

La construcción de una agenda regional para la Didáctica Específica del inglés: ¿Que nos informan las primeras prácticas de enseñanza de los estudiantes residentes?

Flavia S. Bonadeo⁽¹⁾

Palabras clave. inglés como lengua extranjera · Didáctica Específica · primeras experiencias de enseñanza · escuela secundaria

Resumen. Si bien el inglés como lengua extranjera es un espacio curricular en la educación secundaria argentina desde los años sesenta (Barboni, 2011), y más recientemente la Ley de Educación Nacional (2006) se propone entre sus objetivos que todos los jóvenes en nuestro país puedan comprender y expresarse en una lengua extranjera, escasas son las indagaciones en el contexto nacional y regional que abordan la enseñanza de esta lengua en situación de escolarización (Baraldi, 2006; Klett, 2005 y 2009) y que podrían informar la agenda de la didáctica de esta disciplina. El presente trabajo se propone socializar las primeras aproximaciones teóricas y empíricas en el marco de un proyecto de tesis cuya mirada está puesta, precisamente, en la definición de una agenda localmente relevante para la Didáctica Específica en la formación docente inicial de los profesores de inglés. Nos proponemos, por un lado, revisar los desarrollos teóricos en el campo de la enseñanza del inglés y además adelantar algunas posibles líneas de indagación que aparecen como emergentes a partir del análisis provisional de las narrativas de experiencia de los estudiantes residentes en las escuelas secundarias.

Keywords. english as a foreign language · Specific Didactics · first teaching experiences · high school

Abstract. Even though English as a Foreign Language has been part of the secondary school curricula since the 1960s (Barboni, 2011), and the National Education Act (2006) has recently included among its aims that each and every adolescent develops the ability to understand and express meanings in a foreign language, there has not been much research as regards the teaching of English in our regional and national school contexts (Baraldi, 2006; Klett, 2005, 2009) that could inform the Specific Didactics agenda. The aim of this article is to share the preliminary findings of a research project which purports to construct a locally relevant body of knowledge and practices for the Specific Didactics course in the initial education programmes for teachers of English; this project is being implemented in the framework of my MA thesis work. A brief review of the main themes pertaining the teaching of English will be the starting point, in order to later advance some possible lines of inquiry resulting from the analysis of the student–teacher narratives during the Practicum and the crossroads they face.

(1) ISP N° 8 Alte. Guillermo Brown
flaviasb2@gmail.com

1. Introducción

Los intereses y las decisiones en esta investigación están asentadas, por un lado, en mi experiencia como formadora de formadores, en los recorridos —no muy largos pero sí intensos— en el Trayecto de la Práctica y la Didáctica Específica del profesorado de Inglés, y también en la necesidad de compartir estas (pre)ocupaciones con otros. En el marco de las primeras experiencias de enseñanza de los estudiantes residentes, y con grados diversos de visibilidad, han surgido temas, problemas, conflictos que me han invitado a volver la mirada a la Didáctica Específica, en la búsqueda de categorías conceptuales a partir de las cuales pensar estos emergentes.

Poner estos conflictos y decisiones en diálogo con los recortes de saberes que propone, o podría proponer, la Didáctica Específica es el objetivo central de mi trabajo de tesis; ¿qué categorías conceptuales y qué dispositivos de formación que propone la Didáctica Específica se vinculan con los emergentes problemáticos de estas experiencias noveles en la enseñanza? ¿Qué otras categorías y dispositivos podrían constituirse en alternativas y/o sumarse a la agenda ya establecida? Son algunas de las preguntas en las que abreva mi objeto de interés. No presumo de ninguna manera que un cambio en los saberes que selecciona la Didáctica Específica podría resolver los conflictos que emergen en las primeras prácticas de enseñanza, o dar respuestas inequívocas a las situaciones dilemáticas que atraviesan los jóvenes docentes. Más bien, presumo que la Didáctica Específica podría proponer temas y preguntas anclados en estas prácticas de enseñanza y alentar instancias de reflexión con la posibilidad y la intención de que se extiendan y potencien en los espacios de práctica y residencia y en las primeras experiencias de los egresados. En este sentido, vale la pena retomar la pregunta que se hace Baraldi (2009:3): «¿Qué es lo que habilita realmente la capacidad de pensar la propia práctica?». Este interrogante interpela a la formación docente y a la agenda de espacios curriculares como la Didáctica Específica, espacios llamados a ofrecer marcos conceptuales y dispositivos que habiliten a los estudiantes para una práctica docente intelectual y transformadora.

Entiendo que esta búsqueda personal adquiere sentidos más amplios al enmarcarse en un contexto histórico de cambio en la formación docente en lenguas extranjeras; esta coyuntura permite extender la mirada para llegar más allá

del territorio profesional personal y alcanzar comprensiones relevantes para el contexto regional. En 2011 el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) publicó el Proyecto de Mejora para la Formación Inicial de Profesores para el Nivel Secundario, documento en el cual se intenta «identificar las comprensiones necesarias y el tipo de experiencias formativas que es importante que transiten (los futuros profesores) para construir las, así como encontrar descriptores claros que permitan acompañar los procesos formativos» (2011: 4). El Proyecto de Mejora se propone lograr acuerdos básicos y un alto grado de coherencia en los procesos de actualización curricular que con mayor o menor celeridad están aconteciendo en las diferentes jurisdicciones. En la provincia de Santa Fe este proceso comenzó a finales del año 2013 y se prevé que la entrega del borrador final del diseño curricular para el profesorado de inglés al INFD se realice en el transcurso de 2015.

La propuesta metodológica de mi trabajo de tesis interroga tanto a los documentos jurisdiccionales e institucionales que toman posición en relación al recorte de saberes pertinente a la Didáctica Específica como a las voces de los formadores, los residentes y los docentes noveles en relación a los avatares de las primeras prácticas de enseñanza y a los diálogos entre éstos y la Didáctica Específica. En una primera aproximación se abordó la lectura y análisis de los relatos de práctica e informes de observaciones de los estudiantes residentes en la búsqueda de situaciones de conflicto —epistemológico, de intervención didáctica, de vínculos institucionales y/o personales— y de decisiones de encrucijada que dejaron marcas en esas primeras experiencias de enseñanza; son las conclusiones parciales surgidas de ese análisis las que se comparten más adelante en este artículo.

