

Polifonías
Revista de Educación

Revista Bianaual

Departamento de Educación
Universidad Nacional de Luján

Ruta 5 y Avenida Constitución - (6700)
Luján, Buenos Aires, Argentina

www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar
Email: polifoniasrevistadeeducacion@gmail.com

Polifonías Revista de Educación

Copyright:
Departamento de Educación
Universidad Nacional de Luján

ISSN 2314-0488
ISSN 2314-0496 (electrónico)

AÑO VII - Nº 14 // Abril-Mayo 2019

Polifonías Revista de Educación

En CATÁLOGO LATINDEX

VERSIÓN IMPRESA: <http://www.latindex.org/latindex/ficha?folio=2817>

VERSIÓN DIGITAL: <http://www.latindex.org/latindex/ficha?folio=24869>

En LatinRev

En MIAR Matriz de Información para el Análisis de Revistas
<http://miar.ub.edu/issn/2314-0488>

BIBLIOTECA NACIONAL DE MAESTROS (ARGENTINA)

POLIFONÍAS – REVISTA DE EDUCACIÓN

A partir de la necesidad de comunicación del conocimiento científico y el rol decisivo que tienen las universidades en su producción, Polifonías Revista de Educación publica trabajos originales e inéditos sobre temáticas del campo educativo y constituye un espacio de intercambio y actualización académica.

Están invitados a publicar investigadores y estudiosos de los más variados campos problemáticos y corrientes de pensamiento, del ámbito nacional y del extranjero.

Los trabajos deben encuadrarse en algunas de las siguientes categorías: artículos originales e inéditos basados en investigaciones científicas, actividades de extensión, experiencias en docencia, reflexiones sobre un problema o tópico particular; notas, comunicaciones, debates y entrevistas; reseñas o comentarios de libros, de otras publicaciones o de eventos científicos.

La Revista se propone entre sus objetivos contribuir a la conformación de un espacio de comunicación e intercambio entre docentes e investigadores del Departamento de Educación, de las demás unidades académicas de la UNLu y de otras instituciones del país y del extranjero.

Esta publicación intenta promover debates sobre problemáticas educacionales, constituirse en un medio de actualización académica y de difusión de la producción científica del Departamento de Educación poniendo especial énfasis en favorecer la promoción y el reconocimiento de los investigadores jóvenes.

**AUTORIDADES DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN**

DIRECTORA DECANA: ANDREA CORRADO VÁZQUEZ

VICE DIRECTOR DECANO: ÁLVARO JAVIER DI MATTEO

SECRETARIA ACADÉMICA: SUSANA NOEMÍ VITAL

SECRETARIA DE INVESTIGACIÓN Y POST-GRADO: LAURA RODRÍGUEZ

SUBSECRETARIA: GABRIELA VILARIÑO

SECRETARIA ADMINISTRATIVA: MÓNICA RODRÍGUEZ

EDITORIA Y CO-EDITORIA: MARÍA ROSA MISURACA Y ROSANA PASQUALE

CONSEJO EDITORIAL: RICARDO BUR – MARÍA EUGENIA CABRERA –
GABRIELA CRUDER – PATRICIA DIGILIO – STELLA MÁS ROCHA –
NORMA MICHÍ – ADRIANA MIGLIAVACCA

SECRETARIA DE REDACCIÓN: MA. SOL VILLANOVA

DISEÑO DE TAPA: MARIANO RICARDES Y PABLO LULIC

DIAGRAMACIÓN: PABLO LULIC Y LEANDRO BARRIOS PINTOS

FOTOS: ARCHIVO DE IMÁGENES DEL MUSEO DE LAS ESCUELAS, UNLU - SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN DE LA CIUDAD DE BS. AS.; GRUPO MEMORIA HISTÓRICA DEL MOCASE - VC

Consejo Académico

RICARDO BAQUERO, UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, ARGENTINA

DORA BARRANCOS, UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, UNIVERSIDAD NACIONAL DE QUILMES, CONICET, ARGENTINA

FRANCISCO BELTRÁN LLAVADOR, UNIVERSIDAD DE VALENCIA, ESPAÑA

PILAR BENEJÁN ARGUIMBAU, UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA, ESPAÑA

CARLOS BORSOTTI, PROFESOR CONSULTO, UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN, ARGENTINA

JEAN-PAUL BRONCKART, UNIVERSITÉ DE GÈNÈVE, SUIZA

ALICIA CAMILLONI, UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, UNIVERSIDAD DE PALERMO, ARGENTINA

GERMÁN CANTERO, PROFESOR EMÉRITO, UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN, ARGENTINA

GRACIELA CARBONE, PROFESORA EMÉRITA, UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN, ARGENTINA

PAULA CARLINO, CONICET, ARGENTINA

JOSÉ ANTONIO CASTORINA, UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, ARGENTINA

SUSANA CELMAN, UNIVERSIDAD NACIONAL DE ENTRE RÍOS, ARGENTINA

RUBÉN CUCUZZA, PROFESOR EMÉRITO, UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN, ARGENTINA

CELIA DÍAZ AGÜERO, UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO, MEXICO

NORA ELICHIRY, UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, ARGENTINA

GAUDENCIO FRIGOTTO, UNIVERSIDAD FEDERAL FLUMINENSE, BRASIL

MOACIR GADOTTI, UNIVERSIDAD DE SAO PAULO, BRASIL

BEGOÑA GROS SALVAT, UNIVERSITAT OBERTA DE CATALUNYA, ESPAÑA

ESTELA KLETT, UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, ARGENTINA

MARÍA DEL CARMEN LORENZATTI, UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA, ARGENTINA

GUILLERMO OROZCO GÓMEZ, UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA, MEXICO

MARCELA PRONKO, UNIVERSIDAD FEDERAL FLUMINENSE, BRASIL

JORGE RODRÍGUEZ GUERRA, UNIVERSIDAD DE TENERIFE, ESPAÑA

RUTH SAUTÚ, UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, CONICET, ARGENTINA

BEATRIZ SCHMULKER, INSTITUTO DE INVESTIGACIONES DR. JOSÉ MARÍA LUIS MORA, MEXICO

SILVANA SERRANI INFANTE, UNIVERSIDADE ESTATUAL DE CAMPINA, BRASIL

MARÍA TERESA SIRVENT, UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, ARGENTINA

MIGUEL SOMOZA, UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA, ESPAÑA

JOSÉ TAMARIT, PROFESOR EMÉRITO, UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN, ARGENTINA

AMANDA TOUBES, UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, ARGENTINA

BIBIANA VILÁ, UNIVERSIDAD DE LUJÁN, CONICET, ARGENTINA

CATALINA WAINERMAN, CONICET, ARGENTINA

Evaluadores de este número:

M. VICTORIA FERNÁNDEZ CASO – UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES – INSTITUTO DE GEOGRAFÍA.

ALEJANDRO BENEDETTI – CONICET.

ADRIANA CASAMAJOR – FACULTAD DE PSICOLOGÍA – UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES.

CECILIA ACEVEDO – FACULTAD DE CIENCIAS EXACTAS Y NATURALES DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES.

MARÍA FABIANA LUCHETT – UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN

ROSANA PASQUALE – UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN

Los artículos expresan exclusivamente la opinión de los autores. Se autoriza su reproducción parcial a condición de mencionar el autor y la fuente. Prohibida la reproducción total de los artículos sin autorización expresa del editor.

POLIFONÍAS, REVISTA DE EDUCACIÓN

ISSN: 2314-0488

AÑO VII / N° 14

(2019)

INDICE

Editorial 11

DOSSIER “LAS LENGUAS EXTRANJERAS: CONTEXTOS, PERSPECTIVAS Y RECORRIDOS EDUCATIVOS”

Presentación del Dossier “Las lenguas extranjeras: contextos, perspectivas y recorridos educativos”.
María Fabiana Luchetti. 17

Formación inicial y continua de profesores de inglés en Chubut. Experiencias y reflexiones.
Dario L. Banegas. 23

Curso de lectocomprensión en lengua extranjera: una justificación teórico-práctica.
Estela Klett. 37

Los personajes infantiles en el cuento fantástico escrito por mujeres: el deseo, la prohibición, la transgresión.
Giuliana Sobico Gallardo. 54

Los procesos de internacionalización de los estudios superiores y las lenguas: relaciones, controversias y desafíos.
Rosana Pasquale. 64

El análisis de las guías de lectura: ¿Qué selección de contenidos para un curso de lectocomprensión?
Analía del C. Falchi, Ma. Fabiana Luchetti y Diana I. Rosenfeld. 89

ARTÍCULOS

Investigaciones en Didáctica de la Geografía: una aproximación a la situación actual.
Viviana Zenobi, Andrés Flouch y Santiago Moroni. 113

Explicar o preguntar, esa es la cuestión. Una introducción a la Didáctica para docentes universitarios.
Diego Petrucci 135

COMENTARIOS DE LIBROS

Diana Rosenfeld, Rosa Sanchez, Lidia Lacota, Analía Falchi (2018) “Lectocomprensión en Lengua Extranjera. Herramientas para facilitar la lectura de textos académicos”. Soledad Alarcón y Oscar Marino.....	151
Lev Jakubinskij (1923 – 2018) “Sobre el habla dialogal”. Romina Domínguez y Ana María Larramendy.....	155

INFORMACIÓN INSTITUCIONAL

Normas para la recepción y selección de artículos.....	163
Investigación y Extensión en el Departamento de Educación.....	167
Posgrados de la UNLu de interés para educadores.....	175

Editorial

Cada inicio de ciclo lectivo vuelve a colocar al sistema educativo en situación de incertidumbre respecto de las condiciones con que maestros, profesores, estudiantes y padres habrán de encontrarse para transitar el año escolar.

Los planteos de reivindicación de las condiciones necesarias para asegurar el trabajo de enseñar y la calidad de los aprendizajes, vuelve a dejar atrapados a los mismos sujetos -individuales y colectivos- en la simplificación del mero reclamo salarial y su relación con las horas trabajadas por día, es decir la relación salario – jornada – receso, de maestros y profesores.

Enfrentados de esa manera simplista, a través de los discursos políticos y del trato recibido en las mesas de discusión entre docentes y autoridades nacionales y provinciales, sólo se logra incrementar el descrédito del trabajo docente y, por ende, de la educación que se ofrece en nuestro país. Hechos trágicos, como la explosión de gas en una escuela pública en 2018 y las muertes de dos trabajadores de la educación, son –entre otros- muestras evidentes del deterioro que sufren las condiciones de infraestructura que serían necesarias para el normal desarrollo del trabajo en la escuela.

No sólo en Argentina sino en la mayor parte de la Región, la educación se encuentra en proceso de grave fragmentación entre las condiciones que ofrece la escuela (sea ésta pública o privada) para los sectores populares, la escuela dirigida a las clases medias y altas; y las renovadas y sutiles formas de privatización de la educación, impulsadas por gobiernos de signo neoliberal. El retroceso que experimentan las políticas públicas que habían priorizado la construcción de relaciones sociales basadas en la igualdad, el fortalecimiento (nunca acabado) de los derechos, la democracia y la ciudadanía, es acompañado por arremetidas privatizadoras sin grados de comparación posibles con escenarios anteriores.

Efectivamente, importantes investigaciones recientemente publicadas en periódicos nacionales dan cuenta de las múltiples agencias privadas -y de sus vinculaciones con el poder político- autorizadas a intervenir, conveniar, evaluar y lucrar con la educación de todos.

Frente a este panorama, nos preguntamos por la necesaria renovación de las estrategias de defensa de lo público. El Departamento de Educación de la UNLu, ligado desde sus orígenes a la formación de profesionales para la educación, continúa y profundiza la tarea de visibilizar la compleja situación que atravesamos como docentes, al tiempo que explorara nuevas formas de reflexión y compromiso político. Desde esa visión, se ha propuesto para la etapa de trabajo 2018-2021 la profundización de los lazos con el sistema educativo en su conjunto y con movimientos populares, acompañando una lectura crítica acerca del actual proceso de deterioro de las políticas públicas y de las condiciones de vida de los sectores populares.

En el marco del afianzamiento de espacios tecnológicos y sociales abiertos para el intercambio de información, el debate y el diálogo democráticos, el Departamento formula, entre otras iniciativas, propuestas de desarrollo de producciones documentales audiovisuales que permitan colaborar con la construcción de consensos e imaginarios colectivos, materializar la articulación entre la Universidad y su entorno y rescatar la conciencia sobre los derechos adquiridos. El primer producto de esta nueva línea de trabajo es el documental “Escuela Bomba, dolor y lucha en Moreno”, pre-estrenado en diciembre de 2018.

Por otra parte, nuestra Revista, como lo viene haciendo desde 2012, intenta también visibilizar estas situaciones abriendo sus páginas a las múltiples problemáticas que atraviesan a la educación en su conjunto, al quehacer docente, y a la praxis transformadora.

En este marco, el número 14 de Polifonías Revista de Educación se compone de un dossier, de dos artículos y de dos reseñas de libros; todas estas contribuciones implican la socialización de conocimientos en diferentes áreas de interés educativo de nuestros lectores y autores. Así, el Dossier “*Lenguas extranjeras: contextos, perspectivas y recorridos educativos*”, coordinado por María Fabiana Lucchetti invita a nuestros lectores a recorrer, a través de variados artículos, la situación de las lenguas extranjeras en el contexto educativo argentino. La presentación propuesta por su coordinadora nos exime de describir la importancia de esta temática y de los interesantes aspectos que cada artículo analiza.

Por su parte, dos artículos se suman a este número: “*Explicar o preguntar, ésa es la cuestión. Una introducción a la didáctica para docentes universitarios*”, de Diego

Petrucci, concebido como una introducción a la formación de docentes auxiliares universitarios en Ciencias Exactas y Naturales, cuyas referencias pueden resultar problematizadoras de distintas áreas de trabajo en la universidad. El otro artículo, *“Investigaciones en Didáctica de la Geografía: una aproximación a la situación actual”* de Viviana Zenobi, Andrés Flouch y Santiago Moroni, presenta un estado de situación de la investigación en la Didáctica de la Geografía en nuestro país, las principales temáticas, los ámbitos y equipos de producción y los avances alcanzados.

Es nuestra intención que los lectores del número 14 de Polifonías Revista de Educación encuentren en él algunas pistas para la reflexión y el debate en campos tan disímiles como el de las lenguas extranjeras y las didácticas específicas.

Andrea Paula Corrado Vázquez
Directora Decana

Rosana Pasquale
Coeditora

María Rosa Misuraca
Editora

Presentación del Dossier
*“Las lenguas extranjeras: contextos,
perspectivas y recorridos educativos”*



Presentación del Dossier “Las lenguas extranjeras: contextos, perspectivas y recorridos educativos”

Ma. Fabiana Luchetti

Este Dossier de la Revista Polifonías, dedicado a las lenguas extranjeras, ha sido concebido con el propósito de proponer un espacio de reflexión, intercambio y discusión sobre algunas problemáticas actuales inscriptas en ese campo disciplinar. Diversas razones sustentan, a nuestro criterio, la decisión de abordar esas temáticas en el marco de esta revista de educación. Compartiremos aquí algunas de ellas.

En principio, la inclusión de las lenguas extranjeras en los diseños curriculares de todos los niveles y orientaciones del sistema educativo así como en los planes de estudio de la mayoría de las carreras universitarias las ubica indiscutiblemente en el campo educativo.

Por otro lado, pero en el mismo sentido, las lenguas extranjeras constituyen ámbitos dinámicos en los que se entretajan, se combinan y también se contraponen y entran en disputa cuestiones de índole epistemológica, política, pedagógico-didáctica, psicosocial, cultural e intercultural, que se configuran como objetos de estudio en las investigaciones que se despliegan en nuestro medio. Sólo a modo de ejemplo mencionaremos, entre ellas, el estatus de las lenguas en tanto cuerpos de conocimientos a transmitir, las tensiones que se ponen en juego en la determinación de las políticas lingüísticas y educativas en las que se encuadra su difusión y enseñanza, las concepciones de base que sustentan las diferentes opciones metodológicas, las relaciones que se establecen entre las culturas en contacto, los complejos procesos por los que transitan los actores sociales que abordan las lenguas en contexto exolingüe, las discusiones referidas a los modelos de formación docente, el dinamismo de las manifestaciones estéticas en

la lengua extranjera. En este sentido, la Revista Polifonías, cuyo propósito central es “contribuir a la conformación de un espacio de comunicación e intercambio entre docentes e investigadores del Departamento de Educación y los de las demás unidades académicas de la UNLu así como de otras instituciones del país y del extranjero” resulta un espacio privilegiado y convocante para abordar algunas de esas temáticas.

Finalmente, aludiremos a la inserción institucional de las lenguas extranjeras pues es en su marco donde encuentran lugar muchas de las discusiones, experiencias, investigaciones y preocupaciones que se abordan en este Dossier. En efecto, en nuestra Universidad, las lenguas encuentran su anclaje histórico en la División Lenguas Extranjeras de este Departamento y, más recientemente, en el Centro de Investigación, Docencia y Extensión en Lenguas Extranjeras (CIDELE).

La División Lenguas Extranjeras está conformada por las áreas Francés, Inglés y Portugués. El área Inglés se encuentra organizada en tres equipos: Inglés humanístico, Inglés técnico y Acreditación de competencias básicas. Como puede advertirse, los criterios que sustentan dicha organización son, por un lado, las particularidades de los campos disciplinares en los que se inscriben las carreras en las que se dicta la lengua extranjera y, por otro, las modalidades que se plantean para su enseñanza/acreditación en los diferentes planes de estudio. Por su parte, las áreas Francés y Portugués desarrollan sus actividades de docencia en las carreras del campo humanístico. La oferta de las lenguas extranjeras en el marco de las carreras cubre una extensión que efectivamente no alcanza ningún otro cuerpo de saberes. Así lo demuestra la cobertura 2018: los equipos de la División brindaron servicios en 2 (dos) carreras de pregrado: Tecnicaturas Universitarias en Industrias Lácteas y en Inspección de Alimentos, 21 (veintiún) carreras de grado, vale decir, todas las que integran la oferta académica institucional, excepto la Licenciatura en Administración y la carrera de Contador Público; y en dos carreras de posgrado, la Maestría en Política y Gestión y del Doctorado con Orientación en Ciencias Sociales y Humanas. En cuanto a la modalidad adoptada para la enseñanza de las lenguas extranjeras, se trata de la lectocomprensión de textos pertenecientes a géneros de circulación académica, inscriptos en los campos disciplinares de referencia de las diferentes carreras. Esta opción es de índole eminentemente teórico-práctica e implica el trabajo con modalidad de taller. Las acciones de extensión y formación de posgrado -con modalidad

presencial y virtual- dirigidas centralmente a colegas que se desempeñan en los diferentes niveles del sistema educativo encuentran cada vez más lugar entre las acciones de la División. Asimismo, la investigación que históricamente estuvo centrada en problemáticas didácticas, hace ya algunos años y particularmente en la actualidad, que ha incorporado temáticas históricas y del campo de la política lingüística.

En lo que hace al CIDELE, se trata de una unidad funcional sustantiva con individualidad administrativa y financiera y con competencia territorial para desarrollar sus actividades en todas las sedes de la Universidad Nacional de Luján. Creado en 2015, sus objetivos centrales son:

- Ofrecer a los miembros de la comunidad educativa de la UNLu y extensivamente a la comunidad en general, formación y servicios en lengua extranjera integrando las prácticas de comprensión y producción, adaptada a las necesidades y motivaciones de los asistentes y requirentes.

- Promover las innovaciones en la enseñanza de lenguas extranjeras, tanto en los aspectos de contenido y metodológicos, como en el uso pedagógico de las tecnologías multimedia.

- Estimular la investigación en el campo de las lenguas extranjeras especialmente a través del vínculo académico con la División de Lenguas Extranjeras del Departamento de Educación.

- Preparar a los alumnos del CIDELE para los diversos diplomas y certificaciones internacionales existentes que acreditan diversos grados de conocimiento de la lengua extranjera.

- Preparar a los postulantes a becas y estudios de posgrado en el exterior para acreditar sus conocimientos específicos de la lengua extranjera requeridos por universidades extranjeras.

Cabe precisar que tanto los cursos y talleres de lenguas extranjeras (de carácter extracurricular) como los servicios lingüísticos que se desarrollan están

destinados a los miembros de la comunidad universitaria y extrauniversitaria de la UNLu. En la actualidad, tienen lugar cursos regulares de inglés, francés, portugués e italiano. En sus pocos años de vida, el Centro ha mostrado un crecimiento interesante y su proyección permite prever la extensión progresiva de cursos y servicios.

Resulta de interés señalar la estrecha relación que existe entre ambas estructuras las que, con organizaciones específicas y propósitos definidos, confluyen sin embargo en el abordaje de las lenguas de forma complementaria. En este sentido, el CIDELE depende del Departamento de Educación, en el marco de la División de Lenguas Extranjeras, en lo concerniente al aspecto académico. Esta dependencia implica no la subordinación sino el desarrollo de un trabajo articulado y colaborativo en las acciones de docencia, investigación y extensión que ya se están llevando a cabo y que se proyectan para el corto y mediano plazo.

En este marco general, entonces, hemos denominado este Dossier “*Las lenguas extranjeras: contextos, perspectivas y recorridos educativos*”. En él, hemos procurado poner a disposición de los colegas docentes-investigadores algunas contribuciones que efectivamente puedan dar cuenta de investigaciones y experiencias que se despliegan en diferentes ámbitos, desde enfoques particulares y que proponen ciertos circuitos de formación en el campo de las lenguas extranjeras. Seguidamente, incluimos algunas líneas a modo de introducción:

En su artículo “*Formación inicial y continua de profesores de inglés en Chubut: Experiencias y reflexiones*”, Darío Banegas, a partir de su experiencia como curricularista y docente-investigador, traza un recorrido por los aspectos centrales de la formación docente para profesores de inglés tanto en la etapa inicial como la continua. Así, detalla acciones y procesos llevados a cabo entre 2014 y 2018 y aborda desafíos y propuestas. Cabe señalar que la particular situación de la provincia de Chubut que se detalla en este artículo resulta interesante como expresión de un caso en su singularidad, analizado desde la perspectiva de uno de sus actores, a la vez que nos permite reconocer problemáticas propias de la formación docente que son comunes a otras jurisdicciones y atraviesan las experiencias, tales como las tensiones que se instauran entre formación general

y específica y entre teoría y práctica, así como los desafíos que supone el planteo de acciones de capacitación en servicio.

Estela Klett, docente investigadora de amplia y reconocida trayectoria en el ámbito de las lenguas extranjeras, nos presenta los fundamentos teórico-metodológicos de la comprensión lectora en lengua extranjera. En efecto, su exposición, titulada “*Cursos de lectocomprensión en lengua extranjera: una justificación teórico-práctica*” está organizada a partir de tres interrogantes esenciales: ¿cuándo, cómo y por qué? es conveniente la enseñanza focalizada de la lectocomprensión en lenguas extranjeras. Esas preguntas resultan potentes puntos de partida que dan lugar a la explicitación precisa y consistente de los argumentos que sustentan la elección de la modalidad de amplia difusión en la educación superior a la vez que estimulan la reflexión y discusión sobre la adopción de la modalidad en cuestión.

En el artículo denominado “*Los personajes infantiles en el cuento fantástico escrito por mujeres: el deseo, la prohibición, la transgresión*” Giuliana Sobico Gallardo nos invita a adentrarnos en un estudio - realizado en el marco de una investigación mayor - que pone el eje en la relación entre diversas minorías: los niños, las escritoras originarias de la República de Irlanda, Irlanda del Norte y Escocia y el género del cuento fantástico. Así, a través del abordaje de un corpus literario cuidadosamente seleccionado de cuentos escritos en los últimos diez años, busca brindar una explicación para esta convergencia de niñez, fantasía y voz literaria femenina, desde perspectivas reconocidas en el ámbito de la teoría y el análisis literario pero desde una mirada en la que se destacan la originalidad y la solidez del planteo.

Una temática de sumo interés y gran actualidad para nuestro contexto universitario es la desplegada por Rosana Pasquale en su contribución, titulada “*Los procesos de internacionalización de los estudios superiores y las lenguas: relaciones, controversias y desafíos.*” Efectivamente, desde una perspectiva crítica, la especialista aborda la relación entre los procesos de internacionalización y las lenguas extranjeras, espacio de tensiones y resistencias donde se pone en juego no sólo la problemática de la falta de experticia en el manejo de los idiomas en tanto obstáculo para dichos procesos, sino también y por sobre todo, las decisiones de fondo a nivel de política lingüística. En efecto, la disyuntiva inicial

entre monolingüismo y plurilingüismo que está en el origen de la discusión, se despliega en el artículo en una serie de interrogantes provocadores que orientan el imprescindible debate que nos propone la autora.

Para concluir, el artículo “*El análisis de las guías de consignas: ¿qué selección de contenidos para un curso de lectocomprensión*” que hemos elaborado con las colegas Analía Falchi y Diana Rosenfeld procura presentar un aporte a la reflexión didáctica en el ámbito de la lectocomprensión en el contexto universitario. Surgidas de una investigación radicada en el Departamento de Educación, las conclusiones que allí presentamos fueron elaboradas a partir del análisis de un corpus de guías de lectura que constituyen uno de los materiales didácticos que se producen para enseñar a leer en LE en el marco de las carreras que se dictan en nuestra Universidad. El estudio de las guías ha sido considerado como una herramienta al servicio de la comprensión de la configuración de los contenidos a enseñar, su selección y articulación.

Sólo dos cuestiones para terminar: por un lado, el agradecimiento a los autores que se han sumado a la convocatoria, compartiendo sus experiencias, trayectorias, enfoques. Por otro, expresar nuestro interés de que la lectura de estos artículos concite la atención tanto de los especialistas del campo como de otros colegas y estudiantes con los que transitamos nuestro quehacer educativo. En este sentido, las contribuciones que aquí se presentan tienen la intención de promover una mayor visibilización y conocimiento de algunas de las temáticas y líneas de trabajo que se desarrollan en nuestro ámbito y, por esa vía, interpelar concepciones y prácticas así como generar nuevas instancias de diálogos, de interrogación y propuesta.

Ma. Fabiana Luchetti

Formación inicial y continua de profesores de inglés en Chubut. Experiencias y reflexiones

Darío Luis Banegas

Recibido Noviembre 2018

Aceptado Febrero 2019

Resumen

En el sistema educativo chubutense el inglés es la lengua extranjera que se enseña desde el segundo ciclo de la escuela primaria y durante toda la escuela secundaria. Asimismo, puede estar presente en carreras terciarias y tecnicaturas dictadas en institutos de formación docente y profesional. Esto crea la demanda constante de profesores de inglés que puedan desarrollar sus prácticas situadas con profesionalidad. En este breve artículo abordaré la formación docente para profesores de inglés tanto en la etapa inicial como la continua. Resumiré acciones y procesos llevados a cabo entre 2014 y 2018 y plantearé desafíos a partir de las experiencias transitadas.

Palabras clave: Chubut - Diseño Curricular - Inglés - Formación Docente - Práctica Profesional

English teachers initial and continuous training in Chubut. Experiences and reflections

Abstract

In the educational system in Chubut, English is taught as a foreign language since Year 4 in primary education and throughout secondary education. In addition, it may be included in tertiary education programmes and vocational training courses offered by higher education institutions. This creates a constant demand for teachers of English who can develop their situated practices professionally.

In this brief article I will discuss initial and continuous English language teacher education. I will summarise processes and events which took place between 2014 and 2018 and reflect on emerging challenges drawing on lived experiences.

Key Words : Chubut – Curriculum – English – Teacher Education – Professional Practice

Introducción

El Estado somos todos. Todos somos El Estado. Una de las tantas materializaciones de la organización del Estado es la formulación y aplicación de las leyes. En el universo de esta contribución, la Ley Nacional de Educación, de aquí en adelante LEN, (Congreso de la Nación, 26.206) se torna nuestra Cruz del Sur. En cierta medida, los docentes somos garantes de la calidad educativa y justicia curricular que trasunta la LEN, y esta garantía se fusiona con la formación docente ya que la calidad del sistema educativa se basa, entre otros pilares, en la formación docente inicial y continua. Al respecto, los artículos 71-78 de la mencionada ley organizan y plantean características y condiciones generales para la formación docente en nuestro país.

La LEN también plantea la presencia de una lengua extranjera, con diferentes grados de implementación, tanto en la educación primaria como en la secundaria. Ahora bien, ¿cómo se ensambla la formación docente con el derecho a aprender una lengua extranjera? Si bien existen lineamientos curriculares nacionales para la formación docente inicial (Res. CFE 24/07), cada jurisdicción crea su propio sistema formador a partir de las posibilidades que su contexto dinámico ofrece.

En este artículo, abordaré algunas experiencias y reflexiones a partir de mi experiencia como curricularista y docente formador de profesores de inglés en la provincia del Chubut. El inglés, como en la mayoría de otras provincias (Porto, Montemayor-Borsinger, & López-Barrios, 2016), es la lengua extranjera que se enseña en la educación primaria y secundaria de la provincia. El artículo traza un mapa de situación presente tanto en la formación docente inicial como la continua y propone desafíos e interrogantes para el futuro tomando como eje los principios de sustentabilidad y desarrollo profesional situado. En cada sección

intentaré asumir una postura crítica y propositiva (Freire, 1970) con el fin de poder repensar y deconstruir la formación docente en lengua inglesa teniendo en cuenta la realidad y la particularidad que cada contexto presenta.

Formación docente inicial

Según una acabada síntesis de Klett (2010), el proceso de reformulación de lineamientos para diseños curriculares para la formación docente inicial en lenguas extranjeras pretende superar una mirada enciclopedista y contenidista para pensar en capacidades docentes:

La pregunta capital es: ¿qué comprensiones tiene que tener un futuro docente de LE para desempeñarse en la escuela secundaria? Dicho de otro modo, la interrogación sería, ¿desde el marco disciplinar, qué de lengua extranjera debe comprender? 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 (s/n).

Con esta mirada, la provincia del Chubut inició un proceso de transformación de sus diseños curriculares en la formación docente tomando como eje un perfil de egresado en proceso de construcción constante y de revisión de su trayectoria escolar. En este proceso, las capacidades docentes consignadas en la Res. CFE 24/07 actuaron como eje organizador y articulador de la propuesta formativa debido a que dichas capacidades en la formación inicial deben atravesar el campo de la formación general, el campo de la formación específica y el campo de las prácticas profesionales. La provincia pasó de tener carreras atomizadas a un diseño curricular jurisdiccional lo que permite mayor coherencia y cohesión entre institutos de formación docente. Esto significa que el programa de estudios es el mismo en sus contenidos mínimos y marcos epistemológicos y pedagógicos ya para estudiantes en Esquel, Puerto Madryn, o Comodoro Rivadavia.

En Chubut, el campo de la formación general es común a todas las carreras que se ofrecen en los institutos de formación docente. En el caso de Inglés, el campo de la práctica profesional tiene sus características particulares debido al alcance multinivel del título. Este alcance implica que las materias Práctica Profesional I-IV inician a los estudiantes en el trabajo de campo e inserción en territorio desde el primer año de la carrera en más de un nivel del sistema educativo obligatorio. Además, los estudiantes tienen ciclos de residencia en tercer y cuarto año. Dentro de las características particulares se suma que las materias de este campo están a cargo de parejas pedagógicas conformadas por tres docentes formadores: docente generalista, docente-profesor de inglés, y docente de educación especial.

El campo de la formación específica se encarga del dominio disciplinar y, en el proceso de diseño de la carrera de Inglés, se transformó en el centro de la coyuntura con respecto a su contenido. Este campo obligó a desandar presupuestos, reflexionar sobre las propias trayectorias y prácticas de los docentes formadores e indagar sobre la cognición docente en la formación inicial (Borg, 2015) para pensar la formación disciplinar como parte de la formación docente inicial y no como un conjunto de unidades curriculares que solamente miran al inglés como un sistema sin un sólido anclaje pedagógico en solidaridad con la formación general y la práctica profesional. Diversos desafíos, muchos de ellos comunes a las diferentes jurisdicciones del país, emergieron desde este campo de la formación, los que resumiré en los párrafos siguientes a partir de las experiencias vividas hasta hoy en la implementación del nuevo diseño de la carrera¹.

Desafíos

El primero desafío en la búsqueda de consensos fue el nivel de inglés de ingreso de los estudiantes; dicho de otro modo, el nivel de inglés que se necesitaría para transitar aquellas unidades curriculares dictadas en inglés. En tal sentido, como unidad curricular integradora, Lengua Inglesa e Interculturalidad I parte de un nivel B1 de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Sin embargo, la normativa provincial plantea un ingreso irrestricto a la carrera sin exámenes eliminatorios. Como curso propedéutico se viene implementando un curso de ingreso diagnóstico con un examen a modo orientador. Aquellos

¹ El diseño completo de Profesorado de Inglés puede descargarse de http://www.chubut.edu.ar/descargas/recursos/superior/Dis_curricular/Profesorados/DC_Prof_de_Ingles.pdf

estudiantes que no lo aprueban pueden asistir a lo que denominamos TIA (Trayecto Introdutorio Alternativo) que prevé que asistan a todas las unidades curriculares del primer año y, en contra turno, completen un curso de desarrollo de prácticas orales y escritas en inglés para poder mantener la regularidad en las unidades curriculares en la lengua extranjera. Dicho curso ha permitido evitar la deserción en el primer año de la carrera. Por otro lado, nos ha planteado a los docentes formadores la necesidad de adaptar nuestras prácticas formativas para el material de lectura que brindemos y nuestro manejo del discurso oral en unidades curriculares tales como Fonética y Fonología o Introducción a la Lingüística (Banegas, 2017).

En lo concerniente al nivel de inglés de egreso como segundo desafío, el objetivo es alcanzar el nivel C2 del citado Marco. No obstante ello, los diferentes puntos de partida y las trayectorias de los estudiantes nos invitan a un replanteo constante de tal nivel de proficiencia. Si bien se acuerda con la noción de que un mayor despliegue de habilidades lingüísticas y reflexión metalingüística en inglés ayudará a los futuros docentes a desarrollar mejores prácticas situadas (König et al., 2016)) y que los profesores de inglés, en tanto profesionales de una lengua, deben poder dar respuestas profesionales en torno al inglés como sistema (Mahboob, 2017), se tiene la conciencia que no se están formando, al menos en principio, lingüistas, sino profesores de inglés como lengua extranjera (Richards, 2017). En este sentido, se busca que las unidades curriculares relacionadas con aspectos de la lengua como sistema, por ejemplo el análisis del discurso y la sociolingüística, o la literatura en lengua inglesa, se orienten hacia la enseñanza de la lengua inglesa y que las mismas sean también un espacio de desarrollo de las prácticas escritas y orales. Así, las unidades curriculares representan en su encuadre metodológico el enfoque de aprendizaje integrado de contenido y lengua extranjera (AICLE) o CLIL en inglés (Content and language integrated learning). A través de este enfoque, se busca el aprendizaje no solamente de, por ejemplo, estudios literarios en inglés, sino de la misma lengua a través de contenidos que son curriculares, relevantes, y auténticos en el contexto del currículum actuado (Fernández, 2008; Pinner, 2013).

Esta orientación, donde todas las unidades curriculares trabajan en pos del desarrollo de ciertas capacidades docentes se ha materializado como un desafío y también como una oportunidad para el diseño de materiales propios en manos de

los docentes formadores. De esta manera, las unidades curriculares se inscriben en la enseñanza del inglés de manera solidaria y amigable (e.j. Boccia et al., 2013). La formación docente inicial hace, bajo los nuevos paradigmas socio-constructivistas y críticos, hincapié en la generación de docentes autónomos, creativos y conscientes de pedagogías que respondan al contexto donde sus trayectorias y experiencias vividas se imbrican. Pues bien, si esas capacidades son esperadas en los futuros docentes, seremos los formadores docentes modelos realistas de las mismas. Esto significa que los docentes formadores debemos ser capaces de desarrollar nuestros propios materiales teóricos y prácticos para que se ajusten al perfil de nuestros estudiantes, al perfil de egresado, y al nivel de proficiencia en inglés que se espera en el desarrollo de la carrera inicial. Este desafío en Chubut ha permitido aumentar la cohesión intra-carrera e inter-institucional ya que los docentes formadores de diferentes institutos a cargo de una misma unidad curricular comparten materiales, guías de trabajo, parciales, y otros materiales desarrollados o adaptados por ellos mismos.

El último desafío que abordaré es el de las prácticas profesionalizantes. La tensión entre la teoría y la práctica, o, al decir de Graves (2016), entre el curriculum intencionado y el curriculum observado, opera de manera magnética en la formación inicial porque es en las prácticas profesionalizantes donde se ponen en juego toda la constelación de supuestos, encuadres, experiencias y reflexiones de la carrera con su diseño curricular. Las prácticas profesionalizantes, podría decirse, son sinérgicas por definición porque se construyen sobre una base netamente colaborativa entre el instituto formador y la escuela asociada. El desafío de los docentes formadores a cargo de las unidades curriculares Práctica Profesional I-IV y Residencia es ayudar a los futuros docentes a deconstruir prácticas que se buscan cambiar desde nuevos paradigmas en la educación. Se busca partir de marcos referenciales posibles teniendo en cuenta la complejidad del contexto y de la reflexión sostenida. El momento de mayor tensión ocurre cuando los estudiantes observan “profesores con título” llevando adelante prácticas profesionales que contradicen la formación recibida en el instituto de formación docente. Esa realidad se vuelve un potente momento de reflexión y de trabajo sobre incidentes críticos.

La tensión que la heterogeneidad áulica genera entre los estudiantes futuros docentes también muta en un abanico de posibilidades para la exploración y

reflexión colaborativa en torno a supuestos, percepciones, y teorías internas en el ámbito educativo. En las prácticas profesionalizantes no se trabaja con secuencias didácticas modelizantes sino con secuencias y experiencias áulicas posibles e informadas que dan cuenta de la variedad de prácticas que, si bien diferentes por la lógica que cada contexto demanda, pueden responder a los objetivos y marcos generales propuestos en los diseños curriculares para la escuela primaria y secundaria.

Reflexiones en torno a la formación inicial

Es interesante observar que en la carrera de inglés el nivel de la lengua meta sigue ocupando un lugar preponderante aun cuando el foco está puesto sobre la formación pedagógica en torno a la enseñanza de una lengua extranjera. Es que la lógica operante sigue sentada sobre la base del dominio de la lengua inglesa. Los docentes serán buenos profesionales siempre y cuando tengan un dominio del inglés como usuarios expertos, tanto en un plano informal conversacional como en un registro formal académico oral y escrito. La formación específica domina la escena y las unidades curriculares que la representan se construyen sobre el mismo objeto de estudio.

