del docente de lenguas. Toda profesión o trabajo exige esfuerzo, motivación y perseverancia. Sin embargo, la nuestra reclama redoblar el compromiso y el brío porque somos un modelo para nuestros aprendientes, futuros profesores. "Maestro es aquél que recuerdo cuando creo haberlo olvidado", señala Peytard (1992:2). De ahí nuestro análisis crítico del término sacerdocio según la postura de Bronkard (2009) y la defensa de la entrega emocional que nuestra profesión requiere. Luego, focalizamos nuestra atención en los saberes necesarios en la formación del futuro profesor. Éstos están unidos a la noción de "comprensiones" que aparece en el documento curricular de 2011. Con empeño, defendimos la importancia de una formación basada en un ida y vuelta constante del terreno de acción al sustento teórico o viceversa. Esta vía procura conceptualizar una práctica que se asienta en la consideración del contexto y aporta soluciones concretas a los problemas allí planteados. Creemos que el docente es el artífice fundamental de su propia formación (Castelotti y De Carlo, 1995) lo que nos llevó a incluir y destacar los relatos autobiográficos como valiosa técnica didáctica en el recorrido docente.

Finalmente, nos abocamos al concepto de diversidad en un sentido amplio haciendo hincapié en la necesidad de combatir el estereotipo de país homogéneo y monolingüe. Existe una "responsabilidad social de la didáctica de las lenguas" (Coste 2013: 51) que exige una reflexión profunda sobre las lenguas que cohabitan en los contextos de enseñanza-aprendizaje para asegurar la buena convivencia del "manejo de lenguas y ciudadanía" retomando a Beacco (2001: 43). Conocer mejor a los otros a través de la diversidad de sus lenguas y formas de vida nos lleva, por contraste, a una mejor comprensión de nosotros mismos. "Permite que nos aceptemos más, que vivamos mejor juntos respetándonos mutuamente. Las lenguas constituyen el medio de contacto

más cercano con esa alteridad a la que debemos ser educados” (Blanchet, 2004: 13). Sacerdocio, saberes y diversidad deben articularse armoniosamente durante el largo camino a recorrer para construir nuestra profesión.

Referencias bibliográficas

Anijovich, R. et al. (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós. Col. Voces de la Educación.

Alighieri, D. (2011 [1304]). *De l'éloquence en vulgaire*. Paris: Fayard.

Beacco, J.-C. (2001). Pour une didactique critique. En M. Marquillô-Larruy (Ed.), *Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)*. Les Cahiers Forell (pp. 39-44). Poitiers : Université de Poitiers.

Bertucci, M.-M. y Castellotti, V. (2012). Variation et pluralité dans l'enseignement du français: quelle prise en compte? *Repères*, 46, 175-204. Recuperado el 09 de julio de 2015 de: <http://reperes.revues.org/103>

Blanchet, P. H. (2003). Contacts, continuum, hétérogénéité, polynomie, organisation 'chaotique', pratiques sociales, interventions... quels modèles pour une sociolinguistique de la complexité ? En Ph. Blanchet & D. Robillard, (Dir.), *Langues, contacts, complexité. Perspectives théoriques en sociolinguistique* (Cahiers de Sociolinguistique n° 8) (pp. 279-308). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Blanchet, Ph. (2004). Enseigner les langues de France ? *Les Cahiers pédagogiques*. Dossier 423, 13-15.

Bronckart, J.-P. (2009). Posfácio. En A. Machado, A. et al. *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas: Mercado de Letras.

Cano Schütz, A. (2005). Los raizales sanandresanos: realidades étnicas y discurso político. Bogotá: Indymedia.

Castellotti, V. y de Carlo, M. (1995). *La formation des enseignants de langue*. Paris : CLE International, coll. « DLE ».

Castellotti, V. (2001). Retour sur la formation des enseignants de langues : quelle place pour le plurilinguisme ? *Études de linguistique appliquée* 3/ 2001 (n° 123-124), 365-372. Recuperado el 11-05-15 de: www.cairn.info/revue-ela-2001-3-page-365.htm

Causa, M. Galligani, S. y Vlad, M. (dir.) (2014) : *Formation et pratiques enseignantes en contextes pluriels*. Paris : Riveneuve éditions.

Chiss, J.-L. (2010). La didactique des langues : une théorie d'ensemble et des variables ? *Le Français dans le Monde, Recherches et applications*, 48, 37-45.

Cicurel, F. y Aguilar, J. (2014). Présentation. Quelle place pour la pensée des enseignants dans le champ de l'enseignement du français ? *Le Français dans le Monde. Recherches et applications*, 56, 7-13.

Constantino, D. (1995). *Didáctica cognitiva*. Buenos Aires, Ciafic.

Coste, D. (2013). La didactique des langues entre pôles d'attraction et lignes de fracture. En J.C. Beacco (Dir), *Ethique et politique en didactique des langues*. Paris: Didier.

De Salins, G.-D. (1996). Méthodologie, éclectisme... *Le Français dans le monde* n°280, 39-43.

Eltchaninoff, M. (2014). Qu'est-ce que l'intelligence ? *Philosophie Magazine* no 82, 45-47.

Ferraris, M. (2014). *Manifeste du Nouveau réalisme*. Paris: Hermann.

Filloux, J. C. (2000). *Campo pedagógico y psicoanálisis*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Galisson, R. (1995). À enseignant nouveau, outils nouveaux. *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, 70-78.

Galisson, R. y Puren, Ch. (1999). *La formation en questions*. Paris : CLE International, coll. « DLE ».

Galisson, R. (2002). Préambule: est-il fou? Est-il sage ? *Études de linguistique appliquée* no127, 261-271.

Galisson, R., (2006). Les ressorts d'un développement durable de la recherche en matière d'éducation aux et par les langues-cultures. *Études de linguistique appliquée* n° 155, 271- 281.

Gohard-Radenkovic, A. (2011). Peut-on former à la différence ? Peut-on penser la différence dans la mobilité ? *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité* [En ligne], Vol. XXVIII N°2 |2009. Recuperado el 14 décembre 2011. de: <http://apliut.revues.org/1041> ; DOI : 10.4000/apliut.1041.

Jaurès, J. (1964 [1934]) *L'Esprit du socialisme*. Paris: Gonthier.

Klett et al. (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*. Buenos Aires: Secretaría de Políticas Universitarias e Instituto Nacional de Formación Docente, Ministerio de Educación.

Kuntz, M. (2014). Le postmodernisme contre la science. *Commentaire* no 147, automne, 583- 590.

Martinand, J.-L. (2001). Pratiques de référence et problématique de la référence curriculaire. En A. Terrisse (Dir.) *Didactique des disciplines. Les références au savoir* (pp. 17-24). Bruxelles / Paris: De Boeck.

Mazza, D. (2014). Entrevista. *Noticias*, 13 de diciembre, 117-119.

Moita Lopes, L. P. (1998). A transdisciplinaridade é possível em lingüística aplicada? En I. Signorini y M.C. Cavalcanti (Orgs.), *Lingüística aplicada e transdisciplinaridade* (pp. 113-128). Campinas: Mercado de Letras.

Nietzsche, F. (1972). *La genealogía de la moral*. Madrid: Alianza.

Orsena, E. (2014). On a des professeurs tout au long de la vie. *Le Figaro* 4/09/2014.

Pendanx, M. (1998). *Les activités d'apprentissage en classe de langue*. Paris: Hachette.

Perrenoud, Ph. (1993). Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience. En L. Paquay, M. Altet, E. Charlier y Ph. Perrenoud (Comp.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* Bruxelles : de Boeck.

Peytard, J. (1992). Conférence du Colloque: *Parcours linguistiques de discours spécialisés*. Paris: La Sorbonne, 21-23 septembre.

Revuz, C. (1997). A lingua estrangeira entre o desejo de um outro e o risco do exílio. En I. Signorini (org.): *Linguagem e Identidade* (pp. 213-230). San Pablo: Mercado das Letras.

Stubbs, M. (1984). *Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza*. Bogotá: Kapelutsh.

Zabalza, M. (2004). *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Marcea.

Capítulo 5

El grupo de estudio: una manera de hacer visibles los saberes de la práctica

Flavia S. Bonadeo¹

flviasb2@gmail.com

María Griselda Di Luzio^{1, 2}

g_di_luzio@hotmail.com

Norma M. Gallay¹

normamariagallay@gmail.com

¹Instituto Superior del Profesorado N° 8 “Alte. G. Brown”

²Universidad Nacional del Litoral

Santa Fe, Argentina

Resumen

A través de esta ponencia nos proponemos comunicar el proceso de constitución de un Grupo de Estudio acerca de proyectos y materiales de enseñanza de Lenguas Extranjeras - inglés en particular - así como los avances realizados hasta el momento. Son diversos los motivos que alentaron la creación de este grupo: la socialización del trabajo realizado en el Taller de Docencia IV del Profesorado de Inglés, la necesidad de crear espacios institucionales para los graduados, la intención de aportar a la construcción de una agenda regional para la didáctica específica, entre otros. También son diversos los actores involucrados en esta experiencia: docentes formadores y co-formadores, graduados y estudiantes.

Entendemos el saber docente como una construcción social, dialéctica y contextualmente situada, donde la formación inicial es apenas una etapa en el proceso de conformación del conocimiento profesional docente (Freeman y Johnson 2005, Johnson, 2006 y 2009). Desde esta perspectiva, el Grupo de Estudio se presenta como un dispositivo plausible de traer al terreno de lo explícito los conocimientos espontáneos de los docentes y ponerlos en diálogo con los conocimientos académicos (Díaz Maggioli, 2003; Johnson, 2009). Este ejercicio es tan relevante para los docentes expertos como para los estudiantes y los noveles; es en la interacción entre las representaciones y prácticas de los diferentes participantes que descansa la riqueza de esta propuesta.

De este ejercicio reflexivo y dialógico nos proponemos que surjan criterios y orientaciones para la construcción de buenos proyectos y materiales de enseñanza para socializar y compartir con otros profesores de inglés, así como acciones para contribuir al desarrollo profesional de nuestros graduados. A continuación nos concentraremos en el relato de los orígenes, la conformación y los avances del Grupo de Estudio, siempre en relación con los marcos teóricos epistemológicos que los sustentan.

Introducción

En nuestra institución - el Instituto Superior de Profesorado N° 8 de la ciudad de Santa Fe - los Grupos de Estudio constituyen un dispositivo de reciente creación, que busca promover tanto la investigación como la formación continua. Están conformados por docentes, estudiantes y graduados, quienes en el transcurso de un año buscan profundizar el conocimiento académico sobre algún tema de interés y facilitar la construcción y socialización de saberes en relación a ese tema. Institucionalmente, son concebidos como espacios que facilitan la relación entre la investigación y la enseñanza, la autonomía en el estudio y el vínculo entre la institución formadora y sus egresados (Disp. 22/2015, ISP N° 8).

En nuestro caso particular, la iniciativa surge de parte de una estudiante del Taller de Docencia IV del Profesorado de Inglés - hoy, graduada - con quien delineamos el proyecto en nuestro carácter de docentes a cargo de ese espacio; posteriormente, invitamos a otros profesores, estudiantes y graduados. La actividad del Grupo de Estudio se configura en torno a los propósitos que inicialmente seleccionamos: revisar, adaptar y ordenar las propuestas pedagógico-didácticas construidas por los estudiantes residentes durante el período 2011-15 y socializarlas a través de un espacio virtual con los graduados, los docentes co-formadores y los profesores de inglés en general, favorecer la construcción de conocimiento regional sobre la enseñanza de inglés y promover la creación de espacios en los cuales los graduados puedan darle continuidad a su formación profesional.

Los proyectos didácticos de autoría de los estudiantes residentes del Taller de Docencia IV están mayormente dirigidos a grupos de escuelas primarias y secundarias de gestión pública de la ciudad de Santa Fe¹¹ y se basan en la construcción/consecución de una tarea de relevancia personal y social para los alumnos; en ese proceso de construcción se da la enseñanza, buscando promover aprendizajes significativos en relación a la tarea particular y a los intereses y motivaciones de los niños y jóvenes. Muchas de las actividades inherentes al Taller de Docencia IV - entre ellas, la planificación de clases y unidades didácticas y el desarrollo de materiales de enseñanza - acontecen principalmente en un entorno virtual; esto ha permitido que entre 2011-15 se construya, casi de manera espontánea, un repositorio digital abierto a todos los estudiantes del espacio y ahora hace posible la tarea principal del Grupo de Estudio.

El estudio, la sistematización y la socialización de estas propuestas nos resulta relevante ya que coincidimos con Baraldi (2006), Klett (2005, 2009) y Pozzo (2009) cuando afirman que en nuestro país las indagaciones y las producciones teóricas referidas a la didáctica de Lengua Extranjera son escasas. La enseñanza de Lengua Extranjera ha marchado muy de la mano de los desarrollos de la industria editorial extranjera y de las iniciativas de organismos culturales internacionales¹² por lo que proyectos como este Grupo de Estudio, que se concentra en el análisis de las prácticas de enseñanza de inglés que acontecen en las escuelas de la región y busca teorizar acerca ellas, pueden realizar una contribución a la tarea de comenzar a

11 En la provincia de Santa Fe, en las escuelas de gestión oficial, las Lenguas Extranjeras comienzan a enseñarse recién en el 7mo grado de la educación primaria. Las escuelas que forman parte del proyecto Jornada Ampliada representan una excepción en este sentido.

12 La enseñanza de lenguas extranjeras en el sistema educativo argentino: situación, desafíos y perspectivas (2011) Ministerio de Educación, p. 12

delinear una agenda situada y contextualmente relevante para la didáctica de Lengua Extranjera.

El Grupo de Estudio se plantea, además, como una oportunidad para sostener el vínculo entre el instituto formador y los graduados y realizar aportes a su desarrollo profesional. No tenemos conocimientos de programas oficiales en nuestra jurisdicción que involucren el acompañamiento a docentes noveles - la mayoría de los integrantes del Grupo de Estudio se han graduado en los últimos cinco años - ni de propuestas de formación que se concentren en la didáctica disciplinar. En este sentido, entendemos que la experiencia del Grupo de Estudio puede constituirse en un insumo de valor para pensar acciones de formación y desarrollo “en-acción” y participativas, que además acompañen a los docentes profesores en sus primeros acercamientos a la profesión docente.

En los siguientes apartados nos proponemos explorar la relevancia de las actividades del Grupo de Estudio enmarcadas en las perspectivas que sostenemos acerca de la formación docente y compartir tanto las condiciones de inicio como los avances alcanzados por el grupo.

La formación docente como trayecto: marco conceptual

La propuesta teórico-metodológica del Grupo de Estudio - que es coherente con el proyecto de cátedra del Taller de Docencia IV - se asienta en una concepción particular de la formación docente que presta especial atención a los procesos de mediación que facilitan la construcción de conocimiento acerca de la enseñanza así como a las instancias de socialización que se constituyen en escenarios para el aprendizaje docente. Desde nuestro lugar de formadoras, entendemos el saber docente como una construcción social, dialéctica y contextualmente situada, proceso en el cual la formación inicial es apenas una etapa. Acordamos con Freeman y Johnson (2001: 56) cuando sostienen que “aprender a enseñar puede definirse como un proceso de desarrollo complejo y a largo plazo, que resulta de la participación en los contextos y las prácticas sociales asociadas con la enseñanza y el aprendizaje”¹³. Es decir, los docentes aprendemos a enseñar en el marco de comunidades de práctica y a través de la participación en la actividad de la enseñanza.

Las escuelas y la escolarización representan los contextos socioculturales en los cuales este aprendizaje acontece, tanto en las trayectorias previas de los futuros profesores, como durante su formación inicial y su socialización laboral. Concebidos tanto a manera de espacios físicos como de procesos de participación, estos contextos “tienen el poder de crear y sustentar valores y sentidos. Es más, representan marcos interpretativos desde los cuales los profesores deciden qué hacer”¹⁴ (Freeman y Johnson, 2001: 69). Su inclusión en la agenda de la formación docente viene a enfatizar que la enseñanza y el aprendizaje no pueden desprenderse de los contextos en los que acontecen. El abordaje de la actividad de enseñar en las situaciones y contextos en los que efectivamente se da implica un giro en las tradiciones de la formación docente: desde una perspectiva prescriptiva, aplicacionista - el deber ser de la enseñanza de Lengua Extranjera -, a una perspectiva de indagación sobre las prácticas existentes, tanto las reconocidas “buenas

13 Traducción propia.

14 Traducción propia.

prácticas” como las que distan de serlo. Este giro implica la apertura de espacios en la formación docente para que ingresen las voces y los quehaceres de los profesores de las escuelas.

Sobre la base de esta perspectiva sociocultural del aprendizaje docente (Johnson, 2009), Gabriel Díaz Maggioli (2014) propone un lugar de mediador para el docente formador y señala algunas condiciones *sine qua non* para el diseño de experiencias de aprendizaje relevantes en la formación docente - entre ellas, el abandono de objetivos y herramientas estandarizadas y la aceptación de que tanto docentes como estudiantes van a asumir alternadamente las posiciones de quien enseña y de quien aprende. La mediación del formador en los procesos de conceptualización implica fomentar el diálogo entre el conocimiento experto, académico, y el conocimiento situado que deviene de las prácticas; este diálogo resulta necesario para abordar y deconstruir los supuestos que los estudiantes han construido a través de sus biografías escolares (*“apprenticeship of observation”*, Lortie, 1975, en Díaz Maggioli, 2014) y para fomentar la teorización a partir de la práctica. Díaz Maggioli sostiene que la tarea del formador consiste en fomentar la puesta en cuestión de los supuestos acerca de la enseñanza de Lengua Extranjera a la luz tanto de la teoría como de la práctica y promover la reflexión sobre la incidencia de estos supuestos en el aprendizaje de los alumnos en las escuelas (2014: 194); de esta manera los formadores estarían mediando en pos de la integración entre los diferentes saberes que hacen al conocimiento profesional docente.

A nuestro entender, el Grupo de Estudio se presenta como un dispositivo plausible de traer al terreno de lo explícito los conocimientos espontáneos de los docentes y ponerlos en diálogo con los conocimientos académicos. Este ejercicio es tan relevante para los docentes expertos como para los estudiantes y los recién egresados, y es en el juego de representaciones y prácticas de los diferentes participantes que descansa la riqueza de esta propuesta. A través de los proyectos y materiales de enseñanza desarrollados en el marco de las residencias, las escuelas - plurales y particulares - ingresan al Grupo de Estudio; ingresan, además, a través de las experiencias docentes, las inquietudes, las reflexiones y los aportes de los graduados.

Menghini (2015) realiza un recorrido por los estudios acerca de los docentes principiantes y el desarrollo profesional, tanto nacionales como internacionales, y señala que los profesores que transitan sus primeras experiencias docentes en la educación secundaria en general “no viven las escuelas como un lugar de contención intelectual ni afectiva” (20). Deben adaptarse rápida, y muchas veces temporalmente, a diferentes culturas institucionales en las que no encuentran espacios para debatir acerca del trabajo docente, ni de sus propuestas didácticas. Para las profesoras graduadas que participan del Grupo de Estudio, los encuentros mensuales representan, justamente, la oportunidad de socializar sus prácticas docentes y ponerlas en discusión en un contexto de colaboración y confianza - veremos más adelante los testimonios de estas docentes. Menghini además analiza las normativas y orientaciones nacionales con respecto al Desarrollo Profesional Docente y destaca que “el énfasis está puesto en la construcción de conocimiento relativo a la práctica cotidiana de los docentes, a partir de los problemas encontrados en la enseñanza y el aprendizaje; conocimiento contextualizado que parte de la revalorización de los saberes de la acción y la experiencia” (2015: 27). Algunos de los dispositivos que se recomiendan son los ateneos pedagógicos, el análisis de casos, la publicación de materiales didácticos, entre otros; este último representa, precisamente, una de las tareas centrales del Grupo de Estudio - la tarea que da sentido, promueve y ordena las lecturas, los debates, y las actividades

de selección, adaptación y edición en las que los integrantes nos involucramos. Por su parte, para Díaz Maggioli (2003) los grupos de estudio representan una estrategia válida para fomentar el desarrollo profesional y al describirlos afirma que sus actividades se organizan tanto en torno a la lectura y la revisión de conceptos como al análisis de materiales didácticos y producciones de alumnos. Asimismo, destaca que usualmente la coordinación de los grupos de estudio es compartida por sus miembros, al igual que las demás responsabilidades - que son rotativas -.

La propuesta del Grupo de Estudio es, a nuestro entender, coherente con una perspectiva de la formación docente que apuesta a la construcción social, interpersonal, de saberes profesionales a partir del estudio de las prácticas situadas. Una perspectiva que intenta desandar la disociación entre la formación inicial y la formación continua, entre la teoría y la práctica, entre el instituto formador y las escuelas y que se propone generar aprendizajes para todos los involucrados - formadores, co-formadores, graduados y estudiantes.

El Taller de Docencia IV: una historia común y un horizonte a construir

El plan de estudios vigente para el Profesorado de Inglés en la Provincia de Santa Fe (Dec. 696/01) incorporó el Trayecto de la Práctica a la formación docente inicial, una secuencia formativa que se extiende desde primero a cuarto año con el propósito fundamental de construir las prácticas docentes. El Taller de Docencia IV, que se ubica en cuarto año, es parte de este trayecto e involucra la inserción en una escuela, en un grado/cursillo particular, para llevar adelante observaciones, planificaciones y prácticas de enseñanza a lo largo de dos/tres meses, aproximadamente¹⁵.

En este taller se propone el trabajo por proyectos como el encuadre conceptual y metodológico dentro del cual los/las estudiantes residentes enmarcan sus decisiones didácticas. Este encuadre es coherente con las políticas de enseñanza de lenguas que emanan de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) y las Orientaciones Curriculares de la jurisdicción para el área. El trabajo por proyectos permite concebir la lengua - enseñarla y aprenderla - como práctica social; desde esta perspectiva “el significado no reside en la gramática, o en el vocabulario, o en la mente de un individuo, sino en las actividades cotidianas en las que se involucran los sujetos” (Johnson, 2009: 44).

A partir de esta comprensión, podemos pensar en una gramática del significado, significado que se construye en el marco de interacciones sociales en contextos culturales determinados y con propósitos tendientes a la acción y la transformación. La consecución de estas tareas/proyectos involucra el uso y la reflexión acerca de la lengua para promover su aprendizaje pero los trasciende de alguna manera, siendo el propósito central de la unidad didáctica lograr una producción final de construcción gradual y colectiva. Pensar a quien aprende la lengua como un agente social, involucrado en prácticas discursivas, implica una re-conceptualización de la enseñanza de lenguas extranjeras y de la lengua misma como objeto de estudio y de enseñanza. Los aspectos formales de la lengua, fin y medio de las propuestas tradicionales, adquieren relevancia desde otra perspectiva: desde el potencial que tienen para construir los sentidos que los sujetos, la interacción y la acción-transformación requieren (Barboni y Porto, 2011: 15).

El trabajo sostenido dentro de este encuadre está mediatizado a través de un aula virtual en la plataforma Moodle del instituto. Este dispositivo fue originalmente pensado como un espacio complementario de los encuentros semanales con los estudiantes residentes, para facilitar el envío y la devolución de los planes de clase en tiempos diferentes de los institucionales. Con el devenir de la experiencia, sin embargo, las herramientas disponibles (foros, textos wiki, glosarios colaborativos, etc.) contribuyeron para ampliar el espectro de intercambios posibles, habilitando algunos que se tornan difíciles o imposibles en la instancia presencial, especialmente por restricciones de tiempo. En un recorrido fugaz por el aula virtual los participantes pueden encontrar diferentes secciones, algunas de las cuales nacieron con ella, mientras que otras se incluyeron luego de haber observado necesidades e intereses particulares: foros para compartir información y para la entrega de tareas, un repositorio de recursos (bibliografía, páginas web, videos), guías orientadoras (para la observación, la planificación, etc.), documentos wiki que funcionan a modo de diarios de práctica, glosarios (de conceptos relevantes, de programas y aplicaciones educativas, entre otros).

Dentro del *foro de intercambio de planes, materiales y recursos* los estudiantes residentes comparten sus proyectos de unidad didáctica, los planes de cada clase y los materiales de enseñanza y éstos quedan disponibles no solo para las docentes formadoras sino también para sus compañeras. Es decir, además de recibir la devolución acerca de su propia propuesta y tener la posibilidad de re-elaborarla en sucesivas intervenciones, las estudiantes pueden navegar a través de los planes y materiales de sus compañeras y de nuestras devoluciones a esas propuestas. Esta posibilidad se sostiene a partir de un acuerdo inicial de colaboración y confianza que nos convierte a todos en partícipes de todos los proyectos de enseñanza del Taller. Con diferentes roles y niveles de intervención, todos los participantes nos constituimos en una comunidad de aprendizaje.

Cada año se habilita un foro diferente con el mismo fin - compartir y recibir devoluciones sobre las propuestas didácticas -; empero, siempre permanecen disponibles las intervenciones de los estudiantes de los años anteriores. Esto ha convertido al aula virtual en un valioso repositorio de propuestas para la enseñanza de inglés a alumnos de las escuelas primarias y secundarias de nuestra región, que hasta el momento, sin embargo, es solo accesible para los estudiantes del Taller. El trabajo del Grupo de Estudio está dirigido a socializar estas propuestas de manera más abierta, para poder establecer vínculos de colaboración y formación con una comunidad más amplia de profesores de inglés.

El camino transitado

En el marco del trabajo de selección, adaptación y publicación del Grupo de Estudio, los proyectos y los materiales son concebidos como objetos articuladores de propuestas didácticas transformadoras. Los materiales didácticos juegan, en general, un rol fundamental en la enseñanza de Lengua Extranjera y existe un uso casi exacerbado de propuestas editoriales estandarizadas - especialmente en el ámbito del inglés. Este tipo de propuestas requieren, en general, de docentes informados y autónomos que puedan realizar selecciones y adaptaciones relevantes para los contextos locales en los cuales se desempeñan. De lo contrario, los manuales pueden convertirse en guiones demasiado estrictos, o incluso “chalecos de fuerza”, para la enseñanza (Banegas,

2011). A los docentes se les plantea, además, la necesidad de evaluar las propuestas editoriales en términos de su adecuación al contexto local; Barboni y Simón (2013) informan sobre las discordancias que los profesores de inglés de la provincia de Buenos Aires encuentran entre los materiales didácticos que propone el mercado editorial y los contextos de vulnerabilidad social en los que intentan utilizarlos.

En este sentido, existe la necesidad creciente de habilitar, tanto para docentes como para alumnos, el lugar de constructores de los propios materiales de enseñanza y aprendizaje. Banegas (2014) elige cerrar una comunicación académica dirigida a profesores de inglés diciendo: “apuesto a la producción de materiales hechos por los docentes. Me entristece ver grupos de Facebook cuyo único propósito es compartir manuales en formato pdf (...) la única manera de progresar desde lo global a lo local y desde los métodos al postmétodo es que (los docentes) nos involucremos en el proceso”¹⁶. Es desde esta perspectiva que abordamos el trabajo del Grupo de Estudio, proponiendo instancias de trabajo colaborativo para realizar la evaluación de materiales de autoría de los estudiantes residentes, proponer modificaciones, planificar su diseño, organización y socialización y poner en diálogo estos debates y decisiones con categorías teóricas del campo de la didáctica del inglés como Lengua Extranjera.

Como señalamos anteriormente, la iniciativa de compilar y compartir las propuestas didácticas construidas en el contexto de la residencia, en el Taller de Docencia IV, surgió de una profesora recién graduada. A fines de 2014 tuvimos los primeros encuentros organizativos, para acordar algunos propósitos generales, elaborar el proyecto que fuera presentado a los Departamentos de Capacitación e Investigación de nuestro instituto y difundir entre la comunidad educativa, las escuelas asociadas y los graduados la invitación a participar. El proyecto del Grupo de Estudio formó parte de un Plan de Mejora Institucional, lo que permitió contar con algunos recursos materiales - principalmente, fotocopias y bibliografía.

El grupo quedó conformado, finalmente, por una estudiante, nueve profesoras graduadas y tres docentes formadoras. De todas maneras, la normativa institucional permite que se incorporen nuevos miembros al Grupo de Estudio en cualquier momento del trayecto de trabajo. Se realizó el primer encuentro presencial, ya conformadas como Grupo de Estudio, en junio de 2015; este encuentro permitió conocer las experiencias y las expectativas de los miembros y acordar tiempos y modos de encuentros, trabajo y comunicación. A partir de ese momento se realizaron reuniones mensuales, los días sábado, se creó un grupo cerrado en la red social Facebook y se habilitaron carpetas compartidas en Google Drive para socializar lecturas y materiales de trabajo. Si bien los propósitos generales se han sostenido, la propuesta se caracteriza por un alto nivel de flexibilidad y apertura que posibilita repensar y reformular las tareas propuestas y las formas de llevarlas adelante.

La dinámica general del Grupo de Estudio, y la de cada encuentro en particular, se configuran en torno a la re-escritura de los proyectos y materiales didácticos seleccionados. Estas instancias de construcción colaborativa - presencial y virtual - posibilitan intercambiar representaciones acerca de las características de una “buena” propuesta de enseñanza de inglés, contrastarlas con aportes de la bibliografía seleccionada (Barboni y Porto, 2011; Barboni, 2012; Burns y Richards, 2012; Byram, Gridkova y Starkey, 2002; Harwood, 2010; Jones y Lock, 2011, entre otros) y ponerlas en diálogo con los propósitos y las posibilidades materiales del Grupo de Estudio - los posibles receptores, el medio para la socialización, etc.

16 Traducción propia.

A partir de una experiencia piloto - la re-escritura colaborativa y presencial de un proyecto en particular - se fueron seleccionando criterios tanto teóricos, como metodológicos y prácticos. Se decidió, entre otros puntos, que las tareas propuestas den lugar a la producción personal y culturalmente significativa por parte de los alumnos, que reflejen la perspectiva del lenguaje como práctica social - sin descuidar los aspectos formales -, que tomen como punto de partida el texto - en un sentido amplio - y el significado y que se incluya la lengua materna cuando el propósito sea fomentar la reflexión sobre el inglés - o el lenguaje en general - y potenciar la comprensión. Para avanzar con el estudio y la adaptación de otros proyectos didácticos, se organizaron parejas de trabajo. Estas mismas parejas, además, se comprometieron con la lectura, el análisis y la presentación para el debate de lecturas del campo de la didáctica específica, más precisamente acerca del desarrollo de materiales.

Al completar la primera mitad del año de trabajo del Grupo de Estudio todos los miembros realizamos una devolución evaluativa del proceso transitado hasta el momento, con un componente de proyección y planificación para los meses restantes. Compartimos a continuación algunos fragmentos de esas devoluciones; con respecto a las expectativas con las que se acercaron al grupo y que de algún modo sostuvo la continuidad en el trabajo, se dijo:

Me acerqué al Grupo de Estudio porque esperaba trabajar colaborativamente, compartir ideas y experiencias, así como conocer y aprender de las experiencias de mis compañeras, colegas y juntos diseñar propuestas educativas con un enfoque que se ajuste a nuestra realidad como docente y la realidad de nuestros alumnos.

Mi idea era formar un grupo de trabajo con el objetivo de crear una página web que concentre los proyectos realizados en el Taller IV, con la finalidad de compartirlo con otros docentes y generar así una comunidad de intercambio de conocimiento local.

Esperaba no solo desarrollar proyectos que ya conocía, sino también encontrar un lugar en el cual se compartan experiencias en relación a lo diario de la profesión, y lo encontré.

Con respecto a la frecuencia y al trabajo que demandan los encuentros presenciales, son muy valorados y ponderados positivamente por la mayoría de los integrantes del grupo:

Disfruto mucho de cada encuentro y del trabajo que estamos realizando... los encuentros son muy productivos y nos permiten avanzar en el trabajo...nos permiten crecer personal y profesionalmente, aprender de los colegas y ofrecer propuestas educativas diferentes...”

Destaco lo productivo que resultan los encuentros a pesar que somos muchos docentes (entre 10 y 12). El trabajo grupal hace que uno se flexibilice en sus posturas y se posicione en un lugar de aprendizaje continuo.

Encontré buena organización y distribución de las tareas, necesario para agilizar el trabajo. Creí que habría más discusiones sobre los textos teóricos, pero aunque no se den formalmente, se ven reflejadas en la edición y en la creación de los materiales didácticos. No me imagino encontrar otro lugar de desahogo, risas y cálido afecto,

estoy muy contenta de que exista.

Me siento cómoda con la forma de trabajo, porque también permite flexibilidad en la tarea a realizar fuera de los presenciales, donde uno puede adaptarse al ritmo de trabajo propuesto y a los horarios disponibles.

Con respecto a la proyección que le dan al trabajo del Grupo de Estudio y las implicancias que éste tiene para el ejercicio propio de la profesión, expresaron:

Creo que la tarea por venir va a ser un poco más demandante dado el volumen de proyectos por reescribir, en lo personal lo veo muy útil para mi vida profesional, pudiendo resolver cuestiones de manera rápida y con buenos resultados. En lo colectivo espero sea un recurso que puedan utilizar los docentes de la región, y que también puedan colaborar con la expansión de la comunidad que fomente el conocimiento local.

Un desafío interesante: cumplir con los propósitos y los tiempos estipulados, aplicar la dinámica de trabajo, los conceptos que estudiamos y leemos, utilizar en mis clases los diseños de materiales realizados con los colegas, en un trabajo colaborativo.

Imagino un intenso trabajo, de mayor lectura y edición, con tiempos definidos para avanzar en cada proyecto, encontrándonos en la virtualidad y personalmente.

Continuando con las proyecciones de los participantes y los alcances que visualizan para el trabajo del Grupo de Estudio, cabe mencionar que en las reuniones se ha debatido acerca de las posibilidades y los dispositivos para facilitar la interacción con los docentes que se encuentren con los proyectos y materiales didácticos, una vez publicados de manera virtual. Se propuso que el dispositivo virtual a través del cual se compartan las producciones del Grupo de Estudio habilite la incorporación de herramientas como foros y salones de chat en los cuales los docentes de inglés, además de conocer y seleccionar los materiales, tengan la oportunidad de interactuar e involucrarse en diálogos profesionales. Se sugirió, además, que los profesores usuarios puedan también ser autores y colaboradores, enviando sus propuestas didácticas para compartir con la comunidad docente. Asimismo, analizamos la posibilidad de publicar relatos de experiencias de enseñanza, así como artículos cortos, de carácter reflexivo y argumentativo, de autoría de los miembros del Grupo así como de los docentes visitantes. Asimismo, las docentes del ISP nos hemos propuesto acompañar a las estudiantes y graduadas en la socialización de esta experiencia en instancias de comunicación académica, como jornadas y congresos locales y regionales, durante el año 2016. La intención es favorecer un posicionamiento frente a la docencia como actividad de producción intelectual ejercida en el contexto de comunidades de práctica.

Conclusión

Mientras que el concepto convencional de método autoriza a los especialistas a construir teorías pedagógicas orientadas al conocimiento, la condición del post-método le otorga poder a los docentes para construir teorías de la práctica orientadas al aula. Mientras que el concepto de método le da derecho a los especialistas a centralizar las decisiones

pedagógicas, la condición del post-método habilita a los docentes a generar prácticas contextualizadas e innovadoras. (Kumaravadivelu, 1994: 29).

Valoramos positivamente el trayecto realizado hasta el momento; apreciamos, particularmente, los diálogos horizontales que, en el marco de los encuentros, nos han permitido tomar decisiones y avanzar. Como ya mencionamos, la intención ha sido que los proyectos y los materiales didácticos operen como objetos mediatizadores que permitan pensar horizontes diferentes, renovados, para la enseñanza de inglés en las escuelas de la región. Nos hemos propuesto, a través de las producciones didácticas y académicas resultantes, construir saberes situados acerca del área y la actividad que nos ocupa. El trabajo y los avances realizados hasta el momento demostraron que el análisis y los debates en los que nos involucramos resultaron también mediatizadores en la construcción de conocimiento docente de los participantes; la propuesta del Grupo de Estudio se constituye como una oportunidad real de desarrollo profesional para los estudiantes y docentes involucrados.