2. Acerca de la didáctica de las Lenguas Extranjeras

La didáctica de las Lenguas Extranjeras (en adelante LE), entre ellas el inglés, podría describirse como un campo de ausencias y préstamos. Sabido es que en nuestro país las indagaciones y las producciones teóricas referidas al área son escasas (Baraldi, 2006; Klett, 2005 y 2009) y que la enseñanza de LE y su didáctica han marchado muy de la mano de los desarrollos de la industria editorial extranjera y de las iniciativas de organismos culturales internacionales

(Ministerio de Educación, 2010:12). Estela Klett señala, además, que la didáctica de las LE en general, no solo en Argentina, ha adoptado modelos preestablecidos de otras ciencias, principalmente de la lingüística, y que ha prevalecido en el área un hacer orientado hacia la prescripción, fundado en concepciones positivistas e instrumentalistas y desprovisto de reflexión, análisis e investigación de las prácticas (2013).

Stern (1983) también resalta el vínculo estrecho con la lingüística y suma a la psicología como otro de los campos del conocimiento en los cuales abrevan los desarrollos en la enseñanza de LE. En contraposición, el área se ha desarrollado distanciada de los estudios en el ámbito de la educación, de acuerdo al autor; escasos han sido los diálogos con la filosofía, la historia o la sociología de la educación, por ejemplo. El vínculo con la psicología es considerado por algunos como un obturador para el desarrollo de una teoría de la enseñanza e incluso para la enseñanza misma:

«en la ausencia de una teoría sobre la enseñanza de LE (SLT), uno de los problemas causado en parte por el énfasis en la adquisición y el aprendizaje, característico de la lingüística aplicada, es la dificultad que se les presenta a los profesores cuando intentan relacionar (su práctica) con lo que en general perciben como teoría: una teoría de la adquisición de lenguas segundas (SLA)» (Crookes, 1992:16).⁽¹⁾

La cuestión de la designación de la didáctica de las LE, y especialmente con relación al inglés, puede estar relacionada con la observación que realiza Camilloni acerca de la didáctica general: «hay una razón de idioma, que pone un límite en los campos nacionales, relativa a la demarcación de nuestra disciplina. En la tradición anglosajona, por ejemplo, la palabra “didáctica” casi no se ha empleado» (1996:22). Por su parte, Hamilton (1999:6) sostiene que la valoración de la didáctica en la tradición angloamericana es negativa: «significa prácticas educacionales formalistas que combinan lo “dogmático” con lo “insípido” (*Oxford English Dictionary*)». La enseñanza de inglés, en esta tradición a la que se refieren Camilloni y Hamilton, es el objeto de estudio de la Lingüística Aplicada y de campos denominados Enseñanza de Inglés, Enseñanza de Lenguas Segundas y Enseñanza de Lenguas Extranjeras —English Language Teaching, Second Language Teaching y Foreign Language Teaching, respectivamente.

(1) En este caso, y siempre que no se indique lo contrario, la traducción ha sido realizada por la autora del artículo.

El problema de la prescripción en la enseñanza de inglés como LE se circunscribe, en gran medida, a la preeminencia que ha tenido el método en la construcción de teoría en el área. De acuerdo a Stern (1983:452), «por más de un siglo los profesores han intentado resolver los problemas inherentes a la enseñanza de las lenguas concentrando su atención de manera casi exclusiva en el método de enseñanza». Es decir, durante buena parte de la historia de la enseñanza de LE los esfuerzos y avances teóricos han estado dedicados a la configuración, el análisis y la descripción de los diversos métodos, de manera que los métodos pueden entenderse como teorías de la enseñanza de LE, teorías que involucran determinados objetivos, una perspectiva particular del lenguaje y presupuestos en relación con los aprendientes y el proceso de aprendizaje (Stern, 1983). Más allá de las opacidades en la definición del concepto y en la distinción entre los diferentes métodos, de la escasa indagación destinada a validar sus presupuestos, del halo de colonialismo que los rodea desde una perspectiva crítica y de las tareas de ejecución técnica que le asignan al docente desde esta misma perspectiva —críticas con las que coincidimos—, no podemos dejar de reconocer que los métodos como construcciones teóricas han ocupado gran parte de la agenda de la didáctica de LE y probablemente aún hoy lo hacen.

Pennycook (1989), en su argumentación en contra del concepto de «método», se refiere a la tendencia a considerar el conocimiento sobre las lenguas y la lingüística como apolítico y desinteresado y a describir los movimientos que se dan en el área de la enseñanza de LE como lineales, acumulativos y basados en el progreso científico. Otros especialistas que han puesto en discusión la validez de la búsqueda de un único método, o el mejor de los métodos, así como la relevancia del concepto en sí mismo, son Prabhu (1990), Allwright (1991, en Kumaravadivelu, 2006), Brown (en Richards y Renanyda, 2002) y Kumaravadivelu (1994, 2003, 2006). Aun así, una buena parte de la bibliografía dirigida a la formación de futuros profesores de inglés continúa incluyendo caracterizaciones de los métodos, con diferentes intenciones y diferentes niveles de profundidad y detalle (Richards & Rodgers, 1986; Larsen-Freeman, 2000; Kumaravadivelu, 2006; Brown, 2007; Horwitz, 2008; Wedell & Malderez, 2013).