Sin embargo, esta lógica no alcanza a las didácticas específicas, cuya presencia se incluye dentro de la formación específica, ya que las mismas son dictadas por parejas pedagógicas (un docente de formación general y un docente de inglés) y a través prácticas discursivas y bibliografía en español e inglés. Esto nos remite a pensar que el aprender a enseñar es más realista, según Farrell (2015), porque incluye como medio la propia lengua de los docentes, y en nuestro contexto argentino, también de los estudiantes. Es decir que, mientras el aprendizaje experto sobre la lengua inglesa como un sistema de subsistemas se debe aprender en inglés, el aprendizaje experto sobre las didácticas específicas que amplía el horizonte de posibilidades y prácticas discursivas interculturales y bilingües, se despliegan con sistematicidad y complejidad.

Con todo, la formación docente inicial podría tener una estructura más elástica que supere la formación en el instituto de formación docente. Con esta cuestión me refiero a que la formación inicial podría extenderse para incluir los primeros pasos formales en la docencia. Según algunos expertos (Basurto López, 2014;

Calvo & Camargo Abello, 2014), la docencia novel comienza a construirse en su proceso identitario ya en el profesorado y es la fase que representa la transición entre la práctica profesionalizante y la práctica profesional. Quizás, los programas de formación docente inicial en lenguas extranjeras puedan incluir micro-experiencias que atiendan dicha transición y acompañen la trayectoria de los docentes y el desarrollo de capacidades docentes y prácticas discursivas en inglés de manera más holística, transversal y auténtica (Boccia et al., 2013).

La formación docente continua y los nuevos diseños

En una entrevista (Aguirre & Ramallo, 2017), Alejandra Birgin reflexiona sobre la formación docente continua y propone que

“tenemos que trabajar con las escuelas, con los problemas nuevos que allí aparecen, con las respuestas que las y los docentes logran construir colectivamente, con los aportes que otros estudios y disciplinas pueden poner a disposición”. (p. 175).

En esta cita, Birgin reconoce la necesidad de situar la formación docente continua en servicio, es decir en el territorio y desde y para las mismas prácticas docentes en acción. En otras palabras, la formación docente continua debe estar centrada en la escuela (Alliaud & Vezub, 2014) porque es allí donde debe estar puesta la mirada en el acompañamiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje y así garantizar la calidad educativa, derecho de los estudiantes.

Con la implementación de los nuevos diseños curriculares para la escuela primaria y secundaria en Chubut, se inició un nuevo ciclo de formación docente continua con el objetivo de transformar la palabra escrita en acción y justicia curricular. Las prácticas áulicas se encuentran interpeladas por nuevos modos sociales distribuidos de aprendizajes. Este proceso de transformación y de construcción de nuevos saberes y diferentes modos de vincularse con el conocimiento y las prácticas sociales que lo generan y regeneran, necesita el trabajo transversal de docentes y formadores docentes. En Chubut, se eligieron formatos tales como ateneos, seminarios, y talleres para acercar posiciones, indagar sobre las percepciones docentes y llevar el cambio sustentable a las aulas

a partir de experiencias empoderadoras y localizadas con potencial resonador en otros contextos provinciales.

En este marco conceptual y territorial, la formación docente continua en el área de Inglés se torna necesaria y vital dada la heterogeneidad de las formaciones presente entre los docentes a cargo del espacio en la escuela secundaria en la provincia. En este sentido, cabe señalar que, según relevamientos del Ministerio de Educación del Chubut, el área de inglés es la que posee la mayor cantidad de docentes idóneos, muchos de los cuales solamente poseen el título secundario. Asimismo, existen otros relevamientos que muestran que inglés es uno de los espacios con mayor cantidad de desaprobados en la escuela secundaria.

Es importante destacar que un número importante alumnos del nivel secundario de la jurisdicción optan por continuar estudios superiores. Trayectorias terciarias y/o universitarias en donde el inglés toma un lugar muy relevante y para el cual los alumnos deben llegar con un nivel adecuado para continuar sus trayectorias sin dificultades. Una de las carreras por las que los alumnos optan es el profesorado de inglés en donde, si bien al ingreso no existen condicionantes, el tránsito por los espacios de la formación específica lleva a que un gran número de alumnos fracase y abandone. Por otro lado, algunos alumnos optan por tecnicaturas en donde se necesita un determinado nivel de inglés para poder abordar textos simples que se complejizan con la cursada, pero que es imposible llegar a ese nivel de trabajo por el nivel con el cual cuentan los alumnos ingresantes.

El alto porcentaje de docentes no titulados, sumado a la escasa participación en instancias de desarrollo profesional ofrecidas por el Ministerio de Educación por ser no obligatorias, incide negativamente en los aprendizajes de los alumnos. Hoy encontramos en las aulas del nivel secundario alumnos que no aprenden, alumnos que no pueden construir conocimientos necesarios para poder insertarse en un profesorado de inglés y/o tecnicaturas y continuar con su trayecto. Por lo expuesto, es necesario implementar dispositivos de formación docente en servicio continua con el fin de fortalecer las prácticas de los docentes de inglés y así impactar de manera significativa en los aprendizajes de los estudiantes.

En esa línea, para la materia Lengua Extranjera Inglés en la nueva escuela secundaria se han llevado a cabo los siguientes cursos de desarrollo profesional:

1. 2016 (con réplica en 2017): “El inglés en la escuela secundaria: Rutas en diseños curriculares, proyectos colaborativos e investigación docente en la práctica”. Este curso constó de cuatro módulos inter-dependientes con foco en la lingüística, la investigación educativa, la generación de proyectos colaborativos y la integración de contenidos curriculares y lengua extranjera. Esta propuesta se concibió como un mapa flexible que permitió a los destinatarios elegir caminos a recorrer según sus necesidades e intereses. Los docentes transitaron diferentes formatos y áreas de interés y pudieron decidir sobre sus áreas de vacancia y aspectos que consideraron prioritarios para profundizar. Debido al interés de los docentes por cursar todos los módulos, el curso se replicó en 2017.

2. 2018: “Los docentes investigan: Desarrollo de prácticas situadas y alfabetización académica”. El objetivo de este curso fue conjugar formación situada con desarrollo de las prácticas discursivas en inglés de los docentes. Tomando a la investigación-acción como marco general, este curso consistió en la elaboración de un proyecto de investigación-acción centrado en la mejora del desempeño de los estudiantes en la escuela secundaria a partir de propuestas didácticas inspiradas en CLIL. Cada docente participante diseñó e implementó un proyecto, de manera individual o colaborativa, en un grupo de estudiantes a su cargo y luego elaboró un informe/reporte de investigación en inglés. Dichos reportes se ajustaron a las normas de publicación de artículos profesionales para su posible publicación en el ámbito académico-profesional.

3. La Coordinación de Inglés del Ministerio de Educación del Chubut ha auspiciado jornadas de actualización gestionadas por institutos de formación docente en la provincia y por la Asociación de Profesores de Inglés de Zona Andina y Línea Sur (APIZALS) para asegurar la igualdad de oportunidades y ampliar el horizonte de posibilidades y recursos.

Conclusiones

La experiencia en formación docente continua en inglés en Chubut ha planteado dos desafíos: (1) la sustentabilidad con recursos escasos, (2) la participación e impacto entre los docentes.

En cuanto a la primera, la sustentabilidad ha llevado al desarrollo de proyectos y cursos realistas y conscientes de los recursos humanos, económicos y edilicios con los que ya se cuenta en la provincia. El objetivo es lograr que las prácticas que se buscan materializar puedan seguirse implementando y expandiendo una vez finalizado el curso y sin la asistencia de los capacitadores. Si bien las escuelas pueden pedir a los institutos de formación docente asistencia técnica con el apoyo de las supervisiones de escuelas, en general las capacitaciones surgen a partir de relevamientos micros o macros y no por demandas específicas de una escuela o grupos de docentes. Indudablemente, la sustentabilidad da apoyo en el desarrollo de la autonomía docente. A través de diversos mecanismos, se ha buscado generar redes profesionales intra- e inter-institucionales para que los docentes de inglés puedan crear comunidades profesionales de práctica con el objetivo de capacitarse y acompañarse sin estructuras externas a sus ámbitos laborales propios. Sin embargo, la naturaleza atomizada del trabajo docente y el rechazo de los gremios docentes a la concentración de horas cátedras en cargos impide pensar en formatos más amigables que ayuden a los docentes a desarrollar sus potencialidades en una sola escuela del sistema público provincial.

El segundo desafío es la participación y el impacto. Por cuestiones de recursos, todas las capacitaciones en la provincia son optativas. Esto genera que, en ocasiones, los asistentes a los cursos sean aquellos docentes que justamente no necesitan capacitarse prioritariamente; lo hacen por deseos personales de superación y motivados por una identidad profesional autónoma y empoderada. Aquellos docentes sin título o que no han participado de jornadas de actualización siguen quedando relegados aun cuando los proyectos de capacitación responden a necesidades planteadas por ellos mismos. Esta cuestión genera tensiones entre docentes de una misma escuela y diluye las posibilidades de redes profesionales o de innovaciones que atraviesen una institución.

Como respuesta posible a la asistencia, en 2019 se desarrollará un curso en formato de ateneo obligatorio y de auto-gestión basado en el diseño e implementación de secuencias didácticas. Los docentes lo llevarán a cabo en sus “horas institucionales” y deberán socializar sus avances y experiencias generales en diferentes momentos del año.

Para concluir y como ha podido advertirse, en este artículo he trazado acciones,

experiencias, y reflexiones en torno a la formación docente inicial y continua en inglés como lengua extranjera en Chubut. Cada desafío aquí planteado se transforma en una posibilidad creativa para seguir avanzando hacia la sustentabilidad y el desarrollo profesional situado en territorio y en respuesta a las particularidades del contexto.

El año 2019 será un año de cambios porque se evaluará el actual diseño curricular de la carrera de inglés para su posterior reformulación. Dicho proceso planteará un momento de reflexión, escucha, generación de ideas y trabajo colaborativo con docentes, docentes formadores, estudiantes, egresados, y autoridades ministeriales.

Bibliografía

-AGUIRRE J., y RAMALLO, F. (2017) “Pedagogía, cultura y política: La formación docente en una conversación con Alejandra Birgin”. *Revista de Educación, 11*, 163-176.

-ALLIAUD, A., y VESUB, L. (2014) “La formación inicial y continua de los docentes en los países del MERCOSUR. Problemas comunes, estructuras y desarrollos diversos”. *Cuadernos de Investigación Educativa, 5* (20), 31-46.

-BANEGAS, D. L. (2017) “Teaching linguistics to low-level English language users in a teacher education programme: an action research study”. *Language Learning Journal*, DOI: 10.1080/09571736.2017.1370604

-BASURTO LÓPEZ, M. (2014) “La identidad del docente novel nace en la formación inicial”. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación, 16* (1), 117-134.

-BOCCIA, C., BRAIN, V., DORADO, L., FARÍAS, A., GAUNA, B., HASSAN, S., y PERERA DE SARAVIA, G. (2013) *Working with texts in the EFL classroom*. Mendoza: Editorial Universidad Nacional de Cuyo, EDIUNC.

-BORG, S. (2015) *Teacher cognition and language education: Research and practice*. London/New York: Bloomsbury.

-CALVO, G., y CAMARGO AVELLO, M. (2015) "Hacer escuela en la formación de docentes noveles" *.Páginas de Educación*, 8(1), 73-91.

-CONGRESO DE LA NACIÓN. (2006) *Ley de Educación Nacional*. Buenos Aires.

-FERNÁNDEZ, D. (Ed.). (2008). *Using the language to learn and learning to use the language: What's next in Latin America. XXXIII FAAPI Conference Proceedings*. Santiago del Estero: FAAPI.

-FARRELL, T. S. C. (2015) "Second language teacher education: A reality check". En T. S. C.

-FARRELL (Ed.) *International perspectives on English language teacher education: Innovations from the field*. Edición Kindle. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

-FREIRE, P. (1970) *Pedagogia do Oprimido*. New York, NY: Herder & Herder.

-GRAVES, K. (2016) "Language curriculum design: Possibilities and realities." En G. HALL (Ed.) *The Routledge handbook of English language teaching* (pp. 79-93). Abingdon/New York: Routledge.

-KLETT, E. (2010). Formación de docentes de lenguas. Trazando el futuro. *Revista Puertas Abiertas*, 6, <http://www.puertasabiertas.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-6/formacion-de-docentes-de-lenguas.-trazando-el-futuro>

-KÖNIG, J., LAMMERDING, S., NOLD, G., ROHDE, A., STRAUß, S., y TACHTSOGLU, S. (2016) "Teachers ' professional knowledge for teaching English as a foreign language: Assessing the outcomes of teacher education". *Journal of Teacher Education*, 67(4), 320-337.

-MAHBOOB, A. (2017) "Understanding language variation: Implications of the NNEST lens for TESOL teacher education programs". En MARTÍNEZ AGUDO, J. (Ed.), *Native and non-native teachers in English language classrooms: Professional challenges and teacher education* (pp. 13-32). Boston/Berlin: De Gruyter Mouton.

-PINNER, R. S. (2013) "Authenticity of purpose: CLIL as a way to bring meaning and motivation into EFL contexts". *Asian EFL Journal*, 15, 138-59.

-PORTO, M., MONTEMAYOR-BORSINGER, A., y LOPEZ-BARRIOS, M. (2016) "Research on English language teaching and learning in Argentina (2007-2013)". *Language Teaching*, 49(3), 356-389.

-RESOLUCIÓN CFE 24/07 - Anexo I "Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial".

-RICHARDS, J. C. (2017) "Teaching English through English: Proficiency, pedagogy and performance." *RELC Journal*, 48(1), 7-30.

Darío Luis Banegas: Doctor en lingüística aplicada por la Universidad de Warwick (Reino Unido). En Chubut, se desempeña en el ISFD N° 809 como coordinador del programa de investigación, coordinador de la carrera de Inglés, y profesor en espacios de la formación específica. Forma parte del equipo técnico del Ministerio de Educación del Chubut como curricularista y facilitador de atenos y cursos de formación docente continua. Ha disertado y publicado en ámbitos nacionales e internacionales. Sus principales intereses son: investigación-acción, formación docente inicial, y CLIL (content and language integrated learning). D.Banegas@warwick.ac.uk; dariobanegas@hotmail.com

Cursos de lectocomprensión en lengua extranjera: una justificación teórico-práctica

Estela Klett

Recibido Diciembre 2018

Aceptado Febrero 2019

Resumen

En este trabajo se plantean los fundamentos teóricos que sustentan nuestra concepción de la comprensión lectora en lengua extranjera (LE) y se proveen herramientas prácticas para su abordaje en los cursos. A partir de variados argumentos responderemos a tres cuestiones que consideramos esenciales: ¿cuándo, cómo y por qué? es conveniente la enseñanza focalizada de la lectocomprensión en LE. En primer lugar bregaremos, al menos en ciertos casos, por una focalización en la lectura cuando la carga horaria asignada a los cursos sea restringida (entre 50 y 150 horas de enseñanza-aprendizaje, en total). Para ello, es necesario romper con la tendencia a la opción maximalista (comprensión/expresión oral y escrita) ligada a la permanencia del “mito del nativo”, es decir, al deseo de alcanzar un desempeño similar al del autóctono (Dabène, 2003: 225).

Por otra parte, nos proponemos fijar algunos lineamientos para organizar los cursos de lectura (¿cómo?), a partir del marco teórico que ofrece Bronckart (1994 y 1996). Finalmente, justificaremos nuestra propuesta (¿por qué?) explicando los soportes utilizados, los contenidos formulados y las técnicas de enseñanza tendientes a instalar la cultura del aprendizaje autónomo.

Palabras clave: Lectocomprensión - lengua extranjera - géneros textuales - tareas - reflexión

Reading and comprehension courses in a foreign language: a theoretical practical justification

Abstract

In this paper, the theoretical foundations that support our conception of reading comprehension in a foreign language are presented and practical tools are provided to address them in the courses. From various arguments we will answer three questions that we consider essential: when, how and why the focused teaching of reading comprehension is convenient. First of all, we will try, at least in certain cases, for a focus on reading when the time allocated to the courses is restricted (between 50 and 150 hours of teaching-learning, in total). For this, it is necessary to break with the tendency to the maximalist option (comprehension / oral and written expression) linked to the permanence of the “myth of the native”, that is, the desire to achieve a performance similar to that of the native (Dabène, 2003: 225). On the other hand, we propose to set some guidelines for organizing reading courses (how?), from the theoretical framework offered by Bronckart (1994 and 1996). Finally, we will justify our proposal (why?) explaining the supports used, the formulated contents and the teaching techniques tending to install the culture of autonomous learning.

Key Words: Reading comprehension - foreign language - textual genres - tasks - reflection

“La lectura es una iniciadora cuyas llaves mágicas abren en el fondo de nosotros mismos la puerta de lugares a los cuales no hubiéramos sabido entrar”.
Marcel Proust (1905)

Introducción

Los cambios vertiginosos del mundo actual sorprenden cada día al observador atento. Los docentes, en tanto actores comprometidos con el quehacer educativo, enfrentan el impacto de las mutaciones adaptando teoría y práctica a los requerimientos de la diversidad. La enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras (LE) no escapa a esta evolución y, hoy en día, asistimos a una multiplicidad de

situaciones en las que las lenguas ocupan un lugar central por su papel formativo e instrumental. Para atender la complejidad de casos y las expectativas de nuevos públicos, los profesores se nutren de tendencias metodológicas específicas que hacen hincapié en las necesidades de los aprendientes. Los cursos de lectocomprensión en LE, orientados por objetivos puntuales, se inscriben dentro de las líneas señaladas y requieren por lo tanto formas de enseñanza en concordancia con su particularidad. En este trabajo, se proveerán argumentos que permitan responder a tres interrogantes: ¿cuándo, cómo y por qué? creemos conveniente la enseñanza focalizada de la lectocomprensión en LE. Se brindará también un panorama acotado de la transposición didáctica elegida en armonía con el marco teórico que sustenta nuestra propuesta. Ésta recoge ideas de diferentes artículos y cursos dictados durante nuestra práctica docente de 30 años en el ámbito de la lectura de textos en LE.

¿Cuándo enseñar lectocomprensión?

Entendemos que la focalización en la lectura es conveniente cuando la carga horaria asignada a los cursos de LE es restringida y oscila entre 50 y 150 horas de enseñanza-aprendizaje, en total. Para ello, es necesario romper con la propuesta más generalizada que supone encarar la comprensión y la expresión tanto en el oral como en el escrito. Esta opción maximalista exige unas 400 horas de aprendizaje para alcanzar, según los aprendientes y el contexto, un nivel intermedio bajo. Con una carga horaria de alrededor de 400 horas, el aprendiente posee la capacidad para expresarse de manera limitada en situaciones predecibles y para tratar información no rutinaria de forma general. Este nivel es comparable al B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). Nos es posible alcanzar este nivel con una asignación horaria baja como la que es frecuente tener en las universidades, por ejemplo.

Para Dabéne (2003: 225) la orientación maximalista estaría ligada a la permanencia del “mito del nativo”, es decir, el deseo de alcanzar un desempeño similar al del autóctono. Por otro lado, la misma autora destaca que muchas veces resulta difícil imponer el predominio del escrito y aceptar la enseñanza de la lectura como capacidad separada y única pues existen representaciones según las cuales hay tareas lingüístico-discursivas más *nobles* o *mejores* que

otras como sería el caso del oral. En otros trabajos me he referido al mito de la *completud* que persiguen muchos estudiantes de idiomas al inscribirse en los cursos. Basándonos en los principios freudianos diremos que el sujeto no soporta convivir con la falta pues anhela alcanzar la totalidad. Si el aprendiente de manera consciente o inconsciente adhiere al mito citado le será bastante dificultoso aceptar la parcialidad de un aprendizaje exclusivo de la lectura.

Ahora bien, a pesar de las dificultades planteadas y de las representaciones adversas citadas en muchas unidades académicas y, sobre todo en las áreas humanísticas de la universidad y algunos profesorados, las LE poseen su espacio de lectocomprensión. En la mayoría de los casos, el tiempo dedicado a la enseñanza de los idiomas, en la formación de grado, oscila entre cien y ciento cincuenta horas. Por esta razón, la decisión más generalizada es la de utilizar este lapso para cursos de comprensión lectora. Aunque somos conscientes de la alternancia dialéctica de los medios de comprensión y expresión así como de la complementariedad de las funciones del lenguaje, dado que se trata de una carga horaria acotada, la focalización en la lectocomprensión nos parece altamente provechosa.

¿Por qué enseñar lectocomprensión?

Justificaremos ahora nuestra elección desgranando las diferentes razones que, a nuestro entender, sustentan la propuesta. Fuera de la justificación material referida a la carga horaria reducida, creemos que en cualquier formación de grado los cursos de lectura en LE resultan indispensables y el argumento más convincente es que se alcanzan objetivos tangibles. En efecto, con el grado de manejo alcanzado en un centenar de horas, los alumnos están en condiciones de consultar textos fundadores de sus respectivas disciplinas sin la mediación de un texto traducido. Sabemos que el acceso a las fuentes es indispensable en la vida académica. Es de señalar además, que si bien una gran mayoría de textos tiene su traducción en varias lenguas, éste no es el caso de los artículos publicados en revistas especializadas que generalmente sintetizan las investigaciones más recientes del campo. Es de público conocimiento que muchos libros científicos se traducen mientras que los artículos de revista no siguen esta línea.

Por otra parte, cuando el plan de estudios de la carrera incluye una lengua extranjera de la educación formal (alemán, francés, inglés, italiano o portugués) ésta debería complementar el trabajo de desarrollo conceptual que se realiza en el conjunto de materias integrantes de la carrera pues en lengua materna y en LE se apunta a la formación integral del alumno. Como se ha señalado:

“Cada disciplina *está hecha* de prácticas discursivas propias, involucradas en su sistema conceptual y metodológico; en consecuencia, aprender una materia no consiste sólo en adquirir sus nociones y métodos sino en manejar sus modos de leer y escribir característicos. Ingresar en una comunidad disciplinar determinada implica apropiarse de sus usos instituidos para producir e interpretar sus propios textos ()” (Carlino, 2004: 7-8).

Desde la perspectiva de la enseñanza de LE, nuestra labor con los aprendientes va más allá de lograr con éstos el dominio de patrones temáticos o redes de vocabulario de la especialidad como se ha preconizado erróneamente durante tanto tiempo. Basta remitirse al rótulo “francés o inglés de especialidad” con el que se conocen muchas veces los cursos de lectura en LE en las instituciones educativas. Se trata de comprender el funcionamiento de los textos insertos en un contexto histórico y socio- cultural determinado y alcanzar un manejo satisfactorio de los formatos sociales específicos del escrito dentro de cada disciplina. Dicho de otro modo, debe lograrse una compenetración con las formaciones discursivas (Foucault 1970: 50 y ss.) propias de las ciencias o a las artes en el caso de los cursos de la universidad, o aquéllas pertenecientes a las formaciones sociales de diferentes oficios o profesiones como podrían ser los gastronómicos, los peluqueros, los telefonistas, etc. donde una enseñanza de LE es frecuentemente requerida para la capacitación profesional.

Orientaciones teóricas

En este apartado nos proponemos fijar algunos lineamientos para organizar los cursos de lectura en LE, a partir del marco que ofrece Bronckart (1994 y 1996). Durante mucho tiempo la didáctica de la LE y, por consiguiente, la de la lectura, adoptaba orientaciones, procedimientos y conceptos de la lingüística,

sobre todo del estructuralismo y, a veces, del funcionalismo. Este accionar se veía reconfortado por la convalidación que venía de las teorías de aprendizaje y, en particular, del conductismo. La lingüística ocupaba un lugar de honor en las prácticas y era considerada la meta-disciplina natural o de referencia (Galissou, 1997: 79).

Sin embargo, sabido es que, hoy en día, se valora cada vez más una lengua en tanto instrumento de comunicación y formación en detrimento de lo que otrora predominaba: la lengua como objeto de estudio en sí mismo. Si la finalidad es, entonces, comprender, se trata más de la adquisición de *quehaceres* lingüísticos, discursivos, pragmáticos y culturales propios de determinados contextos que de la incorporación de *saberes* sobre la lengua, es decir, conocimiento de léxico, sintaxis o descripción de prototipos textuales, entre otros. Del mismo modo, tampoco aporta grandes soluciones un saber general proveniente del campo de la psicología -otra disciplina de referencia- que permite, por ejemplo, seleccionar qué estrategias lectoras son más eficaces según el parecer de un docente convertido en un verdadero “entrenador”, como se puede apreciar en el modelo cognitivo descrito por Tardif (1997: 72).

Haciendo nuestros los postulados de Bronckart (1994 y 1996) decimos que al enseñar lectocomprensión el objeto de enseñanza no es la lengua sino las *prácticas sociales de lectura* que se inscriben en un concepto más amplio llamado *prácticas de referencia* Martinand (1986: 123-125). Para este autor, las prácticas de referencia remiten a una forma de realizar las cosas. Es una acción individual o colectiva socialmente transmitida en un contexto social. Dicho de otro modo, son maneras recurrentes de efectuar actividades compartidas por los miembros de una comunidad. Todo conocimiento se inscribe en un sistema semio-pragmático y los significados que transmite un objeto de conocimiento están estrechamente relacionados con el uso cultural de este mismo objeto. Las prácticas de referencia son actividades no didácticas en las que funciona un objeto de conocimiento y pueden constituir un sistema antagónico al sistema didáctico propuesto por el profesor. Así, si consideramos el uso de un idioma extranjero por enfermeros en zonas de conflicto armado no hablaremos solo de las adquisiciones básicas para sobrevivir. Interesa saber cómo son las relaciones con los médicos en la zona considerada: ¿horizontales o jerárquicas? un enfermero, ¿debe ser compasivo y cercano o bien, distante y compuesto? ¿con qué tradiciones del país y locales

está conectado su quehacer? Sin conocer estos aspectos socioculturales siempre presentes, el nuevo idioma que enseñamos no logrará tener un anclaje sólido.

En lo atinente a la lectura, para conocer las prácticas sociales es necesario observar un determinado contexto para detectar, por un lado, qué leen los integrantes de “la comunidad textual” (Olson 1994 [1997]: 301) definida por éste como una comunidad científica que comparte un conjunto de textos, de interpretaciones y de creencias...”. Por otro, se procura ver con qué finalidad se lee, es decir, cuál es el proyecto lector que impulsa a los integrantes. Así, enseñar *los usos específicos de la lectura* en un determinado ámbito ayudará a los aprendientes-lectores a:

- Insertarse en la comunidad de lectores y escritores (los que escriben y leen en el espacio universitario o en el mundo de los juristas, médicos, ingenieros o bien en el campo de los gastronómicos, estilistas-peinadores, cazadores, etc.);
- Compartir el discurso de una comunidad textual para saber cómo deben interpretarse los textos;
- Ingresar a una comunidad textual participando en la práctica lectora desde lo individual y lo social.

En efecto, leemos marcados tanto por nuestra afectividad como nuestro propio pasado de lectores pero asumiendo una herencia histórico-cultural que es social. Como lo sintetiza Olson:

“Para ser letrado [lector en nuestro caso] no basta con conocer las palabras; debe aprenderse cómo participar en el discurso de alguna comunidad textual. Y eso implica conocer qué textos son importantes, cómo deben leerse e interpretarse y cómo deben aplicarse en el habla y en la acción”. (op. y loc. cit.)

¿Cómo enseñar lectocomprensión?

En este apartado, brindaremos algunas pistas que ayudarán a encarar la manera de enseñar lectocomprensión. Justificaremos la transposición didáctica en consonancia con el marco teórico mencionado.

1. Variedad de textos

Veamos primeramente qué es un texto. Siguiendo a Bajtín (1979), sabemos que cada esfera de la praxis humana genera sus propias formas típicas y relativamente estables para la estructuración de los enunciados, lo que el autor mencionado llama géneros discursivos. Por su parte, Bronckart (1994: 377), utiliza el sintagma géneros textuales y los define como “maneras de componer textos que se han impuesto en el curso de la historia, según las necesidades de grupos sociales y en función de los medios de comunicación y difusión disponibles”. Se trata entonces de producciones verbales concretas derivadas del uso de la lengua que hacen los participantes de un área determinada. Por lo tanto, son constructos sociales e históricos que siguen la evolución de los desafíos sociocomunicativos.

Nuestro primer desafío es poner en contacto al aprendiente con la variedad de escritos o géneros textuales que circulan en el ámbito del grupo social dentro del que se busca alcanzar desempeño. Va de suyo que dichos textos serán de dificultad creciente. Si se trata de lectura en un curso de historia para alumnos del grado trabajaremos con el índice, la tapa y contratapa de un libro de algún investigador reconocido, el abstract de una comunicación, la circular de un congreso, la biografía de algún personaje célebre, un artículo de una publicación reciente, la crítica del mismo en una revista especializada, etc.

Así, si preparamos un curso para juristas, concatenaremos un programa que contendrá partes de un formulario de suscripción a una publicación periódica, extracto de un tratado, leyes (normas, ordenanzas), sentencias, alegatos, comentarios de fallos en revistas, artículos sobre doctrina o jurisprudencia, presentaciones judiciales, recursos ante tribunales de alzada, etc. Este criterio de selección de textos, bien conocido en el ámbito universitario, resulta igualmente válido en otros campos. De este modo, en el programa de un curso

para profesionales de la gastronomía los géneros a ingresar serían, entre otros: propaganda de un catering, invitación a una degustación, reglamento de normas de seguridad, descripción de una comida regional -en una guía de turismo y en un libro de cocina-, menús, propagandas de restaurantes o vinos, carta de queja de un cliente, tabla de alimentos y calorías, etc. Algunas sugerencias prácticas pueden encontrarse en Calmy (2004: 81 y 117).

2. Géneros textuales: su interés

Por varias razones el trabajo con géneros textuales posee un gran interés en el aula. Los géneros circulan entre los miembros de una comunidad lingüístico-discursiva y éstos logran sin dificultad hacer una clasificación empírica gracias a “lexemas condensadores” (Ciapuscio, 1994: 25) que los nombran y diferencian. En este punto el contraste con los tipos textuales es enorme. Nos interesan en particular los géneros pues los tipos de texto son realidades abstractas, lingüístico-comunicativas, en principio invariables desde el punto de vista tanto diacrónico como sincrónico y, por consiguiente, constituyen un repertorio cerrado de formas, conforme a las particularidades de cada tipo. En tanto que el abordaje de los géneros puede hacerse desde el conocimiento empírico de los miembros de una comunidad, el análisis de los tipos textuales o prototipos (Adam, 1992), por su tecnicismo, suma dificultades a la ya compleja tarea de comprender el escrito en una lengua que no es la propia. Las especificidades de los tipos textuales y sus clasificaciones corresponden a un interés de investigadores o bien, al de un público especializado como podrían ser los estudiantes de letras pero no puede pretenderse que entusiasmen a un público más general.

Ahora bien, los alumnos que llegan a la universidad distinguen solo algunos géneros textuales propios del ámbito. Es nuestro deber confrontarlos a aquello que no les resultan conocidos. Al trabajar en LE, la dificultad es doble pues al desconocimiento del género en cuestión se agrega el problema de los procedimientos de textualización en la nueva lengua. Sabido es que a pesar de los rasgos translingüísticos de estabilidad genérica, cada lengua está teñida por particularidades idiosincrásicas. Este aspecto es palpable tanto en la participación de casamiento o el obituario como en la presentación de un conferencista o la crítica de un libro. Es de señalar asimismo que el análisis de los géneros usuales del ámbito universitario-académico nunca consiste en una

reflexión teórica y aislada sino que acompaña el trabajo de comprensión textual. Cuando en lectocomprensión encaramos, por ejemplo, un resumen de un libro, su contratapa, la biografía del autor, etc. nuestro punto de partida es el género. De acuerdo con Maingueneau (1999: 55) consideramos el estatus respectivo del/de los enunciador(es) y co-enunciadores, las finalidades, las circunstancias espacio-temporales de la enunciación, los temas que pueden ser introducidos o no y, finalmente, la longitud, la organización, etc. Los estudiantes observan las recurrencias lingüísticas que traducen las huellas materiales del posicionamiento del/ de los enunciador(es), las referencias espacio-temporales de la enunciación, entre otros. Se procura que las observaciones sean conceptualizadas y volcadas en fichas o esquemas.

Familiarizar a los alumnos con una gran variedad de géneros puede resultar enriquecedor. Por un lado, se contribuye a la integración del estudiante en el mundo universitario/académico a través de un mejor conocimiento del contexto en el que deberá actuar. En este sentido, la LE se suma al trabajo que se realiza en las otras disciplinas de formación en lengua materna (LM). Además, empaparse de variados géneros les ayuda, por un lado, a construir una competencia discursiva necesaria para interpretar correctamente los textos y, por otro, a producir textos de acuerdo con las convenciones socioculturales, estructurales y lingüísticas del género al que pertenecen.

Por otra parte, como lo señalan Dorrnoro y Luchetti (2008: 395), es posible considerar los géneros frecuentes del ámbito como “conceptuales” en la medida en que “su contenido se convierte en un objeto de conocimiento”, promoviendo así la adquisición de conocimientos disciplinares. En trabajos anteriores, nos hemos referido al valor epistémico que posee el género cuando se trabaja en la universidad, como es nuestro caso, leyendo en LE en cierto formato genérico y escribiendo en LM en un género (resumen, síntesis, cuestionario, etc.) que difiere del inicial (Dorrnoro y Klett, 2015). Finalmente, para cerrar la enumeración de ventajas, creemos que el contacto con una gama de géneros característicos de la especialidad puede afectar positivamente la motivación. Primeramente, pasar de un índice al prólogo y la contratapa de un libro, de una reseña a una carta de motivación para conseguir una beca sitúa al estudiante en la diversidad y puede alejarlo de la monotonía.

Además, cuando se trabaja con géneros surgen diferencias translingüísticas si se compara la organización textual así como los campos lingüístico-discursivo y sociocultural del género en LE y LM. Para un género determinado, es posible cotejar: participantes, temas propios del ámbito, circunstancias temporales y espaciales de la enunciación, propósito comunicativo así como longitud, formas verbales y no verbales adecuadas para cada caso (Calsamiglia y Tusón, 1999: 253). Esta actividad también es un trampolín estimulante para el progreso en el aprendizaje.

3. Aspectos lingüístico-discursivos

Abordaremos ahora un tema álgido en la enseñanza de la lectocomprensión: el código lingüístico, su lugar y la manera de encararlo. Dos vías complementarias nos orientan en este campo. Por un lado, la identificación del género y el trabajo que deriva de allí y, por otro, la *tarea lectora* que acompaña el tratamiento del texto. Así, debemos precisar que el análisis de los géneros usuales del ámbito universitario nunca consiste en una reflexión teórica y aislada sino que acompaña las actividades de comprensión textual.

La observación global de un texto, además de la identificación del género, procura el relevamiento de indicios iconográficos (o formales), semánticos, pragmáticos, culturales, etc. Estos elementos están al servicio de una textualización propia de la manera de decir y significar de un campo disciplinar específico. Nuestro trabajo didáctico consiste justamente en ayudar a los aprendientes-lectores a descubrir cómo se ensamblan los diferentes indicios para construir las prácticas discursivas de una disciplina determinada. Buscamos complementar las estrategias espontáneas de los alumnos con otros procedimientos pues, en algunos casos, aquellas resultan costosas, lentas e insatisfactorias. Nos referimos, por ejemplo, al caso de la transcodificación que avanza palabra por palabra guiándose por similitudes formales en la superficie de las palabras, e ignorando la profundidad de la significación.

En las clases, además de proveer una gama variada de procedimientos para observar los textos, realizamos observaciones lingüísticas. Se trata de ver las recurrencias gramaticales y léxicas de un texto y lograr una forma de sistematización. En el caso de la gramática necesaria para comprender un texto escrito, es una gramática de reconocimiento que difiere de la necesaria para la

producción oral. Para ilustrar lo que decimos tomamos el caso del pronombre “en” del francés. En el oral no puede omitirse al construir cierto tipo de oraciones. Sin embargo, en un texto escrito es posible saltarlo pues la mayoría de las veces no se traduce en español. “En” no es una prioridad en la comprensión. No lo es tampoco la distinción entre “participe présent” y “gérondif” del francés, generalmente compleja en la oralidad. Para internalizar aspectos léxicos de la lengua realizamos mapas semánticos, redes de palabras y equivalencias en mini diccionarios.

4. Enfoque por tareas y meta de la lectura

Otro aspecto esencial en nuestra propuesta, es orientar el programa del curso por tareas. En efecto, una forma de motivar y recrear la comunicación “natural” en el microsistema del aula es a través de la resolución de problemas y tareas comunicativas. Para que estas técnicas resulten exitosas es indispensable que el problema planteado represente un desafío *alcanzable* para cada etapa de aprendizaje. Denominamos *tarea* (Klett, 2000: 89 y 2003: 35) una actividad que, generalmente, envuelve varias habilidades, presenta situaciones *similares* a las que el alumno deberá enfrentar en la vida real y en las cuales la atención, dirigida al *contenido* y su *significado*, está orientada por una macro-meta pragmática.

En trabajos anteriores (Dorronzoro y Klett, 2001 y 2005) hemos descrito en detalle el trabajo por tareas realizado en la universidad. A título de ejemplo recordamos algunos problemas que resuelven nuestros alumnos al leer textos académicos (ponencia, artículo, reseña, crítica, etc.). El objetivo de la lectura puede ser: preparar fichas bibliográficas para el fichero de la biblioteca o uso personal; hacer una transparencia o un hand out; escribir el abstract en LM de una comunicación en LE, argumentar en sentido contrario al punto de vista del autor, entre otros. Creemos que en un enfoque por tareas la meta de la lectura y su anclaje social quedan claramente en evidencia. Leo para rastrear información, rebatir un punto de vista, descubrir los devaneos de un personaje en una novela, compartir una cita o pensamiento célebre, participar con mis compañeros en un certamen de preguntas frente a otro grupo o contarles cuentos a los más chiquitos en una escuela. Estas dos últimas prácticas las hemos compartido con niños de diez años en un establecimiento escolar bilingüe francés.