Por otra parte, el Grupo de Estudio representa un ámbito hospitalario, de confianza, en el cual los docentes jóvenes se socializan en la actividad de la enseñanza y comparten y debaten sobre sus experiencias en las escuelas. Las escuelas, a través de los proyectos y de las voces de los residentes y graduados, ingresan al profesorado en un espacio que se propone ser una bisagra entre la formación inicial y la formación continua, entre espacios-tiempos diferentes que sin embargo articulan con solidez. Tal como afirma Terigi (2009), la formación docente debería ser resistente y al mismo tiempo permeable a la práctica; es decir, debería poder romper con las prácticas reproducionistas y a la vez hacer que las instituciones sean inteligibles a los estudiantes-docentes. El Grupo de Estudio representa, a nuestro entender, un dispositivo privilegiado para habilitar el diálogo con lo escolar y realizar una apuesta a favor de la transformación.

Dada la estabilidad y regularidad en la participación de todos los integrantes, y el compromiso demostrado, tenemos fuertes expectativas de que en corto tiempo los docentes de inglés de nuestra región conozcan algunos de los proyectos y materiales didácticos digitalizados como así también se integren a la comunidad de formación permanente en formato web que se está gestando.

Referencias bibliográficas

Banegas, D. L. (2013). Teacher, what page today? A look at material development. En A. Leceta y R. I Cúneo (Eds.), *V Jornadas en actualización de la enseñanza de inglés* (pp. 6-13) San Juan: Universidad de San Juan

Banegas, D. L. (2014). Of methods and postmethods: A view from Argentina. En D. Banegas, M. López Barrios, M. Porto y A. Soto (Eds.), *English language teaching in the post-methods era: Selected papers from the 39th FAAPI Conference* (pp. 15-27). Santiago del Estero: Asociación de Profesores de Inglés de Santiago del Estero.

Baraldi, V. (2006). La Investigación en Didáctica: acerca de sus temas y problemas. *Itinerarios Educativos*, 1, 34-58.

Barboni, S. y Porto, M. (Eds.) (2011). *Enseñanza de Inglés e Identidad Nacional*. La Plata: Al Margen.

Barboni, S. y Simón, L. (2013). Designing intercultural and bilingual e-material for primary and secondary schools. En D. L. Banegas y L. Renart (Eds.), *Roots & routes in language education: Bi-multi-plurilingualism, interculturality and identity. Selected papers from the 38th FAAPI Conference* (pp. 56-72). Buenos Aires: Asociación de Profesores de Inglés de Buenos Aires.

Burns, A. y Richards, C. (Eds.) (2012). *The Cambridge Guide to Pedagogy and Practice in Second Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.

Byram, M., Gridkova, B. y Starkey, H. (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching. A practical introduction for teachers*. Strasbourg: Language Policy Division, Council of Europe.

Díaz Maggioli, G. (2014). Tradition and Habitus in TESOL Teacher Education. *Language and Linguistics Compass*, 8/5, 188-196.

Díaz Maggioli, G. (2003). Professional Development for Language Teachers. *ERIC Digest, EDO-FL-03-03*. Recuperado de <http://unitus.org/FULL/0303diaz.pdf>

Freeman, D. y Johnson, K. (2005). Response to Tarone and Allwright. En D. Tedick (Ed.), *Second Language Teacher Education. International Perspectives* (pp. 25-32). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Hardwood, N. (2010). *English Language Teaching Materials. Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Johnson, K. y D. Freeman (2001). Teacher Learning in Second Language Teacher Education: A Socially-Situated Perspective. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, 1, 1, 53-69.

Johnson, K. (2006). The Sociocultural Turn and its Challenges for Second Language Teacher Education. *TESOL Quarterly*, 40, 1, 235-258.

Johnson, K. (2009). *Second Language Teacher Education. A Sociocultural Perspective*. New York: Routledge.

Jones, R. y Lock, G. (2011). *Functional Grammar in the ESL Classroom. Noticing, Exploring and Practising*. New York: Palgrave Macmillan.

Klett, E. (comp.) (2005). *Didáctica de las Lenguas Extranjeras: una agenda actual*. Buenos Aires: Araucaria Editora.

Klett, E. (comp.) (2009). *Construyendo la didáctica de las lenguas extranjeras*. Buenos Aires: Araucaria Editora.

Kumaravadivelu, B. (1994). The postmethod Condition: Emerging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, 28, 1, 27-48.

Menghini, R. (2015). La investigación situada, docentes principiantes y desarrollo profesional. En R. Menghini y M. Negrin (Eds.), *Docentes Principiantes. Aventuras y Desventuras de los Inicios en la Enseñanza* (pp. 17-38). Buenos Aires: Noveduc.

Pozzo, M. (2009). La enseñanza de lenguas extranjeras en Argentina. *Diálogos Latinoamericanos*, 15 [revista virtual]. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16220868002>.

Capítulo 6

A agência docente de língua inglesa no Programa de Formação Interdisciplinar Superior (PROFIS) da UNICAMP

Denise Akemi Hibarino

dhibarino@gmail.com

Instituto de Estudos da Linguagem – IEL

Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP

Campinas-Brasil

Resumo

O presente trabalho tem como propósito apresentar o Programa de Formação Interdisciplinar Superior (PROFIS) da Universidade Estadual de Campinas e discutir as diferentes formas de agência docente de língua inglesa (doravante LI) (Jordão, 2010, 2013a, 2013b; Martin & Morgan, 2015; Morgan, 2010) que emergem neste contexto. Elaborado como uma política pública de ampliação de acesso ao ensino superior, o programa em questão é voltado exclusivamente aos alunos oriundos das escolas públicas e oferece um currículo inter/multidisciplinar no qual a LI é a única presente em todos os semestres. Desta forma, torna-se relevante analisar como os professores desta disciplina percebem e (re)negociam seus diferentes papéis agentivos dentro de uma proposta construída colaborativamente, sem a obrigatoriedade da adoção de livros didáticos ou de atingir níveis de proficiência baseados em parâmetros internacionais. Para esta análise, utilizo como apoio teórico as discussões dos Novos/Multiletramentos (Cope & Kalantzis, 2000, 2009; Kalantzis & Cope, 2008) aliadas aos conceitos bakhtinianos abordados por Landay (2004), Shields (2007) e Rocha (2012, 2013), voltados para práticas educacionais. Como considerações parciais dos dados gerados até o momento, busco responder como as formas de aprender e ensinar a LI são (re)negociadas e (re/des)construídas em sala de aula, evidenciando um processo de (re)design (Cope & Kalantzis, 2009) de discursos e práticas pedagógicas por parte dos professores participantes, sem desconsiderar a agência discente como parte fundamental deste processo. Espero, a partir desta discussão, compreender os processos de construção de agência e trazer contribuições que possam auxiliar na formação continuada dos professores de LI.

Introdução

Situado no âmbito da Linguística Aplicada, este artigo apresenta os resultados

parciais do projeto de doutorado intitulado: (Des) construções de práticas locais: conflitos da agência docente nas aulas de língua inglesa no contexto do ProFISna Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), com término previsto para fevereiro de 2018.

Esta pesquisa surgiu da necessidade de entendimento das diferentes conceptualizações de agência na área de formação inicial e continuada de professores de língua inglesa (doravante LI), termo central deste trabalho, e busca compreender como esta agência é exercida e vivenciada nas relações construídas entre os professores participantes do cenário sócio-educacional investigado.

A fim de apresentar os resultados obtidos até o momento, apresento inicialmente o contexto pesquisado bem como os papéis assumidos pelos professores participantes. Em seguida, trago os conceitos teóricos que auxiliam no entendimento do processo agentivo e, ao final, exponho os desafios e deslocamentos presentes neste estudo.

Contexto das aulas de língua inglesa no ProFIS-UNICAMP

ProFIS¹⁷ significa Programa de Formação Interdisciplinar Superior, implantado em 2011 na Universidade Estadual de Campinas, no estado de São Paulo. De caráter inovador, este programa de ampliação de acesso ao ensino superior (Knobel, 2014) é voltado exclusivamente para alunos oriundos das escolas públicas da cidade de Campinas e permite a entrada destes na universidade sem a necessidade de realizar o vestibular. A partir de um processo de seleção baseado na nota do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio)¹⁸, são escolhidos cento e vinte alunos¹⁹ que passam a fazer parte de um curso de formação geral, com ênfase na multi/interdisciplinaridade, no qual têm a oportunidade de estudar em período integral, desenvolver práticas acadêmicas como projetos de iniciação científica sob orientação dos professores da UNICAMP e, mais importante, vivenciar o contexto universitário. Ao final deste período de dois anos, eles têm seu ingresso garantido nos sessenta e nove cursos ofertados pela instituição. Cabe lembrar que a opção do curso é feita pelos alunos mas o critério final é realizado com base no coeficiente de rendimento (CR) individual alcançado durante curso.

Outro aspecto importante deste programa não é somente a inclusão social dos alunos das escolas públicas mas também a inclusão segundo parâmetros de cor/raça. A participação de candidatos não-brancos (45%) é quase três vezes superior à dos ingressantes por meio do vestibular (16%). Ainda, outro fator relevante é notar que, em se tratando da escolaridade dos responsáveis, 73% dos alunos ProFIS representam a primeira geração de suas famílias a cursar o ensino superior. Deste modo, a escolarização superior tem impactos nestas famílias não só por possibilitar, teoricamente, a inserção no mercado de trabalho e uma melhor renda familiar, mas

17 Mais informações em: <http://profis.prg.unicamp.br/>

18 No sistema educacional brasileiro, este exame foi criado em 1998 e aplicado com o objetivo avaliar a qualidade da educação básica. Em 2009, passou a ser utilizado como critério de seleção para o ingresso no ensino superior. Mais informações em: <http://portal.inep.gov.br/enem>

19 Segundo dados atualizados fornecidos pelo Núcleo de Estudos de Políticas Públicas da UNICAMP, responsável por acompanhar o ProFIS pelo período de dez anos, o programa tem conseguido atingir mais de 90% das escolas públicas da cidade desde 2011. Na turma de ingressantes de 2015, por exemplo, este percentual atingiu 100% pois há, pelo menos, um aluno de cada escola matriculado.

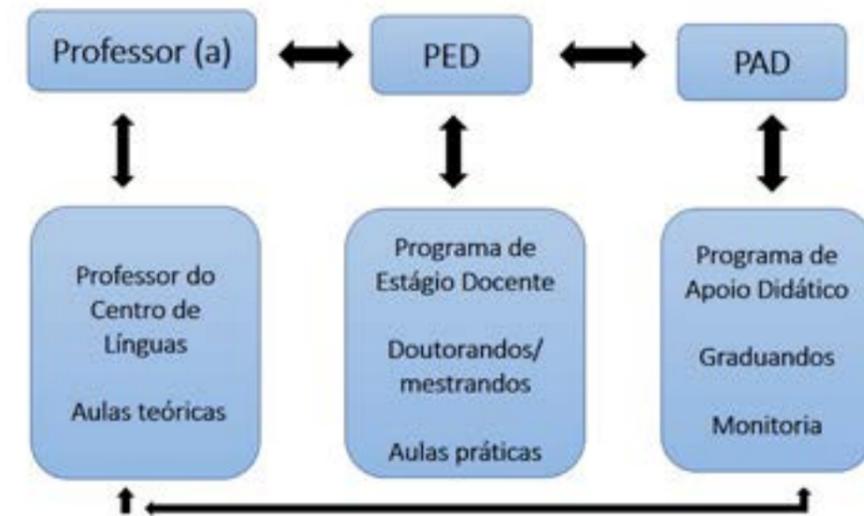
também a abertura de caminhos para que as próximas gerações passem a buscar sua profissionalização.

Apesar destes dados auxiliarem no entendimento de um programa de inclusão social, a singularidade do ProFISvai além do atendimento das demandas da sociedade: seu foco está voltado para a formação de sujeitos nas diversas áreas do conhecimento, com visão crítica e social para atuar e construir uma sociedade democrática, conforme as linhas gerais do projeto (Andrade et al, 2012). Embora o termo *democrático* seja passível de questionamento (Sousa Santos, 2002), estas linhas gerais orientam para uma visão de sujeito capacitado para a vivência na sociedade e não somente para atuação no mercado de trabalho, como preveem a grande parte dos cursos universitários.

Apesar desta dimensão importante dentro das políticas públicas de acesso ao ensino superior e de ter sido premiado por órgãos que reconhecem iniciativas transformadoras na sociedade brasileira, como a Fundação Péter Murányi²⁰, há poucas pesquisas realizadas sobre o tema até o momento, principalmente com relação à língua inglesa e ao papel dos professores²¹. Desta forma, considero pertinente conduzieste estudo com o intuito de compreender como a própria universidade tem respondido ou não aos seus objetivos e tem repensado sobre seu papel na formação dos sujeitos.

Uma nova justificativa para este estudo parte do meu olhar enquanto pesquisadora, formadora de professores e professora de LI que percebe o ProFIS como um espaço favorável à análise da agência docente uma vez que a disciplina de LI é a única presente em todos os quatro semestres do curso. Nas quatro disciplinas ofertadas, a ementa prevê a expansão e consolidação do ensino-aprendizagem da LI, sem impor conteúdos tampouco a adoção de livros didáticos pautados por visões estruturalistas que visam a homogeneização do processo educacional. Assim sendo, percebo este cenário como oportunizador de movimentos divergentes que buscam o rompimento com as formas tradicionais reprodução de conhecimento (Monte Mór, 2014) e oportunizam o *redesign* (Cope, B.; Kalantzis, 2000; 2009) não só de conhecimentos mas de outras construções de sentidos nos discursos e nas práticas pedagógicas.

Em específico, aulas teóricas de LI são ministradas por professores em formação continuada (professores do Centro de Línguas da universidade) ao passo que as aulas práticas estão sob responsabilidade dos pós-graduandos (professores em formação continuada, doutorandos ou mestrandos, bolsistas do Programa de Estágio Docente - Ped). Além disso, eles contam com o auxílio de professores em formação inicial (graduandos, monitores e bolsistas do Programa de Apoio Didático - Pad) dentro e fora de sala de aula conforme quadro a seguir:



Nas duas aulas teóricas semanais ministradas pelo docente responsável, os conteúdos são trabalhados a partir de eixos temáticos (língua inglesa, universidade e globalização, por exemplo) e com foco nas práticas de leitura, escrita, oralidade e compreensão oral (Hibarino; Machado, 2015). Por outro lado, na aula prática semanal com duração de uma hora, há o desenvolvimento de projetos colaborativos cujos temas estão relacionados aos eixos temáticos propostos nas ementas da disciplina e nos quais há o aprofundamento das práticas de escrita e oralidade. Por exemplo, na turma na qual esta investigação foi realizada, o projeto consistia na produção e apresentação de um resumo acadêmico e um pôster digital que mostrassem os resultados parciais ou finais de seus trabalhos de iniciação científica, orientadas por professores pesquisadores da UNICAMP.

Esta organização pedagógica possibilita uma reconfiguração interessante no que se refere ao trabalho colaborativo: o professor, o Ped e o Pad precisam discutir o planejamento semanal das aulas em conjunto uma vez que as aulas teóricas e práticas estão interrelacionadas. Diferente de uma organização que visa o isolamento ou somente a divisão de atividades docentes de acordo com uma suposta hierarquia, os três envolvidos precisam negociar decisões conjuntamente, discutir o processo de ensino-aprendizagem, observar pontos positivos e eventuais dificuldades durante o processo de realização das atividades.

É fundamental ressaltar que tanto o Ped quanto o Pad precisam estar presentes nas aulas teóricas para acompanhar o conteúdo trabalhado a partir dos eixos temáticos trabalhados.

Diante deste exposto, direciono esta pesquisa para o professor em formação continuada, doutorando e bolsista Ped, condição que assumo nesta investigação, visto que é do meu interesse entender as diferentes conceptualizações de agência docente enquanto práticas locais presentes no contexto universitário, como processos (Medina, 2006) situados e significativos que emergem de contextos específicos, sempre em constante transformação.

20 Mais informações em: <http://www.fundacaopetermuranyi.org.br/main.asp?pag=index>

21 A saber: dentro do grupo de pesquisa E-lang, há uma tese de pós-doutorado (Rocha, 2013) e um doutorado defendido recentemente (Kawachi, 2015), além de uma dissertação de mestrado em andamento, com previsão de defesa para este ano. Em pesquisa no Sistema de Bibliotecas da UNICAMP, consta somente uma tese de doutorado da Faculdade de Educação da instituição (Queiroz, 2013). No que se refere às pesquisas realizadas pelos idealizadores do programa, foram encontrados os dois artigos mencionados neste projeto (Andrade *Et Al*, 2012; Knobel, 2014).

Pressupostos teóricos

Orientado pelas discussões do Círculo de Bakhtin, este trabalho parte de uma concepção discursiva de língua voltada ao ensino de línguas estrangeiras. Todavia, por questões de tempo e espaço, explico brevemente os conceitos adotados.

Primeiramente, parto da premissa bakhtiniana de que os sujeitos são construídos de forma dialógica, ou seja, na relação com o (s) outro (s), sempre de forma responsiva, (re) articulando duas ou mais vozes alheias, as quais são (re) apropriadas, resignificadas e reinterpretadas (Bakhtin, 1997) de formas conflitivas em sua prática social. Logo, ao assumir esta posição, passo a reconhecer como o meu discurso não é somente perpassado pela (s) voz (es) do (s) outro (s) mas também é a (re) apropriação da (s) voz (es) deste (s) outro (s), com diferentes tonalidades e tons valorativos, conforme explica Fiorin (2005).

Isto posto, interessa-me discutir como estas vozes que Bakhtin identifica como *pessoal-alheia*²² (Bakhtin, 1997: 406) passam a constituir os meus diferentes posicionamentos e visões de mundo, o meu devir ou, precisamente nos termos bakhtinianos, meu *ideological becoming*. Compreendo que este meu processo de devir não aconteça de forma isolada mas nas zonas de contato (Bakhtin, 1990), isto é, nas relações híbridas entre as diferentes vozes as quais me compõem. Tais vozes são caracterizadas como *discursos autoritários*²³, ou seja, aqueles cuja palavra está

([...]) organicamente ligada ao passado hierárquico. É, por assim dizer, a palavra dos pais. Ela já foi reconhecida no passado. É uma palavra encontrada de antemão. Não é preciso selecioná-la entre outras equivalentes. Ela ressoa numa alta esfera, e não na esfera do contato familiar. Sua linguagem é especial (por assim dizer, hierática). Ela pode tornar-se objeto de profanação. Aproxima-se do tabu, do nome que não se pode tomar em vão. (Bakhtin, 1990:143)

Tais discursos de caráter intocável, conforme nos lembra Rojo (2007), podem dar lugar aos *internamente persuasivos*²⁴, desprovidos de autoridade e “metade nossa, metade de outrem” (Bakhtin, 1990:143). Esta forma de dialogismo permite a “transformação ideológica da consciência individual” (Bakhtin, 1990:146) ao refutar as palavras de autoridade e ao promover novas formas de enxergar o mundo, suas imperfeições, seus limites e suas brechas.

Estas duas formas de dialogismo passam a ser essenciais para entender minha construção agentiva uma vez que identifico inicialmente as vozes autoritárias e monológicas presentes nas aulas práticas do ProFIS. Foi durante os movimentos dialógicos com os professores participantes e alunos que, ao longo das quinze aulas práticas ministradas por mim, alguns dos discursos autoritários como o uso impositivo da LI em sala de aula, bem como a importância da língua inglesa no contexto universitário e para o mercado de trabalho, além do papel da universidade na formação dos sujeitos foram repensados por mim.

Embora as discussões de Bakhtin e de seu Círculo tenham se voltado para questões de literatura, ao me apropriar de seus conceitos, procuro trazê-los para a área de formação

22 Ênfase do autor.

23 Idem.

24 Ibidem.

de professores a fim de mostrar como estes reconfiguram seus discursos e práticas, possibilitam novas formas de ensinar e aprender, assim como novos papéis a serem assumidos em sala de aula.

Com base nestas discussões, também investiguei autores que tratassem deste conceito na área educacional. Buzato (2013) aponta que nas ciências sociais há vários conceitos se sobrepõem ou se contradizem e defende que o papel agentivo é mais do que um mediador em se tratando de novas tecnologias. De forma complementar, o mesmo autor cita o trabalho seminal de Emirbayere Mische (1998), de cujas teorizações me aproprio para iniciar meu conceito de agência dentro do contexto do ProFIS.

Ao apresentar vários teóricos que buscaram defini-lo, Emirbayer e Mische o problematizam à luz de diversas correntes filosóficas. Neste apanhado, a definição do termo está relacionada a termos como motivação, intencionalidade, individualidade, iniciativa e criatividade. Todavia, estes eram analisados isoladamente dissociados das manifestações sociais e temporais. Logo, os teóricos caracterizam a agência como um processo de

([...]) engajamento social, informado pelo passado (em seu aspecto habitual) mas também orientado em direção ao futuro (como uma capacidade de imaginar outras possibilidades) e ao presente (como uma capacidade de contextualizar hábitos passados e futuros projetos dentro das contingências do momento) (Emirbayer e Mische, 1998: 963)²⁵

Assim, ao ser caracterizado pela temporalidade, Emirbayer e Mische questionam de que forma os sujeitos, ao se perceberem como agentes, conseguem transformar suas práticas em seus contextos, um dos fios condutores desta tese em andamento.

Além destes, procurei dialogar com outras concepções de agência, influenciada principalmente pelas leituras do Grupo de Nova Londres (1996) e pelo viés dos Novos/Multiletramentos (Cope & Kalantzis, 2009; Kalantzis & Cope, 2008) que norteiam tanto o projeto pedagógico de LI do ProFIS quanto este estudo.

Para Cope & Kalantzis (2009), agência torna-se um dos termos centrais por considerar os sujeitos como produtores de sentidos que vivenciam diferenças e confrontos de todos os tipos na contemporaneidade. Aqui, faz-se necessário lembrar que os autores consideram a LI enquanto língua materna e não estrangeira, como é adotada no Brasil.

Ao seguir nesta direção, encontrei amparo nos estudos do grupo de pesquisa Novos Letramentos, Multiletramentos e o Ensino de Línguas Estrangeiras, vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico²⁶ no Brasil. Pesquisas de Monte Mór (2013) e Jordão (2013a, 2013b) no contexto brasileiro de formação de professores de línguas estrangeiras, em especial o inglês, tem contribuído de forma valiosa para o meu repensar sobre o conceito agentivo.

Ao analisar este conceito na formação de professores de línguas estrangeiras no Brasil, Monte Mór (idem) aponta como estas discussões foram reconceptualizadas historicamente e tornando-se indissociáveis das relações de poder e das desigualdades sociais. Atrelado inicialmente às noções de emancipação e autonomia freireanas, o conceito atual está mais direcionado para uma visão de sujeito crítico e de *meaning-*

25 Tradução livre. Original: ‘process of social engagement, informed by the past (in its habitual aspect), but also oriented toward the future (as a capacity to imagine alternative possibilities) and toward the present (as a capacity to contextualize past habits and future projects within the contingencies of the moment).’

26 <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/7460583365749243>

making (construções de sentido) em um mundo complexo e diverso.

No que diz respeito à formação de docentes das escolas públicas brasileiras, a pesquisadora destaca que, apesar destes estarem em contato com as teorias dos novos/multiletramentos, ainda consideram o espaço escolar como não-favorável ao desenvolvimento agência por acreditarem que ela é somente manifestada em espaços não-escolares. É justamente este posicionamento, em particular, que se torna interessante para o meu trabalho haja vista que acredito na construção agentiva dentro dos espaços educacionais e, mais especificamente, dentro do ProFIS-UNICAMP.

Ao aprofundar o conceito agentivo, encontrei respaldo ainda em Jordão (idem) cuja definição é norteadora desta investigação:

Agência pressupõe abertura para o diferente, percepção de contexto e formas de resistência, assim como reflexividade criativa, uma vez que problematiza suas próprias certezas no encontro com outras formas de saber (Jordão, 2013b:294).

Ao considerar agência como deslocamento e construções de sentidos, o pensamento tanto de Jordão (ibidem) quanto de Monte Mór (ibidem) retomam, a meu ver, a noção bakhtiniana de sujeito (des/re) construído pelas vozes de outrem. Nesse sentido, relaciono esta noção diretamente à minha condição de professora das aulas práticas que, inevitavelmente, se abriu para o que lhe era diferente: trabalhar com cento e vinte adolescentes advindos das escolas públicas de Campinas que traziam suas visões de mundo e objetivos dentro do programa muito diferentes das minhas foi uma experiência que nunca havia imaginado e vivenciado anteriormente. Foi neste encontro e confronto de ideias com os discentes participantes que passei a me questionar e a construir novos sentidos como professora e pesquisadora em sala de aula.

Os novos sentidos foram construídos ao longo do semestre no qual ocorreu a geração de dados e teve início com a negociação do tempo e espaço da LI em uma aula relativamente curta. O principal deles foi entender o que os discentes queriam aprender, o que queriam fazer com a língua a ser aprendida, ao mesmo tempo que fez com que eu, enquanto professora e pesquisadora, repensasse no que eu queria/poderia investigar e aprender com eles.

Estes questionamentos nem sempre foram confortáveis uma vez que exigiram de mim deslocamentos e rompimentos com noções tradicionais sobre o que é ensinar e aprender uma língua, principalmente porque o foco das aulas não era a proficiência linguística dentro dos moldes dos cursos de centros de línguas. O uso da língua materna na maior parte do tempo me causou certo desconforto inicialmente, no entanto, no decorrer das aulas, passei a perceber que havia espaço para esta última também, o que não descaracterizava o ensino-aprendizagem de LI.

Mesmo assim, encontrei resistência por parte de alguns alunos que questionavam a obrigatoriedade da LI no currículo e, sobretudo, o imperialismo desta língua. Esta discussão foi, no meu ponto de vista, extremamente válida para, como afirmei anteriormente, compreender a importância desta língua na formação dos meus alunos.

Considerações parciais

Embora já tenha apresentado algumas considerações parciais na seção anterior ao relacionar os conceitos de agência à minha prática docente, considero oportuno esclarecer a natureza desta pesquisa, sua metodologia ainda em andamento e o destaque sobre o trabalho dos monitores Pads.

Caracterizo esta pesquisa como qualitativa (Moita Lopes, 1996) de cunho etnográfico (Somekh; Lewin, 2005, Goldbart; Hustler, 2005, Wielewicki, 2001) no campo educacional visto que é uma forma de ver os sujeitos participantes como *meaning-makers* (Goldbart; Hustler, 2005), condição presente nas discussões bakhtinianas e dos Novos/Multiletramentos apresentados anteriormente, pois estes trazem seus entendimentos de mundo e os interpretam nos contextos nos quais atuam e os constroem por meio de sua agência.

Ao evidenciar o aspecto etnográfico, procurei entender o processo da sala de aula como um processo socialmente construído, segundo Gil (2005), no qual os sujeitos participantes podem mudar de posicionamento, rever e reformular suas próprias concepções. Além disso, enquanto método de investigação, possibilitou a construção de saberes por meio de observação, descrição e interpretação por um pesquisador inserido na realidade de sala de aula. Assim sendo, o propósito principal estava voltado para o processo de construção e não para constatação de hipóteses de forma positivista.

Inicialmente, esta pesquisa esteve norteada pelas características de uma pesquisa (Cohen, Manion & Morrison, 2007; Somekh & Lewin, 2005). Todavia, como não havia um problema a ser resolvido no contexto do ProFIS como ponto de partida e tampouco a premissa de que mudanças fossem obrigatórias a partir da minha participação, percebo minha investigação como *pesquisa participativa*. Assim, enfatizo o processo no qual diferentes participantes trazem suas interpretações de suas próprias práticas e como, ao longo deste processo, percebem mudanças em si mesmos (Gaffney, 2008).

A geração de dados foi realizada em uma das turmas do ProFIS durante o segundo semestre de 2015, em uma aula semanal, totalizando 10 horas/aulas, as quais foram gravadas em áudio e descritas em diário online (Penzu). Também foram observadas mais de 20 horas/aula teóricas até o momento. Cabe mencionar que o projeto foi aprovado pelo comitê de ética da Universidade Estadual de Campinas²⁷ e todos os participantes assinaram o termo de compromisso livre e esclarecido, o qual permite o uso das informações neste artigo.

A partir dos dados gerados e compilados até o presente momento, foi visível minha percepção de agência orientada pelas leituras de Jordão (2013) e Monte Mór (2013), conforme explicitarei anteriormente. Somado a isso, saliento o reposicionamento de hierarquias não só durante as aulas práticas, sob minha responsabilidade, mas também nas aulas teóricas as quais assisti. Enquanto nas aulas práticas nas quais assumi o papel de professora, me colocando em papel mais centralizador, preparando aulas, organizando os slides e direcionando os alunos ao desenvolvimento do projetoda disciplina, nas aulas teóricas assumi, curiosamente, o papel de monitor Pad ao ser solicitada para esclarecer dúvidas, embora estivesse ali como pesquisadora.

Neste deslocamento da aula prática para a aula teórica, constatei também minha agência exercida de diferentes formas: enquanto na aula prática reforcei o discurso

autoritário, conceito presente na fundamentação teórica, sobre a importância do curso universitário, do papel do inglês como língua franca/internacional (Gimenez *et al*, 2011) e do processo de internacionalização da instituição (Bizon, 2013), percebi nas aulas teóricas nas quais os alunos interagiram mais entre si e com a professora responsável, como meu discurso autoritário passou a ser desconstruído e refutado por mim mesma ao considerar que alguns dos alunos não demonstraram interesse em ingressar na universidade, apesar do programa promover este acesso, tampouco aprender inglês ou participar dos convênios com universidades estrangeiras. Deste modo, no meu discurso internamente persuasivo, pude observar as brechas e inconsistências do meu trabalho e compreender que nem todos iriam seguir um caminho linear, ou seja, nem todos queriam ingressar na universidade após terminar o ensino médio e outros sequer vislumbravam esta possibilidade. Para estes últimos, ingresso no programa de ampliação de acesso ao ensino superior teve motivos financeiros²⁸ e a não-permanência na universidade deve-se à fatores como desmotivação e outras questões de ordem pessoal, de acordo com o questionário discente aplicado.

Segundo Landay (2004), os discursos internos docentes revelam “crenças pessoais, ideias que nos movem, nos moldam e criam histórias que contamos a nós mesmos sobre o mundo e sobre quem nós somos.”(109) e não são menos importante do que os autoritários. São, pela ótica bakhtiniana, novas interpretações de mundo e suas imperfeições, que nesta fase do estudo, mostram algumas limitações da minha agência como explico mais adiante na conclusão.

Outro aspecto relevante que não posso deixar de contemplar é o papel agentivo dos dois bolsistas Pads na (re)construção da minha agência. Entendo que seus papéis não devam ser somente o de esclarecer dúvidas durante as aulas ou de realizar horários de monitoria fora de sala de aula mas o de ter suas funções potencializadas ao longo do curso haja vista que são professores em formação inicial. Em vários momentos, durante as aulas de laboratório, um dos Pads assumiu papel fundamental ajudando no planejamento da aula, sem nenhuma orientação explícita de minha parte. Ao compartilhar sites com tutoriais sobre a elaboração de um pôster acadêmico e a compartilhar sua própria experiência enquanto graduando que também precisou elaborar um pôster similar, os discentes se identificaram mais e passaram a solicitar sua ajuda com mais frequência.

Outro papel potencializado por parte de outro Pad que, inicialmente não estava previsto como participante, foi sua condição como ex-aluno ProFIS. Uma vez que já havia participado do projeto da aula prática no ano anterior, pôde orientar melhor os alunos sobre a organização e apresentação do pôster durante a aula e no evento de iniciação científica da instituição. Além das atividades de monitoria dentro e fora de sala de aula, assumiu papel importante no aconselhamento dos concluintes do programa, ainda com muitas dúvidas sobre o programa e sobre qual curso escolher.

Ao relatar a presença fundamental dos graduandos em formação inicial, reconheço que meu trabalho seria inviável sem estes durante as aulas, haja vista a quantidade de discentes a serem atendidos e, mais significativo ainda, sem seus olhares na condição de monitores, inevitavelmente perpassados pelos olhares dos discentes, eu não teria conseguido entender a dimensão da disciplina e do programa.

Também cabe esclarecer que, apesar de mencionar a participação discente por várias vezes neste artigo e admitir que sem este público a realização desta pesquisa não seria possível, por questões de delimitação de pesquisa, mantenho o foco do projeto somente sobre a agência docente.

28 Todos os alunos participantes recebem uma bolsa auxílio mensal por parte da instituição até o término do programa.

Conclusão

Este olhar sobre mim mesma enquanto professora e pesquisadora significou perceber como me apropriei dos discursos do (s) outro (s) e como estes me transformaram ao longo do período no qual a geração de dados foi realizada.

No contexto de formação de professores de LI, Martin & Morgan (2015) apontam que agência pressupõe o reconhecimento de nossos limites e possibilidades. Por limites, reconheço a dificuldade em lidar com um perfil de aluno com o qual ainda não havia trabalhado e que exigiu de mim uma readequação e modalização de discursos. Além disso, no que diz respeito ao encaminhamento do projeto, os mais de cem resumos acadêmicos e pôsters digitais demandaram correções incansáveis, quase intermináveis, dentro e fora de aula, os quais, por sua vez, provocaram vários questionamentos sobre minha proficiência linguística. Ao me deparar com a falta de tradução de nomenclaturas difíceis e textos incoerentes resultados de uso dos tradutores online, confesso que o projeto tomou uma dimensão muito maior do que eu esperava.

Ao mesmo tempo, entendo que esta vivência docente no programa possibilitou, como nos ensinou previamente Jordão (2013a), a experiência com o diferente, isto é, o contexto do ProFIS, os olhares do professor responsável e dos monitores Pads, me mostraram e me fizeram construir novos sentidos sobre o que é ser professora, o que significa ensinar e aprender uma língua e como, enquanto sujeito bakhtiniano, sou dependente deste olhar exotópico que me completa. Estes exercícios exotópicos nas conversas com o professor responsável e, fundamentalmente, com os Pads me redirecionaram nos momentos em que questioneei a validade do meu próprio conhecimento e desta pesquisa.

Neste redesign (Cope & Kalantzis, 2009) de discursos e práticas pedagógicas, me vejo dentro do processo freireano de “ler se lendo”, segundo nos lembra Menezes de Souza (2011), ou seja, “o de escutar minhas próprias leituras de textos e palavras” e o de desnaturalizar os processos pelos quais construímos sentidos. Nem sempre fácil, este processo agentivo reforça o caráter transformativo das nossas práticas pedagógicas (Rocha, 2012;2013) na atualidade em um contexto universitário que tem atingido, até o momento, os objetivos do ProFIS

Referências bibliográficas

- Andrade, C.Y.; Gomes, F.A.M.; Knobel, M., Silva, A.M.A.C. (2012). Programa de Formação Interdisciplinar Superior: um novo caminho para a educação superior. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 93 (235), 698-719.
- Bakhtin, M. M. (1990). *Questões de literatura e de estética*. (A Teoria do Romance). São Paulo: Editora Hucitec.
- Bakhtin, M. M. (1997) [1979]. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bakhtin, M. M. (2002) [1934-1935]. O discurso no romance. Em M. M. Bakhtin. *Questões de literatura e de estética- a teoria do romance* (pp.71-210). São Paulo: Hucitec.
- Bakhtin, M.; Volochinov, V. N. (1997). *Marxismo e filosofia da linguagem - problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Hucitec.

Bizon, A.C.C. (2013). Narrando o exame CELPE-BRAS e o convênio PEC-G: a construção de territorialidade em tempos de internacionalização. *Tese* (doutorado). Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

Buzato, M. E. K. (2013). Mapping flows of agency in new literacies: self and social structure in a post-social world. En E. S. Junqueira, yM. E. K. Buzato, (Eds.), *New literacies, new agencies? A Brazilian perspective on mindsets, digital practices and tools for social action in and out of school* (pp.22-49). New York: Peter Lang – Internacional Academic Publishers.

