



Diálogos, tensiones y criterios en la construcción de una Didáctica Específica para la formación docente en inglés.

Tesis de la Maestría en Didácticas Específicas
Facultad de Humanidades y Ciencias
Universidad Nacional del Litoral

Maestranda Flavia Bonadeo
Directora de Tesis Victoria Baraldi
Co-directora de Tesis Mónica Gandolfo
05/09/2016



Índice

Agradecimientos	6
Resumen	8
Introducción	10
PRIMERA SECCIÓN: Teorías, supuestos y debates en torno a la enseñanza de inglés.	15
1. La Didáctica del Inglés	15
1.1. Denominación, diálogos e intereses	15
1.2. El problema de la prescripción metodológica	22
2. Una didáctica del inglés más allá de la prescripción	32
2.1. Debates en torno al método	32
2.2. Debates en torno al post método	40
2.3. ¿El eclecticismo como problema?	45
2.4. Los manuales: ¿otra forma de prescripción?	47
3. Aportes de la pedagogía del post método: particularidad, posibilidad y practicabilidad	54
3.1. Un marco crítico	54
3.2. Particularidad	59
3.3. Posibilidad	60
3.4. Practicabilidad	61
SEGUNDA SECCIÓN: Políticas curriculares para la formación docente y la enseñanza de inglés en la educación secundaria.	63
4. La enseñanza de inglés en la educación secundaria: políticas lingüísticas, representaciones circulantes y orientaciones curriculares.	63
4.1. El inglés en el marco de las políticas lingüísticas en Argentina: una aproximación histórica	63
4.2. Representaciones en torno a la enseñanza y el aprendizaje de inglés	67
4.3. Perspectivas sobre la enseñanza de inglés en el contexto escolar	68
4.4. Las orientaciones curriculares vigentes	70
5. La formación docente en inglés. Perspectivas nacionales e internacionales	75

5.1. Discusiones internacionales	75
5.2. Discusiones nacionales	81
TERCERA SECCIÓN: La Didáctica Específica y las primeras prácticas de enseñanza.	88
6. Temas, categorías y sentidos de la agenda de la Didáctica Específica	88
6.1. La Didáctica Específica en el curriculum de la Formación Docente Inicial	88
6.2. La Didáctica Específica actualizada en los planes de cátedra institucionales	96
6.2.1. Presentación del espacio curricular	98
6.2.2. La definición de la disciplina	100
6.2.3. Los saberes legítimos	103
6.2.4. La(s) forma(s)	110
6.2.5. Las fuentes	113
7. Avatares, conflictos y encrucijadas de las primeras prácticas de enseñanza: relatos de estudiantes residentes	121
7.1. La ilusión de homogeneidad	123
7.2. La construcción de vínculos: una preocupación permanente.	128
7.3. El inglés como medio para la enseñanza: una ausencia y un interrogante.	130
7.4. La sensibilidad a las particularidades	132
8. Avatares, conflictos y encrucijadas de las primeras prácticas de enseñanza: entrevistas a graduados recientes	137
8.1. “El chip instalado”	140
8.2. “Machacar, machacar y machacar ...”	145
8.3. “¿No vamos a dar la página 20?”	150
8.4. “¿Vos nos vas a poner la nota?”	154
8.5. “Abrir puertas y levantar persianas”	161
8.6. “No soy un robot, soy una persona”	166
8.7. “Una realidad muy distinta”	169
8.8. “Contextos de todos los colores”	175

8.9. Comentarios al margen	177
CUARTA SECCIÓN: Discusión y propuestas.	180
9. Entre lo existente, lo deseable y lo posible	
9. 1. Particularidad	181
9.2. Practicabilidad	186
9.3. Posibilidad	187
Referencias	193
Anexos (<i>véase CD adjunto</i>)	
1. Planes de cátedra analizados.	
2. Diarios de Práctica.	
3. Entrevistas.	
4. Encuesta.	

Agradecimientos

A los estudiantes, profesores noveles y colegas de la formación docente cuyas voces y experiencias alimentan este trabajo.

A Victoria Baraldi por haber tomado el desafío de orientarme en este camino.

A Mónica Gandolfo por sus aportes incondicionales y por haberme revelado perspectivas y posicionamientos esperanzadores.

A mis hijos, Selena y Fausto, y a David, mi compañero, por su confianza y apoyo.

A mis padres, Magri y Juan Carlos, a quienes dedico muy especialmente esta tesis por la formación en la ética del compromiso que recibo constantemente de ellos.

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 propuso 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 y que podrían informar la agenda de la didáctica de esta disciplina (Baraldi, 2006; Klett, 2005 y 2009).

La presente investigación tuvo entre sus principales propósitos conocer los saberes que se seleccionan para las unidades curriculares Didáctica Específica 1 y Didáctica Específica 2 en los profesorados de inglés de gestión oficial de la provincia de Santa Fe, establecer relaciones entre estas selecciones y los emergentes problemáticos identificados en las prácticas de enseñanza de esta lengua en la educación secundaria y, finalmente, realizar aportes y sugerencias en pos de la construcción de una agenda localmente situada y contextualmente relevante para la Didáctica Específica del inglés.

Se analizaron los planes de cátedra de los espacios curriculares en cuestión de siete instituciones formadoras, como así también los diarios de práctica de nueve estudiantes residentes de dos institutos de la provincia. Asimismo, se encuestó y entrevistó a nueve profesores de inglés recientemente graduados de cuatro instituciones diferentes. Los textos, orales y escritos, fueron abordados a través del análisis de su contenido, proceso que involucró la lectura recursiva de los mismos, la búsqueda de recurrencias y singularidades, la contrastación y, finalmente, la construcción y enunciación de los posibles temas y problemas factibles de interpelar a la Didáctica Específica del inglés.

Se concluye – sin pretensión de completitud o definición – que la vigencia de los grandes temas de la didáctica es incuestionable: el contenido de la enseñanza, los materiales didácticos y la evaluación surgen como los emergentes problemáticos más potentes en las prácticas de enseñanza de inglés. Empero, se sugiere que el abordaje de estas temáticas no puede desprenderse de los contextos institucionales y socio-políticos en los que acontecen, contextos que determinan las posibilidades y las limitaciones del trabajo docente y que, por ende, inciden y hasta moldean las propuestas didácticas. Asimismo, se proponen modos de aproximación a los saberes de la Didáctica Específica que prioricen la indagación y la

construcción de conocimiento local por sobre la adhesión a modelos foráneos y la prescripción.

Introducción

Han pasado tres años desde la presentación de mi Plan de Tesis durante los cuales siempre mantuve que los procesos de lectura, diálogo, pensamiento, escritura y re-escritura implicados en esta indagación se hubieran tornado insostenibles si las preguntas y los intereses que los motivan no estuvieran estrechamente relacionados con mi práctica docente. Hace ya más de seis años que me desempeño como profesora especialista en el Taller de Docencia IV del Profesorado de Inglés para la Educación Secundaria, espacio en el cual los estudiantes transitan su experiencia de residencia docente. Mi tarea en este taller se centra en el acompañamiento a los futuros profesores no solo en las actividades de planificación y puesta en marcha de sus clases, sino también en la recuperación de los hitos de su trayectoria académica y en la interpelación constante a los sistemas interpretativos que les permiten, o no, mirar las prácticas y actuar sobre ellas. Una tarea compleja que, sin dudas, abrevia en gran medida en mi propia historia de más de trece años como profesora de inglés en el nivel secundario.

En el año 2011 me hice cargo además del espacio curricular Didáctica Específica dentro del mismo profesorado; esta nueva responsabilidad trajo consigo innumerables interrogantes. Me resultó inescapable cuestionarme acerca de las relaciones existentes y posibles entre los saberes privilegiados por la Didáctica Específica y los emergentes – conflictivos, muchas veces - de las primeras prácticas de enseñanza abordados cotidianamente en el contexto del Taller de Docencia. En el marco de esas primeras experiencias docentes de los estudiantes era posible identificar avatares – problemas, dilemas, interrogantes - que me invitaron a volver la mirada a la Didáctica Específica, en la búsqueda de categorías conceptuales a partir de las cuales pensarlos. Es decir, mi acompañamiento a los estudiantes durante su residencia docente ha sido prolífico al momento de generar interrogantes y delinear intuiciones en relación a la agenda de la Didáctica Específica en la formación docente; interrogantes e intuiciones que aportaron a la construcción del objeto de interés de esta tesis:

- ¿qué recorte de saberes proponen las instituciones de formación docente en inglés para la Didáctica Específica?
- ¿qué relaciones se entablan y/o podrían entablarse entre estas decisiones curriculares y las situaciones de encrucijada que protagonizan los estudiantes

residentes y los graduados recientes en las clases de inglés en la escuela secundaria?

- ¿qué aportes pueden realizar los emergentes que se identifican en las prácticas de enseñanza de inglés al momento de (re)pensar la agenda de la Didáctica Específica?

Es así que este trabajo se propuso, en primer lugar, conocer la propuesta actual para la Didáctica Específica en la formación docente en inglés en Santa Fe, para luego proponer aportes y alternativas a partir del análisis de las situaciones problemáticas que emergen en las prácticas de enseñanza de los estudiantes residentes y los profesores noveles. No se presume, cabe aclarar, 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. El supuesto es, más bien, 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. Al decir de Edelstein (2009: 47) “(...) en tanto teoría y práctica son de naturaleza distinta y responden a lógicas diferentes, solo cabría pensar entre ellas un vínculo siempre tentativo y mejorable”.

Se realizaron dos aproximaciones al objeto de estudio que se complementan y tributan a las preguntas que lo constituyen. En una primera instancia se analizaron los planes de cátedra de Didáctica Específica 1 y 2 de los profesorado de gestión oficial de la provincia de Santa Fe, en diálogo con el diseño curricular correspondiente (Plan Decreto 696/01); al mismo tiempo, se estudiaron los diarios de práctica de estudiantes residentes de dos instituciones formadoras de la zona centro de la provincia. Este primer acercamiento generó algunas comprensiones parciales que se configuraron como insumo para la segunda aproximación a las preguntas centrales de la tesis; esta etapa involucró entrevistas y encuestas a docentes de inglés recientemente graduados de cuatro institutos de diferentes regiones de la provincia y una nueva lectura de los planes de cátedra de los espacios curriculares en cuestión. En todo momento, pero con diferentes grados de profundidad y definición, se buscó desentrañar los interrogantes relacionados a los recortes que conforman la agenda de la Didáctica Específica, a los momentos conflictivos de las primeras prácticas

de enseñanza, y a los vínculos existentes y/o posibles entre esta agenda y las (pre)ocupaciones de los jóvenes profesores de inglés.

En el marco de una estrategia cualitativa, la palabra de los participantes, tanto escrita como oral, fue abordada a través de la búsqueda de frases significativas, la construcción de tipologías, la exploración de metáforas y la (re)construcción de sentidos. El análisis de los datos se realizó en forma simultánea a la recolección y permitió tomar decisiones en cuanto a la búsqueda de más información y nuevas unidades de análisis y a la (re)definición de categorías teóricas. Siguiendo a Cifuentes Gil, podemos decir que la investigación se desarrolló a partir y a través de “la relación directa y permanente entre datos, teoría y codificación” (2011: 80), siendo coherente con la Teoría Fundada como estrategia metodológica. Considerando, además, el estrecho vínculo entre esta investigación y mi práctica docente – que me posicionó como sujeto investigador y como parte de mi objeto de investigación, a la vez – y el propósito de transformación que alentó el trabajo realizado, se puede enmarcar a esta tesis en un enfoque crítico-social de la investigación y la construcción de conocimiento (Cifuentes Gil, 2011).

Los capítulos que se presentan a continuación han sido ordenados en tres secciones; la primera aborda la construcción disciplinar de la Didáctica Específica del inglés, con sus temas y problemas. El primer capítulo se concentra en cuestiones referidas a la denominación y delimitación del área en el contexto angloparlante, a la fuerte incidencia del positivismo en el segundo de estos procesos, y a los diálogos constitutivos establecidos con la psicología y la lingüística. Se presenta, además, el problema de la prescripción metodológica y la centralidad que el método ha tenido como concepto estructurante para el estudio y en el abordaje de la enseñanza del inglés. Esta temática es retomada en el Capítulo 2, en el cual se exploran las críticas a la centralidad del método, se presentan esquemas alternativos para pensar las prácticas de enseñanza del idioma y se sugiere la existencia de otras formas imperantes de prescripción. El tercer capítulo, por su parte, estudia la propuesta de uno de los referentes más reconocidos del movimiento post método, B. Kumaravadivelu, enmarcada en las teorías críticas sobre la educación y sobre la enseñanza de inglés; se desarrollan en este capítulo los parámetros fundamentales de una pedagogía post método, de acuerdo a Kumaravadivelu: particularidad, practicabilidad y posibilidad. Estos conceptos son retomados en los capítulos siguientes como categorías

teóricas que auxilian el análisis y la interpretación de los datos.

La segunda sección propone un acercamiento a las geografías de la educación secundaria y la formación docente, territorios en los cuales se materializan las teorías y creencias en cuanto a la didáctica del inglés. El Capítulo 4 propone una breve revisión de las políticas lingüísticas que incidieron en la enseñanza de inglés en la educación secundaria, de las representaciones circulantes en relación a las posibilidades de enseñar y aprender inglés en ese nivel del sistema educativo y de las orientaciones curriculares nacionales y jurisdiccionales contemporáneas. El Capítulo 5, por su parte, da cuenta de las tendencias y discusiones locales e internacionales en relación a la formación inicial de profesores de inglés.

La tercera sección, el núcleo vital de este trabajo, concentra las aproximaciones descriptivas e interpretativas a nuestro objeto de interés. El sexto capítulo comienza con el análisis de la propuesta del diseño curricular vigente para la Didáctica Específica para continuar con el estudio de los planes de cátedra de los institutos formadores para este espacio. El siguiente capítulo se concentra en la lectura interpretativa de los diarios de práctica de los estudiantes residentes y busca delinear algunas hipótesis en cuanto a los emergentes de las primeras prácticas de enseñanza y sus relaciones con los saberes priorizados por la Didáctica Específica. Estas hipótesis representan el punto de partida para el análisis de los decires de los profesores de inglés entrevistados, análisis que se realiza en el Capítulo 8.

Finalmente, el Capítulo 9 – que constituye la cuarta y última sección - recupera los puntos de (des)encuentro entre las problemáticas identificadas en los relatos de estudiantes y docentes y los recortes de conocimiento y modos de apropiación que propone la Didáctica Específica, de acuerdo a los planes de cátedra analizados. En este mismo capítulo, además, se realizan algunas propuestas que, a la luz de las reflexiones precedentes, podrían aportar a la construcción de una Didáctica Específica de carácter y relevancia regional.

Cabe realizar algunas aclaraciones antes de avanzar. A lo largo de este proceso indagatorio siempre ha sido la intención tender lazos y entablar diálogos. Siendo el propósito de esta tesis contribuir a delinear una agenda regionalmente situada y contextualmente relevante para la Didáctica Específica del inglés, nos resultó imperativo nutrirnos especialmente de los aportes regionales y nacionales para así poder establecer

relaciones con las producciones extranjeras. Un ejemplo de esto es la referencia asidua a autores locales que ejercen la enseñanza de inglés e investigan y escriben acerca de ella. Asimismo, dado que entendemos al conocimiento didáctico como complejo, multireferencial y dinámico, consideramos necesario abonar nuestras reflexiones con lecturas y categorías conceptuales de otras áreas afines. Se puede vislumbrar esta intención en el ida y vuelta permanente entre los temas y problemas de la didáctica general y los de la didáctica específica, especialmente presente en el Capítulo 1, como así también en la incorporación de las voces de expertos en las didácticas de otras lenguas extranjeras.

Por último, cabe aclarar que las traducciones del inglés al castellano de los textos citados en esta tesis, siempre que no se indique lo contrario, han sido realizadas por la autora.

PRIMERA SECCION:

Teorías, supuestos y debates en torno a la enseñanza de inglés.

1. La Didáctica del Inglés

1.1. Denominación, diálogos e intereses

La Didáctica de las Lenguas Extranjeras¹ 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; Pozzo, 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 internacionales². Estela Klett (2013) 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. 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 a Stern (*ibid.*); escasos han sido los diálogos con la filosofía, la historia o la sociología de la educación, por ejemplo.