5. Reflexión metalingüística, metacognitiva e intercultural

Nuestra propuesta de enseñanza de lectocomprensión promueve la reflexión en todo momento. Comencemos por la reflexión metalingüística y metacognitiva. Por un lado, se trata de la reflexión sobre el conocimiento lingüístico que estructura la LE como tal y sobre el conocimiento comunicativo que define su uso. La reflexión metalingüística ayuda a construir los conocimientos declarativos. Por otra parte, se considera oportuno instalar la reflexión metacognitiva, es decir preocuparse por los procesos de aprendizaje y analizar cómo se logra planificar, entender, memorizar, inferir, sintetizar, etc. Para muchos, ambos tipos de reflexión acortarían el camino del aprendizaje. Es de destacar que la reflexión metalingüística no es privativa del aula, puede surgir *espontáneamente* en la conversación presentándose como un pedido de confirmación sobre una forma, un esclarecimiento, un comentario, una reformulación, una repetición, entre otros. Authier-Revuz (1995) denomina estos movimientos “boucles réflexives”, es decir, un “volver reflexivo sobre el decir”. Por su parte, Vasseur (2003: 93) observa el valor de estas actividades “(...) para comprender mejor cómo se aprende”. Sin embargo es menester recordar que la reflexión no debe ser un fin en sí mismo y está al servicio de la comprensión. Como se ha señalado, proponemos también una reflexión sobre los procesos de aprendizaje o metacognición con la finalidad de hacer aflorar los conocimientos introspectivos conscientes del sujeto sobre qué está aprendiendo, cómo lo lleva a cabo y para qué puede servirle. Este tipo de abstracción facilita, en algunos casos y según el objetivo del trabajo en curso, una planificación más acabada de las actividades, una mejor focalización de la atención en ciertos aspectos de la labor o el uso de estrategias particulares en función de un contexto específico. A título de ejemplo, consignamos algunas preguntas frecuentes.

-Cuando no comprende una palabra en LE o un párrafo, ¿cómo resuelve el problema?

-¿Que hace fuera del aula para recordar lo que va aprendiendo en el campo lingüístico-discursivo y pragmático?

-Ahora que ya ha trabajado varios textos, describa algún procedimiento que le resulte particularmente eficaz para “ir armando” la comprensión en un texto largo.

-Sin mirar sus apuntes, ni el módulo, anote a grandes rasgos, lo que ha aprendido hasta ahora.

Es de destacar que no todos los alumnos colaboran de manera comprometida con el trabajo introspectivo. Algunos aprendientes vuelcan en su reflexión las palabras que le escucharon al docente en su discurso áulico. Sin embargo, compartimos lo dicho por Tardif (1992: 47 y 58) “La metacognición constituye una característica que diferencia a los alumnos con dificultades de aprendizaje de aquellos que no las poseen” o, dicho de otro modo, permite distinguir a expertos de novatos. La reflexión metacognitiva ayuda a construir los conocimientos procedimentales.

Veamos ahora la reflexión intercultural. Ésta supone el contraste entre aspectos de la cultura de la LE y la nuestra. Dada la dificultad que se desprende de la multiplicidad de datos culturales presentes en el material, lo que destacamos como de mayor relevancia en esta instancia es sobre las representaciones y valores que surgen de la confrontación de la LE y la LM. Cuando se aprende una lengua ajena se abren valiosas posibilidades de encuentro con la alteridad. Parte de este trabajo se realiza cuando cotejamos los géneros textuales. Otra parte cuando hay brechas en la comprensión ante aspectos de la cultura extranjera desconocidos. De esos aspectos se considerarán los más relevantes y en función del nivel de los aprendientes. Nos parece apropiado involucrar a los alumnos en la tarea de indagación cultural y proponer comparaciones con nuestra propia cultura. Hacemos nuestras las palabras de Pasquale:

“la competencia intercultural supone la interacción entre dos culturas: la materna y la extranjera; esta interacción se concibe como un proceso de re-conocimiento mutuo cuyo objetivo es la caída de barreras, la reciprocidad y la aceptación de la diversidad”
(Pasquale, en Klett, 2003: 42).

Algunas conclusiones

En este trabajo se proveyeron argumentos teóricos y prácticos para justificar los cursos de lectocomprensión en lengua extranjera. A partir de tres interrogantes

generales ¿cuándo, por qué y cómo? se orientó el presente texto. En primer lugar bregamos por una focalización en la lectura *cuando* la carga horaria asignada a los cursos es restringida. Comentamos luego los argumentos que sostienen nuestra propuesta de lectocomprensión en LE (*¿por qué?*) y, finalmente, fijamos algunos lineamientos para organizar los cursos (*¿cómo?*) explicando soportes, contenidos y actividades seleccionados. Esta propuesta se complementa con el trabajo personal del aprendiente a quien se le aconseja leer en LE de forma intensa y asidua: en el aula, en casa, en soporte papel o virtual.

Sólo el trabajo mancomunado de un alumno comprometido y un docente atento a la complejidad del proceso lector, en su aspecto tanto individual como social, podrán llevar adelante la meta encarada. Nos referimos al desarrollo de la comprensión lectora y a la inserción del sujeto-aprendiente en la comunidad de lectores de su grupo socio-profesional de pertenencia para que participe allí de manera plena. Estas son, a nuestro entender, “las llaves mágicas” de Proust evocadas al comienzo de nuestro trabajo, en el epígrafe que acompaña esta presentación.

Bibliografía

- ADAM, J.-M. (1992). *Les textes: types et prototypes*. París: Editions Nathan.
- AUTHIER-REVUZ, J. (1995). *Ces mots qui ne vont pas de soi. Boucles réflexives et non coïncidences du dire*. París: Larousse.
- BAJTIN, M. (1979/ 1999). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- BRONCKART, J.-P. (1994). *Le fonctionnement des discours*. Lausana: Delachaux et Niestlé.
- BRONCKART, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours*. Lausana: Delachaux et Niestlé.
- CALMY, A.-M.(2004). *Le Français du tourisme*. París : Hachette.

-CALSAMIGLIA BLANCAFORT, H. y TUSÓN VALLS A. 1999. *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.

-CARLINO, P. (2004): *Textos en contexto n° 6. Leer y escribir en la Universidad*. Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura, pp. 5-21.

-CIAPUSCIO, G. (1994). *Tipos textuales*. Buenos Aires, Oficina de Publicaciones del Ciclo básico común.

-DABÈNE, L. (2003). “Comprendre les langues voisines: pour une didactique de l’intercompréhension”. *Les actes de SEDIFRALE XII*. Río de Janeiro, APERJ, pp. 225-226.

-DORRONZORO, M.-I. y KLETT, E. (2001). “Las tareas lectoras en la comprensión de textos académicos en lengua extranjera”. *Actas en CD. I Coloquio Internacional y III Regional de la Cátedra Unesco para la lectura y la escritura en América Latina*. Cartagena, Colombia, 9-14 de diciembre de 2001.

-DORRONZORO, M.-I. y KLETT, E. (2005). “Lectura en lengua extranjera en la universidad: un modelo de referencia”. *Actas en CD. Congreso Internacional de políticas culturales e integración regional realizado en Buenos Aires, 30 de marzo-1° abril de 2004*, Editores R. Bein y G. Vázquez Villanueva, 2005, pp.1217-1223.

-DORRONZORO, M. y KLETT, E. (2015). “La fonction épistémique du genre ; lire en français et écrire e espagnol à l’université”, *Le français dans le monde R&A n° 58*, pp. 97-105.

-DORRONZORO, M. I. y LUCHETTI, F. (2008). “Les pratiques d’écriture dans l’évaluation de la lecture en langue étrangère”. En: Tissera, A. (comp.) *Pour une culture de la diversité*. Salta, Crisol Ediciones, pp. 393-398.

-FOUCAULT, M. (1970). *La arqueología del saber*. México, Siglo veintiuno.

-GALISSION, R. (1997). “Les concepts fondateurs de la didactologie sont-ils des passeurs de gué légitimes?” *Etudes de Linguistique Appliquée n°105*, pp. 73-92.

-KLETT, E. (2000). “Tiempos poscomunicativos. Tareas significativas, estilos cognitivos y reflexión ‘meta’” en Klett, E. y Vasallo, A. (coord.) *Enfoques Teóricos y Metodológicos de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras en la Universidad*, Universidad de Buenos Aires y Luján, febrero de 2000, pp. 85-103.

-KLETT, E. (coord.) (2003). *Nouveaux regards sur les pratiques de FLE*. Buenos Aires, Araucaria editora.

-MAINGUENEAU, D. (1999). *Términos clave del análisis del discurso*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER) (2001). Madrid: Consejo europeo.

-MARTINAND, J.-L. (1986). *Connaître et transformer la matière*. Berne: Peter Lang.

-OLSON, D. (1998) *El mundo sobre papel*. Barcelona, Gedisa.

-PROUST, Marcel 2003 (1905): *Sobre la lectura*. Buenos Aires, Libros del Zorzal, pp. 44.

-TARDIF, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique*. Québec, Les Éditions logiques.

-VASSEUR, M.-T. (2003). “Volver a lo dicho: de la conciencia del hablante a la conciencia del aprendiz en la lengua extranjera” en: Klett, E., Lucas, M. y M. Vidal (comp.) *Enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, enfoques y contextos*, Buenos Aires: Araucaria, pp. 93-116.

Estela Klett: Titular de la cátedra de francés y Directora del Departamento de Lenguas Modernas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA hasta marzo de 2019, recibió en Mayo 2017 un Doctorado Honoris Causa de la Universidad de Cuyo. Es docente- investigadora categoría I. Ha dirigido tesis, becarios y 6 proyectos de investigación acreditados por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UBA. Es autora de libros y artículos de su especialidad publicados en el país y el extranjero.

Los personajes infantiles en el cuento fantástico escrito por mujeres: el deseo, la prohibición, la transgresión

María Giuliana Sobico Gallardo

Existe una lengua del régimen que obtiene su poder de aquello que debemos ser y una lengua de la libertad cuyo poder reside en aquello que amenazamos con ser
E. L. Doctorow "False Documents", *American Review*.

Recibido Diciembre 2018

Aceptado Febrero 2019

Resumen

En esta investigación¹ trabajo sobre diferentes tipos de minorías: los niños, las escritoras originarias de la República de Irlanda, Irlanda del Norte y Escocia y el género del cuento fantástico. El corpus literario está formado por cuentos escritos en los últimos diez años, que contienen un fuerte elemento fantástico y cuyo protagonista central es un niño o niña. Mi análisis busca brindar una explicación para esta convergencia de niñez, fantasía y voz literaria femenina. El análisis teórico se fundamenta en los aportes de Antonio Risco (1987), Fredric Jameson (1982), Roland Barthes (1970) y Vladimir Propp (1981) acerca de la narrativa. En lo que concierne a la voz de las escritoras, me remití a las publicaciones de Heather Ingman (2007) y Monica Germaná (2010). Uno de los hallazgos iniciales más sorprendentes fue el hecho de que los cuentos que presentan un elemento fantástico y un niño/a, colocan ese elemento fantástico en el pequeño/a. Podría decirse que los personajes infantiles disponen en los cuentos de una vía de acceso para lo fantástico, lo cual, a su vez, vehiculiza la transgresión de una prohibición y la consiguiente develación de una verdad reprimida.

1 El estudio que aquí presento forma parte de una investigación llevada a cabo por docentes-investigadores de diferentes universidades nacionales y pertenecientes a diversas disciplinas, reunidos en el proyecto "Globalización, interculturalidad y minorías en la cultura de los pueblos de habla inglesa y la cultura argentina", radicado en la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba.

Palabras clave: fantástico - personajes infantiles - escritoras mujeres - prohibición - transgresión.

The children's characters in the fantastic story written by women: desire, prohibition, transgression

Abstract

This study focuses on different types of minorities: children and women writers from the Republic of Ireland, Northern Ireland and Scotland; and the fantastic short story genre. The literary corpus is made up by short stories written in the last decade, which contain a clear fantastic element and in which the main character is a child. The aim of the study is to attempt an explanation of the convergence of childhood, fantasy and the female literary voice. The analysis is based on the writings concerning narrative published by Antonio Risco (1987), Fredric Jameson (1982), Roland Barthes (1970) and Vladimir Propp (1981). As regards the female voice, the analysis is informed by the publications of Heather Ingman (2007) and Monica Germaná (2010). One of the most remarkable findings is that the stories in which there is a child protagonist and a fantastic element, will place that element on the figure of the child. Children characters seem to provide a doorway for the fantastic element into the text, which in its turn introduces the transgression of a prohibition and the resulting revelation of a repressed truth.

Key Words: fantastic - child characters - women writers – prohibition - transgression.

Introducción

Si nos preguntamos acerca del aporte de los estudios literarios a la enseñanza de las lenguas extranjeras, podemos encontrar múltiples respuestas. Aquí, me parece interesante poner el foco en dos aspectos relacionados entre sí: el lingüístico y el intercultural. Desde el punto de vista lingüístico y formal, el texto literario ofrece una amplia variedad de estilos tanto en el nivel de la palabra como en el

de la modalidad narrativa. En cuanto a lo intercultural, considero que las lecturas literarias habilitan un juego de proyección y reflejo entre identidades diversas. Los textos del corpus seleccionado para este estudio, a la vez que nos permiten experimentar la lectura de un constructo cultural como es el cuento, producido en un contexto particular como es el de Escocia e Irlanda, también dan lugar al reconocimiento de la cultura propia. Quienes estudian la lengua inglesa podrán encontrar en estos relatos una vía privilegiada para la reflexión acerca de la cultura en la que esa lengua se inscribe y acerca de la propia cultura. Asimismo, considero que la vigencia o actualidad de los textos seleccionados –todos ellos de reciente publicación– enriquece la lectura estimulando el reconocimiento de las problemáticas planteadas y dando cuenta de la creatividad inagotable de la producción literaria.

El estudio que aquí presento forma parte de una investigación llevada a cabo por docentes-investigadores de diferentes universidades nacionales y pertenecientes a diversas disciplinas, reunidos en el proyecto “Globalización, interculturalidad y minorías en la cultura de los pueblos de habla inglesa y la cultura argentina”, radicado en la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba. En ese marco, he trabajado con dos minorías: por un lado, los grupos humanos como los niños y las escritoras originarias de la República de Irlanda, Irlanda del Norte y Escocia; y, por el otro, el género del cuento fantástico. El corpus literario que compilé está formado por los siguientes cuentos, todos escritos en los últimos diez años: “Floater” de Jan Carson, “Small Blue Thing” de Jules Horne, “Foster” de Claire Keegan, “Ebenezer’s Memories” de Roisin O’Donnell y “The Child” de Ali Smith. En estos relatos aparece de manera clara un fuerte elemento fantástico y el/la protagonista central es un niño o niña.

Para orientar la investigación en lo que respecta al género fantástico, recurro a los escritos de Antonio Risco (1987) y Marcelo Cohen (2014), entre otros; también me refiero a los conceptos de Fredric Jameson (1982) acerca de la utopía, al concepto de reticencia de Roland Barthes (1970) y a las funciones narrativas descritas por Vladimir Propp (1981). En lo que concierne a la voz de las mujeres escritoras, apelo a las publicaciones recientes de Heather Ingman (2007) y Monica Germaná (2010) quienes estudian la literatura de mujeres escritoras de Irlanda y Escocia.

El hallazgo inicial más sorprendente, y que me estimuló a continuar la investigación, fue el hecho de que todos los cuentos en los que existe un elemento fantástico y un personaje niño o niña, colocan el elemento fantástico en ese personaje. Podría decirse, entonces, que los personajes infantiles de los cuentos disponen de una especie de vía de acceso a lo fantástico. En esta investigación entonces busco brindar una explicación posible del vínculo entre niñez, fantasía y escritoras mujeres. El objetivo estrictamente literario es continuar indagando en uno de los interrogantes más antiguos de la crítica literaria: ¿Cuál es la relación entre el contenido y la forma de un texto literario? ¿Qué es lo que media entre una historia y la manera en que se elige contarla?

Comenzaré reflexionando acerca del género fantástico, pero sin desarrollar una descripción clasificatoria, sino que me concentro en lo escrito acerca de los efectos del género sobre los lectores de una cultura y época particulares. Asimismo, intentaré descubrir de qué manera los elementos fantásticos inciden en la transmisión de un sentido o contenido.

Marco teórico

Tzvetan Todorov definió al género fantástico como aquel género en el cual “en un mundo que es el nuestro se produce un acontecimiento imposible de explicar por las leyes de ese mismo mundo familiar” (1972, p. 34). Antonio Risco desarrolla este concepto señalando que en la narrativa fantástica se simula la existencia de un ámbito claramente común al del lector, y es en este ámbito cotidiano y familiar donde irrumpe un evento fantástico. La confrontación de dos mundos posibles se le presenta al lector como un hecho muy sorprendente o incluso escandaloso. Risco denomina *anisotropía* a esta co-existencia de dos mundos discontinuos (1987, pp. 11-12). La idea de la “irrupción” de un elemento fantástico en una realidad cotidiana, familiar y conocida para los lectores describe perfectamente lo que sucede en los cuentos del corpus que analicé.

Existe un consenso bastante generalizado en la crítica literaria en relación al género fantástico y al detectivesco. Se cree que éstos no son géneros de esparcimiento puro en los cuales se ignoran los aspectos sórdidos del mundo real. Lejos de evitar la referencia a los conflictos de índole social, los géneros

fantástico y detectivesco suelen recoger estos conflictos y explorarlos. Ya a principios de la década de los ochenta, Risco nos explicaba que “es posible que el arte fantástico nos permita leer algunos de los blancos, de las dificultades, de los extravíos de una civilización” (op cit p. 8). Es decir que, más allá de la sorpresa, escándalo o extrañamiento que el acontecimiento fantástico produzca en los lectores, también es una forma de mostrar la sordidez, la incertidumbre e incluso la obscenidad del mundo real. Esta observación nos refiere a la explicación que Fredric Jameson realizara acerca del género policial y de la ciencia ficción y que podríamos transferir a nuestro análisis del género fantástico.

Según Jameson, la ciencia ficción y el policial funcionan por distracción y por percepción lateral. Las tramas de estos géneros suelen distraer al lector de su mundo real inmediato hacia el mundo ficcional. El fuerte suspenso en el caso del policial y la proliferación del detalle en la ciencia ficción desplazan la atención del lector (1982, pp. 151-152). En el caso del género fantástico, que nos presenta un mundo ficcional cotidiano y familiar, el evento extraordinario que irrumpe nos sorprende y guía nuestra atención hacia su extrañeza a la vez que muestra ante nuestros ojos una realidad difícil de aceptar. Así, de manera lateral, se exhiben los conflictos sociales en el género fantástico.

El escritor y crítico literario argentino Marcelo Cohen ha estudiado el desarrollo del género fantástico en el siglo XXI. Señala algunas características del *ethos* de este siglo para enmarcar el fantástico en su contexto socio-cultural y explicar la fuerte adhesión al género que existe en la actualidad. Cohen caracteriza el siglo XXI como el siglo de la obligación de la actualización permanente; de la cultura inmediata; de la desmaterialización de la vida y el exilio en lo virtual; de la propagación del *yo* en su faceta más superficial; de la proliferación de nuevas afectividades debido a la muestra permanente de uno mismo; y finalmente de la indefensión ante la corrosión del planeta y el auge del poder técnico-financiero. Todo esto, concluye Cohen, puede resumirse en un efecto: el del “asalto al sueño”, en todos los sentidos de esta palabra. En el siglo XXI, el soñar representa lo opuesto de todo lo anterior porque es la intimidad y la posibilidad de otro mundo que no es controlable por el poder hegemónico. Aquí, en esta antítesis entre lo que el poder controla y lo que no puede controlar, reside la causa del fuerte apego –y quizás devoción– de muchos lectores por el género fantástico (2014).

Análisis de los cuentos

Con respecto a los cuentos del corpus, nos podemos preguntar: ¿Cuáles serían, en estos relatos, los blancos, las dificultades o los extravíos de la civilización a los que refiere Risco? ¿Y cuál la insoportable realidad que aparece de manera indirecta en esta literatura fantástica? Los hechos fantásticos relatados en los cuentos del corpus podrían describirse como absurdos o incluso, grotescos. Son acontecimientos marcadamente disruptivos dentro de los mundos cotidianos en los cuales se enmarcan. Los mundos ficcionales tienen todas las características de la realidad efectiva excepto por un solo elemento extraordinario: la niña o niño de características sobrenaturales o un evento fantástico protagonizado por ellos. Este elemento sobrenatural tan notorio impone una interpretación metafórica, es decir, se percibe claramente como un recurso tropológico, literario.

El niño/a del cuento “The Child” de Ali Smith es un bebé muy rubio, de ojos celestes y sin sexo definido. La narradora lo encuentra en el carrito de un supermercado. El bebé llora y se reúnen varios compradores a su alrededor. Los padres del pequeño –o pequeña– no aparecen y los compradores, creyendo que la narradora es la madre, insisten en que lo alce y lo lleve a su casa. Luego de dudar por unos minutos, la narradora decide retirarse y llevar al bebé con ella. Sale del supermercado y ubica al pequeño en el asiento trasero de su auto. En el camino, el bebé empieza a hablar con las palabras y el tono de un adulto pero con el timbre de voz de un niño pequeño. Utilizando un lenguaje muy grosero, formula ideas y adivinanzas machistas, xenófobas y brutalmente discriminadoras.

Existen pistas textuales que permitirían interpretar al bebé como la corporización del pensamiento de los habitantes de una nación, Inglaterra o Gran Bretaña. El machismo, la homofobia y la xenofobia aparecen como los rasgos que caracterizan a ese pueblo, materializado en el bebé. El cuento está narrado en la primera persona del singular, y relata un incidente vivido por la narradora en el pasado. En “The Child” la autora no utiliza comillas y así las diferentes voces de los diálogos se entremezclan en un solo discurso social. Desaparece la voz individual y se unifican todas las voces en un solo punto de vista múltiple que podría reflejar la perspectiva del pueblo británico.

El título del cuento “Floater” de Jan Carson hace referencia a una niña de seis años que es el resultado de una relación sexual incidental que su madre tuvo con un desconocido en el baño de un avión. El cuerpo de la niña no reconoce la fuerza de gravedad y entonces ha pasado su vida flotando en el aire, atada por su madre a una reja del patio delantero de la casa. La madre se encarga de vestirla y darle de comer todos los días. Le cuenta los detalles del encuentro en el avión, incluyendo cómo era el hombre con el que la concibió. Pero esta mujer también comenta a los lectores que sus piernas siguen siendo largas, que se siente aún más joven que los veintiséis años que tiene, que el cartero le resulta atractivo y que desea liberarse de la niñita atada a la reja de su casa.

Se podría decir que el impulso sexual y la maternidad son el tema central del relato. La niña flotante podría interpretarse como la corporización de un sentimiento de culpa. La moral dominante en el mundo ficcional condena las relaciones sexuales incidentales y el rechazo de la maternidad. Estos temas críticos podrían ser algunos de los blancos o vacíos que refiere Risco, ya que en muchas sociedades son temas silenciados. El cuento está narrado en un tono íntimo utilizando la segunda persona del singular, dirigida a la hija de seis años. Al tono íntimo de la narración se contraponen lo público del cuerpo de la hija no deseada. La hija está expuesta para que todos la vean. Flota en el aire, atada a la reja delantera de la casa. En resumen, el relato es una suerte de explicación que la madre le da a su hija flotante acerca de por qué la va a soltar. Y finalmente la suelta.

Pero los dos cuentos en los que los blancos o vacíos sociales que menciona Risco están más claramente representados y colocados en el centro de la narración son “Foster”, de Claire Keegan y “Ebenezer’s Memories” de Roisin O’Donnell. El mundo representado en “Foster”, la campiña en Irlanda, es el país del silencio o de lo silenciado. El silencio –que puede ser lo negado, lo ocultado o lo prohibido– prepondera y determina la moral. La niña tiene prohibido ir al aljibe pero desobedece esta prohibición. El acontecimiento mágico ocurre allí cuando una mano surge de la superficie del agua, toma a la niña y la sumerge en el pozo. El agua dentro del pozo es un espacio liminar, una especie de umbral entre el mundo conocido y otro mundo. En este punto de la trama, el texto se silencia. La trama se retoma en una nueva sección del cuento y cuando ya han transcurrido unos días en el mundo ficcional. Justo cuando los lectores desean que el discurso explique el evento fantástico, el texto se vuelve reticente, se produce

un bloqueo del sentido, la verdad se oculta. Resulta interesante recordar aquí que la **reticencia** es para Barthes una figura retórica típica de la etapa moderna de la literatura, que él analiza en detalle en su libro *S/Z* (p. 62).

En el caso de “Ebenezer’s Memories”, el espacio liminar es la alacena que se encuentra debajo de las escaleras. Éste también es un lugar al que los niños tienen prohibido el acceso. Y nuevamente la niña protagonista desobedece el mandato y libera al monstruo que vive debajo de la escalera. El monstruo de la memoria cruza la ciudad bajo la mirada atónita de los habitantes, quienes empiezan a recordar lo olvidado llenando los blancos o vacíos más difíciles de su historia reciente.

En todos los relatos del corpus los niños son los que transgreden la norma o prohibición y lo hacen a través de un hecho sobrenatural. Estos personajes literarios infantiles están llevando a cabo una función que es legendaria y de origen remoto en la literatura. En 1928 Vladimir Propp publica *Morfología del Cuento*, un análisis estructuralista de las funciones de los personajes en un corpus de cuentos tradicionales rusos. Nos interesan aquí la segunda y tercera funciones que Propp distingue: 2) *Recae sobre el protagonista una prohibición*, y 3) *Se transgrede la prohibición*. Propp comenta que a toda prohibición le sigue una transgresión y lo hace desde una mirada puramente formalista (pp. 38-39). Irónicamente, nosotros podríamos leer el comentario con una impronta más sociológica o psicológica y concluir que los niños/as transgresores, a través de un hecho fantástico, develan una verdad prohibida.

Conclusión

Heather Ingman y Monica Germana señalan a la familia y a la situación de la mujer como temas centrales en la literatura actual escrita por mujeres irlandesas y escocesas. En estas narrativas son recurrentes los temas de la maternidad y la relación entre madres e hijas. Éstos son también los temas que sobresalen en los relatos que elegí, en los cuales se cuestionan las concepciones hegemónicas y conservadoras de familia, maternidad y también de nación. Los relatos revelan algunos de los fundamentos falsos que subyacen a estas concepciones, exponiendo la aporía –la paradoja– sobre la cual se construyeron estas ideas.

En otras palabras, las deconstruyen. El resultado es que se presentan nociones nuevas, secularizadas y globalizadas, de maternidad, familia y nación. En estos cuentos, lo que sucede dentro de las familias es un reflejo de lo que sucede a nivel social amplio. Las familias son síntomas o metáforas de las estructuras políticas y socioculturales.

Pero el tema fundamental que subyace a todos los demás temas es el silenciamiento o represión del deseo y de los miedos. Los deseos y los miedos están reprimidos, silenciados y a veces hasta olvidados. Esto es el resultado de la imposición de las estructuras del poder hegemónico tradicionalista y eclesiástico. En los cuentos del corpus vemos que mediante la estrategia del evento fantástico, consumado por un personaje infantil, se exponen los sentimientos reprimidos y de este modo se subvierten las concepciones tradicionalistas de las tres nociones señaladas: familia, maternidad y también, nación. Es decir, se devela una verdad a través del evento fantástico y de un personaje infantil. En el caso de “Foster” se presenta apenas el atisbo de una verdad.

Es importante destacar que en estos cuentos también se puede percibir un procesamiento de emociones y traumas femeninos colectivos. Las autoras los procesan valiéndose de la estrategia del hecho fantástico que es introducido en el relato a través de un personaje infantil. Podríamos afirmar que, para estas escritoras, el fantástico es un medio conveniente para hablar de temas tabú que afectan principalmente a las mujeres. En *Scottish Women's Gothic and Fantastic Writing*, Mary Eagleton (en Germana 2010) sostiene que las escritoras mujeres eligen este género no realista porque les permite expresar las contradicciones, fantasías o deseos que las exigencias del realismo silencian (p.12).

El género fantástico no conduce a un escape de la realidad. La presencia del acontecimiento fantástico despierta a los lectores en dos sentidos. Por un lado, y como plantea Jameson, la sorpresa del fantástico nos distrae, debilita nuestros mecanismos de defensa y terminamos, por percepción lateral, reconociendo los problemas de nuestra sociedad y de nuestro presente. Por el otro, los lectores interpretamos el evento fantástico como posible solamente dentro del plano de la textualidad, es decir, lo entendemos como un lenguaje literario alternativo. El evento fantástico actúa generando una disrupción de las formas aceptadas de percibir la realidad, que son las formas basadas en la razón lógica. En este sentido,

podemos afirmar que el género fantástico fue y es una forma literaria contra-hegemónica mediante la cual se suele expresar un contenido contra-hegemónico.

Bibliografía

- BARTHES, R. (1970). *S/Z*. México D. F.: Siglo veintiuno editores.
- COHEN, M. (Mayo de 2014). Historia de la ficción fantástica: del gótico a nuestros días. Buenos Aires: Biblioteca Nacional Mariano Moreno. Recuperado de www.youtube.com/watch?v=epPysF1SxZc
- GERMANA, M. (2010). *Scottish Women's Gothic and Fantastic Writing*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- INGMAN, H. (2007). *Twentieth-Century Fiction by Irish Women. Nation and Gender* Hampshire: Ashgate.
- JAMESON, Fredric. "Progress Versus Utopia; or, Can We Imagine the Future?" *Science Fiction Studies* 9 N°2 (july 1982): 147-158.
- RISCO, A. (1987). *Literatura fantástica de lengua española. Teoría y aplicaciones*. Madrid: Taurus.
- PROPP, V. (1981). *Morfología del cuento*. Madrid: Editorial Fundamentos.
- TODOROV, T. (1972). *Introducción a la literatura fantástica*. Madrid: Tiempo Contemporáneo.

María Giuliana Sobico Gallardo: Profesora de Inglés egresada del I.N.S.P. "Joaquín V. González". Magíster en Inglés con Orientación en Literatura Angloamericana por la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba. Se desempeña como Profesora Adjunta de Inglés en la Universidad Nacional de Luján, y como profesora de Lengua y Cultura, y Lengua y Expresión Escrita en el I.S.F.D. y T. "Ciudad de Mercedes". Participa en proyectos de investigación relacionados con las áreas de literatura y lecto-comprensión.

Los procesos de internacionalización de los estudios superiores y las lenguas: relaciones, controversias y desafíos¹

Rosana Pasquale

Recibido Noviembre 2018

Aceptado Diciembre 2018

Resumen

La internacionalización de los estudios superiores es, desde hace algunos años, un área de conocimiento y de trabajo que interesa a los más diversos públicos: universitarios, decisores, investigadores, etc. En Argentina, este fenómeno comprende variadas acciones de fortalecimiento, proyección y transferencia del conocimiento científico y tecnológico y de cooperación interinstitucional entre organismos nacionales y extranjeros de naturaleza diversa, materializadas a través de programas específicos, convenios o proyectos.

Muchas de esas acciones involucran de manera directa la movilidad *de entrada y de salida* de estudiantes y docentes. Asumiendo una postura crítica frente a la internacionalización de los estudios superiores y, en especial, a aquellas acciones que involucran la movilidad *de salida*, nos detendremos en un aspecto que muchos especialistas consideramos un *obstáculo* - si no, un *problema* - a la concreción de estas políticas de internacionalización: la limitada experiencia o experticia en el manejo de lenguas extranjeras y en la gestión del acercamiento a las lenguas de los actores potenciales involucrados en estos procesos.

En este contexto, entonces, una reflexión sobre la cuestión de la lengua y los contactos lingüísticos se impone de manera evidente. Esta reflexión debería ir más allá de una propuesta de acciones lingüísticas remediales y transformarse

¹ Esta contribución retoma y expande la ponencia presentada en el coloquio regional “Balance de la Declaración de Cartagena y Aportes para la CRES 2018”, Universidad Nacional de las Artes, CABA, 10 Y 11 de noviembre 2017.

Título de la ponencia: “La internacionalización de la Enseñanza Superior y las lenguas ¿Qué política lingüística para que internacionalización?” (En prensa)

en verdaderas decisiones de política lingüística, entendiendo que la política lingüística que se asuma prefigurará las modalidades de la internacionalización que se propicien. Una primera disyuntiva es ¿monolingüismo o plurilingüismo? La respuesta que se dé a esta primera dicotomía condicionará las siguientes: ¿culturas universitarias homogéneas o reconocimiento de la diversidad de culturas universitarias?, ¿saberes construidos desde una única lógica o pluralidad de lógicas en la construcción de saberes?, ¿producciones académicas en una única lengua a menor costo o producciones más costosas pero multilingües?, ¿investigación y producciones normalizadas *-globish-* o respetuosas de sus comunidades de referencia y del alcance social y societal del conocimiento y de su producción?... Estas son algunos de los interrogantes nodales que guiarán nuestra contribución a este debate.

Palabras clave: Internacionalización - movilidad de salida - lenguas extranjeras - interculturalidad

The processes of internationalization of higher education and languages: relation ships, controversies and challenges

Abstract

The internationalization of higher education is, for some years, an area of knowledge and work that interests the most diverse public: university students, decision makers, researchers, etc. In Argentina, this phenomenon includes various actions for strengthening, projection and transfer of scientific and technological knowledge and inter-institutional cooperation between national and foreign organizations of diverse nature, materialized through specific programs, agreements or projects.

Many of these actions directly involve the mobility of entry and exit of students and teachers. Assuming a critical attitude towards the internationalization of higher education and, in particular, those actions that involve exit mobility, we will dwell on an aspect that many specialists consider an obstacle - if not a problem - to the realization of these policies. of internationalization: the limited experience or expertise in the management of foreign languages and in the

management of the intercultural approach of the potential actors involved in these processes.

In this context, then, a reflection on the question of language and intercultural contacts is clearly imposed. This reflection should go beyond a proposal of remedial linguistic actions and become true decisions of linguistic policy, understanding that the linguistic policy that is assumed will prefigure the modalities of internationalization that are propitiated. A first dilemma is: monolingualism or plurilinguism? The answer given to this first dichotomy will condition the following: homogeneous university cultures or recognition of the diversity of university cultures?, knowledge built from a single logic or plurality of logics in the construction of knowledge?, academic productions in a only language at lower cost or more costly but multilingual productions?, research and normalized productions -Globish- or respectful of their reference communities and the social and societal reach of knowledge and its production? ... These are some of the questions nodes that will guide our contribution to this debate.

Key Words: Internationalization - exit mobility - foreign languages - interculturality

Introducción

La internacionalización de los estudios superiores es, desde hace algunos años, un área de conocimiento y de trabajo que interesa a los más diversos públicos: universitarios, decisores, investigadores, etc. En Argentina, este fenómeno comprende variadas acciones de fortalecimiento, proyección y transferencia del conocimiento científico y tecnológico y de cooperación interinstitucional entre organismos nacionales y extranjeros de naturaleza diversa, materializadas a través de programas específicos, convenios o proyectos.

Como lo expresa Dicker, no se trata de los clásicos - “intercambios internacionales”

sino [de] la internacionalización como política y como indicador de calidad, la novedad de estos tiempos [] Como es sabido, las comunidades científicas más consolidadas han sostenido espacios de

intercambio (congresos, revistas científicas) y reglas de producción y validación internacionales, con anterioridad al desarrollo sistemático de las llamadas políticas de internacionalización. La novedad de las últimas dos décadas quizás sea que lo que antes quedaba librado a las posibilidades, a la iniciativa o a la proyección individual de grupos académicos, investigadores o estudiantes (que accedían a una beca, por ejemplo, para estudiar en el exterior), hoy se realiza en el marco de un conjunto de políticas institucionales que promueven, estimulan y posibilitan dichos intercambios, en la medida en que se entiende que la internacionalización contribuye a enriquecer la actividad de la universidad en su conjunto (2017: 151)

Ahora bien, la internacionalización, vinculada a los desplazamientos de estudiantes y profesores, no es un fenómeno nuevo: la universidad medieval era internacional por definición, sólo basta considerar a las *naciones*, es decir, las agrupaciones en el seno de las universidades que llevaban los nombres de las provincias vecinas o países extranjeros de los cuales provenían los estudiantes. Así, por ejemplo, la Universidad de París estaba compuesta, en sus inicios, por cuatro naciones (Francia, Picardía, Normandía e Inglaterra) mientras que la Universidad de Bolonia agrupaba a los *citramontani* (lombardos, toscanos, romanos) y a los *ultramontani* (franceses, picardos, borgoñeses, normandos, catalanes, húngaros, polacos, alemanes, españoles, provenzales, ingleses, gascones). En ese contexto, la circulación de estudiantes y docentes era un fenómeno habitual en la Universidad medieval: los profesores que enseñaban en varias universidades y los estudiantes que los seguían constituían una constante en el paisaje de la Europa medieval. Finalmente, un tercer componente de estos procesos característicos de la época era el uso exclusivo del latín como la lengua del poder eclesiástico y, por lo tanto, de la comunicación del conocimiento en las universidades medievales. Es claro que esta dominación del latín se extendió mucho más allá de la Edad Media, incluso con la aparición de otros idiomas con los cuales se disputó la supremacía como el árabe, el griego o las lenguas vernáculas. De esta manera, la presencia de las comunidades extranjeras (las naciones), la movilidad de profesores y estudiantes y la lengua única del saber constituyeron tres elementos fundantes de la universidad medieval que dejaron huellas indelebles en el espíritu mismo de la institución universitaria y que podemos

reconocer en los procesos de internacionalización que nos ocupan hoy.

En nuestro país, en la actualidad, la internacionalización de los estudios superiores ejerce un poder de seducción importante sobre las diferentes comunidades universitarias, quienes han alcanzado desarrollos desiguales en ese plano. Ahora bien, según Dicker, los actores involucrados en esta política parecen dejar de lado algunas preguntas básicas, cuyas respuestas determinarán nada menos que la orientación de las políticas de internacionalización, sus propósitos y sus fines:

[la internacionalización] concita muy rápidamente acuerdos y apoyos académicos y políticos, y llegamos a naturalizar de alguna manera que, con relativa independencia de las direcciones que asuman las políticas de internacionalización, estas son buenas en sí mismas. En efecto, hemos aceptado sin mucha discusión que la internacionalización, no importa con quién, no importa para qué o con qué propósitos se promueva, es hoy un indicador de calidad de la actividad académica que se realiza en las universidades [] Hacerse estas preguntas ante un concepto que se instaló tan rápidamente constituye, me parece, una obligación intelectual y política que tenemos los universitarios; estamos obligados, casi por oficio, a sospechar de esos conceptos que tienden a convertirse, sin mucha discusión, en la vara que mide qué tan bien y qué tan mal hacemos las cosas (op.cit: 152).