Cohen, L.; Manion, L. & Morisson, K. (2007). *Research methods on education*. New York: Routledge.

Cope, B., Kalantzis, M. (2000). Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures. London: Routledge.

Cope, B., Kalantzis, M. (2009). Multiliteracies: new literacies, new learning. *Pedagogies: an international journal*, 4, (3), 164-195.

Emirbayer, M.; Mische, A. (1998). What is agency? *American Journal Of Sociology*, 103, (4), 962-1023.

Fiorin, J.L. (2005). O romance e a simulação do funcionamento real do discurso. EnB. Brait, (Ed.). *Bakhtin: dialogismo e construção de sentido*. (pp. 218-234).Campinas, SP: Editora da UNICAMP.

Gaffney, M. (2008). Participatory Action Research: An Overview - what makes it tick? *Kairaranga*, 9 (1) [revista virtual]. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ908178.pdf>

Gimenez, T.N. et al. (2011). *Inglês como língua franca: ensino-aprendizagem e formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores.

Goldbart, J.; Hustler, D. (2005). Ethnography. En B.Somekh & C. Lewin. *Research methods in the social sciences* (pp.16-23). London: SAGE Publications.

Hibarino, D.A. e Machado, L.V. (2015). Língua inglesa e projetos colaborativos: letramentos/multiletramentos no ProFIS-UNICAMP. *Revista X*, 1 (2) [revista virtual] Recuperado de <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/revistax/article/view/43568/27465>

Jordão, C.M. (2010). A posição do professor de inglês no Brasil: hibridismo, identidade e agência. *Revista Letras & Letras*, 26 (2), 427-442.

Jordão, C.M. (2013a). *O PIBID-UFPR nas aulas de inglês: divisor de águas e formador de marés*. Campinas, SP: Pontes Editores.

Jordão, C.M. (2013b). Des-vincular o inglês do imperialismo: hibridismo e agência no inglês como língua internacional. *Versalete*, 1, (1),278-299.

Kalantzis, M; Cope, B. (2008). *New Learning: elements of a science of education*. Cambridge UK: Cambridge University Press.

Kawachi, G.J. (2015). Ensino de inglês para a interculturalidade: investigando práticas e representações discentes no ProFIS/Unicamp. *Tese*(Doutorado). Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

Knobel, M. (2014). Light at the end of the funnel. *Inside Higher Education*. Recuperado de <https://www.insidehighered.com/Blogs/World-View/Light-End-Funnel>

Landay, E. (2004). Performance as the foundation for a secondary school literacy program – a Bakhtinian perspective. En A.F. Ball & S.W. Freedman, (Eds.), *Bakhtinian perspectives on language, literacy and learning*.Cambridge: Cambridge University Press.

Martin, I. & Morgan, B. (2015). Preparing teachers for “unequal Englishes”: The D-TEIL experience in Cuba. En Tupas, R. (Ed.), *Unequal Englishes*. (pp.244-264). London: Palgrave Macmillan.

Medina, J. (2006). *Speaking from elsewhere: a new contextualist perspective on meaning, identity and discursive agency*. New York: State University of New York Press.

Menezes De Souza, L.M.T. (2011). Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. Em R. F. Maciel y V.A. Araújo, (Eds.), *Formação de Professores de Línguas: Ampliando Perspectivas*. (pp.1-250). Jundiaí: Paço Editorial.

Moita Lopes, L.P. (1996). *Oficina de linguística aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

Monte Mór, W. (2013). The development of agency in a new literacies proposal for teacher education in Brazil. En E.S. Junqueira y Marcelo E. K. Buzato. (Eds.). *New Literacies, New Agencies? A Brazilian perspective on mindsets, digital practices and tools for social action in and out of school* (pp.22-49). New York: Peter Lang - Internacional Academic Publishers.

Monte Mór, W. (2014). Convergência e diversidade no ensino de línguas: expandindo visões sobre a diferença. *Polifonia*, 21 (29), 234-253.

Morgan, B. (2010). Fostering conceptual roles for change: identity and agency in ESEA teacher preparation. *KritikaKultura*, 15, (1), 34-55.

Queiroz, M.P.M. (2013). Religação dos conhecimentos: o lugar da arte na formação geral em universidades brasileiras contemporâneas. *Tese* (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

Rocha, C.H. (2012). *Reflexões e propostas sobre língua estrangeira no ensino fundamental I: plurilinguismo, multiletramentos e transculturalidade*. Campinas - SP: Pontes Editores.

Rocha, C.H. (2013). Multiletramentos no ensino de língua inglesa em contexto universitário: avaliando e (re)projetando práticas plurilíngues e transculturais. *Tese* (Pós-doutorado). Universidade Estadual de São Paulo (USP).

Shields, C. M. (2007). *Bakhtin*. New York: Peter Lang.

Somekh, B. & Lewin, C. (2005). *Research methods in the social sciences*. London: SAGE Publications.

Sousa Santos, B. (2002). *A globalização e as ciências sociais*. São Paulo: Cortez.

The New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66 (1), 60-93.

Wielewicki, V.H.G. (2001). A pesquisa etnográfica como construção discursiva. *Acta Scientiarum*, 1(23), 27-32.

Capítulo 7

El aprendizaje léxico en la escuela secundaria pública: Análisis de creencias y uso de estrategias

María Gimena San Martín

gimenasm@hotmail.com

Gabriela Helale

gabrielahelale@yahoo.com.ar

Facultad de Lenguas - Universidad Nacional de Córdoba

Córdoba, Argentina

Resumen

El rol que el vocabulario juega en la adquisición de una segunda lengua ha sido ampliamente reconocido (Sánchez y Manchón, 2007). En los últimos años el aprendizaje léxico ha sido objeto de análisis de numerosas investigaciones, las cuales se han centrado en diferentes aspectos de la adquisición de vocabulario. Estos estudios teóricos y empíricos han analizado, por ejemplo, el crecimiento del vocabulario de los aprendientes (Tschirner, 2004; Webb y Chang, 2012), la efectividad de la enseñanza explícita de vocabulario (Nation, 2005) o los procesos cognitivos involucrados en el procesamiento de vocabulario (Hulstijn y Laufer, 2001; Laufer, 2005, 2006). Otra dimensión de análisis son los factores internos que inciden en la adquisición del léxico. En este trabajo, el cual se enmarca dentro del proyecto de investigación: “Adquisición del léxico de una lengua-cultura extranjera: creencias de los aprendientes y uso de estrategias”, desarrollado en la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba (UNC), nos enfocamos en las creencias de los aprendientes y las estrategias de aprendizaje léxico. Esta comunicación tiene dos ejes principales. En primer lugar, presentamos los resultados de una encuesta que indagó acerca de las creencias de los aprendientes y las estrategias de aprendizaje léxico que emplean. Los destinatarios de la encuesta fueron alumnos del Ciclo Básico, 1er año, de dos escuelas secundarias públicas de la ciudad de Córdoba – una escuela secundaria y un colegio pre-universitario. En segundo lugar, incluimos un análisis comparativo de las similitudes y/o diferencias que surgen a partir de la encuesta. Este análisis nos permitirá lograr una comprensión más profunda acerca del proceso de aprendizaje del léxico de una lengua-cultura extranjera. Se espera que estos resultados puedan tener un impacto significativo en las prácticas áulicas en el contexto de educación de nivel medio.

Introducción

El rol que el vocabulario juega en la adquisición de una lengua-cultura extranjera ha sido ampliamente reconocido (Sánchez y Manchón, 2007). Al igual que los otros subsistemas de la lengua como la gramática y la fonología, el léxico es un elemento crucial para el desarrollo tanto de las habilidades receptivas (comprensión lectora y auditiva) como productivas (expresión escrita y oral), y en consecuencia, para una comunicación efectiva (Nykos y Fan, 2007). Numerosos factores tanto internos como externos intervienen en el proceso de aprendizaje léxico. Entre los factores externos podemos mencionar a las intervenciones docentes y a los materiales de enseñanza mientras que, entre los factores internos, encontramos a las creencias de los aprendientes y los docentes, así como también al uso de estrategias que realizan los primeros.

En los últimos años el aprendizaje léxico ha sido objeto de análisis de numerosas investigaciones, las cuales se han centrado en diferentes aspectos de la adquisición de vocabulario. Estos estudios teóricos y empíricos han analizado, por ejemplo, el crecimiento del vocabulario de los aprendientes (Tschirner, 2004; Webb y Chang, 2012), la efectividad de la enseñanza explícita de vocabulario (Nation, 2005) o los procesos cognitivos involucrados en el procesamiento de vocabulario (Hulstijn y Laufer, 2001; Laufer, 2005, 2006).

En la línea de investigaciones que se han desarrollado en torno a factores internos y externos que inciden en el desarrollo de una competencia léxica, resulta relevante mencionar los estudios realizados en el marco de un proyecto de investigación llevado a cabo en la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba, los cuales sirven de sustento teórico y metodológico a la presente comunicación. En este sentido, Helale, Villanueva de Debat y San Martín (2013) analizaron, por ejemplo, los tipos y la cantidad de actividades de aprendizaje léxico, así como también la cantidad de unidades léxicas para su adquisición en un corpus formado por cuatro manuales para la enseñanza de inglés utilizados en Córdoba, Argentina. Asimismo, Helale, López Barrios y San Martín (2014) estudiaron el grado en el que diferentes manuales promueven el desarrollo de estrategias de aprendizaje léxico. Ambos estudios contribuyen al conocimiento acerca del rol de los materiales de enseñanza en la adquisición del léxico de una lengua-cultura extranjera.

Como se mencionó anteriormente, otra dimensión de análisis son los factores internos que inciden en la adquisición del léxico. En este trabajo, nos enfocamos en las creencias de los aprendientes y las estrategias de aprendizaje léxico; por lo tanto, es necesario relevar los resultados de otras investigaciones focalizadas en estas dos dimensiones de análisis. Alcázar y Altamirano (2015) estudiaron las creencias sobre el aprendizaje de vocabulario que manifestaron alumnos de tres escuelas secundarias de Córdoba, Argentina: 2 escuelas públicas y una escuela privada, y correlacionaron las creencias con los resultados de dos pruebas de vocabulario. Las investigadoras llegaron a la conclusión de que la mayoría de los alumnos lograban percibir la importancia del aprendizaje de vocabulario para lograr una comunicación adecuada en inglés. Sin embargo, observaron una baja correlación entre las creencias y los resultados obtenidos en las evaluaciones escritas en dos de las escuelas. En términos similares, San Martín y Helale (2015) analizaron el uso de estrategias de alumnos de dos escuelas secundarias públicas y establecieron relaciones con los resultados de dos evaluaciones escritas de vocabulario. Las autoras encontraron que los aprendientes usan principalmente

estrategias memorísticas, cognitivas y metacognitivas. Además, determinaron que los alumnos de una de las escuelas analizadas demostraban un mayor repertorio de estrategias, lo cual podría haber incidido en los mejores resultados obtenidos en las 2 evaluaciones de vocabulario.

Teniendo en cuenta los estudios relevados a partir de la revisión de la literatura, la presente comunicación se organiza alrededor de dos objetivos principales. En primer lugar, presentamos los resultados de una encuesta que indagó acerca de las creencias y las estrategias de aprendizaje léxico que emplean alumnos del 1er año del Ciclo Básico de dos escuelas secundarias públicas de la ciudad de Córdoba. En segundo lugar, incluimos un análisis comparativo de las similitudes y/o diferencias que surgen a partir de la encuesta.

Metodología

Descripción del proyecto

Esta comunicación presenta resultados parciales del proyecto de investigación: *“Adquisición del léxico de una lengua-cultura extranjera: creencias de los aprendientes y uso de estrategias”*, desarrollado en la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba (UNC) durante los años 2014 y 2015. Este proyecto tuvo como eje el análisis de dos factores internos – la cognición de los aprendientes y su empleo de estrategias de aprendizaje léxico – y su influencia en el desarrollo de la competencia léxica en la lengua-cultura extranjera que aprenden. Los investigadores de este proyecto indagaron acerca de estos dos factores en aprendientes de inglés y alemán de nivel elemental en dos tipos de contextos: enseñanza de estas lengua-culturas para adolescentes en el nivel secundario y para adultos. El proyecto es la continuación de investigaciones realizadas en el marco del proyecto de investigación anterior: *“Adquisición del léxico de una lengua extranjera: análisis de las actividades de aprendizaje léxico y de estrategias de aprendizaje en manuales de alemán e inglés de nivel elemental”*, el cual se centró en la incidencia que los materiales de enseñanza tienen en el desarrollo de la competencia léxica de los aprendientes en diferentes contextos de enseñanza.

Contexto y participantes

Si bien el proyecto abarcó diferentes contextos educativos y modalidades de cursos, los participantes de este estudio en particular fueron estudiantes de dos escuelas secundarias públicas de la ciudad de Córdoba: una escuela provincial y un colegio pre-universitario. Aproximadamente 60 alumnos de entre 11 y 12 años participaron del estudio. Todos los participantes del estudio fueron alumnos de 1er año de las escuelas públicas mencionadas arriba. En la gran mayoría de los casos, el nivel de inglés de estos alumnos era elemental y, al momento de la recolección de los datos, recibían clases de inglés con una duración de 2 horas a la semana.

Recolección y análisis de los datos

Los datos analizados en este estudio fueron recolectados a partir de una encuesta, la cual comprendía un total de 16 de preguntas agrupadas alrededor de tres dimensiones de análisis: las creencias de los aprendientes respecto del aprendizaje de vocabulario, su autoconcepto y su uso de diversas estrategias de aprendizaje léxico. En este trabajo, se analizaron un total de 13 preguntas de las cuales 7 hacían referencia a las creencias de los aprendientes (Apéndice A) y 6 a su empleo de estrategias de aprendizaje léxico (Apéndice B). Con respecto a la cognición, las preguntas indagaban acerca de cómo los aprendientes percibían la importancia del aprendizaje de vocabulario, el tratamiento del vocabulario en la clase de inglés y el rol del vocabulario para una buena comunicación. En relación con las estrategias, las preguntas intentaban relevar las estrategias utilizadas dentro y fuera del contexto áulico. Además, la encuesta recolectó algunos datos demográficos tales como la asistencia a clases privadas de inglés, lo cual fue de gran importancia a la hora de la interpretación de los resultados.

El análisis de los datos consistió en analizar las encuestas cuantitativamente y luego comparar los resultados de los dos grupos de alumnos a fin de establecer similitudes y/o diferencias.

Marco teórico

Tanto factores externos al aprendiente como, por ejemplo, las acciones docentes y los materiales de enseñanza como factores internos tales como las creencias de los aprendientes y el uso de estrategias influyen en el aprendizaje léxico y, en consecuencia, en la adquisición de una lengua-cultura extranjera. En este estudio, nos apoyamos en dos aspectos del aprendizaje del léxico: las creencias de los aprendientes y las estrategias de aprendizaje.

La cognición de los docentes y aprendientes sobre diferentes aspectos de los procesos de enseñanza y aprendizaje, ha sido el foco de investigaciones en la adquisición de segundas lenguas desde los años 80 (Borg, 2003). Su importancia radica en que las creencias, percepciones y actitudes son variables importantes que afectan los procesos de enseñanza y aprendizaje y la toma de decisiones en el aula (Cambra Giné, Civera, Palou Sangrà, Ballesteros y Riera Figueras, 2000). El concepto de cognición es un constructo multidimensional e inclusivo que implica otros conceptos tales como creencias, conocimientos, percepciones, concepciones, intuiciones, actitudes, representaciones, entre otros. Cada uno de ellos no constituye un compartimento estanco ya que los distintos componentes de la cognición que forman parte de la mente de los aprendientes y docentes están entrelazados (Meijer, Verloop y Beijard, 2001, citado en Borg, 2006). De interés para este estudio es el constructo CRS: creencias, representaciones y saberes (en inglés BAK: beliefs, assumptions, knowledge) según Woods (1996). Las creencias son proposiciones pertenecientes a la dimensión personal, no son demostrables y conllevan un pensamiento confirmatorio (Requena, Liruso y Villanueva de Debat, 2009); las representaciones involucran proposiciones referidas a la dimensión social, no necesariamente estructuradas pero compartidas; y los saberes incluyen proposiciones convencionalmente elaboradas, demostrables y aceptadas (Liruso y Requena, 2010). Excede al presente trabajo intentar trabajar los constructos

incluidos en el CRS de manera separada. De hecho, Woods advierte que debido a la gran interrelación entre ellos, es difícil analizarlos por separado.

La literatura evidencia numerosos estudios sobre las creencias de docentes y estudiantes de profesorados, principalmente en el área de la enseñanza de gramática dado que, como Pajares (1992, citado en Williams y Burden, 1997) afirma, las creencias ejercen una influencia mayor que los saberes en la planificación de clases, en la toma de decisiones y en la práctica áulica en general. Sin embargo, no abundan estudios que se focalicen en examinar las percepciones o creencias de aprendientes sobre el aprendizaje de vocabulario y cómo éstas impactan en el desarrollo de la competencia léxica. Algunos estudios se han concentrado en investigar las percepciones de los docentes o estudiantes de profesorados sobre el aprendizaje de vocabulario y su influencia en sus prácticas áulicas (Gao y Ma, 2011; Hassankiadeh, Jahanda, y Khodabandehlou, 2012; Macalister, 2012). En cuanto a las escasas investigaciones que se centran en la perspectiva del alumno acerca del aprendizaje léxico, Targońska (2013) indagó acerca de las preferencias de los alumnos en cuanto a actividades de vocabulario, y De Florio-Hansen (2004) intentó descubrir las actitudes, creencias y acciones realizadas para aprender vocabulario por parte de aprendientes alemanes estudiantes universitarios de inglés y de lenguas romances.

Otro factor fundamental en el desarrollo del léxico es el rol que cumplen las estrategias de aprendizaje empleadas por los aprendientes. Las estrategias consisten en acciones específicas por parte de los alumnos para facilitar la adquisición, almacenamiento, recuperación y uso de información relevante en el aprendizaje de una lengua-cultura extranjera (Oxford, 1990). Oxford (2011) describe a las estrategias como intencionales, deliberadas y orientadas al logro de objetivos, características que las distinguen de las habilidades, las cuales son automáticas. Existen diferentes taxonomías de estrategias de aprendizaje como las que proponen Oxford (1990) y Chamot y O'Malley (1994). Oxford clasifica a las estrategias de aprendizaje en directas e indirectas. Las primeras comprenden estrategias cognitivas, de memoria y de compensación mientras que las indirectas incluyen metacognitivas, afectivas y sociales. Chamot y O'Malley (1994) hacen hincapié en la instrucción explícita de estrategias de aprendizaje para favorecer la autonomía de los aprendientes. Para nuestro estudio son relevantes las taxonomías y caracterizaciones de estrategias de aprendizaje léxico desarrolladas por Schmitt (2000) y Zhang y Li (2011). Schmitt clasifica las estrategias en dos categorías: estrategias de descubrimiento del significado de una palabra nueva (utilizadas para aprender palabras nuevas) y estrategias de consolidación (utilizadas para recordar palabras ya aprendidas). Asimismo, el investigador realiza una sub-clasificación, la cual incluye las siguientes estrategias: determinación (estrategias individuales), sociales (estrategias que implican la interacción con otros), memorísticas (estrategias para recordar el significado de una palabra), cognitivas (estrategias que involucran algún tipo de procesamiento mental como, por ejemplo, la repetición) y metacognitivas (estrategias que incluyen el monitoreo del aprendizaje, la toma de decisiones y la autoevaluación).

Resultados

Esta sección está organizada en dos partes. En la primera, presentamos el análisis de las respuestas dadas a las preguntas que indagaron acerca de las creencias que los

participantes tienen acerca de la adquisición de vocabulario. En la segunda parte, nos concentramos en el uso de estrategias que los participantes mencionan para aprender vocabulario.

Creencias

Presentamos en un primer lugar el análisis de las creencias de los participantes en cuanto a diferentes dimensiones de la adquisición de vocabulario en L2. Las siete preguntas analizadas indagaban acerca de cómo los aprendientes percibían la importancia del aprendizaje de vocabulario, el tratamiento del vocabulario en la clase de inglés y el rol del vocabulario para una buena comunicación. Con respecto a la importancia que los alumnos le asignan al vocabulario en la clase de inglés, las respuestas muestran una valoración positiva, entre *bastante* y *mucha* importancia. En cuanto a cuán importante los alumnos creen que es tener un buen dominio del vocabulario para poder comunicarse eficientemente en inglés, los alumnos piensan que es *importante* y *muy importante*. Al considerar los errores de vocabulario, los participantes piensan que los mismos sí pueden impedir la comunicación efectiva. Esto implicaría que los alumnos creen que una de las condiciones para la comunicación eficaz es poseer un amplio repertorio de vocabulario. Con respecto a la práctica de vocabulario, los ejercicios de vocabulario para aprender inglés son valorados como *importantes* y *muy importantes* por la mayoría de los participantes. Al considerar las creencias de cuán difícil es aprender palabras nuevas en inglés las respuestas se diversifican entre todas las opciones dadas. Un alto porcentaje cree que es *fácil*, mientras otros opinan que no es *muy difícil*. La mayoría de los alumnos piensa que el éxito del aprendizaje de vocabulario depende de la capacidad del alumno. Es interesante observar que los alumnos piensan que las aptitudes y capacidades individuales podrían tener algún tipo de incidencia en los logros de aprendizaje.

En lo que respecta a diferencias observadas entre los dos grupos de participantes del estudio, encontramos una sola. Las respuestas difieren en la importancia asignada al vocabulario en la comunicación en inglés. Los alumnos de la escuela pre-universitaria creen que para comunicarse es más importante saber vocabulario y gramática, mientras que los de la escuela provincial piensan que es más importante saber vocabulario. Sin embargo, estos resultados parecieran señalar que los alumnos perciben el aprendizaje y práctica de vocabulario como importante en el desarrollo de la competencia comunicativa en una L2.

Estrategias

En esta sección, abordamos el análisis de las estrategias de aprendizaje léxico tal como se desprenden de la encuesta realizada a los dos grupos de alumnos. Del total de preguntas, seis indagaron acerca de las estrategias que los alumnos utilizan para aprender vocabulario tanto dentro como fuera del contexto áulico. En otras palabras, algunas preguntas remitían, por ejemplo, a estrategias utilizadas para repasar palabras aprendidas en la clase de inglés mientras que otras apuntaban a otras fuentes de

exposición a las que recurren habitualmente. Para esta parte del análisis, nos basamos en la taxonomía de Schmitt's (2000) de estrategias de aprendizaje léxico.

Con respecto a estrategias cognitivas, los alumnos indicaron que usan la repetición verbal más frecuentemente que las otras estrategias de este tipo. En menor grado mencionaron tanto la repetición escrita como la consulta de la sección de vocabulario y la realización de ejercitación provista por el libro de texto empleado. Por último, sólo un porcentaje bajo de alumnos refirió utilizar el diccionario para la búsqueda de palabras.

El análisis de las estrategias de memoria incluidas en la encuesta y reportadas por los alumnos mostró una variación similar a la observada en el análisis de estrategias cognitivas con un marcado número de alumnos que indicó el uso de una estrategia en particular y la escasa o nula utilización de otras. En primer orden observamos que los alumnos aludieron a asociar palabras con otras cuya ortografía o pronunciación fuera similar como la estrategia más empleada mientras que la utilización de las palabras en oraciones quedó en segundo lugar con un porcentaje mucho menor. Sólo un escaso porcentaje de alumnos mencionó asociar las palabras nuevas con un dibujo y solamente dos alumnos indicaron agrupar las palabras por temas.

Entre las estrategias metacognitivas, la encuesta indagó acerca de la utilización de medios audiovisuales para aprender y/o consolidar vocabulario así como también la planificación del aprendizaje en función de incluir determinado número de horas para el estudio del vocabulario a la semana. En relación con la primera estrategia, un alto porcentaje de alumnos indicó recurrir a canciones principalmente para aprender unidades léxicas y, en menor grado, a películas, programas de televisión o redes sociales. En menor medida, los alumnos aludieron a leer diarios y/o revistas y sólo algunos mencionaron utilizar internet para realizar ejercicios de práctica. Con respecto a la planificación del aprendizaje, los alumnos indicaron diversas respuestas con algunos que no dedican tiempo al aprendizaje del léxico y otros quienes les dedican al menos una hora a la semana.

Por último, la encuesta indagó acerca de la utilización de estrategias sociales para aprender y practicar vocabulario. En particular, se les preguntó a los alumnos si chateaban con hablantes de la L2 que estudian o si intentan conversar en caso de conocer a algún hablante del idioma. Un porcentaje bajo de los alumnos señaló utilizar ambas estrategias, aunque chatear con hablantes de la lengua extranjera fue mencionado por un porcentaje apenas superior. Es necesario mencionar que esta estrategia está condicionada por la posibilidad de encontrar hablantes con quienes se pueda interactuar en la L2.

En la sección anterior abordamos el análisis de estrategias de aprendizaje léxico tomando al conjunto de alumnos como una sola muestra. A continuación, sintetizaremos las similitudes y/o diferencias más notorias entre ambos grupos de alumnos. En relación a estrategias cognitivas, se puede observar un alto grado de similitud con respecto a los porcentajes de alumnos que aluden utilizar las distintas estrategias incluidas en la encuesta. La única diferencia encontrada tiene que ver con la consulta de la sección de vocabulario y la realización de ejercitación provista por el libro de texto empleado ya que los alumnos del colegio pre-universitario la mencionan como una estrategia frecuente mientras que para los alumnos de la escuela provincial es una estrategia poco frecuente. Debemos destacar que estos alumnos no utilizan un libro de texto en particular, lo cual podría motivar esta diferencia.

Los dos grupos analizados en este trabajo mostraron una gran disparidad con respecto

al uso de estrategias de memoria. Excepto por la estrategia de agrupar palabras por temas, la cual fue solamente mencionada por un alumno de cada escuela, se observó una notoria diferencia en las otras tres estrategias: asociar palabras con otras cuya ortografía o pronunciación fuera similar, utilizar las palabras en oraciones y asociar las palabras nuevas con un dibujo. En todos los casos, un mayor número de alumnos del colegio pre-universitario indicó utilizar estas estrategias. Esto podría ser atribuido a que más alumnos de este colegio también asisten a clases privadas de inglés o a la enseñanza explícita de estrategias presente en muchos de los libros de inglés aunque se requieren de mayores datos para corroborar estas hipótesis.

Con respecto a estrategias metacognitivas, también se observan diferencias. Si bien la mayoría de los alumnos de los dos grupos aludió a la estrategia de escuchar canciones en inglés como fuente de exposición al vocabulario de la L2, un porcentaje significativamente menor de los alumnos de la escuela provincial indicó utilizar otros medios audiovisuales como películas, programas de televisión o redes sociales para aprender unidades léxicas de la L2. Esta diferencia podría deberse a distintos niveles de acceso a las TIC tanto en sus hogares como en las instituciones escolares. Asimismo, los alumnos de ambos colegios evidenciaron diversas respuestas en cuanto a la cantidad de horas dedicadas al estudio y práctica de vocabulario, desde no dedicarle tiempo hasta dedicarle una hora semanal.

Finalmente, las estrategias sociales fueron las menos mencionadas por los alumnos de ambos colegios. Las respuestas muestran similitudes en cuanto a los porcentajes de alumnos que mencionaron utilizarlas.

Conclusión

El propósito de este trabajo fue indagar acerca de las creencias y el uso de estrategias de aprendizaje léxico por parte de alumnos de dos colegios secundarios públicos. Del análisis de las creencias se desprende que los alumnos valoran el aprendizaje de vocabulario y su rol como importante para la comunicación efectiva en L2. En este proceso de aprendizaje léxico, los participantes indican que la práctica de vocabulario es esencial. Asimismo, los alumnos creen que la capacidad del alumno podría tener incidencia en el aprendizaje léxico. Estas conclusiones parecieran indicar que los alumnos perciben el aprendizaje de vocabulario como un área o especialidad que forma parte del aprendizaje de una L2. De igual manera, los resultados demostrarían que los alumnos poseen creencias positivas lo cual podría favorecer el aprendizaje léxico. De acuerdo a los resultados, es vital examinar las creencias de los alumnos porque éstas pueden influir en sus estilos de aprendizaje como así también en las estrategias que utilizan. Por otra parte, es esencial considerar que las singularidades de cada uno de los sujetos, cuyas percepciones fueron analizadas, también se han visto reflejadas en los resultados obtenidos. Cada individuo posee conocimientos y experiencias previas diferentes y únicas, por lo cual sus creencias pueden variar de sujeto en sujeto. Usó Vicedo (2009) afirma que “las teorías constructivistas de aprendizaje sugieren que los alumnos entran en el aula con unas creencias ya formadas que influyen de manera fundamental en el qué y el cómo aprenden” (p. 2).

En relación con el uso de estrategias por parte de los dos grupos de alumnos, se observó que ambos evidencian una utilización de todos los tipos de estrategias analizadas en

este trabajo. Sin embargo, excepto en el caso de estrategias cognitivas, los alumnos del colegio pre-universitario muestran un repertorio mayor de estrategias que reportan utilizar tanto en el contexto áulico como fuera de éste. Como mencionamos anteriormente, se podrían establecer diferentes elementos externos como la fuente de estas diferencias tales como los materiales de enseñanza utilizados y el acceso a las TIC. En todo caso, es necesario realizar otras investigaciones para corroborar estos datos preliminares.

Referencias Bibliográficas

Alcázar, M. J. y Altamirano, M. S. (2015). High-school learners' beliefs and their influence on the development of lexical competence. En L. Anglada, N. L. Sapag, D. L. Banegas y M. A. Soto, (Eds.), *EFL classrooms in the new millennium: Selected papers from the 40th FAAPI Conference* (pp. 216-228). Córdoba, Argentina: ACPI – Asociación Cordobesa de Profesores de Inglés.

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.

Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. London: Continuum.

Cambra Giné, M.; Civera, I. ; Palou Sangrà, J. Ballesteros, C. y Riera Figueras, M. (2000). Creencias y saberes de los profesores en torno a la enseñanza de la lengua oral. *C & E: Cultura y Educación*, N° 17-18.

Chamot, A. y O'Malley, M. (1994). *The CALLA handbook*. Reading, MA: Addison-Wesley.

De Florio-Hansen, I. (2004). Wortschatzerwerb und Wortschatzlernen von Fremdsprachenstudierenden. Erste Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 33, 83-113.

Gao, X., y Ma, Q. (2011). Vocabulary learning and teaching beliefs of pre-service and in-service teachers in Hong Kong and mainland China. *Language Awareness*, 20 (4), 327-342.

Hassankiadeh, G.M.A., Jahanda, S., y Khodabandehlou, M. (2012). The effect of teachers' lexicon teaching beliefs on EFL learners' vocabulary intake. *Journal of Education and Learning*, 1 (2), 155-167.

Helale, G., Villanueva de Debat, E. y San Martín, M. G. (2013). Actividades de aprendizaje léxico en libros de texto de nivel elemental para la enseñanza del inglés. En L. R. Miranda, L. I. Rivas y E. A. Basabe, (Eds.), *Desafíos de la glotodiversidad en el siglo XXI: enseñanza, investigación y extensión* (pp. 199-205). Santa Rosa, La Pampa, Argentina: EdUNLPam.

Helale, G.; López Barrios, M. y San Martín, M. G. (2014). Learner training in vocabulary learning strategies in elementary EFL coursebooks: Yet another Cinderella. En D. L. Banegas, M. López Barrios, M. Porto y M. A. Soto, (Eds.), *English language teaching in the post-methods era: Selected papers from the 39th FAAPI Conference* (pp. 105-115). Santiago del Estero, Argentina: Asociación de Profesores de Inglés de Santiago del Estero.

Hulstijn, J. H. y Laufer, B. (2001). Some empirical evidence for the involvement load hypothesis in vocabulary acquisition. *Language Learning*, 51(3), 539–558.

Laufer, B. (2005). Focus on form in second language vocabulary learning. *EUROSLA Yearbook*, 5, 223–250.

Laufer, B. (2006). Comparing focus on form and focus on formS in second-language vocabulary learning. *The Canadian Modern Language Review*, 63, 149–166.

Liruso, S. y Requena, P. (2010). Un estudio comparativo de la cognición docente en profesores de español y de inglés como lengua extranjera. *Diálogos Pedagógicos*, Año VIII, N° 15.

Macalister, J. (2012). Pre-service teacher cognition and vocabulary teaching. *RELC Journal*, 43 (1), 99-111.

Nation, I. S. P. (2005). Teaching and learning vocabulary. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning*. (pp. 581-595). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Nyikos, M. y Fan, M. Y. (2007). A review of vocabulary learning strategies: Focus on language proficiency and learner voice. In A. Cohen y E. Macaro, (Eds.), *Language learner strategies: Thirty years of research and practice*. (pp.251-273). Oxford, UK: Oxford University Press

Oxford, R. (1990). *Language learning strategies*. Boston, MA: Heinle.

Oxford, R. (2011). *Teaching and researching language learning strategies*. Harlow: Longman.

Requena, P.; Liruso, S. y Villanueva de Debat, E. (2009). Creencias, representaciones y saberes (CRS) de profesores de inglés como lengua extranjera. En (n. d.), *Memorias I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVI Jornadas de Investigación y Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur* (pp. 371-373). Buenos Aires, Argentina: Ediciones de la Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

Sánchez, A. y Manchón, R. M. (2007). Research on second language vocabulary acquisition and learning: An introduction. *International Journal of English Studies*, 7(2), vii-xvi.

San Martín, M. G. y Helale, G. (2015). Vocabulary learning at secondary schools: Strategies and learners' actual performance. En L. Anglada, N. L. Sapag, D. L. Banegas y M. A. Soto, (Eds.), *EFL classrooms in the new millennium: Selected papers from the 40th FAAPI Conference* (pp. 236-243). Córdoba, Argentina: ACPI – Asociación Cordobesa de Profesores de Inglés.

Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in language teaching*. Cambridge: CUP.

Targońska, J. (2013). Das ist eine Wortschatzübung, die mir gefällt – Faktoren der Attraktivität von Wortschatzübungen aus der Sicht von DaF-Lernenden. *Linguistik-online* [revista virtual]. Recuperado de http://www.linguistik-online.de/60_13/targonska.html

Tschirner, E. (2004). Der Wortschatzstand von Studierenden zu Beginn ihres Anglistikstudiums. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 33, 114-127.

Usó Viciado, L. (2009). Creencias de los profesores en formación sobre la pronunciación del español. *Marco ELE*, 8, 1 – 32.

Webb, S. A. y Chang, A. C. S. (2012). Second language vocabulary growth. *RELC Journal*, 43(1), 113-126.

Williams, M. y Burden, R. L. (1997). *Psychology for language teachers*. Cambridge: CUP.

Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching: Beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Zhang, B. y Li, C. (2011). Classification of L2 vocabulary learning strategies: Evidence from exploratory and confirmatory factor analyses. *RELC Journal*, 42(2), 141-154.

Apéndice A

1. ¿Cuánta importancia te parece que se le da al vocabulario en tu clase de inglés?
 1. Mucha
 2. Bastante
 3. Poca
 4. Muy poca
 5. Nada

2. ¿Pensás que el éxito en el aprendizaje del vocabulario depende de la capacidad del alumno?
 1. Totalmente de acuerdo
 2. De acuerdo
 3. Parcialmente de acuerdo
 4. En desacuerdo

3. ¿Cuán importante creés que es tener un buen dominio del vocabulario para poder comunicarse eficientemente en inglés?
 1. Muy importante
 2. Importante
 3. No muy importante
 4. Poco importante
 5. Para nada importante

4. Para comunicarse en el idioma que aprendés, ¿qué considerás que es más importante?
 1. El vocabulario
 2. La gramática
 3. Ambos

5. ¿Creés que los errores de vocabulario pueden impedir una comunicación efectiva?

1. Si
2. No
3. No estoy seguro

6. ¿Cuán importante es realizar ejercicios de vocabulario para aprender inglés?