La insatisfacción con el método ha generado búsquedas y construcciones alternativas; Kumaravadivelu (2006) destaca las propuestas de Stern (1992), Allwright (1991) y la suya propia en este sentido. Para dar cuenta de las orientaciones que gradualmente han asumido las discusiones sobre la enseñanza de LE, resulta pertinente referirnos al análisis de Allwright (2006). El autor señala que el campo ha evidenciado movimientos significativos desde un énfasis en la prescripción a un interés por la descripción primero y luego por la comprensión, desde la búsqueda de la simplicidad al reconocimiento de la complejidad de la enseñanza, desde un interés por las tendencias hacia la bienvenida de lo idiosincrásico, de la precisión de un único método a la multiplicidad de oportunidades de aprendizaje, desde la búsqueda de la eficacia en la enseñanza a una concepción que prioriza la calidad de vida de los enseñantes y los aprendientes y por último, desde una relación dicotómica entre académicos y docentes hacia una reconceptualización de los profesores y los alumnos como constructores de conocimiento en la práctica. Si bien el autor encuentra estos movimientos prometedores, al mismo tiempo sostiene que la idea de progreso sostenido en el área es ilusoria y que estas promesas son respuestas temporales e incompletas. El encuadre de Kumaravadivelu (1994) es parte de lo que él denomina la «pedagogía o la condición del post-método»,⁽²⁾ la búsqueda no ya de un método alternativo sino de una alternativa al concepto de método como estructurador de los conocimientos acerca de la enseñanza de LE:

«mientras que el concepto convencional de método autoriza a los especialistas a construir teorías pedagógicas orientadas al conocimiento, la condición del post-método le otorga poder a los docentes para construir teorías de la práctica orientadas al aula. Mientras que el concepto de método le da derecho a los especialistas a centralizar las decisiones pedagógicas, la condición del post-método habilita a los docentes a generar prácticas contextualizadas e innovadoras» (1994:29).

Las intenciones y los avances en las discusiones académicas sobre la enseñanza del inglés en el contexto nacional parecen situarse, gradualmente, en la geografía del post-método. De esto dan cuenta, por ejemplo, la temática central del último encuentro realizado por la Federación Argentina de

(2) Esta denominación está inspirada, de acuerdo al autor, en el libro *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge* (Lyotard, 1989).

Asociaciones de Profesores de Inglés (FAAPI, Santiago del Estero, septiembre de 2014); *EFL teaching and learning in the Post Methods Era*; y publicaciones como *Postmethod pedagogies applied in ELT formal schooling: Teachers' voices from Argentine classrooms* (Barboni ed., 2012). Es posible, además, identificar relaciones de coherencia entre las recientes políticas nacionales sobre la enseñanza de lenguas y los ejes de «particularidad» y «posibilidad» que caracterizan a las propuestas post-método. Los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para las Lenguas Extranjeras, por ejemplo, destacan el valor formativo de las LE en los procesos de construcción de la identidad sociocultural de los estudiantes y en sus posibilidades de ser ciudadanos/as respetuosos/as de las diferencias lingüísticas y culturales. Con similar potencia surge en los documentos oficiales y en las instancias de socialización de los docentes la ciudadanía intercultural (Byram, 2008) como uno de los propósitos de la enseñanza de las LE. La ciudadanía intercultural promueve actitudes de interés y apertura hacia lo diferente y compromisos de naturaleza ética y política con el reconocimiento de la diversidad y la búsqueda permanente de igualdad y justicia. Estos discursos interpelan profundamente a la Didáctica Específica del inglés dado que las categorías tradicionales, por su carácter eminentemente prescriptivo y positivista e intencionalmente despolitizado, resultan insuficientes para dialogar con políticas educativas nacionales y regionales y con prácticas docentes en contextos donde las diferencias y la pluralidad ya no pueden pensarse como accidentales. En el apartado siguiente, a partir del análisis de las prácticas, se busca realizar un acercamiento provisional a lo idiosincrático de la enseñanza del inglés en el contexto regional con la intención de delinear algunas posibles líneas de intervención en la agenda de la Didáctica Específica.

3. Acerca de las prácticas

Las reflexiones que aquí se comparten surgen de un primer acercamiento a las preguntas que dan origen a esta indagación. A través de la lectura de los informes de observación y los diarios de práctica de una muestra de ocho estudiantes del Profesorado de Inglés de dos instituciones del centro de la provincia de Santa Fe, que realizaron su residencia entre los años 2011 y 2013, se analizaron los momentos en los que las expectativas de estos estudiantes entraron

en relaciones de tensión y conflicto con las prácticas, tanto las propias como las observadas en los profesores coformadores y los alumnos de las escuelas asociadas. La lectura recursiva de cada relato permitió la identificación de preocupaciones recurrentes, lo que dio lugar a la enunciación de algunas temáticas y permitió un ordenamiento provisional de los decires de los estudiantes. Siguiendo una lógica diferente pero tributaria a este análisis, cada vez que fue posible, también prestamos atención a los procesos transitados por cada preocupación particular, comenzando con el inicio de las observaciones, atravesando las propias prácticas de enseñanza y focalizándonos en las decisiones que pretendieron abordar el emergente en cuestión. A continuación discutimos las temáticas identificadas, teniendo en cuenta que constituyen categorías preliminares que abonan nuestra intencionalidad de revisar la agenda de la Didáctica Específica en el contexto regional.

3.1. La ilusión de homogeneidad

«El tipo de evaluación era el de completar con la palabra que corresponda, completar oraciones, leer un texto y responder algunas preguntas, elegir entre un tiempo de verbo y el otro (*Present simple vs. Present continuous*)» (V., 3er. año, escuela urbana).

«Ni bien comienza el examen 4 alumnos entregan sus hojas en blanco. Algo que me sorprendió muchísimo fue... ver a más de un alumno haciendo “ta te ti” para elegir la respuesta correcta en los verdaderos o falso» (L., 2do. año, escuela urbana).

«Era la segunda clase a cargo de una docente reemplazante que por sugerencia de la docente titular decidió repasar y rehacer la prueba que tan mal había resuelto la mayoría los alumnos. La propuesta era simple aunque un tanto aburrida: los chicos debían rehacer los ejercicios en una hoja con carpeta en mano y luego se iba a realizar la corrección de los mismos en el pizarrón así ninguno de ellos tenía excusa para desaprobado la evaluación que la clase siguiente iban a tener de los mismos temas» (M., 1er. año, escuela urbana).