A estas preguntas que nos parecen fundamentales, queremos agregar otra que despierta nuestro interés: ¿qué política/s lingüística/s para qué internacionalización? La respuesta que demos a esta pregunta nos posicionará de manera diferente (y opuesta) frente a otros tantos interrogantes dicotómicos que involucran a aspectos nodales de nuestro quehacer y estatus universitarios: ¿culturas universitarias homogéneas o reconocimiento de la diversidad de culturas universitarias?, ¿saberes contruidos desde una única lógica o pluralidad de lógicas en la construcción de saberes?, ¿producciones académicas en una única lengua a menor costo o producciones más costosas pero multilingües?, ¿investigación y producciones normalizadas *-globish-* o respetuosas de sus comunidades de referencia y del alcance social y societal del conocimiento y de su producción?

Inspirándonos de Chardenet², definiremos a la internacionalización como un fenómeno de

Flujos entre polos, esquematizados como un movimiento: movimiento de aceleración en el tiempo, movimiento de expansión en volumen, movimiento de extensión en la distancia. [Existen] varios flujos: flujo de saberes (flujo de datos, difusión de la investigación y de la enseñanza); flujo de actores (movilidad espacial y virtual de los estudiantes, docentes-investigadores y personal administrativo) [que se materializan] entre polos globalizados (universidades que se consideran a sí mismas como entidades internacionales y que apuntan, como objetivo, al “top ten” en todos los rubros) y polos locales (universidades que consideran más como entidades integradas a un contexto nacional, provincial, social o comunitario). (Chardenet, 2016: 21-22).

En estos flujos (de saberes, actores, datos), la interacción de lenguas es un hecho constitutivo. Por nuestra parte, nos interesa centrarnos en los actores y más específicamente, en *la movilidad saliente de docentes y estudiantes*. Nos parece central abordar un aspecto de este proceso que muchos especialistas consideramos un *obstáculo* - si no, un *problema* - a la concreción real de la movilidad saliente: la limitada experiencia o experticia en el manejo de lenguas extranjeras y en la gestión del acercamiento intercultural de los potenciales actores potencial.

En efecto, en los últimos años, el flujo de personas afectadas por este fenómeno ha aumentado de manera significativa, aunque, a nivel mundial, las cifras de la movilidad argentina son todavía muy reducidas y expresan un notable desequilibrio a favor de los candidatos *a la entrada* por sobre los candidatos *a la salida* (Larrea, 2015). Frente a este aumento de la movilidad, las instituciones llevan a cabo acciones lingüísticas para garantizar mejores condiciones de los candidatos. Así, por ejemplo, se intensifica la oferta de cursos de lenguas extranjeras *express* que intentan satisfacer, sin garantía de éxito, las demandas concretas de formación en lenguas en el marco de un proyecto de movilidad

2 Todas las traducciones del francés nos pertenecen.

académica dado o incluso, se toman las decisiones apresuradas de carácter monolingüe que parecen resolver mágicamente el problema, apelando a una visión estereotipada y sesgada de la lengua privilegiada. Creemos que, frente a estas situaciones problemáticas, es necesario esbozar algunas líneas de reflexión.

La internacionalización, las lenguas y el saber científico

Según Chardenet, internacionalizar una universidad es:

Desarrollar totalmente o en parte esos flujos, lo que obviamente involucra al lenguaje y a los idiomas. Cuando una universidad entra en un proceso como éste, desarrolla acciones y adaptaciones estructurales en dos ejes: un eje de acceso saliente al mundo (movilidad saliente para estudiantes y docentes-investigadores; colaboración de investigadores en proyectos internacionales desarrollados en el exterior; publicaciones de investigadores en revistas internacionales) y un eje de reconocimiento entrante del mundo a la institución (movilidades entrantes de estudiantes extranjeros y docentes-investigadores; desarrollo de proyectos de investigación en red; valorización de las revistas publicadas por la universidad). (op.cit: 22)

En ambos ejes, se plantea de manera acuciante *el problema de las lenguas, el de la relación en ellas y finalmente, el de la relación de las lenguas con el saber y la ciencia.*

Con respecto al problema de las lenguas, diremos simplemente que la falta de experticia en el manejo eficiente de una o más lenguas extranjeras del público en condiciones de aspirar a la movilidad saliente da como resultado el desaprovechamiento de oportunidades de movilidad, escasas postulaciones para ciertos países y becas, elecciones condicionadas de plazas, asimetrías en el número de candidatos a la movilidad entrante y saliente, elitismo de los procesos de internacionalización.

Por otro lado, si tenemos en cuenta que una “lengua es infinitamente cultural, es decir, el producto de una historia, de una elección histórica, de una construcción, de una voluntad y entonces, de la misma manera, de una política lingüística concertada” (Escudé y Gajo, 2016: 161), esta falta de acceso a las lenguas extranjeras refuerza ciertas representaciones y estereotipos de las lenguas, promueve la proliferación de acciones lingüísticas remediales y mágicas e impulsa decisiones apresuradas del tipo “*todo en inglés*”, con las consabidas consecuencias nefastas del monopolio lingüístico.

Tomando el segundo ítem anunciado, la relación de las lenguas entre ellas, retomaremos el esquema clásico y binario de lengua dominante/lengua dominada para, más tarde, ir hacia un esquema múltiple, con presencia de varias lenguas, con estatus diferentes. En su versión dicotómica, las lenguas pueden ocupar una plaza dominante (colonizadora, geográfica, científica) o un lugar de repliegue y hasta de invisibilización. Es claro que diferentes lenguas han ocupado lugares dominantes en diferentes momentos históricos (el latín en la Edad Media, el francés en los Siglos XVII y XVIII, el inglés en la actualidad) y que más tarde, han sufrido repliegues. Otras, en cambio, no han podido escapar a su destino de “lenguas invisibles”; ambos fenómenos entendidos en correlación con las estructuras económicas y políticas imperantes, en diferentes contextos socio-históricos.

Sin negar la perdurabilidad de este esquema, consideramos que el panorama sociolingüístico es mucho más rico y variado y que no es posible reducirlo al binarismo más duro: las lenguas asumen estatus diversos, se relacionan entre ellas, interactúan, entran en contacto desde sus especificidades. Solo a guisa de ejemplo, diremos que en nuestro país conviven la lengua oficial, las lenguas de los pueblos originarios, las lenguas de la inmigración o de herencia, la lengua materna, las lenguas extranjeras, las lenguas segundas, las lenguas de frontera, las lenguas de escolarización, la lengua de señas; todas estas lenguas aparecen como posibilitadoras de la interpretación de la realidad y la toma de palabra en los variados escenarios de la interculturalidad y la construcción de la vida social.

Por otra parte, una problemática que atraviesa tanto el esquema binario como el múltiple de lenguas con estatus diversos, es la que remite al par dicotómico monolingüismo-plurilingüismo. Parece una evidencia que apostar por el contacto

y la apertura al mundo es asumir la pluralidad lingüística y cultural como una riqueza inherente a la dimensión internacional: la presencia en el mundo de una multiplicidad de culturas y de sus medios de expresión (sus lenguas) implica la necesaria sensibilización a esa diversidad por parte de aquellos que quieren insertarse legítimamente en los procesos de internacionalización.

Ahora bien, frente a este reconocimiento del plurilingüismo y del multiculturalismo como fenómenos constitutivos de la mundialización, se erige la concepción de la lengua única o *lingua franca*; en la actualidad, el inglés.

Como sostiene Nussbaum

“es cierto que una lengua franca presenta ciertas ventajas: sirve para la intercomprensión entre personas de orígenes diversos, su utilización permite, si los locutores lo desean, anular o suspender ciertos trazos de la identidad de los individuos” (2016:195) Sin embargo, una lengua franca es también por definición “la lengua del anonimato, la lengua de todo el mundo y, al mismo tiempo, la lengua de nadie y de ninguna parte” (Gal y Woolard, 2001 citados por Nussbaum, op.cit).

Los defensores del monolingüismo en inglés basan sus argumentos en una visión estereotipada de las funciones del lenguaje y de las representaciones de las lenguas. Sin negar la importancia del inglés, el argumento según el cual “el inglés es el único idioma útil en un contexto internacional” pone en relieve una función única de la lengua (la función comunicativa) y una representación ligada sólo a lo útil, lo pragmático, lo inmediato e ignora el conjunto de prácticas lingüísticas en el contexto de la internacionalización y las funciones transferidas a los diferentes idiomas involucrados. Si bien es cierto que el inglés se utiliza para contactos, comunicaciones diarias y prácticas lingüísticas habituales, no es menos cierto que otorgarle al inglés el estatus de lenguaje global implica la estandarización internacional y resalta ciertos valores de referencia, relacionados con el idioma y la cultura ingleses.

Por otro lado, la presencia diaria del inglés en la publicidad, los carteles, los discursos de los medios, las conversaciones más triviales alimenta un cliché muy presente en el imaginario colectivo: “todo el mundo habla inglés” y nadie necesita hablar otro idioma extranjero. Sin embargo, la realidad es bastante diferente: en general, los hablantes de inglés poseen habilidades desarrolladas de manera desigual (leen bien pero apenas hablan; hablan pero no escriben, etc.) o sólo cuentan con *una valija* de unas cuantas palabras para desenvolverse en situaciones de intercambio muy básicas. En este sentido, los problemas planteados por la comprensión de los documentos en inglés (formularios de solicitud, cartas, instrucciones de uso, etc.) o la producción de textos sencillos (resúmenes, encuestas, etc.) a menudo se subestiman, al igual que el alcance ideológico del fenómeno por el cual se asume que “es normal hablar inglés”, sin poder evaluar realmente las capacidades (o la falta de ellas) que posee el locutor.

Finalmente, apoyar el monolingüismo en la internacionalización de los estudios universitarios es dar un paso atrás en el campo de las políticas lingüísticas y retrasar el debate, al menos, unos veinte años. Nadie puede ignorar hoy el empobrecimiento que implicaría vincular la internacionalización a una sola lengua extranjera y el efecto ideológico de la devaluación o la marginalización de otras lenguas. Desde nuestra óptica, reconocemos al plurilingüismo y a la pluralidad lingüística como valores:

El plurilingüismo puede ser definido como ‘la capacidad de un individuo para utilizar, de manera deliberada y consciente, varias variedades lingüísticas’ (Cuq, 2003: 195), mientras que la pluralidad lingüística no solo remite a la capacidad individual de los locutores sino también a los contextos el uso de las diferentes lenguas, a sus estatus formal e informal (Dabène, 1997), a la presencia de diversas lenguas en la sociedad y a las políticas a las que dan lugar, a las relaciones psicosociales de los hablantes, a las dimensiones históricas de la presencia de idiomas, etc. Situamos al plurilingüismo en una dimensión utilitaria e individual, mientras que la pluralidad lingüística -menos frecuente como categoría teórica y repetidamente asimilada a la de diversidad lingüística- evoca una dimensión social y política. Así, cuando hablamos de la pluralidad lingüística, hacemos

hincapié en el paisaje social de las lenguas que se dibuja, tanto del eje sincrónico como en el diacrónico, en un país o región (Klett y Pasquale, 2016: 152).

Además de las funciones y representaciones de las lenguas, existen otras dimensiones que deben ser consideradas, según Chardenet (op.cit: 38), cuando se trata de analizar las relaciones que las lenguas entablan entre ellas, en el contexto de la internacionalización. Estas dimensiones son el estatus de las lenguas y el corpus (usos) de una u otra lengua.

Así, el estatus refiere a la posición que ocupa un idioma determinado en una sociedad o región geopolítica mientras que el corpus implica los usos de una lengua, materializados, por ejemplo, en el volumen de producciones académicas realizadas en esa lengua. La confluencia entre estos factores (estatus o posiciones y usos más o menos valorizados) y del número real de hablantes de una lengua contribuirá a su debilidad o vitalidad en el plano internacional. Para ilustrar esos conceptos, tomemos el caso del francés, a partir de los datos suministrados por la Universidad Laval:

Si consideramos el número de hablantes, el español es el segundo idioma más hablado en el mundo con 332 millones de hablantes, inmediatamente después del chino (885 millones), pero antes del inglés (322 millones), del árabe (200 millones), del portugués (170 millones), del ruso (170 millones) y del francés (72 millones) ... [sin embargo] el francés se ha convertido en el segundo idioma internacional después del inglés (...) gracias a su condición de idioma oficial (o co-oficial) en unos 37 estados; el francés sigue siendo entonces, el segundo idioma en el mundo en términos de poder político. [...] Constituye en aproximadamente 50 países (52 estados miembros de la Francofonía), la lengua de la administración, de la educación, de la justicia, de los medios de comunicación, del comercio o de los negocios y el lenguaje del ejército [...]³

3 Informaciones extraídas del sitio : Aménagement linguistique dans le monde, asociado a la CEFAN (Chaire pour le développement de la recherche sur la culture d'expression française en Amérique du Nord) de la Université Laval (recuperado el 14-12-18) http://www.axl.cefan.ulaval.ca/Langues/2vital_lnginter_acc.htm

Así, desde el punto de vista comparativo, el francés posee pocos hablantes, sin embargo, su estatus es reconocido (segundo idioma internacional, lengua oficial o co-oficial en 37 estados, con usos diversos: lengua de la administración, de la escuela, etc.) De hecho, entre los seis idiomas internacionales -árabe, inglés, chino, español, francés, portugués y ruso-, solo el inglés y el francés pueden pretender desempeñar un verdadero papel supranacional ya que estos dos idiomas se distribuyen en los cinco continentes y están presentes en la mayoría de los foros internacionales, lo que no es el caso del español, del portugués o del árabe y mucho menos, del ruso o del chino.

Por último, y con respecto a la relación entre lenguas y conocimiento científico, es evidente que todas las lenguas pueden decir, exponer, construir y vehiculizar el conocimiento y los saberes científicos. Barthoud y Gajo lo plantean así:

“la lengua puede asumir al menos dos funciones con respecto al saber científico: vehicular o constitutiva. Por su función vehicular, la lengua sirve principalmente para transmitir; por su función constitutiva, interviene fundamentalmente en la elaboración misma de los saberes” (Berthoud y Gajo 2016, citados por Escudé y Gajo, op.cit: 165).

Si bien las dos funciones coexisten siempre, en muchos casos no son las mismas lenguas las que asumen una u otra función en los diferentes momentos del proceso científico (producción-difusión de los saberes científicos); por ejemplo, la producción de saberes se puede hacer de manera plurilingüe (con la participación de científicos que hablan/comprenden diferentes lenguas y reivindican sus derechos lingüísticos a hablar su lengua y a comprender la/s de los otros) mientras que su difusión puede hacerse de manera monolingüe (en una conferencia internacional, por ejemplo).

La función constitutiva de las lenguas pone en evidencia otras aristas que se deben considerar: la de la contextualización de los saberes científicos y la de las prácticas de referencia específicas de los científicos, solidarias con sus comunidades socio-culturales y científicas de pertenencia. En efecto, dice Escudé:

No solamente una lengua única es peligrosa por las comunidades lingüísticas y para las comunidades científicas, sino que una lengua común no es posiblemente la única ni la mejor estrategia en la elaboración de las comunidades de intercambio científico ni en la construcción de saberes. Estos nacen frecuentemente de una intuición, de una experimentación, de una elaboración ampliamente contextualizada. Al ser reformulada, clarificada, interrogada, esta contextualización pierde sus atributos de accidente para alcanzar la dimensión compartible, comunitaria del saber con valor científico. En este proceso complejo, la ausencia de una lengua única o de una lengua común permite dos cosas. Por un lado, la elaboración de un lenguaje científico específico en el cual participa toda la comunidad científica. Por otro, la participación de toda la comunidad de lenguas, con todas sus experiencias humanas, en el proceso de reformulación de un concepto, de un saber, que sería aplastado por una denominación fijada por un único origen lingüístico (2016:185).

En la misma línea de pensamiento, y en relación con el concepto de función vehicular de las lenguas, advertimos sobre los efectos del perentorio “*hay que publicar en inglés*” que supone que la única lengua con función vehicular es ésta. Esto da como resultado una producción estandarizada que reduce la ciencia a una construcción global única y elimina cualquier diversidad de puestas en texto de la ciencia. Por otro lado, el “*globish*” cuestiona el valor de los estudios locales y regionales, los compromisos de los científicos con sus comunidades de origen, el alcance social de la investigación, todo ello, con el único beneficio de los intercambios internacionales. Lemarchand lo expresa así:

Las diversas formas de globalización del conocimiento pueden entrar en conflicto con la responsabilidad social de mantener el vínculo entre el científico y la sociedad civil: esta responsabilidad implica la preservación de las publicaciones en los idiomas nacionales (pero también regional e indígena) y la calidad (.). El conocimiento publicado en otros idiomas o en revistas mundiales hace que sea más difícil para los locales difundir y restituir los saberes (.) (Lemarchand et al., 2015: 9-10).

¿Qué política lingüística para qué internacionalización?

Chardenet afirma:

A diferencia de lo que muchos discursos en nombre de la internacionalización tienden a hacer creer, el lugar de los idiomas en la educación superior y la investigación, no es el resultado de un proceso natural () en el que la acción humana individual y colectiva no tendrían influencia, un estado de cosas que debe ser aceptado y asumido como tal. Es, en realidad, todo lo contrario: son los hablantes quienes determinan con sus decisiones cómo hablamos, cómo escribimos la ciencia, con qué idiomas nos manejamos, de qué forma. Es una elección asumida por los sujetos sociales académicos, constituida de múltiples variables de diferentes pesos y no solo una simple elección de un ideal comunicativo simplista que sería que todo el mundo habla, escribe y entiende el mismo idioma internacional o debería hacerlo con las mismas posibilidades de efectividad. Elegir un idioma para usarlo (a través de un proceso de aprendizaje o adquisición), para decir tal o cual cosa en un contexto particular, no es un acto neutral o sin efecto sobre la manera de representar los objetos reales o simbólicos del mundo (op.cit: 14).

Con esta cita de Chardenet, entramos directamente en el tema de la política lingüística definida como “un conjunto de elecciones conscientes efectuadas en el ámbito de las relaciones entre lengua y vida social y particularmente, entre lengua y vida nacional” (Calvet, 1987: 53). Aquí es necesario hacer notar que, en nuestro país, tal como lo afirma Varela:

La reflexión y la acción en el campo del lenguaje en la Argentina, hasta épocas muy recientes, se han destacado por su discreción. Lo que no deja de ser un dato curioso, cuando se sabe que todo Estado soberano dispone de la facultad de conducir, de manera explícita, consciente y planificada, una política lingüística. Y si bien el cuerpo de

conocimientos, teorías, métodos e instrumentos que así se denomina tiene sólo unos cincuenta años de existencia, las prácticas que recubre son con certeza tan antiguas como la vida humana organizada en sociedad” (Varela, 2007: 164).

Esta reflexión de Varela nos lleva a preguntarnos si la ausencia o la discreción en la toma de decisiones que involucran a las lenguas no son también decisiones de política lingüística implícitas, más vinculadas con el *laissez-faire*, que aportan muchas informaciones sobre cómo una sociedad, un colectivo o una institución considera a las lenguas, qué espacio les acuerda, qué estatus les reconoce, etc.

En el ámbito que nos ocupa, las elecciones de política lingüística están claramente basadas en la respuesta a la disyuntiva ¿monolingüismo o plurilingüismo?, a sabiendas que, como ya lo hemos podido explicitar, elegir una o varias lenguas tiene consecuencias a diferentes niveles: el de los locutores, el de los conocimientos, el de la elaboración y difusión de los saberes, etc. El mismo Chardenet reformula este interrogante de la siguiente manera:

Dos preguntas pueden hacerse al conjunto de gestores de las orientaciones estratégicas de las universidades: ¿La internacionalización es una oportunidad para pasar de lo global a lo local, de ir hacia un idioma único y una cultura académica unificada en la producción, difusión y enseñanza del conocimiento? o ¿La internacionalización es una oportunidad para integrarse de lo local a lo global, en la producción, difusión y enseñanza del conocimiento, en el marco de una pluralidad de lenguas y culturas académicas en movimiento? (op. cit: 23).

El autor afirma además que, si se opta por un idioma único y una cultura universitaria unificada, esto implica menores costos económicos mientras que apostar a la diversidad de lenguas, a las producciones académicas multilingües, a la pluralidad de conocimientos expresados en diferentes idiomas requiere de una mayor inversión económica.

Describiremos brevemente cada una de las opciones. El modelo monolingüe “*todo en inglés*” es el modelo hegemónico de la actualidad. Este modelo implica la obturación de todo debate sobre las especificidades de la construcción de los conocimientos, los derechos lingüísticos de los ciudadanos-científicos y la construcción sociohistórica de la ciencia ya que resuelve desde una única lengua y una única lógica cada uno de estos problemas.

Al poner en foco solo al inglés, también se destacan exclusivamente los valores de referencia ligados a la lengua inglesa, tales como el modelo empresarial de gestión universitaria, basado los principios de eficiencia, eficacia, rendición de cuentas y teoría del capital humano. En contrapartida, se produce la desvalorización de las demás lenguas y de la ciencia que se produce en otras lenguas.

Finalmente, al promover la estandarización y uniformización de la ciencia, se pone en tela de juicio el valor de los estudios locales y regionales, los compromisos de los científicos frente a sus comunidades, el alcance social y societal de la investigación. A través del inglés, es la ciencia en inglés que se impone.

Por su parte, el modelo plurilingüe como modelo contra-hegemónico implica la figura de un locutor plurilingüe, tal como lo define Coste: “el locutor plurilingüe no es un políglota, sino quien maneja lenguas con diferente grado de experticia y desarrollo desigual de competencias” (2010: s/p).

Al poner en crisis de la idea de la lengua única para elaborar y comunicar la ciencia, este modelo reconoce la pluralidad lingüística como un componente esencial de la realidad social al mismo tiempo que revaloriza las prácticas de referencia específicas de los miembros de un país o región, solidarias con las comunidades socio-culturales y científicas de pertenencia y propicia un desarrollo de las ciencias en un contexto regional y lingüísticamente diferenciado.

Por último, el modelo plurilingüe apuesta a la democratización de la circulación de los saberes y a la inclusión, cimientos de las instituciones universitarias, y a mantener el lazo entre el investigador y la sociedad civil mediante, por ejemplo, la preservación de las publicaciones en lengua nacional.

¿Qué implica para las instituciones universitarias la formación de un sujeto plurilingüe?

Formar un sujeto plurilingüe implica, por parte de instituciones, no sólo la movilización de recursos económicos, sino también el establecimiento de una política lingüística respetuosa del plurilingüismo y de sus valores asociados. Así, la formación del sujeto plurilingüe va de la mano de la defensa de la diversidad lingüística como una realidad social. Oustinoff lo explica de esta manera:

La defensa de la diversidad lingüística no es superflua: representa una cuestión central de la globalización. Lo nuevo es que no hay necesidad de promover la diversidad de idiomas en Internet, eso ya está adquirido en gran medida y no hará más que crecer. El reto ahora está en otra parte: de un mundo simple donde la comunicación se llevaba a cabo en una sola lengua, la *lingua franca*, pasamos a un mundo complejo en el que la comunicación no sólo es multicultural, sino también multilingüe, es exactamente para esto para lo que estamos tan mal preparados por el modelo que se nos ha impuesto durante tanto tiempo: el modelo “*todo en inglés*”. Este es el nuevo reto: comprender este mundo, el nuestro, en toda su complejidad no sólo cultural sino también lingüística (...) (Oustinoff, 2013: s / p).

En términos de recursos e inversiones, la formación de un sujeto plurilingüe requiere que las instituciones universitarias lleven a cabo acciones de planificación lingüística concertadas: ofertas de cursos, capacitaciones, encuentros y promoción de experiencias diversas en lenguas extranjeras podrían atender algunas de las necesidades y demandas de los candidatos a la internacionalización.

Sin embargo, esta respuesta directa sobre los candidatos no es suficiente cuando se apuesta por el plurilingüismo en el marco de la internacionalización. Otras estrategias deberían reforzarlo, tales como la inclusión de lenguas con diferentes estatus, en el desarrollo de los planes de estudios, la práctica de actividades de aprendizaje en otros idiomas (una clase o una conferencia en un idioma extranjero, por ejemplo), la oferta de cursos extracurriculares para el desarrollo

habilidades lingüísticas de los estudiantes y del personal docente y nodocente, la producción de materiales audiovisuales o sitios web en varias lenguas para difundir las actividades de la universidad. Es en esta profusión de actividades donde las lenguas juegan un papel central que la institución universitaria pone en evidencia su posición favorable frente a los idiomas y asume sus compromisos con la preparación de los estudiantes y profesores a la internacionalización saliente.

En el plano de las políticas lingüísticas, el desafío radica en intensificar la articulación de estas políticas del nivel universitario con las de los niveles secundario y superior. De hecho, el sistema de educación secundaria y primaria se enmarca en la Ley de Educación Nacional (Ley 26.206 de 2006) cuyos principios rectores son la equidad, el respeto por la diversidad, la inclusión y la integración. A nivel de lenguas extranjeras, esta ley también es explícita: “CAPÍTULO II DISPOSICIONES ESPECÍFICAS ARTÍCULO 87.- La enseñanza de al menos un idioma extranjero será obligatoria en todas las escuelas de nivel primario y secundario del país”.

Otros documentos como, por ejemplo, el Marco de Referencia para la Escuela Secundaria Orientada en Lenguas, Bachiller en Lenguas (2011) van más lejos y explicitan de manera contundente la perspectiva adoptada:

(...) Desde la perspectiva plurilingüe e intercultural que propone esta orientación, la enseñanza de las lenguas que se incluyan debe promover el reconocimiento, la valoración y el respeto por la diversidad de identidades y la singularidad de cada cultura. Un abordaje de este tipo lleva a repensar las formas de aprender y de enseñar lenguas, a multiplicar las ocasiones de aprendizaje y a potenciar los efectos de la enseñanza, puesto que el lenguaje está, de hecho, en todas partes. Permite, además, valorizar los conocimientos y experiencias lingüísticos y culturales que los jóvenes traen consigo, despertar o alentar vocaciones y descubrir distintos modos de expresión y de crecimiento personal y profesional (...) (2011: 2)

(...) En este sentido, la orientación Lenguas colabora en la formación política y ciudadana del estudiante. Como se desprende de lo expuesto anteriormente, la educación en Lenguas a través de una perspectiva intercultural y plurilingüe constituye un medio particularmente adecuado para la formación de ciudadanos y ciudadanas dispuestos a la comprensión de las diferencias incluso dentro de su propia lengua y cultura, capaces de desarrollarse plenamente en una sociedad diversa y de contribuir en forma solidaria a la convivencia en comunidad desde el conocimiento y el respeto a lo diferente para la construcción de una sociedad más justa (...) (Op.cit: 3)

Finalmente, el Marco General de Política Curricular de la Provincia de Buenos Aires (2007) que reconoce a Buenos Aires como “provincia multilingüe” también adopta la perspectiva plurilingüe pero promoviendo sólo el inglés, con argumentos de escaso valor pedagógico:

(...) El plurilingüismo puede ser analizado como fenómeno individual -un sujeto multilingüe que utiliza varias lenguas o variedades, vive escuchando/hablando varias lenguas, sus padres son bilingües, etcétera- o como fenómeno colectivo -una comunidad multilingüe en la que coexisten varias lenguas/dialectos/variaciones-. No son sucesos necesariamente interrelacionados: una persona que vive en un contexto multilingüe puede ser considerada monolingüe y un sujeto multilingüe puede vivir en una sociedad monolingüe. Una sociedad cada vez más multilingüe -nos permitimos realizar esta interpretación proyectiva- plantea la necesidad de una educación plurilingüe (...). (2007: 46 y ss.)

(...) Con respecto a la enseñanza de lenguas extranjeras, se decide mantener en nuestro diseño curricular el inglés, desde la concepción de un plurilingüismo aditivo, en contraposición con la idea de apropiación lingüística sustractiva. Es decir, una lengua que se agrega a la lengua de origen y /o a la lengua oficial sin menosprecio de éstas, no superpone ni anula la originaria o materna ni la aprendida en la

escuela. Se incorpora el inglés con la intención de promover nuevos aprendizajes, de hacer comprensibles las configuraciones discursivas de las nuevas tecnologías y posibilitar la producción creativa a través de internet y chat. Fundamentalmente, los jóvenes se apropian fácilmente de los códigos estandarizados y los recrean al expresar sus mensajes. No obstante, se hace necesaria la enseñanza del inglés para favorecer el uso inteligible de estos recursos y el logro de los objetivos de los niveles: el ejercicio de la ciudadanía, la prosecución de estudios y la formación laboral, entre otros. En las clases de inglés deben desarrollarse prácticas discursivas usuales en los medios tecnológicos que les permitan el acceso a realidades y conocimientos que se obtienen con mayor facilidad por estos medios (...)” (2007: 50)

Así, promover la articulación de las políticas lingüísticas entre la universidad y otros niveles del sistema educativo sería un objetivo importante a alcanzar, incluso en el contexto de la autonomía universitaria: aquí como en todas partes, el divorcio entre la educación superior y el nivel secundario debe ser evitado.

Finalmente, a nivel político, las universidades públicas tienen la misión de democratización e inclusión social. En el campo de la internacionalización, sin embargo, estos dos principios parecen estar poco materializados. Según Larrea (op.cit), solo el 1% de las matrículas universitarias se benefician con la política de internacionalización de la educación superior. Esta pequeña parte de los candidatos a la movilidad generalmente concierne a los estudiantes que, durante su educación primaria y secundaria, han tomado cursos de idiomas extranjeros o han asistido a escuelas bilingües, en general, privadas. Si a esta situación agregamos que, según Larrea, una parte muy pequeña de las universidades argentinas se benefician de los programas de internacionalización, hay un cierto elitismo del fenómeno, contrario a los principios generales de la política universitaria.

Para concluir

En este apartado final, haremos referencia a dos aportes que nos parecen fundamentales ya que sintetizan de manera muy acertada muchas de las ideas

que hemos ido desarrollando en este artículo y sobre las cuales descansan varias de nuestras reflexiones.

El primer aporte es la Declaración de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL) “Por una ciencia y educación superior pública, gratuita, crítica, humanista e Intercultural, basada en modelos plurilingües de investigación y docencia”, realizada el 27 de julio de 2017 en Colombia. En ese documento, sus autores, académicos latinoamericanos, denuncian “la imposición creciente de sistemas externos de definición, gestión y evaluación en las Ciencias y de la Educación Superior, junto con el inglés como única lengua científica” y proponen:

Iniciar una revisión crítica y un debate sobre estos procesos con el fin de evaluar si acaso responden a las necesidades y mejores estrategias para el desarrollo de las Ciencias y de la Educación Superior en América Latina y también en el resto del mundo; o si, por el contrario, perjudican el desempeño académico crítico de nuestras instituciones y lo subordinan aún más que en el presente a centros de poder académico externos.

Asimismo, abogan

[...] por el desarrollo de una investigación científica definida por las necesidades de nuestros países y una educación superior basada en los principios rectores de la educación pública gratuita, crítica, científica, humanista e intercultural [] [y] por la preservación y el reforzamiento de modelos plurilingües de investigación, docencia y comunicación científica, basados en nuestras principales lenguas de integración latinoamericana, el español y el portugués, sin cerrarles nunca las puertas a las lenguas indígenas y de inmigración; y la apropiación vigorosa del inglés y de otras lenguas extranjeras a partir de las necesidades y en las modalidades definidas por nuestras comunidades científicas, impulsando la internacionalización de la

investigación y enseñanza. Esto posibilitará fortalecer una relación con el inglés a partir de una posición no marcada por la subalternidad.

El segundo aporte es el de Didou (2017) quien brega por “una internacionalización proactiva y participativa” y propone, en lo que respecta a las lenguas:

Dar a los sectores claves para la internacionalización de las IES los apoyos necesarios para participar en el proceso, canalizándoles apoyos específicos (traducciones, aprendizajes de otros idiomas, resolución de requisitos burocráticos, rendición de cuentas contables, auxiliares). [] Propiciar formas efectivas de aprendizaje de idiomas, profesionalizar y formalizar el reclutamiento de los docentes de lenguas e insertar los aprendizajes en las mallas curriculares de los planes y programas. Utilizar la movilidad y los grados compartidos para fortalecer las prácticas de “internacionalización del currículum”. Garantizar a las instituciones, las redes y los colectivos una autonomía en la definición de sus propósitos y de sus formas organizativas así como un financiamiento semilla. Racionalizar las políticas y los apoyos para la circulación internacional del conocimiento (op.cit: 153)

Creemos que los posicionamientos políticos y las acciones propulsadas son complementarias y dan cuenta de la necesidad de revisitar de manera crítica, un tema polémico como el de las relaciones entre ciencia, saberes, actores y lenguas, en el marco de una internacionalización creciente que no puede obviar ni el plurilingüismo como uno de sus componentes constitutivos ni la necesidad de una política lingüística definida como “una acción que consiste en organizar la pluralidad lingüística” (Blanchet, 2012: s/p).

Por lo que precede, huelga decir que consideramos que la promoción y el desarrollo de la pluralidad lingüística es el único camino viable en la internacionalización de los estudios superiores en nuestro medio.

Bibliografía

-CALVET, L-J. (1987) La guerre des langues et les politiques linguistiques. Paris: Payot.

-CHARDENET, P. (2016) Internationalisation de l'enseignement supérieur et de la recherche. Pourquoi une politique linguistique stratégique en contexte latino-américain?, Revue de la SAPFESU n° 39. Buenos Aires, pp. 14-45.

-BLANCHET, Ph. (2012) L'identification des langues : une question clé pour une politique scientifique et linguistique efficiente. L'exemple des catégories « béarnais, gascon, occitan in Modèles Linguistiques, 66- 2012 : Langues et cultures régionales de France : Béarn et Gascogne (I).

<https://journals.openedition.org/ml/282>)

-DICKER, G (2018) Internacionalizar la educación superior: con quién, para qué, cómo en Suasnábar et al. Balance y desafíos hacia la CRES 2018 Cuaderno 1 pp 151-155 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: IEC - CONADU; CLACSO; UNA.

-DIDOU; S. (2017) Cuadernos de Universidades I La internacionalización de la educación superior en América Latina: transitar de lo exógeno a lo endógeno, ALC.

<http://www.cres2018.org/uploads/1-Internacionalizacion.pdf>

-ESCUDE, P. (2016) Alternative à la communauté scientifique : enjeux linguistiques et scientifiques, pistes de réalisation en BORG, S et al. L'université en contexte plurilingue dans la dynamique numérique. Agence Universitaire de la Francophonie, Paris : Edition des archives contemporaines, pp. 175-186.

-ESCUDE, P. y GAJO, L. (2016) Introduction Axe 3 Langue unique ou modélisation du contact des langues dans l'université mondiale ?, en BORG, S et al. L'université en contexte plurilingue dans la dynamique numérique. Agence Universitaire de la Francophonie, Paris : Edition des archives contemporaines, pp.161-166.

-KLETT, E. y PASQUALE, R. (2016). Le regard des enseignants sur la pluralité linguistique. In Bevilacqua et al. Francophonie et langue française en Amérique du Sud : problématiques de recherche et d'enseignement. Bogotá: Ediciones Uniandes, p. 145-162.

-LEMARCHAND et al. (2015) Lemarchand, N. et al. (2015) *Rapport sur les langues scientifiques dans la mondialisation- Géographie*, Comité national français de Géographie, mars 2015. Recuperado el 12 de diciembre de 2016. https://www.apfg.fr/IMG/pdf/150412_rapport_cnfg_langues_de_la_diffusion_scientifique_geographie_2_.pdf

-NUSSBAUM, L. (2016) Internationalisation pas seulement en *lingua franca* en BORG, S et al. L'université en contexte plurilingue dans la dynamique numérique. Agence Universitaire de la Francophonie, Paris : Edition des archives contemporaines, pp. 195-202.

-OUSTINOFF, M. (2013). « La diversité linguistique, enjeu central de la mondialisation ». In *Revue française des sciences de l'information et de la communication* [En ligne], 2 | 2013. Recuperado el 18-11/2017. <http://rfsic.revues.org/328>.

-PASQUALE, R (en prensa) Internationalisation, langues et interculturel : une triade bien soudée, Synergies Argentine N° 5.

-VARELA, L. (2007) Política lingüística : ¿qué está pasando en Argentina ?. <http://www.untref.edu.ar/documentos/indicadores2007.pdf> recuperado 15 de diciembre 2017- pp. 164-173

Documentos

-Ley de Educación nacional 26.206 http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf

-Marco de Referencia - Educación Secundaria Orientada. Bachiller en Lenguas http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res11/142-11_lenguas.pdf

-Marco General de Política Curricular de la Provincia de Buenos Aires
<http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/marcogeneral.pdf>

-Declaración de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL)

<http://mundoalfal.org/sites/default/files/proyectos/ConvP8.pdf>

Rosana Pasquale: Profesora Nacional de Francés (ISP Dr Joaquín V. González, 1985), Master II en Ciencias del Lenguaje (Université de Rouen, 2003) y Doctora en Ciencias del Lenguaje (Université de Rouen, 2009). Es docente-investigadora del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján (UNLu) y profesora titular en el IES en Lenguas Vivas “Juan R Fernández”. Actualmente dirige el CIDELE (Centro de Investigación, Docencia y Extensión en Lenguas Extranjeras) de la UNLu.

El análisis de las guías de lectura: ¿qué selección de contenidos para un curso de lectocomprensión?

Analia del Carmen Falchi
María Fabiana Luchetti
Diana Irene Rosenfeld
Recibido Noviembre 2018
Aceptado Febrero 2019

Resumen

El presente artículo tiene como intención exponer algunas conclusiones originadas en el análisis de los materiales didácticos utilizados en los cursos de lectocomprensión (LC) de “Francés”, “Inglés” y “Portugués I” de la Universidad Nacional de Luján (UNLu). En esta ocasión, nuestro estudio se circunscribirá a las guías de lectura, dada la centralidad que esos dispositivos revisten en el marco de las intervenciones docentes en la LC y las posibilidades que su análisis brinda para comprender la selección y articulación de los contenidos de enseñanza.

Dicho análisis surge y se enmarca en la investigación titulada “*Las intervenciones didácticas en la enseñanza de la lectocomprensión en lenguas extranjeras: el rol desempeñado por las guías de lectura*”, que se sustenta en los principios del Interaccionismo Social de Vigotsky (Vigotsky, 1988), la Semiología de Bajtín (Bajtín, 1982) y la didáctica contextual (Fijalkow, 2000, Dorronzoro, 2005).