El fuerte peso de la psicología en las discusiones propias del área no es exclusivo de la enseñanza de LE. La didáctica en general se ha visto afectada por la centralidad de las teorías del aprendizaje al momento de pensar la enseñanza. Esta centralidad ha sido resaltada por Díaz Barriga (1991: 9): “(...) la relación didáctica-psicología ha perdido su posibilidad de equilibrio y tiende hacia el dominio de la dimensión psicológica” y por Camilloni, cuando se refiere a la preeminencia del programa de investigación conductista o neoconductista en la tradición anglosajona para el cual “el problema central es el conocimiento causal de la conducta, el saber cómo se origina (...) El aprendizaje, por lo

¹LE de aquí en adelante.

²*La enseñanza de lenguas extranjeras en el sistema educativo argentino: situación, desafíos y perspectivas* (2011) Ministerio de Educación, p. 12.

tanto depende de la enseñanza. Y, a la inversa, para enseñar será suficiente conocer cómo se producen los procesos de aprendizaje” (1996: 23). Feldman extiende esta relación estrecha entre los desarrollos de la psicología y las discusiones sobre la enseñanza refiriéndose a la incidencia del humanismo rogeriano y la teoría psicogenética de Piaget, entre otros, explicando la relación en estos términos: “Según este punto de vista, la didáctica es una disciplina aplicada que depende de disciplinas base. Como su propósito es definir métodos para promover el aprendizaje, pareció natural considerarla una tecnología derivada de las hipótesis constatadas de las ciencias del aprendizaje” (2008: 33-4). En el área de las LE este vínculo es valorado 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)³, 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 segundas lenguas (SLA)⁴. (Crookes, 1992: 16)

La definición del campo de la didáctica de LE resulta compleja, además, por los vínculos establecidos con la lingüística, vínculos tan estrechos que durante años, y aún hoy, las cuestiones pertinentes a la enseñanza de LE son consideradas por muchos como problemas de la lingüística aplicada⁵. Franzoni (2005) señala que desde sus comienzos, en la década de 1940, la lingüística aplicada ha tenido entre sus intereses fundamentales el aprendizaje y la enseñanza de lenguas y que si bien en la década de 1980 el área comenzó a caracterizarse por abordajes multi o pluri disciplinarios, la centralidad de este tema se sostiene. Es en Francia que aparece en la misma década la necesidad de referirse a la didáctica-didactología de las LE, término acuñado por Galisson (Franzoni, 2005). De todas formas, Franzoni sostiene que “la designación lingüística aplicada persiste cristalizada en ámbitos académicos e institucionales, así como en numerosas publicaciones especializadas” (2005: 35) y a modo de ejemplo se refiere al volumen 136, de marzo de 2005, de *Études de Linguistique Appliquée*: “resulta particularmente interesante la lectura acerca de la decisión

³ Second Language Teaching.

⁴ Second Language Acquisition.

⁵ En *Linguistic Terms and Concepts* Finch (2000) define a la lingüística aplicada como “el estudio de la enseñanza de lenguas”, mientras que Allwright (2006) dice que es “el estudio de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas”, aunque admite que es una definición restringida.

de mantener su nombre original (...) con el fin de preservar su memoria discursiva, a pesar del desplazamiento de su objeto de análisis al de la didactología de las lenguas-culturas maternas y extranjeras” (2005: 38). La cuestión de la designación en la didáctica de las LE, y especialmente en 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)⁶. La enseñanza de inglés, en esta tradición a la que se refiere Camilloni, 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, respectivamente⁷.

El carácter fundamentalmente positivista y prescriptivo que se identifica en el área se entrecruza con las cuestiones de denominación y referidas a los vínculos de la didáctica de LE con otras disciplinas, en ocasiones vínculos de dependencia. Pennycook (1989), en su argumentación en contra del concepto de *método* - concepto que será tratado en profundidad más adelante en este capítulo -, 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. En relación al problema de la prescripción, que señala Klett (2013), ya en 1983 Stern destacaba que la enseñanza de LE se había concentrado casi con exclusividad en *el método*. Si bien Stern sostiene que los métodos podrían considerarse como teorías de la enseñanza de las lenguas extranjeras emergidas de las prácticas y las discusiones en un momento histórico particular, también nos alerta: estas teorías giran en torno a creencias acerca de la enseñanza que no han sido sistemáticamente estudiadas ni

⁶Por su parte, David Hamilton (1999) 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)”.

⁷ La revista especializada de la Federación Argentina de Asociaciones de Profesores de Inglés, de reciente aparición (2013), lleva por nombre *Argentinian Journal of Applied Linguistics* (Revista Argentina de Lingüística Aplicada) y se dedica a la difusión de trabajos relacionados al “(...) aprendizaje de lenguas extranjeras (inglés con propósitos específicos y académicos, habilidades lingüísticas, pronunciación, gramática, vocabulario, materiales, programas, curriculum, evaluación, planificación y políticas), la formación docente, las tecnologías de la información y el aprendizaje de lengua (...)”, entre otros. Nótese que las áreas listadas en relación al aprendizaje de lenguas extranjeras hacen presumir una relación de equivalencia en aprendizaje y enseñanza - esto es, principalmente, porque la palabra enseñanza (teaching) está ausente en el listado.

verificadas (*ibíd.*).

Esta es una de las razones por las cuales el autor planteó la necesidad de reconocer las limitaciones del *método* como única construcción teórica para pensar la enseñanza de LE, necesidad que comenzó a hacerse visible, en realidad, en las décadas de 1960 y 1970. 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), y Kumaravadivelu (1994, 2001, 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; Harmer, 2001; Brown, 2001; Kumaravadivelu, 2006; Horwitz, 2008; Wedell & Malderez, 2013).

La historización y caracterización de los métodos que aún hoy forma parte de los manuales de didáctica de LE y las discusiones entre los pedagogos del post-método y quienes continúan adhiriendo al constructo como estructurador del área, dan cuenta de la particular relevancia que tiene para los interesados en la enseñanza de LE y del inglés en particular⁸. Esta relevancia, sin dudas, abarca en vertientes de carácter no sólo pedagógico-didáctico, sino también políticas, económicas, históricas e ideológicas. Empero, la centralidad del método no es particular del campo de la enseñanza de lenguas. De acuerdo a Feldman, “durante el largo período que inaugura la obra de Comenio, la didáctica se

⁸ En este punto, consideramos valioso referirnos a un caso que nos relató la profesora Raquel Lothringer (Paraná, Entre Ríos), quien además amablemente nos facilitó la documentación asociada. En el año 1975 esta docente, junto con una colega, solicitaron al director del colegio en el cual se desempeñaban la autorización pertinente para realizar un cambio en la metodología seleccionada para los dos últimos años de la educación secundaria. Bajo el argumento de que las universidades a las que probablemente asistirían los alumnos se concentraban en la traducción como propósito prioritario de la enseñanza de inglés, propusieron adoptar similares objetivos y metodología en el ciclo superior del colegio en cuestión. Su pedido estaba, además, fundamentado en las edades, los conocimientos previos y las inquietudes de los estudiantes así como en las condiciones materiales (edilicias y de recursos didácticos) y la carga horaria de la materia. Su solicitud fue elevada a la supervisora de la institución, quien rechazó el pedido argumentando que la propuesta de las docentes se asemejaba mucho al “viejo programa de Inglés del Colegio Nacional de Buenos Aires, publicado en 1843”, cuya descripción – también incluida en la carta de la supervisora – nos hace pensar que este programa estaba basado en el Grammar-Translation Method. Su resolución desfavorable se basó en lo que consideraba las demandas y las posibilidades resultantes del avance de las comunicaciones en ese momento, que requerían que los estudiantes aprendieran a comunicarse en inglés, incluso con hablantes nativos, con fluidez y adecuación, en acuerdo también con lo requerido por el programa vigente, que estaba orientado, intuimos, por los principios del método Audiolingual, o el método Directo. Este caso nos revela el alto nivel de prescripción metodológica y curricular que experimentó la enseñanza de inglés, y que sin dudas dejó huellas y tradiciones que pueden rastrearse hasta el presente. Un apego a la prescripción que puso obstáculos al análisis, las reflexiones y las decisiones autónomas de las dos profesoras en cuestión.

propuso brindar una guía práctica y metódica para llevar adelante la enseñanza, o sea, prescribió métodos instructivos capaces, según sus defensores, de asegurar el aprendizaje por parte de los alumnos” (2008: 15). Por su parte, Edelstein afirma que existe una simplificación tecnicista de lo metodológico que se basa en la búsqueda de la efectividad en la instrucción a partir de técnicas predefinidas y universales. Por el contrario, desde su perspectiva, “las técnicas y los procedimientos (...) se constituyen, en consecuencia, en instrumentos válidos, formas operativas articuladas en una propuesta global signada por *un* estilo de formación, que integra a modo de enfoque, perspectivas de corte filosófico-ideológico, ético y estético, científico y pedagógico” (1996: 83). Esta distinción que propone Edelstein es también parte del debate en relación al método y lo metodológico en el área de la enseñanza de inglés como LE.

La insatisfacción con el método generó búsquedas y construcciones alternativas; Kumaravadivelu (2006: 185) destaca las propuestas de Stern (1992), Allwright (1991) y la suya propia en este sentido - en este trabajo analizaremos especialmente los tres parámetros propuestos por Kumaravadivelu, *particularidad*, *practicabilidad* y *posibilidad* (1994). Por el momento, y para dar cuenta de las orientaciones que asumieron las discusiones sobre la enseñanza de LE, resulta pertinente referirnos al análisis de Allwright (2006). El autor señala que el campo de la lingüística aplicada - cuyo interés central es la enseñanza de lenguas, desde su perspectiva - 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. Esta última direccionalidad surge de la propuesta del mismo Allwright de una Práctica Exploratoria (Exploratory Practice). 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.

Las orientaciones identificadas por Allwright adquieren corporeidad, por ejemplo, en los estudios sobre el pensamiento del profesor de lenguas (Borg, 2003), que son coherentes con la línea de investigación en educación que comienza a delinearse a mediados de 1970 y que tiene como tema central las (auto)comprensiones de los docentes (Feldman, 2008). Una preocupación similar es la que expresa Crookes acerca de la necesidad de que los profesores de lenguas se interpeleen sobre la filosofía que sostiene sus prácticas en términos de estas preguntas: “¿qué estamos haciendo? ¿y cuáles son nuestros propósitos?” (2010: 1126). La preocupación por los propósitos dista de responder a una lógica instrumental, orientada hacia la eficacia de la enseñanza; tiene que ver, más bien, con los propósitos sociales de la educación y con los valores involucrados en la enseñanza de una lengua. Crookes examina los aportes que la filosofía de la educación puede realizar a estos procesos reflexivos y sostiene que ante la ausencia de una conciencia sobre las propias posturas los profesores de lenguas “pueden convertirse en esclavos de las prácticas que encuentran en los manuales y existen menos posibilidades de que se perciban a sí mismos como actores históricos trabajando en una o más tradiciones que en sí mismas tienen una historia” (2010: 1129).

Como puede verse, si bien existe una fuerte tradición positivista y prescriptiva en el área de la enseñanza de lenguas extranjeras, ésta convive con preocupaciones y líneas de indagación y acción de naturaleza muy diferente. También se hace notable en esta breve reseña que los desarrollos en el área se originan en intereses y esfuerzos extranjeros, principalmente en la tradición anglosajona. Como destaca Baraldi en las consideraciones finales de su investigación sobre los temas y problemas de la investigación didáctica en Argentina “son muy escasos los trabajos relativos a lenguas extranjeras, física, filosofía, música, ingeniería. Esta asimetría estaría vinculada a distintos desarrollos conceptuales en cada área. Se podría hipotetizar sobre cierta relación con su incorporación en los planes de estudio y el énfasis puesto en los mismos” (2006: 41). Cabe señalar, sin embargo, que en la última década en Argentina se han publicado producciones de docentes e investigadores locales, hecho que justamente da cuenta del incipiente interés por la construcción de una didáctica de las LE asentada en los intereses y necesidades regionales (Klett comp. 2005, 2007, 2009; Braun comp., 2011; Barboni y Porto, 2011 y Barboni, 2012). Estas publicaciones permiten identificar algunas de las preocupaciones en el área: la relación

lengua materna-lengua extranjera, la relación lengua-cultura-ideología-identidad nacional, el plurilingüismo, el carácter formativo de la enseñanza de LE, el aprendizaje de LE en contextos institucionales exolingües y las propuestas post-método, la comparación de algunos enfoques en particular, la enseñanza de las prácticas del lenguaje (especialmente la lectura y la escritura académica), el rol didáctico de los textos literarios, la enseñanza de contenidos de otras áreas disciplinares a través de la LE, el rol de las nuevas tecnologías de la información, las percepciones de los estudiantes acerca de las clases de LE, las representaciones circulantes acerca de las diferentes variedades de la LE, el análisis de los manuales y su uso, entre otros. También resultan relevantes los encuentros académicos anuales promovidos por las asociaciones de profesores y las publicaciones que resultan de estos encuentros⁹, como así también las revistas de divulgación en el área¹⁰. Una breve mirada a las fuentes de este tipo más recientes aporta algunas nuevas temáticas a las ya mencionadas: la interculturalidad, la formación docente, los materiales de enseñanza, la multimodalidad en la enseñanza de la lectura, las identidades digitales, entre otros. Corresponde, asimismo, interrogarnos acerca de la localización de estas preocupaciones; es decir, cuánto de esta aparente agenda local de la didáctica específica de las LE constituye una herencia y un diálogo con los desarrollos extranjeros y cuánto se configura a partir del estudio de las prácticas de enseñanza en las instituciones educativas nacionales y regionales.

Hasta aquí hemos realizado un acercamiento panorámico al campo de la didáctica de las LE, intentando señalar brevemente algunas cuestiones centrales, como su denominación, sus relaciones con disciplinas como la psicología y la lingüística y las problemáticas y desarrollos que la emparentan con la didáctica general. En lo que resta de este primer capítulo nos concentraremos en el problema de la prescripción. Antes de avanzar vale la pena aclarar que la denominación Lenguas Extranjeras es genérica y que focalizaremos el trabajo en la enseñanza y la didáctica del inglés. Una segunda aclaración tiene que ver precisamente con la denominación del campo, al cual nos referiremos como *didáctica de las lenguas extranjeras*, más allá de que gran parte de la bibliografía consultada seleccione otras denominaciones (*lingüística aplicada, pedagogía, enseñanza de*

⁹ Me refiero, por ejemplo, a la conferencia anual de la Federación Argentina de Asociaciones de Profesores de Inglés y a la convención, también anual, de ARTESOL.

¹⁰ A modo de ejemplo, *The Argentinian Journal of Applied Linguistics*, de reciente aparición.

lenguas, etc.).

1.2. El problema de la prescripción metodológica

Como se ha señalado anteriormente, la prescripción no constituye una problemática exclusiva de las LE; forma parte de una postura tecnicista con respecto a la educación. De acuerdo a Feldman (2008), esta modalidad técnica descansa sobre dos contextos: el de la concepción de la acción y el de su ejecución. En el primero de estos contextos se planifica la acción, se prescribe (puede tratarse de políticas educativas, diseños curriculares e incluso libros de texto), mientras que al ejecutarla, en el segundo contexto, se busca principalmente la eficacia: “su preocupación es lograr que al finalizar el proceso los productos se asemejen a los modelos” (Feldman, 2008: 50). Esta preocupación por alcanzar una relación de fidelidad entre el plan y la puesta en práctica encontró un aliado en los paquetes instruccionales que “contenían temas, estrategias, técnicas, secuencias de enseñanza e incluso los materiales necesarios” (Feldman, 2008: 51). Tal era el nivel de prescripción, que Feldman se refiere a estos paquetes como “a prueba de profesores” (*ibíd.*), es decir, hasta un profesor incompetente y/o con escasa formación podría implementar la planificación de los expertos. Entre las críticas a esta lógica se pueden mencionar la relación centro-periferia, la preeminencia de los objetivos operacionales por sobre los fines educativos y las dificultades en la implementación que emanan de haber desatendido el carácter impredecible de la práctica. Más adelante, y en relación a las LE, vamos a discutir las relaciones de poder involucradas entre quienes toman las decisiones (el centro) y quienes están encargados de implementarlas (la periferia), como así también el carácter complejo, impredecible y ético de la práctica educativa.