1. Muy importante
2. Importante
3. No muy importante
4. Poco importante
5. Para nada importante

9. ¿Cuán difícil creés que es aprender palabras nuevas en inglés?

1. Muy difícil
2. Difícil
3. No muy difícil
4. Fácil
5. Muy fácil

Apéndice B

11. ¿Cuándo no sé el significado de una palabra la busco en el diccionario?

1. Siempre
2. Frecuentemente
3. Algunas veces
4. Muy pocas veces
5. Nunca

12. ¿Qué hago para memorizar palabras nuevas? De estas opciones, marcá todas las que realizás

- Repito las palabras en voz alta
- Trato de hacer oraciones
- Escribo la palabra muchas veces
- Asocio la palabra con un dibujo

- Asocio la palabra con otra(s) que o suenan parecido

o se escriben parecido

o tienen un significado parecido

- Las agrupo por temas

- otras?

13. ¿Qué hago para aprender vocabulario? Numerá estas actividades de acuerdo a la importancia que le das. 1 es lo que hago más seguido, 5 es lo que menos hago:

- Anoto el significado de las palabras en la carpeta / el cuaderno

- Hago los ejercicios del libro / del material de clase

- Hago ejercicios en páginas de internet para practicar vocabulario

- Repaso las palabras

- Subrayo o resalto las palabras nuevas en el libro / el material y anoto el significado al lado

14. ¿Cuánto tiempo le dedicás al aprendizaje del idioma fuera de clase? Marcá las opciones que correspondan a lo que hacés:

- No le dedico tiempo fuera de clase por falta de tiempo

- Le dedico unos minutos antes de entrar a clase

- Le dedico al menos una hora por semana

- Le dedico más de una hora por semana

15. ¿Tenés contacto con el idioma fuera de clase? Marcá las opciones que correspondan a lo que hacés:

- Navego por internet en sitios en el idioma que aprendo, por ejemplo en redes sociales u otros sitios

- Escucho canciones en el idioma que aprendo

- Veo películas o programas de televisión en el idioma que aprendo

- Leo diarios y revistas en el idioma que aprendo

- Cuando me encuentro con hablantes del idioma que aprendo intento conversar con ellos

- Chateo con hablantes del idioma que aprendo

16. ¿Cuántas de las palabras que nos enseñaron en lo que va del año considero que reconozco y entiendo y que puedo usar al hablar o escribir?

1. Casi todas
2. Muchas
3. Pocas
4. Muy pocas

Capítulo 8

Aprendizaje léxico en inglés: análisis de creencias y estrategias de adolescentes en dos instituciones privadas

María José Alcázar

mariajosealcazar@hotmail.com

Milena Altamirano

milena.080@hotmail.com

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba
Córdoba, Argentina

Resumen

La importancia del repertorio léxico para la comprensión y producción del discurso es indiscutible (Barcroft 2004; Nation y Newton 2000; Stoller y Grabe 1995). Como plantea Schmitt (1997), los aprendientes son conscientes de la importancia que tiene el vocabulario para la comunicación en una segunda lengua. Tal es así que usan más estrategias en el aprendizaje de léxico que en cualquier otra competencia lingüística (Schmitt, 1997). Los aprendientes aplican estrategias para buscar el significado de palabras desconocidas, para retener vocabulario, para recuperar vocabulario, y para usarlo en forma oral y escrita (Catalan, 2003). Partiendo de todas estas consideraciones, pretendemos analizar las creencias y estrategias de alumnos adolescentes con respecto a la adquisición de léxico de lengua cultura inglesa en dos instituciones educativas del ámbito privado: un colegio secundario privado y un centro de idiomas de la ciudad de Córdoba. La información obtenida se basa en los resultados de las encuestas y entrevistas realizadas a los alumnos en ambas instituciones. El presente trabajo forma parte del Proyecto de Investigación: “Adquisición del léxico de una lengua-cultura extranjera: creencias de los aprendientes y uso de estrategias”, desarrollado en la ciudad de Córdoba. En este trabajo presentamos resultados preliminares del análisis ya mencionado y podemos presumir que habrá diferencias significativas en los resultados teniendo en cuenta las horas de exposición a la lengua, la cantidad de alumnos, el material utilizado, las instancias de evaluación y las posibilidades de tutorías personalizadas. Esperamos que los resultados del presente análisis revelen un efecto positivo en la praxis áulica y ampliemos así nuestro conocimiento sobre el proceso de adquisición del léxico de una lengua-cultura extranjera.

Introducción

La importancia del repertorio léxico para la comprensión y producción del discurso tanto oral como escrito es indiscutible y varios son los investigadores, profesionales de la educación y lingüistas que así lo sostienen (Barcroft 2004; Nation y Newton 2000; Stoller y Grabe 1995). En las últimas décadas especialmente, hemos sido testigos del incremento de la importancia del vocabulario dentro del aprendizaje del inglés como segunda lengua. Esto se ha debido en parte al apogeo de la metodología comunicativa en la que el vocabulario juega un rol clave. Como plantea Schmitt (1997), los aprendientes son conscientes de la importancia que tiene el vocabulario para la comunicación en una segunda lengua.

Al referirnos a la adquisición de vocabulario también es relevante hacer referencia a las estrategias de aprendizaje aplicadas por los alumnos con tal fin. Estas acciones intencionales de los alumnos contribuyen tanto al desarrollo del léxico como también de redes de palabras que contribuyen a internalizar y utilizar el vocabulario aprendido. Según Oxford, dichas estrategias favorecen “la internalización, almacenamiento, recuperación o el uso de la nueva lengua.” (Oxford, 1990, p.18). Además, los entornos sociales varían enormemente y hay evidencia que sugiere que tanto el uso del lenguaje como su adquisición varían de acuerdo al contexto (Ellis, 1994), lo que nos insta a reflexionar sobre los factores externos que influyen en el proceso de aprendizaje.

Partiendo de estas consideraciones, en este trabajo nos planteamos analizar las creencias y estrategias presentes en adolescentes estudiantes de la lengua-cultura extranjera inglés en dos instituciones diferentes del ámbito privado; así como también, buscar respuestas a los siguientes interrogantes: ¿Cómo se reflejan las creencias de los estudiantes con respecto a su adquisición del léxico en los resultados de los tests de vocabulario al que fueron expuestos? ¿Existe una relación entre las estrategias que los alumnos dicen utilizar y su rendimiento en los tests? ¿Cómo inciden los factores externos a los estudiantes en sus resultados?

Marco teórico

La adquisición de vocabulario

En los últimos veinticinco años, ha resurgido el interés en un área del estudio de adquisición del lenguaje: el vocabulario (Meara, citado en Schimtt, 1997). El vocabulario se ha convertido en un aspecto muy importante en el aprendizaje de una segunda lengua, incluso, según algunos autores, tan importante como las macro-habilidades de lectura, escritura, habla y escucha. Nation (citado en Nation y Waring, 1997) explica que el conocimiento del vocabulario posibilita el uso del lenguaje, el uso del lenguaje posibilita el incremento del conocimiento del vocabulario, el conocimiento de mundo posibilita el incremento del conocimiento del vocabulario y del uso del lenguaje y así sucesivamente (p.6). Krashen y Terrell (1983) (citado en Avila y Sadoski, 1996, p. 379) consideran que “el dominio del vocabulario es un componente esencial en la adquisición de la lengua”, agregan que juega un papel determinante en los logros que obtienen los

alumnos en el proceso de adquisición de una segunda lengua.

Una gran mayoría de estudiantes de lengua extranjera citan la adquisición de vocabulario como la principal fuente de problemas para el aprendizaje de la lengua (Meara, 1980, p. 221). El aprendizaje de vocabulario es un proceso continuo que requiere tiempo y práctica; es un proceso complejo, ininterrumpido y dinámico debido a que el lexicón de una persona se encuentra en cambio constante. A diferencia de la adquisición de la lengua materna, el aprendizaje de una lengua extranjera implica que el aprendiente tiene menos posibilidades de estar en contacto con la lengua que estudia y menos oportunidades de usarla en una situación comunicativa real. Es por esto que el docente de inglés como segunda lengua o lengua extranjera se encuentra con el reto de guiar a sus alumnos en el desarrollo de la competencia léxica aunque hoy en día, tanto los programas de estudio como los libros de texto se focalizan en el desarrollo de habilidades, funciones y gramática, especialmente en el contexto de la escuela secundaria. Además, muchos docentes están explorando nuevas maneras de abordar la enseñanza del vocabulario teniendo en cuenta diversos aspectos; uno de los cuales se basa en qué piensan y sienten los aprendientes respecto al propio aprendizaje del lenguaje

Las investigaciones sobre adquisición del léxico revelan que la misma depende de diferentes procesos cognitivos, que van desde procesos memorísticos hasta el establecimiento de asociaciones de elementos a ser aprendidos y donde los conocimientos previos sobre la lengua juegan un papel de especial importancia. Al respecto, Schmitt y Schmitt revisado en Gu y Johnson (1996) consideran que el aprendizaje de palabras requiere el uso de actividades mentales que necesitan, a su vez, de pensamientos más elaborados y de la manipulación y procesamiento de palabras.

Creencias y estrategias presentes en los estudiantes adolescentes de una lengua cultura extranjera

Al hacer referencia a las creencias de los estudiantes con respecto a la adquisición del léxico en una segunda lengua, debemos primero reflexionar y analizar qué son las creencias y cómo estas influyen en el proceso de aprendizaje. Las creencias presentan muchas acepciones que hacen a sus características, son también conocidas como actitudes, juicios, valores, axiomas, ideologías, opiniones, percepciones, procesos mentales internos, etc.; dan sentido al mundo de los individuos influyendo sobre la información que ellos perciben.

Según Ramos Méndez (2007, p. 21), las creencias son:

Ideas relativamente estables que tiene un individuo sobre un tema determinado, forjadas a través de su experiencia personal bajo la influencia de un proceso de construcción social, agrupadas en redes o sistemas, de cuya veracidad está convencido y que actúan como un filtro a través del cual percibe e interpreta el mundo que lo rodea, tomando sus decisiones de acuerdo con ello.

Las mismas representan un sistema complejo (no son necesariamente estructuradas ni coherentes entre sí) e interrelacionado de conocimiento que sirven como teorías implícitas y mapas cognitivos, mediadores de la realidad y apoyados en componentes cognitivos y afectivos. Williams y Burden (1997) se refieren a las características inherentes a

las creencias exponiendo que tienden a estar limitadas por la cultura en la que el individuo se mueve, son resistentes al cambio, están relacionadas con conocimientos que creemos que tenemos, pero actúan como un filtro sobre el pensamiento y el procesamiento de la información, Están interrelacionadas entre sí, pero también con otros aspectos personales del individuo (actitudes y valores), son difíciles de medir por lo que es necesario deducirlas a través del comportamiento de las personas.

Con el surgimiento de diferentes investigaciones en el área de adquisición de vocabulario de una segunda lengua, se pueden valorar nuevos aportes referidos al uso que realizan los aprendientes de estrategias efectivas para lograr resultados positivos en dicha área.

Al referirnos a estrategias de aprendizaje de vocabulario hablamos de acciones intencionales realizadas con el propósito de conseguir un fin (en este caso, el aprendizaje de vocabulario), llevadas a cabo de forma reflexiva y favorecedoras de la autonomía del aprendizaje.

Rebeca Oxford considera a las estrategias de aprendizaje de una lengua como "... acciones específicas, comportamientos, pasos o técnicas que los estudiantes (con frecuencia de manera intencional) utilizan para mejorar su progreso en el desarrollo de sus habilidades en la lengua extranjera." Y sigue planteando que: "Estas estrategias pueden facilitar la internalización, el almacenamiento, la recuperación o el uso de la nueva lengua. Las estrategias son herramientas necesarias para el desarrollo de habilidades comunicativas." (Oxford 1992/1993, citado en Lessard-Clouston, 1997:18).

Oxford claramente expresa que las estrategias de aprendizaje desarrolladas por aprendices de una segunda lengua, "los conduce(n) a tener mayor control y a mejorar su aprendizaje de una forma más efectiva, es decir que las estrategias de aprendizaje son operaciones empleadas por el estudiante para adquirir, almacenar, retener sin olvidar y usar la información adquirida" (Oxford, 1990).

El uso de las estrategias de aprendizaje del vocabulario permite a los alumnos incrementar la adquisición del vocabulario por medio de la lectura, al incrementar la retención del nuevo vocabulario y aumentar la disponibilidad de las nuevas palabras para usos activos posteriores. Los estudiantes adoptan conscientemente tipos de estrategias fundamentadas en sus propias creencias sobre el vocabulario o en los conocimientos preexistentes o bien en factores sociales. Asumen además que cada estrategia contribuye al éxito o al fracaso, y que el empleo consistente de ciertos tipos de estrategias conduce a la formación de un método para el aprendizaje del vocabulario.

Hay varias clasificaciones de estrategias de aprendizaje y memorización de vocabulario, como las de Thompson (1987), Oxford (1990) o Schmitt (1997). Schmitt (1997) distingue entre estrategias para descubrir el significado de la palabra y estrategias para consolidar la palabra una vez que se ha producido el encuentro con la misma. Cabe destacar que el bagaje cultural del estudiante juega un papel considerable en el desarrollo de estrategias para la adquisición del vocabulario de una segunda lengua ya que cada uno selecciona y emplea aquellas que le resulten más productivas de acuerdo a sus necesidades.

Las estrategias que analizaremos en este trabajo son las encaminadas a la memorización del vocabulario para facilitar su posterior recuperación por lo que tomamos la taxonomía de estrategias de aprendizaje de vocabulario de Schmitt. Dicha taxonomía se divide en estrategias de descubrimiento y estrategias de consolidación. Dentro de la clasificación de las estrategias de descubrimiento encontramos aquellas que son de descubrimiento

y determinación como por ejemplo: analizar el discurso, afijos, raíces, gestos, fotos, etc., adivinar del contexto, consultar el diccionario, elaborar lista de palabras, etc.; y las que son de descubrimiento y sociales tales como preguntar al profesor o a compañeros, parafrasear una idea o trabajar en pares o en grupos. Por otro lado, encontramos las estrategias de consolidación que a su vez se dividen en estrategias de consolidación y sociales, de consolidación y memorísticas, de consolidación y cognitivas, de consolidación y metacognitivas. En el primer grupo podemos nombrar: estudiar y practicar en grupos, e interactuar con hablantes nativos. En el segundo grupo: utilizar fotos que representen el significado de una palabra, conectar los ítems de vocabulario a experiencias personales, usar sinónimos y antónimos, usar cognados, mapas semánticos, agrupación de palabras, y emplear las palabras nuevas en oraciones. Por su parte, en el tercer grupo encontramos: repetición oral y escrita, creación de listas de palabras, flashcards, toma de notas, uso de etiquetas en objetos físicos, y uso de la sección de vocabulario en el libro de texto. Y finalmente en el cuarto grupo: uso de los medios en la segunda lengua, autoevaluación del uso de palabras, continuar estudiando la palabra, etc.

Factores externos

En el aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera intervienen múltiples factores que pueden agruparse en tres grandes grupos (Ellis, 1994, p.193): factores externos al individuo: input, relación con el medio, contexto y situación de aprendizaje; factores internos: lengua materna, conocimiento del mundo y conocimiento lingüístico; y factores individuales: edad, motivación, aptitud, etc. En este contexto, nos referiremos a aquellas variables externas a los estudiantes que influyen en el aprendizaje del vocabulario en una segunda lengua. Tomaremos como punto de partida los factores externos tales como la intensidad de la instrucción, la cantidad de alumnos, el material utilizado y las instancias de evaluación y su correspondiente trascendencia en el desarrollo de la competencia léxica.

Al referirnos al contexto de aprendizaje del vocabulario en una lengua, es importante tener en cuenta los contextos lingüístico, social y educativo. Si el alumno se encuentra inmerso en un contexto lingüístico caracterizado por el uso generalizado de esa segunda lengua, el aprendizaje se verá positivamente favorecido. El contexto social es también una variable significativa: la clase social, las creencias y actitudes acerca de la lengua estudiada compartidas en el grupo social, la cantidad y calidad de las interacciones sociales. Finalmente, al referirnos al contexto educativo, resaltamos el ambiente escolar, los métodos de enseñanza, el tiempo dedicado al estudio y la práctica funcional de la lengua extranjera.

El tiempo y la intensidad de la instrucción son aspectos esenciales a tener en cuenta para determinar el progreso en el proceso de adquisición. De acuerdo a Felix (1977) (citado en Lenntiev y James, 1981, p.175), la frecuencia del contacto con la lengua acompañado de los objetivos adecuados determinan la efectividad del proceso.

El número de alumnos por curso también juega un papel importante. Las clases con una cantidad limitada de alumnos revelan mejores resultados que aquellas con grupos numerosos. El factor de interacción social es esencial en los procesos de aprendizaje, no sólo porque se perfeccionan las distintas habilidades lingüísticas, sino porque entran

en juego factores sociales que potencian el desarrollo cognitivo.

El uso de libros de texto a su vez presenta un rol destacado en la enseñanza de una segunda lengua. López Jiménez (2009) sostiene que “el profesor de una LE ante la decisión de utilizar el libro de texto, [...] tiene dos opciones principales: utilizarlo sin someterlo a cambios sustanciales o bien llevar a cabo una serie de modificaciones de distinta índole” (p.55). Cuando se decide adaptar el material utilizado, se deben tener en cuenta los factores externos (características del grupo y el número de aprendientes, el entorno físico, los recursos con los que se cuenta, etc.) así como también los factores internos al libro de texto (contenidos, habilidades incluidas en el material, el nivel de la LE, el grado de dificultad de los ejercicios) (McDonough y Shaw, 1993 en López Jiménez, 2009).

Metodología de trabajo

El presente trabajo está enmarcado en el proyecto de investigación “Adquisición del léxico de una lengua-cultura extranjera: creencias de los aprendientes y uso de estrategias (2014-2015)” llevado a cabo en la Facultad de Lenguas, UNC. En dicho proyecto se analizaron 8 instituciones diferentes, tanto del ámbito privado como del público, con alumnos adolescentes y adultos aprendientes de inglés y alemán. En esta comunicación presentaremos los resultados parciales del análisis de encuestas y tests de vocabulario de inglés administrados en dos instituciones educativas del ámbito privado de la ciudad de Córdoba: un colegio secundario y un centro de idiomas.

El corpus de este trabajo está conformado por los materiales de enseñanza utilizados en los cursos, una encuesta, los tests diseñados por los docentes-investigadores, así como también las observaciones realizadas y los informes posteriores. Las instituciones intervinientes están situadas en la misma zona de la ciudad y por sus características se estipula que el nivel sociocultural de los alumnos es similar.

En el colegio los alumnos tienen la carga horaria pertinente a la escuela secundaria: tres períodos de cuarenta minutos por semana y en el curso analizado en el proyecto, los tres períodos son consecutivos los días viernes. En el caso del centro de idiomas, los alumnos están expuestos a la lengua dos veces a la semana durante una hora y media con una clase de consulta no obligatoria pero a la cual los alumnos asisten asiduamente. Esto hace un total de cuatro horas semanales en tres días diferentes. La cantidad de alumnos varía notablemente de una institución a la otra: alrededor de 35 alumnos en la escuela secundaria mientras que en el centro de lenguas, el curso cuenta con 6 estudiantes. Con respecto al material utilizado, en el colegio secundario se utiliza un libro de texto y su libro de actividades; mientras que en el centro de idiomas, además de utilizar ambos libros, utilizan un apunte compilado por los docentes que cuenta con actividades de práctica de los distintos temas que se estudian en la clase. A su vez, las instancias de evaluación también son diferentes, en la escuela cuentan con una evaluación formal escrita y oral por trimestre además de trabajos realizados en grupo, mientras que en el centro de idiomas cuentan con cuatro evaluaciones formales tanto escritas como orales. Asimismo, los alumnos realizan proyectos grupales en relación a dos “readers” (cuentos adaptados).

La encuesta consistió en 16 preguntas relacionadas a las creencias y estrategias

utilizadas por los aprendientes con respecto a la adquisición de vocabulario. Además, se les solicitó a los alumnos información personal e información sobre su experiencia previa en el aprendizaje de la segunda lengua, especialmente a los alumnos del colegio secundario a fin de saber si asistían a clases de inglés de manera particular en otra institución.

Se diseñaron, también, tests de rendimiento o “achievement tests” cuya finalidad era determinar en qué medida los alumnos aprendieron el vocabulario presentado y estudiado en los cursos correspondientes. Los tests consistieron en ejercicios de reconocimiento y de recuperación tomando como modelo los ejercicios usados en sus libros de texto. El primer test fue realizado por los alumnos en el mes de agosto de 2014, mientras que el segundo, de carácter acumulativo, se llevó a cabo en el mes de octubre del mismo año.

Resultados

Del total de dieciséis preguntas incluidas en las encuestas realizadas a los alumnos, once de ellas estaban destinadas a indagar sobre las creencias de los alumnos en relación a diferentes aspectos. En el presente análisis, se agruparon las respuestas a estas preguntas en tres grandes grupos: creencias sobre vocabulario y la comunicación en la segunda lengua, creencias sobre la adquisición del vocabulario en la segunda lengua y creencias sobre las actividades de vocabulario hechas en sus clases. Las restantes cinco preguntas buscaban indagar sobre las estrategias que los alumnos aplican a la hora de aprender el vocabulario nuevo o consolidar el conocimiento del léxico estudiado. En esta sección se analizarán los resultados de las respuestas, así como también el resultado de los tests que se realizaron.

Creencias sobre vocabulario y la comunicación

El grupo de preguntas referidas a las creencias sobre vocabulario y la comunicación consistió en tres preguntas: ¿cuán importante creés que es tener un buen dominio del vocabulario para poder comunicarse eficientemente en inglés?; para comunicarse en el idioma que aprendés, ¿qué considerás que es más importante?; y ¿creés que los errores de vocabulario pueden impedir una comunicación efectiva? Con respecto a la primera pregunta, las respuestas *poco importante* y *nada importante* obtuvieron muy bajos resultados en ambos establecimientos; 70% de los alumnos del colegio respondieron que es importante un buen dominio del vocabulario para una comunicación efectiva, mientras que en el centro de idiomas la totalidad de los alumnos adjudicaron que es muy importante. Cuando se les consultó sobre el aspecto del lenguaje que consideraban más importante para la comunicación en la lengua extranjera, la opción más elegida fue *ambos* (gramática y vocabulario), con un 66% en el colegio y un 100% en el centro de idiomas. En relación a la tercera pregunta, casi un 70% contestó afirmativamente en el colegio mientras que en el instituto 80% de los alumnos lo hizo.

Creencias sobre la adquisición de vocabulario en la segunda lengua

El segundo grupo de preguntas pretendía indagar sobre las creencias de los estudiantes con relación a la adquisición del vocabulario. Se les consultó a los alumnos si creían que el éxito en el aprendizaje de vocabulario dependía de la habilidad o talento del alumno; un 58% afirmó esta creencia en el secundario y el resto contestó estar *parcialmente de acuerdo* o en *total desacuerdo*. En cuanto al centro de idiomas, 80% de los estudiantes respondió que sí lo creían, mientras que el 20% respondió estar *parcialmente de acuerdo* con esta creencia. Se les preguntó también qué tan seguros se sentían acerca de su conocimiento de vocabulario para usar palabras nuevas al escribir o hablar. En este caso, las respuestas fueron variadas: en la escuela secundaria, un 37% respondió *no estar muy seguro* mientras que un 36% reconoció estar *seguro* y sólo el 10% admitió sentirse *muy seguro*. En el centro de idiomas, el 60% de los estudiantes contestó sentirse *muy seguros* y un 40% se sentían *seguros* sobre su conocimiento y uso del léxico al hablar o escribir. Además los alumnos respondieron acerca de su percepción sobre la dificultad de aprender palabras nuevas en inglés: las respuestas en el colegio variaron entre *no muy difícil* y *fácil* mientras que en el instituto, el total de las respuestas variaron entre *muy fácil*, *fácil* y *no muy difícil*. Cuando se les consultó a los alumnos si tenían que hacer un esfuerzo para aprender vocabulario nuevo, 60% del alumnado en el colegio respondió que realizaba *mucho o bastante esfuerzo* y un 5% dijo realizar *poco esfuerzo*. En el centro de idiomas, por su parte, un 60% de los estudiantes manifestó realizar *poco o muy poco esfuerzo* mientras que el 40% restante dijo realizar *mucho esfuerzo*. Se les preguntó a los alumnos, también, cuántas de las palabras que se les enseñaron durante el año reconocían y entendían. En el colegio, las opciones *casi todas* y *muchas* obtuvieron casi el 80% de respuestas positivas mientras que las opciones *pocas* y *muy pocas* un 15% y 7% respectivamente. En el centro de idiomas, un 80% de los alumnos reconoció *casi todas* o *muchas* palabras mientras que un 20% reconoció *pocas* palabras.

Creencias sobre las actividades de vocabulario hechas en clase

La primera pregunta en este grupo hacía referencia a la importancia que los alumnos piensan que se le da a la adquisición de vocabulario en la clase de inglés. De las cinco opciones (*mucha*, *bastante*, *poca*, *muy poca*, o *nada*), el 70 % de los estudiantes en el colegio respondió que se le da *mucha o bastante importancia* a ese aspecto mientras que el 30% de los aprendientes piensa que se le da *poca o muy poca importancia* al vocabulario en la clase. En el centro de idiomas, un 80% respondió que se le da *mucha importancia* y un 20% escogió la opción *bastante importancia*. También se les solicitó que listaran la importancia de hacer ejercicios de vocabulario en clase: casi el 80% del alumnado en el colegio consideró que es *importante* hacer ejercicios de vocabulario, mientras que el 3% expresó que es *para nada importante*. En el instituto, el 80% cree que es *muy importante* y el 20% restante, *importante*. Además se les consultó acerca del grado de comprensión de las palabras que aprendieron a lo largo del año a la hora de escuchar o leer un texto. En el colegio las opciones más elegidas fueron la *mayoría de las palabras* y *algunas palabras* con un 24% y un 54% respectivamente. Mientras que, en el instituto, casi la totalidad de los alumnos manifestó entender *todas las palabras*.

Estrategias

Estrategias de descubrimiento y determinación

El uso del diccionario no juega un rol preponderante en el colegio secundario pero sí lo hace en el centro de idiomas, ya que un 61% lo utiliza pocas veces o nunca en el colegio siendo que un 60 % lo utiliza frecuentemente en el instituto.

Estrategias de consolidación y sociales

Al encontrarse con hablantes del idioma, un 10% de los alumnos del colegio intenta entablar una conversación con ellos mientras que un 40% de los alumnos del centro de idiomas lo lleva a cabo. Los mismos resultados arrojó la opción de chatear con un nativo, un 7% de alumnos del colegio lo hace contra un 60% del instituto.

Estrategias de consolidación y memorísticas

La estrategia de asociar la palabra con un dibujo fue aceptada como práctica por el 2,5% de los estudiantes del colegio y por un 40% en el instituto. Un 20% de alumnos en el colegio expresó que asocian la palabra con otras que suenan parecido mientras que un 80% utiliza esta estrategia en el centro de idiomas. La agrupación de palabras por temas arrojó un 7% de alumnos que la utilizan en el colegio secundario y un 20% en el centro de idiomas. Asociar la palabra con otra que se escribe parecido reveló un 20% en el colegio y un 40% en el centro de idiomas mientras que asociar la palabra con otras que tienen significado parecido arrojó un 7% y un 20 % respectivamente.

Estrategias de consolidación y cognitivas

Al analizar las preguntas relacionadas a las estrategias de consolidación y cognitivas, las encuestas revelaron resultados diferentes en ambas instituciones. En el colegio secundario, 83% de los estudiantes manifestó repetir las palabras en voz alta mientras que, en el centro de idiomas, sólo el 40% lleva a cabo esta práctica. Sin embargo, al referirse a la estrategia de hacer oraciones utilizando el vocabulario nuevo, en el colegio secundario sólo un 7% lo lleva a cabo contra un 60% que lo hace en el centro de idiomas. Un 80 % de alumnos en el colegio secundario anota el significado de palabras nuevas, mientras que en el centro de idiomas menos de la mitad del alumnado lo hace, un 40% específicamente. El realizar ejercicios del material de clase arrojó resultados similares en ambas instituciones, ya que el 41% de los estudiantes del colegio y un 40% de los estudiantes del centro de idiomas expresó hacerlo.

Estrategias de consolidación y metacognitivas

En referencia a las estrategias de consolidación y metacognitivas, hacer ejercicios en páginas de internet fue la opción menos elegida en ambas instituciones (5% en el colegio y 0% en el instituto). Por su parte, escuchar canciones en el idioma fue la más elegida, un 80% en el colegio secundario y la totalidad de los alumnos en el centro de idiomas. Un 22% de alumnos del colegio manifestó navegar por sitios de internet mientras que en el centro de idiomas un 80% lo realiza. La lectura de diarios y revistas fue elegida por un 5% en el colegio y un 20% en el instituto en tanto que ver películas en el idioma arrojó que un 40% de alumnos en el colegio lo hace y un 60% en el centro de idiomas.

Tests

En el marco del proyecto de investigación, se diseñaron tests de rendimiento o “achievement tests” cuya finalidad fue determinar en qué medida los alumnos aprendieron el vocabulario presentado y estudiado en los cursos correspondientes. Los tests consistieron en ejercicios de reconocimiento y de recuperación tomando como modelo tanto los ejercicios usados en los libros de texto como aquellos practicados en clase. El primer test fue realizado por los alumnos en el mes de agosto de 2014, mientras que el segundo, de carácter acumulativo, se llevó a cabo en el mes de octubre del mismo año. En el colegio secundario, un 14% del total del alumnado obtuvo un resultado aceptable (60% de respuestas correctas) en el primer test; mientras que en el segundo test, este resultado se incrementó al 21%. En tanto, en el centro de idiomas, el 100% de los alumnos obtuvo entre buenos (75 y 79% de respuestas correctas) y muy buenos resultados (80 y 94% de respuestas correctas) en ambos tests.

Todas las características mencionadas y los resultados obtenidos tanto en las encuestas como en los tests inciden notablemente en el proceso de desarrollo de la competencia léxica. En la escuela secundaria, los estudiantes no cuentan con una suficiente exposición a la lengua, lo cual influye negativamente en la calidad de la instrucción y en las posibilidades que tienen los alumnos de utilizar la lengua en clase por lo que el desarrollo de estrategias de aprendizaje no es tan profundo como en el centro de idiomas. En un instituto o centro de lenguas tanto los factores externos como la motivación e interés de los alumnos por aprender la lengua cultura extranjera son diferentes al compararlos con los alumnos de una escuela secundaria. Esto se ve reflejado tanto en los resultados de los dos tests como en lo que los estudiantes de ambos grupos expresaron en las encuestas.

Conclusión

Considerando todo lo expresado anteriormente, tanto las creencias como las estrategias que los aprendientes utilizan en el proceso de adquisición del léxico de una lengua cultura extranjera son de especial importancia en este campo. La toma de conciencia acerca de las estrategias de aprendizaje y el conocer cómo las utilizan nuestros estudiantes colaborará tanto en la autonomía del alumno como en el desarrollo de su capacidad de aprender obteniendo así resultados exitosos en el proceso de aprendizaje. Por esto es que el docente debe tener en cuenta las estrategias y creencias presentes en sus estudiantes a la hora de crear y desarrollar sus clases. Es importante fomentar la realización de esta clase de estudios de investigación ya que algunos sólo se concentran en las creencias de los docentes o de los futuros docentes y cómo esas creencias influyen en sus prácticas áulicas (Gao y Ma, 2011; Hassankiadeh, Jahanda, y Khodabandehlou, 2012; Macalister, 2012). Sin embargo, analizar también las percepciones de los estudiantes en este respecto es de una especial utilidad para todos los docentes de una lengua cultura extranjera.

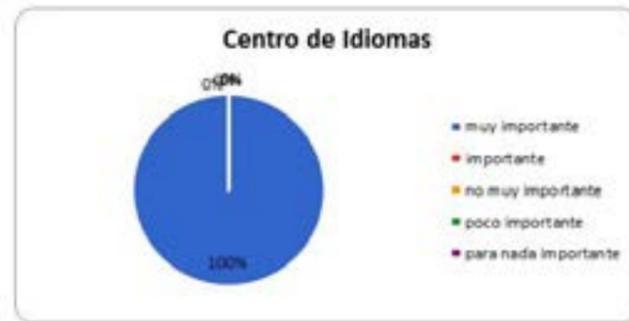
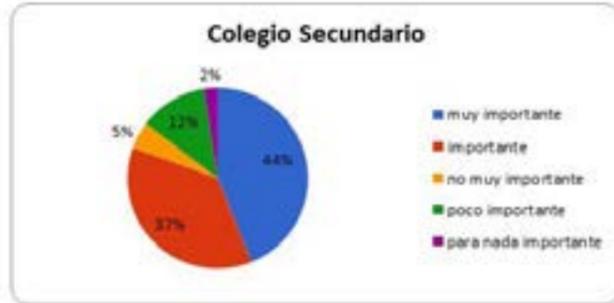
Referencias bibliográficas

- Avila E y Sadoski M. (1996). Exploring New Applications of the Keyword Method to acquire English vocabulary. *Language Learning* 46(3), 379-395.
- Chamot, A., y O'Malley, M. (1994). *The CALLA Handbook*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition Second Edition*. Oxford: Oxford University Press.
- Gao, X., y Ma, Q. (2011). Vocabulary learning and teaching beliefs of pre-service and in-service teachers in Hong Kong and mainland China. *Language Awareness*, 20(4), 327-342.
- Hassankiadeh, G.M.A., Jahanda, S., y Khodabandehlou, M. (2012). The effect of teachers' lexicon teaching beliefs on EFL learners' vocabulary intake. *Journal of Education and Learning*, 1(2).
- López Jiménez, M. D. (2009). *Estudio empírico del componente léxico en materiales pedagógicos de inglés y de español como lenguas no maternas (L2)*. [Tesis Doctoral]. Recuperado de <http://fondosdigitales.us.es/tesis/tesis/1225/estudioempirico-del-componente-lexico-en-materiales-pedagogicos-de-ingles-y-de-espanol-como-lenguas-no-maternas-12/> (20/02/2012)
- Macalister, J. (2012). Pre-service teacher cognition and vocabulary teaching. *RELC Journal*, 43(1), 99-111.
- Nation, P. y Waring, R. (1997). Vocabulary Size, Text Coverage and Word Lists. En N. Schmitt y M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary Description, Acquisition and Pedagogy* (pp. 6-19). Cambridge: CUP.
- Oxford, R. L., (1990). *Language learning strategies: what every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Ramos Méndez, C. (2007). *El pensamiento de los aprendientes en torno a cómo se aprende una lengua: dimensiones individuales y culturales*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría General de Educación, Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) (ASELE - Colección Monografías nº 10)
- Richards, J. (1997). *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge University Press.
- Sánchez, A., y Manchón, R. M. (2007). Research on second language vocabulary acquisition and learning: An introduction. *International Journal of English Studies*, 7(2), vii-xvi.
- Schmitt, N. (1997). Vocabulary Learning Strategies. En N. Schmitt y M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary Description, Acquisition and Pedagogy* (pp. 199- 227). Cambridge: CUP.
- Williams, M., y Burden, R. L. (1997). *Psychology for Language Teachers*, Cambridge: CUP.