Para esta presentación, en primer lugar describiremos sucintamente el contexto en el que la enseñanza de las LE se lleva a cabo en nuestra Universidad. A continuación, realizaremos un breve recorrido por los aspectos distintivos de nuestra investigación. Focalizaremos luego en la descripción de los materiales didácticos que se producen a los fines de la enseñanza y, finalmente, desplegaremos las conclusiones, concernientes a la selección y articulación de los contenidos de enseñanza que se evidencian en el análisis de las guías de lectura.

Palabras clave: Contexto universitario - lectocomprensión en LE - análisis - guías de lectura - contenidos de enseñanza

The analysis of the reading guides. Which selection of contents for a reading. Comprehension course?

Abstract

The present article intends to introduce some conclusions originated in the analysis of the didactic materials used in the reading comprehension courses of French, English and Portuguese I at the National University of Luján (UNLu). In this opportunity, our study will be limited to the reading guides, given the importance of these devices in the teaching interventions in reading comprehension and the possibilities brought by their analysis in order to understand the selection and articulation of the teaching contents.

This analysis arises from and is part of the research entitled “Didactic interventions in the teaching of reading comprehension in foreign languages: the role played by reading guides”, based on the principles of Vygotsky’s Social Interactionism (Vygotsky, 1988), Bajtín’s Semiology (Bajtín, 1982) and the contextual didactic (Fijalkow, 2000, Dorrnzoro, 2005).

In this work, we will first briefly describe the context in which the teaching of foreign languages takes place in our University. Then, we will specify particular aspects of our research. We will focus, later, on the description of the didactic materials produced for teaching purposes and, finally, we will unfold the conclusions mentioned, related to the selection and articulation of teaching contents which turned to be evident in the analysis of the reading guides of the studied corpus.

Key Words: University context - reading comprehension in foreign languages – analysis - reading guides - teaching contents

Introducción

El presente artículo tiene como intención exponer algunas conclusiones originadas en el análisis de los materiales didácticos utilizados en los cursos

de lectocomprensión (LC) de Francés, Inglés y Portugués I de la Universidad Nacional de Luján (UNLu). En esta ocasión, nuestro estudio se ha circunscripto a las guías de lectura empleadas en las clases, dada la centralidad que esos dispositivos revisten en el marco de las intervenciones docentes en la LC y las posibilidades que su análisis brinda para comprender la selección y articulación de los contenidos de enseñanza.

Las conclusiones que aquí presentaremos, de carácter didáctico, encuentran su anclaje en una investigación realizada en la División Lenguas Extranjeras del Departamento de Educación de la UNLu. Dicho estudio, llevado a cabo por un equipo integrado por docentes investigadoras de las áreas francés e inglés humanístico, tuvo como objetivo general *describir para comprender el rol ejercido por las guías de lectura en la definición de las intervenciones didácticas de LC en LE*.

A los fines de esta presentación, entonces, en primer lugar describiremos sucintamente el contexto en el que la enseñanza de las LE se lleva a cabo en nuestra Universidad. A continuación, realizaremos un breve recorrido por los aspectos distintivos de nuestra investigación. Focalizaremos luego en la descripción de los materiales didácticos que se producen a los fines de la enseñanza, haciendo especial hincapié en las guías de lectura y, finalmente, desplegaremos las conclusiones mencionadas, originadas en el análisis de los dispositivos y concernientes a la selección y articulación de los contenidos en el marco de nuestra concepción didáctica contextual.

La enseñanza de las lenguas extranjeras en nuestro contexto

A modo de una imprescindible contextualización del estudio aquí presentado, expondremos seguidamente algunas particularidades que reviste la propuesta de enseñanza de las LE en nuestra Universidad en el marco de las diferentes carreras.

En principio, es necesario señalar que dicha enseñanza encuentra su enclave institucional en la División Lenguas Extranjeras del Departamento de Educación, conformada por tres áreas: francés, inglés y portugués. La modalidad adoptada

para la enseñanza es la lectocomprensión, que supone una focalización en la práctica lectiva. Esta elección está motivada, en primer lugar, por la intención de atender a los propósitos del contexto universitario, centrado en la construcción, difusión, transmisión y apropiación de conocimientos inscriptos en los campos disciplinares que conforman las diferentes carreras que se dictan en nuestra Universidad. En este sentido, la lectocomprensión ofrece además la posibilidad de acceder a otro elemento esencial del ámbito de la educación superior: los textos pertenecientes a géneros particulares, materializaciones discursivo-conceptuales de los saberes disciplinares. Así, enseñar a leer en LE habilita la entrada de los estudiantes a prácticas inherentes de la actividad universitaria y democratiza, por esa vía, el acceso al conocimiento científico.

El propósito general de la propuesta de enseñanza es, entonces, favorecer la lectura autónoma del estudiante y futuro profesional de textos propios de la especialidad de referencia. En efecto, la enseñanza de la lectura en LE adquiere una dimensión fundante en el desarrollo de lectores críticos, independientes desde el punto de vista epistemológico e ideológico, capaces de resolver problemas vinculados con la apropiación de saberes actualizados a partir de construirse como lectores en una o varias LE (Dorronzoro y Pasquale: 2005).

En cuanto a la inclusión de las LE en los planes de estudio, en la mayoría de las carreras se contempla la aprobación de dos o tres niveles de una o dos de ellas.

Asimismo, se brindan talleres opcionales para los estudiantes de las carreras cuyo plan de estudio sólo requiere acreditar conocimientos de la LE, es decir, que no la incluye con el estatus pleno de asignatura obligatoria. El dictado de cada materia así como de cada taller de acreditación tiene una carga horaria de cuatro horas semanales durante un cuatrimestre, o sea, un total de aproximadamente sesenta y cuatro horas. La vinculación entre las materias de cada área supone una articulación vertical entre ellas y por ende, la integración de los conocimientos construidos en las instancias precedentes, y una articulación horizontal. En este caso, se propone el vínculo entre las asignaturas de cada área y las demás materias, seminarios y talleres que conforman los planes de estudio de las diferentes carreras y que cursan los estudiantes en forma simultánea a la LE. Así, en función de la modalidad elegida, dicha articulación intenta asegurarse a través de la selección de los corpora de textos que constituyen el material de lectura

de los estudiantes. En efecto, se eligen escritos considerando simultáneamente dos criterios: su pertenencia a géneros habitualmente utilizados en la educación superior, y su contenido temático, afin a aquellos propios de las disciplinas que se abordan en las diversas carreras.

En el marco de la investigación que desarrollamos, es importante señalar que el dictado de las LE conlleva particularmente la producción de materiales didácticos ad hoc – entre los cuales se encuentran las guías de lectura – cuya elaboración procura evidenciar una continuidad entre las materias de cada área. Finalmente y en cuanto a la evaluación de la comprensión en LE, dicho proceso supone la escritura de textos en lengua materna (LM) por lo que, a fin de favorecer el proceso de escritura, se ha realizado una selección de géneros, en general diferentes de los de lectura, que los estudiantes abordan durante su formación.

La investigación: breve presentación

En este apartado, daremos cuenta del surgimiento, objeto y enfoque metodológico de la investigación en la que se encuadran las conclusiones que aquí compartimos, titulada *“Las intervenciones didácticas en la enseñanza de la lectocomprensión en lenguas extranjeras: el rol desempeñado por las guías de lectura”*¹.

Así entonces, en lo que concierne al origen del estudio, dos elementos confluyeron en su determinación: por un lado, los resultados del proceso de evaluación de las acciones de docencia al interior de los equipos docentes de las áreas francés e inglés humanístico; por otro, una instancia de formación que resultó reveladora para la delimitación del objeto de esta indagación.

En efecto, parte del equipo de investigación había participado en el seminario-taller de postgrado denominado *“El análisis de las prácticas de la enseñanza: una estrategia para mejorar la calidad de la enseñanza (y de los aprendizajes)”*² cuyo objetivo central fue *“ofrecer a equipos docentes de la Universidad Nacional de*

1 Para su realización se conformó un equipo dirigido por la Especialista María Ignacia Dorrnzoro e integrado por las autoras de este artículo y la Profesora Rosa Sánchez.

2 El seminario-taller *“El análisis de las prácticas de enseñanza: una estrategia para mejorar la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes”* fue diseñado y coordinado por la Mg. Rosana Perrotti.

Luján un espacio de análisis y reflexión sobre sus prácticas de enseñanza y de construcción de estrategias didácticas alternativas ajustadas a las complejas y cambiantes situaciones a las que nos enfrentamos en las aulas universitarias”³. El trabajo se centró en el análisis de registros de las prácticas de enseñanza de los cursantes, en este caso, de clases de lectocomprensión de inglés orientación humanística. Dichos registros fueron realizados y estudiados según el *modelo de análisis didáctico multirreferenciado* (Souto, 1999), que plantea el análisis como proceso de producción de sentidos acerca de una realidad, la clase universitaria, lo que supone una relación de saber específica a partir de un “trabajo de distanciamiento, interrogación, descomposición, articulación, objetivación y subjetivación que tiene lugar en la relación del sujeto con un objeto complejo” (Souto, 1999: 56). Luego de transitar la etapa de análisis y reflexión, se detectó que el trabajo con las guías de consignas elaboradas ad hoc para enseñar a leer en LE parecía definir la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje en las clases observadas. Efectivamente, al analizar minuciosamente los segmentos registrados por medio de la autoobservación de las clases, quedó en evidencia la presencia de una secuencia repetitiva de intervención, en la que las consignas planteadas en la guía se constituían en el hilo conductor. Se observó así que las intervenciones didácticas parecían circunscribirse a la implementación del dispositivo didáctico elaborado a priori, el que incluiría el repertorio posible de las actividades a desarrollar. Este aparente automatismo de las prácticas conllevaría al planteo de las clases en función de cierto “patrón” en el que las guías de lectura jugarían un papel central.

Los resultados alcanzados suscitaban la reflexión y el planteo de interrogantes. Como consecuencia, en el campo de la investigación, entendimos que era necesario indagar en las características que revisten las intervenciones docentes en la enseñanza de la lectocomprensión de las LE y, más específicamente, en el rol que desempeñan las guías de consignas en el proceso de construcción de sentido realizado a partir de la lectura de textos de circulación académica en LE.

La problemática señalada se estudió en el marco de las carreras humanísticas, particularmente en las prácticas de enseñanza del primer nivel de lectocomprensión

3 Perrotti, R. (2007). Proyecto del Seminario- Taller de Postgrado “El análisis de las prácticas de enseñanza: una estrategia para mejorar la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes”. Departamento de Educación. UNLu.

de los tres previstos para la enseñanza de las LE. La focalización en la primera asignatura de las tres que constituyen la oferta (Inglés I y Francés I) radicó en la importancia que reviste la intervención docente –y en consecuencia los materiales didácticos elaborados– en tanto acompañamiento de los primeros tramos del proceso de aprendizaje de los estudiantes. En concordancia con lo anteriormente planteado, nuestra investigación partió de las siguientes preguntas:

- ¿Qué características revisten las intervenciones docentes en las clases de LE en la universidad en el nivel elemental de enseñanza?
- En ese marco, ¿qué rol desempeñan las guías de consignas elaboradas para orientar la lectura de los textos en la definición de las intervenciones docentes?
- ¿Qué otros componentes didácticos participan en la determinación de dichas intervenciones?
- ¿Cómo interactúan esos otros componentes con las guías?

Estos interrogantes, siguiendo a Vassilachis de Gialdino (2006), fueron elaborados luego de considerar el análisis de los posibles vacíos de conocimiento que presenta la bibliografía pertinente, las propias experiencias de investigación, las discusiones entre colegas y la necesidad de resolver problemas didácticos. Estas preguntas resultaron esenciales en el diseño de la planificación puesto que indicaron qué es lo que se buscó comprender y, en consecuencia, la dirección que tomó el estudio.

Con respecto al marco de referencia, esta investigación se sustenta en los principios del Interaccionismo Social de Vigotsky (Vigotsky, 1988), la Semiología de Bajtín (Bajtín, 1982) y los aportes de la didáctica contextual (Fijalkow, 2000, Dorrzoro, 2005)

Con relación a la metodología, se elaboró, en congruencia con Vassilachis de Gialdino (2006), un diseño de investigación flexible. En cuanto al tipo de investigación, se trató de un estudio descriptivo en el que se reunieron datos

que luego fueron descriptos y relacionados entre sí en busca de asociaciones pertinentes para establecer generalizaciones empíricas (López Morales, 1994). El análisis que se llevó a cabo fue de tipo cualitativo, puesto que se trabajó en profundidad con un número acotado de casos en los que se privilegiaron determinados aspectos para un examen minucioso.

Los objetivos generales que nos planteamos fueron:

- Describir las características de las intervenciones docentes en el nivel elemental de enseñanza de la lectocomprensión en las LE en las carreras humanísticas de la UNLu.
- Describir el rol desempeñado por las guías de consignas elaboradas para orientar la lectura en la definición de las intervenciones docentes en dicho contexto.

El corpus de esta investigación estuvo compuesto por:

- Registros de las propias prácticas áulicas: realizados por docentes a cargo de las comisiones Inglés I/Francés I seleccionadas para la muestra sobre la base de un instrumento diseñado ad hoc.
- Entrevistas semi-dirigidas: formalizadas con las docentes a cargo de las comisiones en las que se realizaron los registros de clases.
- Material didáctico: guías de consignas utilizadas en las clases registradas.

Finalmente, las técnicas de recolección de datos fueron, en todos los casos, cualitativas en consonancia con la metodología adoptada:

- Entrevistas semi-dirigidas que se realizaron a las docentes: estas entrevistas buscaron obtener datos referidos a la elaboración de las propuestas didácticas, a las intervenciones docentes en las clases y a la confección de las guías. La información recabada nos permitió completar los datos obtenidos a partir de los registros de clases y del análisis de los dispositivos.

- Dispositivos para el registro de la práctica áulica: las docentes responsables de las comisiones que formaron la muestra realizaron registros de sus prácticas áulicas, basados en el modelo de análisis didáctico multirreferenciado.

Los materiales didácticos para la enseñanza de la lectocomprensión en LE

Nos detendremos aquí en la explicitación tanto de la concepción de los materiales didácticos a la que adherimos como a las características distintivas de los materiales producidos para la enseñanza de la LC en LE, haciendo particular hincapié en la descripción de las guías de lectura.

Desde la perspectiva sociocultural en la que se sustenta nuestra investigación y nuestra práctica, concebimos los materiales didácticos como constructos culturales simbólico-materiales, “objetos constituidos tanto por una dimensión artefactual tecnológica como por una dimensión semántico-simbólica destinados a facilitar algún tipo de proceso de enseñanza-aprendizaje” (Área: 2017:17). Destacamos, entonces, su valor como mediadores, entendiendo que se constituyen en herramientas semióticas o instrumentales (Vigotsky, 1930/1985, en Morales, Lenoir y Jean, 2012) que se ponen a disposición de los estudiantes para que su relación con el mundo se constituya en fuente de aprendizaje que, al mismo tiempo, ayudan y facilitan la intervención educativa (Morales, Lenoir y Jean, op.cit.). Es decir, favorecen el desarrollo de acciones intencionadas llevadas a cabo por el docente con el fin de mejorar las condiciones para implementar los procesos de aprendizaje de los estudiantes (Lenoir, Larose, Deaudelin, Kalubi y Roy, 2002, en Morales, Lenoir y Jean, op. cit).

Los materiales que actúan como mediadores en la enseñanza de las LE en la universidad son diversos. En efecto, se trata tanto de módulos de lectura como de materiales teóricos en formato papel (módulos, aparatados bibliográficos, libros), digital (ppt) y oral audiovisual. Los módulos prácticos comportan una selección de textos y guías de lectura que proponen recorridos de lectura en LE y de escritura en LM. Por su parte, los materiales teóricos, producidos en LM, nuclean contenidos discursivos y lingüístico-gramaticales que sirven como apoyatura para la comprensión y la escritura.

En cuanto a su proceso de producción, la elaboración de los materiales teóricos supone la reformulación de contribuciones bibliográficas que implica de manera insoslayable la didactización de esos aportes en una situación de producción que facilita el pasaje entre el material original y su adecuación final.

Por su parte, la producción de materiales prácticos implica una elaboración ad hoc desde cero, habida cuenta de la inexistencia de ofertas en el mercado que se ajusten a la necesidades generadas por las prácticas en las que esos materiales se insertan. En tal sentido, la producción está condicionada por la búsqueda de una estrecha articulación entre el material realizado y el conjunto de los componentes de la situación de aprendizaje (propósitos, actividades, evaluación). De allí, la complejidad que supone ese trabajo, considerando la ineludible construcción de criterios que guían la selección y el diseño de sus componentes, así como la progresión que determina su organización interna. Un amplio abanico de acciones es entonces necesario para alcanzar la elaboración de un material didáctico que podríamos llamar de extrema contextualización.

Así entonces, las guías, componentes fundamentales de esos materiales didácticos, constituyen instrumentos producidos para orientar la actividad lectiva de los estudiantes a través del planteo de tareas y consignas. Tal como plantea Sacerdote (2007), tienen la función predominante de “comandar, dirigir o guiar” ya que facilitan la realización de una tarea particular intentando ofrecer un posible recorrido para materializar el proceso de lectura del estudiante.

Ahora bien, un primer señalamiento a realizar es la interdependencia que existe entre la guía y el texto cuya comprensión constituye el propósito de la propuesta. Dicho de otro modo, no concebimos las guías como instrumentos generales, universales, que plantean técnicas estandarizadas aplicables a la lectura de cualquier escrito, compuestas por un repertorio de instrucciones *passe-partout*. No se trata tampoco de cuestionarios en los que se presentan preguntas puntuales que alientan el desarrollo de una modalidad de lectura superficial, extractivista y fragmentada. Muy por el contrario, cada guía se diseña en función de cada texto y, de forma canónica, está compuesta por una tarea - que plantea un propósito de lectura y actúa como elemento organizador del proceso lector - y una serie de consignas articuladas - organizadas de acuerdo con determinados criterios de

progresión interna - cuya resolución conduce a un hacer con la lengua escrita con el fin de resolver un problema.

Con referencia a las tareas, Nunan (1989: 10) las concibe como

...una unidad de trabajo en el aula que implique a los aprendices en la comprensión, manipulación, producción o interacción en la LE mientras su atención se halla concentrada prioritariamente en el significado más que en la forma”. Por su parte, en el Marco europeo común de referencia se la define como “ toda intención accional en busca de un resultado dado en función de un problema que resolver, una obligación que cumplir, un objetivo planteado”. Según Dorronzoro y Klett (2004) otros autores prefieren la apelación de “tarea-problema” por analogía con lo que se viene llamando en distintos ámbitos “situación-problema”. Al respecto, las especialistas citan a Dumortier (2003, 41), quien afirma:

Es un dispositivo pedagógico motivante que, al promover la confrontación del aprendiente con un verdadero problema, resulta adecuado para favorecer la adquisición de una competencia que le ayude a afrontar, fuera del aula, situaciones emparentadas por la recurrencia de un problema análogo al que el alumno aprendió a resolver en clase (2003, 41).

Respecto de las consignas, Vázquez, citada por Natale y Stagnaro (2014) señala que:

En la literatura especializada, es posible advertir consenso acerca de la función de la consigna. Así, se acepta su papel de orientadora y organizadora de la actividad de los estudiantes. La consigna expresa el tipo de demandas que realiza el docente durante las actividades de clase, se presenta como el principal instrumento con que cuenta el profesor para orientar el esfuerzo cognitivo y las estrategias de

aprendizaje de los alumnos” (Monereo, 1997). “Constituye un texto que configura las acciones mentales en los aprendices ya que en su formulación intenta regular, ordenar y dirigir las operaciones a realizar: define las acciones y estimula el tipo de actividades de lectura y escritura a realizar (Riestra, 2002) (114).

Coincidentemente, Dorrnoro y Pasquale expresan que las consignas

tienen como finalidad básica orientar la lectura que se realiza con el propósito de construir conocimientos, es decir, indicar al lector lo que puede/debe hacer frente al texto. Las consignas tienen en general la forma de un pedido de hacer algo (2005: 58).

Según las autoras, estas instrucciones son de diferente naturaleza, ya que se elaboran sea para la enseñanza, sea para la verificación de la comprensión y, en todos los casos, ponen en juego el desarrollo de operaciones cognitivo-discursivas que implican la puesta en marcha de diversos procesos de diferente costo cognitivo. En este sentido, Roich, citado por Natale y Stagnaro (op.cit) define las operaciones discursivas como:

Modos en que puede ser organizado o estructurado el contenido informativo en cada uno de los textos verbales producidos por un sujeto. Tales operaciones suponen la puesta en práctica tanto de procesos lingüísticos, dado que el material con el que se trabaja es el lenguaje, como de orden cognitivo, ya que requieren el funcionamiento de actividades mentales a partir de las cuales se elaboran y comprenden las diversas relaciones semánticas que se entablan entre los diferentes segmentos informativos del texto (119).

En esa misma línea, Riestra (2008) explica que en las consignas coexisten dos funciones: una función comunicativa (instrucción) y una función teórico--cognitiva (semiotización, acciones y operaciones mentales). La especialista sostiene, además, que la consigna es una herramienta que tiene como función:

Configurar las acciones mentales de los alumnos en la realización de la tarea. Por eso, al planificar consignas nos referimos a éstas como organizadoras de las tareas, pensamos en las acciones que realizarán, las actividades de lectura y escritura en la complejidad creciente y en relación con las asignaturas específicas de la carrera, que son las que nos ofrecen los géneros textuales utilizados por los alumnos (2010: 179).

El análisis de las guías

Como hemos avanzado, las conclusiones que aquí presentamos se desprenden del análisis de una parte del corpus recolectado para nuestra investigación, constituido por guías de lectura utilizadas en las clases de Francés, Inglés humanístico y Portugués I que integran la muestra. Para realizar el análisis de esos instrumentos, a partir de un primer acercamiento global al corpus y en función de los objetivos de la investigación, se elaboraron una serie de criterios ad-hoc para examinarlas⁴. En esta oportunidad, entonces, focalizamos nuestro trabajo en el tratamiento de uno de esos parámetros: *el tipo de contenido privilegiado en las guías (lingüístico-discursivo, estratégico-procedural o contextual)*, elemento medular en el planteo didáctico de un programa de lectocomprensión.

Como hemos planteado inicialmente, esta investigación se sustenta en los postulados de la didáctica contextual (Dorronzoro, 2005). Es por ello que entendemos necesario incluir una breve descripción de los contenidos seleccionados para la enseñanza de la lectura en LE desde esta perspectiva.

Desde esa perspectiva didáctica, entonces, los contenidos contextuales conciernen a los elementos propios del contexto -en nuestro caso, la universidad- que, por su especificidad, determinan la selección de los demás contenidos objeto de enseñanza. Concretamente, se trata de los textos inscriptos en géneros que forman parte de las prácticas de referencia del medio académico y de los propósitos de lectura prescriptos por ese contexto.

⁴ Plateados en el artículo “*Los dispositivos didácticos en clases de lectocomprensión: algunos criterios de análisis*” Ma. Ignacia Dorronzoro y Ma. Fabiana Luchetti, publicado en *Revista SAPFESU, Año XXXIV, N° 39- 20, pp.55-66*.

En lo que concierne a los contenidos procedurales, ejemplo de los cuales son las estrategias de lectura, son saberes “relacionados con la acción y con el saber hacer, implícitos o inconscientes, difícilmente accesibles y que exigen un largo aprendizaje” (Dorronzoro, op cit.18). Desde el punto de vista del proceso que interviene en la construcción de esas estrategias, es posible decir que estas suponen la puesta en acto de diversas operaciones discursivo-cognitivas que el estudiante debe poner en marcha para resolver el problema planteado por las consignas, por ejemplo, la identificación de un elemento, el establecimiento de relaciones entre dos términos, la selección de componentes, etc.

Finalmente, según Dorronzoro (2005:15), citando a Fijalkow (2000:106), los contenidos declarativos están constituidos por los “conocimientos de orden verbal, explícitos, accesibles directamente y responden a la pregunta ¿saber qué?”. Se trata de los elementos lingüísticos, unidades de base de la lengua tales como el léxico, tipos de palabras, estructuras sintácticas, entre otras.

Hechas estas precisiones teóricas, expondremos seguidamente el análisis, realizado a la luz de esos planteos, de las doce guías de lectura que conformaron el corpus de nuestra investigación.

Así entonces, en lo que hace a los *contenidos contextuales*, relevamos inicialmente en las guías la presencia de tareas y consignas que orienten a los estudiantes lectores para que identifiquen y pongan en relación las informaciones que dan cuenta de la inserción social del texto y de su pertenencia genérica. Como resultado de ese relevamiento, observamos que de las 12 (doce) guías analizadas, 4 (cuatro) presentan una tarea antes de detallar las consignas. Pudimos analizar que se trata de formulaciones elaboradas de acuerdo con los principios teórico-metodológicos que hemos señalado oportunamente, vale decir, explicitan claramente un propósito de lectura vinculado con el hacer en el ámbito universitario y que, por lo tanto, se erige en elemento orientador de la actividad lectora. Cabe señalar que algunas de esas tareas (2) plantean la elaboración de producciones en lengua materna tales como punteo de conceptos clave, resúmenes, cuadros, y que, en otros casos (2), la tarea se limita a requerir por parte de los estudiantes la realización de una operación intelectual - analizar o comparar por ejemplo, - sin solicitar la realización de una actividad de escritura.

En lo referido a la relación entre las consignas y los contenidos contextuales, las cuatro guías mencionadas y otros cuatro instrumentos - un total de ocho guías - se inician con una consigna general que requiere la observación del paratexto y la referencia al contexto de producción y recepción del escrito. En estos cuatro nuevos dispositivos, además, este pedido se desagrega en dos o tres consignas puntuales, en las cuales se especifican los aspectos a considerar en el análisis paratextual - título, subtítulo, imágenes - y de la fuente - autor, destinatarios, intención comunicativa - . Dos de estas mismas guías, además, orientan a los estudiantes para que sitúen los textos seleccionados en el género al que cada uno pertenece y, en función de esa pertenencia, realicen el análisis de la fuente y del paratexto.

En lo que concierne a los *contenidos procedurales*, en todos los casos las consignas que integran las guías analizadas instruyen a los estudiantes en la realización de diversas operaciones intelectuales que implican diferente costo cognitivo. Con respecto a las de bajo costo cognitivo, la *observación* ocupa un lugar preponderante ya que está presente en 9 (nueve) guías.

Otra estrategia omnipresente en los dispositivos es la *identificación*. En efecto, en todos los casos se espera que los estudiantes pongan en juego esa operación, aunque los elementos y contenidos sobre los que deben realizar esta operación difieren: en 5 (cinco) dispositivos, se trata de reconocer los elementos paratextuales como vía inicial de acceso al contenido; en otros, la actividad supone efectuar rastreos semánticos, relevar aspectos conceptuales y/o buscar elementos lingüístico-gramaticales. Desde el punto de vista discursivo, las instrucciones enfocadas a la identificación incluyen verbos de acción tales como buscar, subrayar, relevar, rastrear, entre otros, además de identificar. En este sentido, resulta interesante observar que, en varias consignas, la identificación está implícita, subyace a las instrucciones o preguntas sin que esté directamente explicitada. Ejemplo de ello son las formulaciones que solicitan la redacción de las ideas principales o el completamiento de un cuadro con informaciones del texto, tareas que implican que los estudiantes reconozcan previamente los elementos señalados.

En lo referido a aquellas estrategias que comportan la ejecución de operaciones de alto costo cognitivo, en 7 (siete) instrumentos se plantea la puesta en juego de acciones ligadas al análisis, la comparación, la relación, la justificación, la

definición, la clasificación, la reformulación, la explicación. Dichas consignas están asociadas a diferentes aspectos, algunos de ellos, discursivos y otros concernientes al contenido conceptual o temático del texto. Sin embargo, en todos los casos implican, por parte del estudiante lector el despliegue de procedimientos que supera la extracción de componentes -cualesquiera que sean- y promueven otras posibilidades de conceptualización y reflexión.

Interesa, finalmente, observar la inclusión de consignas enfocadas al estudio de los *contenidos declarativos* y su intencionalidad. En efecto, dichas unidades lingüísticas son objeto de tratamiento en 10 (diez) de las guías del corpus. Ahora bien, resulta relevante precisar que el modo en que se propone su abordaje y la finalidad de su tratamiento presenta notables diferencias. En tal sentido, es posible encontrar regularidades en 5 (cinco) instrumentos, en los cuales se instruye a los estudiantes para que identifiquen contenidos declarativos sin que ese reconocimiento aparezca explícitamente vinculado con la comprensión, a pesar de que en algunas de ellas también se incluyen contenidos contextuales, pero de manera escindida. Esto nos permite observar que la presencia de los contenidos contextuales no garantizan per se su articulación con los demás tipos de contenidos. Una de las guías, por ejemplo, presenta dos consignas iniciales enfocadas al relevamiento de los saberes previos de los estudiantes en relación con el tema del texto y luego, bajo la instrucción general “lea el texto y responda”, en tres consignas requiere el reconocimiento y el análisis morfológico de elementos gramaticales (contracciones y formas verbales). En otras dos, al finalizar la guía y luego de haber trabajado el contenido conceptual del texto, se plantea el análisis de sufijos y prefijos, de la frase nominal y de los verbos modales. Por último, en otras dos guías, se pide relevar las modalidades pragmáticas de necesidad y los verbos en diferentes modos y tiempos. Todos estos elementos se abordan independientemente ya que en ninguno de estos casos las consignas orientan para que el estudiante establezca relaciones entre lo trabajado en las otras consignas y este análisis lingüístico.

Por el contrario, en otro grupo de 5 (cinco) guías - instrumentos en los que se abordan explícitamente los contenidos contextuales - también se observan consignas que remiten al relevamiento de contenidos declarativos, pero, en estos casos, las instrucciones encauzan claramente al estudiante para que ponga dichos

contenidos al servicio de la construcción de sentido. Por ejemplo, se solicita el análisis de ciertos conectores lógicos y de las ideas relacionadas por ellos en vinculación con el despliegue de la argumentación planteado en el texto.

A partir entonces de la descripción hasta aquí realizada, es posible esbozar algunas conclusiones preliminares.

En principio, nos referiremos a las guías que abordan los *contenidos contextuales*. En tal sentido, es necesario señalar que las 8 (ocho) guías que plantean una tarea y consignas referidas no solo al reconocimiento de los datos socio-discursivos provistos por la fuente sino también de los elementos paratextuales, ponen de manifiesto el tratamiento de esos contenidos ya que esas consignas están encaminadas a trabajar tanto los propósitos - materializados en las tareas - como el carácter social de los textos y su pertenencia genérica, elementos definitorios del contexto. Además, es relevante destacar que estas mismas guías, como hemos avanzado, integran contenidos procedurales (estrategias) y contenidos declarativos (lingüístico-gramaticales) de manera articulada y supraordenada por el abordaje de los contenidos contextuales. Por otro lado, entre las guías que no presentan tarea, destacamos aquellas en las que, a pesar de esa ausencia, se observa la intención de abordar los textos como contenidos contextuales. Así, en sus consignas plantean el análisis del circuito de producción-recepción y el relevamiento de las características del género textual, incluso algunas de ellas presentan instrucciones detalladas y que remiten a aspectos puntuales de esos aspectos.

Con respecto al abordaje de los *contenidos procedurales*, es interesante destacar que, aunque la “aplicación” de las estrategias se solicita en todas las guías, en ningún caso las consignas dan cuenta de una propuesta que promueva su enseñanza. En otras palabras, se pide por ejemplo comparar o relacionar pero no se advierte en las instrucciones un recorrido que indique cómo o qué implica hacerlo. En este sentido, podríamos poner en cuestión su estatus de contenido y podríamos señalar al menos dos vías de análisis. Así, podría subyacer a las guías una concepción universalista de las estrategias de lectura, según la cual se supone que dichas estrategias habrían sido aprendidas previamente y que por ello podrían ser aplicadas en cualquier situación de lectura, independientemente de las particularidades de los textos, los propósitos, las lenguas. Esta ausencia

de enseñanza de las estrategias podría reducir el margen de autonomía del estudiante, ya que estas no se interiorizarían y, en consecuencia, los alumnos lectores dependerían siempre de la instrucción del docente quien les debería indicar cómo leer en cada situación. Sin embargo, otra posibilidad es admisible: la enseñanza de la estrategia se realiza en el marco de la intervención docente, sin que el recorrido propuesto para ello se incluya en el material didáctico-guía. Es decir, se podría pensar en la posibilidad de que su enseñanza se lleva a cabo en el ámbito áulico durante la interacción docente-alumno, motivo por el cual no se encuentra explicitada en los instrumentos utilizados. Finalmente, y en otro plano de análisis, la preeminencia de la *identificación* como estrategia privilegiada respondería a que en el nivel elemental de enseñanza se requiere de esta estrategia como una de las vías de entrada a la comprensión. No obstante ello, sabemos que la centración en esa estrategia resultaría insuficiente y su repetición no garantizaría la comprensión del texto.

Para concluir, y en cuanto a la inclusión de los *contenidos declarativos*, volveremos aquí a las guías que plantean su abordaje de manera escindida de las estrategias y sin referencia a los contenidos contextuales. En esos dispositivos pareciera que es la LE, y no la lectura en LE, la que se configura como el objeto a enseñar, elección sustentada en la idea de que el acceso al sentido estaría asegurado por el conocimiento de las unidades del código.

A modo de cierre

La tarea de seleccionar contenidos de enseñanza para los cursos de lectocomprensión es una de las más comprometidas que desarrollan los equipos docentes porque pone en juego concepciones sobre la configuración del objeto a enseñar en el marco de la modalidad de lectocomprensión. Si hiciéramos el ejercicio de trazar un continuo entre dos posiciones que entran en discusión cuando se trata de definir dicho objeto, en un extremo se situarían quienes sostienen que el contenido a enseñar es la *lengua extranjera*. En el otro, se ubicarían quienes definen a la *lectura* en la lengua extranjera como dicho objeto. Así, si pensamos que la comprensión de un texto en LE surge como corolario del estudio del sistema de la lengua, es decir las unidades lingüísticas de diferente naturaleza y extensión, los contenidos declarativos serán privilegiados en la selección. Si, en otro sentido, lo que se decide enseñar es una práctica social

específica - la lectura en una lengua extranjera - situada y determinada por las necesidades y particularidades de un contexto educativo - la universidad -, la selección de los contenidos desbordará el aspecto lingüístico y se pondrá el acento en los contenidos contextuales en su rol organizador de la selección. En otras palabras, esa práctica social, que se concretiza, como sostiene Charmeux (1987, en Dorrnzoro, 2005) en situaciones de lectura definidas por los textos y los propósitos lectores, será la directriz de la propuestas didáctica. Es fundamental para nosotras destacar que esta postura no implica desconocer u otorgar un lugar marginal en la selección ni a los contenidos procedurales, pues son las operaciones discursivo-cognitivas fundantes del pensamiento, ni a los declarativos que marcan una de las especificidades de la LE. Se trata, adhiriendo a la perspectiva contextual, de seleccionarlos y abordarlos en función de las particularidades del contexto que dota de sentido a la actividad lectiva.

Como resulta evidente, la adhesión a una u otra perspectiva tiene consecuencias epistemológicas y didácticas de las cuales las guías constituyen una de las evidencias incuestionables, así como también lo son las intervenciones didácticas que se despliegan en las aulas. En este sentido, en el estudio que hemos presentado se pone de manifiesto que el análisis de las guías de lectura se constituye en una herramienta esencial que revela una determinada concepción del objeto a enseñar y, desde allí, una determinada selección y articulación de contenidos. Cabe señalar que este análisis para que pueda ser comprensivo de las diferentes situaciones de enseñanza, debe ser articulado con el estudio de las intervenciones - en las que el trabajo con las guías resulta central - para poder observar si en los espacios áulicos se retoman, completan, reformulan las tareas y consignas y, desde allí, se introducen modificaciones - sustanciales o superficiales - a la selección de contenidos que esta mirada a las guías nos ha permitido aproximarnos.

Bibliografía

-ÁREA, M. (2017) La metamorfosis digital del material didáctico tras el paréntesis Gutenberg. *Revista Latinoamericana de tecnología educativa* 16 (2). Vol. 16 Núm. 2 (2017): Monográfico / Special Issue: De los libros de texto a los materiales didácticos digitales / From Textbooks to digital teaching materials.

-BAJTÍN, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI Editores.

Cadre Commun de Référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, 2000, Didier. En ligne : <http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/cadrecommun.pdf>

-DORRONZORO, M.I. y KLETT, E. (2005). “Lectura en lengua extranjera en la universidad: un modelo de referencia”. Actas en CD. Congreso Internacional de políticas culturales e integración regional realizado en Buenos Aires, 30 de marzo-1º abril de 2004, Editores R. Bein y G. Vázquez Villanueva, 2005, pp.1217-1223.

-DORRONZORO, M.I. (2005). “Didáctica de la lectura en lengua extranjera” en E. Klett (dir.) *Didáctica de las lenguas extranjeras: una agenda actual*. Buenos Aires: Araucaria editora.

-DORRONZORO, M.I. Y PASQUALE, R. (2005). “La lectura de textos científicos: Las consignas como una propuesta de acompañamiento” en *Actas del 8º Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro*.

-FIJALKOW, J. (2000) : *Sur la lecture. Perspectives sociocognitives dans le champ de la lecture*. Issy-les-Moulineaux: ESF Editeur.

-LOPEZ MORALES, H. (1994): *Métodos de investigación lingüística*. Salamanca: Colegio de España.

-MORALES, M. A., LENOIR, Y. Y JEAN, V. (2012) “Dispositivos didácticos en la enseñanza primaria de Québec”. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, Barcelona, España, (v.) 5, (n.) 3, 115-132.

-NATALE, L. Y STAGNARO, D. (2014) “El parcial presencial” en NAVARRO, F. (coord.) *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras UBA.

-NUNAN, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classrooms*: Cambridge: Cambridge University Press.

-RIESTRA, D. (2008). *Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo socio-discursivo*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

-RIESTRA, D. (comp.) (2010) *Saussure, Voloshinov y Bajtin revisitados. Estudios históricos y epistemológicos*. Buenos Aires: Miño y Dávila,

-SACERDOTE, C.A. (2007). “La guía de estudio en el nivel superior” en CUBO DE SEVERINO, C. (coord.) *Los Textos de la Ciencia. Principales clases del discurso académico-científico*. Argentina: Comunicarte Editorial. pp.357-371.

-SOUTO, M. (1999). El análisis didáctico multirreferenciado. Una propuesta. En *Didáctica II N°1. Encuadre metodológico*. Facultad de Filosofía y Letras. UBA, pp. 55-68.

-VASILACHIS DE GIALDINO, I (coord.) (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

-VYGOTSKY, L (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grupo Editor Grijalbo.