El problema de la prescripción en la enseñanza de LE se circunscribe, en gran medida, a la preeminencia que ha tenido el método en la construcción de teoría en el área. ¿Por qué nos resulta necesario revisar no sólo el concepto de método, sino los métodos de enseñanza de LE en sí mismos? 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 a 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 - críticas con las que coincidimos y que desarrollaremos a continuación -, 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. En relación a esta última aseveración ya nos hemos referido a la frecuente inclusión de los métodos en los textos de didáctica específica para la formación de profesores de LE y podemos agregar tanto algunas argumentaciones a favor del método relativamente recientes (Bell, 2003 y 2007, por ejemplo) como el uso de referencias a diversos métodos y enfoques para caracterizar y promocionar los materiales de enseñanza de LE.

Han habido diversos intentos por darle transparencia al concepto de *método* y a otros términos que cruzan con frecuencia las discusiones sobre la enseñanza de LE. Anthony (1963) definió al *método* como un plan para la presentación de la lengua a aprender - la selección y gradación de los contenidos y las intervenciones pedagógicas para promover el aprendizaje -, cuyos componentes resultan coherentes entre sí y con el *enfoque* que los sustenta, definiendo *enfoque* como los principios axiomáticos tomados de la lingüística y la psicología (Stern, 1983; Richards & Rodgers, 1999; Kumaravadivelu, 2006; Brown, 2007). En general, el concepto ha sido emparentado y al mismo tiempo contrapuesto a otros como *estrategia*, *técnica*, *procedimiento*, *diseño*, *enfoque* sin que, sin embargo, las distinciones aporten demasiada claridad a la discusión. Asimismo, el concepto de *método* y otros similares han sido organizados en triadas, como la que propuso Anthony: *enfoque*, *método* y *técnica*. Las *técnicas* constituyen “un truco particular, una estratagema o un artilugio usado para alcanzar un objetivo inmediato” (Anthony, 1963 en Richards & Rodgers, 1986: 15) y “llevan a cabo un método que es consistente con un enfoque” (Anthony, 1963 en Larsen-Freeman, 2000: xii). Richards y Rodgers (1986) proponen una triada diferente: *enfoque*, *diseño* y *procedimiento*, en la cual el *enfoque* responde a la

descripción de Anthony- es decir, las teorías subyacentes acerca de la naturaleza del aprendizaje y de la lengua -, el *diseño* se ocupa de cuestiones como los objetivos de la enseñanza, la planificación, las actividades involucradas y los roles asignados a los docentes, los estudiantes y los materiales, mientras que los *procedimientos* tienen que ver con las técnicas y estrategias de enseñanza y de aprendizaje, el tipo de interacción entre los alumnos y los profesores y el uso de los recursos en términos de tiempo, espacio y equipamiento utilizado. De acuerdo a los autores, estos tres elementos - *enfoque, diseño y procedimientos* - constituyen *el método* (Richards & Rodgers, 1986).

Estos intentos por definir y clarificar la nomenclatura devienen de la necesidad de aportar unidad y coherencia a las discusiones en el campo de la enseñanza de LE y dan cuenta del papel central del *método* en estas discusiones. Como ya hemos observado, las definiciones que se lograron no aportaron, en realidad, la claridad deseada. Esta deficiencia ha sido señalada y admitida tanto por críticos como por adeptos al *método*. A manera de ejemplo, tomemos los dichos de Larsen-Freeman en las páginas iniciales de *Techniques and Principles in Language Teaching* (2000, 2da ed.): “debo admitir que en ocasiones me resultó difícil usar el término “método” para las innovaciones más recientes (...)” e “incluso, algunos educadores podrían objetar la inclusión de los enfoques ‘participativo’, ‘basado en tareas’ y ‘basado en contenidos’ en un libro sobre métodos”. Por su parte, Pennycook, al criticar la falta de acuerdos en la definición de la nomenclatura, dice: “al leer a Richards y Rodgers (1986) uno es invadido por una sensación de cansancio ante el intento de encajar conceptos disparatados en su modelo. En muchas ocasiones, su empeño por demostrar la unidad conceptual de los métodos no parece tener justificación” (1989: 602). Estos decires dan cuenta de lo elusivo que ha resultado el concepto de *método* y, al mismo tiempo, de cuántos esfuerzos se han realizado para contrarrestar esta condición. A partir de una revisión de esta búsqueda de definiciones, precisamente, Kumaravadivelu concluye que los modelos tripartitos de Anthony y de Richards y Rodgers no han colaborado a reducir la confusión terminológica que caracteriza al área y en cambio propone una lógica de *principios y procedimientos*. Con respecto a los *principios*, los define como: “una serie de comprensiones derivadas de la lingüística teórica y aplicada, la psicología cognitiva, las ciencias de la información y otras disciplinas aliadas que aportan bases teóricas para el estudio del aprendizaje, la planificación y la enseñanza de lenguas”, mientras que los

procedimientos constituyen “lo que acontece en el aula, las actividades o técnicas” (2006: 87-9). El autor aclara que esta lógica resulta útil para la descripción de los *métodos*, no así para la valoración de la enseñanza real; es su propuesta descriptiva la que abordaremos a continuación.

No sólo el tema de la definición ha resultado engorroso; también resulta difícil para los autores coincidir en la cantidad de métodos que se han desarrollado e implementado¹¹. Kumaravadivelu (2006) se hace eco de esta incertidumbre y propone caracterizar a los *métodos* no individualmente, sino de acuerdo a las orientaciones que comparten. Así es como describe las características de *los métodos centrados en el lenguaje, los métodos centrados en el aprendiente y los métodos centrados en el aprendizaje*. La breve caracterización que sigue responde a la propuesta de este autor¹².

Para aquellos métodos que tienen como eje el *lenguaje* en sí mismo - Kumaravadivelu ofrece como ejemplo el método audiolingual¹³ - el aprendizaje de una lengua extranjera es intencional, lineal y aditivo. El contenido de la enseñanza son las estructuras del lenguaje, previamente seleccionadas y secuenciadas, a través de actividades diseñadas para dirigir la atención a estas estructuras y lo suficientemente controladas para evitar el error. Como puede reconocerse, los principios que sustentan el método audiolingual provienen del estructuralismo en la lingüística y del conductismo en la psicología. La tarea del profesor es presentar las estructuras en forma discrecional, una a una, y proveer a los alumnos de numerosas oportunidades para practicarlas hasta que hayan

¹¹ Richards y Rodgers (1986) listan y describen ocho métodos - *the Oral Approach and Situational Language Teaching, the Audiolingual Method, Communicative Language Teaching, Total Physical Response, The Silent Way, Community Language Learning, the Natural Approach y Suggestopedia* -, mientras que Larsen-Freeman (2000) desarrolla la caracterización de catorce métodos diferentes. A los incluidos por Richards y Rodgers se suman *the Grammar-Translation Method, the Direct Method, Content-Based Approach, Task-Based Approach, Participatory Approach, Learning Strategy Training, Cooperative Learning y Multiple Intelligences* - aunque la autora aclara que los últimos tres podrían no ser considerados métodos, sino más bien innovaciones metodológicas. Brown (2007), por su parte, analiza diez métodos dejando, sin embargo, por fuera de este análisis a propuestas como *Communicative Language Teaching, Content-Based Instruction y the Task-Based Approach*, entre otras, aclarando que constituyen enfoques contemporáneos reconocidos por dar cuenta de las (pre)ocupaciones del área en estos tiempos.

¹² Para profundizar se pueden consultar los capítulos 5, 6 y 7 de Kumaravadivelu, 2006.

¹³ El método Audiolingual surgió en los Estados Unidos durante la Segunda Guerra Mundial ante la urgencia de que las tropas pudieran aprender los rudimentos del lenguaje oral en lenguas como alemán, francés, italiano y japonés, entre otros. Debían hacerlo de manera efectiva y en corto tiempo para desempeñarse como traductores, intérpretes y colaboradores en la tarea de descifrar códigos secretos - puede notarse aquí el énfasis puesto en la eficiencia. A mediados de la década de 1950 el programa desarrollado por los lingüistas convocados en tiempos de guerra se convirtió en el método empleado en los Estados Unidos para enseñar el inglés como lengua segunda (Stern, 1983)

demostrado haberlas aprendido.

Un modelo de planificación directamente emparentado con este método es el de “las tres P” - *presentación, práctica y producción* - que nos resulta útil para recuperar los procedimientos asociados a este método. En la primera etapa (*presentation*) se espera que el docente presente las estructuras ya seleccionadas, usualmente en el contexto de un diálogo, que los estudiantes deben escuchar, repetir, memorizar. El segundo momento (*practice*) involucra por parte de los alumnos la utilización de la estructura en cuestión en reiteradas oportunidades, usualmente en el contexto de oraciones aisladas, bajo la creencia de que el aprendizaje acontece por analogía - en contraposición al análisis. En la etapa final de este modelo (*production*) los alumnos pueden simular situaciones muy controladas, muy similares a la situación del diálogo original, haciendo ajustes mínimos en términos de las elecciones léxicas, dada la preeminencia de la estructura gramatical (Kumaravadivelu, 2006). Se asume que luego el estudiante podrá poner en práctica sus conocimientos de estos elementos discrecionales en contextos reales de comunicación. El modelo de planificación de “las tres Ps” continúa siendo enseñado en la formación de profesores de LE. El apego hacia este modelo puede comprenderse si analizamos la (no) distribución del poder que propone, con el profesor tomando casi todas las decisiones desde mucho antes del comienzo de la clase. Seguramente, el abordaje de una clase tan estructurada, tan planificada, puede otorgarles seguridad y confianza a profesores jóvenes, con escasa formación o abrumados por el exceso de trabajo. De todas maneras, como ya hicimos notar al comienzo de este apartado, retomando a Feldman (2008), la impredecibilidad de las prácticas educativas desecha de plano la posibilidad del docente de seguir un plan estricto al pie de la letra, sin importar cuánta adhesión profiera hacia un método particular.

Para los métodos centrados en el *aprendiente*, como el método comunicativo, el interés primordial son las necesidades del estudiante, por qué y para qué está aprendiendo una lengua extranjera (Kumaravadivelu, 2006). Por esto, además de incluir las estructuras lingüísticas como contenido de la enseñanza, incorporan las funciones del lenguaje, teniendo en cuenta las actividades comunicativas que los estudiantes llevan/llevarán a cabo en contextos de uso genuino (en sus lugares de trabajo, en la universidad, cuando viajen, etc.). Esta integración de forma y función es uno de los aspectos más logrados del método comunicativo, junto con algunas estrategias de enseñanza innovadoras (el trabajo en grupos

y parejas, las simulaciones, los debates y las actividades del tipo *information gap*¹⁴), la centralidad del aprendiente y la promoción permanente de la interpretación, la expresión y la negociación¹⁵.

De acuerdo a Kumaravadivelu (2006), los principios del método comunicativo abrevan en desarrollos de la lingüística como la gramática funcional (Halliday), la competencia comunicativa (Hymes) y la teoría de los actos del habla (Austin) y en la psicología cognitiva - especialmente en constructos como la formación y constatación de hipótesis, las comprensiones parciales y el aprendizaje significativo. El autor resalta, además, un hecho que sin ser puramente académico, tiene una influencia determinante en el desarrollo del método comunicativo: la creación de la Comunidad Económica Europea. Los nuevos vínculos entre los países europeos, hablantes de idiomas muy diferentes, que se facilitan a partir de la creación de este organismo requieren de un método de enseñanza que priorice la comunicación para la consecución de los propósitos de intercambio (político, comercial, turístico, académico). De hecho, los currículos basados en funciones y nociones, como el de Wilkins (1976), son el resultado directo de los esfuerzos de este organismo.

En su valoración del método comunicativo, Kumaravadivelu señala que para esta lógica el aprendizaje de una LE sigue siendo intencional, lineal y aditivo - como lo es para los métodos centrados en el lenguaje -, con la diferencia de que los elementos a adicionar ya no son solo formas lingüísticas sino también nociones y funciones. Esta concepción del aprendizaje juega en contra de las buenas intenciones ya destacadas en varios sentidos. Por un lado, resulta difícil definir criterios para la selección, graduación y secuenciación de las nociones y las funciones al tiempo que es cuestionable la necesidad de enseñarles estrategias comunicativas a hablantes que ya son expertos en una lengua, su lengua materna (Holliday, 1994; Kumaravadivelu 2006). Por otra parte, esta concepción colabora para que prevalezca el modelo de planificación *presentación-práctica-producción*, de acuerdo a Kumaravadivelu (2006).

Holliday realiza una crítica similar a la que se conoce como *versión débil* del

¹⁴ Es un tipo de actividad que promueve la interacción porque los estudiantes tienen la necesidad de obtener información que otros estudiantes tienen para completar la información que ellos han recibido. Los estudiantes se involucran en la resolución de un problema que, de haber sido creativamente formulado, puede requerir no sólo conocimientos lingüísticos, sino también pragmáticos, sociolingüísticos y conceptuales.

¹⁵ Tomando como referencia las macro funciones del lenguaje identificadas por Halliday (1973, en Kumaravadivelu, 2006): textual, ideativa e interpersonal.

método comunicativo – *weak version* -, que en su opinión reproduce lógicas organizativas de los métodos basados en el lenguaje con un contenido diferente y con un énfasis casi exacerbado en la comunicación oral. Holliday nos hace notar, además, que esta lógica tiende a resultar exitosa en contextos áulicos “con no más de quince alumnos, con el equipamiento y la acústica adecuada, donde los alumnos son principalmente adultos y van a clases con el objetivo específico de aprender inglés” (1994: 170) pero que no lo será tanto si algunas de estas condiciones no se da. Para Holliday, estas son las características de los contextos de enseñanza denominados BANA (British, Australasian and North American model): escuelas privadas de idiomas y anexos de las universidades concurridos por estudiantes que encuentran un claro valor instrumental en el aprendizaje de una lengua extranjera. Distingue estos contextos de los llamados TESEP (Tertiary, Secondary and Primary Education): instituciones estatales en países/regiones en los cuales el aprendizaje de la lengua extranjera no tiene un valor funcional inmediato. La tesis de Holliday es que las metodologías desarrolladas en los contextos BANA han sido trasplantadas acríticamente a los contextos TESEP, generando frustración e insatisfacción en los docentes¹⁶. El autor propone, en cambio, la *versión fuerte* – *strong version* - del método comunicativo, a la cual describe en estos términos:

el propósito es aprender acerca de cómo funciona la lengua como discurso a manera de insumo para la producción de más lengua (...) El estudiante lleva adelante tareas cuidadosamente diseñadas que le plantean problemas en relación a la lengua; problemas que una vez resueltos le permitirán desentrañar el texto¹⁷. (*ibid.*)

Es posible notar en la propuesta de Holliday un interés en los procesos cognitivos en los que se involucra quien está aprendiendo una nueva lengua, interés sostenido por las limitadas pero incipientes investigaciones en psicolingüística que para comienzos de la década de 1980 hicieron aportes a los métodos centrados en el *aprendizaje*. Para su descripción de estos métodos Kumaravadivelu elige como prototipos al *Enfoque Natural* (Krashen y Terrell) - *Natural Approach* - y al *Proyecto Bangalore* o *Método Comunicacional* (Prabhu). Estos métodos consideran que los sistemas lingüísticos son demasiado complejos para ser analizados y exitosamente explicados a los estudiantes, y que la lógica que el curriculum y/o el docente elija para su presentación puede no ser

¹⁶ Wedell y Malderez (2013) coinciden con la afirmación de Holliday (1994), destacando su vigencia.

¹⁷ Para una descripción más exhaustiva se puede consultar el capítulo 10 de Holliday, 1994.

necesariamente la lógica de adquisición de los estudiantes. Es decir, consideran que el aprendizaje de una LE es accidental y cíclico - no intencional, secuencial o aditivo -, por lo que promueven actividades de resolución de tareas y problemas con la certeza de que en el devenir del hacer se producirán comprensiones tanto lingüísticas como pragmáticas. El presupuesto es que el aprendizaje de una LE se facilita cuando el foco de interés deja de ser la lengua misma y pasa a ubicarse en el sentido de la tarea o problema propuesto. En este sentido, ambos métodos se apoyan en la postura de Halliday y la lingüística funcional de que una lengua solo se aprende usándola. A diferencia de Halliday, sin embargo, restan importancia a la reflexión explícita sobre el lenguaje. Asimismo, tanto el *Enfoque Natural* como el *Método Comunicacional* destacan el rol prominente de la comprensión por sobre la producción en las primeras etapas del aprendizaje de una LE dado que las actividades basadas en la comprensión le otorgan más seguridad al estudiante, le permiten tomar y retomar los insumos discursivos para mejorar progresivamente las comprensiones alcanzadas y este proceso está bajo el control del estudiante mismo (Kumaravadivelu, 2006).