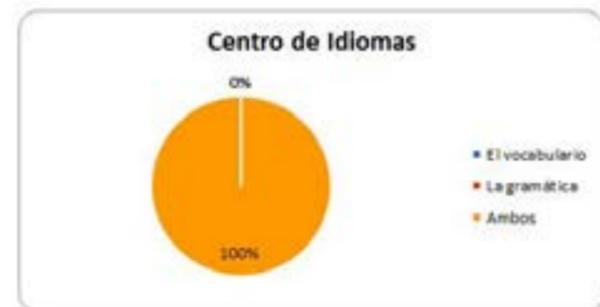
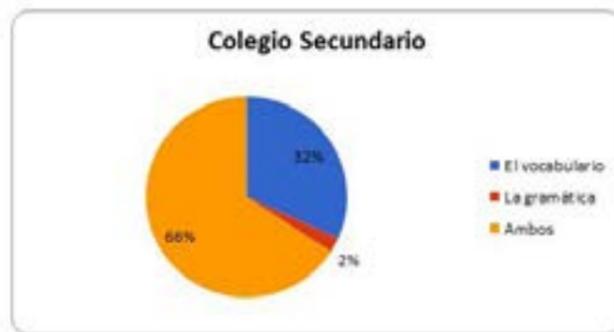
Apéndice

Creencias sobre vocabulario y la comunicación

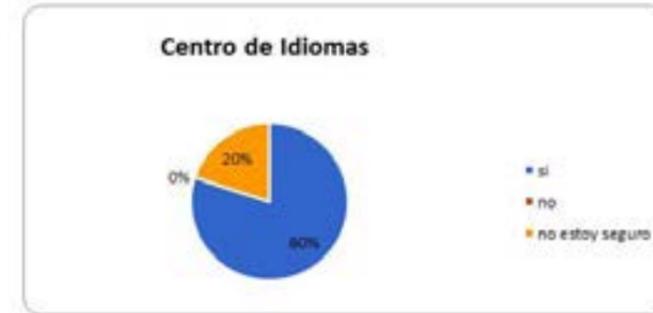
1. ¿Cuán importante cree que es tener un buen dominio del vocabulario para poder comunicarse eficientemente en inglés?



2. Para comunicarse en el idioma que aprendés, ¿qué considerás que es más importante?

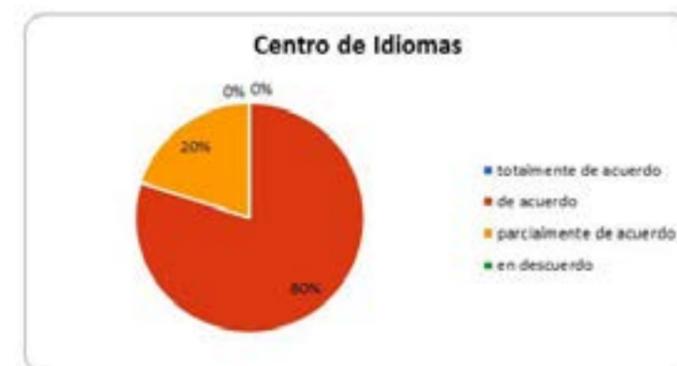
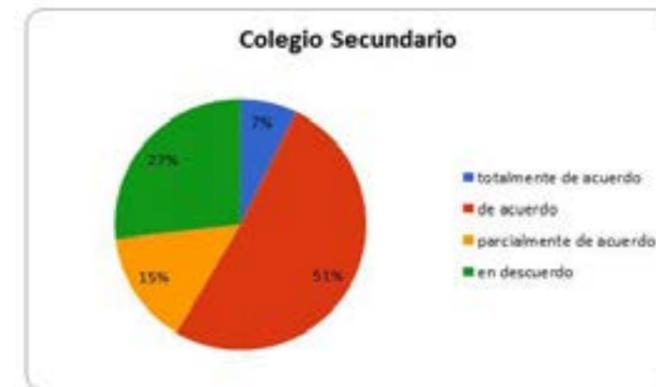


3. ¿Cree que los errores de vocabulario pueden impedir una comunicación efectiva?

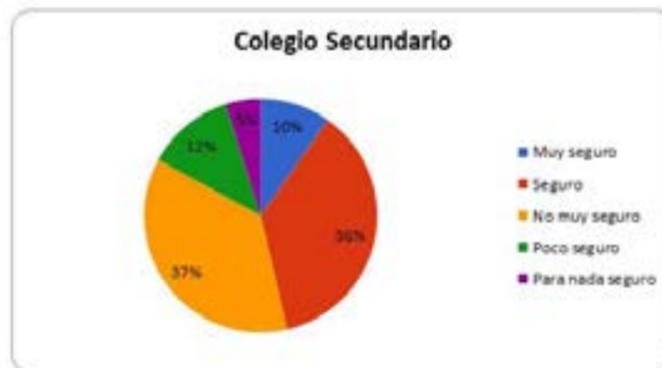
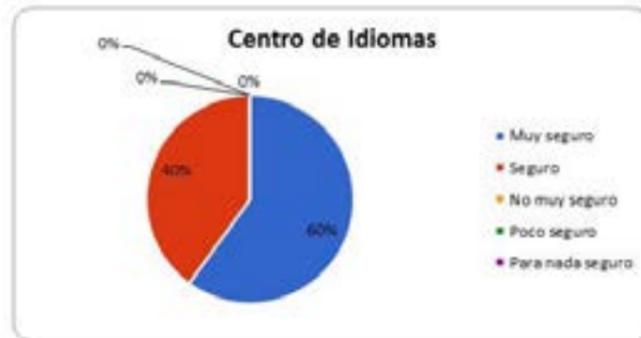


Creencias sobre la adquisición de vocabulario en la segunda lengua

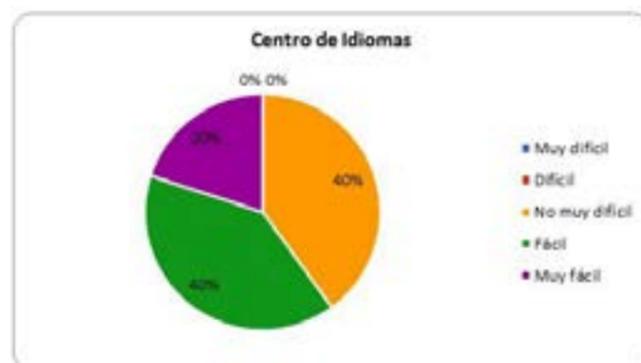
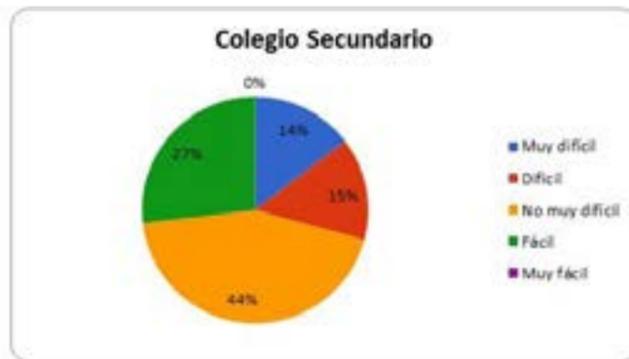
1. ¿Piensas que el éxito en el aprendizaje del vocabulario depende del talento del alumno?



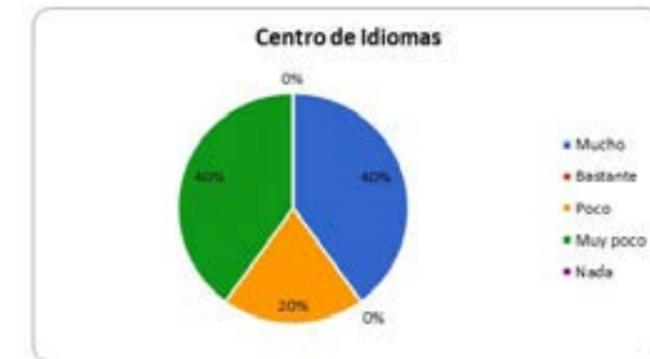
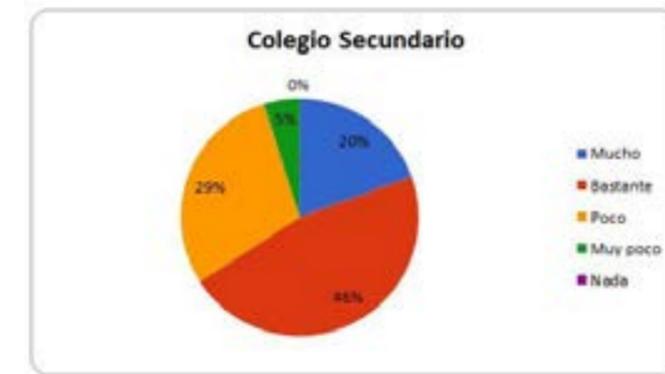
2. ¿Cuán seguro se siente de sus conocimientos de vocabulario para usar las palabras cuando habla o escribe oraciones o textos?



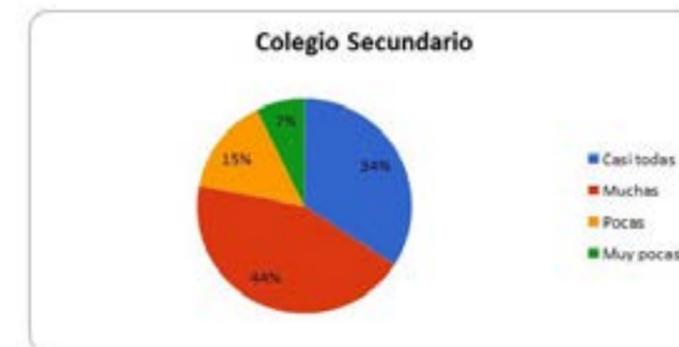
3. ¿Cuán difícil cree que es aprender palabras nuevas en inglés?



4. ¿Cuánto esfuerzo debe realizar para aprender vocabulario?

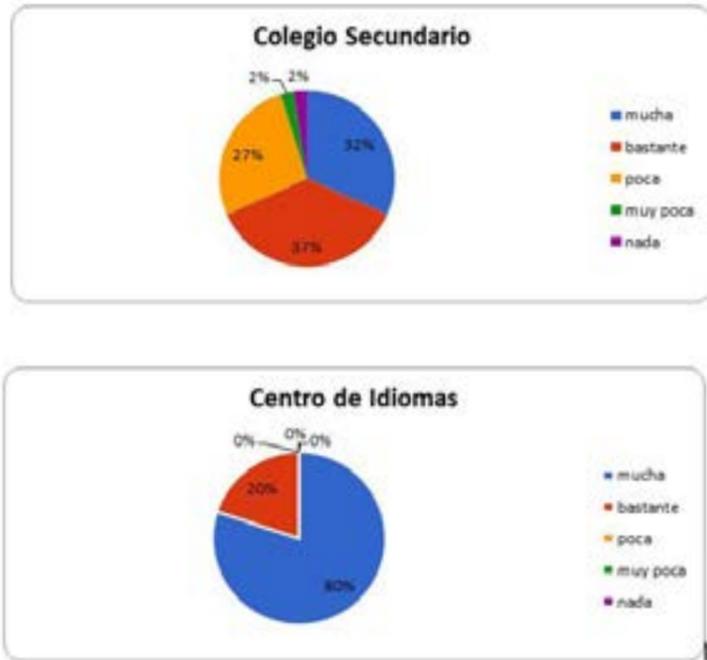


5. ¿Cuántas de las palabras que nos enseñaron en lo que va del año considero que reconozco y entiendo y que puedo usar al hablar o escribir?

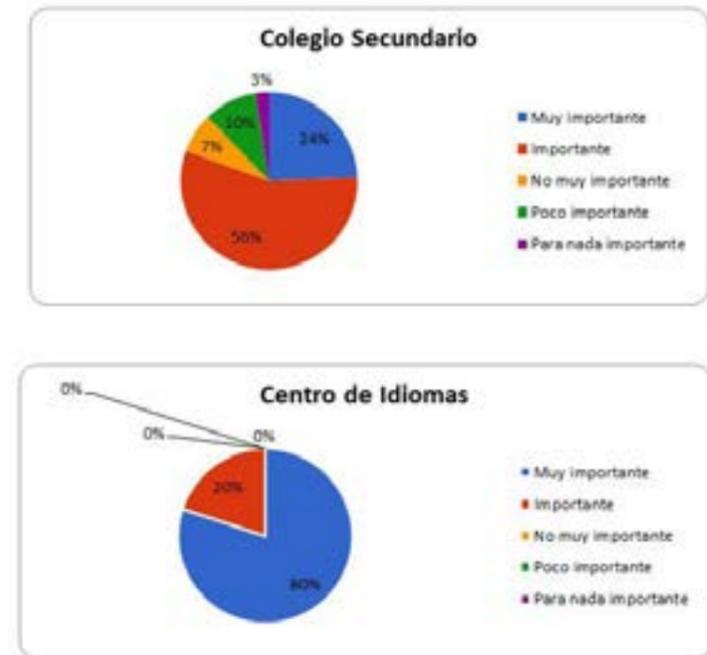


Creencias sobre las actividades de vocabulario hechas en clase

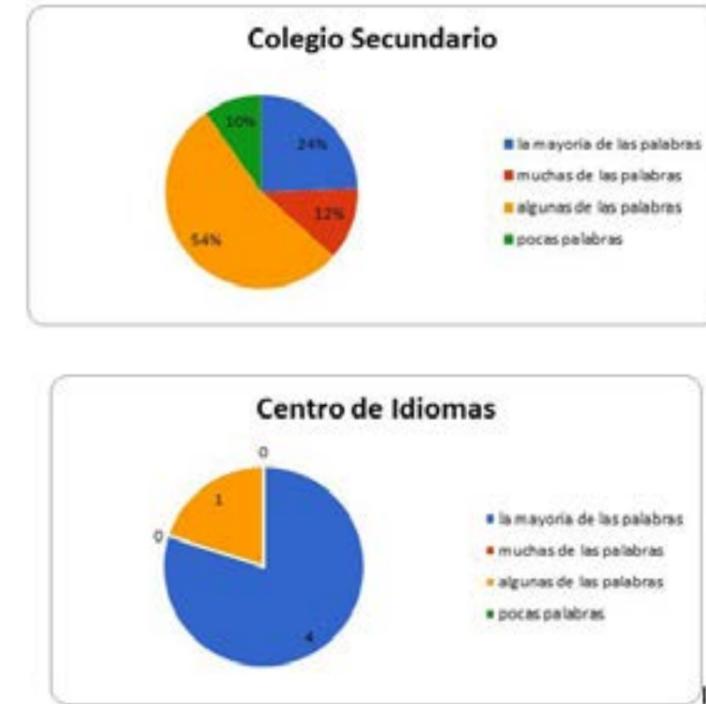
1. ¿Cuánta importancia te parece que se le da al vocabulario en tu clase de inglés?



2. ¿Cuán importante es realizar ejercicios de vocabulario para aprender inglés?



3. ¿Al leer o escuchar textos y hacer actividades en clase siente que entiende?



Estrategias

1. Estrategias de descubrimiento y determinación

	Estrategia	Resultados colegio	Resultados centro de idiomas
Estrategias de descubrimiento y determinación	Uso del diccionario	61% muy pocas veces o nunca	60% algunas veces 40% siempre o frecuentemente

2. Estrategias de consolidación y sociales

	Estrategia	Resultados colegio	Resultados centro de idiomas
Estrategias de consolidación y sociales	Cuando me encuentro con hablantes del idioma intento conversar con ellos	10% lo hace	40% lo hace
	Chateo con hablantes del idioma	7% lo hace	60% lo hace

3. Estrategias de consolidación y memorísticas

	Estrategia	Resultados colegio	Resultados centro de Idiomas
Estrategias de consolidación y memorísticas	Asocio la palabra con un dibujo	2,5% lo hace	40% lo hace
	asocio la palabra con otras que suenan parecido	20% lo hace	80% lo hace
	Asocio la palabra con otras que se escriben parecido	20% lo hace	40% lo hace
	Asocio la palabra con otras que tienen un significado parecido	7% lo hace	20% lo hace
	Agrupo las palabras por temas	7% lo hace	20% lo hace

4. Estrategias de consolidación y cognitivas

	Estrategia	Resultados colegio	Resultados centro de idiomas
Estrategias de consolidación y cognitivas	Repto las palabras en voz alta	83% lo hace	40% lo hace
	Trato de hacer oraciones	7% lo hace	60% lo hace
	Anoto el significado de las palabras	80% lo hace	40% lo hace
	Hago ejercicios del material de clase	41% lo hace	40% lo hace

5. Estrategias de consolidación y metacognitivas

	Estrategia	Resultados colegio	Resultados centro de idiomas
Estrategias de consolidación y metacognitivas	Hago ejercicios en páginas de internet	5% lo hace	0% lo hace
	Navego por internet en sitios en el idioma	22% lo hace	80% lo hace
	Leo diarios y revistas	5% lo hace	20%
	Veo películas o programas de TV	40% lo hace	60% lo hace
	Escucho canciones en el idioma	80% lo hace	100% lo hace

Tests

	Colegio	Centro de Idiomas
Promedio más alto	83%	100%
Promedio más bajo	21, 5%	65%
Media	45%	85%

Capítulo 9

Creencias y uso de estrategias de aprendizaje léxico en estudiantes de alemán como LE

Luis Eduardo Jaimez
lejaimetz@hotmail.com
Carlos Javier Raffo
cjraffo@hotmail.com
Facultad de Lenguas, UNC - UNCo
Córdoba, Argentina

Resumen

En los últimos años se ha visto nuevamente revalorizado el rol asignado a la adquisición de vocabulario en el aprendizaje de una lengua-cultura extranjera. El objetivo de esta comunicación es presentar los resultados parciales de un proyecto de investigación de la Facultad de Lenguas - UNC, cuyo objeto de estudio es la adquisición del léxico en lenguas-culturas extranjeras. Teniendo en cuenta los factores que influyen en este proceso de aprendizaje, nos enfocamos, en este caso, en dos factores internos al aprendiente: las creencias y el uso de estrategias. A fin de indagar en estos dos aspectos, hemos realizado encuestas a los aprendientes de alemán que transitan los niveles A1 y A2 en tres instituciones de la ciudad de Córdoba con modalidad de cursado extensiva e intensiva. Sumado a los autoconceptos y las estrategias que los aprendientes utilizan a la hora de incorporar el vocabulario de la L2, en el cuestionario se indagó también acerca de los conocimientos de otras lenguas extranjeras por considerar que estos saberes previos dan origen justamente a las creencias del estudiante sobre cómo se aprende una lengua, cómo percibe su proceso de aprendizaje y cómo lo aborda (Ramos Méndez, 2007). El presente análisis permite entonces, dimensionar de qué manera estos factores internos influyen en el proceso de adquisición léxica, como así también ratificar el rol del vocabulario para una comunicación eficiente en la L2.

Es de esperar que este aporte brinde a los docentes de una lengua-cultura extranjera herramientas que les permitan reconocer y potenciar el desarrollo y empleo de estrategias que contribuyan a un eficiente proceso de aprendizaje tanto individual como grupal.

Introducción

Actualmente en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, el estudio de los procesos de adquisición y enseñanza-aprendizaje del léxico ha cobrado un

gran protagonismo. Si bien el léxico no ha sido siempre una de las temáticas de investigación más desarrolladas, el interés por los procesos referidos al léxico se ha incrementado e incluso se investiga la relación y el impacto que éste tiene en las llamadas macrohabilidades lingüísticas. El presente estudio está enmarcado dentro del proyecto de investigación “Adquisición del léxico de una lengua-cultura extranjera: creencias de los aprendientes y uso de estrategias”, radicado en la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. Dicho proyecto tiene como finalidad el estudio del rol del aprendizaje léxico en la adquisición de una lengua-cultura extranjera, en el que influyen tanto factores externos como internos al aprendiente. Como factores externos podemos mencionar las acciones docentes y los materiales de enseñanza como por ejemplo los libros de texto y como internos, las creencias de los aprendientes y el uso de estrategias de aprendizaje. El mencionado proyecto constituye la continuación de una etapa de investigación previa que se enfocó en el tratamiento del vocabulario en materiales de enseñanza de LE. Como continuidad también, luego de haber indagado sobre las creencias mencionadas, se pretende en un próximo proyecto hacer foco en la relación entre las creencias docentes y sus correspondientes acciones en la práctica. Consideramos significativo en este punto mencionar que el equipo de investigación está conformado por docentes de lenguas extranjeras, tanto de alemán como de inglés, actualmente en actividad.

El objetivo de este trabajo es presentar un análisis parcial sobre el abordaje del léxico en estudiantes de alemán haciendo énfasis en sus creencias y uso de estrategias.

Marco teórico

Con este trabajo pretendemos acercarnos a las creencias de los estudiantes de alemán como L2 sobre su proceso de aprendizaje léxico. Todos los aprendientes de lenguas extranjeras abordan su aprendizaje a partir de una acumulación de creencias que son fruto de sus experiencias previas como estudiantes, como así también de su cultura de aprendizaje. En esta línea, el trabajo realizado por Tschirner (2004) constituye un antecedente muy importante ya que, en sus investigaciones, consideró los datos personales de experiencias tempranas de los estudiantes con la lengua objeto de estudio, con la cultura de esa lengua y con contactos, por ejemplo, mediante personas o medios. Compartimos el concepto de creencias que propone Ramos Méndez (2005, citado en Pizarro Carmona, 2010) de una manera exhaustiva y completa:

Las creencias son ideas relativamente estables que tiene un individuo sobre un tema determinado, forjadas a través de su experiencia personal bajo la influencia de un proceso de construcción social, agrupadas en redes o sistemas, de cuya veracidad está convencido y que actúan como un filtro a través del cual percibe e interpreta el mundo que lo rodea, tomando sus decisiones de acuerdo con ello. (29)

Consideramos que lo mencionado recientemente resulta un concepto muy apropiado para nuestro contexto de investigación y aplicación. Asimismo, García Galindo (2011) sostiene que el tratamiento de las creencias del aprendiente de una lengua extranjera es de suma relevancia, dado que ellas no sólo influyen en la percepción que el aprendiente posee de su proceso de aprendizaje, sino también en la manera que emplea para abordarlo. Motivados por esta relación, creemos apropiado indagar mediante las

encuestas realizadas, ya que servirán como una fuente confiable de información para interpretar las creencias y acciones de los estudiantes en este aspecto.

Benson y Lor (1999, citado en Ramos Méndez, 2007) presentan un modelo de análisis que relaciona tres niveles ordenados jerárquicamente, a saber: las concepciones (*conceptions*), las creencias (*beliefs*) y las maneras de aprender (*approaches to learning*). Cada uno de estos niveles aborda un grado diferente de materialización; avanzando así desde lo más abstracto hacia lo más concreto. Cada aprendiente posee determinadas concepciones sobre lo que es una lengua extranjera y su manera de adquirirla. En este sentido, los estudiantes construyen de manera paulatina y consciente / inconsciente su propio constructo conceptual acerca de lo que significa aprender una LE. Estas concepciones han sido formadas a lo largo de las experiencias del estudiante con una LE y son estas mismas las que condicionan las creencias que ocupan un nivel menos abstracto. Las mencionadas creencias pueden considerarse entonces como ideas concretas sobre determinados temas que se manifiestan en maneras de aprendizaje. Estas maneras o enfoques hacia cómo aprender constituyen las estrategias de aprendizaje que emplea el sujeto al momento de estudiar una lengua.

En el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, los estudiantes pueden presentar una variedad de creencias hacia la lengua meta, o la comunidad de hablantes de esa lengua o el conocimiento que poseen de ella. Estas creencias, que pueden favorecer o no el aprendizaje, tienen la tendencia a permanecer en el tiempo; sin embargo, pueden ser modificadas y es aquí donde el docente cuenta con la oportunidad de ofrecer su colaboración en el aula. Es decir, como docentes contamos con una posición privilegiada para presentar una variedad de opciones que se encuentran al alcance a la hora de aprender léxico de una L2. Luego, podremos también colaborar y guiar a nuestros estudiantes en su descubrimiento acerca de qué conductas les resultan más efectivas a cada uno de ellos como sujetos individuales, activos y responsables de su propio proceso de aprendizaje.

Las creencias se constituyen en este sentido en aspectos esenciales que deben considerarse ya que conforman antecedentes de comportamientos, predisponen al aprendiente a determinadas conductas y a esfuerzos necesarios para aprender o no una lengua:

Las creencias actúan como filtros muy fuertes de la realidad. [...] Las creencias negativas y positivas de nuestros alumnos pueden influir enormemente en el éxito de su aprendizaje. [...] Las creencias negativas influyen en las expectativas de nuestros alumnos. Las bajas expectativas producen un nivel más bajo de motivación y cada fracaso se ve como una confirmación de las creencias iniciales. (Puchta, 2000 citado en Parra Quiñones, 2014: 33)

Por otra parte, en lo referido a la caracterización de las creencias, Barcelos y Kalaja (2011) determinan una serie de rasgos generales. En esta oportunidad, tomaremos algunos de ellos por la relevancia que presentan en relación a nuestro objetivo propuesto. En primer lugar, las creencias son consideradas dinámicas ya que cambian con el tiempo y se desarrollan en la medida que cada sujeto interactúa y modifica su experiencia. Además, pueden calificarse como contradictorias teniendo en cuenta que son capaces de facilitar o dificultar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto se relaciona con lo mencionado anteriormente sobre la importancia del hecho de que pueden modificarse. Si las creencias de base que traen consigo los estudiantes no colaboran en que ellos

exploten su potencial al máximo posible, las estrategias resultantes no favorecerán tampoco conductas de aprendizaje efectivas. Otra característica mencionada por los autores es que son difíciles de distinguir de manera aislada, ya que no se separan fácilmente de otros aspectos involucrados en el conocimiento, como la motivación y las estrategias de aprendizaje.

A continuación nos referiremos al siguiente aspecto, es decir, a las estrategias de aprendizaje propiamente dichas. Según Oxford (1990), las estrategias de aprendizaje de una lengua son “[...] acciones específicas, comportamientos, pasos o técnicas que los estudiantes (con frecuencia de manera intencional) utilizan para mejorar su progreso en la aprehensión, internalización y uso de la L2.” (18)²⁹. Asimismo, sostiene que las estrategias cumplen el rol de facilitadoras y como tales, ayudan a apropiarse, a reservar y recuperar la lengua que se está estudiando. Por otra parte, García López (2000) ha estudiado la eficacia de la instrucción en estrategias de aprendizaje de vocabulario dentro del aula y sostiene que es necesario contar con información sobre la manera en que los estudiantes encarar el estudio del vocabulario. Para ello se requiere conocer las estrategias con las que los estudiantes ya cuentan para poder poner en práctica un plan áulico. Es decir, es conveniente en una primera instancia activar las ya existentes para luego poder desarrollar tanto éstas como otras nuevas estrategias que el docente puede introducir. En este sentido, cobra protagonismo también la práctica de transferencia que los aprendientes pueden realizar en base a sus experiencias exitosas pasadas. En relación a esto, cabe recalcar además que los estudiantes que ya cuentan con experiencias en el aprendizaje de más de una lengua extranjera tienen la representación de que existe un “aprendizaje incidental” (De Florio-Hansen, 2004: 85), que sucede cuando la atención del aprendiente está dirigida en primer lugar al uso de la lengua; en otras palabras, el vocabulario se adquiere más bien de una manera casual y no intencional. Esto requiere por supuesto de un aprendiente estratégico que sea consciente de la posibilidad de dicho aprendizaje incidental y que sepa discernir qué estrategias le facilitarán llegar a ese aprendizaje.

Instituciones

Las instituciones en las que se llevaron a cabo las encuestas han sido del ámbito público y privado. Para el presente trabajo se han considerado las encuestas realizadas en los cursos de enseñanza de lenguas extranjeras abiertos a la comunidad y organizados por el Departamento Cultural y la Secretaría de Extensión de la Facultad de Lenguas. Estos son de carácter extensivo e intensivo. En el primer caso se trata de cursos anuales con una carga horaria de dos horas semanales y en el segundo, son cursos trimestrales de tres encuentros semanales y un total de seis horas. En cuanto a la motivación de los grupos que asisten a las mencionadas instituciones, las razones más frecuentes que expresan los estudiantes para adentrarse en el alemán se relacionan tanto a motivos académicos como de índole de interés personal de recreación. En lo que respecta al rango etario, la mayor parte de la población estudiantil se encuentra entre las edades de 17 a 35. Este último aspecto no ha sido considerado como una variable para la recolección de los datos en este trabajo. En relación al conocimiento de alemán, hemos optado por encuestar a estudiantes que cursan los primeros años, es decir nivel principiante A1-A2, según los niveles establecidos en el Marco de Referencia Común Europeo para la

29 La traducción es propia.

Enseñanza y el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras. A los fines del presente trabajo se realizaron encuestas a 28 estudiantes.

Descripción de las encuestas

El cuestionario que se utilizó para todas las encuestas consistió en un modelo uniforme elaborado por el equipo de investigación a partir de otros cuestionarios empleados en diversos trabajos de investigación y adaptados al contexto de los cursos en los que se llevó a cabo nuestro trabajo. En la primera parte se consignan los datos personales del aprendiente y el nombre de la institución en la que realiza el curso. A esto le sigue información requerida acerca de estudios previos del idioma en cuestión, por ejemplo en la etapa escolar, en el caso de que lo hubiera hecho; durante cuánto tiempo y en qué institución y por último si en la escuela secundaria estudió otro idioma y en ese caso, cuál haya sido. A esta introducción con datos generales se anexa un listado de 16 preguntas con opciones múltiples y en cuatro de ellas con posibilidad de marcar más de una opción. Las preguntas se agrupan en torno a tres aspectos que se refieren justamente a los factores internos al aprendiente y que constituyen el objeto de este trabajo. El primer grupo está compuesto por siete preguntas en las que el alumno responde según lo que cree, piensa y considera respecto del aprendizaje léxico; el segundo, por cuatro preguntas a las que el alumno responde de acuerdo a la percepción que tiene del aprendizaje que está llevando adelante, es decir a lo que siente o al esfuerzo que debe realizar. Finalmente, el último grupo de preguntas hace referencia a las estrategias que el alumno pone en práctica para el aprendizaje de vocabulario dentro y fuera del aula. A través de las preguntas sobre creencias se busca recabar información acerca de aspectos tales como el lugar que ocupa el vocabulario en la clase de lengua extranjera, la relación entre la capacidad del alumno y los resultados de la adquisición léxica, el grado de importancia del vocabulario y de la gramática para la comunicación, el rol que juega la ejercitación y hasta qué punto los errores de vocabulario pueden impedir una comunicación efectiva. En lo que respecta a otros factores internos, como es el del autoconcepto del aprendiente, se indaga acerca de cómo éste se sitúa ante actividades de comprensión auditiva o lectora en la lengua extranjera, cuán seguro se siente al usar palabras nuevas cuando habla o escribe, o sobre el esfuerzo que implica aprender nuevos vocablos. Por último, en cuanto a las estrategias se busca saber cómo reacciona el estudiante ante las dificultades, qué acciones específicas ya conocidas puede poner en práctica o qué técnicas deberá desarrollar; es decir cómo va a abordar la problemática cuando, por ejemplo, no sepa el significado de un vocablo o cuando necesite memorizarlo porque aún no lo ha incorporado. Dentro de este amplio campo de recursos técnicos se encuentran preguntas acerca de la dedicación y el contacto que el aprendiente tiene con el idioma fuera de clase. Si bien aquí se trata de un aprendizaje individual, tendrá un efecto considerable sobre el trabajo que el alumno desarrolle en clase. Por otro lado, en este contacto que el alumno intente tener con el idioma fuera de la clase, podemos hablar de un aprendizaje incidental, es decir el alumno orienta su atención hacia actividades y contenidos que le interesan y que distan de la enseñanza formal del aula. Por último, la encuesta busca indagar cómo el alumno evalúa los resultados de su aprendizaje de vocabulario, o sea no sólo el conocimiento y el reconocimiento de una palabra, sino también en qué medida considera que puede

usarla en su producción escrita y oral. Los resultados de estas encuestas, que por un lado aportan datos cuantitativos pero con resultados esencialmente de tipo cualitativo, permiten apreciar de qué manera estos factores internos, creencias y estrategias, influyen en el proceso de adquisición léxica, a la vez que ayudan a develar algunas incógnitas, que desde el lugar del docente resultan difíciles de observar y evaluar acertadamente.

Resultados de las encuestas

Como se mencionaba previamente en la descripción de la encuesta, a los datos personales se les suman aquellos acerca de experiencias previas en el aprendizaje de una lengua-cultura extranjera. Nuestros encuestados manifiestan en todos los casos no haber hecho cursos de alemán en la etapa escolar primaria o secundaria, sin embargo, expresan haber recibido clases de otros idiomas extranjeros, en general de inglés, dado que forma parte de la currícula de la enseñanza secundaria en nuestro país, pero en varios casos además con conocimientos de otros idiomas, por lo general se trata de lenguas romances como francés, italiano y portugués. Si bien este factor no es directamente objeto de análisis de este trabajo, sí lo es de manera indirecta ya que según expresa Ramos Méndez (2007) las creencias de los aprendientes tienen su origen en experiencias previas de aprendizaje de lenguas. Esta situación es justamente la que se da en este caso, dado que para el grupo de alumnos con el que trabajamos el alemán no es ya su L2, sino una L3 después del inglés y en algunos casos, después de otros idiomas como se ha visto, pasaría a ser L4, L5 o L6. Para nuestro objeto de estudio sobre factores internos al aprendiente y su influencia en el proceso de adquisición de vocabulario ésta es una información de relevancia. Cuando analizamos las creencias de los aprendientes ya no se trata sólo de sus representaciones acerca de la nueva lengua a aprender, sino que son más específicas aún porque hacen foco también en el aprendizaje, en métodos, estilos e incluso en el uso de estrategias.

Analizamos a continuación las preguntas más características de las encuestas que se tomaron en los cursos intensivos y extensivos de alemán de nivel A1-A2. Para esto nos vamos a enfocar especialmente en aquellas referidas a las creencias de los aprendientes y al uso de estrategias de aprendizaje léxico que ellos hacen tanto en el trabajo dentro del aula como fuera de ella.

Creencias de los aprendientes

Como respuesta a la primera pregunta sobre la importancia que se le da al vocabulario en la clase de alemán, a nuestros encuestados les parece que se sitúa entre *bastante* y *mucha* importancia, dejando de lado las alternativas *poca*, *muy poca* y *nada*. Esto es un reflejo también de que el trabajo con el vocabulario ha ocupado nuevamente un lugar preponderante en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua-cultura extranjera.

La segunda pregunta apunta a saber si el éxito del aprendizaje del vocabulario depende de la capacidad del alumno. Tanto en los cursos intensivos como extensivos una escasa

mayoría manifestó estar *parcialmente de acuerdo*, los demás dividieron su opinión entre el resto de las opciones: *en desacuerdo*, *de acuerdo* y *totalmente de acuerdo*. Podemos apreciar que el enfoque aquí está puesto en el aprendiente.

En la siguiente pregunta el foco está puesto en la competencia léxica. La creencia aquí se refiere a la importancia de tener un buen conocimiento de vocabulario para una comunicación eficiente. En los cursos intensivos, una mayoría de 64% dijo que era *importante*, en los extensivos el 65% se manifestó por *muy importante*. Unos pocos opinaron sin embargo que *no es muy importante*. Cabe mencionar que no fueron marcadas las opciones: *poco importante* y *para nada importante*.

El *vocabulario*, la *gramática* o *ambos* son las opciones para considerar qué es más importante para comunicarse en el idioma que se aprende. La mayoría optó por la tercera opción, en cursos intensivos el 73%, en extensivos el 88%. El foco está puesto en este caso en la dimensión lingüística: gramática y vocabulario.

La creencia acerca de si los errores de vocabulario pueden impedir una comunicación efectiva tuvo como resultado en cursos extensivos que una mayoría del 65% opinó que *sí* pueden impedir la comunicación, mientras en intensivos casi el 55% dijo *no estar seguro*. Asimismo, algunos no están convencidos de que impidan una comunicación eficiente y dijeron que *no*. El enfoque está en las falencias, pero también cabe la pregunta sobre qué tipo de errores son los que se constituyen en barreras para la comunicación. Este punto sería de sumo interés como objeto de investigación, aunque en el presente trabajo escapa a nuestro alcance.

La ejercitación es una fase muy importante en cualquier tipo de aprendizaje, en particular en el caso de la adquisición léxica. Hacia la importancia de esta práctica se enfoca esta pregunta con las opciones que van desde *para nada importante* hasta *muy importante*. Esta última opción la marcaron entre el 45% y el 47% en ambas modalidades de cursos, mientras que la mayoría se inclinó por *importante* con el 54%.