La decisión de comenzar con estos fragmentos, todos referidos a instancias de evaluación formal observadas por las estudiantes residentes, no es ingenua ni azarosa. La evaluación extiende su incidencia hacia otras dimensiones de

la enseñanza —las propuesta didácticas, los materiales de enseñanza, la concepción del contenido, entre otros—, asociada siempre a una poderosa ilusión de homogeneidad. Dada la polisemia del término, cabe aclarar que la evaluación en el campo de las LE, y particularmente el inglés, conserva una fuerte impronta tecnicista: toma, en general, la forma de pruebas escritas al final de una unidad de trabajo que consisten en una sumatoria de actividades a resolver, más o menos relacionadas entre sí, generalmente de respuesta única y orientadas a medir los conocimientos del alumno sobre ítems aislados (sintácticos, morfológicos, léxicos, etc.). Se trata de un formato evaluativo coherente con una perspectiva lineal y aditiva del aprendizaje de la LE, propia de los métodos centrados en la lengua y en el aprendiente (Kumaravadivelu, 2006). La incidencia de este formato evaluativo no deja de ser negativa en el ámbito de la educación secundaria obligatoria pública dado que iguala a la evaluación con la medición transversal de los aprendizajes a través de un instrumento estructurado que impone una manera única de comprender y de hacer con el lenguaje. Es un formato que dificulta (¿obtura, incluso?) la posibilidad de que la evaluación se convierta en una instancia de diálogo entre el docente y los alumnos y realice aportes tanto al aprendizaje como a la enseñanza.

La temática de la evaluación, así entendida, se plantea como un emergente conflictivo durante las observaciones de las estudiantes residentes. Sin que exista un cuestionamiento explícito al formato, les preocupa principalmente la manera en que los alumnos reciben la propuesta evaluativa: el rechazo, la banalización, el aburrimiento, el fracaso. Pueden percibir que muchos alumnos no encuentran sentido en las propuestas observadas, no se las pueden apropiar. Al tratarse de formatos estandarizados, esto no debería resultar sorprendente; sin embargo, a las estudiantes residentes parece preocuparles más la actitud de los alumnos que la concepción de evaluación que subyace a los instrumentos y las prácticas observadas. Esta preocupación deviene de una suerte de ilusión de homogeneidad que pareciera estar presente en las primeras observaciones de muchos de los estudiantes residentes.

«En este grupo no todos tienen los mismos ritmos de trabajo, hay alumnos que terminan mucho antes que otros y empiezan a hablar» (V., 3er. año, escuela urbana).

«No se acuerdan mucho de las estructuras trabajadas anteriormente, y que deberían saberlas, por ejemplo *there is/are*» (V, 3er. año, escuela urbana).

«El curso es de 21 alumnos (7 chicos y 14 chicas) pero hoy son sólo 10 alumnos debido a que, como un alumno me comentó, cuando la clase es de un sólo módulo muchos tienden a faltar» (L.; 2do. Año, escuela urbana).

«Son siempre los mismos los que participan, los de adelante. Miro hacia los costados y noto que una alumna está dibujando» (L., 2do. año, escuela urbana).

La presunción pareciera ser que todos los alumnos deben realizar las mismas actividades al mismo ritmo en los mismos espacios y lograr así iguales aprendizajes. Durante las primeras observaciones, las diferentes formas de relacionarse con la institución, con el trabajo escolar y con la disciplina particular parecen emerger como una preocupación entre las estudiantes residentes. Es decir, la heterogeneidad es vista como una fuente de posibles conflictos. Si bien con el devenir de sus propias clases esta percepción se modifica, podemos poner en diálogo esta ilusión de homogeneidad con el formato evaluativo al que nos referimos antes y con su incidencia en las propuestas didácticas observadas.

«Creo que tiene que ver con lo que expresó justamente hoy uno de los varones “no hice la tarea total después estudiando para las pruebas apruebo la materia”, siempre nos ponen la misma nota que sacamos en la prueba en la libreta» (L., 2do. año, escuela urbana).

El discurso del alumno hace visible otro de los emergentes conflictivos para las estudiantes residentes: el hecho de que muchos alumnos solo están motivados por la calificación y que la calificación, así como la evaluación, están directa y únicamente relacionadas con la prueba escrita. Estudiar para aprobar, y no para aprender, es una de las típicas inversiones en el campo de la evaluación (Litwin, 1998); la evaluación concebida solo en su dimensión administrativa desplaza al interés por el aprendizaje, priorizando el interés por la aprobación. Este desplazamiento tiene su correlato, y su origen tal vez, en la enseñanza, cuando el docente elige enseñar aquello que va a evaluar, en lugar de evaluar lo enseñado y la enseñanza misma.

Existe una relación casi cómplice entre los formatos evaluativos reconocidos como legítimos en el área y los manuales, que son generalmente los únicos materiales didácticos disponibles. En su mayoría, los manuales ofrecen actividades similares a las que aparecen en los exámenes: estructuradas, de respuesta única, con escasa contextualización y relación entre unas y otras. Aún las buenas propuestas editoriales exigen del docente la capacidad de selección, contextualización e integración. Consideramos pertinente y deseable que así sea, que aún en los contextos donde el uso del manual es frecuente o prioritario, el docente preserve su autonomía sobre la enseñanza. Las observaciones y los decires de los estudiantes residentes, sin embargo, señalan al uso exacerbado del manual como un aspecto conflictivo:

«Creo que es un grupo para aprovechar, pero utilizando recursos de interés de los alumnos, tratando de obviar o modificar algunas actividades del libro, ofreciendo diferentes recursos» (V., 3er. año, escuela urbana).

«¿Tienen el libro? ¿Lo hicieron?», son las expresiones que la profesora usa al ver que muchos están perdidos y sin el material. “Hay que hacer la tarea en casa”, agrega. Como la mayoría no cumplió con su tarea la profesora pide que lo hagan ahí y se va por unos minutos» (L., 2do. año, escuela urbana).