A partir de estos supuestos acerca del aprendizaje emergen algunas responsabilidades para el docente. Por ejemplo, el docente es el encargado del diseño de tareas que involucren a los estudiantes en la construcción de sentidos para completarlas, tareas en las que las prácticas del lenguaje (la lectura, la escucha y la producción oral y escrita) estén integradas - con preeminencia de la comprensión, como ya comentamos - y que sean estas tareas las que determinen el lenguaje a ser aprendido. En relación a esto último, cabe destacar que el currículum de estos métodos se basa en los procesos, no en los productos, de manera que las especificaciones que pueden encontrarse tienen que ver con las tareas a completar, no con los contenidos sintácticos, léxicos o fonológicos. Desde esta perspectiva, cualquier preocupación acerca de la selección y secuenciación previas, ya sea por parte del docente o de los desarrolladores de materiales, es fútil ya que “el lugar correcto para tomar decisiones acerca de la secuenciación es el aula y la persona adecuada para tomar tales decisiones es el docente” (Kumaravadivelu, 2006: 146). En la consecución de las tareas, la responsabilidad del docente es facilitar la comprensión de los textos orales y escritos; en este sentido, Krashen y Terrell hablan de *comprehensible input* mientras que Prabhu denomina *reasonable challenge* a los insumos discursivos que el docente ofrece,

que deben acomodarse a las posibilidades de comprensión de los estudiantes y proponer, además, una extensión, o el enriquecimiento, de estas posibilidades. En lo que respecta a las instancias de producción de los alumnos, se espera que el docente realice correcciones mínimas, siempre con el propósito de facilitar la consecución de la tarea, sin desviar la atención de ésta recurriendo a generalizaciones o aclaraciones preventivas (Kumaravadivelu, 2006).

Si bien los métodos centrados en el *aprendizaje* representan una saludable ruptura con fuertes tradiciones en el área, se pueden reconocer algunas limitaciones. Entre ellas, podemos mencionar el rol preponderante del docente, encargado de seleccionar, adaptar y proveer a los alumnos de los insumos discursivos, en detrimento de los insumos que los estudiantes mismos pueden producir a partir de la interacción. Recordemos la centralidad que la comprensión tiene para estos métodos y el supuesto de que buenas propuestas que estimulen la comprensión son suficientes para acarrear aprendizajes, sin necesidad de que los alumnos se involucren en la producción discursiva. Este énfasis en la comprensión limita el tipo de interacciones que pueden darse en el aula a las basadas en la función textual del lenguaje principalmente¹⁸. Por otra parte, la centralidad del significado, en detrimento de la forma, no contempla la necesidad de que los aprendientes desarrollen cierta conciencia acerca de las características formales del lenguaje, que parece ser esencial para aprender cualquier idioma. A estos cuestionamientos, se suman las preguntas aún no respondidas que lista Kumaravadivelu (2006) acerca de los criterios para determinar la complejidad y la secuenciación de las tareas así como los parámetros para evaluar los aprendizajes tanto en términos de los contenidos como de los procesos y la incidencia que estos métodos pudieran tener en la formación docente.

En esta sección hemos revisado el problema de la prescripción en la didáctica de las LE en el marco del modelo de educación tecnicista y con el método como categoría central en la formulación de teoría. Hemos recorrido los intentos, infructuosos, por otorgarle claridad al concepto de *método* en el área de las LE y a otros conceptos asociados y hemos

¹⁸Kumaravadivelu analiza los tipos de interacción que se promueven en la clase siguiendo las funciones del lenguaje identificadas por Halliday: textual, interpersonal e ideativa. De acuerdo al autor, en el contexto de los métodos centrados en el aprendizaje, la interacción se puede considerar prominentemente textual porque “las interacciones que se promueven son iniciadas y dirigidas por el profesor con el propósito de señalar aspectos lingüísticos y conversacionales, directa o indirectamente, y así sensibilizar al alumno acerca de las realización sintáctica y semántica del contenido del mensaje” (Kumaravadivelu, 2006: 152).

compartido brevemente la caracterización de los métodos de acuerdo a su foco de interés que realizó Kumaravadivelu (2006). Nos proponemos, en el siguiente capítulo, rastrear las críticas al método que marcaron el camino hacia la *era del post método* y revisar tanto las propuestas como los debates que la caracterizan.

2. Una didáctica del inglés más allá de la prescripción

2.1. Debates en torno al método

Nos interesa particularmente la crítica que Kumaravadivelu (2003) realiza al concepto de *método* desde la perspectiva de la de-colonización. El autor identifica cuatro dimensiones en el marco de las cuales los métodos para la enseñanza del inglés se constituyen en construcciones colonialistas: una dimensión *escolástica*, que se evidencia en el desinterés de los académicos anglo-estadounidenses por la producción de conocimiento local en los contextos en los que promueven ciertos métodos y textos, una *lingüística*, que tiene que ver con la falacia del monolingüismo y la falacia del hablante nativo, una *cultural* en relación al propósito de promover la empatía y hasta la identificación con la cultura anglosajona en los estudiantes, usualmente en detrimento de la(s) cultura(s) local(es), y finalmente una dimensión *económica* relacionada con el mercado editorial y el empleo de profesores hablantes nativos de inglés¹⁹ - siendo el primer factor mucho más potente que el segundo en nuestro país. Cabe destacar que es el concepto de *método* como construcción prototípica el que carga con la sombra de colonialismo que Kumaravadivelu denuncia, no así las decisiones metodológicas de los docentes acerca de las prácticas de enseñanza.

Dada la relevancia que la falacia del hablante nativo y la del monolingüismo adquirirán más adelante en esta indagación, nos detenemos brevemente para revisarlas. En sus orígenes, el primero de los postulados sostenía que los mejores profesores de inglés eran los hablantes nativos de esa lengua (especialmente los británicos cuya pronunciación adhiriera a las normas del “inglés de la reina” o “received pronunciation”), incluso aquellos sin formación docente. La falacia del hablante nativo generó otras implicancias con el correr del tiempo, como por ejemplo la aparente necesidad de que el aprendiz de la lengua extranjera se mimetice con el hablante nativo. Así entendido, este supuesto echa un manto de culpabilidad sobre quienes eligen conservar el acento de la lengua materna al hablar en

¹⁹ La presencia, el alcance y la potencia de estas construcciones en cada contexto y momento histórico particular son, por supuesto, variadas. En los últimos años algunas editoriales han convocado a especialistas argentinos para desarrollar versiones culturalmente apropiadas de sus manuales para la enseñanza de inglés. Asimismo, se han publicado manuales en los cuales las consignas de trabajo se explicitan en la lengua materna y otros que recomiendan al docente recurrir a la lengua materna para contextualizar los temas y los contenidos.

inglés, o simplemente no consiguen imitar el modelo impuesto con precisión suficiente. Por su parte, la falacia del monolingüismo sostiene que la enseñanza del inglés como lengua segunda o lengua extranjera debe llevarse adelante solo a través del inglés. Ambos supuestos tienen origen en el informe de la *Conferencia del Commonwealth acerca de la Enseñanza del Inglés como Lengua Segunda* (Universidad Makerere, Kampala, Uganda) en 1961, cuando políticos, diplomáticos y especialistas se reunieron para discutir la planificación de la enseñanza del inglés en los países en vías de desarrollo, muchos de los cuales habían sido colonias (Phillipson, 1992). Hoy en día existen movimientos de resistencia hacia el ideal del hablante nativo y el monolingüismo en las clases de inglés, argumentando que lo primero replica relaciones históricas de dominación e imperialismo, y lo segundo atenta contra las estrategias de construcción de identidad a través de las relaciones interpersonales que tienen lugar en el aula. Es más, la estrategia de cambio de código es hoy apreciada como una herramienta valiosa del docente que no es hablante nativo, luego de años de ser considerada un recurso al que apelaban solo los estudiantes y/o docentes con menores conocimientos de la lengua extranjera (Montes Granado, 2000)²⁰.

Retomando, de alguna manera, la crítica realizada por Stern (1983) sobre las limitaciones del *método* como teoría de la enseñanza, Kumaradivelu (2006) sostiene que la centralidad que esta construcción ha tenido se debe a ciertas creencias que han funcionado como artículos de fe en el campo de la enseñanza de LE: que es posible aseverar la superioridad de un método con respecto a otros, que el método puede constituirse en el eje organizador de la enseñanza, que su valor es universal, que es responsabilidad de los académicos y los técnicos diseñar un método para que los docentes lo apliquen y que los métodos son asépticos en cuanto no cargan con intencionalidades políticas ni ideológicas. Estas creencias, de acuerdo al autor, se han constituido en obstáculos en la construcción de una didáctica del inglés²¹ ya que han impedido realizar avances a partir de los logros - de hecho, los movimientos de construcción teórica en el área se caracterizan como pendulares (Díaz Maggioli, 2013) -, han desatendido factores tales como la singularidad de los contextos y los sujetos así como los diferentes propósitos político-institucionales de la

²⁰ Mahboob y Lin (en prensa) exploran también los beneficios y las maneras de incorporar la lengua materna en la clase de inglés. Además, analizan el origen y la expansión del mandato monolingüe en relación, precisamente, a la prescripción metodológica.

²¹ El autor utiliza, en realidad, el término “pedagogía” (véase la observación de Camilloni y Hamilton al respecto en el Capítulo 1).

enseñanza de LE, han desprovisto de agencia a los docentes en la toma de decisiones metodológicas y así han construido relaciones de poder coloniales y de género entre académicos varones de los países centrales y docentes mujeres de los países periféricos.

Pennycook (1989) también se refiere al carácter deshistorizado y neutral que las tradiciones en el área han pretendido preservar para la enseñanza de LE. Para el autor es claro que “los propósitos y los procedimientos de la enseñanza de lenguas reflejan el clima social, político, cultural e intelectual de su tiempo” (Pennycook, 1989: 598) y que “en tanto es cierto que existen cambios y tendencias en la disciplina, éstos tienden a ser un reordenamiento de las mismas opciones básicas” (Pennycook, 1989: 600). Sin embargo, según Pennycook, tanto las recurrencias como la contextualización socio-histórica no forman parte de las preocupaciones de los especialistas del área y a manera de explicación recurre a lo dicho por Caravolas:

hay que reconocer que estos olvidos no son siempre inocentes. Hoy por hoy la enseñanza de lenguas se ha convertido en una empresa colosal, que como cualquier otra industria, defiende sus intereses públicos y encubiertos sin importar los medios, en nombre de las ganancias y la gloria (1984, en Pennycook, 1989: 600).

Se puede notar aquí una relación con la dimensión económica del método como construcción colonial en lo que respecta a la enseñanza de LE, que plantea Kumaravadivelu. Sin descuidar esta relación, vale la pena agregar que la problemática de la descontextualización afectó también a la didáctica general. En palabras de Díaz Barriga (1991: 14) “(...) pareciera que aunque las situaciones sociales vayan modificándose, la didáctica intenta conservar una instrumentación del quehacer pedagógico abstrayéndose de ellas”, ante lo cual el autor sostiene: “Es necesario reconocer que la didáctica, antes de ser una forma instrumental de atender al problema de la enseñanza, es una expresión de la forma concreta en que la institución educativa se articula en un momento social” (*ibid.*). En este mismo trabajo de revisión de la construcción de la didáctica como disciplina, Díaz Barriga cuestionó el carácter instrumental que la ha caracterizado, carácter que está íntimamente relacionado con la preeminencia del método en la didáctica de las LE que ha sido nuestro tema central hasta el momento.

A modo de reacción ante esta tendencia, demostrando la necesidad de promover discusiones más allá de los métodos, su comparación y su pertinencia, aparecen propuestas como la de Allwright (1991, en Allwright 2005), Stern (1992, en Kumaravadivelu 2006),

Crookes (1992), Kumaravadivelu (1994), Brown (2001) y Bax (2003) entre otras. Ya hemos hecho una breve referencia a *Exploratory Practice*, la propuesta de Allwright, que surge como una alternativa a la investigación-acción en tanto que intenta trascender la concepción tradicional de la investigación para que ésta se convierta en una práctica inherente a la enseñanza y el aprendizaje. Los propósitos fundamentales de *Exploratory Practice* marcan una ruptura con la lógica eficientista: se prioriza la calidad de vida en el contexto de enseñanza y aprendizaje, se busca la comprensión de las prácticas educativas y se resalta que esta búsqueda es esencialmente social, involucrando a docentes y alumnos como comunidad. Allwright realiza una revisión de los recorridos de *Exploratory Practice* y de los principios que emergieron de ese recorrido y señala que: la principal preocupación de esta propuesta no es la eficiencia metodológica de la investigación sino las identidades de quienes la llevan adelante - docentes y alumnos -; en relación a esto, la indagación se realiza en “primera persona del plural (...) ‘nosotros investigamos nuestra práctica’ (compárese con el modelo de la investigación académica ‘yo investigo tu práctica’ y de la investigación-acción ‘yo investigo mi práctica’)” (Allwright, 2005: 357), este tipo de indagación no busca soluciones técnicas sino que pretende enriquecer la comprensión de la enseñanza y el aprendizaje como parte de la vida de quienes están involucrados y a estos actores los inviste de agencia.

Stern, por su parte, partiendo de su descontento con el concepto de método, propone un encuadre de *estrategias y técnicas* basadas en tres dimensiones de análisis. La breve reseña de este encuadre que sigue está basada en la descripción de Kumaravadivelu (2006), quien se refiere al trabajo de recopilación *Issues and Options in Language Teaching* (1992) que Allen y Harley realizaron de los textos de Stern luego de su fallecimiento. Se entiende por *estrategia* una acción intencional amplia al nivel de la toma de decisiones, mientras que una *técnica* es una acción práctica, al nivel de los procedimientos. Unas y otras están organizadas en tres dimensiones que Stern considera fundamentales en la enseñanza de LE: monolingüismo-plurilingüismo, análisis-experiencia y enseñanza explícita-implícita. La primera de las dimensiones se refiere al lugar que ocupa la lengua materna en la enseñanza de una LE; Stern se ubica claramente a favor de su uso, especialmente en las primeras etapas del aprendizaje de la LE. La segunda tiene que ver con el énfasis de la enseñanza ya sea en los aspectos formales del lenguaje (la sintaxis, la morfología, etc.) o en el uso

contextualizado, fluido e interactivo de la lengua que se aprende. El autor aboga por la complementariedad de estas posiciones. También se expresa a favor de la combinación de estrategias en relación a la tercera dimensión: los alumnos pueden beneficiarse tanto de la atención consciente a la forma en que funciona la LE como de técnicas cuyo propósito principal sea la comunicación - mientras que a la vez contribuyen a generar intuiciones con respecto al funcionamiento del lenguaje. Además, en el trabajo en cuestión, Stern postula cuatro tipos de curriculum - lingüístico, comunicativo, cultural y de la educación general - y nuevamente se expresa a favor de la integración de los cuatro. Sus compiladores observan que para Stern la integración acontece esencialmente en la etapa de planificación del curriculum.