La última pregunta de este grupo tiene que ver con la creencia sobre el grado de dificultad que implica aprender palabras nuevas en alemán. La gradación va desde *muy fácil* a *muy difícil*. En cursos extensivos, el 59% optó por *no muy difícil*, en intensivos el 54,5% expresó la alternativa *difícil*. Dos alumnos con buenos conocimientos de inglés arriesgaron la opción *fácil*.

A lo largo de este análisis hemos notado entonces que las preguntas están dirigidas en primer lugar hacia las creencias que los aprendientes tienen sobre la L2, esencialmente sobre su componente léxico y la importancia que a éste se le da; en segundo lugar, se orienta hacia las creencias sobre cómo se aprende una lengua extranjera y sobre su rol como sujeto principal del aprendizaje. Aquí el enfoque está puesto en su capacidad de aprendizaje, en su conocimiento léxico y en su competencia comunicativa. A partir de la lectura y clasificación de las respuestas de los cursos de alemán encuestados, es interesante observar las similitudes y las diferencias que se dan entre los grupos y entre los aprendientes. Esto ocurre probablemente por motivos muy variados, algunos externos que responden al contexto en el que se desarrolla el curso y otros internos, inherentes a cada aprendiente y a las experiencias propias con otras lenguas extranjeras. De aquí que los alumnos traen consigo diferentes representaciones acerca de qué es una lengua extranjera y acerca de cómo se la aprende. A partir de cada nueva experiencia que hagan con una lengua extranjera irán modificando sus creencias o irán construyendo otras nuevas.

Uso de estrategias de aprendizaje léxico

La primera pregunta del cuestionario en lo que respecta a estrategias se refiere a la frecuencia en el uso del diccionario cuando no se sabe el significado de una palabra. Las opciones van desde *nunca* hasta *siempre* y las respuestas que predominan se hallan entre *algunas veces* y *frecuentemente*. Vemos por lo tanto que no siempre se acude a esta herramienta para conocer el significado y uso de una palabra. A continuación nos detendremos en el análisis de las cuatro preguntas siguientes. En primer lugar, se formuló la pregunta por la estrategia que usan los alumnos para memorizar palabras nuevas. En este caso el alumno debe marcar todas las opciones que respondan a lo que realiza. La opción mayormente marcada fue la de *repetir palabras en voz alta* y en un número similar aparece la *asociación con otras palabras que suenan parecido*, que se *escriben parecido* o que tienen un *significado parecido*. En un tercer lugar figura la opción *tratar de hacer oraciones y agrupar por temas*. La estrategia que usan los alumnos para aprender vocabulario va encabezada por la opción *anotar el significado de la palabra*, seguida por *repasar las palabras* y finalmente por la *ejercitación del material de clase / internet*. Las siguientes preguntas guardan relación con la actividad fuera de clase, por un lado con la cantidad de tiempo que dedican al aprendizaje y por otro, con el contacto que pueden tener con la lengua extranjera. El tiempo que la mayoría dedica al aprendizaje fuera de clase es de *una hora semanal*. En los cursos intensivos, en dos casos *no le dedican tiempo* y en un caso *sólo unos minutos antes de entrar a clase*. En los extensivos figura en segundo lugar una dedicación de *más de una hora semanal*. Se puede apreciar entonces que existe una cierta regularidad en la cantidad de tiempo que se aprende fuera de clase. En los cursos intensivos se puede inferir que, debido a que cuentan con tres encuentros semanales de clase, la actividad se desarrolla exclusivamente en el aula y no queda o no se dedica tiempo para la ejercitación fuera de ella. Por último, en lo que hace a los medios de contacto con el idioma fuera del aula, la actividad que encabeza las respuestas es la de *ver películas o programas de TV*. A esto le sigue el contacto a través de la música, de *escuchar canciones* en la lengua que se aprende. La posibilidad de *encuentro con hablantes nativos y conversar con ellos* es la tercera opción más elegida, la opción de *chatear con alemanes* es una variante de esta última. Con un porcentaje semejante, se encuentran los que eligen *navegar por internet* y el *contacto a través de las redes sociales* o la actividad de *lectura de diarios y revistas*. Se puede observar entonces la importancia del rol que juega aquí la tecnología. El alumno puede acceder a estos contactos desde su casa, mientras viaja en un medio de transporte o simplemente desde cualquier lugar mientras hace una pausa en su actividad, de acuerdo a las posibilidades que tenga de contar con medios tecnológicos. En este sentido, muchas de las barreras que existían hace algún tiempo para acceder a toda esta oferta de posibilidades prácticamente han desaparecido. También es relevante destacar los cambios que el uso de las nuevas tecnologías de la información han traído aparejados en lo que respecta a los hábitos de aprendizaje y estudio. Otro aspecto a destacar es que, si bien la oferta de material que se encuentra a través de los distintos medios mencionados es mayoritariamente en idioma inglés, el material disponible en alemán es de calidad en su nivel lingüístico, lo que posibilita la ejercitación de las habilidades lingüísticas de una manera más completa. Es una excelente oportunidad para la comprensión auditiva y lectora (por ejemplo, mediante el uso de canciones, películas, programas de TV, noticias en ediciones virtuales de diarios y en la edición online de la “Deutsche Welle”), pero también lo es para la producción oral y escrita (a través de aplicaciones y redes sociales como por ejemplo facebook).

Más allá de todo este horizonte de posibilidades, el encuentro con hablantes nativos y la oportunidad de poder conversar con ellos probablemente siga siendo el contacto más fructífero con la lengua meta, de allí que varios la hayan elegido como la mejor opción. En el uso de estas técnicas se puede observar una actividad constante del aprendiente en el intento de mejorar su propio proceso de aprendizaje. En tanto pueda constatar que estas acciones específicas dan resultado, seguirá usándolas como tales, de lo contrario las modificará o intentará con otras. En este sentido, entendemos que se trata de un proceso de búsqueda constante e intencionada con miras a desarrollar las mejores estrategias para resolver con éxito las dificultades que se le presenten a lo largo del aprendizaje de una lengua extranjera. Estas apreciaciones denotan aprendientes estratégicos y conscientes de sus conductas en el ámbito del aprendizaje.

Conclusión

Como conclusiones podemos rescatar cuán importante es el lugar que ocupan las creencias y estrategias de aprendizaje en nuestras aulas. Teniendo en cuenta el análisis de los resultados obtenidos hasta el momento, podemos concluir que resulta fundamental el tratamiento de las creencias de los estudiantes sobre su proceso de aprendizaje, y aún más focalizado en nuestro interés que es el léxico. Podemos observar que las creencias influyen notoriamente en la manera de aprender de los estudiantes, es decir en sus estilos de aprendizaje, y en las estrategias que utilizan para llevar a cabo el mencionado proceso. De allí la importancia y la necesidad de introducir en nuestra práctica docente una instancia de análisis de las necesidades de nuestros estudiantes para una mejor identificación de sus creencias y para poder abordarlas con los propios estudiantes. De esta manera, como docentes, podremos intervenir para que ellos logren deshacerse de las creencias menos eficientes o desacertadas y reemplazarlas por otras de mayor utilidad. En este punto no debemos olvidar que la modificación y el progreso en el uso de estrategias deben ser un camino en el que las decisiones sean tomadas por el mismo estudiante. Si bien como docentes podemos acompañarlos como guías en este trayecto, para que estas adaptaciones de las conductas resulten efectivamente relevantes para el aprendizaje, no debemos olvidar que el sujeto central es el propio estudiante y es él quien debe ser responsable de su propio aprendizaje para que éste realmente sea significativo.

Asimismo, resultará de gran relevancia el criterio del docente a cargo del curso para determinar los momentos en los que es necesario contar con la implementación de estas medidas en pos de un tratamiento y aplicación efectivos de las creencias en cuestión. Cabe mencionar, además, y compartimos lo expresado por Richards (2001) que “el estudio de las creencias del docente forma parte del proceso de comprensión de cómo los docentes conceptualizan su trabajo. Para comprender cómo los docentes abordan su trabajo es necesario entender sus creencias y principios desde lo que operan.” (42)³⁰. Conocer las creencias de los docentes y comprender las razones de su origen permitirá que el proceso de enseñanza se realice a conciencia y que los docentes hagan un trabajo introspectivo que los lleve a reflexionar sobre su práctica áulica con el objetivo de contribuir al proceso de enseñanza que redundará de manera positiva en el proceso de aprendizaje del estudiantado. Es justamente por la relevancia de lo mencionado anteriormente que, en la actualidad y en el marco de la continuación de la línea de

investigación del proyecto en el que se enmarca el presente trabajo, nos encontramos en las primeras etapas de estudio sobre la temática referida específicamente a las creencias de los docentes respecto de la adquisición del vocabulario en una lengua extranjera.

Esperamos que los resultados obtenidos hasta el momento sean de utilidad para colegas de lenguas extranjeras que desean indagar en la adquisición de L2, haciendo especial énfasis en la adquisición del léxico.

Referencias bibliográficas

- Barcelos, A.M.F. & Kalaja, P. (2011). Introduction to Beliefs about SLA revisited. *System*, 39, 281-289.
- Benson, P. y Lor, W. (1999). Conceptions of language and language learning. *System*, 27, 459-472.
- De Florio-Hansen, I. (2004). Wortschatzerwerb und Wortschatzlernen von Fremdsprachenstudierenden. Erste Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)*, 33, 83-113.
- García Galindo, G. (2011). La ansiedad ante el aprendizaje de una segunda lengua. *Autodidacta. Revista electrónica de la Educación en Extremadura*, 5 (4), 41-55. Recuperado de: http://www.anpebadajoz.es/autodidacta/autodidacta_archivos/numero_5_archivos/4_g_g_galindo.pdf
- García López, M. (2000). Estrategias de aprendizaje de vocabulario de inglés utilizadas por los estudiantes de secundaria. *Lenguaje y textos*, 15, 61-69.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House.
- Parra Quiñones, M. C. (2014). *Emociones y aprendizaje. La dimensión socio-afectiva en la enseñanza de lenguas extranjeras*. (Tesis de maestría). Universidad de Oviedo. Recuperado de: <http://dspace.sheol.uniovi.es/dspace/handle/10651/28497>
- Pizarro Carmona, M. (2010). Un acercamiento al estudio de las creencias de los profesores de lengua extranjera. *Decires. Revista electrónica del Centro de Enseñanza para Extranjeros*, 12 (15), 27-38. Recuperado de: <http://revistadecires.cepe.unam.mx/articulos/art15-3.pdf>
- Ramos Méndez, C. (2007). *El pensamiento de los aprendientes en torno a cómo se aprende una lengua: dimensiones individuales y culturales*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría General de Educación, Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) (ASELE - Colección Monografías nº 10)
- Richards, J.; Gallo, P. & Renandya, W. (2001). Exploring teacher's beliefs and the processes of change. *The PAC Journal*, 1 (1), 41-62.
- Tschirner, E. (2004). Der Wortschatzstand von Studierenden zu Beginn ihres Anglistikstudiums. *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)*, 33, 114-127.

Capítulo 10

Desarrollo del léxico en lengua extranjera: factores internos y externos que influyen en el aprendizaje

Mario López-Barrios

lopez@fl.unc.edu.ar

Elba Villanueva de Debat

elbadebat@hotmail.com

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba

Córdoba, Argentina

Resumen

El desarrollo de la competencia léxica en lengua extranjera, entendida como una combinación de diferentes aspectos que incluyen el conocimiento léxico, el uso del vocabulario, la velocidad de acceso al léxico mental y la competencia estratégica (Laufer, 2005: 223), es un proceso complejo, dinámico y continuo en el que intervienen tanto factores externos al aprendiente (acciones docentes, materiales de enseñanza, intensidad de la instrucción, entre los principales), como factores internos (creencias de los aprendientes y uso de estrategias entre otros) (Ellis, 2008; Laufer, 2009). En el presente trabajo haremos referencia a resultados parciales de un proyecto de investigación en curso que aborda los siguientes aspectos del aprendizaje del léxico de una lengua-cultura extranjera: desarrollo (entendido como cantidad de lexemas que el aprendiente reconoce, recupera y usa en su producción), creencias de los aprendientes (en cuanto a factores que favorecen el aprendizaje), conocimiento y uso de estrategias de aprendizaje, y evaluación del léxico. En esta comunicación nos enfocaremos en el uso de estrategias de aprendizaje léxico de una muestra de adultos aprendientes de inglés de nivel elemental en dos tipos de cursos: extensivo e intensivo, y la posible relación entre las estrategias y su dominio del vocabulario medido mediante tests. Esperamos que los resultados contribuyan a un mejor conocimiento de la adquisición del léxico en una lengua-cultura extranjera y que puedan estimular una praxis áulica conducente a un aprendizaje más efectivo.

Introducción

La adquisición de vocabulario en una lengua-cultura extranjera está influenciada por numerosos factores que pueden dividirse en líneas generales entre internos y externos al aprendiente. Entre los primeros se encuentran las creencias y pensamientos de los aprendientes y las estrategias empleadas, entre otros; mientras que en los externos podemos mencionar al docente (incluidas sus creencias y acciones) y los materiales de enseñanza. En estudios anteriores nos enfocamos en un factor externo: los materiales

de enseñanza (Helale, Villanueva de Debat y San Martín, 2013; López Barrios, Alcázar y Barboza, 2013) mientras que en esta investigación indagamos acerca de la influencia de un factor interno – las estrategias de aprendizaje léxico (EAL) – utilizadas por aprendientes adultos de inglés. La intención es comparar el desarrollo del léxico medido según el desempeño de los sujetos en tests de vocabulario con el uso de algunas estrategias de aprendizaje léxico y el tipo de curso al que asisten (intensivo vs extensivo). De esta forma intentamos conocer la interacción de estos factores y comparar nuestros resultados con los hallazgos de otras investigaciones.

Nuestra investigación se apoya en estudios sobre la relación entre uso de estrategias de aprendizaje léxico y el conocimiento de vocabulario medido a través de pruebas para estimar el caudal léxico de los sujetos o su grado de competencia general en la lengua meta obtenida mediante exámenes de proficiencia. En los estudios se constata una interacción significativa entre ambas variables (Gu y Johnson, 1996; Fan, 2003; Mizumoto y Takeuchi, 2008; Ma, 2014; Zhang y Lu, 2015). En todos los casos se trata de aprendientes de inglés como lengua extranjera, y exceptuando la investigación de Mizumoto y Takeuchi (2008), que estudia sujetos en Japón, los otros estudios relevados tienen lugar en China. Los trabajos involucran un número de participantes que van de 150 en Zhang y Lu (2015) hasta 1067 en el caso de Fan (2003). Todos los sujetos tienen un grado de proficiencia similar producto de 6 años de aprendizaje en contexto escolar, y sus edades también son similares ya que se trata de estudiantes pre-universitarios o universitarios en sus primeros años de estudios. En el estudio de Ma (2014) la carrera que cursan es una variable considerada respecto del uso de estrategias de aprendizaje léxico, así como el género de los sujetos. La autora compara el desempeño de estudiantes de seis disciplinas, por ejemplo inglés o ingeniería, y encuentra un patrón de uso de EAL más activo y amplio en las estudiantes de inglés que entre los estudiantes varones de ciencias e ingeniería. Los estudios se centran en estrategias similares, y coinciden en aquellas que son más frecuentemente usadas por los estudiantes que obtienen mejores resultados en los tests, si bien en algunas se advierten discrepancias, por ejemplo, en el uso del diccionario: mientras que Gu y Johnson (1996) encuentran una correlación no significativa entre ambas variables, Fan (2003) y Ma (2014) concluyen que la interacción es significativa. En cuanto a otras estrategias de aprendizaje léxico, todos los estudios contemplan algún tipo de EAL tendientes a la memorización. De ellas, la repetición oral está presente en los cinco trabajos mientras que la asociación de la palabra con otra que suena parecido, y la asociación de la palabra con una imagen están incluidas en 4 de los 5 trabajos. En orden descendente siguen asociar la palabra con otra que tiene un significado parecido, escribir la palabra muchas veces y la agrupación por temas, presentes en 3 de los 5 trabajos, mientras que la asociación de la palabra con otra que se escribe parecido y la formación de oraciones con la palabra nueva se consignan en 2 de las 5 investigaciones reseñadas. Es menor la cantidad y variedad de otras EAL incluidas en los estudios, siendo el repaso de las palabras la estrategia más mencionada (4 de los 5 estudios), seguidas en menor cantidad por subrayar o resaltar las palabras nuevas en el libro / el material y anotar el significado (en 2 de 5 estudios), hacer los ejercicios del libro o de materiales de clase y anotar el significado de las palabras en el cuaderno, éstas dos últimas consignadas solamente en uno de los estudios.

La influencia de las EAL de memorización y las demás mencionadas es dispar. En las primeras la relación es fuerte entre aquellas que requieren el uso de la palabra, por ejemplo en una oración, y el desempeño léxico (Gu y Johnson, 1996; Ma, 2014), mientras que las estrategias de memorización como la asociación, la creación de imágenes mentales o la repetición oral o escrita y el agrupamiento por campos semánticos exhiben relaciones menos contundentes entre su uso y el desempeño léxico

en los cinco estudios relevados. Las EAL relacionadas con la toma de notas, la práctica con los materiales de clase y otros de carácter optativo, y el repaso de las palabras no exhiben una relación fuerte con la competencia léxica de los sujetos, o los resultados son inconcluyentes. Por ejemplo, Ma (2014) advierte que la toma de notas y la práctica con los materiales de clase se correlacionan en forma más débil con la competencia léxica de los sujetos del grupo de mejor desempeño y en forma más fuerte con aquella de los sujetos de rendimiento intermedio. El repaso de las palabras demuestra correlación no significativa (Gu y Johnson, 1996), negativa (Zhang y Lu, 2015) y positiva (Fan, 2003; Mizumoto y Takeuchi, 2008) con los resultados de tests de vocabulario.

Finalmente, tres de los estudios (Fan, 2003; Mizumoto y Takeuchi, 2008; Ma, 2014) consideran el contacto que los aprendientes tienen con la L2 fuera del aula y cómo este contribuye a incrementar el caudal y el conocimiento léxico. En las investigaciones los autores caracterizan estas EAL como fuentes de aprendizaje extra áulico (Fan, 2003), exposición a la lengua extranjera (*input seeking*) (Mizumoto y Takeuchi, 2008), o uso en lectura y escucha y uso activo (Ma, 2014). En tres de estos estudios (Fan, 2003; Mizumoto y Takeuchi, 2008; Ma, 2014), leer diarios y revistas en la lengua que se aprende, o escuchar música, ver televisión, películas, etc. (Mizumoto y Takeuchi, 2008; Ma, 2014) tiene una relación buena a alta con el desempeño léxico. Asimismo, Ma (2014) considera que esta influencia positiva también se extiende al intento de comunicarse con hablantes de la L2, ya sean nativos, los docentes o los compañeros de clase.

De la reseña de las cinco investigaciones se puede concluir que algunas estrategias revelan una relación más contundente con el desempeño léxico que otras: el uso del diccionario y el contacto con la lengua meta fuera del aula aparecen como las EAL que influyen más fuertemente en el conocimiento de vocabulario, mientras que aquellas relacionadas con la memorización y otras como la toma de notas, la práctica o el repaso exhiben relaciones menos claras, a veces contradictorias, con el desempeño léxico. Nuestro estudio intenta explorar esta relación con aprendientes principiantes hispanohablantes en dos contextos de aprendizaje (extensivo e intensivo) a fin de verificar si las tendencias indicadas en la reseña de investigación se condicen con nuestros datos.

Marco teórico

Los ejes que orientan la presente investigación son los conceptos de competencia léxica, la influencia de factores externos e internos en la adquisición del léxico, y entre éstos últimos, centraremos nuestra atención en las EAL. La competencia léxica hace referencia a los conocimientos y habilidades relacionadas con el vocabulario que poseen los aprendientes de una lengua-cultura extranjera y que forma parte de su competencia comunicativa. Laufer (2005:223) define la competencia léxica como una combinación de diferentes aspectos que incluyen el conocimiento léxico, el uso del vocabulario, la velocidad de acceso al léxico mental y la competencia estratégica. El desarrollo de esta competencia se caracteriza como un proceso complejo, dinámico y continuo. Complejo por la multiplicidad de procesos que intervienen en su desarrollo, partiendo del descubrimiento inicial de las unidades léxicas e involucrando distintas operaciones que intervienen en su almacenamiento y recuperación. Dinámico por la naturaleza cambiante del léxico mental, que constantemente incorpora nuevas unidades

léxicas, amplía el conocimiento de las existentes, y las reacomoda según el grado de activación de las mismas. Continuo, porque implica diferentes niveles de conocimiento que se desarrollan gradualmente y que van del reconocimiento de la unidad léxica a su uso productivo (Laufer y Goldstein, 2004: 400).

En el desarrollo de la competencia léxica intervienen factores externos e internos al aprendiente. Entre los factores externos más relevantes se cuentan las acciones docentes, los materiales de enseñanza o la intensidad de la instrucción, mientras que entre los factores internos juegan un papel preponderante las creencias de los aprendientes acerca de lo que es efectivo en el aprendizaje léxico así como el uso de estrategias de aprendizaje léxico (Ellis, 2008; Laufer, 2009). En este estudio nos centraremos en el análisis de la variable “intensidad de la instrucción” como factor externo y “uso de estrategias de aprendizaje léxico” como factor interno. En cuanto a las EAL tomamos la definición de Foß y Pude (2001 en Stork, 2003: 84) quienes las caracterizan como las acciones conducentes al descubrimiento, memorización y acceso a componentes del léxico, así como la realización y la planificación de estas acciones. Y siguiendo a Schmitt (1997) distinguimos entre estrategias de determinación del significado, sociales, de memoria, cognitivas, y metacognitivas. La taxonomía de este autor, ampliamente utilizada en estudios de EAL, se basa en la clasificación propuesta por Oxford (1990) que divide las estrategias de aprendizaje en directas, aquellas directamente relacionadas con el aprendizaje y el uso de la lengua extranjera, que a su vez subdivide en estrategias de memoria, cognitivas y de compensación, e indirectas, aquellas relacionadas con la autogestión del proceso de aprendizaje, y que la autora clasifica en estrategias metacognitivas, afectivas y sociales. Schmitt (1997) subdivide las cuatro categorías de estrategias que propone en dos grandes grupos, a) estrategias para el descubrimiento del significado de una palabra nueva y b) estrategias para consolidar la palabra luego de su descubrimiento. El primer grupo comprende distintas técnicas de determinación del significado como usar un diccionario bilingüe así como estrategias sociales como pedirle al docente que ejemplifique el uso de una palabra en una oración. El segundo grupo es más numeroso e inclusivo en cuanto a la variedad de tipos de estrategias y las distintas acciones tendientes a la consolidación de la palabra en la memoria a largo plazo y su uso activo. A este grupo pertenecen algunas estrategias sociales relacionadas con la interacción en el aprendizaje, por ejemplo, cuando el docente controla la corrección de tarjetas de aprendizaje de palabras realizadas por los alumnos. Más numerosas son las estrategias de memoria, constituidas por diferentes mnemotécnicas como vocalizar la palabra, aprender expresiones idiomáticas como una unidad en vez de como palabras separadas, etc. Las estrategias cognitivas se diferencian de las de memoria, en palabras de Schmitt (1997: 215), en que no se enfocan específicamente en procesos mentales automatizados, e incluyen además de la repetición verbal y escrita el uso de instrumentos para el aprendizaje del vocabulario tales como la compilación de listas de palabras o de registros más elaborados. Finalmente, las estrategias metacognitivas tienen por objeto las acciones llevadas a cabo por el aprendiente para controlar y evaluar su propio aprendizaje (ibid). Ejemplos de estas EAL incluyen la exposición a la lengua extranjera por medio de la audición o la lectura, la autoevaluación o el aprendizaje autónomo.

En el análisis de los datos haremos referencia a la categorización de estrategias de aprendizaje léxico de Schmitt (op. cit.) ya que ésta se refleja en la encuesta que se diseñó para la presente investigación.

Procedimiento: instrumentos y sujetos

Para recabar la información se utilizaron distintas fuentes de datos empíricos tales como cuestionarios y entrevistas a los alumnos para conocer el uso de EAL, el autoconcepto respecto de su aprendizaje y desempeño léxico, y sus creencias acerca de lo que constituye un aprendizaje eficaz de vocabulario. Además, se recolectaron datos a través de dos tests con el objetivo de establecer la influencia en el desarrollo léxico de estas variables y de las variables contextuales mencionadas anteriormente (intensidad del cursado, contexto de aprendizaje). Como dijimos al comienzo, en este trabajo nos centramos en las EAL de aprendientes adultos de inglés en dos tipos de curso: extensivo e intensivo. En los estudios relevados se utilizan también cuestionarios de tipo Likert como instrumento principal para relevar el uso de EAL y tests de vocabulario para estimar la medida en que el uso de EAL se refleja en el desempeño léxico de los sujetos evidenciado a partir de los tests.

El cuestionario consta de una primera parte en la que se recaban datos referidos a estudio de la lengua extranjera previo al curso al que asisten los sujetos, puntualmente los años de estudio en el nivel medio y el nombre del colegio al que asistió, así como si estudió inglés en forma complementaria al aprendizaje escolar. La razón de estas preguntas es conocer el grado de conocimiento previo de los aprendientes, ya que esta variable afecta significativamente el desempeño léxico de los sujetos y podría explicar diferencias significativas con aquellos que tuvieron una instrucción más elemental en la lengua meta. La parte principal del cuestionario consta de 16 preguntas y combina ítems de elección múltiple, mayormente cerrados, y algunos con posibilidad de agregar opciones personales. En un caso se solicita establecer un orden de prioridad a un listado de acciones tendientes al aprendizaje de vocabulario. La encuesta se instrumentó en el horario de clase e insumió unos 10 minutos para su respuesta. A posteriori, varios meses después de la encuesta, se entrevistó a tres alumnos de los dos cursos (extensivo e intensivo) con la finalidad de completar información de la encuesta respondida en forma equívoca, por ejemplo, marcando dos opciones cuando se requería solamente una, o cuando se marcó solamente una opción cuando existía la posibilidad de marcar más de una. La posibilidad de corregir información potencialmente errónea determinó la elección de los sujetos a entrevistar.

Los tests de vocabulario se diseñaron teniendo en cuenta los materiales utilizados en los dos cursos. Se compiló un listado del vocabulario presentado en los manuales *English File Elementary* (Latham-Koening, Oxenden y Seligson, 2013), que se emplea en el curso extensivo, e *English Result Elementary* (Hancock y McDonald, 2008), utilizado en el curso intensivo. De estos manuales se tomó una muestra de 30 palabras que sirvió como base para la confección de los tests para cada uno de los cursos. La primera parte se concentra en el reconocimiento del significado de 15 palabras, mientras en la segunda se induce al alumno a proveer 15 palabras, lo que se denomina “recuperación”. En total se implementaron dos tests en los que se evalúan 30 palabras en cada uno. Los tests fueron tomados en dos momentos del curso: el primero a mediados y el segundo hacia la finalización del mismo³¹. Ambos fueron realizados por la totalidad de los sujetos, y se descartaron los sujetos que no completaron alguno de los dos tests o la encuesta. Consideramos una media de 70% en el desempeño en los tests como un desempeño bueno.

³¹ Para una descripción más detallada de los tests puede consultarse López Barrios y Altamirano (2016).

A continuación describimos los sujetos que intervinieron en la investigación y el contexto educativo. El curso extensivo se lleva a cabo en el Departamento Cultural de la Facultad de Lenguas (UNC), mientras que el curso intensivo tuvo lugar en el marco de los Cursos de Extensión de la misma facultad. Ambos ofrecen cursos de lenguas extranjeras para adultos y son abiertos a la comunidad en general, aunque un porcentaje alto del alumnado está integrado por estudiantes universitarios de distintas carreras. En el curso extensivo, los alumnos que completaron la encuesta y los dos tests (N=12) asistieron a colegios secundarios privados con carga horaria de 3 clases semanales de 40 minutos, por lo que se deduce que el grupo es bastante homogéneo en su nivel de conocimientos previos, y que no tuvieron instrucción formal en EAL dadas las características y condiciones de enseñanza del contexto educativo. Deducimos esto del hecho que ninguno indica haber asistido a un colegio bilingüe o de mayor carga horaria de inglés. El caso del curso intensivo es similar en cuanto a la experiencia previa de los estudiantes con el idioma inglés. Es decir que los alumnos que completaron todos los instrumentos (N=13) recibieron instrucción en inglés como lengua extranjera en el colegio secundario con una carga horaria igual al grupo del curso extensivo. Por lo tanto también puede deducirse que este grupo tampoco recibió instrucción formal en EAL.

Influencia de las estrategias en el desempeño léxico

A continuación analizamos los datos de la encuesta referidos a tres EAL directas (búsqueda en el diccionario, técnicas para aprender vocabulario, técnicas para memorizar palabras nuevas) y una indirecta (contacto con la lengua extranjera fuera del aula), que constituyen variables independientes, y las relacionamos con el desempeño de los alumnos en los tests de vocabulario (variable dependiente), y finalmente observamos la influencia de ambas variables en una tercera: el tipo de curso, extensivo o intensivo, como otra variable independiente. El cotejo del efecto de estas dos variables independientes en la variable dependiente nos permitirá observar la influencia que las dos primeras tienen en el desempeño léxico de los sujetos.

Una de las preguntas del cuestionario solicita a los sujetos indicar la frecuencia con que utilizan el diccionario para buscar el significado de una palabra. Esta estrategia corresponde en la taxonomía de Schmitt (1997) a la categoría de estrategia de determinación del significado. Las respuestas posibles son siempre, frecuentemente, algunas veces, muy pocas veces y nunca. De éstas, la mayoría (40%) seleccionó “frecuentemente”, seguida en igual proporción (20%) por “siempre” y “muy pocas veces”, y por “algunas veces” (16%). La diferencia de intensidad de cursado produce un cruce significativo entre la frecuencia de consulta del diccionario y el desempeño léxico: los alumnos del curso intensivo con mejores resultados en el test seleccionan más las opciones “frecuentemente” o “siempre”. Sin embargo, en el curso extensivo se observa una fuerte dispersión en las respuestas, pero se advierte una tendencia a consultar el diccionario siempre, frecuentemente y algunas veces, independientemente del desempeño en los tests. En suma, la estrategia de consultar el diccionario incide en resultados favorables en ambos tipos de curso, con el 48% de los alumnos con puntuaciones mayores al 70% haciendo uso del diccionario desde “algunas veces” a “siempre”. Estos resultados coinciden con dos de los cinco estudios relevados (Ma, 2014; Fan, 2003) que incluyeron alguna estrategia relacionada con el uso del diccionario.

En otro ítem del cuestionario se listan diversas estrategias para memorizar palabras nuevas: *repito las palabras en voz alta, trato de hacer oraciones, escribo la palabra muchas veces, asocio la palabra con un dibujo, asocio la palabra con otra(s) que a) suenan parecido, b) se escriben parecido c) tienen un significado parecido, las agrupo por temas, otras* (ítem abierto). La finalidad es conocer las estrategias de memoria, según la clasificación de Schmitt (1997), empleadas por los aprendientes. Para este fin se les solicita a los sujetos que marquen aquellas que utilizan, ofreciéndoles también la opción de agregar otras que no están incluidas en el listado. La estrategia más usada por ambos grupos es *repito las palabras en voz alta* (18 menciones) seguida por *asocio la palabra con un dibujo* (8 menciones), *asocio la palabra con otra que suena parecido* (7 menciones), *escribo la palabra muchas veces* (6 menciones), *asocio la palabra con otras que se escriben parecido* (5 menciones), *asocio la palabra con otras que tienen un significado parecido* (4 menciones), *trato de hacer oraciones* (4 menciones) y *agrupo las palabras por temas* (3 menciones). Solo se mencionaron tres estrategias en la opción abierta: *interpreto el significado de la palabra, escucho las palabras por internet y asocio [la palabra] con la oración y me acuerdo de la oración*. En cuanto al uso de estrategias y su relación con el rendimiento en los tests las estrategias más frecuentemente utilizadas, *repetir las palabras en voz alta, asociar la palabra con un dibujo y asociar la palabra con otras que suenan parecido* se dan en proporciones similares independientemente del rendimiento en los tests mientras que la *asociación de palabras que se escriben en forma parecida* o que *tienen un significado similar* son utilizadas por sujetos con desempeño más alto. Nuestros datos se condicen parcialmente con los resultados de los estudios relevados. Se percibe una coincidencia en lo inconcluyente del uso de estrategias de repetición y de asociación y su influencia en el desempeño léxico que se condice con los resultados de Gu y Johnson (1996), quienes encuentran una relación insignificante de las estrategias de asociación, mientras que para Mizumoto y Takeuchi (2008) la correlación es positiva. Otra diferencia radica en la estrategia de *hacer oraciones con las palabras*. Ésta exhibe una correlación significativa con el desempeño en los tests en la investigación de Gu y Johnson (1996) o alta en la de Ma (2014), pero esta EAL no parece influir en el desempeño léxico de los sujetos de nuestra investigación dado que no es mencionada como de uso frecuente. En cuanto a la diferencia entre el curso extensivo y el intensivo, la relación es algo más fuerte en el primero, con una sumatoria de 19 EAL entre los alumnos con medias de 70% y más en los test, en comparación con 14 en el curso intensivo.

Respecto del número de estrategias utilizadas, la mayoría de los sujetos informan usar entre dos y tres estrategias de las ocho que figuran en la pregunta. Contrariamente a lo que podría suponerse, no se advierte una relación entre la cantidad de estrategias que los sujetos dicen utilizar y su desempeño en los test. Es más, los sujetos que informan el empleo de una sola estrategia obtuvieron notas tan buenas como los que reportan el uso de dos o tres estrategias, por lo que sería necesario indagar más a fondo para develar esta discrepancia. Tampoco se encontró una relación concluyente en cuanto al número de estrategias usadas y el rendimiento. Como se dijo anteriormente, en general, los sujetos usan dos o tres estrategias, tanto aquellos con rendimiento alto como bajo. Tampoco se encuentra una diferencia significativa entre los que asisten a un curso extensivo o intensivo.