Las estudiantes ven en este apego acrítico e insistente al manual una de las causas del desinterés de los alumnos. Las propuestas del manual, pensadas para cubrir las necesidades de todos, despiertan el interés de unos pocos. Se las podría pensar como intentos por homogeneizar la clase que desatienden las singularidades del grupo y de cada alumno particular. Son propuestas, en general, tan estandarizadas como el modelo evaluativo al que hicimos referencia, lo que nos lleva de regreso a las inversiones en el campo de la evaluación (Litwin, 1998) y especialmente a la incidencia de los formatos y los instrumentos de evaluación sobre la enseñanza y los materiales didácticos. Como podemos inferir a partir de ambos fragmentos, la recepción de estas propuestas por parte de los alumnos no es satisfactoria; generan negación, desgano, ausencia de motivación.

Otro aspecto de las propuestas didácticas observadas que pareciera generar poca adhesión por parte de los alumnos es el énfasis en contenidos gramaticales atomizados y descontextualizados.

«La profesora les pide que vayan al próximo ejercicio y vuelve a explicar el uso del *do* y *does* a sus alumnos porque debían completar las preguntas de acuerdo con el sujeto que tenían. “¿Con qué otros sujetos se usa el *do*?”, pregunta la profesora. Algunos (la minoría) toma nota de un cuadrado que la profesora hace en el pizarrón» (L., 2do. año, escuela urbana).

Aun cuando se pretende insertarlos en un contexto aparentemente comunicativo o en una propuesta de trabajo no tradicional, su centralidad es tal que opaca cualquier intencionalidad de innovación.

«Luego, la profesora les dice a las alumnas que ve que los tiempos verbales que estuvieron viendo (presente simple y continuo) no están consolidados, por lo cual les propone realizar un pequeño proyecto de a pares (...). La entrevista será en castellano y luego las alumnas tendrán que traducirla al inglés (...). En algunos casos, parecía que usaron el diccionario para traducir palabra por palabra y así formular las preguntas y respuestas» (A., 4to. año, escuela semiurbana).

El hecho de que el contenido quede restringido a aspectos formales de la gramática no es percibido por los estudiantes residentes como una cuestión problemática. Si bien frecuentemente se refieren a los contenidos sintácticos y morfológicos que ocupan al docente observado y a los que les son asignados para desarrollar durante sus clases, no cuestionan esta delimitación.

En cambio, expresan explícitamente su preocupación en relación a las actitudes de los alumnos hacia los docentes y el trabajo escolar. Durante las observaciones ésta es una dimensión que inquieta a los estudiantes, generando incertidumbre en cuanto a qué vínculos podrán construir con el grupo asignado y cómo lo harán. Más tarde, durante sus propias clases, continúan dedicando una buena parte de sus relatos a este aspecto particular.

«Sin embargo, mayor fue mi estupor al enterarme que los alumnos ya sabían quién era y para qué estaba allí. Internamente me preguntaba si lograban adivinar mis sentimientos, mis

emociones encontradas, mis temores, mis debilidades. Sin embargo, lo que más me aterraba era que lo utilizaran como armas en mi contra» (C., 2do. año, escuela urbana).

«Luego me pregunté: ¿qué sucedería si los alumnos respondieran de esa manera a mi propuesta de trabajo? ¿Qué haría en ese momento? Pensé que tal vez los chicos no trabajaron en clase porque no los motivó la actividad y porque la docente no insistió demasiado en que la resuelvan» (M., 1er. año, escuela urbana).

«Me fui contenta, y sintiéndome bien más que nada porque pude acercarme a algunos alumnos en particular, chicos que tienen problemas de disciplina y enfrentamientos con la docente titular de Inglés» (E., 2do. año, escuela urbana).

«Hoy tuve que llamarles la atención varias veces a los varones. Cuando no les llamaba la atención, los llamaba por su nombre y los hacía participar (y lo hacían) pero la charla no cesaba» (L., 3er. año, escuela urbana).

La construcción y la solidez de los vínculos pedagógicos es una preocupación pertinente; es difícil pensar la enseñanza por fuera de una relación de diálogo y confianza entre docentes y alumnos. En este sentido, durante las observaciones, los estudiantes residentes pueden identificar decisiones de los docentes que promueven o van en detrimento de la conformación de buenos vínculos:

«Me llamó mucho la atención la respuesta de una de las chicas cuando la profesora le pidió que pase al frente. Su respuesta fue: “No me sale profe. No voy a pasar”; y la profesora designó a otro alumno» (L., 2do. año, escuela urbana).

«Los alumnos le dicen a la profesora que quieren cambiar la dinámica de la clase y salir al patio a realizar la siguiente actividad que es de lectura y comprensión de texto. La profesora acepta la propuesta» (F., 4to. año, escuela semiurbana).

En los casos en los cuales la relación entre el docente y los alumnos es percibida como problemática, las residentes prestan particular atención a las actitudes de los docentes que tienen una recepción negativa por parte de los

alumnos e incluso sugieren alternativas que tendrán en cuenta durante sus propias clases. Aunque las actitudes docentes que son bien recibidas por los alumnos no son analizadas de igual manera, a partir de los registros hechos durante las clases propias es posible inferir que estas actitudes son tomadas en cuenta y hasta imitadas.

Además de la dimensión vincular, otro emergente importante, que causa preocupación entre los residentes, es el uso de inglés tanto por parte de los docentes como de los alumnos.

«Cuando la profesora habla, los alumnos escuchan y participan, ya sea a través de preguntas o haciendo comentarios entre ellos y/o con la profesora, siempre utilizando español (solo utilizan inglés cuando leen textos u oraciones del libro) (...) si fuera la docente del curso me gustaría que los alumnos interactuaran más utilizando inglés» (F., 4to. año, escuela semiurbana).

«Noto que la profesora hoy habló más en Inglés (siempre con una inmediata traducción) lo que también me lleva a pensar: ¿cuál sería el punto medio con este grupo? Me gustaría incluir más inglés a la clase pero sin irme al extremo y que mis futuros alumnos no entiendan si no están acostumbrados» (L., 2do. año, escuela urbana).