Desde una perspectiva más filosófica que metodológica, Crookes (1992) argumenta a favor de la construcción de una teoría de la enseñanza de LE - teoría en el sentido que propone Stern (1983: 25), tanto como “el estudio sistemático del pensamiento relacionado a un tema o actividad” y como teorías científicas descritas en términos de hipótesis y generalizaciones. Crookes sostiene que en la segunda mitad del siglo XX los intereses y esfuerzos se depositaron en la investigación de la adquisición de las LE y propone que es tiempo de trabajar en la formulación de una teoría explicativa de la enseñanza de LE, una teoría que ponga en diálogo el aprendizaje con la enseñanza desde una perspectiva de multicausalidad - es decir, reconociendo que la relación entre enseñanza y aprendizaje no es directa y que son múltiples los factores que inciden en el aprendizaje. Crookes sugiere, entonces, tomar como punto de partida aquellos hallazgos de la investigación del proceso adquisición de una LE que cuentan con alto grado de aceptación, como por ejemplo: que el aprendiente nota y presta atención a los insumos discursivos, que organiza estos insumos en agrupamientos de diverso tamaño y complejidad, que recurre a sus conocimientos metalingüísticos y sus estrategias de aprendizaje y de motivación y que usa la lengua con propósitos comunicativos. El proceso de adquisición así entendido implicaría que el docente debe proveer a los estudiantes de los insumos discursivos y dirigir su atención hacia éstos, organizar las tareas para que el estudiante invierta esfuerzo en estos insumos, ayudar al estudiante a desarrollar una conciencia metalingüística (en forma explícita o implícita), incidir para que el estudiante evalúe y planifique su aprendizaje, gestionar oportunidades de uso de los elementos (lingüísticos, pragmáticos, etc.) en cuestión y

asegurar un clima que favorezca la motivación. El autor, sin embargo, reconoce que la mayor parte de los estudios en adquisición del lenguaje se han concentrado en *el aprendiente* como individuo, y que el docente, en realidad, está a cargo de la enseñanza de grupos de estudiantes. Esto nos lleva a pensar que el docente, además, debe tener la habilidad de coordinar los procesos grupales. Además de los aportes que una teoría de la adquisición puede realizar a una teoría de la enseñanza de LE, Crookes destaca el rol de las teorías personales de los docentes:

(...) si los profesores conceptualizan sus comprensiones acerca de la enseñanza de LE en términos teóricos y las desarrollan no sólo en base a la reflexión sobre sus experiencias sino también tomando como insumo las investigaciones de otros, será posible crear un vínculo entre la teoría y la práctica sostenido por un ida y vuelta profesor-investigador como parte de las prácticas sociales de la ciencia y la enseñanza (1992: 39).

El marco o encuadre macro-estratégico de Kumaravadivelu (1994) es parte de lo que él denomina la *pedagogía o la condición del post método*²², 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. Las motivaciones que orientan esta búsqueda tienen que ver con lo fútil que los métodos prefabricados han resultado para los docentes, de acuerdo al autor, quienes nunca los han implementado al pie de la letra, con las relaciones de poder y dependencia que los métodos intentaron construir entre los especialistas y los docentes y con la necesidad de darle entidad las conceptualizaciones propias que les permiten a los docentes tomar decisiones localmente relevantes y pertinentes:

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

Las macro-estrategias que propone el autor representan pautas amplias, basadas en

²² Esta denominación está inspirada, de acuerdo al autor, en el libro *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge* (Lyotard, 1989).

lo que, desde su perspectiva, constituye conocimiento reconocido en el área del aprendizaje y la enseñanza de LE, que tienen el potencial de orientar a los docentes en el diseño de sus propias micro-estrategias o técnicas, de acuerdo a sus contextos de enseñanza y las necesidades identificadas. Dichas macro-estrategias son: maximizar las oportunidades de aprendizaje, facilitar la interacción y la negociación, minimizar la posibilidad de confusión entre las percepciones de alumnos y docente, incentivar el aprendizaje por descubrimiento, promover la conciencia acerca del lenguaje, contextualizar los insumos lingüísticos, integrar las prácticas del lenguaje, alentar la autonomía de los estudiantes, desarrollar la conciencia cultural y asegurar la relevancia social de la enseñanza y el aprendizaje (Kumaravadivelu, 1994).

Otra propuesta alternativa, y crítica de la centralidad del método, es la de Brown (2001). El autor sostiene que los métodos, si bien pueden estudiarse como contribuciones al desarrollo de la disciplina, en este momento son depositarios de una atención marginal. Destaca, por un lado, la confusión semántica en torno al concepto de método, y por otro lado propone la búsqueda de un “*enfoque ecléctico e ilustrado*”; es decir, un enfoque basado en los principios acerca del aprendizaje y la enseñanza de LE de aceptación generalizada (retomaremos el tema del eclecticismo más adelante en este apartado). Los principios en cuanto a la enseñanza de LE a los que hace referencia son explicitados al momento de discutir las prácticas del lenguaje – comprensión oral, lectura, producción oral y escritura. Destacamos aquellos principios que son comunes a estas prácticas y que, de acuerdo a Brown, resultan prioritarios para el docente de LE: procurar que los insumos discursivos sean auténticos, enseñar explícitamente estrategias de aprendizaje, generar propuestas en las cuales los quehaceres del lector/oyente/hablante/escritor estén integrados, valorar tanto el proceso como el producto de estas prácticas, asegurarse de que exista un balance entre procedimientos analíticos y holísticos y entre la fluidez y la corrección, realizar devoluciones relevantes, dar cuenta de las particularidades lingüísticas y culturales de los estudiantes y elegir/diseñar propuestas motivadoras considerando estas particularidades. Si bien Brown entiende que el enfoque metodológico de cada docente “está inspirado en la interrelación entre las lecturas, las observaciones, las discusiones y la experiencia en la enseñanza (del docente), y que esta interrelación sostiene todas sus prácticas” (2001: 43), luego señala que el Enfoque Comunicativo, en un sentido amplio,

puede considerarse como orientador en la búsqueda de prácticas comunes en el área.

Por su parte, la propuesta de Bax, el *Enfoque Basado en el Contexto* (2003), surge del descontento con la actitud de los adeptos al Método Comunicativo, quienes, de acuerdo a Bax, pretendieron extender las prácticas asociadas a este método acríticamente a todos los contextos de enseñanza²³. Luego de argumentar acerca del carácter prescriptivo del Método Comunicativo, Bax caracteriza el enfoque que propone: éste le otorga centralidad al contexto donde acontece la enseñanza y concibe a las opciones metodológicas del docente sólo como un factor más entre los que inciden en el aprendizaje. En lo que el autor denomina *un análisis del contexto* aparecen involucrados factores tales como las necesidades, los objetivos y los estilos de aprendizaje de los estudiantes, el manual asignado, el aula como cultura, la cultura escolar, el estatus de la disciplina y del docente, las políticas educativas regionales y nacionales, entre otros. A partir de este análisis el docente tomará las decisiones metodológicas que considere pertinentes. Bax sugiere que la formación docente debe estimular una conciencia acerca del contexto en los futuros profesores, dándoles herramientas para poder analizarlo, evaluarlo y tomar decisiones.

Dada su inclusión en los desarrollos curriculares que más adelante analizaremos, cabe mencionar en este punto el interés contemporáneo por la dimensión intercultural en la enseñanza de lenguas. Si bien los debates en torno a este tema no constituyen, explícitamente, críticas o alternativas a algún método en particular, la atención a la dimensión intercultural tiene el potencial de dar origen a prácticas docentes situadas, contextualizadas, que se alejan de la naturaleza prescriptiva de los métodos. Al decir de Byram *et.al.*, el propósito del trabajo pedagógico con la interculturalidad es que los estudiantes desarrollen “la habilidad para asegurar la comprensión mutua entre sujetos con identidades sociales diferentes, así como la capacidad para interactuar con las personas concibiéndolas como seres humanos con identidades múltiples y con su propia individualidad” (2002: 10). De acuerdo a los autores, la enseñanza para la interculturalidad busca promover la apertura y la curiosidad hacia los demás (otros sujetos, otras culturas), la capacidad para establecer relaciones y comparaciones y proponer interpretaciones así como la habilidad para suspender el juicio y descentrarse culturalmente. El conocimiento del patrimonio cultural propio (tradiciones, formas que adopta la educación, el trabajo, etc.) y

²³Entendemos que Bax se refiere a lo que se conoce como *versión débil* del Método Comunicativo; véase Holliday (1994) para una distinción detallada.

de los procesos y producciones culturales del país/región de los interlocutores es también parte de la dimensión intercultural (Byram *et.al.*, 2002). Porto (2013: 146) afirma que la dimensión intercultural vino a complementar el enfoque comunicativo, resaltando que las funciones del lenguaje se ponen en acción en contextos con contornos culturales particulares y por ende no pueden enseñarse en el vacío. Igualmente, la autora destaca el valor de la perspectiva intercultural en los escenarios educativos actuales, caracterizados por la diversidad lingüística y cultural²⁴.

2.2. Debates en torno al post método

Resulta claro que las propuestas de la pedagogía del post método, y aquellas que se le asemejan en las intenciones y/o contenidos, representan un distanciamiento de la lógica técnica y prescriptiva que caracteriza al método como construcción teórica. Sin embargo, y en gran medida a causa de la elusividad del término, podemos encontrar argumentos a favor del valor de los métodos en las prácticas de los docentes de LE así como cuestionamientos a las críticas esgrimidas por la pedagogía del post método. Bell (2003), por ejemplo, reconoce tres acepciones para el término método - como una selección de diversos elementos (textos, técnicas, indagación, contenidos, etc.), como una prescripción de elementos agrupados en una combinación que no permite variación y como un agrupamiento de principios organizadores. El autor sostiene que los especialistas de la pedagogía del post método se han orientado hacia la primera y la segunda de las definiciones para sostener sus críticas hacia el método, pero que los sentidos que circulan entre los docentes acerca de esta categoría tienen más que ver con la tercera definición. Asimismo, Bell sostiene que la pedagogía del post método, al plantearse como una alternativa al método entendido de acuerdo a la segunda definición, es en realidad un método más en el sentido de la tercera definición. Cabe destacar, sin embargo, que esta última definición no es profundizada en el artículo de Bell. La argumentación del autor continúa con críticas de diferente tenor a la pedagogía del post método. Por ejemplo, Bell entiende que muchas de las propuestas enmarcadas en esta pedagogía, como los principios de Brown o las macroestrategias de Kumaravadivelu, son préstamos efectuados a principios

²⁴ En relación a la perspectiva intercultural para la enseñanza de lenguas en nuestro país, resulta de interés el trabajo llevado adelante por el Programa de Educación Plurilingüe de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires.

y técnicas constitutivos de los métodos cuestionados. Además, resta importancia a algunas de las críticas al método, como por ejemplo la imposibilidad de poner en práctica las prescripciones de los métodos prefabricados en contextos reales de enseñanza, argumentando que: “dada la inmensa dificultad de llevar adelante en el aula decisiones metodológicas apriorísticas, ¿por qué obsesionarnos tanto con esas prescripciones?” (Bell, 2003: 329). Esta argumentación entusiasta que esgrime Bell en contra de alguna de las preocupaciones de la pedagogía del post método pareciera ser, en algunos momentos, una defensa del Enfoque Comunicativo como el paradigma contemporáneo legitimado en la enseñanza de LE.

En una investigación cuyos hallazgos son comunicados en 2007, Bell retoma la cuestión de la nomenclatura - las múltiples acepciones de *método* circulando entre los autores interesados en la enseñanza de LE y los docentes - preguntándole a los profesores sujetos de su investigación (todos estudiantes de formación docente de grado y postgrado) que definan lo que entienden por método. Como resultado, ninguna definición resulta peyorativa, de acuerdo al autor, quien contrapone este hallazgo a las posturas de los autores críticos del método. Bell coincide, sin embargo, en que la cuestión de la nominación y la distinción (entre método y enfoque, por ejemplo) resulta confusa y no realiza aportes al conocimiento de los docentes. En este mismo estudio, el autor analiza los intercambios que los sujetos sostienen a través de espacios virtuales así como sus diarios de formación y concluye que el/los método(s) parecen ocupar un lugar de poca importancia entre lo que constituyen las preocupaciones de los docentes. A modo de conclusión, Bell sostiene que los profesores han sido frecuentemente subestimados y que sus opciones didácticas son usualmente fruto de un trabajo intelectual autónomo. Al mismo tiempo, asegura que estas opciones están basadas en el conocimiento que los docentes tienen de los métodos estandarizados, a los que utilizan como recursos o herramientas. Por esto mismo, el autor se pronuncia a favor de la enseñanza de los métodos en la formación docente. Con una argumentación muy similar a la de Bell, en la introducción de su libro *Techniques and Principles in Language Teaching*, Larsen-Freeman justifica que los métodos sean parte de la educación de los futuros profesores:

(...) el estudio de los métodos no necesariamente devalúa la tarea docente (...) puede ayudar a los profesores a articular y hasta transformar su comprensión del

proceso de enseñanza-aprendizaje. Los métodos pueden servir como modelos de integración de la teoría (los principios) y la práctica (las técnicas). Estudiarlos puede promover la formación permanente en la tarea de aprender a enseñar (Larsen-Freeman, 2000: xi).

Retomando la investigación de Bell (2007), entendemos que la multiplicidad de definiciones para el concepto de método que el autor destaca es justamente un factor que debilita su trabajo, ya que la ausencia de una definición compartida del objeto en discusión da lugar a respuestas que provienen de sentidos muy diferentes. Si el problema indagatorio se hubiera circunscrito a lo que los profesores entienden por método, la diversidad en los hallazgos sería incuestionable. Sin embargo, las respuestas de los sujetos, que emergen de concepciones muy diversas, son utilizadas para sostener la hipótesis del autor de que los profesores portan una representación positiva, optimista, del concepto de método que es criticado por la pedagogía del post método. La ausencia de acuerdos en cuanto a qué se discute, critica o defiende cuando se habla de método aparece como una constante en las argumentaciones críticas de la pedagogía del post método, a nuestro entender.

Villarreal (2008), en su investigación doctoral, recurre al *método* y al *enfoque* como categorías conceptuales para estudiar los conocimientos sobre los que basan sus prácticas los docentes de inglés de la educación primaria y secundaria de la provincia de Buenos Aires, bajo la hipótesis de que prestan más atención a cuestiones relacionadas con la metodología de la enseñanza que a las teorías del aprendizaje. Si bien el autor no se involucra ni da cuenta acerca de los debates contemporáneos en relación a la validez de estos constructos, y de los métodos en sí mismos, su investigación nos resulta valiosa ya que acontece en el contexto nacional-regional. Como parte de un diseño cuantitativo y descriptivo, Villarreal propone un cuestionario auto-administrado de veintisiete ítems, que es respondido por cien profesores²⁵; nos interesa particularmente la pregunta trece, que indaga acerca de las opciones metodológicas de los docentes: “si usted tuviera que elegir SOLO UNA de las siguientes palabras o frases para identificar la metodología que ha adoptado para enseñar inglés, ¿cuál elegiría?” (Villarreal, 2008: 244) La pregunta es

²⁵ Un dato inquietante, que de alguna manera colisiona con las expectativas del investigador, es que setenta y ocho de los cien sujetos no contaban con título docente específico para la enseñanza de inglés - más de la mitad, sin embargo, ya sea se encontraban transitando la formación inicial, o eran profesores de otras disciplinas. Esto lleva al investigador a analizar las respuestas a algunos de los ítems discriminando entre un grupo de sujetos con formación docente – específica o no, completa o en tránsito – y otro grupo sin.

seguida por doce opciones, diez de las cuales son métodos o enfoques: the communicative approach, the natural approach, the grammatical approach, whole language, the structural approach, the cognitive method, task-based learning, the audiovisual approach, the audiolingual approach y the eclectic method. Las dos opciones restantes le dan la posibilidad a los docentes de nombrar la metodología que siguen, si no es ninguna de las listadas, o de afirmar que no siguen ninguna metodología en particular²⁶.

Esta pregunta confirma la centralidad que el constructo *método* tiene, aún hoy en día, en los discursos sobre la enseñanza de inglés y deja en evidencia la creencia de que las propuestas didácticas pueden ser siempre homogéneas (¿y homogeneizantes?), coherentes entre sí y fieles a un método o enfoque particular. La misma intuición parece sostener también las preguntas catorce y diecisiete, que indagan, respectivamente, sobre los pasos que los docentes siguen en una clase típica y sobre la teoría del aprendizaje que sostiene la metodología que han adoptado. La manera de aproximarse a los saberes de los profesores, tanto sobre la enseñanza (pregunta trece) como sobre el aprendizaje (pregunta diecisiete) – recurriendo a rótulos que provienen del mundo académico, como *conductismo* o *psicogénesis* – habla de un posicionamiento academicista sobre el conocimiento docente (Díaz Maggioli, 2014); la idea subyacente es que los docentes aprenden teorías en su formación para luego aplicarlas es su práctica.