El ítem de la encuesta relacionado con el uso de otras estrategias para aprender vocabulario diferentes de la memorización incluyó las siguientes: *anoto el significado de las palabras en la carpeta, hago los ejercicios del libro o del material de clase, hago ejercicios en páginas de internet para practicar vocabulario, repaso las palabras, subrayo*

o resalto las palabras nuevas en el libro / el material y anoto el significado al lado. En la tipología de Schmitt (1997) éstas corresponden a estrategias de memoria, cognitivas, y metacognitivas. Para responder a este ítem se solicitó a los sujetos categorizar las cinco estrategias de acuerdo a la importancia que le atribuyen en el aprendizaje léxico, siendo 1 la más y 5 la menos relevante. Sin diferenciar el tipo de curso, las estrategias que los sujetos indican como prioritarias, asignándoles el primer lugar, son: *anotar el significado en el cuaderno* (11 menciones), *subrayar o resaltar la palabra en el material de estudio y anotar el significado al lado* (7 menciones) y *hacer los ejercicios del libro* (6 menciones). En segundo lugar las opciones más elegidas son *hacer los ejercicios del libro y anotar el significado* (ambas con 8 menciones), seguidas por *subrayar o resaltar la palabra en el material de estudio y anotar el significado al lado* (7 menciones). Se aprecia una alta coincidencia en las estrategias que los sujetos indican como prioritarias, asignándoles el primero o el segundo lugar. Las estrategias más seleccionadas para ocupar el tercer lugar de preferencia son *hacer los ejercicios del libro* (9 menciones), seguida por *repasar* (7 menciones), *subrayar o resaltar la palabra en el material de estudio y anotar el significado al lado* (6 menciones). En cuarto lugar se destacan *repasar* (13 menciones) y *subrayar o resaltar la palabra en el material de estudio y anotar el significado al lado* (5 menciones). En quinto lugar la opción más marcada, indicando lo que los sujetos menos hacen, se indica *hacer ejercicios en internet* (20 menciones). Llama la atención la jerarquía más establecida por los sujetos: *anotar el significado en el cuaderno, hacer los ejercicios del libro, y repasar*. Estas son estrategias básicas, adquiridas mediante la práctica de realizarlas por indicación de los docentes, luego posiblemente también por propia iniciativa de los sujetos. Probablemente por estas razones es que estas tres estrategias son seleccionadas por los sujetos independientemente de su desempeño en los tests: tanto los que recibieron las mejores puntuaciones como los de notas más bajas seleccionaron las mismas estrategias y las ubicaron en el mismo orden. *Hacer ejercicios en internet* ocupa el último lugar en la frecuencia de realización, probablemente debido al carácter autónomo de esta actividad, y al tiempo limitado con que los aprendientes adultos, estudiantes universitarios en su mayoría, cuentan para el aprendizaje de la lengua extranjera. Teniendo en cuenta la variable intensidad de la instrucción de los alumnos se advierte que las EAL *hacer los ejercicios del libro, repasar y subrayar o resaltar la palabra en el material de estudio y anotar el significado al lado* son seleccionadas por más sujetos con mejor desempeño en los tests en el curso intensivo. Nuestros resultados se condicen parcialmente con los estudios reseñados, si bien las estrategias incluidas en ellos no son exactamente las mismas o tienen matices diferentes. Especialmente *anotar el significado en el cuaderno* y *repasar* se incluyen en varios de los estudios: para la primera, Ma (2014) encuentra una interacción positiva con el desempeño en pruebas de vocabulario en el grupo de estudiantes que caracteriza como usuarios activos de estrategias. La estrategia *repasar* influye positivamente en el conocimiento léxico en Fan (2003) y Mizumoto y Takeuchi (2008), mientras que Gu y Johnson (1996) encuentran una correlación no significativa y Zhang y Lu (2015) determinan una correlación negativa entre esta estrategia y el desempeño en los tests. Por la evidencia encontrada en nuestros datos y las otras investigaciones podemos concluir en que la interacción entre estas EAL y el desempeño léxico es inconcluyente.

El último ítem analizado para este trabajo fue el relacionado con el contacto de los sujetos con la lengua extranjera fuera del aula. En el mismo se les solicita que marquen de un listado de opciones aquellas que realizan: *escucho canciones en el idioma que aprendo, veo películas o programas de televisión en el idioma que aprendo, cuando me encuentro con hablantes del idioma que aprendo intento conversar con ellos, navego*

por internet en sitios en el idioma que aprendo, por ejemplo en redes sociales u otros sitios, chateo con hablantes del idioma que aprendo y leo diarios y revistas en el idioma que aprendo. Casi la totalidad de los sujetos marcó la opción *escucho canciones en la L2* (24 menciones), es decir que ésta acción no tiene una relación con el desempeño léxico sino que es realizada tanto por los estudiantes de buen rendimiento como los de rendimiento bajo. A continuación se encuentra *ver películas o series de TV en la L2* (20 menciones) que también fue seleccionada por sujetos de rendimiento inferior y superior. Las demás opciones fueron marcadas por un menor número de sujetos: *hablo con hablantes de la L2* (9 menciones), *navego por internet* (7 menciones), *chateo* (2 menciones) y *leo diarios y revistas en la L2* (1 mención). Cabe mencionar que los sujetos que seleccionaron estas cuatro acciones tuvieron un rendimiento superior en los tests. El cotejo de la selección de estas EAL con el tipo de curso revela un uso más frecuente de las estrategias *escucho canciones en el idioma que aprendo* y *veo películas o programas de televisión en el idioma que aprendo* en los alumnos del curso intensivo, mientras que en las demás las proporciones de uso indicadas por los alumnos son similares para ambos tipos de curso. Como el contexto de aprendizaje analizado en nuestro trabajo es de lengua extranjera, los estudiantes tienen pocas instancias de contacto con la lengua meta y por lo tanto consideramos que esta estrategia tiene una influencia significativa en el desarrollo del léxico. Los resultados se condicen con los estudios reseñados, ya que todos los que consideran estas EAL (Fan, 2003; Mizumoto y Takeuchi, 2008; Ma, 2014) indican una interacción alta con el desempeño léxico.

Conclusión

En este estudio indagamos en la interacción entre EAL y el desempeño léxico de aprendientes adultos de inglés en un curso extensivo y uno intensivo. Comparando nuestros resultados con las cinco investigaciones realizadas en otros países con estudiantes de edad y nivel de proficiencia similares, se advierte una influencia más contundente de algunas estrategias y resultados inconcluyentes en otras. Dado el carácter individual del aprendizaje léxico, y el fuerte condicionamiento de las variables internas y externas se hace necesario ahondar en su estudio en nuestro contexto y con poblaciones mayores. Adicionalmente, el efecto de la intensidad de la instrucción en la competencia léxica es una variable que requiere de más investigación que permita vislumbrar su incidencia entre aquellas que influyen en el aprendizaje de vocabulario.

Referencias bibliográficas

- Ellis, R. (2008). *The Study of Second Language Acquisition* (2° ed). Oxford: OUP.
- Fan, M. Y. (2003). Frequency of Use, Perceived Usefulness, and Actual Usefulness of Second Language Vocabulary Strategies: A Study of Hong Kong Learners. *The Modern Language Journal*, 87, 222–241.
- Gu, Y., y Johnson, R. K. (1996). Vocabulary learning strategies and language learning outcomes. *Language learning*, 46(4), 643-679.
- Hancock, M. y McDonald, A. (2008). *English Result Elementary. Student's Book*. Oxford: OUP.

Helale, G., Villanueva de Debat, E. y San Martín, M. G. (2013). Actividades de aprendizaje léxico en libros de texto de nivel elemental para la enseñanza del inglés. En L. R. Miranda, L. I. Rivas y E. A. Basabe (Eds.) (2013), *Desafíos de la glotodiversidad en el siglo XXI: enseñanza, investigación y extensión. Actas de las XIV JELENS y del I CLELENS: XIV Jornadas de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior y I Congreso de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior* (pp. 119-205). Santa Rosa: Universidad Nacional de La Pampa. Facultad de Ciencias Humanas. CD-ROM

Latham-Koening, C., Oxenden, C. y Seligson, P. (2013). *English file. Elementary. Student's book* (3° ed). Oxford: OUP.

Laufer, B. (2005). Focus on Form in Second Language Vocabulary Learning. *EUROSLA Yearbook* 5, 223–250.

Laufer, B. (2009). Second language vocabulary acquisition from language input and from form-focused activities. *Language Teaching*. 42(3), 341-354.

Laufer, B. y Goldstein, Z. (2004). Testing Vocabulary Knowledge: Size, Strength, and Computer Adaptiveness. *Language Learning*, 54: 399–436.

López Barrios, M. y Altamirano, M. S. (2016). Medir el léxico en una lengua-cultura extranjera: experiencia en la construcción de tests de conocimiento léxico. En M. C. Herrero (compiladora), *Actas de las III Jornadas Internacionales sobre Formación e Investigación en Lenguas y Traducción: resignificando espacios en la enseñanza de lenguas y la traducción* (pp. 296-301). Buenos Aires: Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas Juan Ramón Fernández. E-book.

López Barrios, M., Alcázar, M. J. y Barboza, P. L. (2013). Actividades de aprendizaje léxico en manuales de inglés locales e internacionales: ¿incide el factor “contextualización” en los tipos actividades y la cantidad de palabras presentadas? En L. R. Miranda, L. I. Rivas y E. A. Basabe (Eds.) (2013), *Desafíos de la glotodiversidad en el siglo XXI: enseñanza, investigación y extensión. Actas de las XIV JELENS y del I CLELENS: XIV Jornadas de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior y I Congreso de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior* (pp. 217-226). Santa Rosa: Universidad Nacional de La Pampa. Facultad de Ciencias Humanas. CD-ROM.

Ma, Q. (2014). A Contextualised Study of EFL Learners' Vocabulary Learning Approaches: Framework, Learner Approach and Degree of Success. *The Journal of Asia TEFL*, 11(3), 33-71.

Mizumoto, A. y Takeuchi, O. (2008). Exploring the Driving Forces Behind TOEIC Scores: Focusing on Vocabulary Learning Strategies, Motivation, and Study Time. *JACET journal*, 46, 17-32.

Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston, MA: Heinle & Heinle.

Schmitt, N. (1997). Vocabulary learning strategies. In N. Schmitt y M. McCarthy (eds) *Vocabulary. Description, acquisition and pedagogy* (pp. 199-227). Cambridge: CUP.

Stork, A. (2003). *Vokabellernen: eine Untersuchung zur Effizienz von Vokabellernstrategien*. Tübingen: Narr.

Zhang, X. y Lu, X. (2015). The Relationship Between Vocabulary Learning Strategies and Breadth and Depth of Vocabulary Knowledge. *The Modern Language Journal*, 99, 740–753.

Capítulo 11

Adquisición de algunos patrones sintácticos no canónicos en lengua inglesa

Sara I. Lopez

sol_62901@yahoo.com

Mercedes Viejobueno

mvie@yahoo.com

Facultad de Filosofía y Letras – Universidad Nacional de Tucumán

San Miguel de Tucumán - Argentina

Resumen

El propósito de este trabajo es analizar el efecto de la instrucción explícita acerca de algunos patrones sintácticos no canónicos en lengua inglesa en aprendientes avanzados.

El proceso de adquisición de una lengua extranjera, en este caso el inglés, involucra el desarrollo de una serie de competencias, destrezas y habilidades entre las que se destaca la capacidad para organizar palabras en sintagmas simples, y luego complejos, en los que se ponen en evidencia las combinaciones léxico-gramaticales posibles permitidas por la lengua.

En el plano de la producción lingüística, un dato que pone de manifiesto el progreso del desarrollo de la lengua segunda es indudablemente el pasaje de la construcción de oraciones simples a oraciones complejas, las que requieren que el aprendiente tenga la capacidad de establecer relaciones de dependencia sintácticas más avanzadas. Entre las organizaciones sintácticas más complejas se encuentran las llamadas estructuras o patrones no canónicos en el sentido de que son las menos frecuentes, más marcadas, de importante complejidad sintáctica, y orientadas al cumplimiento de intenciones comunicativas específicas.

Los datos analizados provienen de las producciones de alumnos de las carreras de profesorado y licenciatura en inglés que han cursado la asignatura Sintaxis Inglesa en el tercer año y se encuentran en el cuarto año de las carreras mencionadas.

Sus trabajos escritos en lengua inglesa se observan, describen y analizan a fin de identificar la realización de patrones sintácticos no canónicos, en particular oraciones con estructuras hendidas (*clefting*) y extrapuestas (*extraposition*) en la redacción de textos destinados a cumplir tareas comunicativas específicas. Dado que los aprendientes ya han recibido instrucción explícita acerca de los rasgos sintácticos y pragmáticos propios de cada estructura, las producciones de los aprendientes permiten identificar el impacto de la enseñanza en el desarrollo de la competencia comunicativa en lengua extranjera.

Introducción

El proceso de adquisición de una lengua extranjera involucra el desarrollo de una serie de competencias, destrezas y habilidades entre las que se destaca la capacidad para organizar palabras en sintagmas simples, y luego complejos, en los que se ponen en evidencia las combinaciones léxico-gramaticales posibles permitidas por la lengua.

En el plano de la producción lingüística, un dato que pone de manifiesto el progreso del desarrollo de la lengua segunda es indudablemente el pasaje de la construcción de oraciones simples a oraciones complejas, las que requieren que el aprendiente tenga la capacidad de establecer relaciones de dependencia sintácticas más avanzadas. Entre las organizaciones sintácticas más complejas se encuentran las llamadas estructuras o patrones no canónicos en el sentido de que son las menos frecuentes, más marcadas, de importante complejidad sintáctica, y orientadas al cumplimiento de intenciones comunicativas específicas.

Con el propósito de explorar la incidencia de la instrucción formal en el desarrollo de la competencia lingüística de aprendientes avanzados de lengua inglesa (L2), la presente experiencia de investigación se propone analizar algunos patrones sintácticos no canónicos de aprendientes de lengua inglesa, luego de haber recibido enseñanza explícita acerca de organizaciones sintácticas conocidas como oraciones hendidas (*clefting*) y estructuras con extraposición (*extraposition*). Es decir, la variable lingüística de esta investigación representada por las estructuras sintácticas complejas de tipo *clefting* y *extraposition*, se correlaciona con la variable no lingüística representada por la intención comunicativa del aprendiente quien escribe con el propósito de argumentar a favor o en contra de una idea por lo que debe recurrir a una complejidad sintáctica avanzada al redactar ensayos de tipo argumentativo.

Marco Teórico

La estructura sintáctica con extraposición en inglés es introducida por el pronombre anticipatorio *it* de referencia catafórica que anticipa una cláusula relativa, interrogativa, exclamativa o infinitiva que se ubica al final de la matriz.

[1] To resist this temptation would be pointless. [2] It would be pointless to resist this temptation.

Resistir esta tentación sería en vano. Ø Sería en vano resistir esta tentación.

Este tipo de organización responde a la necesidad comunicativa de ubicar al final de un enunciado los constituyentes más pesados, con mayor número de palabras (Huddleston y Pullum, 2002:1403). Si bien la oración [1] es más básica y simple por cuanto posee solo el sujeto en posición inicial y su respectivo predicado, la oración [2], que contiene el mismo valor proposicional que [1], es sin embargo la más frecuente ya que, desde el punto de vista del procesamiento, es más apropiado que las unidades de mayor información se coloquen al final del enunciado. Si bien las versiones con extraposición o sin ella son aceptables, desde una perspectiva pragmática, existe una restricción a la preferencia por las versiones canónicas, sin extraposición, cuando el sujeto de la

oración representa información nueva que se ofrece al interlocutor por primera vez, como sucede en la oración [3] que corresponde al inicio de un artículo periodístico por lo tanto se trata de información desconocida que se ubica necesariamente hacia el final del enunciado (Huddleston y Pullum, 2002:1404).

[3] (*) It is amazing that the real problems surrounding NATO's planned bombing raid on Serbia were never addressed during the marathon peace talks now underway in France.

(*) Ø es increíble que los problemas reales acerca de los bombardeos planeados por la OTAN sobre Serbia nunca hayan sido considerados durante la maratón de charlas sobre la paz llevada a cabo en Francia.

El fenómeno sintáctico conocido como *clefting*, en español estructuras hendidas, involucra a dos tipos de patrones: aquellas oraciones introducidas por el pronombre *it*, también denominadas *It-Clefts*, y aquellas introducidas por un pronombre relativo de tipo *wh-*, por ello también llamadas *wh-clefts* o *pseudo-clefts*.

[4] I bought a red sweater.

Yo compré un sweater rojo.

[5] It was a red sweater that I bought.

[6] Ø What I bought was a red sweater.

Ø Era un sweater rojo lo que compré

Lo que compré fue un sweater rojo.

Mientras que la construcción [4] es una oración simple y más frecuente, [5] y [6] contienen el mismo contenido proposicional aunque organizado en oraciones complejas con subordinación. Desde una mirada procesual, las oraciones hendidas se forman al dividir la oración simple (por ejemplo [4]) en dos partes. En las estructuras de tipo *cleft* o hendidas, existe un ítem de información (*a red sweater* en [4]) o foco que, por razones discursivas, debe ser destacado por lo que es colocado en el primer plano, como en la primera cláusula en el caso de [5] o bien hacia el final de la oración compleja como en [6] (Huddleston y Pullum, 2002:1414).

La primera estructura hendida, o *it-cleft*, se construye a partir de dos cláusulas enmarcadas entre paréntesis en [5]: la primera de tipo presentativa en el sentido que trae al primer plano el foco del enunciado (*a red sweater*) mediante la fórmula predicativa *it* + *BE*+ foco, y la segunda de tipo relativa introducida por un pronombre relativo que se refiere anafóricamente al foco y vincula a las cláusulas en una sola oración, como se observa a continuación:

[4] (I bought a red sweater.)

[5] (It was a red sweater) (that I bought.)

Yo compré un sweater rojo.

Ø Era un sweater rojo lo que compré

El segundo tipo de estructura hendida, conocida como *wh-cleft* o *pseudo-cleft*, está compuesta por dos cláusulas enmarcadas entre paréntesis en [6]: la primera de tipo relativa que anticipa el foco (*a red sweater*) recurriendo al pronombre *what* de referencia catafórica, y la segunda de tipo *BE* + foco, que coloca en posición final la información destacada en el primer plano.

[4] (I bought a red sweater.)

[6] (What I bought) (was a red sweater).

Yo compré un sweater rojo.

Lo que compré fue un sweater rojo.

En lo que respecta a la manera en que se organiza la información, el efecto de las oraciones hendidas es la de colocar el foco, o información destacada, en el primer plano

(a red sweater) como una presuposición. En los ejemplos dados, se presupone que compré algo y se afirma que se trata de un sweater. Es decir, no se discute de ninguna manera el contenido de la proposición [4] sino que se asume que es verdadera. Otro valor agregado a la presuposición es que el elemento foco es exhaustivo e inclusivo (Huddleston y Pullum, 2002:2016) por lo que las estructuras hendidas afirman que el participante compró nada más que un sweater, mientras que la oración simple [4] podría implicar que hubo además otras compras.

En cuanto a la investigación en relación a la adquisición de sintagmas no-canónicos, pueden destacarse dos estudios. En el primero, centrado en el desempeño escrito de aprendientes de inglés como lengua extranjera, Boström Aronsson (2002) investiga el uso de extraposición en las producciones escritas de estudiantes suecos de nivel avanzado. Este estudio muestra que el uso de la extraposición del sujeto es más frecuente en las producciones escritas de estos aprendientes que en aquellas de los hablantes nativos. Boström Aronsson atribuye esta diferencia entre hablantes nativos y aprendientes del inglés como L2, a que estos últimos podrían recurrir a la oración con extraposición como una expresión prefabricada al modo de fórmula que resulta fácil de utilizar en la apertura de los enunciados. El segundo trabajo sobre el tema de la extraposición, de Haiying y Manchun (2004), es un estudio empírico sobre los efectos de la enseñanza implícita/explicita en el desarrollo de L2 de un grupo de hablantes chinos, aprendientes de inglés. Los resultados del trabajo muestran que el grupo que recibió instrucción explícita sobre las cláusulas en extraposición se desempeñó mejor que los que estuvieron expuestos implícitamente a ese input. Los tests administrados posteriormente por estos autores manifiestan, sin embargo, que no existen diferencias sustanciales entre ambos grupos de aprendientes por lo que los autores concluyen que los aprendientes expuestos a la enseñanza explícita se encontraban en condiciones de recibir instrucción acerca del tema pero no todavía de incorporar esas formas a sus producciones en L2. Es decir que la enseñanza explícita permitiría mejorar su conocimiento del sistema, sus juicios sobre la gramaticalidad de enunciados pero no modificar positivamente la realización lingüística.

Estudio

Las preguntas que este trabajo se propone responder son las siguientes:

- (1) ¿Los aprendientes han adquirido las estructuras en cuestión? Es decir, ¿son capaces de usarlas con propiedad y corrección durante la argumentación escrita?
- (2) ¿Cuál de las estructuras analizadas es utilizada con más frecuencia por los aprendientes y por qué?
- (3) ¿El número de estructuras en cuestión incrementa paulatinamente a medida que avanza el cursado de la clase de Lengua Inglesa?
- (4) ¿Los aprendientes que producen mayor cantidad de este tipo de estructuras no canónicas son aquellos con superior desempeño académico?
- (5) ¿Los aprendientes que producen mayor cantidad de este tipo de estructuras no canónicas son aquellos que fracasan en la construcción de estos patrones y luego desaprueban?

Metodología

Los datos analizados provienen de las producciones de alumnos de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Inglés que han cursado la asignatura Sintaxis Inglesa en el tercer año y se encuentran en el cuarto año de las carreras mencionadas. Se consideran para este estudio los ensayos de tipo argumentativo redactados en las evaluaciones parciales del curso de Lengua Inglesa, en respuesta a la consigna: “Computers breed laziness and discontent”: How true is this of modern technological innovations in general? La extensión indicada para los ensayos es de 450-500 palabras.

Para constituir el corpus de análisis se observan, analizan y seleccionan todas las instancias de estructuras de tipo hendidas o con extraposición del total de ensayos argumentativos producidos por alumnos del cuarto año, quienes recibieron instrucción explícita sobre el tema en cuestión en el curso de Sintaxis Inglesa el año anterior.

Durante el cursado de Sintaxis Inglesa se presentan los patrones sintácticos de la extraposición y de las oraciones hendidas haciendo referencia a su forma y función discursiva, de acuerdo a la propuesta de Biber et al. (1999). Con posterioridad a la presentación teórica, los alumnos realizan ejercitación de diversos tipos para la identificación de las estructuras, su relación con las oraciones canónicas a las que están asociados y analizan las razones discursivas por las que el enunciador utiliza la alternativa no canónica. Cabe agregar que la presentación formal focalizada en la observación y la reflexión metalingüística de las oraciones objeto de estudio se realiza por primera vez en el curso de sintaxis del tercer año. La observación de las producciones orales y escritas de los aprendientes durante las clases ponen de manifiesto su dificultad en la utilización de subordinación, con excepción de las subordinadas de tiempo/lugar y las relativas de posmodificación. Asimismo, la ejercitación orientada en principio a la identificación, posterior construcción y finalmente análisis de las estructuras no canónicas en cuestión, revela limitaciones que gradualmente logran superarse. Por ejemplo, uno de los errores más frecuentes en la construcción de las oraciones con extraposición, es el movimiento hacia posición final de frases nominales simples en lugar de cláusulas.

Las oraciones observadas son transcritas (Tabla 1) para contabilizar el número total de oraciones (a) hendidas (*it-cleft*), (b) pseudo-hendidas (*pseudo-cleft*), y (c) aquellas con extraposición (*extraposition*) como se ve en Tabla 2. Se contabilizan las oraciones de cada aprendiente en cada instancia evaluativa y en total durante todo el ciclo lectivo (Tabla 2 y 3).

Dado que los aprendientes ya han recibido instrucción explícita acerca de los rasgos sintácticos y pragmáticos de las estructuras no canónicas objeto de estudio, es posible hipotetizar que las construcciones de tipo hendidas y con extraposición constituyen los patrones sintácticos a los que recurren los aprendientes para intervenir a favor o en contra durante el momento de la argumentación, en particular en el plano de la escritura que ofrece durante la redacción la posibilidad de disponer de tiempo para seleccionar los recursos más efectivos y defender el propio punto de vista.

Resultados

Se contabilizan un total de 94 patrones no canónicos en un total de 46 ensayos producidos por 16 aprendientes, aunque cabe destacar que 5 escritos no contienen ninguna instancia de las estructuras estudiadas. Del total de 94 oraciones, 85 (90%) son casos de extraposición mientras que las demás son estructuras hendidas, 8 de tipo *It-cleft* y solo 1 *Pseudo-cleft*. Cabe destacar, además, que del total de 85 casos de extraposición, 41 corresponden a posposición de cláusulas *that-*, 41 a cláusulas con forma infinitiva, 1 de tipo exclamativa, 1 de gerundio y 1 que utiliza la conjunción *like* en lugar de *that*. La cláusula en posición final es típicamente el sujeto ya que solo en 2 casos hay extraposición de objeto.

Análisis e Interpretación de Datos

Con respecto a la primera pregunta de investigación, los datos confirman que los aprendientes del cuarto año han adquirido las estructuras objeto de estudio. La mayoría de los alumnos lograron construir las oraciones con extraposición de manera correcta, es decir con el pronombre anticipatorio *it* y la cláusula en posición final. De esta manera logran superar la construcción idiosincrásica frecuente que presentan en etapas anteriores en las que el elemento movido a posición final es una frase nominal y no una cláusula, como se observa en el ejemplo [7]. En este corpus, solo en una ocasión se observa esta variedad de extraposición.

[7] (*) [...] It is also quite important the design of the product [...]

En cuanto a los casos de oraciones hendidas, si bien son escasas en número, no se identificaron casos de sintaxis irregular. Es importante destacar que la totalidad de sintagmas observados responde a la necesidad comunicativa del escritor, de hecho las mismas no son observadas como inapropiadas por el profesor de clase que corrige los escritos, ni tampoco por los investigadores de este trabajo.

De los datos obtenidos se concluye que la estructura no canónica de extraposición es utilizada con mucha más frecuencia, mientras que las oraciones hendidas son escasas (9% del total). Esto puede deberse a que las estructuras hendidas poseen una organización sintáctica más compleja y por ende podrían ser más difíciles de construir que la extraposición. O bien, esto puede deberse a que dichas oraciones no son necesarias en el contexto de los ensayos argumentativos de los aprendientes. Si bien las estructuras de tipo hendidas son principalmente utilizadas para enfatizar y contrastar una información en particular moviendo el foco hacia el inicio de la oración, es posible que el escritor no precise recurrir a las oraciones hendidas para argumentar a favor o en contra del tema indicado por la consigna del ensayo.

Desde una mirada diacrónica de los datos, se concluye que contrariamente a lo esperado, la frecuencia de ocurrencia de oraciones no canónicas del tipo hendidas o con extraposición, no crece progresivamente al avanzar el año académico sino que se mantiene más o menos estable en cada etapa. Tampoco se observa que los alumnos que recurren a la mayor cantidad de patrones no canónicos sean aquellos que emplean a una sintaxis de mayor complejidad, fracasan en la construcción de la misma y finalmente desaprovechan las evaluaciones.

Por el contrario, los alumnos que utilizan un mayor número de estructuras no canónicas son aquellos cuyo desempeño académico en la clase de lengua inglesa es superior. Esto se ve reflejado en su rendimiento en la asignatura ya que ellos aprobaron los ensayos ya sea en instancia inicial o de recuperación, y finalmente regularizaron la materia. Cabe agregar que los datos no permiten concluir que los alumnos que no regularizaron la asignatura sean aquellos que no han adquirido todavía las estructuras no canónicas objeto de estudio.

Conclusión

Para concluir, se podría afirmar que las tareas de observación y análisis realizadas por los alumnos en las clases de sintaxis inciden positivamente en el uso eficiente de las estructuras estudiadas al utilizarlas en la producción de ensayos.

Los resultados obtenidos en este estudio se corresponden con los datos de Boström Aronsson (2002) que muestran que la extraposición es frecuente en la producción escrita de aprendientes de inglés. Se podría hipotetizar que las oraciones con extraposición son más frecuentes por cuanto requieren menor complejidad sintáctica ya que un elemento es trasladado desde su posición natural hacia el final del sintagma. Es destacable, sin embargo, el nivel alcanzado por los aprendientes quienes en esta etapa ya no producen oraciones sin sujeto como suele suceder en la transferencia de esta estructura en los inicios del desarrollo de la L2. También se destaca la superación de una etapa anterior en la que la extraposición se suele sobregeneralizar a casos de frases nominales complejas que se mueven a posición final anticipadas por un sujeto gramatical *it*, sintagma que no corresponde a la sintaxis inglesa.

En lo que respecta a la escasa frecuencia de oraciones hendidas, podría concluirse que los datos atienden a razones pragmáticas y/o sintácticas. Por un lado, la función discursiva de las oraciones hendidas, las que son principalmente utilizadas para enfatizar y contrastar una información en particular, podría no responder a las necesidades pragmáticas de los aprendientes. Por otro parte, la ausencia o escasez de oraciones hendidas podría deberse a una estrategia de evitación, ya que las mismas requieren mayor complejidad sintáctica. Al respecto es importante destacar que un elemento de la sintaxis canónica sale de su posición natural para transformarse en el foco de otra estructura, dejando al aprendiente además ante la tarea de reconstruir la oración subordinada con la correspondiente brecha sintáctica y su pronombre relativo.

En coincidencia con la esperada complejidad sintáctica creciente en el proceso de desarrollo de L2, los datos analizados muestran que la utilización de estructuras no canónicas está relacionada con el nivel de desarrollo lingüístico del aprendiente ya que son los alumnos más avanzados quienes recurren a ellas en sus producciones argumentativas. Queda pendiente, sin embargo, cotejar el estado de adquisición de las oraciones hendidas ya que la experiencia de enseñanza demuestra hasta aquí que los aprendientes en cuestión, como en el estudio de Haiying y Manchun (2004), están preparados para recibir instrucción explícita sobre el tema, llevar a cabo juicios de gramaticalidad, completar con éxito ejercicios de transformación, e identificar la motivación discursiva de las oraciones hendidas en contexto pero todavía no son capaces de incorporarlas a su repertorio lingüístico de producción.

Queda pendiente para próximas experiencias de investigación explorar el efecto de la producción de estructuras sintácticas no canónicas en contexto de evaluación, como es el caso de los datos aquí considerados, en contraposición con la escritura argumentativa de aprendientes en el nivel superior en situación de práctica áulica. Una pregunta que emerge de los resultados obtenidos apunta al número de estructuras no canónicas, en especial las hendidas o *clefting*, que podría ser mayor en la composición escrita fuera del contexto de la evaluación, en las que al estar más distendido, el aprendiente podría intentar construir organizaciones sintácticas más complejas sin la presión del posible fracaso que implica desaprobar una prueba parcial.

Referencias

Biber, D., Johansson, S., Leech, G., Conrad, S., y Finegan, E. (1999). *Longman grammar of spoken and written English*. Harlow: Longman.

Boström Aronsson, M. (2002, mayo). *Extraposition in Swedish advanced learner writing*. Ponencia presentada en ICAME 2002 The Theory and Use of Corpora. The 23rd International Conference on English Language Research on Computational Corpora of Modern and Medieval English, Gotemburgo, Suecia.

Haiying, G., y Manchun, D. (2004). The acquisition of relative clause extraposition by Chinese learners of English: A study of the effects of explicit/implicit instruction. *Foreign Language Teaching and Research*, 6, 45-51.

Huddleston, R., y Pullum, G. K. (2002). *The Cambridge grammar of English language*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Cuadro 1: Estructuras No Canónicas por Aprendiziente e Instancia Evaluativa

Test 1	Test 2 (Recuperación)	Test 3	Test 4 (Recuperación)
Informante: D	D	D	D
<p>.... it is communication which [that] has declined.</p>	<p>... it is important to stay aware of our identify, of where we come from.</p> <p>... it is important to keep alive the things that make each culture unique.</p> <p>... it is important to remember the things that make us special and unique as a nation...</p>	<p>It is very important to be clever and careful to analyze ads...</p>	<p>... it is online that we maintain them.</p> <p>... it is important to remember that...</p> <p>... it is through machines that we communicate ...</p>

Informante: G	G	G	G
<p>...it is incredible how mad we can go and how helpless we would look.</p> <p>... it is hard to see</p> <p>...how is it [it is] that now we cannot live without knowing how our kids are or what are they doing now...</p> <p>... it is the television the one that gives us the possibility to enjoy films, series, concerts and all other kinds of content...</p> <p>It should be acknowledged that television does breed laziness...</p> <p>... it is our responsibility not to become addicted to it.</p>	<p>... it is common that countries, people and culture are becoming more and more alie.</p> <p>Planes and ships have made it possible to connect incredible distances....</p> <p>...that they have made it possible for us to save time...</p> <p>... it is values, traditions and customs which [that] define a country and the people that live in there...</p>	<p>... it is hard to reject the desire to get them.</p> <p>It could be argued that in fact, advertising creates an artificial demand for products and encourages consumerism.</p> <p>... it is our capacity to judge either goods and services or prices what will make such products and sales successful or not in the end.</p> <p>...it is just difficult to [for] consumers to say no and not to decide to purchase products blindly.</p> <p>...it is important to bear in mind that more than often, we may purchase a product just because we would like to have it and not because we need it.</p> <p>It is undeniable that, broadly speaking, their main aim is to sell...</p>	<p>--- no hizo test</p>

<p>Informante: I</p> <p>Technological advances make it possible to be permanently connected with friends and family.</p> <p>... it is crucial to have a phone to ask for help as soon as possible.</p>	<p>I</p> <p>--- no hizo test</p>	<p>I</p> <p>It cannot be denied that ads have become an important part of people's lives.</p> <p>It is up to each person to be responsible with money and to be critical when watching or reading an ad</p>	<p>I</p> <p>--- no hizo test</p>
<p>Informante: E</p> <p>... it is important to highlight that face to face interaction is not only the most complete and authentic way of communication.</p>	<p>E</p> <p>... it is true that people should share their culture...</p> <p>... it is also true that certain aspects of their culture should be kept and transmitted from generation to generation.</p> <p>... it (culture) is what makes us remember our past and our origins.?</p>	<p>E</p> <p>While it is true that people are who decide what to buy or not, ...</p>	<p>E</p> <p>--- no hizo test</p>

<p>Informante: F</p> <p>..It is true that overuse of them may lead you to become a couch potato...</p> <p>... it is up to the person to decide what to watch or read...</p> <p>... it is impossible to deny the vast number of advantages which computers, TV and mobile phones have.</p>	<p>F</p> <p>--- no hizo test</p>	<p>F</p> <p>It is said that advertising creates an artificial demand for products ...</p> <p>... it is highly probable that parents will end up buying these expensive, unnecessary items.</p> <p>... it cannot be denied that they encourage excessive consumerism.</p>	<p>F</p> <p>... it is easier for people to keep their affective bonds than it was in the past ...</p> <p>... it was almost impossible to share the same amount of information they share now on a daily basis.</p> <p>It is undeniable that technology has affected human relationships.</p> <p>It is up to the individual to use technology in a conscious way ...</p>
<p>Informante: L</p> <p>It would be impossible to imagine our lives without technology.</p> <p>... it is true that we have become dependent on technology...</p>	<p>L</p> <p>--- no hizo test</p>	<p>L</p> <p>It is common to walk around cities and see big led screens on their main streets, pamphlets, leaflets, ...</p> <p>... it would be impossible to survive in the world of business without advertising.</p> <p>... it is true that advertisement [advertising] is a determining factor for economy, ...</p>	<p>L</p> <p>... it is true that it has had an important influence on the way people relate to each other, ...</p> <p>It is undeniable that if people know how to exploit it, technology can certainly help to keep their social bonds and relate with others.</p> <p>It is up to us to make the most of it.</p>

Informante: N ... it is true that many devices may cause several psychological and sometimes physical problems...	N --- no hizo test	N (*) ... it is also quite important the design of the product it is true that advertisement [advertising] is necessary for both, consumers and sellers, ...	N ... it was very hard for people who lived far from each other to see their faces it was almost impossible to maintain their bonds.
Informante: Z ... it was surprising to see that many respondents claimed that computers breed laziness and discontent. ... it is worth mentioning TV sets and music player gadgets...	Z --- no hizo test	Z ... it is possible to watch on TV or to hear on radio and the internet the Reduce Fast Fad ad ...	Z - test sin datos
Informante: O ... it is because of these technological innovations that children at present lack social competence ...	O ... it is true that some countries would agree to how some ideas about the economy of their country... (*) ...how good would it [would] be to have in a developed country... ... it is true that our cultural identity and traditions are in danger...	O It is also important to consider how the package will look when it is brought home. It is very common to see advertising programs that try to sell useless things making them see [appear] as vital for your life. It is very common to hear people saying that when the product arrived home, it was not what they have expected. It is up to you to use it properly.	O It is not only computers that have affected the way we relate.