Como puede apreciarse en los fragmentos seleccionados, es la escasa presencia del inglés durante las clases, o el uso exclusivo del castellano, lo que preocupa a las estudiantes. El deseo de cambiar esta situación es explícitamente verbalizado, tanto la intención de desarrollar la clase en inglés, completa o parcialmente, y que los alumnos puedan comprender como el anhelo de que los alumnos se comuniquen en la LE. El uso de la LE por parte del docente y de los alumnos es, probablemente, una condición sine qua non para su aprendizaje. En contextos exolingües, como el nuestro, el diálogo con el docente y los compañeros representa una de las escasas oportunidades para involucrarse en prácticas discursivas auténticas en la LE. Estas prácticas de comprensión y producción representan la oportunidad de poner a prueba hipótesis acerca del idioma y son el insumo necesario para la revisión, la reflexión y la generación de nuevas hipótesis. Como prácticas discursivas representan, al mismo tiempo, una instancia más de subjetivación y socialización para los

alumnos, la oportunidad de significar en otra lengua. Desde esta perspectiva, que promovemos, resulta sin dudas preocupante que los alumnos de las escuelas secundarias cuenten con muy pocas o ninguna oportunidad para comunicarse en la LE que el currículum prescribe.

Empero, no tenemos certeza en cuanto al origen de la inquietud de los estudiantes residentes acerca de la escasa presencia del inglés en las clases observadas y algunos supuestos que atraviesan fuertemente el área nos ponen en situación de alerta. Nos referimos a las «falacias del hablante nativo y del monolingüismo» (Phillipson, 1992), dos creencias que durante mucho tiempo se erigieron a modo de principios en la enseñanza del inglés: en las buenas clases solo se habla en inglés y cuanto más se asemejen los alumnos al modelo del hablante nativo, mejor. Si bien estos supuestos han sido ampliamente debatidos y criticados, no es descabellado pensar que su incidencia haya alcanzado la formación de estas estudiantes y que su preocupación esté fundada en ellos.

Hasta aquí hemos presentado los emergentes problemáticos más recurrentes en los relatos escritos de los 8 estudiantes seleccionados. Algunos de ellos son explícitamente expuestos y analizados en las narrativas: la construcción de buenos vínculos con los alumnos, el uso de la LE durante las clases, la recepción de las propuestas de enseñanza y evaluativas por parte de los alumnos, los diferentes modos que éstos tienen de relacionarse con el trabajo escolar — la heterogeneidad— y la preeminencia de los manuales por sobre otros materiales didácticos. Otros, como la restricción del contenido a aspectos sintácticos y morfológicos aislados, se vislumbran en los relatos sin que sean directamente identificados como una cuestión conflictiva. En el siguiente apartado intentaremos identificar algunas de las prácticas de los estudiantes residentes que estuvieron dirigidas a la resolución de los emergentes identificados.

3.2. La sensibilidad a las particularidades

Aquí nos referiremos solamente al análisis de seis diarios de práctica, y específicamente a los registros realizados durante las clases a cargo de los residentes. Estos seis estudiantes residentes formularon sus propuestas didácticas guiados por algunos criterios a los cuales adhiere el espacio de práctica del

cual fueron parte. Las opciones metodológicas que fueron orientadas por la propuesta de este espacio de alguna manera responden a algunos de los emergentes problemáticos identificados, como el uso del libro de texto, la selección de los contenidos, las actividades estandarizadas y la evaluación. Por esto es que aquí trataremos solamente las aproximaciones que los residentes realizaron a las problemáticas relacionadas con el uso de la LE y con la construcción de vínculos.

«Decir algo en inglés a algunos les daba vergüenza, se reían o me decían: “Oh profe, pero yo no sé cómo se pronuncia” y yo les decía que no importaba, que lean como les salga... ¡y algunos lo hicieron muy bien!» (E., 2do. año, escuela urbana).

«Creo que un punto que tengo que trabajar (entre otros tantos) es no tener miedo a usar más inglés: siento que si es así los alumnos se cerrarán y no participarán, pero es un buen grupo» (F., 4to. año, escuela semiurbana).

«Traté de ir incorporando, gradualmente, el inglés al aula y resultó muy bien. Cuando no entendían una pregunta central como “*Do you live near the school?*” para presentar los lugares próximos a la escuela en vez de traducirla la escribía en el pizarrón» (L., 2do. año, escuela urbana).

«El material visual (las fotos) ayudaron muchísimo a los alumnos a comprender la función del presente continuo (incluso cuando hicimos la comparación entre el castellano y el inglés al describir las fotos). Pudieron ver las semejanzas entre ambos idiomas, lo que fue muy bueno para los chicos» (L., 2do. año, escuela semiurbana).

Los dos primeros fragmentos parecen indicar que el uso de la LE por parte de los docentes y los alumnos depende en gran medida de la confianza en las posibilidades propias y de los otros de entender y hacerse entender y en la certeza de que, aun cuando la producción propia se desvíe del estándar, no habrán penalizaciones ni burlas. En la comunicación se dan procesos de construcción de identidad en los cuales la vergüenza y la ridiculización podrían resultar muy nocivas. En este sentido, la posibilidad de comunicarse en inglés pareciera estar íntimamente relacionada con la existencia de buenos vínculos

entre el docente y los alumnos. Asimismo, aparecen algunas estrategias didácticas que se describen como beneficiosas para fomentar la comprensión de los alumnos: resaltar la relación entre la forma escrita y la forma oral, utilizar recursos como imágenes y la escritura en el pizarrón y realizar comparaciones entre la LE y el español.

Contrariamente a sus temores, a los residentes no les resultó difícil vincularse con sus alumnos, generar relaciones de confianza e involucrarlos gradualmente en sus propuestas.

«Aprovecho para memorizar los nombres. Al principio me cuesta pero para el final de la clase me aprendí los nombres de los 21 sin titubear, lo que me pone contenta» (L., 2do. año, escuela urbana).

«Mientras trabajábamos noté que son muy tranquilos para trabajar en grupo, pero les gusta que se interesen por su trabajo, les gusta ser escuchados, ya que en varios momentos me acerqué a preguntar qué estaban escribiendo y me contaron entusiasmados» (B., 5to. año, escuela semiurbana).

«Les entregué la copia con la primera entrega (del texto) y la última para que den cuenta de las modificaciones. Esto estuvo bueno porque los mismos chicos me preguntaban por qué estaba mal, eso, aquello, (...) y yo tuve la oportunidad de explicarles los errores, y ellos de aprender de los mismos» (V., 3er. año, escuela urbana).