El análisis de los resultados pertinentes a la pregunta trece, sobre las metodologías adoptadas, demuestra que la mayor parte de los encuestados seleccionó el enfoque comunicativo – cuarenta y cuatro sujetos– y una cantidad similar de respuestas se distribuyeron entre el método eclético – dieciséis (véase la investigación de Gao, 2011, más adelante en este capítulo) -, whole language – catorce – y task-based learning (doce). Sorpresivamente, ningún docente seleccionó las opciones “ninguna” u “otra” metodología. Al analizar las respuestas a la pregunta catorce, sobre los pasos típicos en una clase,

²⁶ También en el contexto regional (Entre Ríos, más precisamente), en una investigación de menor escala comunicada en 2014, Soto indaga – entre otros temas – acerca de las metodologías de enseñanza seleccionadas por catorce docentes. Tanto para la formulación de las preguntas en el cuestionario digital como para la comunicación de los resultados, se opta por denominaciones que refieren a los métodos prefabricados o a enfoques reconocidos (Audiolingual Method, Communicative Language Teaching, Content Language Integrated Learning, entre otros). Al igual que en la investigación de Villarreal, la mayoría de los docentes encuestados afirman haber adoptado el enfoque comunicativo; la autora se cuestiona acerca de la coherencia entre este enfoque y los intereses y oportunidades que los alumnos tienen con respecto a la LE, que de acuerdo a los mismos docentes, están concentrados en el entretenimiento y la comunicación virtual. Sus cuestionamientos e interrogantes acerca de la popularidad del enfoque comunicativo son compatibles con los que esgrimen Bax (2003) y Wedell y Malderez (2013), entre otros.

Villarreal encuentra que casi la mitad de los sujetos describe clases que se encuadran dentro del modelo de “las tres P” (*presentation, practice y production*), una lógica organizativa altamente prescriptiva, asociada tanto a los métodos centrados en el lenguaje como a los que se centran en los aprendientes (Kumaravadivelu, 2006) como a la *versión débil* del enfoque comunicativo (Holliday, 1994)²⁷. El autor concluye que los docentes encuestados no cuentan con conocimientos suficientes sobre las teorías del aprendizaje que subyacen a las opciones metodológicas que seleccionan; sin embargo, este desconocimiento no afecta las relaciones de coherencia entre la metodología a la que dicen adherir y las actividades de enseñanza y aprendizaje que describen. Empero, Villarreal aboga por la inclusión de unidades curriculares centradas en las teorías del aprendizaje en la formación docente inicial - preferentemente dictadas por profesores de inglés con conocimientos de Psicología -, lo cual nos remite las relaciones históricamente estrechas entre la didáctica y la psicología y el supuesto de que los conocimientos acerca de cómo acontece el aprendizaje son suficientes o constituyen prácticamente la totalidad de lo que hay que saber para enseñar.

Otras miradas poco favorables hacia las pedagogías post método, que sin embargo esgrimen argumentaciones de otra naturaleza, son las de Berns (2003) y Leki (2003), quienes ponen en cuestión el marco de referencia del post método, el postmodernismo, y las perspectivas críticas en la didáctica de LE. Berns, en defensa del Enfoque Comunicativo, sostiene que éste ha sido, en realidad, la alternativa del postmodernismo para la enseñanza de LE y que las macroestrategias propuestas por Kumaravadivelu se asemejan mucho a los principios del Enfoque Comunicativo postulados diez años antes. Leki, por su parte, invita a los intelectuales críticos a ser cautelosos en su defensa de la periferia, de los territorios geográficos y simbólicos (alguna vez) colonizados, aduciendo que una defensa exacerbada puede transformarse en otra forma más de discriminación. La autora se refiere a la relación centro-periferia en dos sentidos: por un lado, los especialistas críticos de esta relación se manifiestan desde la comodidad y a través de los medios que los poderes del centro les proporcionan, poderes que demuestran tener alta flexibilidad para apropiarse de sus discursos críticos. Por otra parte, la defensa del conocimiento local de la periferia que realizan estos autores usualmente, de acuerdo a Leki, se reduce a una manifestación de

²⁷ De hecho, Harmer (2001) considera a este modelo – Presentation, Practice & Production - como un método más.

principios sin la incorporación de casos que permitan la comunicación efectiva de este saber local. Por su parte, en Argentina, Barboni y Porto (2011) abogan por una aproximación indagatoria a la enseñanza de inglés en los contextos locales, que ponga énfasis en los significados individuales y sociales que tiene aprender y enseñar esta lengua en los niveles e instituciones del sistema educativo oficial:

(...) otra clave importante reside también en metodologías de investigación que hacen visible el foco en lo individual y lo local como se mencionó antes (Canagarajah, 1995, 2006) así como en investigaciones longitudinales llevadas a cabo en contextos áulicos o comunitarios con el fin de obtener ‘un sentido del aula’ (Canagarajah, 1995: 592) (Barboni y Porto, 2011: 23).

Esta breve reseña acerca de la recepción que ha recibido la pedagogía del post método da cuenta, por un lado, de los diferentes sentidos que circulan en cuanto al concepto *método*. Asimismo, parece estar señalando los desafíos y los posibles recorridos pendientes que emergen en el horizonte de esta propuesta. Antes de avanzar en el análisis y la contextualización de los parámetros de *particularidad*, *posibilidad* y *practicabilidad*, pilares de la pedagogía del post método, entendida de acuerdo a Kumaravadivelu, nos proponemos abordar dos opciones que aparentemente muchos docentes de LE realizan al momento de tomar decisiones de corte didáctico: el eclecticismo y el manual.

2.3. ¿El eclecticismo como problema?

Los docentes, señala Kumaravadivelu (2006), aun cuando aseguren adherir a un método en particular, en realidad construyen y actualizan sus prácticas en diálogo con las particularidades de los contextos institucionales y políticos, con las necesidades e intereses de los estudiantes y propios y con los vínculos entre todas estas variables. El autor sostiene que algunos profesores deciden adherir al *eclecticismo* motivados en parte por la extrañeza que les generan los métodos prototípicos, prefabricados. Se entiende por *método ecléctico* a la utilización de técnicas y estrategias provenientes de diferentes métodos²⁸. Esta opción ha ganado ciertamente muchos adeptos en nuestro país, adhesión que parece ir acompañada de un escaso nivel de reflexión²⁹.

²⁸ Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics.

²⁹ *La enseñanza de lenguas extranjeras en el sistema educativo argentino: situación, desafíos y perspectivas* (2011) Ministerio de Educación, p. 7.

Existen posturas encontradas con respecto a este enfoque plurimetodológico. Stern (1983), Prabhu (1990), Holliday (1994) y Kumaravadivelu (2006) esgrimen argumentos variados y complementarios en contra del *método ecléctico*: para esto autores, el mismo está basado en el supuesto de que los métodos representan teorías de la enseñanza de LE completamente distintas unas de otras y empíricamente probadas y de que es factible y fácil determinar qué aspectos de cada una resultan valiosos y cuáles no, responde a una perspectiva serial acerca de los métodos que no contempla la posibilidad de desarrollo y progreso entre uno y otro y la ausencia de principios y criterios para su construcción puede muy probablemente resultar en una amalgama de alternativas incoherentes entre sí.

Como hemos podido apreciar, los métodos se han construido en torno a diferentes concepciones acerca del lenguaje, el aprendizaje y la enseñanza misma, han atendido las necesidades identificadas en contextos socio-históricos particulares, en general desde la mirada de los países centrales, y se ha demostrado imposible la valoración comparativa entre ellos (Kumaravadivelu, 2006), razón por la cual la combinación de componentes de diversos métodos para la configuración de una metodología ecléctica que resulte coherente y adecuada parece ser una tarea ardua, casi imposible. Stern (1992, en Kumaravadivelu, 1994: 31) afirma: “la flaqueza del eclecticismo es que no nos ofrece criterio alguno para determinar cuál es la mejor teoría, así como tampoco principios a partir de los cuales incluir o excluir aspectos de teorías y prácticas existentes”.

Brown (2001) asume un posicionamiento más favorable con respecto al eclecticismo, sin embargo, cuando afirma que los docentes desarrollan enfoques personales acerca de la enseñanza que están basados tanto en principios reconocidos en este campo y en el campo de la adquisición de lenguas como en sus propias observaciones y experiencias. Denomina a estas construcciones *enfoques informados o iluminados* por la teoría.

Como ya señalamos, el eclecticismo parece resolver las preocupaciones metodológicas de muchos docentes y tornarse en un buen argumento para eludir la búsqueda y el compromiso con un posicionamiento. La mayoría de los profesores entrevistados por Bell (2007 - véase apartado anterior) se reconocen eclécticos, mientras que algunos pocos reconocen que sus opciones metodológicas están restringidas por la institución y/o el manual. Asimismo, muchos de los sujetos del estudio de Bell equiparan a

la pedagogía del post método con el eclecticismo. La investigación de Gao (2011), que abordó las percepciones de los profesores acerca de un cambio de orientación en la enseñanza de inglés hacia el eclecticismo basado en principios (Brown, 2001) en las universidades chinas, concluyó que “los profesores tienden a utilizar enfoques eclécticos en China ...”, sin embargo éstos parecen no estar basados en principios identificables. Además, “sus decires indican que esto es así porque existe una interpretación insuficiente de las políticas, apego a los manuales, una enseñanza orientada hacia los exámenes y una ausencia de conocimiento pedagógico” (Gao, 2011: 368). Un dato de interés que emerge de este estudio es que 87 % de los profesores encuestados - 293 en total - basan sus decisiones metodológicas en el manual que utilizan; el autor se refiere incluso a un enfoque basado en el manual (*textbook teaching approach*). Otro estudio en el contexto chino (Zeng, 2012), que tuvo como sujetos a dos profesores noveles, también sugiere que son los exámenes y los manuales los factores que más influyen en las opciones didácticas de los docentes. Este mismo estudio revela una discrepancia entre las creencias y las prácticas de los profesores observados y entrevistados; si bien los sujetos afirman tomar decisiones basadas en su formación y sus experiencias como alumnos, al mismo tiempo admiten no realizar ningún tipo de adaptación a la propuesta del manual. Si bien los estudios referidos no dan cuenta de la situación en la región que nos ocupa, la ausencia de principios didácticos que sostengan las decisiones de los docentes y el uso acrítico de los manuales emergen como una preocupación a tener en cuenta.

2.4. Los manuales: ¿otra forma de prescripción?

En consonancia con los hallazgos de las investigaciones llevadas adelante en el contexto chino (Gao, 2011; Zeng, 2012), en nuestro país los materiales juegan un rol protagónico en las opciones didácticas de los profesores: “existe una creencia generalizada – alimentada sin dudas por la industria editorial del sector – según la cual el papel de los recursos didácticos en la enseñanza de LE sería central”³⁰. Además, se asocia a los recursos casi exclusivamente con los manuales; en una investigación comunicada en 2014, López Barrios y de Debat encontraron que entre una muestra de treinta docentes de inglés de la zona centro de Argentina, el 93 % utiliza manuales en sus propuestas de enseñanza.

³⁰ “La enseñanza de lenguas extranjeras en el sistema educativo argentino: situación, desafíos, perspectivas”, p. 8.

López Barrios y de Debat (2014) distinguen entre los manuales de uso global, las versiones que se realizan de éstos para contextos socioeducativos particulares y aquellos que son desarrollados y publicados en y para un contexto específico. Los primeros, los manuales de distribución global, se caracterizan por estar dirigidos a un grupo etario particular, con similares conocimientos de la LE, pero con contextos culturales y socioeducativos diferentes entre sí. Se suelen realizar adaptaciones de estas propuestas editoriales para que reflejen los intereses culturales y curriculares de un país o región particular, y en menor medida se suelen publicar manuales desarrollados específicamente para un contexto regional, cultural e institucional particular.

Los autores sostienen una mirada favorable acerca de los manuales locales, ya que se caracterizan por ser contextualizados – incorporando referencias culturales familiares para los estudiantes –, recurren a la comparación contrastiva entre la lengua materna y la extranjera, facilitan la reflexión intercultural – precisamente a partir de la incorporación de referentes culturales tanto locales como extranjeros –, y promueven la autonomía de los estudiantes mediante, por ejemplo, el uso de la lengua materna en las consignas y la enseñanza de estrategias cognitivas y metacognitivas. Garton y Graves (2014) informan las opiniones de un grupo de estudiantes de formación docente con respecto a las razones por las cuales usar, o no, manuales de distribución global; entre los argumentos esgrimidos en contra prevalecen las posibles discordancias entre la propuesta editorial y el grupo particular de estudiantes y su contexto cultural. Los docentes argentinos participantes en la investigación de López Barrios y de Debat (2014) sostienen opiniones similares; sin embargo, las estadísticas demuestran que solo el 26 % de los profesores encuestados seleccionan manuales desarrollados o adaptados para el contexto local, mientras que el resto utilizan manuales de uso global.

Banegas (2011) sostiene que a partir del advenimiento del enfoque comunicativo en los años setenta los manuales, especialmente los de uso internacional, son generalmente promocionados resaltando su coherencia con este enfoque:

(...) ya sea que los autores exploren Communicative Language Teaching (CLT), Task-Based Learning (TBL), o Content and Language Integrated Learning (CLIL), todos sostienen que la lengua se usa para comunicarse y que la competencia comunicativa debe ser el principio subyacente de la enseñanza de lenguas y de los materiales que la facilitan. (Banegas, 2011: S.N.)

Empero, en este mismo trabajo el autor señala que pese a las afirmaciones tanto de las editoriales como de los docentes, muchas prácticas de las que acontecen en las aulas no reflejan el enfoque comunicativo.

Esta observación, por un lado, nos retrotrae a los hallazgos tanto de Villarreal (2008) como de Soto (2014), quienes describen que la mayoría de los docentes consultados en el marco de sus investigaciones afirman seguir un enfoque comunicativo. Cabe preguntarse, entonces, hasta qué punto los docentes realmente conocen e implementan este enfoque, o dicen adherir a él solo porque utilizan un manual que proclama ser coherente con el enfoque comunicativo. Por otra parte, en acuerdo con Soto, nos interrogamos acerca de la compatibilidad entre el enfoque seleccionado por la mayoría de los manuales internacionales y los intereses que los estudiantes del contexto regional tienen con respecto a la LE. En la investigación comunicada en 2014 Soto consulta a los profesores encuestados sobre las prácticas culturales de sus estudiantes que involucran el uso de inglés y la mayoría coincide en que se circunscriben al área del entretenimiento (cine, música, videojuegos, entre otros). La autora se pregunta, entonces, si el enfoque comunicativo es el adecuado para promover los aprendizajes que les permitan a estos estudiantes satisfacer sus intereses.

Garton y Graves (2014), siguiendo a Prodromou y Mishen (2008), afirman que los manuales de circulación global exhiben rasgos de “corrección metodológica” – *methodological correctness* -; es decir, se basan en criterios didácticos desarrollados y aceptados en el contexto de producción anglófono y facilitan su expansión a los contextos de consumo, en los cuales pueden aparecer fuertes discordancias con las culturas institucionales y las intenciones de los estudiantes. De hecho, López Barrios y de Debat (2014) dan cuenta de los procesos de adaptación que los docentes operan sobre los manuales seleccionados para ajustarlos a las necesidades de los contextos y los sujetos particulares. Estos procesos involucran, mayormente, la inclusión de otros textos orales y escritos, diferentes de los que propone el manual – que son considerados muy complejos -, la búsqueda de temas más relevantes para los estudiantes en las actividades de producción oral o escrita y la incorporación de más actividades focalizadas en los aspectos formales de la lengua.