Analia del Carmen Falchi: Profesora en Idioma Inglés y Técnica en Análisis de Sistemas. Es docente-investigadora de la División Lenguas Extranjeras del Departamento de Educación de la UNLu donde también desarrolla actividades de extensión. Sus trabajos se inscriben en el campo de la lecto-comprensión en Inglés Lengua Extranjera. Se encuentra elaborando el trabajo final de la Especialización en Prácticas Sociales de Lectura y Escritura de la UNGS.

María Fabiana Luchetti: Profesora en Ciencias de la Educación y Especialista en Ciencias Sociales con mención en Currículum y Prácticas Escolares (FLACSO), ha obtenido el diploma del Plan de Formación de Profesores de Francés a Distancia (IES N° 28 “Olga Cossettini” de Rosario). Es docente-investigadora del Área Francés de la División Lenguas Extranjeras del Departamento de Educación de la UNLu. Actualmente es la Jefa de dicha División.

Diana Irene Rosenfeld: Profesora en Lengua Inglesa (ISFD N° 21 Ricardo Rojas). Licenciada en Lengua Inglesa (Universidad Nacional del Litoral) y Diplomada Superior en Lectura, Escritura y Educación (FLACSO). Cursa la Maestría en Docencia Universitaria (UBA). Desarrolla tareas de docencia, extensión e investigación en la División Lenguas Extranjeras del Departamento de Educación de la UNLu y de docencia en el Departamento de Lenguas Modernas en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

Artículos



Investigaciones en Didáctica de la Geografía: una aproximación a la situación actual

Viviana Zenobi

Andrés Flouch

Santiago Moroni

Recibido Octubre 2018

Aceptado Febrero 2019

Resumen

Es frecuente escuchar y leer que el campo de las Didácticas específicas en general y el de la Geografía en particular, es un campo aún en construcción; sin embargo y poniendo foco en nuestro país, en los últimos años se han producido importantes avances en el conocimiento didáctico de la disciplina. En el marco del Proyecto de Investigación *La enseñanza de la Geografía: análisis e interpretación de prácticas educativas en la Escuela Secundaria*, desarrollado en la Universidad Nacional de Luján, entre los años 2014 y 2016, algunos integrantes del equipo se han ocupado de hacer un relevamiento de la situación actual de la investigación en Didáctica de la Geografía en nuestro país. Para ello se relevaron las ponencias presentadas en diferentes eventos académicos desde el año 2000 hasta el año 2016 y que estrictamente daban cuenta de resultados y/o avances de investigaciones en dicho campo. Sin pretender exhaustividad, en nuestro trabajo nos interesó presentar un estado de situación de la investigación en la Didáctica de la Geografía, las principales temáticas, los ámbitos y equipos de producción y los avances alcanzados.

Palabras clave: Investigación educativa - Didáctica de la Geografía

Research in Didactic of Geography: an approximation to the present situation

Abstract

It is common to hear and read that the field of Specific Didactics in general and that of Geography in particular, is a field still under construction; However, and focusing on our country, in recent years there have been important advances in the didactic knowledge of the discipline.

Within the framework of the Research Project The Teaching of Geography: Analysis and Interpretation of Educational Practices in Secondary School, developed at the Universidad Nacional de Luján (2014-2016), some team members have made a survey of the situation Current research in Didactics of Geography in our country. To this end, the papers presented at different academic events from the year 2000 to 2016 and which strictly reported results and / or research advances in the field were surveyed.

Without pretending to be exhaustive, in our work we were interested in presenting a state of research situation in the Didactics of Geography, the main topics, the fields and production teams and the progress made

Key Words: Educational research - Didactics of Geography

Introducción

Este trabajo es el resultado de una de las líneas de indagación que realizamos en el marco del proyecto de investigación *La enseñanza de la Geografía: Análisis e interpretación de prácticas educativas en la Escuela Secundaria* que dirigió Viviana Zenobi en la Universidad Nacional de Luján entre los años 2014-2016. El propósito central fue realizar un relevamiento de las investigaciones en

Didáctica de la Geografía en la Argentina en nuestro país¹. Para ello se relevaron las ponencias presentadas en diferentes eventos académicos desde el año 2000 y hasta el año 2016, particularmente en los ejes/simposios dedicados a la enseñanza de la Geografía y la formación docente.

Partimos de la idea que es posible que no hayamos contado con la totalidad de la información acerca de las investigaciones que podrían estar desarrollando diversos equipos en las universidades nacionales o en otros ámbitos de producción de conocimiento. Por ello, lejos de pretender exhaustividad y de desarrollar conclusiones taxativas, intentamos realizar una aproximación al conocimiento de las principales temáticas de investigación, las metodologías utilizadas, los ámbitos y equipos de producción, introducir los avances y aportes logrados y a la vez, identificar áreas de vacancia y problemáticas sobre las cuales sería plausible comenzar a investigar.

La metodología del relevamiento y las fuentes de información

Para realizar el relevamiento utilizamos diversas fuentes, entre ellas actas, libros de ponencias, CD de los congresos, jornadas y coloquios de Geografía llevados a cabo en diferentes universidades nacionales entre los años 2000 y 2016. A partir de una primera lectura de los trabajos presentados en los ejes vinculados con la enseñanza de la disciplina y la formación de docentes, realizamos un agrupamiento y cuantificación de las ponencias en dos categorías: por un lado las que informan estrictamente sobre avances y resultados finales de investigaciones educativas en Geografía y por el otro, las que consideramos experiencias de formación, prácticas de aula y ensayos.

Corresponde aquí puntualizar qué entendemos por *investigación educativa* aunque no sea el objetivo de este trabajo profundizar en dicho tema. La investigación educativa es una categoría conceptual amplia que ha ido cambiando y adoptando nuevos significados al mismo tiempo que han ido apareciendo nuevos enfoques

1 La profesora Natalia Flores en el año 2009 presentó una ponencia denominada: "Aproximación al estado de la cuestión en investigación e innovación en enseñanza de la Geografía" en el 2º Congreso de Geografía de las Universidades Nacionales. Santa Rosa, La Pampa, 15 al 18 de septiembre. Este trabajo lo consideramos un antecedente al nuestro.

y modos de entender el hecho educativo. En la actualidad, los significados que se le otorgan son múltiples ya que se le asigna diversidad de objetivos y finalidades. (Latorre, 2003)

En las investigaciones educativas es posible reconocer la coexistencia de diversos enfoques que pendulan entre dos posiciones: una que busca cualidades objetivas, predecibles y generalizables, de orientación positivista y la otra, cuyo propósito central es la búsqueda de significados de los fenómenos -interpretación y comprensión-, con la finalidad de mejorar los contextos educativo y social. Una de las características de este tipo de investigaciones es que asume la realidad educativa como un hecho complejo, dinámico e interactivo, atravesado por aspectos morales, éticos y políticos, y por lo tanto, presenta un mayor grado de subjetividad.

Imbernón (2002) escribe que más allá de la perspectiva que se asuma, cuando hablamos de investigación en ámbitos educativos es importante tener en cuenta sus componentes centrales:

- La conceptualización que la sustenta.
- El objeto y el sujeto o sujetos, es decir, qué problemas se abordan y quiénes intervienen.
- La institución, el contexto organizativo y social.
- Los actores con sus sentimientos y valores.
- La intención de recoger, recrear, interpretar, construir un conjunto de conocimientos sobre la educación (teóricos, prácticos) en beneficio de las instituciones educativas, de los docentes y de los estudiantes.

En síntesis, las investigaciones educativas pueden desarrollarse para describir o explicar la realidad con la intención de elaborar teorías y desde ciertas perspectivas, con una clara intención de generalizar soluciones, o bien, pueden concebirse para interpretar, analizar y comprender situaciones educativas -en ocasiones problemáticas- para luego orientar y preparar acciones prácticas posteriores.

Para incluir una ponencia en el grupo de investigaciones educativas tomamos en cuenta que sus autores comuniquen avances o resultados finales, expliciten el objeto de indagación, los objetivos formulados, la metodología y las fuentes utilizadas. En el cuadro que sigue se pueden leer los eventos académicos relevados y la totalidad de trabajos presentados en cada categoría².

Cuadro 1: Eventos académicos y trabajos presentados

<i>Actividades académicas</i>	<i>Total de ponencias</i>	<i>Investigaciones educativas</i>	<i>Experiencias, ensayos, reflexiones</i>
Jornadas Platenses de Geografía - 2000	11	3	8
IX Jornadas Cuyanas de Geografía - 2002	10	1	9
III Jornadas Interdepartamentales - 2004	8	1	7
I Congreso de Universidades Nacionales - 2007	14	3	11
II Jornadas Internacionales en Metodología y Didáctica de las Ciencias Sociales – 2007	25	6	19
Jornadas Patagónicas de Geografía - 2008	4	0	4
X Jornadas Cuyanas de Geografía – 2008	21	3	18
XI Jornadas de Investigación en Geografía – 2009	13	2	11
II Congreso de Universidades Nacionales – 2009	8	3	5
III Congreso de Universidades Nacionales – 2011	22	5	17
VI Jornadas Nacionales sobre la Formación del profesorado - 2011	3	1	2
VI Coloquio Geográfico sobre América Latina – 2012	11	1	10
IV Congreso Nacional de Geografía Universidades Públicas - 2013	32	4	28
III Jornadas de Investigación y docencia en Argentina – 2014	17	2	15
III Coloquio Internacional de Investigadores en Didáctica de la Geografía – 2014	7	5	2
V Congreso Nacional de Geografía de Universidades públicas – 2015	19	2	17
Jornadas Nacionales de Investigación en Geografía argentina – 2016	14	1	13
Primeras Jornadas de la RedIEG – 2016	40	8	32
TOTALES	279	51	228

Fuente: Elaboración propia

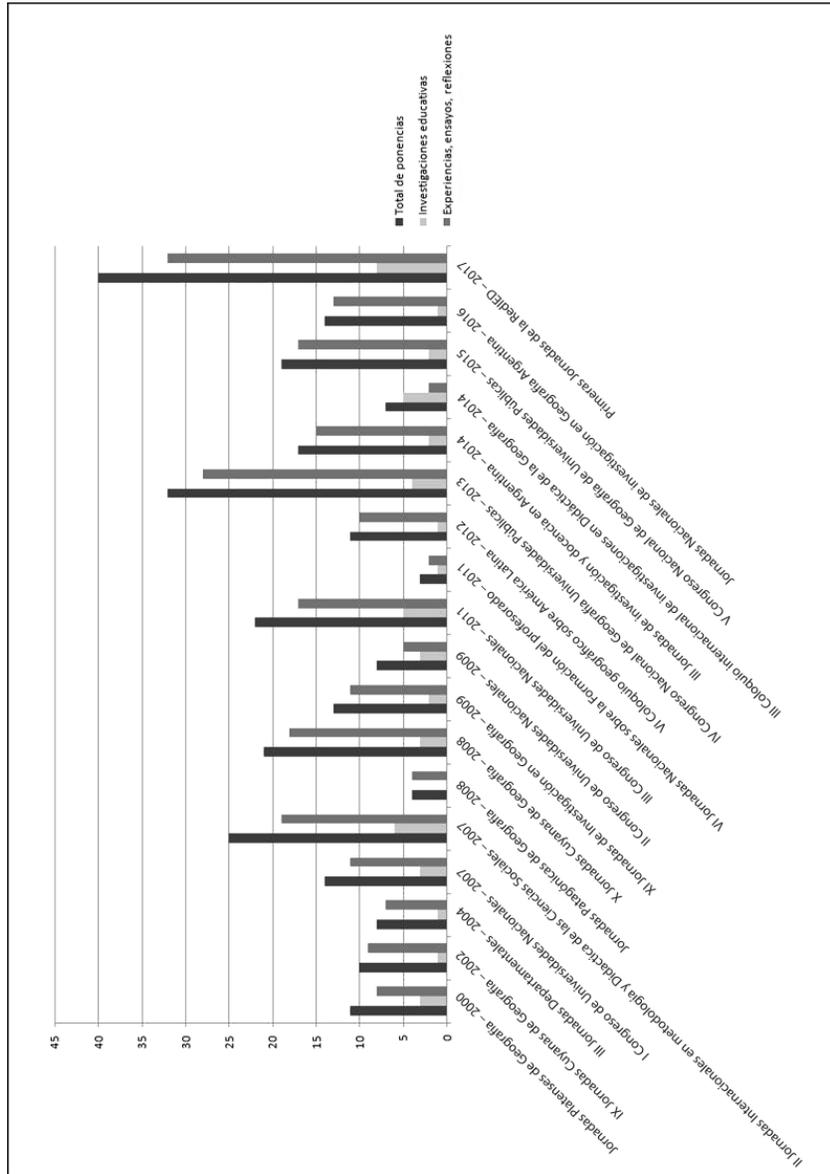
Las ponencias que efectivamente informan sobre investigaciones fueron objeto de un análisis que desarrollamos en el apartado siguiente. Nuestro análisis hace énfasis en conocer y destacar los objetos de indagación y los niveles educativos sobre los cuales se ocupan, las metodologías empleadas y los conocimientos alcanzados, como así también, sus aportes al campo de la Didáctica específica.

² Este trabajo incluyó la elaboración de un cuadro en el cual están listados todos los eventos académicos, los nombres de las ponencias enmarcadas en investigaciones educativas, sus autores y las instituciones donde se han desarrollado.

Los trabajos seleccionados para el análisis cualitativo fueron escritos en su mayoría por equipos radicados en institutos de investigación y departamentos de universidades nacionales. En muy pocos casos se presentan investigaciones cuyos autores mencionan pertenencias a otras instituciones: dos a Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD), tres a Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y uno a Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).

El siguiente gráfico de barras muestra los congresos, jornadas y coloquios relevados en el periodo 2000-2016 distinguiendo en cada uno de ellos la cantidad de ponencias consideradas investigaciones educativas, de aquellas entendidas como experiencias de formación, ensayos y reflexiones.

Gráfico 1: Eventos académicos y trabajos presentados



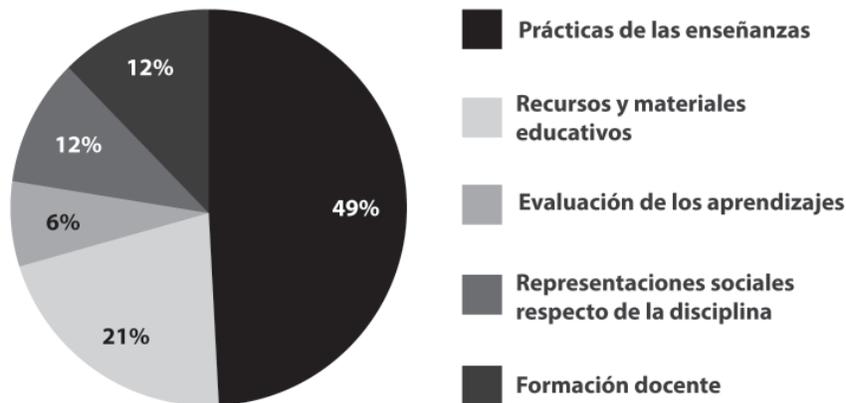
Fuente: Elaboración propia

En el gráfico se puede observar que en todos los eventos académicos relevados la cantidad de ponencias que informan sobre experiencias de formación, ensayos y reflexiones es significativamente mayor a aquellas que dan cuenta de resultados de investigaciones educativas. Si bien en algunas reuniones realizadas desde el año 2007 y hasta el año 2016, la cantidad de trabajos fue en aumento, aún no podemos considerar que se esté produciendo un crecimiento gradual, progresivo ni sostenido de las investigaciones en Didáctica de la Geografía en el país.

Las investigaciones y sus temáticas³

Uno de los objetivos centrales del relevamiento realizado fue conocer cuáles son los objetos y temáticas que se investigaron o se están investigando. El siguiente gráfico elaborado a partir de la lectura de los trabajos, es el resultado de su agrupamiento en cinco grandes grupos: las prácticas de enseñanza de contenidos geográficos, los recursos y materiales educativos, la evaluación de los aprendizajes, las representaciones sociales de la Geografía escolar y la formación docente en dicha disciplina.

Gráfico 2: Objetos y temáticas de investigación



Fuente: Elaboración propia

³ En este artículo se citan solamente los autores de las investigaciones y su pertenencia institucional.

El gráfico muestra que casi la mitad de las ponencias son el resultado de investigaciones que se ocupan de indagar sobre las prácticas de enseñanza de contenidos geográficos. Los trabajos que se ocupan de investigar en torno al lugar de los materiales educativos superan ligeramente a aquellos que investigan en torno a la formación docente y las representaciones sociales de la Geografía escolar. Las cuestiones asociadas con la evaluación de los aprendizajes siguen siendo poco investigadas, apenas el 6% de los trabajos se ocupan de ellas.

A continuación se presenta un análisis más detallado de cada uno de estos agrupamientos temáticos.

a. Las investigaciones sobre prácticas de enseñanza

Las ponencias referidas a investigaciones sobre prácticas de enseñanza están focalizadas en la Escuela Secundaria y puntualmente en sus componentes didácticos: el qué, cómo y para qué enseñar la disciplina. En muchas de ellas se analizan los aspectos epistemológicos y metodológicos intervinientes en las prácticas educativas a la vez que manifiestan preocupación por cierta desactualización disciplinar y didáctica de los profesores; estas debilidades en la formación docente se evidencian en el momento de planificar las clases y hacer frente a las transformaciones sociales, culturales, tecnológicas y curriculares producidas en las últimas décadas.

Estos trabajos dan cuenta del interés por construir desde la investigación educativa conocimiento útil para el desarrollo de una enseñanza más comprometida con el tratamiento de problemas geográficos contemporáneos y la construcción de aprendizajes significativos en el aula y, a la vez, que promuevan la formación de sujetos autónomos, críticos y participativos en la construcción de derechos y el ejercicio de la ciudadanía.

Una primera línea de investigación que destacamos está centrada en la enseñanza de temáticas ambientales y problemáticas rurales. Fernández Caso, Gurevich, Ajón, Bachmann y Souto (Universidad de Buenos Aires, 2008, 2011, 2013 y 2014) analizan la enseñanza de temáticas ambientales en relación con las renovaciones del temario curricular puntualizando en la necesidad de resignificar los criterios

epistemológicos y didácticos asociados tradicionalmente con la enseñanza de esta temática. Por su parte, Estrella (Universidad Nacional de Luján, 2014) indaga acerca del abordaje de las problemáticas ambientales locales, los criterios puestos en juego en la selección de este contenido y los obstáculos que plantea su enseñanza en el aula. En cuanto a la enseñanza de problemáticas rurales, D'angelo y Lossio (Universidad Nacional de Litoral, 2007) hacen foco en las propuestas educativas que impulsan los Diseños Curriculares de la provincia de Santa Fe, las que están presentes en los libros de texto y de qué modo efectivamente los docentes las enseñan. Para conocer y evaluar estas relaciones se apoyan en las planificaciones de los docentes con quienes hicieron el trabajo de campo.

El análisis de las perspectivas teóricas de los contenidos y sus finalidades en la enseñanza, es otra de las líneas de investigación desarrollada. Dalinger y Laiker (Universidad Autónoma de Entre Ríos, 2012) estudian la articulación existente entre las finalidades sociopolíticas y la selección de contenidos en las planificaciones anuales de los docentes, y su relación con las orientaciones didácticas plasmadas en el Diseño Curricular de la provincia de Entre Ríos.

Otras investigaciones que analizan las prácticas de enseñanza, están orientadas en indagar en las concepciones disciplinares y didácticas del profesor y su práctica de aula. En una primera investigación del año 2000 y en la Universidad Nacional de Córdoba, sus autores Fratini, Medina, Nieto y Peralta, analizan las prácticas pedagógicas de la Geografía en la Escuela Secundaria en un contexto áulico en el cual se entrecruzan la cultura de la posmodernidad y los diversos enfoques de las prácticas pedagógicas de la Geografía.

Dos investigaciones que también fueron publicadas en el año 2000, se ocupan de conocer cómo son las prácticas de enseñanza de contenidos geográficos a partir de los cambios introducidos por la Reforma Educativa del año 1993 (Chiodi, Sgubin, Universidad de Buenos Aires, 2000) y (Candreva, Adriani, Cosentino, Papalardo y Zappettini, Universidad Nacional de La Plata, 2000). En esta misma línea, la ponencia de Marek, Navarrete y Grieve (Universidad Autónoma de Entre Ríos, 2011) comunica los resultados finales de una investigación que se centró en el conocimiento de los discursos geográficos en las aulas de octavo año de la EGB entre 2005 y 2007. Por su parte, Chapitel, Fellay, y Gontero (Universidad Autónoma de Entre Ríos, 2007) presentan un trabajo sobre las concepciones

epistemológicas que manifiestan los profesores de Geografía en sus prácticas de aula. Dentro de esta misma línea, Thisted (Dirección de Currícula de la CABA, 2007) indaga y reflexiona sobre el significado de las transformaciones de la Geografía escolar teniendo en cuenta los cambios llevados a cabo en los diferentes niveles de concreción del Estado, fundamentalmente en el plano discursivo oficial curricular y la formación docente.

González, Gualtieri, Pavetto y Soave (Universidad Nacional de Río Cuarto, 2009) exponen los resultados alcanzados en la segunda etapa de un proyecto de investigación basado en la divulgación de propuestas didácticas enfocadas en el modelo didáctico analógico para ser aplicadas en la enseñanza de la Geografía en el nivel medio. Esta segunda etapa se articula con una primera centrada en la realización de un análisis de propuestas educativas que tenían como objetivo promover la enseñanza científica escolar. El resultado del diagnóstico puso de relieve que los docentes suelen confundir la “investigación escolar” con la búsqueda de información sobre algunos temas geográficos; de este modo, las actividades propuestas no logran cumplir con el objetivo de estimular el pensamiento científico en los estudiantes.

Por su parte, García y Gualtieri (Universidad Nacional de Río Cuarto, 2015) a partir del estudio de un caso, investigan los componentes que intervienen en el momento de planificar y desarrollar su práctica los estudiantes en instancias de residencia docente.

Otra investigación es la realizada por Lossio (Universidad Nacional del Litoral, 2013, 2016) quien a partir del análisis de narrativas, busca identificar, recuperar y socializar las buenas prácticas de enseñanza de la Geografía, indagando sobre el sentir, el pensar y el actuar de los profesores extraordinarios recordados por los estudiantes a causa de los importantes aportes a su formación.

Con la necesidad de reflexionar sobre la configuración pedagógica de los contenidos escolares y sobre los modos en que se manifiestan en las prácticas concretas de aula, Fernandez Caso, Gurevich, Souto, Ajón, Bachmann y Caspani (Universidad de Buenos Aires, 2015) presentan avances de una investigación sobre las formas que asume la planificación entendida como hipótesis de trabajo y herramienta que guía la enseñanza.

Centrada en la importancia didáctica que poseen las imágenes de paisajes en las clases de Geografía, Marek (Universidad Autónoma de Entre Ríos, 2016) investiga sobre las significaciones otorgadas por los docentes cuando las incorporan a sus clases. Lo hace a partir de las razones y explicaciones por ellos sostenidas y del análisis de propuestas didácticas presentadas.

Para concluir, Trigo, Rotondaro, Flores y Flouch (Universidad Nacional de Luján, 2014 y 2016) indagan sobre las prácticas de enseñanza de la disciplina para estudiantes provenientes de sectores populares. En el primer trabajo indagaron sobre el pensamiento de los profesores respecto de la diversidad cultural en el aula y en el segundo, sobre la selección de contenidos disciplinares articulándolos con los conocimientos provenientes de los sectores populares y de la ciencia geográfica.

b. Las investigaciones sobre formación docente en Geografía.

Las investigaciones que se ocupan de la formación docente en Geografía buscan conocer las implicancias y los retos que supone formar profesores de la disciplina tanto en universidades públicas como en instituciones terciarias. Frente a las transformaciones ocurridas en los planos político, social, económico, científico y cultural en los últimos años, plantean la necesidad de focalizar el análisis en las dimensiones ético- política, epistemológica y metodológica intervinientes en los procesos de formación de profesores. Fundamentalmente, expresan que es necesario revisar las prácticas pedagógicas llevadas a cabo en el nivel universitario y terciario de tal modo que promuevan en los futuros docentes la capacidad de ejercer sus prácticas de enseñanza en el nivel secundario con autonomía y reflexión.

Algunas de las cuestiones que se puntualizan como falencias en la formación de grado son: la desarticulación institucional y pedagógica entre el nivel superior y el secundario, las elevadas expectativas que tienen los docentes de las instituciones formadoras sobre los estudiantes que ingresan a la carrera del profesorado en Geografía, y la existencia de prácticas pedagógicas basadas en la transmisión y repetición del conocimiento.

En las investigaciones que abordan la formación de docentes en Geografía, hallamos una línea centrada en la formación docente en instituciones terciarias y su desfasaje con la enseñanza en el nivel medio (Conceiro, Instituto de Profesorado. Verbo Divino - ISFD N° 104 - Quilmes, 2011). Desde su perspectiva, la Geografía escolar en los últimos años ha experimentado transformaciones en el plano curricular y en las finalidades de su enseñanza, sin embargo, estos cambios aún no han llegado a los institutos terciarios en donde perviven paradigmas tradicionales tanto disciplinares como didácticos.

Por otra parte, y pensando en la formación de grado universitaria, Sánchez (Universidad Nacional de Mar del Plata, 2011) desarrolla una investigación tomando como fuente las narrativas autobiográficas de estudiantes de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Geografía de la Argentina. A partir de la interpretación de las narrativas, buscó reconocer aquellos aspectos que los estudiantes señalan como pericia de sus docentes. A partir de lo investigado, la autora sostiene que los docentes universitarios deben desarrollar en sus prácticas de enseñanza estrategias metodológicas que les permitan alejarse de la tradición expositiva de saberes que caracteriza a la docencia en el nivel superior.

Centrada en la relación Geografía universitaria-Geografía escolar, Díaz (Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, 2008) realiza un extenso análisis de los planes de estudio para el Tercer Ciclo de la Educación General Básica y la Educación Polimodal de Argentina durante el período 1993/2005. Buscó conocer los aportes de la Geografía universitaria a la Geografía escolar teniendo en cuenta los cambios tecnológicos que han reconfigurado el quehacer científico y escolar de la disciplina.

Desde una aproximación multirreferencial, Leduc (Universidad Nacional de La Pampa, 2016) analiza las prácticas de enseñanza de los estudiantes del Profesorado en Geografía en la Universidad Nacional de La Pampa durante el período de residencia docente e indaga sobre las dificultades y resonancias positivas generadas no sólo desde la planificación sino también desde las prácticas áulicas y el encuentro con los estudiantes de la Escuela Secundaria.

Otra de las líneas se centra en las prácticas de lectura y escritura en la formación y su relación con el conocimiento disciplinar. Esta temática es abordada por

Tarquini (Universidad Nacional de La Plata, 2009) quien interroga y analiza cuáles y cómo son las prácticas de lectura y escritura en las clases de Geografía del nivel secundario dentro de un marco más amplio de indagación que está vinculado con las prácticas de lectura y escritura de los ingresantes a las carreras de los Profesorados de Geografía y de Letras. Siguiendo con esta temática, Papalardo (Universidad Nacional de La Plata, 2013) introduce algunas conclusiones sobre las prácticas de lectura y escritura que llevan a cabo los estudiantes durante el primer año de la carrera de Profesorado en Geografía en la Universidad Nacional de La Plata, y hace foco en las opiniones y creencias sobre la escritura y la lectura en la universidad y en las dificultades que fueron transitando en relación con el conocimiento disciplinar.

c. Las investigaciones sobre los recursos y materiales educativos

En las investigaciones que indagan sobre los recursos y materiales educativos, los investigadores comparten preocupaciones e intereses orientados a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. En algunos trabajos se plantea la necesidad de reflexionar sobre las implicancias de enseñar Geografía a partir de la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como así también, sobre los cambios en el campo curricular en torno a los contenidos y las modalidades de enseñanza. A la vez, un aspecto central y compartido en estas investigaciones, es la difusión de diversos materiales y recursos didácticos en el ámbito de la educación secundaria.

Zapettini, Zilio y Carut, (Universidad Nacional de La Plata, 2009) hacen hincapié en los desafíos y potencialidades que plantea la incorporación de las TIC en las aulas, enfatizan en sus ventajas para innovar la enseñanza, desarrollar aprendizajes significativos y favorecer en los estudiantes la comprensión de las problemáticas del mundo actual. También remarcan que son herramientas que facilitan la incorporación de renovados recursos didácticos que de otro modo resultaría difícil y costoso hacerlo. En otro trabajo, Zapettini, Sfach, Tarquini y Zilio, (Universidad Nacional de La Plata, 2016) se preguntan por la capacitación de los docentes en el uso de los dispositivos tecnológicos y las condiciones de infraestructura como condiciones esenciales para promover su uso en escuelas secundarias de las localidades de La Plata, Berisso y Ensenada.

Hay otras investigaciones cuyo eje es el libro de texto en las clases de Geografía. Sus autores indagan sobre la perspectiva teórica de los contenidos y los criterios de selección y uso de este tradicional material en el nivel medio. Estrella, Lara, Morales, Principi, Issa y Zenobi (Universidad Nacional de Luján, 2011) presentaron conclusiones provisionarias de una investigación que se propuso conocer e interpretar de qué manera los profesores de Geografía seleccionan libros de texto para sus clases y qué criterios ponen en juego en dicha selección. Por su parte Hollman (CONICET- FLACSO, 2007) analiza las imágenes en los libros de textos de Geografía. En este trabajo la autora presenta los primeros avances de una investigación que focaliza en las imágenes como recursos potentes en el tratamiento de contenidos de la disciplina.

Abordando el tema de los materiales curriculares elaborados por una gestión educativa en la Ciudad de Buenos Aires, Zenobi (Universidad Nacional de Luján, 2013 y 2014) expone los resultados de dos investigaciones realizadas en la UNLu en las cuales se profundizó en el conocimiento de las lógicas de elaboración de dichos materiales y centralmente, en las formas de utilización por parte de los docentes. Por otra parte, las investigaciones permitieron conocer que determinados materiales curriculares además de promover prácticas educativas innovadoras, se convirtieron en instrumentos de desarrollo profesional de los docentes que los utilizaron.

Otra de las temáticas abordadas, hace referencia al tratamiento del concepto “territorio” en los libros de texto. Hacemos referencia al trabajo de Ramírez (Universidad Nacional de Salta, 2004). El autor analiza de qué modo dicho concepto es tratado en los libros de textos y propone una resignificación del concepto desde los puntos de vista disciplinar y didáctico, proponiendo enfoques más ajustados a los lineamientos que sostienen las corrientes críticas de la Geografía académica y de la Didáctica.

d. Investigaciones sobre la evaluación de los aprendizajes

Los tres trabajos analizados sobre esta temática se circunscriben al estudio de los procesos de evaluación en el nivel universitario. Uno de ellos, desarrollado por Villavicencio y Sánchez (Universidad Nacional de Mar del Plata, 2008) presenta un primer avance de una investigación centrada en el análisis de las

prácticas de evaluación en la asignatura “Geografía Urbana” abarcando el período 2003-2007. Los autores consideran a la evaluación como una práctica compleja y polémica y en este sentido se proponen reflexionar críticamente sobre las prácticas evaluativas que desarrollan como docentes universitarios. Desde la perspectiva de los autores, reflexionar y revisar las estrategias de evaluación puede servir al mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje en dicho nivel.

La segunda ponencia, Rodríguez de González y Villanueva (Universidad Nacional de Cuyo, 2002) consideran la evaluación como un fenómeno complejo que plantea dificultades en el nivel de concreción áulico y necesita ser abordado desde una perspectiva holística para comprender cabalmente las dificultades y obstáculos que plantea en la práctica. En este trabajo las autoras comunican las principales reflexiones a partir del análisis de las prácticas de evaluación en un contexto institucional concreto.

Finalmente, Leduc y Acosta (Universidad Nacional de La Pampa, 2016) buscan socializar sus experiencias como docentes e investigadoras universitarias y contribuir a la reflexión y análisis de las prácticas evaluativas en la formación inicial y continua. En su trabajo analizan los marcos teóricos que subyacen en la evaluación de los aprendizajes y recuperan los conocimientos logrados por los estudiantes de grado a partir de una indagación de las secuencias didácticas elaboradas por ellos mismos durante el período de residencia docente.

e. Las investigaciones sobre representaciones de estudiantes y profesores

Las investigaciones que se ocupan de indagar sobre las representaciones de estudiantes y profesores de Geografía respecto de la disciplina, sus contenidos y prácticas educativas, buscan conocer de qué modo éstas influyen en las prácticas docentes y en los aprendizajes de los estudiantes.

Un primer antecedente lo constituye la investigación de Zenobi (Universidad Nacional de Luján, 2008). La autora indagó sobre las representaciones de los ingresantes al Profesorado en Geografía en la UNLu respecto de la disciplina que a futuro enseñarán como así también de lo que implica para ellos ser docente.

Al igual que Schumacher (Universidad Nacional de Cuyo, 2011), sostiene que estas investigaciones aportan conocimientos relevantes para la formación de profesores, con la finalidad de generar dispositivos que tomen en cuenta sus representaciones y de ese modo, no sólo mejorar la formación sino también disminuir el abandono de la carrera cuando las clases en la universidad no guardan relación con sus expectativas e ideas previas.

Dentro de la misma temática, Papalardo, Cuesta, Car y Demarco (Universidad Nacional de La Plata, 2009) indagan en torno al pensamiento de los estudiantes ingresantes a la carrera de Profesorado en Geografía en la Universidad Nacional de La Plata y la desarticulación existente entre la enseñanza en el nivel medio y en la universidad. Se interesan por los conflictos existentes entre los modos en que los docentes y los estudiantes se relacionan con el conocimiento disciplinar en prácticas de enseñanza universitaria atravesadas por actividades de lectura y escritura.

Por su parte, la investigación desarrollada por Quintero, Saidón y Bachmann (Universidad de Buenos Aires, 2014) trata sobre las representaciones de los estudiantes en torno a los problemas ambientales, sus expectativas y demandas hacia la escuela respecto de lo ambiental, y también sobre la visión que poseen de la Geografía en tanto espacio curricular que se ocupa de la dimensión ambiental de los territorios.

La categoría “centro - periferia” es abordada desde la perspectiva decolonial por Blanc y García Ríos (Universidad de Mar del Plata, 2016) como parte de un proyecto de investigación más amplio que pretende analizar conceptos estructurantes de la disciplina -espacio, territorio, lugar, paisaje- con la finalidad de construir un dispositivo que les permita observar e interpretar las representaciones que poseen los estudiantes de cuarto año de la Escuela Secundaria de la ciudad de Mar del Plata en torno a dicha categoría.

Por último, Zenobi, Flouch y González (Universidad Nacional de Luján, 2016) desarrollaron una investigación con estudiantes y profesores de segundo y quinto/sexto años de escuelas secundarias de dos regiones de la provincia de Buenos Aires. En dicho trabajo se propusieron conocer e interpretar las representaciones sociales respecto de la Geografía escolar tanto de estudiantes como de algunos de

sus docentes. Los conocimientos alcanzados permiten establecer algunas relaciones significativas entre las características de las prácticas educativas recibidas y las representaciones de la Geografía escolar construidas durante su escolaridad.

Las investigaciones, sus metodologías y fuentes de información

Recordamos que los trabajos seleccionados corresponden al periodo 2000 - 2016 lo que implica diversidad de contextos institucionales, heterogeneidad en las perspectivas teóricas y sin lugar a dudas, diferentes caminos de indagación ya que como escribe Cifuentes Gil (2011:43) *“La realidad social es compleja, dinámica, cambiante; por ello los procesos para conocerla son situados, perspectivas y emergentes.”* En este apartado nos ocuparemos de presentar de manera escueta las metodologías empleadas y las fuentes e instrumentos de recolección de datos más utilizados en el conjunto de investigaciones educativas relevadas a partir de analizar las ponencias. A partir del trabajo realizado, una de las primeras cuestiones que pudimos inferir, es que la mayoría de las investigaciones presenta metodologías de corte cualitativo. En algunos casos se observa una combinación de procedimientos cuantitativos y cualitativos en el desarrollo de las investigaciones, pero enmarcados en interrogantes y objetivos que claramente buscan mejorar la enseñanza de la Geografía, fortalecer a los docentes en sus prácticas de aula y promover su desarrollo profesional.

Uno de los aspectos en los cuales nos interesó poner el acento es en la relación que establecieron los investigadores con los docentes durante el trabajo de campo. Encontramos investigaciones que promovieron relaciones fluidas recuperando las tradiciones de la indagación participativa y la investigación-acción. En la investigación-acción, el pensamiento y la acción individuales de los docentes adquieren su sentido y su significado en un contexto histórico y social más amplio, pero que al mismo tiempo ellos mismos contribuyen a configurar. La doble dialéctica de lo teórico y lo práctico por un lado, y lo individual y lo social por otro, constituyen el núcleo de la investigación-acción como proceso participativo y colaborativo de autorreflexión. Suárez es muy claro al decir que:

*“La transformación de las prácticas docentes ‘surge desde dentro’.
El cambio va a ser posible a través de la elaboración y difusión de*

nuevas y cada vez más densas descripciones y autodescripciones sobre lo que hacen, piensan y dicen los docentes, a través de la construcción colectiva y conversada de nuevas formas de nombrar los fenómenos, objetos, actores y relaciones de la cotidianeidad escolar () Y si esas formas de decir y escribir el mundo y lo que hacen y piensan sus actores son elaboradas colectivamente, enriquecen la comunidad de prácticas y discursos en las que se mueven y construyen sus identidades, muestran la polifonía de la vida social compartida.
(Suarez 2010:141-142)

Los docentes de escuelas medias estuvieron presentes en muchas investigaciones, fueron encuestados y entrevistados. Sin embargo, lo que plantea Suárez puede reconocerse con claridad, en los trabajos de Fernández Caso y otros, (Universidad de Buenos Aires, 2008, 2011, 2014, 2015) y Zenobi (Universidad Nacional de Luján, 2013). En ellos, los profesores de Geografía ocuparon un lugar protagónico en todo el proceso de investigación y en el trabajo de campo organizado a partir de un curso de actualización y de un seminario interno respectivamente; allí, sus voces fueron fuentes valiosas para cumplir con los objetivos pero a la vez, les permitió procesos de autorreflexión sobre sus prácticas y su desarrollo profesional.