«(una alumna) también trabajó muy bien. Muy predispuesta. Lo que sí pude observar en esta clase es que no sabía cómo emplear el diccionario por lo que buscamos una palabra entre las dos y después ella siguió sola, ¡y lo hizo muy bien!» (L., 2do. año, escuela urbana).

Los vínculos con los estudiantes parecen construirse, en gran medida, a partir de la cercanía física; el segundo y el cuarto de los fragmentos dan cuenta del uso del espacio que realizan los residentes para ubicarse junto a los alumnos —«codo a codo», podría decirse— y participar activamente en las actividades en las que están involucrados. Este acortamiento de la distancia facilita una manera de enseñar que tiene que ver con el «hacer juntos» y con dialogar acerca de lo que se está haciendo. El tercer fragmento es evidencia también de

la apertura de un espacio de diálogo que permite expandir las oportunidades de aprendizaje para los alumnos; la revisión en conjunto de las diferentes versiones del texto producido se transforma en una instancia de evaluación que poco tiene que ver con las pruebas tradicionales que problematizan a los residentes. Asimismo, el primer fragmento presenta un quiebre simbólico con la ilusión de homogeneidad: cada estudiante tiene un nombre singular, único, y aprenderlo es un acto de reconocimiento a esa singularidad.

Al valorar retrospectivamente cada una de sus clases, los estudiantes residentes se refieren a nuevas preocupaciones: el tiempo escolar y las explicaciones:

«Debo reconocer que me faltó organización en esta última parte ya que debería haberme dado cuenta de la hora, cortar con las correcciones y explicar con más tiempo el tema de las presentaciones de la clase que viene» (B., 5to. año, escuela semiurbana).

«creo que realmente funciona lo de tratar una actividad más *light* al final así no quedan tan agotados» (F., 4to. año, escuela semiurbana).

«Ni hizo falta la aclaración sobre los pasos a seguir para hacer el video, ellos lo sabían perfectamente, es decir, lo expliqué pero esta explicación fue en vano cuando me di cuenta que muchos ya estaban avanzando solos en el video» (E., 2do. año, escuela urbana).

«Un grupo estuvo ausente la clase pasada así que rápidamente les pedí a los demás que lean una regla (del juego) de las que trabajamos la última vez, la escribí en el pizarrón y les explique cómo se formaba y que quería decir a los chicos que faltaron, además me pareció que les sirvió a todos ya que aclararon varias dudas y repasaron (...) me di cuenta de cómo muchas veces pensamos cada actividad para que tenga un propósito válido para ellos pero luego no lo explicitamos, esto se debe a que yo en mi cabeza sabía bien para qué les estaba pidiendo eso pero en ese momento no me di cuenta de que ellos no estaban pensando en lo mismo, que necesitaban que alguien les ayudara a ver estas cosas como los objetivos» (B., 5to. año, escuela semiurbana).

Desde la coherencia entre el momento de la clase y la actividad propuesta, pasando por la extensión de cada propuesta en particular e incluso en relación con las demoras y las interrupciones propias de la vida institucional, el tiempo

surge en los relatos de las clases como una dimensión que requiere atención, reflexión y ajustes. En cuanto a las explicaciones, pareciera haber de dos tipos: acerca del contenido y acerca de los procedimientos para llevar adelante la tarea. El tercer y el cuarto fragmento dan cuenta de la tensión que se plantea al momento de decidir cuánto «revelar» acerca de la propuesta, de acuerdo a los conocimientos o las intenciones que pueden ser compartidas, o no. El último fragmento nos presenta una intervención, aparentemente exitosa, que surge a partir de una situación fortuita —la ausencia de algunos alumnos—. De alguna manera, esta intervención nos lleva de regreso a las temáticas del vínculo y de la ilusión de homogeneidad: la actitud de apertura ante el devenir de la clase y las necesidades particulares de algunos de los alumnos habilita una explicación dialogada a partir de la cual diferentes grupos parecen beneficiarse de diferentes formas.

4. A modo de cierre: preguntas...

El itinerario que hemos recorrido en este artículo, partiendo desde las problemáticas del estudio de la enseñanza de LE, pasando por el interés de poner en diálogo la agenda de la Didáctica Específica del inglés con las prácticas de enseñanza y culminando en el análisis de las primeras experiencias docentes de estudiantes residentes, nos ha permitido, en parte, situar las discusiones propias del área en la corporeidad de las prácticas concretas. El énfasis en la prescripción que ha atravesado los discursos sobre la enseñanza de LE —especialmente del inglés—, problemática explorada al inicio del artículo, se relaciona intrínsecamente con la ilusión de homogeneidad que da forma a propuestas didácticas, de evaluación y de construcción de vínculos en las prácticas observadas y vivenciadas por los estudiantes residentes. Resulta evidente que ni residentes ni profesores coformadores adhieren explícitamente a algún método particular; sus prácticas, sin embargo, se ven íntimamente influenciadas por propuestas prefabricadas (los manuales, los formatos evaluativos) que ubican al docente en el rol de técnico, responsable casi exclusivamente de aplicar estas propuestas. Si bien los relatos de los residentes dan cuenta, al mismo tiempo, de intersticios a través de los cuales se cuelan formas de hacer y vínculos diferentes, la lógica de la prescripción —las propuestas estan-

darizadas, la concepción lineal y acumulativa del aprendizaje, el interés por la medición objetiva, la percepción de lo singular como disruptivo— parece conservar aún una presencia contundente en las prácticas de enseñanza de inglés en las escuelas secundarias.

Esta primera aproximación, además, pretende iluminar un acercamiento más exhaustivo por venir; es decir, estos hallazgos preliminares tienen el potencial de constituirse en hoja de ruta al momento de entablar diálogos personales con los residentes, los docentes noveles y los colegas formadores, siempre con la mirada puesta en los aportes que estos diálogos puedan realizar a la agenda de la didáctica de la disciplina —interés central de mi trabajo de tesis—. A modo de cierre, y apuntando a la necesaria continuidad de las indagaciones locales en el ámbito de la didáctica de LE, propongo algunos interrogantes que se desprenden de esta primera lectura y que pueden transformarse en eje de futuras conversaciones:

¿Qué razones fundamentan la decisión de usar o no la LE durante las clases?