Tomlinson (2008), por su parte, sostiene que los materiales didácticos en general, y

los manuales internacionales en particular, son concebidos más como propuestas de enseñanza que de aprendizaje, que son generalmente incompatibles con los conocimientos que se tienen acerca de la adquisición de lenguas segundas o extranjeras y que en muchas ocasiones van en detrimento del aprendizaje, en vez de facilitarlos. En una lista de las características de los manuales que pueden inhibir el aprendizaje de la LE, el autor destaca el interés por la enseñanza de ítems lingüísticos – en lugar de la promoción del desarrollo discursivo – a través de lógicas organizativas que ofrecen la impresión de un aprendizaje exitoso, como la secuenciación *Presentation-Practice-Production (PPP)* y la inclusión de tareas que solo involucran procesos cognitivos básicos, como la memorización, la sustitución o la repetición. Tomlinson afirma, además, que los manuales no fomentan relaciones personales y afectivas fuertes entre los aprendientes y el contenido ya que usualmente seleccionan textos insípidos – en el afán de evitar temáticas culturalmente controvertidas – y proponen acercamientos e interpretaciones literales por parte de los alumnos, en vez de lecturas estéticamente intensas y singulares. En gran medida, esto se debe a que tanto los autores como las editoriales buscan satisfacer las necesidades y urgencias de docentes, directivos e instituciones (de tiempo y de organización burocrática, entre otras), que el manual resulte atractivo a la mirada – usualmente rápida y superficial (Tomlinson, 2008) - de quienes lo seleccionan y que la propuesta no se distancie demasiado de la representación generalizada de lo que debe ser un manual (Tomlinson, 2010).

En este sentido, los manuales – más allá de su carácter curricular – pueden concebirse como productos comerciales; no debe descuidarse el hecho de que la industria editorial es una empresa multimillonaria (Gray, 2010) que entre sus principales intereses apunta a sostener e incrementar sus ganancias. Asimismo, se puede pensar al manual como un artefacto cultural: Gray (2010) afirma que los manuales internacionales, a través de las temáticas y los textos seleccionados, se erigen como construcciones particulares e interesadas de la realidad. El autor afirma que en general estos recortes culturales favorecen cosmovisiones “individualistas, igualitarias, cosmopolitas, de movilidad social y de abundancia en las cuales los estudiantes son concebidos principalmente como consumidores” (Gray, 2010: 3). Teniendo en cuenta que se trata de textos de distribución global, es probable que en algunos contextos los docentes no adhieran a esta agenda, o ni siquiera la perciban. De la misma manera, para aquellos profesores que eligen enseñar

inglés como lengua internacional, el hecho de que los manuales se ajusten a los estándares de una variedad particular privilegiada puede representar una problemática (*ibid.*).

Resulta claro que los docentes pueden involucrarse en relaciones de complacencia, adaptación o resistencia con las propuestas editoriales. Garton y Graves (2014) se refieren a estas relaciones recurriendo a las metáforas identificadas por McGrath (2006, en Garton y Graves, 2014)) que representan al manual ya sea como un *mapa* o una hoja de ruta, como un soporte – un *ancla* -, como un recurso – un *menú* del cual elegir -, o como un *chaleco de fuerza*. Esta última imagen, el chaleco de fuerza, presenta una valoración negativa del manual, resaltando su carácter prescriptivo y/o restrictivo, que puede obturar las decisiones autónomas, creativas, de los docentes. Banegas (2011) señala que los manuales tienen el potencial de promover el desarrollo profesional de los profesores, especialmente de los más jóvenes, pero al mismo tiempo resalta que la confianza exacerbada en los manuales se configura como un riesgo para la profesión ya que puede debilitar la autoridad disciplinar y pedagógica del docente. En los contextos en los que los manuales funcionan como un chaleco de fuerza, retomando la metáfora de McGrath, los estudiantes pueden llegar a cuestionar que el docente omita una página, o altere el orden de la propuesta prescripta (Banegas, 2011). Otra dificultad relacionada al apego irrestricto al manual tiene que ver con las posibles discrepancias entre las ofertas editoriales y los diseños curriculares nacionales y jurisdiccionales. Estas disonancias son particularmente riesgosas cuando el enfoque metodológico que promueve el manual es notablemente diferente de las prácticas de enseñanza que sugieren las orientaciones curriculares (Banegas, 2011).

Si bien, como comprobaron López Barrios y de Debat en su estudio, los docentes pueden ejercer autonomía, criticidad y creatividad para intervenir la propuesta editorial y adaptarla a sus contextos de enseñanza, también es cierto que estas propuestas se ofrecen diseñadas de tal manera que es igualmente posible implementarlas sin adaptaciones; se las puede pensar como los paquetes instruccionales “a prueba de profesores” que describe Feldman (2008). En este sentido, podemos afirmar que los manuales cargan con un alto potencial prescriptivo. López Barrios y de Debat (2014) traen la voz de una de las profesoras entrevistadas, quien afirma que durante sus veinticuatro años de experiencia docente tuvo que seleccionar manuales en varias oportunidades y siempre lo hizo con la expectativa de no verse en la obligación de desarrollar materiales alternativos, de que el

manual fuera suficiente, y sin embargo siempre se encontró con vacíos y ausencias. Este comentario particular nos remite a los mitos en relación a los métodos que discute Kumaravadivelu (2006), especialmente a la creencia de que existe y puede comprobarse la superioridad de un método-manual por sobre el resto. Otra presunción similar con respecto a los métodos es que les corresponde a los académicos y a los técnicos desarrollar prescripciones que luego serán aplicadas por los docentes (*ibíd.*). En el ámbito del desarrollo de materiales de enseñanza, Garton y Graves (2014) afirman que son escasas las indagaciones que se concentran en el uso que los profesores hacen de estos materiales y que esta ausencia puede profundizar la brecha entre la teoría y la práctica que pareciera caracterizar la actividad docente.

La aceptación de roles caracterizados por la dependencia y el aplicacionismo por parte de los docentes que adhieren completamente a un manual puede entenderse, en parte, si se consideran de las condiciones laborales asociadas al ejercicio de la docencia. Los estudiantes de Garton que esgrimieron razones tanto a favor como en contra de la utilización de un manual de distribución global (Garton y Graves, 2014) listaron entre las primeras el tiempo que los docentes pueden ahorrar en la preparación de materiales si eligen seguir un manual, así como la sensación de seguridad que les puede otorgar una propuesta desarrollada por expertos y publicada por editoriales reconocidas. Señalaron, además, que la utilización del manual le otorga carácter de profesionalismo a las prácticas docentes.

El manual, sin dudas, se configura como “el” material didáctico por excelencia y podemos sugerir, a partir de las investigaciones consultadas y de nuestras propias observaciones, que su uso se encuentra ampliamente extendido en nuestro contexto nacional y regional. Dadas las condiciones laborales de la actividad docente – además de las estrategias de venta de las editoriales y del carácter tradicional, legitimado, del uso del manual en la enseñanza de inglés -, no resulta sorprendente que muchos profesores lo conciban como un *guión* estricto al cual sujetarse, y que gradualmente la propuesta se transforme en un *chaleco de fuerza* con profundo carácter prescriptivo. En este sentido, es posible afirmar que los manuales cumplen un rol formativo, ya que educan a los docentes en una forma particular de ejercer la enseñanza de inglés; tal como sostiene Gao (2011), podría afirmarse que existe un enfoque didáctico basado en el manual – *textbook teaching*

approach -. Sin embargo, teniendo en cuenta que el manual es un producto comercial y que sus posibilidades de innovación se ven restringidas por las expectativas que las editoriales identifican en el público consumidor, es posible poner en dudas su potencial transformador. Nadie espera aquello que desconoce; es improbable que los docentes reclamen a la industria editorial cambios basados en orientaciones metodológicas que les resultan extrañas, o en conocimientos producidos a partir de sus prácticas que no han tenido la oportunidad de explicitar y/o sistematizar. No resulta descabellado asumir, entonces, que los manuales promueven prácticas de enseñanza más reproduccionistas que transformadoras y que en contextos donde la formación docente es escasa y las condiciones laborales son desfavorables, estas prácticas pueden portar carácter de prescripción.

El recorrido realizado a través del Capítulo 1 y el Capítulo 2 ha tenido como intención recuperar brevemente las discusiones más visibles y potentes en el ámbito de la enseñanza de las LE: las relaciones filiales con la psicología y la lingüística en su búsqueda de legitimidad, la fortaleza del paradigma positivista, claramente relacionada con el problema de la prescripción y el auge de los métodos prefabricados, las voces divergentes provenientes de enfoques críticos y los debates en torno a la ausencia de conceptualizaciones claras y compartidas y las opciones didácticas ateóricas - basadas en principios inestables o en ningún principio en absoluto - que dialécticamente se relacionan con el apego a las propuestas editoriales. Este recorte pretende dar cuenta de aquellas que se identifican como áreas problemáticas en el campo en cuestión, áreas que revelan la historicidad y los intereses tanto teóricos como materiales del campo. Al mismo, esta selección de problemáticas descubre los posicionamientos que se esgrimen en este trabajo, el lugar desde el cual se iluminan los propósitos y las preguntas que nos ocupan.

3. Aportes de la pedagogía del post método: particularidad, posibilidad y practicabilidad

3.1. Un marco crítico

Una interpretación común del término “post” connota algo que es temporalmente posterior. Sin embargo, en el campo de los estudios culturales este término no refiere a una mera progresión temporal, sino a un desplazamiento desde una comprensión conceptual a otra, un desplazamiento que se configura como un reto a los paradigmas existentes. (Kumaravadivelu, 2012: 2).

En los capítulos precedentes hemos hecho referencia ya a la pedagogía post método, entendida de acuerdo a Kumaravadivelu (1994, 2001, 2003, 2006a), que se presenta como una construcción conceptual alternativa desde la cual pensar y construir las prácticas en el campo de la enseñanza de inglés. Hemos revisado las razones por las cuales, desde la perspectiva de Kumaravadivelu, la insistencia en la prescripción metodológica responde a lógicas colonialistas y recorrimos, además, las creencias en torno a los métodos que funcionan a manera de mitos, o artículos de fe, y que pueden – a nuestro entender – extenderse a un análisis crítico del carácter prescriptivo de los manuales.

Kumaravadivelu (2006b) entrecruza los conceptos de imperio y globalización con la enseñanza de inglés y concluye que es necesario reformular los fundamentos filosóficos y pedagógicos de la profesión, así como las actitudes de (auto)marginalización de los docentes; al analizar la dimensión pedagógica, el autor sostiene que son necesarios cambios radicales en la formación docente, la producción y distribución de materiales didácticos y las metodologías de enseñanza. Cuando discurre sobre las relaciones entre la globalización y el inglés, Kumaravadivelu – luego de revisar diferentes concepciones y fases de la globalización – remarca que el inglés es la lengua para la comunicación global; es a través del inglés que se establecen relaciones, generalmente desiguales, entre lo global y lo local. Si bien existen posicionamientos más optimistas en relación a este diálogo, que sostienen la existencia de procesos de “glocalización” a través de los cuales las prácticas y consumos globales se acomodan a las demandas culturales de comunidades particulares, es todavía posible reconocer relaciones de poder que pueden comprenderse desde la lógica centro-

periferia, en las cuales es el centro el que se reserva la autoría y la autorización para la adaptación. En el área de la enseñanza de inglés, estas prácticas controladas de acomodamiento son particularmente evidentes en el mercado de la producción de materiales didácticos – recordemos la distinción entre los manuales de uso global, sus versiones locales y los manuales de producción local -; en la mayoría de los casos, la agencia en el desarrollo de los materiales les es “prestada” a los expertos locales mientras que los desarrolladores del contexto angloparlante retienen la autoridad y, mayormente, la autoría.

En este mismo trabajo (Kumaravadivelu, 2006b), se analizan los significados cambiantes de la lógica centro-periferia al estudiar el imperialismo y el Imperio. Asociado en el pasado a la conquista y la ocupación – prácticas en las cuales la lengua inglesa cumplió un rol importante -, el imperialismo es entendido por estos días más como una dominación económica y cultural que como un fenómeno territorial. El Imperio, por su parte, es definido como una consecuencia de la globalización que es sostenida por “el músculo económico, la supremacía tecnológica, el poder mediático y la agenda política de entidades nacionales y supranacionales que operan globalmente” (Kumaravadivelu, 2006b: 8). Si bien a partir de esta definición resultaría complicado localizar el centro y la periferia, no puede descuidarse el rol preponderante – económico, político y militar – de los Estados Unidos de América en la orquestación de prácticas y tendencias culturales y económicas globales. Tanto para los defensores acérrimos de esta posición central, dominante, como para los más flexibles, la expansión del inglés juega una posición fundamental; Kumaravadivelu recupera las palabras de Paul Johnson (2003):

(los Estados Unidos de) América tiene la lengua del siglo XXI, el inglés. Primero los griegos, y luego los romanos, descubrieron que poseer una lengua común es el primer paso – un paso vital y energizante – para la adhesión a normas legales, actitudinales y culturales comunes. En inglés será legislado, controlado y juzgado un mundo más seguro. (2006b: 11)

Al decir de Kumaravadivelu (2006b), el inglés como lengua internacional continúa y continuará teniendo relaciones estrechas con los proyectos de globalización y de dominación cultural y económica y a los profesores de inglés les cabe pensar y decidir de qué manera (de)construirán estas relaciones en el marco de sus prácticas pedagógicas. Es decir, se presenta como inescapable para los profesores de inglés enmarcar – imaginar,

construir y evaluar - sus prácticas en los escenarios políticos y sociales locales y globales. Empero, en el primer capítulo mencionamos la preocupación de Pennycook (1989) por el posicionamiento aparentemente apolítico y desinteresado que asumían la mayor parte de los debates en el campo de la enseñanza de inglés. De hecho, unos años más tarde – en 2001 - el mismo autor presentó un trabajo introductorio a la Lingüística Aplicada Crítica señalando los puntos de disidencia entre esta área en ese momento incipiente y las tradiciones y formas típicas de la Lingüística Aplicada³¹.

Entre estos puntos destaca una concepción diferente acerca de la relación teoría-práctica que desde esta perspectiva crítica es pensada como “*la integración del pensamiento, el deseo y la acción*” (Pennycook, 2001: 11), concepción que se distancia de una mirada aplicacionista. Asimismo, reconoce que un posicionamiento crítico en el campo de la lingüística aplicada – que incluye a la enseñanza de lenguas – implica siempre el involucramiento político y la problematización de cuestiones asociadas a la distribución del poder en las relaciones sociales. Pennycook sostiene que la Lingüística Aplicada hasta ese momento había enmarcado sus búsquedas y sus hallazgos en *contextos descontextualizados*; es decir, se había concentrado solamente en las relaciones sociales a un nivel micro, sin involucrar en sus discusiones los diálogos entre constructos como “sociedad, ideología, capitalismo global, colonialismo, educación, género, racismo, sexualidad, clase” (Pennycook, 2001: 5) y las temáticas relacionadas a la adquisición de lenguas segundas, o a las interacciones áulicas, por ejemplo. Estudiar las relaciones entre los eventos comunicativos particulares y los procesos sociales y políticos macro implica problematizar lo dado a partir de una agenda centrada en la transformación, en la búsqueda permanente de justicia e igualdad;

(...) un elemento central en la Lingüística Aplicada Crítica es la manera de explorar el uso del lenguaje en los contextos sociales, que va más allá de establecer correlaciones entre el lenguaje y la sociedad y que en cambio plantea inquietudes que tienen que ver con el acceso, el poder, la disparidad, el deseo, la diferencia y la resistencia. (Pennycook, 2001: 6)

³¹ Recordemos que en el contexto anglosajón es la Lingüística Aplicada la que comúnmente se ha ocupado de las cuestiones inherentes a la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras (ver capítulo 1). Pennycook, sin embargo, en su Introducción de 2001, propone una cobertura más amplia y multidisciplinar para la Lingüística Aplicada, incorporando temas y problemas de la traducción, la alfabetización y los trastornos del habla, entre otros.

Como bien aclara Pennycook, el propósito de la Lingüística Aplicada Crítica no es imponer una nueva doctrina a quienes se dedican a trabajar con el lenguaje – lingüistas, profesores, traductores – sino más bien proponer preguntas complejas sobre cuestiones relacionadas con el conocimiento, la política y la ética, habilitando aproximaciones multireferenciales al lenguaje con los aportes de la Teoría Crítica, el Feminismo, el Postcolonialismo, el Postestructuralismo y la Pedagogía Antirracista y alentando la búsqueda de posibilidades alternativas, de *futuros deseables* (preferred futures).