Informante: M It goes without saying that modern technological innovations have improved the way we communicate... What we are forgetting is our social ability for the face to face interaction... ...it is true to say that those boom to mankind innovations are highly valuable devices...	M ...it is vital that they continue communicating with their family and friends... ... it's essential to continue with their traditions.	M --- no hizo test	M --- no hizo test
Informante: C ... it seems to me that modern technological innovations give users the opportunity to make their lives complicated and simple.	C It is clear that the media developments in technology offers have affected people's lifestyle... ... it is possible to get together with friends or relatives... ... it is true that all things that technology provides to human beings facilitate their essential activities... ...it is true that technological advances become people more alike... ... it seems to me that technology brings society enormous benefits.	C --- no hizo test	C --- no hizo test

Informante: S ... it seems to us that we are going to do everything in the right way. It is clear that since we have been introduced to technology the world has developed a faster and quicker place...	S It should be taken into account that education at school should be full of history about the country... It is very common to see TV listings full of Hollywood movies...	S --- no hizo test	S --- no hizo test
Informante: R ... it is true that they are a benefit to society. It seems like people is [are] living a life through these devices... ... it is undoubtedly true that technological devices such as computers and cell phones can create a lazy society... ... it is also true that they are inventions created just to make lives easier.	R It's undoubtedly true that technological advances in the field of transport and communication brought about the myth of the 'global village'...	R --- no hizo test	R --- no hizo test
Informante: V ... it is important to remember that gadgets are supposed to be an aid at work... ... it seems to me that rather than being disadvantageous to individual lives, technological gadgets are exceptional innovations...	V It cannot be denied that technological advances play a major role in our modern world. ... it is important to bear in mind that many researchers and science seem to accept the cultural changes caused by the use of modern technology. ... it seems to me that technological advances have highly contributed to the development of a globalized culture...	V --- no hizo test	V --- no hizo test

Informante: X ... it is not arguable that two of the most important modern innovations were the computer and the television.	X --- no hizo test	X - test sin datos	X - test sin datos
Informante: A ... it is not necessary to wash the dishes or clothes... ... it is clear that they can be used to make humans' work easier and fast.	A - test sin datos	A --- no hizo test	A --- no hizo test

Cuadro 2: Tipos de Estructuras No Canónicas por Aprendiziente y Condición Académica Final

Aprendiente	Extraposition	It-cleft	Wh-cleft	Total	Rendimiento
D	5	3	0	8	Regularizó
G	13	3	0	16	Regularizó
I	4	0	0	4	Regularizó
E	4	0	0	4	Regularizó
F	10	0	0	10	Regularizó
L	8	0	0	8	Regularizó
N	4	0	0	4	No regularizó
Z	3	0	0	3	No regularizó
O	7	2	0	9	No regularizó
M	4	0	1	5	No regularizó
C	6	0	0	6	No regularizó
S	4	0	0	4	No regularizó
R	5	0	0	5	No regularizó
V	5	0	0	5	No regularizó
X	1	0	0	1	No regularizó
A	2	0	0	2	No regularizó
Total	85	8	1	94	---

Cuadro 3: Cantidad de Estructuras No Canónicas por Aprendiziente e Instancia Evaluativa

Aprendiente	Test 1	Test 2 (Recuperación)	Test 3	Test 4 (Recuperación)
D	1	3	1	3
G	6	4	6	---
I	2	---	2	---
E	1	2	1	---
F	3	---	3	4
L	2	---	3	3

N	1	--- no hizo test	1	2
Z	2	--- no hizo test	1	0
O	1	3	4	1
M	3	2	--- no hizo test	--- no hizo test
C	1	5	--- no hizo test	--- no hizo test
S	2	2	--- no hizo test	--- no hizo test
R	4	1	--- no hizo test	--- no hizo test
V	2	3	--- no hizo test	--- no hizo test
X	1	--- no hizo test	0	0
A	2	0	--- no hizo test	--- no hizo test

Capítulo 12

El aprendizaje cooperativo en la enseñanza de una cultura extranjera en el nivel universitario

Annekathrin Schäfer
s.annekathrin@web.de
Facultad de Lenguas
Universidad Nacional de Córdoba

Resumen

La cátedra *Cultura y civilización de los pueblos de habla alemana*, cuyo objetivo es ofrecerles a los estudiantes un panorama de dicha cultura, forma parte de las carreras del *Traductorado, Profesorado y Licenciatura en Lengua y Literatura Alemana* de la UNC. Para facilitar el proceso de aprendizaje hemos implementado ciertos métodos didácticos a fin de agilizar el trabajo científico y volverlo más accesible. Resultados muy convincentes ha dado el denominado *aprendizaje cooperativo*, donde el aprendizaje depende del intercambio de información entre los estudiantes. Al preparar futuros docentes de alemán estos métodos no solamente ayudan en el aprendizaje propio del estudiante, sino que también representan una herramienta para su futura carrera como docente o integrante de un equipo de investigación. En la ponencia presentaremos el método en sí, su aptitud particular para la enseñanza de una lengua extranjera y ejemplos de la adaptación del método para la cátedra *Cultura y civilización*.

Introducción

En las carreras del *Traductorado Público Nacional de Alemán, Profesorado de Alemán y Licenciatura en Lengua y Literatura Alemana* de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba, se integra una cátedra llamada *Cultura y civilización de los pueblos de habla alemana*. El objetivo de la cátedra es brindarles a los estudiantes un panorama de dicha cultura. Se supone que el estudio de una lengua queda incompleto sin un conocimiento de su cultura hablante, ya que la lengua y la cultura se explican y condicionan mutuamente. Como docentes de esta cátedra nos enfrentamos con varias problemáticas: el estudiante se tiene que familiarizar con una cultura que es ajena a la propia y para el trabajo en clase se espera del estudiante la preparación de textos científicos en la lengua extranjera. En este contexto se le presentan dos dificultades: el conocimiento de un nuevo contexto histórico y la lectura en una lengua extranjera. Para la facilitación de este proceso hemos implementado ciertos métodos didácticos a fin de facilitar el trabajo científico. Ha dado resultados muy convincentes el denominado

aprendizaje cooperativo, donde el aprendizaje depende del intercambio de información entre los estudiantes. El conocimiento en el aula se construye a partir de la interacción y la colaboración de forma sistemática. En la enseñanza de una lengua extranjera en el nivel superior este método ha demostrado ser muy indicado ya que contribuye especialmente a desarrollar habilidades comunicativas, al trabajo en grupo y a la flexibilidad en el pensamiento. A continuación presentaremos el método en sí, ejemplos de adaptación del mismo para la cátedra *Cultura y civilización* y su aptitud particular.

Acerca del aprendizaje cooperativo

Desarrollo. El aprendizaje cooperativo es un enfoque teórico que se investiga desde los años 80 del siglo pasado sobre todo en Estados Unidos, Canadá e Israel (Adamski, 2013: 7), pero que en la práctica está poco difundido. El aprendizaje cooperativo como enfoque constructivista parte de una idea contraria a la del behaviorismo, el cual entiende al ser humano en formación como un ser pasivo que necesita de un docente trasmisor de conocimientos que obtiene sus objetivos a través de recompensas y castigos. Según este enfoque la clase se basa en instrucciones directas, que se suelen caricaturizar con la imagen del embudo por el que se vierten conocimientos en la mente del aprendiente. Tal enfoque brinda ventajas para un resumen sistemático de un área temática nueva y materias lectivas muy amplias. En cambio el constructivismo, en cuyo marco ubicamos el aprendizaje cooperativo, parte de la convicción de que el aprendizaje es activo, constructivo, acumulativo y guiado por un objetivo final. Activo en el sentido de que el material necesita ser comprensible ya que el estudiante lo tiene que procesar; constructivo porque el estudiante lo interrelaciona con otras informaciones; acumulativo porque se construye siempre a partir de conocimiento previo y está guiado por un objetivo final que necesita ser revelado para que brinde motivación y orientación. El conocimiento en este contexto no está considerado como algo cerrado o finalizado, sino con que depende de contextos individuales y sociales. En el aprendizaje cooperativo el rol del docente es el de un asesor, un *coach*, un estímulo que provee al estudiante con herramientas para trabajar sobre un problema. El estudiante es activo, auto-guiado y autónomo y alcanza logros propios en la construcción de conocimiento (Konrad y Traub, 2012: 15-20).

Condiciones. El aprendizaje cooperativo comprende las siguientes condiciones: la comunicación entre pares, la cooperación activa para la obtención de objetivos colectivos y la asunción de responsabilidad para el proceso de aprendizaje individual como también colectivo. El aprendizaje cooperativo se basa en la reflexión de que el aprendizaje es un suceso natural y social. Los participantes se comunican y se estimulan mutuamente. Al igual que el estudiante, el docente también se tiene que acostumbrar a un rol nuevo, que implica reducir el impulso de tomar “las riendas” de la clase, demostrar sus conocimientos y de mantener el aula en silencio. Se espera de él que intente intervenir lo menos posible en el trabajo cooperativo y que se dirija a los grupos solamente si se lo solicitan. Sinónimos para el aprendizaje cooperativo son: aprendizaje colaborativo y aprendizaje grupal.

Ventajas. Las ventajas del aprendizaje cooperativo son: mayor rendimiento en el aprendizaje, mejor eficacia cognitiva (ej. conclusiones y pensamiento crítico), un entendimiento más profundo del contenido de la clase, un nivel menor de estrés y

miedo, y el estímulo de ver a situaciones desde la perspectiva de otros. Se entiende más claramente la particularidad del aprendizaje cooperativo en comparación con el aprendizaje individual. La responsabilidad del estudiante se amplía en el trabajo grupal, ya que es responsable no solamente de su propia tarea sino también del objetivo grupal y permite que los conflictos cognitivos, el intercambio de perspectivas diversas, se puedan resolver de una manera más rápida y a largo plazo. El integrante del grupo se confronta inmediatamente con miradas opuestas. En el intercambio, distintas perspectivas pueden estar unidas y varias características de una temática pueden estar empalmadas. El trabajo cooperativo facilita abstraer, comparar y resumir en un nivel superior, porque en grupo se realiza un intercambio de pensamientos, preguntas, dudas y problemas. Una diferencia notable entre el aprendizaje cooperativo y el individual es el desarrollo de la tarea. Mientras que en el aprendizaje individual el estudiante realiza un aprendizaje individual, en el aprendizaje cooperativo nos encontramos con una situación en la cual el estudiante está obligado a explicar y enseñar sobre su tarea particular. La expectativa de tener que explicar o enseñar algo, automáticamente influenciará el proceso de elaboración del conocimiento individual. En este sentido, el estudiante “construye” conocimiento ya que debe usar un lenguaje natural, activar los conocimientos previos de los otros integrantes, encontrar ejemplos y considerar otras perspectivas para su desenvolvimiento. El aprendizaje cooperativo se muestra especialmente apto para temáticas de perspectivas múltiples. El intercambio de varias perspectivas profundiza la comprensión, produce una mejor elaboración de la temática y da lugar a la conexión con la propia base de conocimientos previos. Esto lleva a la memorización a largo plazo del contenido de clase. Al proceder de esta forma se ponen en práctica particularmente las estrategias meta-cognitivas como supervisar, controlar, regular, negociar, debatir y comprender. Se valora no solamente la competencia profesional, sino también el trabajo de estructuración, reducción y visualización (Adamski, 2013: 12; Wenzel, 2014: 11). El aprendizaje cooperativo además evita la acumulación de *conocimiento flemático* (Konrad, 2012: 159), que se refiere a todo conocimiento que no se puede transformar en actuación efectiva. Se trata de conocimiento existente pero no disponible. En este tipo de conocimiento nuevas informaciones no se integran al conocimiento ya existente, no se realiza un cruce, ni se establecen relaciones. El *träges Wissen* (trad. conocimiento flemático) queda reducido al contexto en el cual fue adquirido, se activa por ejemplo para un parcial, un examen, una materia particular. Si aplicamos el aprendizaje cooperativo, el estudiante aprende actuando en un contexto social y asume perspectivas múltiples. El aprendizaje se vuelve dialógico, reflexivo y procesual, y de este modo la tarea gana en autenticidad y contextualización.

Desventajas y cómo enfrentarlas. Una encuesta del año 1993 (Huber, 1993 citado en Konrad y Traub, 2012: 43) detectó que en Alemania las formas del aprendizaje cooperativo fueron usadas solamente en un 7% del total de las clases desarrolladas en el marco de la investigación realizada, por lo que se notó una discrepancia entre la estimación pedagógica de dicho método y la práctica diaria. Anteriormente ya mencionamos que el aprendizaje es más eficaz estudiando con métodos cooperativos, pero procesos exitosos en el trabajo cooperativo representan más bien una excepción. En muchos casos eso se debe a varias problemáticas que pueden surgir al aplicar estos métodos, una de las más comunes de ellas es la insuficiente disposición por parte de los estudiantes. Para evitar esto, es importante establecer reglas para el trabajo, por ejemplo, las tareas individuales se tienen que identificar y repartir adecuadamente y el enunciado tiene que estar estructurado claramente y equitativamente. El *metadiscurso* iniciado en clase

por el docente (Braun, Heiter, Speckin y Wollmann, 2013: 15) ayuda a los estudiantes a discutir las posibilidades de cooperación y analizar las ventajas y desventajas. Este meta-discurso amplía las competencias individuales de cooperación tales como escuchar, formular preguntas adecuadas, solucionar conflictos constructivamente, resolver dificultades con otros integrantes y comunicar intereses propios sin generar conflictos. Una sugerencia para grupos que aún no tienen experiencia en el trabajo grupal es asignar roles puntuales: un observador, un encargado de controlar el tiempo, un encargado de dirigir la discusión, un secretario, un expositor. Esto aumenta la confianza y estimula la discusión, y la rotación de los roles evita que algunos estudiantes se aprovechen del trabajo grupal y que se generen distribuciones de trabajo rutinarias. La alternación de los grupos también es conveniente para que los estudiantes se confronten con diferentes estilos de trabajo, diferentes capacidades y fomenten su capacidad de empatía. Otra desventaja notable del trabajo cooperativo es el tiempo que requiere, por lo que la limitación temporal de las fases del trabajo grupal juega un rol muy importante. El trabajo cooperativo es razonable para ciertos objetivos, pero no para todos. Cuando se trata de mera transmisión de conocimiento no se recomienda, sin embargo, para pedir diferentes opiniones, el trabajo grupal se muestra muy útil, por ejemplo, en grupos de trabajo todos tienen la posibilidad de expresarse y muchas veces la motivación de expresarse en un grupo es mayor que en el plenario (a esto nos referimos al principio constatando que el aprendizaje cooperativo reduce el nivel de estrés). La comunicación en un lenguaje espontáneo y auténtico, en un ambiente “no público”, brinda un potencial didáctico al trabajo grupal. Al enseñar una cultura extranjera en una lengua extranjera pudimos observar que cuando trabajan en grupo los estudiantes muchas veces cambian a su lengua materna, algo que en el plenario no es posible, y que les da la posibilidad de “pre-pensar” o “modelar” opiniones e ideas. El estudiante puede aprovechar la variedad de argumentos, posturas y opiniones surgidos en el grupo para ensayar ideas propias que no están plenamente desarrolladas todavía y exponerlas en la discusión grupal. Este aspecto se recomienda para temas de diversos puntos de vista o temas que se contradicen en el discurso científico. Además el aprendizaje cooperativo se puede aplicar para el repaso de temáticas. Al trabajar en grupo los estudiantes se complementan mutuamente para llegar a un conocimiento grupal. Esto permite a los estudiantes compilar el conocimiento sobre una temática. También se puede trabajar en grupo sobre temas ambiguos que no poseen una respuesta correcta. En este caso, los integrantes dependen de su grupo para llegar a la máxima cantidad de respuestas posibles. Para minimizar la falta de disposición de parte de los estudiantes antes mencionada, el incentivo para el trabajo cooperativo es muy importante. Ellos necesitan saber que esta manera de trabajar promueve la capacidad de defender de un punto de vista, la posibilidad de contemplar perspectivas múltiples y la fabricación de un producto compartido.

Métodos para aplicar en la cátedra Cultura y civilización

A continuación presentaremos varios métodos y su posible aplicación en la cátedra *Cultura y civilización de los pueblos de habla alemana*. No consideraremos métodos más conocidos como *mindmap*, *cluster*, *fishbone*, *MURDER-Script* o *mapa conceptual*.

Think-Pair-Share

El método *Think-Pair-Share* fue desarrollado por Cottell y Millis en 1993 (Konrad y Traub, 2012: 151) y en él se trata de reflexionar en grupos de dos estudiantes. En la primera fase, *Think* (pensar), después de una introducción del docente al tema y la presentación de la actividad, cada estudiante reflexiona individualmente sobre el tema o la pregunta y toma notas. En esta fase el estudiante relaciona el material de la tarea con conocimientos previos. Esta fase implica la construcción. En la segunda fase, *Pair* (intercambiar), el alumno debate sobre el tema con su par, por lo que en esta fase se realiza una co-construcción de conocimiento y se completa y amplía la propia reflexión. En la tercera fase, *Share* (compartir), los resultados se presentan en el plenario y es en esta fase cuando se lleva a cabo la instrucción. Las ventajas de este método son que el estudiante tiene tiempo de reflexionar antes de presentar sus ideas en el plenario. Es usual que pocos estudiantes sean activos en una clase frontal y participen en las discusiones de clase, en cambio aplicando *Think-Pair-Share* se logra una participación individual muy alta. Al tener la posibilidad de una conexión con estructuras de conocimientos previos en la fase de *Think y Pair*, el estudiante puede llegar a concepciones más diferenciadas (Konrad y Traub, 2012: 151-152; Braun et al., 2013: 24; Adamski, 2013: 41-42). En la enseñanza de una cultura extranjera este método se puede aplicar para trabajar con fuentes históricas cortas, citas históricas, caricaturas, después de una ponencia o un trabajo práctico de un estudiante para reflexionar grupalmente sobre su presentación como también después de la presentación de una película o un documental histórico o cultural. Especialmente las fuentes históricas y las caricaturas que permiten una lectura amplia que depende del conocimiento contextual se ven muy enriquecidas por una lectura cooperativa. En la fase del intercambio (*Share*) la lectura para un estudiante de otra cultura y otra lengua se presenta más fácil ya que las fuentes históricas implican otro lenguaje con un vocabulario específico y diferente del lenguaje contemporáneo y requieren un análisis para detectar si su mensaje idealiza, embellece, denuncia o acusa. Dudas y dificultades en la comprensión pueden ser discutidos en grupos pequeños antes de presentarlos al plenario. El método también puede ser útil en cursos de duración de dos a cuatro horas cátedras en los cuales la atención de los estudiantes no se garantiza permanentemente. Con este método salen de su rutina de oyente y participan activamente en clase.

Jigsaw

El método *Jigsaw* (trad. rompecabezas grupal) fue desarrollado por Aronson en los años 70 del siglo pasado. El autor enfatiza la interdependencia estructurada que se realiza cuando se articulan pensamientos, se escucha a los otros participantes y se integran diferentes ideas. En una primera fase el docente organiza a los estudiantes en grupos, introduce los textos y materiales a trabajar y crea una contextualización del tema. Luego se reparten las tareas. Cada grupo matriz de cuatro integrantes recibe cuatro tareas diferentes. En la segunda fase los estudiantes elijen una tarea, un texto o una pregunta y se cambian al grupo de expertos, que es un grupo donde todos trabajan sobre el mismo tema. Ahí los integrantes necesitan apoyarse y contribuir para acordar qué se va a presentar. Luego, en la fase tres, los expertos vuelven a su grupo matriz y presentan los resultados que elaboraron. Este método es muy indicado para la introducción de nuevas temáticas. Se puede trabajar con cuatro textos cortos sobre cuatro aspectos de un campo, por ejemplo la vida en la Edad Media: aristocracia, campesinos, clase media y clero. En los grupos matrices los estudiantes se reparten las clases sociales, luego trabajan grupos de expertos sobre *una* clase social. En la última fase, cuando cada experto vuelve a su grupo matriz, cada uno presenta el tema trabajado y al unir los cuatro aspectos a los estudiantes se les presenta una imagen

ya bastante amplia de la sociedad. Las impresiones de las diferentes clases sociales se pueden discutir. También se puede aplicar para temas de perspectivas múltiples y controvertidas.

Ejemplo 1. Las diferentes maneras de solucionar las cuestiones sociales en el siglo XIX. Cada grupo trabaja sobre las soluciones presentadas por los diferentes partidos políticos e intenta una evaluación de lo propuesto. Los grupos podrían ser: los socialdemócratas, las iglesias, el gobierno y los empresarios. En los grupos matrices luego se discute la aptitud y las problemáticas de cada solución y se ocupa críticamente de cada concepción. Si los grupos trabajaron detenidamente pueden surgir reflexiones polifacéticas sobre los conflictos de intereses fundamentales de una sociedad basada en el capitalismo.

Ejemplo 2. Las causas del fracaso de la República de Weimar. Cada grupo trabaja sobre las causas económicas, políticas, constitucionales y sociales respectivamente. En el grupo matriz luego se discuten las mismas para una argumentación multicausal.

Ejemplo 3. El 8 de Mayo de 1945: ¿día de la liberación o día de la derrota? Mediante diferentes comentarios y reportes personales de testigos de la época los alumnos se enfrentan con diferentes posturas y sentimientos. Algunos estudiantes leerán reportes de testigos que evalúan esta fecha como una caída (por ejemplo un nacionalsocialista o un soldado convencido) y otros que consideran la capitulación incondicional de la Alemania nacionalsocialista como una liberación (por ejemplo una madre soltera o un judío). Luego, en el grupo matriz, los expertos presentan el “caso” elaborado y conocen diferentes impresiones de los otros integrantes. De esta manera los estudiantes aprenden a través de la presentación de “su” testigo y al escuchar las otras presentaciones sobre la amplitud (hasta polaridad) de percepción de sucesos históricos y culturales.

Es importante especificar claramente la duración del trabajo en grupo. Para cada fase del *Jigsaw* se tiene que fijar un tiempo determinado (Konrad, 2012: 110-111; Wenzel, 2014: 115; Adamski, 2013: 111-113).

Partner-Jigsaw

El *Partner-Jigsaw* es muy similar al método antes mencionado. Se arman grupos de dos integrantes donde cada uno elige uno de dos textos. Se trabaja primero en pares expertos y luego en los pares matrices. Esta variante es más flexible que el trabajo con grupos más numerosos. Se presentan temas de dos posturas diferentes, así como también temas complementarios. Algunas propuestas son:

Ejemplo 1. La Guerra de los Labradores de 1525 desde el punto de vista de Martin Lutero y Thomas Müntzer. Algunos estudiantes trabajan sobre la postura de Lutero, que rechaza no solamente la violencia de esta revolución sino también el reclamo de libertad para los labradores. Otros estudiantes trabajan sobre la postura de Müntzer, que defiende los reclamos de los labradores y se vuelve un líder para ese movimiento. Cada grupo elabora una postura con sus fundamentos y motivación, y en la última fase las contraponen.

Ejemplo 2. La constitución de la República de Weimar de 1919 en comparación con la constitución de la República Federal de Alemania de 1949. Los grupos expertos trabajan con un esquema de una de las dos constituciones. Cada grupo investiga sobre el rol del presidente, del canciller, de la responsabilidad del parlamento, sobre los elementos plebiscitarios y el aseguramiento de la mayoría proporcional parlamentaria. En los grupos matrices luego se discuten las diferencias y se comparan las instituciones y

también se detectan los cambios realizados en la constitución de 1949. En una tercera fase se puede discutir en el plenario si se obtuvo un aprendizaje de las fallas de la constitución de Weimar.

Ejemplo 3. Roles femeninos y roles masculinos bajo la dictadura del Nacionalsocialismo. Cada grupo de expertos trabaja sobre el rol de un género. En el grupo matriz luego se amplía la visión del rol del género opuesto que investigó el otro estudiante del grupo. Los dos roles se unen a una mirada que hablará de la visión nacionalsocialista sobre hombres y mujeres y su deber para la sociedad.

Ejemplo 4. Las dos corrientes de pintura alemana de principios del siglo XIX como reacciones artísticas a la censura y la negación del reclamo para la participación política. Se reparten los temas *Biedermeier* y *Romantik*, y luego en la fase de confrontación se comparan y analizan las diferentes respuestas artísticas a la represión: la corriente que reacciona retirándose hacia lo doméstico y familiar y la que expresa esperanza a través de momentos contemplativos de naturaleza, ruinas y lo fantástico.

Según el tipo de trabajo que realizan los alumnos podrían asignarse los siguientes tiempos de trabajo: trabajo individual: 10 minutos, trabajo en grupos de expertos: 10 minutos, trabajo en grupos matrices: 10 minutos (Adamski, 2013: 69; Konrad y Traub, 2012: 150).

Similar es el método *Ich sehe so, wie du nicht siehst* (trad. *Veo, veo, como vos no ves*). La idea es demostrar que cada ser humano percibe de una manera diferente. Los estudiantes experimentan que en la historia y en el presente coexisten puntos de vista y juicios diferentes y que los mismos también tienen su razón. Se vivencia multi-perspectividad, se fomenta la conciencia que sobre la historia no hay un solo punto de vista, y se ejercita el entendimiento de lo ajeno, lo extraño, lo foráneo. Este método parece particularmente apto para la enseñanza de una cultura extranjera. Tiene además un aspecto lúdico que funciona como estímulo de motivación. Se reparten diferentes roles a los estudiantes. Un ejemplo es la controversia religiosa de principios de la Edad Moderna. Se pueden repartir los roles: estudiante de Martin Lutero, seguidor de Thomas Müntzer, una monja en un monasterio, un hijo de un príncipe católico o protestante, una viuda que acaba de gastar sus últimos ahorros en una indulgencia, con la consigna de pensar qué creen y esperan las personas y cómo querrán que continúe la situación de la época. Cada estudiante defiende la postura de su rol basándose en argumentos y fundamentos históricos. Los estudiantes necesitan imaginarse cómo se posiciona su personaje ante el conflicto histórico y defender su opinión. El aprendizaje abarca no solamente las diferentes posiciones sino también el aprendizaje de que cada perspectiva tiene sus causas comprensibles (por ejemplo la pertenencia a ciertos grupos sociales). Además se hará visible que en la historia no todas las perspectivas tienen o tenían la misma oportunidad de sobreponerse a lo ya establecido. Para un estudiante de otro contexto cultural esto es un aprendizaje importante que le ayudará a entender lo ajeno y a diferenciar entre una perspectiva histórica (como sería la de los personajes) y nuestros puntos de vista y juicios contemporáneos desde otra cultura (Wenzel, 2014: 122-127).

Placemat

Este método (trad. mantel individual) es muy útil para transformar una imagen, un esquema o una caricatura en un texto o viceversa, o un texto en una visualización. Una hoja de papel se divide en tres o cuatro campos, más un campo común. La hoja rota en silencio en el grupo y cada integrante anota su observación en su campo

individual. Luego se sintetizan las respuestas para una respuesta grupal que se anota en el campo central de la hoja. Este método es conveniente para temas que requieren una observación exacta y detallada como sería la transformación de una imagen en un texto, como también para síntesis y resúmenes, como sería la transformación de un texto complejo en un esquema. En cada caso la tarea es de transformar el material de salida en otra estructura de conocimiento. El tiempo estipulado para este método podría ser de 5 a 10 minutos. Posibles ejemplos son:

Ejemplo 1. La genuflexión de Varsovia del canciller alemán Willy Brandt de 1970 y su dimensión política y cultural. En una visita oficial de Estado, Brandt se arrodilla delante del monumento a las víctimas del gueto de Varsovia, un suceso que no estaba previsto en el protocolo. Los estudiantes observan diferentes fotografías y la elección de la perspectiva del fotógrafo. Luego deciden y fundamentan cuál de las fotos elegirían para un libro de historia para la escuela.

Ejemplo 2. Caricaturas sobre Hitler y su política exterior en 1939 de periódicos franceses, ingleses y estadounidenses. En diferentes caricaturas Hitler y Stalin aparecen como novios, como dos víboras, como dos hombres caminando con una pierna atada a la del otro o como el lobo y el oso en caperucita roja. Cada caricatura se burla a su manera sobre un aspecto del pacto entre Hitler y Stalin. Observando primero individualmente y luego uniendo las observaciones a un resultado grupal, los estudiantes serán capaces de llegar a observaciones e interpretaciones más amplias y detalladas. Dado que la interpretación de una caricatura se trata de la aplicación del conocimiento adquirido en clase, el resultado de un intercambio, una unión de ideas, será siempre más enriquecedor. También se puede trabajar sobre caricaturas que reflejan la política interior del Imperio Alemán del siglo XIX (sobre todo sobre la policía) o caricaturas de la época de la Guerra Fría.

Este método se puede usar también para introducir una temática y adquirir de esta manera una impresión del conocimiento previo de los estudiantes (Adamski, 2013: 156; Konrad y Traub, 2012: 150; Braun et al., 2013: 74). En la práctica docente con estudiantes de alemán pudimos observar que este método es muy útil para reducir la velocidad con la cual ellos tratan de solucionar las tareas. Muchas veces saltan de la descripción de la caricatura al análisis del lenguaje de una fuente histórica para empezar directamente con una interpretación personal. Mediante este método pudieron descubrir que la mirada detallada (que en grupo aumenta en calidad) es una condición previa importante para la interpretación.

La controversia estructurada

Este método sirve para fomentar la competencia de juicio y fue desarrollado por Johnson y Johnson en 1989. Favorece al aprendizaje académico a través de controversias intelectuales estructuradas y asegura el contenido de la clase. El desarrollo es parecido al *Think-Pair-Share*. Los estudiantes toman posición de los dos lados de una controversia y llegan a un consenso. Con este método se pueden experimentar las diferentes perspectivas de conocimiento y es especialmente apto para cuestiones que requieren una opinión propia, temáticas que comprenden un pro y un contra, para interpretaciones contradictorias o hechos con varias dimensiones. Los estudiantes aprenden a formular argumentos que los dirijan hacia una comprensión profunda, a fortalecer y defender los argumentos propios y a profundizar los argumentos en contra. Se recomienda para finalizar una temática ya que las diferentes posiciones se deben fundamentar con argumentos.

Ejemplo 1. El jardín barroco y sus manifestaciones de la ideología del absolutismo y el parque inglés y sus manifestaciones de ideas ilustradas. Cada par trabaja sobre una de las dos formas de arte y la defiende y explica en la última fase. A través de la creación de una naturaleza artificial, la manera de podar las plantas y la instalación de caminos (derecho vs. curvado) se manifiestan de una manera muy “legible” para el estudiante las diferentes ideas de dos épocas consecutivas. Las dos ideas opuestas de cómo el hombre se debe apoderar de la naturaleza serán el estímulo de la controversia estructurada.

Ejemplo 2. La postura y las acciones políticas de Bismarck y los partidos conservadores en relación con los trabajadores y, por otro lado, el programa del partido socialdemócrata y los trabajos teóricos de Marx y Engels. En este caso también contamos con dos ideas contrarias: una que quiere evitar la participación política de los trabajadores por considerarla peligrosa para el sistema político actual y otra que la considera necesaria para lograr un cambio para el bien del trabajador.

Ejemplo 3. La estética moderna y su concepción de pluralismo en contraste con la estética nacionalsocialista. Un estudiante (o un grupo de estudiantes) puede trabajar sobre la expresión y diversidad del arte en los Dorados años veinte de la República de Weimar, con sus numerosos estilos como expresionismo, dadaísmo, *Neue Sachlichkeit*, cubismo etc. en relación al concepto democrático de la constitución de la república joven, mientras el otro prepara la posición contraria a través de exhibiciones de arte de los nacionalsocialistas (*Entartete Kunst*) que miran con menosprecio a las corrientes de arte experimentales y promocionan más bien un arte nacional que presenta a la mujer con un rol tradicional como madre y campesina, a la familia como una institución sagrada y al soldado como un héroe. Eligiendo motivos específicos, como la mujer (libre, soltera, fumando vs. madre y cosechadora) o el soldado (herido, destruido, traumatado vs. heroico, musculoso, victorioso) la controversia se podrá discutir muy puntualmente.

Ejemplo 4. La discusión del siglo XIX sobre la necesidad de colonias para Alemania. Se enfrentan dos posturas contrarias: la sociedad de colonias alemanas versus la postura del partido socialdemócrata. La controversia se discute sobre las ideas de que Alemania debe asegurarse su “lugar al sol” y aprovecharse de una producción e importación de productos en las colonias versus el miedo de una política expansiva provocadora que incluso dejaría de lado las problemáticas de la política interior.

Ejemplo 5. La introducción del Euro en 2002. La controversia se estructura a lo largo de las ventajas y desventajas que proyecta la población con el cambio de moneda: la unidad de Europa, un mercado unitario, la pérdida de cambio de dinero (inclusive sus tasas) para empresas y turistas, el desarrollo de una “contra-moneda” para el Dólar, la facilitación para transacciones bancarias entre países europeos y la creación de más unión entre los países participantes versus el miedo de que todo encarecerá, la pérdida del Marco como símbolo de éxito económico y la incertidumbre sobre el futuro valor internacional del Euro, el miedo a la inflación y un estancamiento económico, la pérdida de una parte de la identidad nacional. Mediante la controversia los estudiantes podrán ponerse en el lugar de los temores divergentes de la población de Alemania en el momento de los debates políticos sobre la introducción de la nueva moneda.

La evaluación de los resultados se puede realizar en una conferencia o un coloquio frente al plenario. Voceros de cada grupo defienden sus opiniones, conocen las posiciones opuestas y aprenden a reaccionar flexiblemente. Se reparten diferentes roles: moderador, voceros, público (Adamski, 2013: 159-166 y 170; Braun et al., 2013: 87).

Conclusión y recomendaciones

En resumen se puede decir que los métodos del aprendizaje cooperativo son particularmente apropiados para la enseñanza de una cultura extranjera. Los métodos introducidos anteriormente permiten al estudiante la adquisición de múltiples perspectivas que le facilitan el acercamiento a una cultura ajena a la suya dado que él mismo se enfrenta a las temáticas de la clase con su propio contexto social, ético y cultural. Conocer y discutir diferentes posturas sobre un fenómeno histórico le ayudará a abrirse a diferentes puntos de vista, diferentes opiniones y a colocar su propia postura en un contexto intercultural. El aprendizaje cooperativo que incluye la formación de opiniones, la formulación en palabras propias y la inclusión de experiencias propias le facilitará al estudiante enlazar la cultura ajena con la propia. Se evitarán explicaciones monocausales, monodimensionales y generalizaciones. El estudiante se encontrará no solamente con una cultura e historia ajena a la suya sino también con diferentes puntos de vista dentro de su grupo culturalmente homogéneo. En este contexto queremos citar a Pandel: “Historisches Lernen ist ein Denkstil und nicht das Akkumulieren von Wissen.” (trad. *El aprendizaje histórico es un estilo de pensar y no la acumulación de conocimiento*. Citado en Adamski, 2013: 48).

Teniendo en cuenta también las desventajas del aprendizaje cooperativo, para la implementación de estos métodos recomendamos un cambio sistemático de fases de aprendizaje colectivo e individual. La clase centrada en el docente y la clase centrada en el estudiante no son conceptos que se excluyen. Tampoco sería deseable que el aprendizaje histórico y cultural desaparezca detrás de los métodos.

Sin embargo, los métodos introducidos nos parecen muy indicados para la enseñanza de una cultura foránea, porque a través de la situación de interacción crean el respeto hacia otros objetivos y valores de otras personas y culturas. Este aspecto es el que vuelve al aprendizaje cooperativo de interés para una materia de contenido cultural e histórico para un estudiante de otro contexto cultural. Y *last but not least*: los métodos proveen al estudiante no solamente habilidades académicas, sino también habilidades sociales. Al preparar futuros docentes de alemán estos métodos no solamente ayudan en el aprendizaje propio del estudiante, sino que también representan una herramienta para su futura carrera como docente o integrante de un equipo de investigación.

Referencias bibliográficas

Adamski, P. (2013). *Gruppen- und Partnerarbeit im Geschichtsunterricht: Historisches Lernen kooperativ* (2º ed.). Schwalbach: Wochenschau.

Braun, D., Heiter, M., Speckin, C. & Wollmann, J. (2013). *Kooperatives Lernen in Fächern der Gesellschaftslehre: Aktiv lernen in Raum, Zeit und Gesellschaft*. Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft.

Konrad, K. & Traub, S. (2012). *Kooperatives Lernen: Theorie und Praxis in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung* (5º ed.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Wenzel, B. (2014). *Kreative und innovative Methoden: Geschichtsunterricht einmal anders* (5º ed.). Schwalbach: Wochenschau.