¿Por qué y en qué medida la decisión de no utilizarla va en detrimento del aprendizaje? ¿Podría pensarse en algunos criterios de uso (cuándo, cómo, para qué) que guiaran a los docentes noveles en esta decisión?

¿Cuál es el contenido de la asignatura Lengua Extranjera en la escuela secundaria? ¿Cómo se justifica que frecuentemente se lo delimite a la gramática?

¿Qué supuestos, perspectivas y/o tradiciones sostienen el tratamiento atomizado de la gramática?

¿Es posible pensar en una relación entre la concepción del contenido y los materiales seleccionados? ¿Por qué los manuales tienen tanta preponderancia por sobre otros materiales? ¿Es factible pensar en ciertas pautas que orienten a los docentes en el uso del manual?

¿Cómo se vinculan los materiales, la forma de pensar el contenido y los formatos evaluativos tradicionales? Con relación a la persistencia de ciertos formatos evaluativos, ¿cómo dialogan las tradiciones disciplinares con la burocracia escolar? Y, ¿cómo dialogan estos formatos con la ilusión de homogeneidad que modela percepciones y prácticas en los docentes noveles (¿sólo en los noveles)?

¿Cómo inciden estas prácticas y percepciones en las propuestas didácticas y en los vínculos que se establecen con los alumnos? ¿Es posible pensar una didác-

tica del vínculo, que habilite un uso del espacio y la palabra que promueva (mejores) aprendizajes? ¿Cómo dialogaría con las tradiciones de estandarización del área y con los formatos escolares?

El uso de la LE, las propuestas didácticas no estandarizadas, una evaluación coherente con estas propuestas, la construcción de vínculos de cercanía y diálogo que favorezcan el aprendizaje, ¿son éstas temáticas pertinentes a la Didáctica Específica? ¿Son parte de una agenda existente, o una agenda posible?

Referencias bibliográficas.

- Allwright, D. (2006).** Six promising directions in applied linguistics. En S. Gieve & I.K. Miller (eds.), *Understanding the language classroom* (pp. 11–17). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Baraldi, V. (2006).** La Investigación en Didáctica: acerca de sistemas y problemas. *Itinerarios Educativos, 1*, 34–58.
- (2009). Una perspectiva teórico–metodológica para la enseñanza de la didáctica. *Actas del II Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad «La educación en los nuevos escenarios socioculturales»*. La Pampa: Universidad Nacional de La Pampa.
- Barboni, S. (ed.). (2011).** *Enseñanza de Inglés e Identidad Nacional. A los 200 años de la Revolución de Mayo*. La Plata: Ediciones al Margen.
- (ed.). (2012). *Postmethod pedagogies applied in ELT formal schooling: Teacher's voices from Argentine classrooms*. La Plata: Argentine ELT Innovation.
- Brown, D. (2007).** *Teaching by Principles. An interactive approach to language pedagogy*. New York: Longman Pearson.
- Byram, M. (2008).** *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship. Essays and Reflections*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Camilloni, A.; Davini, M.; Edelstein, G.; Litwin, E.; Souto, M. & Barco, S. (1996).** *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Consejo Federal de Educación (2012).** Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para las Lenguas Extranjeras. Consultado el 06/03/15 en http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res12/181-12_01.pdf
- Crookes, G. (1992).** Metatheory for second language teaching. *UH Working Papers in ESL, 11(2)*, 15–52.
- Hamilton, D. (1999).** La Paradoja Pedagógica O: ¿por qué no existe una didáctica en Inglaterra? *Propuesta Educativa, 20*, 6–13.
- Horwitz, E. (2008).** *Becoming a Language Teacher. A practical guide to second language learning and teaching*. Boston: Pearson Education.
- Klett, E. (dir.). (2005).** *Didáctica de las Lenguas Extranjeras: una agenda actual*. Buenos Aires: Araucaria Editora.
- (dir.). (2009). *Construyendo la didáctica de las lenguas extranjeras*. Buenos Aires: Araucaria Editora.
- (coord.). (2011). *Proyecto de Mejora para la Formación Inicial de Profesores para el Nivel Secundario*. Ministerio de Educación de la Nación.

- (2013). Didáctica de las Lenguas Extranjeras. Tras un desarrollo disciplinar autónomo. *Didáctica de las Lenguas Extranjeras* (en línea). Universidad Nacional de Luján. Consultado el 06/03/15 en <http://www.didactica.unlu.edu.ar/?q=node/17>
- Kumaravadivelu, B. (1994).** The Postmethod Condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, 28(1), 27–48.
- (2003). A postmethod perspective on English language teaching. *World Englishes*, 22(4), 539–550.
- (2006). *Understanding Language Teaching. From method to postmethod*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Larsen-Freeman, D. (2000).** *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Litwin, E. (1998).** La Evaluación: Campo de controversias o un nuevo lugar para la buena enseñanza. En Camilloni, A. et al., *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Ministerio de Educación de la Nación (2006).** *Ley Nacional de Educación*. Buenos Aires.
- (2010). La enseñanza de las lenguas extranjeras en el sistema educativo argentino: situación, desafíos y perspectivas. Documento de trabajo presentando en el Seminario Nacional de Lenguas, Buenos Aires.
- Pennycook, A. (1989).** The concept of method, interested knowledge and the politics of language teaching. *TESOL Quarterly*, 23(4), 589–618.
- Phillipson, R. (1992).** *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Prabhu, N. (1990).** *There is no best method – why?* *TESOL Quarterly*, 24(2), 161–176.
- Richards, J. & Rodgers, T. (1986).** *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. & Renanyda, W.A. (2002).** *Methodology in Language Teaching*. New York: Cambridge.
- Stern, H.H. (1983).** *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Wedell, M. & Malderez, A. (2013).** *Understanding Language Classrooms Contexts. A starting point for change*. London, New York: Bloomsbury Academic.