Otras investigaciones se centraron en una exploración más de tipo documental y de relevamiento y análisis bibliográficos: los libros de textos Ramírez, (Universidad Nacional de Salta, 2007) y Hollman (CONICET- FLACSO, 2007); programas anuales de docentes) Chapitel, Fellay, Gontero (Universidad Autónoma de Entre Ríos, 2007) y diseños curriculares Dalinger y Laiker (Universidad Autónoma de Entre Ríos, 2012).

En cuanto a las técnicas e instrumentos utilizados para la construcción de datos, podemos destacar la realización de entrevistas abiertas y semi-estructuradas, la aplicación de encuestas y las observaciones de clase. En muchos casos se enriquecieron los trabajos de campo con otros métodos cualitativos como por ejemplo, el registro etnográfico, la crónica, el relato de situaciones, las narrativas biográficas, la elaboración de cuadernos de bitácora y la observación participante. Para ejemplificar, mencionamos que la encuesta fue central en

las investigaciones de Zenobi (2008) Zenobi y otros (Universidad Nacional de Luján, 2016) y Blanc y Ríos (Universidad Nacional de Mar del Plata, 2016). Las narrativas fueron la fuente central en las investigaciones que pusieron el foco en la residencia docente - Sánchez (Universidad Nacional de Mar del Plata, 2011) y Leduc (Universidad Nacional de La Pampa, 2016)-; las observaciones de clases y la triangulación con encuestas y/o entrevistas y documentos áulicos es típica en las investigaciones que analizan las prácticas de enseñanza, Thisted (Dirección de Curricula de la CABA, 2007) y Estrella (Universidad Nacional de Luján, 2014) entre otras.

Finalmente, se destaca una técnica particular en el conjunto de estas investigaciones. Hacemos referencia a la llevada a cabo por Trigo y otros (Universidad Nacional de Luján, 2014) en la cual se desarrollaron grupos de discusión en torno a la interculturalidad y a la enseñanza de la Geografía con docentes en ejercicio en escuelas secundarias.

Algunas conclusiones provisorias

Como escribimos en el comienzo de este trabajo, no pretendimos exhaustividad en nuestro relevamiento ni en nuestro análisis, sino una primera sistematización de las investigaciones educativas que se estuvieron realizando y cuyos resultados fueron presentados en diversos eventos académicos en el periodo 2000-2016. Una de las cuestiones que nos interesa remarcar en primer lugar es que en los planteos teóricos y las acciones propuestas, se expresa con fuerza el hecho de considerar a la investigación como una actividad fundamental en la creación de herramientas teórico-metodológicas que atiendan a las demandas del contexto socioeducativo y a la necesidad de llevar a cabo una enseñanza de la Geografía tendiente a formar ciudadanos críticos y participativos. A la vez, llegamos a la conclusión que todas las investigaciones pretenden contribuir al conocimiento, la comprensión y la mejora de las prácticas de enseñanza de la Geografía en la Escuela Secundaria; varios objetos de indagación focalizaron en los procesos de enseñanza y de aprendizajes, en conocer los supuestos disciplinares y didácticos que los sostienen y en profundizar en el pensamiento del profesor. Éstos junto con el análisis de los materiales educativos constituyen las temáticas priorizadas en las investigaciones analizadas. A su vez, hay que destacar un grupo importante

de investigaciones que dan cuenta de la permanente preocupación que aún persiste en torno a la formación docente -en instituciones terciarias y en las universidades- por encontrar los mejores dispositivos y estrategias de formación que atiendan tanto a lo disciplinar como a la didáctica específica.

No caben dudas que en estos años el conocimiento aportado por las investigaciones educativas sobre diversos temas vinculados con la enseñanza de la Geografía y la formación docente en dicho campo ha sido importante, sin embargo por el momento observamos que quedan áreas vacantes o sobre las cuales hay escaso conocimiento. En la mayoría de las investigaciones el foco está puesto en los docentes, aún son pocas las investigaciones que se ocupan de los estudiantes de la Escuela Secundaria y del Nivel Primario, en conocer cómo aprenden los contenidos y conceptos geográficos. Las investigaciones que buscan conocer e interpretar las representaciones sociales de los estudiantes respecto de la disciplina son un primer paso para introducirse en el pensamiento de los estudiantes y de qué modo sus ideas respecto de la disciplina favorecen u obstaculizan el aprendizaje.

Para finalizar, resulta central destacar que son muchas las investigaciones que promueven procesos de reflexión-acción generando unidad y articulación entre la producción científico-académica y la práctica docente concreta. En este sentido, en una y otra aparece más o menos explícita la idea de una necesaria articulación entre las propuestas académicas y curriculares y las prácticas docentes concretas. Sostenemos que el conocimiento alcanzado en las diversas investigaciones educativas debe ser el insumo mediador en el diálogo entre investigadores y docentes cuya finalidad central sea innovar la enseñanza de la Geografía en las aulas, en donde los docentes sientan placer por enseñarla y los estudiantes se entusiasmen por aprenderla.

Bibliografía

- CIFUENTES GIL, M.R. (2011) *Diseño de proyectos de investigación*, NOVEDUC, Buenos Aires.

- FLORES, N. (2009) “Aproximación al estado de la cuestión en investigación e innovación en enseñanza de la Geografía” En: Actas del 2º Congreso de Geografía de las Universidades Nacionales. Santa Rosa, La Pampa, 15 al 18 de septiembre.

- IMBERNÓN, F. (coord.) (2002) *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Editorial Graó, Barcelona.

- LATORRE, A. y otros (2003) *Bases metodológicas de la Investigación Educativa*. Ediciones Experiencia, Barcelona.

- SUÁREZ, D. (2010) “La documentación narrativa de experiencias pedagógicas como estrategia de indagación-acción-formación de docentes” En: Passeggi, M. de C. y E. C. de Souza (orgs) *Memoria docente, investigación y formación*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras - CLACSO coediciones, Buenos Aires.

Andrés Flouch: Profesor en Geografía (UNLu). Ayudante 1º en “Investigación Educativa y Práctica Profesional”. Rawson 358, Gral. Rodríguez, Bs.As. Cel. 011-15-30312789 fabioflouchflouch@hotmail.com

Santiago Moroni: Profesor en Geografía (UNLu). Ayudante 2º en “Investigación Educativa y Práctica Profesional”. Deán Funes 1166, Luján, Bs. As. Cel. 011-15-43994607 santiagomoroni@hotmail.com

Viviana Zenobi: Doctora en Didáctica de las Ciencias Sociales. Profesora Extraordinaria. Consulta de la Universidad Nacional de Luján (RESHCS_LUJ0000807-17). Libertad 1979– (1618) El Talar – Bs.As. Cel. 15-6130-6290. vivianazenobi@gmail.com

Explicar o preguntar, ésa es la cuestión. Una introducción a la didáctica para docentes universitarios

Diego Petrucci

Recibido Febrero 2018

Aceptado Noviembre 2018

Resumen

Este trabajo está concebido como una introducción a la formación para auxiliares docentes universitarios de Ciencias Exactas y Naturales. En este sentido, se presentan diferentes posibles intervenciones de un auxiliar docente frente a las consultas de un grupo de estudiantes. Se dan argumentos que sostienen o cuestionan las distintas intervenciones docentes consideradas a partir de la introducción de diferentes marcos teóricos del aprendizaje y la enseñanza. Se presentan las ideas de aprendizaje significativo de Ausubel, la relevancia de las cuestiones grupales y el uso de las analogías. Se caracterizan brevemente los enfoques de enseñanza por *transmisión-recepción* y el *constructivismo*, las nociones de asimilación y acomodación y la idea de oficio de alumno. Se caracteriza la modalidad de taller y la relevancia de la exposición teórica en este enfoque. En general, los docentes universitarios de Ciencias Exactas y Naturales no tienen formación en docencia. En este sentido el artículo está pensado como una introducción y sus referencias pueden servir como puertas de entrada a distintas áreas de la didáctica.

Palabras clave: Formación de docentes universitarios en ejercicio - Modelos de aprendizaje - Enseñanza por transmisión/recepción - Constructivismo - Modalidad taller

Explain or ask, that is the question. An introduction to didactics for university teachers

Abstract

This work is conceived as an introduction to training for university teaching assistants of Exact and Natural Sciences. In this sense, there are different possibilities of intervention of a teaching assistant in front of the consultations of a group of students. Arguments are given that support or question the different teaching interventions considered from the introduction of different theoretical frameworks of learning and teaching. The meaningful learning ideas of Ausubel, the relevance of group issues and the use of analogies are presented. The approaches of teaching by transmission-reception and constructivism are briefly characterized, the notions of assimilation and accommodation and the idea of role as student. The modality of the workshop and the relevance of the theoretical exposition in this approach are characterized. In general, the university professors of Exact and Natural Sciences do not have training in teaching. The article is intended as an introduction. References can serve as entry points to different areas of Education.

Key Words: Training of university professors in practice - Learning models - Teaching by transmission / reception - Constructivism - Workshop mode

Introducción

En las Facultades de Ciencias Exactas, Naturales e Ingeniería de nuestro país es habitual que estudiantes avanzados y graduados recientes se inicien en la docencia universitaria sin más formación docente que su propia experiencia como alumnos, conocida como la biografía escolar. Sin embargo, en los últimos años son cada vez más los jóvenes que buscan formarse en este sentido. La masiva asistencia a los Talleres de Formación Docente abiertos a la comunidad que dictáramos desde el Espacio Pedagógico entre 2010 y 2014 en la Facultad de Ciencias Exactas de la Universidad Nacional de la Plata (UNLP) representa una pauta que sustenta esta afirmación. Este artículo está concebido entonces como una introducción a la docencia universitaria

para auxiliares docentes, mostrando argumentos y fundamentos sobre por qué actúan de una u otra manera frente a un grupo de estudiantes. En este sentido, las referencias pueden resultar elementales para los especialistas en Didáctica de las Ciencias Naturales, pero las consideramos como posibles puertas de entrada a la Didáctica para docentes de estos ámbitos. La disyuntiva entre explicar o preguntar surgió como resultado de entrevistas que pasamos a describir.

Las respuestas a una entrevista

En 2013 realizamos entrevistas para seleccionar a docentes del curso de ingreso a la Facultad de Ciencias Exactas (UNLP). Fueron tomadas individualmente a los aspirantes por una comisión evaluadora compuesta por dos profesoras y un profesor y consistían en la realización de las mismas tres preguntas a todos los aspirantes, si bien teníamos la posibilidad de re preguntar si lo considerábamos apropiado. En una de las preguntas planteábamos una situación de aula y les preguntábamos cómo actuarían en ella, como uno de los elementos que nos ayudara a distinguir si su perfil docente coincidía con el que buscábamos para la modalidad de taller propuesta para el ingreso. Antes de realizar las entrevistas anticipamos las respuestas esperadas, e identificamos cuáles valoraríamos positivamente y cuales negativamente. Sin embargo, las respuestas obtenidas en las entrevistas desembocaron en la elaboración de unas reflexiones que dieron lugar a este breve artículo. La situación es:

“Sos ayudante en un curso. Los estudiantes están resolviendo, en grupos, problemas de la guía de trabajos prácticos. Te llaman de un grupo y te dicen que no saben cómo empezar con un problema de la guía, ¿Qué harías?”

Resumidamente, consideramos que la respuesta nos aportaría indicios acerca de si el aspirante proponía un modo de intervención compatible con una perspectiva constructivista¹ de la enseñanza como la que buscábamos o si proponía un modo

¹ Por *constructivismo* (Pozo, 1989) entendemos a la concepción desde la cual el aprendiz construye su propio conocimiento mediante la actividad cognitiva, vinculando lo que está aprendiendo con lo que ya sabe. Jean Piaget: biólogo, luego psicólogo y epistemólogo suizo investigó cómo los niños conocen e interactúan con su entorno. Si bien muchas propuestas de enseñanza con enfoque constructivista se basan

de intervención propio de una enseñanza tradicional. A lo largo de este artículo se explicará la diferencia y por qué esta pregunta permitió establecer esa distinción.

Muchos entrevistados contestaron vagamente, sin dar certezas y finalmente, como claudicando, reconocían que lo que harían sería explicar cómo se resuelve el problema.

Podemos interpretar que sabían que la respuesta “explicar cómo se resuelve el problema” no sería bien valorada, pero no podían elaborar una alternativa, ni tenían claro por qué explicar no era la mejor alternativa. Hubo otras respuestas, en particular tres tipos de respuestas interesantes para analizar. Varios plantearían situaciones similares pero más sencillas, esperando que los estudiantes lograron resolverlas y sirvieron como paso intermedio a la resolución del problema original. Otros comenzarían preguntando si habían entendido el planteo, si habían logrado hacer algo, si identificaban dónde estaba su dificultad. Es decir, comenzaban realizando un diagnóstico sobre la situación se encontraba el grupo. Unos pocos consideraron la posibilidad de colaboración entre los miembros del grupo, ¿Habían discutido entre ellos? ¿Surgieron diferentes ideas o posibilidades sobre la resolución? Analizaremos a continuación estas alternativas y otras desde la Didáctica.

Análisis de las posibles respuestas

En primer lugar, es importante que el docente conozca de antemano el problema, que sepa por qué justamente éste fue elegido para trabajar en esa clase. Nos referimos a conocer con qué objetivo fue seleccionado y qué es lo que se quiere enseñar. También debe estar familiarizado con las distintas resoluciones posibles, qué marcos conceptuales se utilizan en ellas y conocer las dificultades habituales que suelen tener los estudiantes durante la resolución.

Comencemos por analizar la propuesta de que el docente conteste a la consulta mostrándoles a los estudiantes cómo se resuelve el problema. Esta estrategia -habitual en docentes novatos- puede asociarse con la concepción tradicional

en los desarrollos de Piaget, entendemos que eso no significa que *se deriven* de ellos.

de enseñanza por *transmisión-recepción*, a partir de la suposición de que el conocimiento sería como un objeto que se transfiere desde quien sabe a quién aprende (profundizaremos esta visión al final del texto). El aprendizaje se daría en este caso por imitación. En nuestro contexto también circula la idea de que los estudiantes universitarios pueden ser experimentados y, por ende, a quienes únicamente les faltan pistas para poder avanzar en los aprendizajes. Como si todo alumno llegara a la universidad con “el entrenamiento y el dominio de las artes y capacidades básicas para el trabajo intelectual que implica el estudio y la formación universitaria” (Feldman, 2014). Sólo llegarán a dicho dominio aquellos con características tales que puedan prescindir en gran medida del docente. Es por ello que en este contexto la explicación docente suele consistir en dar esas pistas. La mayoría de los estudiantes de los primeros años, por el contrario, entienden que su esfuerzo debe orientarse a reproducir la solución que el docente espera.

Con este tipo de enseñanza muchos estudiantes difícilmente lleguen a ser autónomos en el estudio de las disciplinas (lamentablemente los altos índices de deserción en estos ámbitos se ven como algo natural, inherente al medio), pues no pueden tomar decisiones ni proponer estrategias, sólo reproducir. Por este motivo cuando los estudiantes se enfrentan a problemas similares, pero diferentes, se encuentran imposibilitados de proponer soluciones, de hecho no los ven como similares. Los conocimientos especializados del docente le permiten identificar lo similar y lo diferente entre dos problemas, lo que no necesariamente resulta evidente para un aprendiz.

Una propuesta más apropiada en función de lograr aprendizajes sería comenzar por averiguar qué saben y qué no saben los estudiantes. El docente puede indagar, preguntando, aunque en ocasiones esto no alcanza. Los estudiantes no siempre son conscientes de qué saben y qué no. En esos casos, el docente tendrá un mejor panorama realizando observaciones en situación de trabajar en la resolución de un problema. Los aprendizajes se dan cuando el sujeto logra vincular lo que está aprendiendo con lo que ya sabe, con la condición de que esta vinculación no sea arbitraria. Esta idea está tomada de la teoría de aprendizaje significativo de David Ausubel (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983). Al conocer qué es lo que los estudiantes saben, el docente tiene más elementos para decidir entre distintas intervenciones para favorecer que los estudiantes aprendan vinculando

lo que saben con lo nuevo. Puede pensarse como un proceso dialéctico en el que las intervenciones docentes aportan al docente nueva información para nuevas intervenciones (Aisenberg, 1994). Una pregunta en ese sentido es ¿Pudieron hacer algo? Ver lo que hicieron nos da una pauta de qué comprendieron, qué saben, si están cometiendo algún error. Si no lograron comenzar, ¿será que no comprendieron el enunciado? ¿Hay en el enunciado algo que complique la comprensión? Si lograron un planteo inicial, ¿Qué fue lo que les impidió seguir? ¿La dificultad es conceptual o metodológica? Por otra parte, cabe indagar si los estudiantes han comprendido el tema. ¿Tienen los conocimientos necesarios para entender la consigna y resolver el problema? ¿A qué marcos conceptuales recurren para la resolución? Si no poseen los conocimientos necesarios, los intentos por avanzar con la resolución de un problema no favorecerán aprendizajes. Habrá que revisar esos conocimientos o consultar con los demás docentes si a otros grupos les ocurre lo mismo. Si los conocimientos previos están disponibles, ¿pueden plantear estrategias que encaminen la resolución? ¿La dificultad se encuentra en el contexto propuesto por el problema? Etc.

En relación con los conocimientos de los estudiantes, luego de años de investigaciones y debates, hemos comprendido que los estudiantes tienen sus propias concepciones sobre los fenómenos naturales y que las concepciones científicas no vienen a reemplazarlas como supone una interpretación ingenua del cambio conceptual. Los estudiantes construyen el conocimiento que se les enseña (el científico) a partir de su conocimiento previo, construido a partir de interacciones cotidianas, sociales, culturales. Deben comprender que se trata de modelos teóricos diferenciados. La nueva teoría re-describe las viejas interpretaciones. Ambas teorías quedan funcionales con ciertos esquemas comunes en su estructura conceptual y con otros diferentes. Las estructuras conceptuales difieren en su complejidad, la nueva integra a la anterior, por ello esta perspectiva del cambio conceptual se llama *integración jerárquica* (Pozo y Gómez Crespo, 2000: 140-146).

Otra cuestión interesante en este análisis es la dimensión grupal. Un enfoque teórico sobre la dinámica grupal en el aula es presentado por Marta Souto (Souto, 1993; Souto 2000). Los miembros de un grupo de ingresantes provienen de distintas trayectorias educativas y por lo tanto podrán tener diferentes saberes. ¿Tendrán todos las mismas dificultades? Lo más probable es que no. Es importante que el docente conozca la dinámica interna de cada grupo que

conforma la clase, los estudiantes que podrían aportar al grupo y no participan por diferentes motivos. Por esto es importante que los docentes generen un clima favorable, distendido, como un modo no coercitivo de incentivar la participación en el proceso de aprendizaje. En este sentido se deben valorar positivamente todas las participaciones, incluso las que van en sentido contrario al pretendido por los docentes. Ignorarlas o descalificarlas fomenta que esos alumnos no vuelvan a participar. Resulta interesante tener en cuenta que las respuestas no aceptables desde la perspectiva científica o las que se quedan “a medio camino”, pueden ser aproximaciones al conocimiento nuevo. Además, proveen información al docente acerca de cómo están pensando los estudiantes. De todas esas interacciones puede surgir el camino para llevar a cabo la resolución.

Después de esta situación, cabe preguntarse qué pasará con los demás grupos. Este problema ¿Será dificultoso para todos los grupos? ¿Convendrá llevar el debate a toda la clase?

Un tercer aspecto para avanzar en la resolución está vinculado al conocimiento y las estrategias de resolución. En el caso de problemas de Ciencias Naturales ¿Pueden los estudiantes identificar el objeto de estudio? ¿Está claro el modelo a utilizar? ¿Pueden vincular el modelo y los aspectos teóricos del problema con los objetos y procesos del mundo real? Estos son aspectos que el docente puede indagar y que darán ideas a los estudiantes por dónde continuar la tarea.

Si los estudiantes cuentan con los conocimientos necesarios, se entiende el enunciado y aún así no saben cómo comenzar a resolver los problemas presentados, una posibilidad es sugerir caminos diversos por dónde comenzar o continuar. También resulta conveniente prestar atención a la dinámica grupal. ¿Colaboran o trabajan individualmente? ¿Uno trabaja y el resto mira? ¿Todos entienden lo que están haciendo? Durante este proceso, ante la pregunta particular de un estudiante, mejor que contestar es abrir la cuestión al resto del grupo, fomentar el intercambio entre ellos. Así aprende tanto quien explica como quien escucha y permite al docente conocer más acerca de cómo interactúan y piensan el problema los estudiantes.

Volviendo a las entrevistas, algunos postulantes argumentaron que el docente no debería explicar o resolver, porque cada estudiante puede elegir un camino

diferente o un modo de resolución diverso. Si bien esto es cierto, no sería el argumento principal. Ver una resolución o ver a otro resolver, no produce el mismo aprendizaje que decidir por uno mismo cómo resolver. En cuestiones de aprendizaje, hacer es mucho más provechoso que ver. Se aplica esa frase que se atribuye a Confucio: “Oigo y olvido; veo y recuerdo; hago y comprendo”. Parte de aprender es saber hacer, lo que implica aprender a tomar decisiones. Cabe destacar que por “explicar” en esta situación estamos refiriendo a que el docente resuelva el problema de la guía consultado por el grupo. De todos modos, vale la aclaración acerca de la prohibición de explicar formas de resoluciones de problemas, en ocasiones puede ser la intervención pertinente. Sin embargo, en el contexto planteado, frente a un problema para resolver en grupos, el auxiliar docente no debe perder de vista que su tarea es colaborar en realizar este recorrido.

También fue habitual en las entrevistas, la propuesta de presentar a los estudiantes situaciones similares pero más sencillas, situaciones parecidas, cotidianas, etc. Es decir, recurrir a analogías. Las analogías suelen ser útiles para comprender cuestiones teóricas (Duit, 1991; Vosniadou y Ortony, 1989). Pero, si bien ayudan a comprender algunas cuestiones, pueden generar confusión con otras, pues justamente son analogías y no identidades. Nos referimos a que hay aspectos que no pueden trasladarse de un ejemplo a otro. Por ejemplo, para trabajar “circuitos eléctricos” como contenido, se suele recurrir a la analogía con una cañería, donde una caldera (que representa a la batería de los circuitos eléctricos) aumenta la temperatura del agua y la bombea, un radiador (la resistencia) es donde el sistema pierde energía y los caños son los cables. La analogía tiene dos dificultades. Primero, el aprendiz puede imaginarse que el agua comienza a llenar el circuito y tarda un tiempo en ir desde la bomba al radiador. Segundo, a diferencia de la batería, en la caldera es necesario incorporar una bomba mecánica que fuerce la circulación. Presentar más de una analogía, mostrando los aspectos en los cuales vale y en cuáles no, ayuda a evitar confusiones. En nuestro ejemplo, se puede recurrir al sistema pedales, corona, cadena, piñón, rueda de bicicleta, etc. ya que lo que puede resultar evidente al docente, no necesariamente lo es para los estudiantes.

Sobre la enseñanza por *transmisión-recepción* y la enseñanza basada en el constructivismo.

La enseñanza tradicional se basa en un enfoque de *transmisión-recepción*. La idea básica es que el conocimiento se transmite de quien sabe hacia quien aprende y que el aprendizaje se da por recepción (Pozo y Gómez Crespo, 2000). Es de algún modo lo que Freire (1970) concibe como concepción bancaria de la educación, según la cual la enseñanza sería una transacción unidireccional. En esta visión, el conocimiento es considerado un objeto, que no sufre modificaciones en el proceso. Cuando un docente novato posee esta perspectiva, es habitual que se sorprenda durante la evaluación al constatar que lo que los estudiantes han aprendido difiere de lo que él pretendió enseñar. La visión de enseñanza únicamente como transmisión ha sido abundantemente criticada y cuestionada y prácticamente resulta difícil de sustentar. Sin embargo es la que prima entre los docentes que basan su método en el sentido común, en particular, docentes que no poseen formación pedagógica.

Según enfoques *constructivistas* en vigencia actualmente, el sujeto construye el conocimiento poniendo en relación lo que sabe con el nuevo objeto de conocimiento. Este proceso de *asimilación* depende del conocimiento del sujeto, es decir que los significados aprendidos serán diferentes para cada sujeto. Piaget (1973) refiere a la asimilación:

“De la misma manera que cuando un conejo come repollo no se transforma en repollo sino que, al contrario, el repollo se transforma en conejo, de un modo similar, en toda acción o praxia el sujeto no se reabsorbe en el objeto pero el objeto es utilizado y comprendido en tanto que está en relación con las acciones del sujeto” (p. 75).

A su vez, el conocimiento previo del aprendiz también se modifica, proceso denominado *acomodación*. Un ejemplo sencillo de estos procesos es cuando un niño aprende que las *ballenas* que él suponía que pertenecían a la categoría *peces* por vivir en el agua, son *mamíferos*, cuando su concepción previa era que los *mamíferos* eran animales que tenían cuatro patas. Este aprendizaje modifica su concepto de *ballena*, pero también se modifica la idea de *mamífero*.

Esta característica del aprendizaje explica por qué lo que los estudiantes aprenden difiere del contenido que el docente tuvo la intención de enseñar, y

en el caso de la enseñanza de las Ciencias Naturales da lugar a innumerables nociones alternativas a las científicas (Driver, 1989; Johsua y Dupin, 2005), sobre las que el docente suele quejarse con expresiones como “*y eso que lo expliqué claramente*”. La idea de que una explicación clara produce aprendizajes es más habitual en docentes novatos y finalmente se transforma en un recuerdo para los docentes reflexivos, que prestan atención a los resultados de su actividad.

Una modalidad de enseñanza de tipo *taller* (Ander-Egg, 1999) es compatible con una visión constructivista del aprendizaje. En esta modalidad la propuesta ya no es unidireccional. Las actividades propuestas llevan a que los estudiantes pregunten, cuestionen y en ocasiones estos interrogantes resultan nuevos, insospechados para el docente, quien también termina aprendiendo. Esta característica hace que muchos docentes teman implementar este enfoque, debido a inseguridades respecto a su propia formación disciplinar.

Por otra parte, el trabajo en grupos (Souto, 1993) potencia los aprendizajes, pues multiplica las interacciones, los estudiantes cuestionan, preguntan, se contestan, argumentan, se escuchan entre ellos. De los muchos modos posibles en que un grupo puede funcionar, nuestra propuesta es que el docente favorezca la generación de un ambiente colaborativo que propicie aprendizajes significativos que, por definición, son individuales.

Dado que la enseñanza tradicional en nuestro sistema educativo tiene un fuerte componente de enseñanza por transmisión, los estudiantes suelen concebirla de este modo, por lo que esperan que la teoría llegue por parte del profesor y que el auxiliar de docencia le diga cómo resolver los problemas. Habitualmente, las actividades que se proponen al estudiante ya vienen modelizadas, incluyen los datos necesarios para su resolución y son de respuesta única. Por este motivo se desorientan ante problemas más cercanos a los reales, es decir sin modelizar, sin datos, y con múltiples respuestas posibles. Estas representaciones de los estudiantes son el resultado de la adaptación al entorno, conocido como el *oficio de alumno* (Perrenoud, 2006) y debe ser tenida en cuenta a la hora de planear modificaciones en la enseñanza.

En este contexto, es pertinente que el docente explicita la concepción de educación

bancaria y su contraste con la modalidad de Taller propuesta en este artículo. De este modo, los estudiantes podrán comprender que cuando el docente no recurre directamente a la explicación o resolución del problema, lo hace porque pretende aprendizajes significativos y no por falta de empatía o de conocimientos. Esta reflexión nos lleva directamente a la siguiente cuestión.

¿Dar clases “teóricas” en un curso con enfoque constructivista?

A partir de la argumentación anterior se puede suponer que, desde una perspectiva constructivista, el docente no debería proponer explicaciones teóricas, incluso no debería presentar los contenidos de modo expositivo. En ese supuesto, muchas veces las clases teóricas son sustituidas por lecturas o -en la práctica- por explicaciones improvisadas de los auxiliares docentes. También es posible que esto ocurra porque se confunde la idea de que *el estudiante construye su propio conocimiento* con la de que *el estudiante descubre el conocimiento* (Ausubel et al., 1983). Según esta concepción, si se comunica la teoría en una clase expositiva se estaría impidiendo que ellos mismos la descubrieran. A este razonamiento se agrega la dificultad de que rara vez un estudiante *descubre* conocimiento por sí mismo. Una enseñanza *por descubrimiento* sería extremadamente ineficiente; los intentos realizados principalmente en el Reino Unido en los '60 y los '70 confirmaron las enormes dificultades de este enfoque (Campanario y Moya, 1999). Incluso esta propuesta tropieza con escollos epistemológicos graves. La idea de que los estudiantes descubran el conocimiento supone que el conocimiento preexiste y sólo resta quitarle el velo, saber mirar -en el caso de las Ciencias Naturales- la naturaleza. Se cae así en un empirismo radical.

¿Cómo podría un estudiante descubrir el concepto de entropía? Preferimos sostener que el conocimiento científico es el resultado de complejas actividades llevadas a cabo por una comunidad y que implica procesos creativos colectivos e individuales (Izquierdo, 2000).

Concluimos entonces que la enseñanza constructivista incluye en su secuencia explicaciones y exposiciones teóricas, la cuestión es cuándo explicar y cuándo dejar que los estudiantes resuelvan.

Desde cualquier enfoque, dentro de la secuencia de actividades de enseñanza debe haber un momento en que los estudiantes reciben una presentación de los contenidos disciplinares que el curso pretende que queden presentados, ya sea mediante una exposición teórica, un texto, un video, recursos de cualquier otro tipo. Cuando cada sujeto recibe una exposición teórica o una explicación de una resolución, la articula, la interpreta, la reconstruye en un proceso de asimilación, pero no la descubre. La diferencia entre el enfoque por *transmisión-recepción* y el *constructivista* es que en este último, la clase teórica se realiza cuando el docente puede establecer relaciones entre lo que se presenta con lo que los estudiantes ya saben, ayudando así a los procesos de asimilación y acomodación. Es decir el docente ha de preparar el terreno para la exposición teórica, por ejemplo coordinando actividades de aula que lleven a los estudiantes a plantearse preguntas que la exposición responderá.

Retomando la situación del ayudante ante un grupo de estudiantes que consulta, el docente debe tener presente la intencionalidad de la situación de enseñanza planteada, para actuar en consecuencia.

Para finalizar, es necesaria una aclaración. Así como en una teoría de la Física se recurre a conocimientos -entre otros- de Matemática para estructurarse, cada enfoque en educación recurre -explícita o implícitamente- a una concepción acerca del aprendizaje. En este artículo hemos citado dos teorías diferentes, el Aprendizaje significativo de Ausubel y la Psicología genética de Piaget, además de conceptos de otros autores. Si bien puede recurrirse a varias teorías para explicar el proceso de aprendizaje, sin embargo, no hay un pasaje directo, prescriptivo de una teoría psicológica del aprendizaje a una teoría didáctica de la enseñanza, pues allí entran en juego diversas dimensiones, como la social, la ideológica, la política, la filosófica, etc. que terminan de conformar el enfoque.

Bibliografía

-AISENBERG, B. (1994), Para qué y cómo trabajar en el aula con los conocimientos previos de los alumnos: un aporte de la psicología genética a la

didáctica de estudios sociales para la escuela primaria. Capítulo IV de *Didáctica de las ciencias sociales: aportes y reflexiones*. Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (Comp.), Buenos Aires, Paidós.

-ANDER-EGG, E. (1999), *El taller: una alternativa de renovación pedagógica*. Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata.

-AUSUBEL, D. P., NOVAK, J. D. y HANESIAN, H. (1983), *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México, Ed. Trillas.

-CAMPANARIO, J. M. y MOYA, A. (1999), “¿Cómo enseñar ciencias? Principales tendencias y propuestas”. *Enseñanza de las ciencias*, 17 (2), 179-192.

-DRIVER, R.; GUESNE, E. y TIBERGHIE, A. (comps.) (1989). *Ideas científicas en la infancia y la adolescencia*. Madrid, Morata (original en inglés: 1985).

-DUIT, R. (1991), “On the role of analogies, similes and metaphores in learning sciences”. *Science Education*, 75, 649-672.

-FELDMAN, D. (2014). La formación en la universidad y los cambios de los estudiantes. En *Didáctica general y didácticas específicas: la complejidad de sus relaciones en el nivel superior*. M. M. Civarolo y S. G. Lizarriturri. Villa María, Ed. Universidad Nacional de Villa María.

-FREIRE, P. (1970), *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Siglo XXI Argentina Editores.

-IZQUIERDO, M. (2000), Fundamentos epistemológicos. Cap. 2 de PERALES PALACIOS, F.J. y CAÑAL de LEÓN, P. *Didáctica de las Ciencias Experimentales*. Alcoy, Marfil, .

-JOHNSON, S. y DUPIN, J. (2005) *Introducción a la Didáctica de las Ciencias y*

la Matemática. Buenos Aires: Ediciones Colihue.

-PERRENOUD, P. (2006), *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Madrid, Editorial Popular.

-PIAGET, J. (1973), *Estudios de psicología genética*. Buenos Aires, Emecé Editores.

-POZO, J. I. (1989), *Teorías Cognitivas del aprendizaje*. Madrid, Morata.

-POZO, J. I. y GÓMEZ CRESPO, M. Á. (2000), *Aprender y Enseñar Ciencias*. Madrid, Morata.

-SOUTO, M. (1993), *Hacia una didáctica de lo grupal*. Miño y Dávila, Buenos Aires.

-SOUTO, M. (2000), *Las formaciones grupales en la escuela*. Paidós, Buenos Aires.

-VOSNIADOU, S. y ORTONY, A. (1989), *Similarity and Analogical Reasoning*. Cambridge, Cambridge University Press.

Diego Petrucci: Doctor en Didáctica de las Ciencias Experimentales, Universidad de Granada. Profesor en Físico-Matemática, Universidad Nacional de La Plata. Departamento de Ciencias Básicas, Facultad de Ingeniería. Profesor Adjunto en el Instituto de Tecnología e Ingeniería. Universidad Nacional de Hurlingham. diegope@gmail.com

Comentarios de Libros



Lectocomprensión en Lengua Extranjera. Herramientas para facilitar la lectura de textos académicos.

*Diana Rosenfeld, Rosa Sánchez, Lidia Lacota, Analía Falchi. Luján.
EdUNLu, 2018. Páginas 126.*

Soledad Alarcón

Oscar Marino

Recibido Diciembre 2018

Aceptado Febrero 2019

En los últimos años, las prácticas de lectura y escritura se han convertido en una de las grandes preocupaciones en el ámbito universitario, considerando las dificultades que se plantean a docentes y estudiantes cuando las abordan. En ese marco, la lectura en lengua extranjera constituye un desafío aún mayor ya que el lector debe llevar adelante una actividad compleja que implica el desarrollo de capacidades tales como la lingüística, discursivo-textual, sociocultural, comunicativa, estratégica, cultural e intercultural para poder comprender un texto auténtico de especialidad escrito en lengua extranjera e integrarlo a su formación académica y profesional.

Acompañar a los estudiantes en ese particular proceso implica, por parte de los equipos docentes, el compromiso no sólo con el diseño y el despliegue de las propuestas didácticas sino también con la producción de materiales de enseñanza situados y acordes a las necesidades y objetivos que la tarea de comprensión plantea. Es así que, asumiendo ese compromiso, Diana Rosenfeld, Rosa Sánchez, Lidia Lacota y Analía Falchi, quienes cuentan con una amplia trayectoria como docentes en el área de Inglés de la División Lenguas Extranjeras del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján (UNLu) publican *Lectocomprensión en Lengua Extranjera. Herramientas para facilitar la lectura de textos académicos*, en la colección Aulas Universitarias de la EDUNLu.

Efectivamente, esta obra, de neto corte didáctico, fue concebida con el fin de orientar a los estudiantes en sus lecturas de textos académicos en inglés, material propio de las disciplinas en la que ellos se están formando. Con tal intención, esta publicación logra hacer confluir conceptos teóricos referidos a la modalidad de lectocomprensión con explicaciones de elementos lingüístico-discursivos de la lengua extranjera que, enriquecidos con ejemplos, se transforman en un material didáctico sólido para lograr el objetivo propuesto.

Desde el punto de vista teórico, las autoras entienden la lectura como “un proceso interactivo de construcción de sentido entre el autor, el lector y el texto y los diferentes contextos socio-lingüísticos de producción y recepción” (pág.11). En consecuencia, para su abordaje plantean una propuesta en la que la situación de lectura se inscribe en las prácticas propias del contexto universitario. Ponen, entonces, especial énfasis en la lectura de textos de géneros propios del ámbito de referencia con propósitos determinados.

A partir de esa contextualización inicial, integran estrategias con los conocimientos de la lengua extranjera que permiten una lectura portadora de sentido. De acuerdo con esta concepción, las autoras organizan el libro en cinco capítulos en los que respetan esa misma lógica: parten de aspectos teóricos-contextuales para luego integrar el tratamiento de los elementos procedurales y declarativos. Asimismo, interrelacionan el proceso de lectura con el de escritura como instancia relevante del proceso de comprensión.

Seguidamente, haremos una breve presentación del contenido de cada apartado:

En el capítulo 1, “*Lectocomprensión de textos académicos en Inglés*”, las autoras despliegan una serie de conceptos relacionados con el metalenguaje que consideran necesario para el abordaje de textos propios del ámbito universitario. En efecto, abordan la conceptualización de la lectura y explican términos teóricos tales como *discurso*, *texto*, *género discursivo* y *tipo textual* con un lenguaje apropiado que tiene en cuenta al destinatario principal del libro, el estudiante.

El capítulo 2, “*El proceso de lectura: Algunos recorridos posibles*” plantea una síntesis de aspectos abordados en las guías de lectura que se utilizan durante

la cursada de las asignaturas (Inglés I, II y III) y expone algunas precisiones sobre diferentes modalidades de aproximación y acceso al texto de acuerdo con el propósito lector. Cabe señalar que este capítulo está ligado directamente con la actividad práctica del estudiante, enfocada al trabajo con los dispositivos didácticos.

El capítulo 3 “*Presencia del autor y polifonía en el texto*” refiere a las distintas voces que dialogan en un texto. En tal sentido, provee elementos que permiten identificar y analizar la presencia del autor y el diálogo que establece con otros autores que intervienen en el escrito. Es así que este capítulo brinda a los estudiantes herramientas para adentrarse en los diversos posicionamientos que interactúan en los textos seleccionados.

En el capítulo 4, “*Aspectos lingüístico-gramaticales que favorecen la construcción de sentido del texto*” se abordan los elementos lingüístico-gramaticales que se consideran más relevantes para facilitar la comprensión del texto. Cabe señalar que las autoras consideran que el abordaje de la gramática se lleva a cabo de acuerdo con las necesidades propias del género textual, como *gramática de reconocimiento* y no de producción. Entonces, los elementos lingüístico-gramaticales son estudiados y analizados en función de la comprensión del texto.

El capítulo 5 “*La producción escrita*” focaliza en tareas de escritura que constituyen instancias esenciales en el proceso de lectura de textos académicos, tanto para su construcción como para la evaluación. En él se describen las posibles actividades de escritura en lengua materna, mediante las cuales los estudiantes dan cuenta de la comprensión del texto.

Este breve recorrido permite afirmar que, considerando la temática abordada y las orientaciones que las autoras exponen, *Lectocomprensión en Lengua Extranjera. Herramientas para facilitar la lectura de textos académicos* constituye -especialmente en el contexto universitario actual- una potente herramienta para acompañar el aprendizaje de los estudiantes que cursan inglés como lengua extranjera. Este acompañamiento les permitirá sustentar el proceso que deben realizar durante la lectura y los guiará en la construcción de una autonomía creciente a medida que avanzan en su práctica.

Resulta necesario remarcar también que los conceptos teóricos que son expuestos en este libro otorgan suficiente sustento para continuar fortaleciendo el campo de la lectocomprensión en lengua extranjera inglés y dan lugar a nuevas indagaciones. En conclusión, consideramos oportuno alentar el uso de esta obra no solo en el caso de los estudiantes – sus destinatarios privilegiados - sino también de docentes, profesionales y todos aquellos que pretendan aproximarse a lecturas de textos académicos auténticos escritos en inglés.

Lucía Soledad Alarcón: Profesora en Lengua Inglesa (ISFD y T “Ciudad de Mercedes”). Licenciada en Lengua Inglesa (Universidad Nacional del Litoral). Docente de la División de Lenguas Extranjeras del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján, y en el Profesorado de Inglés (ISFD y T “Ciudad de Mercedes”).

Oscar Osvaldo Marino: Profesor en Inglés (ISFD y T Ciudad de Mercedes) y Licenciado en Lengua Inglesa (Universidad Tecnológica Nacional). Postítulo en Educación y TIC (Ministerio de Educación). Docente de Inglés de la División de Lenguas Extranjeras del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján.

Sobre el habla dialogal.

Lev Jakubinskij. UNRN. Viedma, Río Negro. 2018. Páginas 96.

Romina Dominguez
Ana María Larramendy
Recibido Diciembre 2018
Aceptado Febrero 2019

La obra *Sobre el habla dialogal* escrita por Lev Jakubinskij, fue publicada originalmente en 1923 en el primer número de la revista *Habla rusa*. La edición que aquí presentamos fue publicada en octubre de 2018 por la Editorial de la Universidad Nacional de Río Negro, Viedma, Río Negro. Dicha edición se basa sobre la traducción francesa del original llevada a cabo por Irina Ivanova y Patrick Sériot, especialistas de las universidades de San Petersburgo (Rusia) y de Lausanne (Suiza), publicada en edición bilingüe (francés y ruso) en el libro *Lev Jakubinskij, une linguistique de la parole (URSS, années 1920-1930)*.

La traducción al castellano fue realizada por Gabriela Roveda Peluffo y la revisora de la obra fue Dora Riestra, docente- investigadora de extensa y reconocida trayectoria en el campo de las ciencias del lenguaje y la didáctica de las lenguas desde la perspectiva del Interaccionismo sociodiscursivo, actualmente profesora consulta de la Universidad Nacional de Río Negro.

En la presentación del libro, Riestra introduce a Lev Jakubinskij, lingüista ruso de comienzos del siglo XX, quien profundiza la noción del lenguaje humano como actividad.

Esta noción, inscripta en una concepción de tradición cultural rusa desarrollada en el siglo XIX, es abordada por él en relación con las cuestiones de la interacción humana a través del habla. En su exposición, la presentadora enfatiza la influencia del trabajo de Jakubinskij en la concepción dialógica desarrollada por Valentín Voloshinov (1895-1936), autor de *Marxismo y filosofía del lenguaje*, y en el planteo del concepto de ‘género de la palabra’ por él elaborado.

En cuanto a la estructura interna de la obra, luego de la presentación mencionada, se introduce un apartado a modo de prólogo que Irina Ivanova titula *Los orígenes de la concepción del diálogo en Lev Jakubinskij*. Posteriormente, se despliega la teorización en ocho capítulos.

Así entonces, en el prólogo, Ivanova esboza los principios de la teoría del lingüista, quien delimita al diálogo como un fenómeno complejo y heterogéneo en el que se vinculan componentes verbales y extralingüísticos. Allí Ivanova responde a las cuestiones sobre la génesis de un nuevo objeto de estudio para la lingüística del siglo XX y cuál fue la situación en Rusia que promovió esta nueva búsqueda. Es así como Ivanova presenta la psicología de W. Wunt, la psicología funcional de W. James y el conductismo de Watson como fuertes influencias en los trabajos de Jakubinskij. Con respecto a la situación rusa, señala que el estado de la ciencia y el movimiento sociopolítico de la época dieron lugar a configurar al diálogo como objeto de estudio. En cuanto al enfoque, el histórico-comparativo y el movimiento neogramático fueron la causa principal del cambio hacia una lingüística más pragmática. El sujeto hablante determinó este giro en tanto que los lingüistas rusos se orientaron hacia los problemas generales del lenguaje, los problemas de la lengua y el pensamiento, del individuo y de lo social en la lengua.

En el capítulo 1, “Sobre la diversidad funcional del habla”, Jakubinskij advierte sobre la multiformidad del fenómeno del lenguaje, dada por la confluencia de factores psicológicos y sociales en tanto el lenguaje es una variedad del comportamiento humano y depende de la vida colectiva de ese organismo en interacción con otros. De allí que, para el autor, la base esencial de la lingüística es el estudio del lenguaje en función de las condiciones de la comunicación, sin olvidar cómo la comunicación y el enunciado verbal están determinados por las condiciones del medio.

A lo largo del segundo y del tercer capítulo “Sobre las formas del enunciado verbal” y “Sobre la forma no mediatizada”, el autor ruso describe su objeto de estudio justamente como una interacción humana no mediatizada (cara a cara) y lo diferencia de la mediatizada (forma escrita de un enunciado). Es así que vincula al diálogo con las percepciones visuales y auditivas las que juegan un papel determinante para el proceso mismo del habla.

En “el carácter natural del diálogo y artificial del monólogo”, título dado al capítulo 4, Jakubinskij cita al profesor L.V. Scerba para explicar que el diálogo tiene carácter natural esencialmente en el sentido de que corresponde como alternancia de acciones y reacciones a los hechos sociales de interacción. En cambio, el monólogo requiere de condiciones particulares que pueden suscitar al diálogo, pero provocado por factores externos que determinan su condición de realización.

El apartado 5, “Observaciones sobre el diálogo comparado con el monólogo oral y escrito”, es el lugar donde el especialista introduce un análisis comparativo entre el diálogo y el monólogo. En tal sentido, explicita que la principal característica del diálogo es el fenómeno de las réplicas, en otras palabras, hace referencia al turno de habla por parte de los interlocutores y las consecuentes interrupciones que condicionan el ritmo de la conversación. Muestra así que cada réplica está determinada tanto por un pensamiento global, una estrategia general del interlocutor, como por el contenido de la réplica anterior de su interlocutor. Es decir, subraya los vínculos entre lo global y lo único. Este fenómeno fue luego descrito en psicología por W. James (1911), utilizado por V. Volosinov y M Bakhtine y a mediados del siglo XX fue observado por H. Sacks, uno de los fundadores del análisis conversacional. En contraste, el habla monologal presenta mayor complejidad de composición que el habla dialogal porque el material verbal juega un papel preponderante y las características del habla dialogal tales como la mímica, los gestos, la entonación no están presente. En cuanto al habla monologal escrita, se trata según él de un habla que se ha fijado en el transcurso de una realización y su resultado es algo que permanece.

“La apercepción en la percepción del habla”, el capítulo 6, refiere a los conocimientos previos (masa aperceptiva) que el interlocutor posee al recibir una estimulación externa e incide en su asimilación. Jakubinskij toma el concepto de pre-construcciones de nuestras percepciones esbozado por W. James y sustenta que una experiencia vivida, una base de saberes adquiridos, un contenido del psiquismo, condiciona y posibilita la manera en que se comprende e interpreta un evento, una acción, un enunciado. La noción de apercepción juega entonces un rol importante en el habla dialogal, pues ésta va ir modificándose a medida que se recibe el contenido de las réplicas del interlocutor, mientras que en el habla monologal no hay renovación de masa aperceptiva ya que el locutor no

tiene posibilidad de descubrir las reacciones de parte de quién va a percibir lo que dice y dónde se va a percibir. Por este motivo, el contenido verbal se realiza, consciente o inconscientemente, en forma más compleja y completa.

Seguidamente, el capítulo 7, “Los estereotipos de la vida cotidiana y el diálogo”, Jakubinskij está consagrado a las situaciones repetidas y estereotipadas de la vida cotidiana que van de la mano con las interacciones verbales con los demás, entre las cuales se establece un vínculo asociativo muy fuerte. Según el autor, el proceso del habla genera bloques de frases estereotipadas que están relacionadas con las situaciones y los temas de la vida cotidiana. Sostiene que estas frases quedan ‘petrificadas’ constituyendo una especie de estereotipo sintáctico complejo, y la fragmentación de la frase queda desdibujada. Es indiscutible, según él, que ellas se contrastan con frases de segmentación clara y conforme a la organización divisible del pensamiento. El lingüista justifica esta explicación al sostener que este tipo de frase estereotipada aparece en el diálogo cuando la palabra se desenvuelve en las condiciones de los estereotipos de la vida cotidiana.

Finalmente, en el capítulo 8 “El diálogo y el automatismo del habla” Jakubinskij, expone que el uso del habla se origina en una acción involuntaria y presenta una serie de ejemplos con el fin de analizar la competencia de motivos y decisiones del hablante, que preceden al uso del habla propiamente dicho. El autor marca una diferencia entre la ‘actividad lingüística’ cuando va acompañada por la conciencia y por la atención del hablante, calificándola como compleja e inhabitual, y la ‘actividad lingüística’ realizada de forma simple, automática y no consciente. Esta última está presente en el diálogo cotidiano porque la acción es simple, sin reflexión, sin elección. Además, los elementos verbales en la interacción juegan un rol menor. Por ende, hay una estrecha relación entre la forma dialogal y el automatismo del habla. Jakubinskij menciona el rol del diálogo como forma verbal pues es el diálogo el que participa en el cambio de la lengua. Asimismo, describe las características del habla dialogal: la aceleración, la reducción y la simplificación. El autor concluye haciendo hincapié en el carácter incompleto y superficial de sus reflexiones y enfatiza en que eso no solo se debe a sus posibilidades sino también a la limitación de la lingüística. En efecto, en ese momento, la lingüística no consideraba como material de estudio a la diversidad funcional del habla en toda su extensión. Fundamenta su reflexión especificando que reunir el material adecuado presupone, no el empeño de una persona, sino un trabajo colectivo.

Como puede observarse en este somero recorrido por los planteos centrales de la obra, su lectura presenta gran interés y resulta hoy casi imprescindible para estudiosos – docentes y especialistas – de las ciencias del lenguaje. En efecto, su abordaje nos abre el camino para examinar, reflexionar y debatir críticamente sobre conceptos fundantes del campo concepciones que inciden en nuestras prácticas. Entre ellas, las diferencias entre el habla dialogal y monologal, las formas de enunciado verbal, la relación entre los estereotipos de la vida cotidiana y el diálogo, entre otras. Constituye, al decir de Riestra con quien coincidimos, “una nueva herramienta teórica y metodológica para la investigación de temas relacionados con la enseñanza de las lenguas y la comprensión de los problemas de la comunicación humana.”

En tal sentido, interpela desarrollos que se han difundido en nuestro medio y estimula a una cierta “vuelta a las fuentes” que resulta muy interesante y pertinente para ubicarnos en el proceso de construcción de conocimientos que se encuentra en el origen de las teorizaciones que han atravesado nuestras formaciones. Destacamos así que la espesura conceptual que plantea este texto invita a nuevas lecturas – ojalá compartidas con colegas - de viejos y nuevos textos, y a búsquedas que permitan ahondar, en un ida y vuelta, en los desarrollos del autor. Asimismo, y para concluir, coincidimos con Riestra cuando plantea que es una publicación de gran proyección pues “nos ofrece un marco epistemológico actual y propicio frente a las problemáticas específicas del siglo XXI: la diversidad lingüística y la diversidad funcional de las lenguas.” (p.9)

Romina Etel Dominguez: Licenciada en Lengua Inglesa. Profesora para la Enseñanza del idioma inglés en nivel primario, secundario. Docente de la Universidad Nacional de Luján, en la División de Lenguas extranjeras del Departamento de Educación.

Ana María Larramendy: Profesora en Lengua Inglesa. Magister en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera. Docente de área inglés en la División de Lenguas Extranjeras en el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján y en la Facultad de Psicología en la Universidad de Buenos Aires.

Información Institucional



Normas para la recepción y selección de artículos

Carácter de las publicaciones

La Revista del Departamento de Educación publicará trabajos sobre temas del área educativa. Están invitados a publicar investigadores y estudiosos de los más variados campos problemáticos y corrientes de pensamiento, del ámbito nacional y del extranjero.

Los trabajos deben encuadrarse en algunas de las siguientes categorías:

1. Artículos originales e inéditos basados en:
 - a) investigaciones científicas
 - b) actividades de extensión
 - c) experiencia en docencia
 - d) reflexiones sobre un problema o tópico particular.
2. Notas, comunicaciones, debates y entrevistas.
3. Reseñas o comentarios de libros, de otras publicaciones (de los últimos 2 años al momento de enviar la reseña o un libro relevancia para el campo temático de la revista) o de eventos científicos.

La Revista destinará un porcentaje de páginas no menor del 60 % del total a los artículos.

Las colaboraciones recibidas deberán ajustarse a las pautas de presentación especificadas a continuación. Los artículos contarán con evaluación interna y externa. Los demás trabajos tendrán evaluación interna.

Pautas para la presentación y selección de artículos

La presentación de los artículos deberá acompañarse de una carta de declaración de originalidad y de compromiso de no presentación simultánea en otra/s revista/s firmada por el o los autores.

Los artículos deberán respetar las normas APA ajustándose a las siguientes pautas:

Los artículos sobre investigaciones científicas, actividades de docencia o extensión, o de reflexión sobre un problema o un tópico particular podrán tener una extensión máxima de 20 páginas, las notas hasta 15 páginas y las entrevistas, reseñas o comentarios de libros, publicaciones o eventos científicos hasta 3 páginas. Estas últimas se referirán a publicaciones recientes y de interés para la revista. En todos los casos, el tamaño de la hoja será A4, interlineado 1,5.

Se deberá enviar el artículo en formato procesador de textos Word por vía correo electrónico.

Cada artículo estará encabezado por el Título y el nombre completo del autor. Se incluirán 5 palabras clave y resumen en castellano y en inglés que no supere las 200 palabras.

La carátula contendrá título, nombre del o los autores y los siguientes datos: título profesional de los autores, en caso de corresponder, pertenencia institucional, cargo académico, dirección postal, teléfono y dirección electrónica.

Todas las páginas deberán estar numeradas, incluyendo la bibliografía, gráficos y cuadros. Las notas y referencias críticas deberán ir a pie de página y respetar las normas internacionales para la publicación de artículos científicos.

La Bibliografía deberá figurar al final de cada artículo y se ajustará a las siguientes condiciones:

Libro: Apellido e inicial del autor en mayúsculas, año de edición entre paréntesis, título del libro en bastardilla, lugar de edición, editorial.

Artículo de revista: apellido y nombre del autor en mayúsculas, año de edición entre paréntesis, título del artículo entre comillas, título de la revista en bastardilla, volumen, número de la revista, fecha de publicación, páginas que comprende el artículo dentro de la revista.

En caso de que se incluyan cuadros, gráficos y/o imágenes, deberá figurar en el texto un título y numeración: “Gráfico nº 1: xxxx”, un espacio en blanco en el que iría el cuadro, gráfico y/o imagen (pero sin colocar), y la fuente: “Fuente: xxxx” (si han sido hechos por el autor deberán decir “Fuente: elaboración propia”).

Los cuadros, gráficos y/o imágenes deberán ser enviados como archivos independientes del texto, en cualquier formato que los soporte.

Se aconseja que se respete una lógica de jerarquía de los títulos de la siguiente manera:

Títulos: Arial, cuerpo 14, negrita

Subtítulo 1: Arial, cuerpo 12, negrita

Subtítulo 2: Arial, cuerpo 12, itálica

Cuerpo de texto: Arial, cuerpo 11, normal

Notas: Arial, cuerpo 10, normal
Bibliografía: Arial, cuerpo 10

Sobre las citas al interior del texto se toma como referencia las normas APA:

- Las referencias a autores en el texto se deberán hacer de la siguiente forma: Nombre del autor, coma, año de publicación. En los casos en que se mencione el nombre del autor, bastará con escribir el año de publicación de la obra a que se hace referencia entre paréntesis.

- En el caso de que la obra tenga dos autores, se hará la referencia de la misma forma que la descrita anteriormente, pero citando ambos autores.

- En el caso de tres o más autores, se citarán todos ellos la primera vez que se haga referencia a su trabajo. De allí en adelante, se utilizará solamente el apellido del primer autor, seguido por las siglas et al. y después el año de publicación.

- Las citas textuales de cuatro renglones o menores podrán hacerse seguidas en el texto, utilizando comillas para indicar que se trata de una cita textual. Al final de la cita, se indicará entre paréntesis el número o los números de página en que aparece el texto original.

- Si la cita es de más de cuatro renglones, se hará la cita con una sangría de 1,5 a cada lado. Este tipo de cita no va encerrada en comillas. Al final de la cita, se escribirá entre paréntesis el número o los números de página en que aparece el texto original.

Las colaboraciones deberán ser enviadas con una nota de autorización de publicación por la Revista del Departamento de Educación de la UNLu, firmada por todos sus autores.

En el caso de las citas al interior del texto se respetarán los siguientes criterios: las citas textuales de menos de 40 palabras serán colocadas en el cuerpo del texto. Serán colocadas entre comillas y seguidas por el apellido del autor, el año de publicación y el número o números de páginas correspondientes entre paréntesis. Cuando el autor citado integre el párrafo sólo el año y el número de páginas serán colocados entre paréntesis.

Las citas de más de 40 palabras serán destacadas en párrafo aparte y centralizadas con una sangría de 2 centímetros a cada lado.

Las referencias sin cita se incorporarán en el párrafo entre paréntesis consignando autor y año de publicación de la obra.

Mecanismos para la selección de artículos

La recepción de trabajos no implica compromiso de publicación por parte de Polifonías.

La Revista adopta como sistema de evaluación el “doble ciego”.

Después de una primera revisión formal por el Consejo Editorial se enviará el artículo anonimizado a dos evaluadores externos cuya área de trabajo esté ligada al tema del artículo. Los evaluadores recibirán una planilla de evaluación donde deberán volcar sus apreciaciones y podrán aconsejar: aceptar la publicación del artículo CON o SIN modificaciones o bien rechazar el artículo. En caso de discrepancia entre los evaluadores, se recurrirá a un tercer especialista.

Este proceso tendrá una duración de aproximadamente 2 meses y posteriormente se enviará el resultado de la evaluación al autor.

Si se sugirieran modificaciones, éstas serán comunicadas al autor quien deberá contestar si las acepta dentro de los cinco días en cuyo caso deberá enviar la versión definitiva en el plazo que se acuerde entre el autor y el Consejo Editorial.

El Consejo Editorial tomará la decisión final de los artículos a publicar en cada número debiendo tener en cuenta las evaluaciones. Las colaboraciones aceptadas se someterán a corrección de estilo y su publicación estará sujeta a la disponibilidad de espacio en cada número.

Al finalizar el proceso de evaluación y una vez que el artículo ha sido aceptado para su publicación el autor deberá enviar una carta de sesión de derechos de autor. Cada autor recibirá dos ejemplares del número de la revista en que aparecerá publicado su trabajo.

Requerimos tener en cuenta las normas APA que pueden consultarse en www.ulacit.ac.cr/carreras/documentosULACIT/Carreras/MANUAL APA ULACIT actualizado 2012.pdf

Dirección electrónica

Los artículos deberán enviarse por correo electrónico a:
polifoniasrevistadeeducacion@gmail.com

Investigación y Extensión en el Departamento de Educación

Programa “HISTELEA Historia Social de la Enseñanza de la Lectura y la Escritura en Argentina”

Directora: Roberta Paula Spregelburd (paulaspreg@gmail.com)

Proyectos de investigación:

“Accesos y exclusiones a la cultura escrita desde mediados del siglo XVIII hasta mediados del siglo XIX en el espacio territorial bonaerense”

Directora: Cristina Linares (25cristinamaria@gmail.com). Codirector: Roberto Bottarini

Integrante del Equipo: Juan Balduzzi, Mariano Ricardes y Santiago Hidalgo Martínez.

“La escolarización de la Lectura Inicial en el jardín de infantes y en la escuela primaria Argentina (1880-1975 CIRCA)”

Directora: Paula Spregelburd (paulaspreg@gmail.com)

Integrantes del Equipo: Susana Vital, Rosana Ponce, Ana Paula Saab, Manuela Gómez, Laura Tranzillo.

Programa “Movimientos populares, educación y producción de conocimientos”

Directora: Norma Michi (normamichi@gmail.com)

Proyectos de investigación:

“Razón y emoción en las propuestas educativas de organizaciones populares. ¿Aportes a una pedagogía decolonial?”

Directora: Norma Michi (normamichi@gmail.com)

Tesista: Diana Vila.

“Trabajo autogestionado en Agroecología, Investigación Acción Participativa acerca de la praxis productiva del Colectivo “Orilleros”

Director: Javier Di Matteo (javidimatteo@yahoo.com.ar)

Integrantes: Veronica Rossi, Ana Clarta De Mingo, Paula Medela, Sonia Fontana.

Programa “Profundización y desarrollo de los procesos de producción de conocimientos generados en las culturas de los pueblos indígenas, de los sectores populares y de la ciencia: su intervinculación y potencialidad para el trabajo en las aulas”

Directora: Ma. Del Carmen Maimone, Codirectora: Analía Rotondaro

Proyectos de investigación:

“El saber ambiental: comparación de las perspectivas de las cosmovisiones indígenas y su forma de transmisión a las nuevas generaciones, con la propuesta del Modelo de Intervinculación Paradigmática”

Directora: Ma. Del Carmen Maimone (mariadelcarmenmaimone@yahoo.com.ar)

Integrantes del Equipo: Paula Edelstein, Laura Motto, Segio Stang, Pablo López y Julio Cabrera

Asesora externa: Marina Honorato Quispe.

“Enseñanza de la Geografía en escuelas secundarias del conurbano bonaerense: selección y organización de los contenidos interrelacionando sistemas de conocimiento provenientes de la ciencia y de los sectores populares”

Directora: Liliana Trigo (trigolili@gmail.com) / Co-directora: María Del Carmen Maimone

Integrantes del Equipo: Analía M. Rotondaro, Natalia Flores, Andrés Flouch y Soledad Reyes.

PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN

“Abordajes étnico-nacionales y perspectiva de género en las políticas públicas de producción y selección de libros de textos escolares, destinados a jóvenes, durante la conformación del Estado-Nación y en la actualidad”

Directora: Luciana Manni, Co-directora: Martina García.

“Leer y escribir en la educación superior: articulación de contenidos disciplinares y prácticas del escrito en propuestas de enseñanza”

Directora: María I. Dorronzoro (mignaciak@gmail.com)

Integrantes del Equipo: María Fabiana Luchetti, Ayelén Cavallini, Alejandra Nicolino, Melisa Robledo y Mariela Cibir.

“La construcción de la identidad laboral de los profesores. El caso de los ISDF de la Provincia de Buenos Aires”

Directora: Andrea Silvia Vázquez Co-director: Mariana Indart

(savazquez@fibertel.com.ar)

Integrantes del Equipo: Karina Barrera y Martín Federico.

“Reformas de la educación técnica y transformaciones productivas: el vínculo-

lo entre el Estado, las empresas y las escuelas para la formación de la fuerza de trabajo (1992-2014)

Directora: Claudia Figari.

Tesista: Dana Hirsch.

“Estado, Universidad y tercer sector: nuevas articulaciones entre lo público y lo privado. Consecuencias para la Democratización de la Educación”

Directora: Susana Vior (susanavior@gmail.com) / Co-directora: Laura Rodríguez (laurobrodri@gmail.com)

Integrantes del Equipo: Marina Olivera.

“La formación de los educadores de adultos para el nivel secundario. Situación actual, problemas y necesidades.”

Directora: María Eugenia Cabrera (mecabrera@coopenetlujan.com.ar)

Integrante del Equipo: Noelia Bargas y Mariel Onnainty

“La expansión de la escuela secundaria en la Provincia de Buenos Aires a partir de la sanción de la Ley Nacional de educación: análisis de la implementación de las políticas de inclusión desde las percepciones de los sujetos”

Directora: Andrea Corrado Vazquez (andreacorrado@fibertel.com.ar)

Integrantes del Equipo: César Ipucha, Mariana Vázquez, Griselda Krauth, Marina Miño Galvez, Nair Abdala.

“Repensar la evaluación y las condiciones en las que se propone, una deuda vigente en la universidad”

Directora: Ana María Espinoza (anamariaespinoza@telecentro.com.ar) / Co-directora: Adelaida Benvegnú y Ana Clara Torelli

Integrante del Equipo : Silvina Muzzanti, Beatriz Colabelli, Roxana Pagano y María Giménez.

“Historia de la formación docente en Educación física en Argentina. El caso del INEF Gral. Manuel Belgrano. 1939-1967/72”

Directora: Ángela Aisenstein (aaisenstein@gmail.com)

Integrantes del Equipo: María Dolores Martínez, María Andrea Feiguin y Emmanuel I. Melano.

“Las concepciones y representaciones sociales que tienen las docentes del Nivel Inicial acerca de la/las infancia/s, familias, el género y las prescripciones de la tarea educativa. El caso de las estudiantes-docentes de la cohorte 2017 de la Licenciatura del Nivel Inicial de la UNLu”

Directora: Directora: Noemí Burgos Co-directora: María del Carmen Silva

Integrantes del Equipo: Alba Santarcangelo, Silvina Gabrinetti, Stella Maris Notta, Ana María Talamona.

“La experiencia educativa del Centro Para la Producción Total Nro. 2 de San Andrés de Giles”

Directora: Inés Areco (inesareco@gmail.com)

Asesor: Javier Di Matteo

Integrante del Equipo: Paula Medela.

“El Índice de Desarrollo Humano en tensión: estudios sobre el financiamiento educativo en provincias argentinas entre 2007 y 2013. Aportes desde el planeamiento y la economía de la Educación”

Directora: Alejandra Martinetto (avmartinetto@gmail.com)

Integrante del Equipo: Mariana Vázquez.

“Aulas virtuales en la UNLu. Nuevos espacios para la relación con el conocimiento: estrategias didácticas y propuestas de interacción por parte de docentes de carreras de grado”

Directora: Silvia Martinelli (martinelliirene@gmail.com)

Integrante del Equipo: Juana Maldonado.

“Apropiación participativa y construcción de sentidos en prácticas de intervención para la inclusión, la calidad y el lazo social: intercambio y desarrollo de herramientas, saberes y experiencias entre psicólogos y otros agentes”

Directora: Cristina Erausquin; Co-directora: Adriana Sulle (adrianasulle@gmail.com)

Integrantes del Equipo: Ricardo Bur, Silvina Davio.

“Representaciones en tensión: los primeros pobladores y el campo argentino en los libros de textos (1884-2016)”

Directora: Gabriela Cruder (gcruder@yahoo.com.ar)

“La judicialización del conflicto escolar: experiencias de las comunidades educativas de jardines de infantes y escuelas primarias pertenecientes a los municipios de San Miguel y Luján. Período 2017-2018”

Director: Gabriel Paz (gabrielalejandropaz@gmail.com)

Integrantes: Analía Mamani.

“La jornada extendida en la educación secundaria bonaerense. Tiempos y contratiempos de la política educativa”

Director: Ma. Rosa Misuraca (mariarosamisuraca@gmail.com)

Integrantes: Sonia Szilak, Karina Barrera, Fernanda Ghelfi.

“El trabajo colaborativo como marco de producción de conocimiento didáctico sobre situaciones de lectura y escritura para aprender ciencias naturales”

Director: Ana M. Espinoza (anamariaespinoza@telecentro.com.ar).

Codirectora: Adelaida Benvegna

Integrantes: Silvia Muzzanti.

PROYECTOS CON DOBLE RADICACIÓN

“Hegemonía empresarial y acciones político-gremial. Disputas en los espacios de trabajo y en los territorios de emplazamiento fabriles”

Departamento de Educación – CEIL / CONICET

Directora: Claudia Figari (figari.clau@gmail.com)

Integrantes del Equipo: Marcelo Hernández, Dana Hirsch, Adriana Migliavacca, Andrea Blanco, Patricio Urricelqui y Julián Olivares.

BECARIOS

“Concepciones de la memoria en la formación docente continua del Programa ‘Nuestra Escuela’”

Directora: Paula Spregelburd

Becaria de Iniciación: Ana Paula Saab.

“Autogestión y conocimiento. Una mirada pedagógica de la praxis organizacional”

Directora: Norma Michi

Becaria de Iniciación: Sonia Fontana.

“Transformación agraria, sujetos agrarios y su relación con el conocimiento en los procesos de desregulación del Estado. El caso de los Agricultores Familiares Capitalizados de la zona de influencia de la Universidad Nacional de Luján

Directora: Patricia Digilio

Becaria de Perfeccionamiento: Ma. Verónica Rossi.

“Propuestas en torno a la promoción de la lectura en contextos de privación de la libertad. Aportes para la democratización de la cultura”

Director: Gustavo Bombini Co-directora: Inés Areco

Becaria de Perfeccionamiento: Patricia Wilson.

“La vuelta a la tierra. Los procesos de construcción de conocimiento en una organización de productores agroecológicos de la zona de Luján”

Directora: Javier Di Matteo

Becaria de Formación Superior: Ana Clara de Mingo.

Actividades de Extensión en el Departamento de Educación

PROYECTOS

“Muestras itinerantes sobre la historia de la Educación”

Responsable: Cristina Linares (mariacristinalinares@yahoo.com.ar)

Integrante: Juan Gerónimo Balduzzi

“Museo de las Escuelas” (museo real y virtual de la escuela Argentina)

Directora: María Cristina Linares (mariacristinalinares@yahoo.com.ar)

“Identidad y heterogeneidad en la construcción de subjetividad de estudiantes adultos de un centro especial de bachillerato en salud (CEBAS)”

Directora: Cristina Grimspon - Co-director: Felix Bur (cgrinspon@yahoo.com.ar)

Integrantes del Equipo: Griselda Massa, Alicia Fainblum, Daniel Duro, Edgardo Lara, Viviana Lara, Alejandra Nicolino y Silvina Cimolai.

“TIC y Construcción de la Ciudadanía en la Escuela Secundaria”

Directora: Silvia Martinelli (martinelliirene@gmail.com)

Integrantes del Equipo: Rosa Ciccala, Juana Maldonado, Clara Ostinelli y Diego Armella.

“Educación Popular con movimientos sociales. Procesos colectivos de recuperación, sistematización y producción de conocimientos”

Directora: Norma Michi (normamichi@gmail.com)

Integrantes del Equipo: Javier Di Matteo, Diana Vila, Noelia Bargas, Verónica Rossi y Juan I. García.

“El trabajo docente en los ISFD”

Directora: Silvia Vázquez Co-director: Mariano Indart. (savazquez@fibertel.com.ar)

Integrantes del Equipo: Martín Federico y Karina Barrera.

“Enseñanzas y aprendizajes en la gestión obrera de una fábrica”.

Director: Marcelo Hernández. (mhernandezdel64@gmail.com)

Integrantes del Equipo: Sebastián Otero, Ivana Muzzolón y Mara Figueroa.

“Con-vivencia institucional. Los consejos de aula en la escuela primaria”

Directora: Halina Stasiejko. (halina.psicologia@gmail.com)

Integrantes del Equipo: Alicia Nogueira, Leticia Bardosnechi y Aldana Telias.

“Vuelta la tierra”

Director: Javier Di Matteo. (javidimatteo@yahoo.com.ar)

Integrantes del Equipo: Norma Michi, Diana Vila, Ana C. De Mingo y Verónica Rossi.

“Experiencias de base en el campo sindical docente: Debates y desafíos para pensar la organización”

Directora: Adriana Migliavacca. (adrianamiglia22@gmail.com)

Integrantes del Equipo: Andrea Blanco, Evangelina Rico, Matías Remolgo y Patricio Urricelqui.

“Propuesta de materiales didácticos para la enseñanza de la historia en escuelas secundarias agrarias estatales de alternancia. El centro Educativo para la producción total N° 2 de San Andrés de Giles”

Director: Patricio Grande – Co-directora: Natalia Wirnous.

(patriciogrande@yahoo.com.ar)

Integrantes del Equipo: Diego Rols, Matías Bidone y Agustín Galimberti. Camila Vega (graduada). Soledad Saab, Marcela Cabrera, Camila Lynch, Camilo Zarza (estudiantes).

“Experiencias de educación física emancipatoria, aportes del pensamiento pedagógico latinoamericano”

Directora: Andrea Graziano - Co-director: Mariano Algava

(andreamgraziano@hotmail.com)

Integrantes del Equipo: Liliana Mosquera, Gabriela Brusseze, Alberto Cucchiani, Mónica Zarbozo, Ramiro González Gainza, César Valero. Maximiliano Campos, Florencia González, Romina Olmos, Alexis Mamani, Fernando Chaparro, Alicia Gitto, Ornella Gravano, Ignacio Benet, Rita Sánchez, Gerardo Ledesma y Stefania Favano (estudiantes)

“Cátedra Abierta Intercultural” Segunda Etapa

Directora: Beatriz Gualdieri - Co-directora: María José Vázquez

(bgualdieri@gmail.com)

Integrantes del Equipo: Carolina Brambilla, Silvana Suárez, Verónica Pérez, Santiago Hidalgo Martínez, Mara Cuestas, Nadia Chiaravalloti, Eva Turín Barrera, Ziomara Garzón (estudiantes)

ACCIONES

“El enfoque intercultural en la enseñanza de las lenguas extranjeras: algunas contribuciones didácticas.”

Directora: Rosana Pasquale. (rosanapasquale@gmail.com)

Integrantes del Equipo: Daniela Quadrana, Fabiana Luchetti, Silvina Ninet y Fernanda Corredor.

“Leer y escribir para aprender en el contexto de la escuela secundaria”

Directora: María Ignacia Dorrnzoro – Co-directora: Fabiana Luchetti

(mignaciak@gmail.com)

Integrantes del Equipo: Ayelén Cavallini, Melisa Robledo y Nieves Barech

“Geografía Académica y Geografía escolar: orientaciones didácticas para la investigación de problemas geográficos locales en el aula”

Directora: Natalia Flores - Co-director: Andrés Flouch (natycflores@hotmail.com)

Integrantes del Equipo: Santiago Moroni y María Soledad Reyes.

“Educación media de jóvenes y adultos: tensiones, conflictos y propuestas”

Directora: Andrea Zilbersztain (andrezil@hotmail.com)

Integrantes del Equipo: Fernando Lázaro y Ricardo Garbe.

“El sujeto estudiante en los Bachilleratos Populares de la CEIPH (Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares histórica)”

Director: Fernando Lázaro cinemavariete@hotmail.com)

Integrantes del Equipo: Andrea Zilberzstain y Ricardo Garbe.

“Pensar y hacer desde prácticas corporales alternativas”

Directora: Patricia Rexach - Co-Director: Juan Manuel Aguirre (patorex@patorex.com)

Integrantes del Equipo: Gabriela Reisin y Riquelme Pantaleón.

“La formación de lectores de literatura en la Escuela Infantil “Hebe San Martín de Duprat” de la UNLu y el jardín maternal municipal “María Niña”, de la localidad de Luján”

Directora: Alejandra Petrone - Co-directora: Mariángeles Moix (claumind@hotmail.com)

Integrantes del Equipo: María Laura Galaburri, Mariana Morales, Adriana Longhi (estudiantes).

“Jornadas de debate sobre las reformas educativas en curso”

Directora: María Betania Oreja Cerrutti (betaniaoreja@gmail.com)

SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN, POSTGRADO Y EXTENSIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN
E-mail: sipeduc2014@gmail.com
Teléfono: 02323-423979/423171 int. 1293-1297

Posgrados de la UNLu de interés para educadores

Doctorado de la Universidad Nacional de Luján. Orientación Ciencias Sociales y Humanas
Dir.: Liliana Bilevich de Gastrón
Acreditado “B” Res. FC-2016-187-E-APN-CONEAU#ME

Maestría en Políticas y Gestión de la Educación
Dir.: María Rosa Misuraca
Acreditada y Categorizada “A” Res. CONEAU 243/08

Maestría en Ciencias Sociales con Mención en Historia Social
Dir.: Alejandro Fernández
Acreditada y Categorizada “B” Res. CONEAU 138/10

Maestría en Demografía Social
Dir.: María Eugenia Aguilera
Acreditada y Categorizada “C” Res. CONEAU 750/09

Maestría en Estudios de las Mujeres y de Género
Dir.: Cecilia Lagunas
Aprobada por Resolución H.C.S. N° 272/10

Especialización en Ciencias Sociales con Mención en Historia Social
Dir.: Alejandro Fernández
Acreditada y Categorizada “B” Res. CONEAU148/10

Especialización en Demografía Social
Dir.: María Eugenia Aguilera
Acreditada y Categorizada “C” Res. CONEAU 764/09

Especialización en Estudios de las Mujeres y de Género
Dir.: Cecilia Lagunas
Acreditada y Categorizada “B” Res. CONEAU 885/09

Maestría en Educación Popular de Adultos
Dir.: Norma Michi
Reconocimiento oficial provisorio de la CONEAU, Acta N°488, 13-8-2108

Para más información dirigirse a:
Secretaría de Posgrado
Ruta 5 y Avenida Constitución
(6700) Luján, Buenos Aires, Argentina
Teléfonos: +54 (02323) 423979/423171 Interno 207
Email: secposgrado@unlu.edu.ar
Link: <http://www.unlu.edu.ar/posgrado.htm>

Impreso en los talleres gráficos de la Dirección de Editorial e Imprenta
de la Universidad Nacional de Luján.
2018