Al analizar las implicancias de este posicionamiento crítico en el campo particular de la enseñanza de lenguas, a partir del análisis de una publicación académica, el autor menciona algunas temáticas que parecen inquietar a los profesores de inglés. Se refiere a los procesos de construcción social del género y la raza que acontecen – y son promovidos o resistidos – en las aulas, por ejemplo, al lugar que ocupan las experiencias de aprendizaje de lenguas segundas en la constitución de la identidad de los estudiantes, a la alternancia entre diferentes posicionamientos sociales que implica el bilingüismo, a las relaciones de poder entre profesionales hablantes nativos de inglés y profesionales no nativos, a los intereses e ideologías que subyacen en los materiales didácticos y a los procesos de resistencia en contra de variedades de la lengua y métodos de enseñanza impuestos que involucran a docentes y profesores de países de la periferia. Pennycook dedica, además, un apartado especial a la evaluación en el campo de las lenguas, especialmente a las pruebas estandarizadas que usualmente se aplican globalmente. En este punto, el autor se hace eco de la postura de Elana Shohamy (1997, en Pennycook, 2001) quien sostiene que esta área está profundamente influenciada por lógicas positivistas y psicométricas “que priorizan la medición a ciegas por sobre las formas de conocimiento situado” (Pennycook, 2001: 17). En acuerdo con Shohamy, Pennycook aboga por una reconceptualización de lo que se entiende por validez en el campo de la evaluación donde se pongan en juego criterios de contenido ético, interpretativo y sistémico y se tengan en cuenta las consecuencias sociales y políticas del acto evaluativo. Se precisa, de acuerdo a los autores, que los sujetos que se someten a este tipo de evaluación y las organizaciones locales que intervienen como mediadoras entre ellos y las instituciones evaluadoras internacionales tengan la posibilidad de un mayor involucramiento en las decisiones de planeamiento e implementación.

La publicación de Pennycook de 2001, como él mismo reconoce en las primeras

páginas, se propone no solo dar cuenta de los intereses de la Lingüística Aplicada Crítica, sino esencialmente aportar a su construcción. Algunos años más tarde, Gray (2008) afirmó que si bien se puede hablar de un giro crítico en el campo de la enseñanza de lenguas, que se evidencia en las referencias al Marxismo, al Feminismo, al Postestructuralismo, al Postcolonialismo y al Postmodernismo que aparecen en la bibliografía del área, “algunas ramas parecen sufrir una parálisis discursiva y permanecen inmunes a estas perspectivas teóricas” (Gray, 2008: 2). De acuerdo al autor, en ningún sector se nota tanto esta parálisis como en el desarrollo de materiales didácticos – haciendo referencia especialmente a los manuales globales. Si tenemos en cuenta la fuerte incidencia que estas herramientas, los manuales, tienen en la legitimación de ciertos conocimientos y prácticas didácticas, cabe cuestionarnos hasta qué punto las corrientes críticas han llegado hasta la cotidianidad áulica de los profesores de inglés.

Al decir de Kumaravadivelu (2006b), para que estos docentes – individual y colectivamente – puedan reconocer y transformar las prácticas tradicionales – acríticas e insensibles – es necesario pensar al inglés como una herramienta comunicacional que puede adoptar y expresar la localidad de sus hablantes no nativos y contribuir a la construcción y difusión de sus identidades particulares. Esto implica, entre otras cosas, sostener una mirada escéptica acerca de las perspectivas y las normas culturales occidentales – del contexto anglosajón, específicamente – que circulan, por ejemplo, en los manuales. Involucra, asimismo, deconstruir las percepciones y prácticas que le otorgan al profesor hablante nativo el carácter de “normal” y que le reservan al profesor no nativo el lugar de Otro, un otro construido a partir su déficit – no haber nacido en un país de habla inglesa. En el ámbito de lo estrictamente pedagógico, el autor se refiere a tres áreas que requieren ser reformuladas para captar el espíritu y los intereses del pensamiento crítico: la producción y distribución de manuales, las metodologías de enseñanza y la formación docente. En relación al primero, Kumaravadivelu reclama que las comunidades de profesores de inglés locales, conocedoras de las necesidades y deseos de sus contextos, puedan ejercer y disfrutar el ejercicio de la autoría. Con respecto a la formación docente, el autor propone un giro de los modelos tradicionales de transmisión hacia propuestas que promuevan explícitamente la indagación y la teorización. Al hablar de las metodologías, reaparece el concepto de método y los cuestionamientos acerca de su validez conceptual y práctica que

hemos discutido en profundidad en los capítulos anteriores. En este punto, a partir del recorrido realizado, nos interesa profundizar en los tres parámetros que Kumaravadivelu considera fundamentales en el marco de la pedagogía del post método - *particularidad, posibilidad y practicabilidad* – valorando su potencial conceptual y metodológico en el marco de esta tesis.

3.2. Particularidad

Kumaravadivelu (1994, 2001, 2003, 2006a) reconoce en la sensibilidad a las particularidades de las prácticas de enseñanza uno de los parámetros para una pedagogía del inglés alternativa a los métodos prefabricados y a las opciones casuales del método ecléctico. De acuerdo al autor, los docentes trabajan inmersos en las particularidades – propias, de los estudiantes, de las instituciones, de las comunidades - a la vez que pueden elegir la sensibilidad a estas particularidades como uno de los propósitos de su enseñanza: “uno trabaja simultáneamente para y en medio de la particularidad” (2001: 539). En esta misma línea, Holliday (1994) propone para el docente de inglés un rol cruzado por miradas y posturas de indagación: para este autor el docente es a la vez etnógrafo e investigador-en-acción – aunque estas opciones puedan parecer contrapuestas. La mirada etnográfica, según Holliday, le permite al docente conocer – los contextos, los sujetos, sus propias prácticas -, mientras que la segunda postura lo habilita para proponer nuevas prácticas, prácticas que pretenden responder a la singularidad de su contexto de enseñanza. Conocer y actuar son parte de un mismo proceso espiralado (Holliday, 1994).

Es posible establecer vínculos estrechos entre la propuesta de Kumaravadivelu y los recorridos teóricos de pensadores de la didáctica local y estos cruces pueden ofrecer lugares novedosos desde donde mirar la didáctica del inglés en el contexto regional y nacional. Cuando Baraldi *et. al.* (2012) eligen pensar la realidad como totalidad concreta, siguiendo a Kosnik (1986), ponen en cuestión la mirada positivista sobre lo real – como abstracción que anula al sujeto, como acontecimientos relacionados bajo la lógica causa-efecto – y deciden mirar las prácticas educativas como hechos construidos colectivamente por los sujetos en una relación dialéctica entre la voluntad individual y la determinación de esa totalidad concreta, una relación no exenta de conflictos. La interdependencia entre los hechos, entrelazados en una trama compleja, y el conflicto son constitutivos de la realidad como

totalidad concreta.

Kumaravadivelu, por su parte, afirma que la sensibilidad a las particularidades solo puede construirse a partir de la interpretación holística de la situación educativa. Al mismo tiempo, sostiene que la particularidad, como parámetro para una pedagogía del inglés, pone la mirada en los proyectos sociales y políticos locales y en las experiencias de vida de los estudiantes (2006); solo en este marco adquiere relevancia la enseñanza del idioma y pueden sostenerse intervenciones didácticas significativas. Tomaremos este parámetro, la sensibilidad a las particularidades, como una de las categorías teóricas para la (re)construcción tanto de las opciones epistemológicas y didácticas en la cátedra Didáctica Específica, como de las prácticas de encrucijada de quienes recién se inician en la enseñanza del inglés.

3.3. Posibilidad

En estrecha relación con la particularidad de los contextos, el mismo autor postula la posibilidad como otro de los pilares de su propuesta. Lo hace desde dos sentidos diferentes pero interrelacionados: por un lado, siguiendo al pensador y educador Paulo Freire, Kumaravadivelu entiende que la posibilidad de emancipación surge al hacer visibles las experiencias de vida de los estudiantes y ponerlas en diálogo con los conocimientos escolarizados de la lengua extranjera; asimismo, reconociendo a la palabra como constructora de subjetividad, el autor señala que la educación en lenguas extranjeras interpela la identidad de los sujetos (2006). Las relaciones entre las necesidades individuales, sociales y lingüísticas de los estudiantes tampoco están exentas de conflictos, conflictos que no pueden ignorarse si la intención es promover una comprensión más profunda de la realidad y la posibilidad de transformarla.

La posibilidad de transformación de la realidad, propósito de toda práctica crítica, involucra tanto a individuos y grupos concretos y particulares como a prácticas educativas sensibles y respetuosas de esas particularidades – prácticas también concretas y particulares. Stringhini nos advierte acerca del uso recurrente de nombres – conceptos, teorías – que nos resultan ajenos, que no llegan a captar la complejidad de nuestro contexto y que “nos arriesgan a prácticas monolíticas y al sometimiento de las particularidades culturales, lingüísticas, de género, generacionales” (2006: 65). No es difícil imaginar

cuánto más latente es este riesgo cuando se trata de las prácticas de enseñanza de una lengua extranjera.

En relación a esto, Kumaravadivelu (2001) hace hincapié en la necesidad de evaluar las necesidades lingüísticas de los estudiantes en diálogo con sus necesidades sociales y de mantener una mirada atenta sobre los entornos socioculturales que contribuyen a sus procesos de construcción de identidad. Bajo la misma lógica, los procesos reflexivos y de construcción de conocimiento profesional de los docentes no pueden disociarse de sus historias de vida ni las condiciones sociopolíticas que moldean su trabajo (*ibid.*).

3.4. Practicabilidad

La practicabilidad como categoría teórica nos remite a la caracterización que Edelstein (1996) realiza de la práctica docente: compleja, singular, multidimensional, imprevisible, ética y política, cargada de tensiones y contradicciones. Así descrita, se plantea imposible abordar la práctica docente a partir de métodos replicables o de propuestas monológicas y prescriptivas; es preciso abordarla como un trabajo intelectual - de interpelación, reflexión, crítica y creatividad. Sin embargo, en la didáctica de las lenguas extranjeras, ha prevalecido un hacer orientado hacia la prescripción (Klett, 2013) e inmune a los posicionamientos críticos (Pennycook, 2001; Gray, 2008). Vale la pena retomar la pregunta que se hace Baraldi (2010: 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.

En este sentido, Kumaravadivelu (2006) propone la practicabilidad como el tercer parámetro para una pedagogía alternativa del inglés en relación a la dicotomía teoría-práctica y al vínculo de los docentes con la teoría. El autor señala los riesgos de escindir la teoría de la práctica, distinción que en general le reserva al docente el lugar de técnico que implementa teorías y programas pensados por otros no-docentes – remitámonos nuevamente al carácter colonial de los métodos y textos pensados por académicos anglo-estadounidenses para ser utilizados por docentes de diferentes países por igual. Al mismo tiempo, plantea que una pedagogía sensible a las particularidades solo puede ser construida

por docentes habilitados y con confianza para teorizar sobre sus prácticas y poner en práctica sus propias teorías.

Entendemos que los parámetros que Kumaravadivelu propone para la pedagogía post-método – la sensibilidad a las particularidades, la practicabilidad y la posibilidad – pueden resultar categorías potentes tanto para revisar las prácticas de la formación docente y las primeras experiencias de enseñanza de los profesores de inglés como para develar nuevos vínculos posibles entre unas y otras. Son categorías tentativas y seguramente inacabadas que adquirirán nuevos sentidos en el diálogo con las decisiones y las experiencias que nos proponemos explorar. En los capítulos que siguen intentaremos configurar los demás territorios simbólicos en el mapa de nuestro problema de interés, además de la didáctica específica: su espacio e incidencia en la formación docente y el nivel educativo para el cual se forman los profesores, la escuela secundaria. Estos tres planos constituyen la geografía a explorar a partir de las categorías de la pedagogía del post método - la *particularidad*, la *posibilidad* y la *practicabilidad* - y otras categorías que en el devenir de la indagación aporten a la construcción de pensamiento sobre nuestro problema de investigación.

SEGUNDA SECCION

Políticas curriculares para la formación docente y la enseñanza de inglés en la educación secundaria.

4. La enseñanza de inglés en la educación secundaria: políticas lingüísticas, representaciones circulantes y orientaciones curriculares.

La inclusión del inglés en el currículo de la educación secundaria, más precisamente en los Colegios Nacionales, fue propuesta por Juan B. Alberdi (Puiggros, 2003); sin embargo, ya en 1827 esta lengua aparecía como una cátedra opcional en la Universidad de Buenos Aires (Bein, s/d). Estos datos dan cuenta de la larga trayectoria del inglés, como lengua extranjera, entre los conocimientos curricularmente privilegiados, al menos en las propuestas educativas destinadas a las clases medias y altas. Más recientemente la Ley de Educación Nacional (2006) propuso entre sus objetivos que todos los jóvenes en nuestro país puedan comprender y expresarse en una lengua extranjera³²; en el contexto de la universalización de la educación secundaria este propósito amplía notablemente la cantidad y el carácter de los destinatarios de la enseñanza de inglés. De acuerdo a datos de 2011, alrededor de un 85 % de los adolescentes y jóvenes que transitan la educación secundaria en Argentina reciben clases de LE; entre ellos, un 97 % estudia inglés (Corradi, 2013). La historia de la enseñanza de LE en contextos escolares y la extensa presencia del inglés en el sistema educativo argentino son algunos de los temas principales que abordaremos en este capítulo con el propósito de conocer mejor los escenarios materiales y simbólicos en los que acontecen las prácticas de los estudiantes residentes y los recién graduados cuando se involucran en la enseñanza de inglés en las escuelas secundarias.

4.1. El inglés en el marco de las políticas lingüísticas en Argentina: una aproximación histórica

Bein ha realizado un recorrido histórico por las políticas lingüísticas de nuestro país; su trabajo nos resulta de interés dado que la enseñanza de LE en contextos educativos

³² Artículo 30, inciso d.

regulados por el Estado es, justamente, el resultado de una política lingüística determinada.

De acuerdo al autor,

(...) los Estados tienden a ejercer lo que los sociólogos llaman el control social; en el dominio de las lenguas, el control del orden sociolingüístico. El control social suele consistir en la imposición del aprendizaje de lo que una sociedad considera la normalidad, (...) el control social no se logra únicamente a través de un sistema coactivo y represivo, sino también a través de uno educativo y persuasivo (...).
(Bein, S.F.:4)

El argumento que esgrime en su trabajo de 2012 es que desde sus inicios la enseñanza de lenguas en Argentina ha estado sostenida por la representación de que el nuestro es un país europeo y que aun cuando las circunstancias socio-históricas cambian, las políticas educativas que se originaron en ellas parecen tener mayor estabilidad y permanencia. En pos de evaluar este argumento el autor discurre sobre las decisiones del Estado argentino en torno a la enseñanza de lenguas desde el S XIX hasta la actualidad; nos concentraremos brevemente en las políticas que atañen al inglés en particular.

Bein (2012) destaca que para 1873 los estudiantes de primero y segundo año de los Colegios Nacionales pasaban casi la mitad del tiempo escolar estudiando francés e inglés, lo que habla de la importancia asignada a las lenguas extranjeras en el repertorio de los saberes “cultos”, los considerados valiosos y necesarios para la educación de los futuros dirigentes políticos y sociales de la época. Esta decisión curricular estaba inscripta en un proyecto educativo y de país singular, cuyos gestores tenían la mirada puesta en los países y las culturas del norte, de Europa occidental y Estados Unidos. Por un lado, la llamada Generación del Ochenta promovió la inmigración, persiguiendo el ideal de “europeizar” el país, y fomentó la enseñanza de lenguas extranjeras en los colegios secundarios, cuya población en ese momento estaba restringida a los sectores medios y altos de la sociedad. No seleccionó, sin embargo, las lenguas de los grupos mayoritarios de inmigrantes – los italianos y los gallegos -, sino el francés y el inglés. Por otro lado, ante el arribo de inmigrantes diferentes de los esperados, cuyos posicionamientos político-ideológicos en algunos casos contradecían la visión y los propósitos de los gobernantes argentinos en ese entonces, el Estado promovió la homogeneización cultural y se propuso “castellanizar” a la población a través de la educación primaria obligatoria, universal. De hecho, algunos funcionarios sostenían una mirada desfavorable sobre las escuelas fundadas por las

colectividades, a las que llegaron a considerar “anti-argentinas” (Bein, 2012: 3). Así es como la enseñanza de las lenguas extranjeras en el ámbito de la educación pública surgió y se desarrolló disociada de los procesos de alfabetización y formación del ciudadano³³.

Para mediados del S XX francés e inglés continuaban siendo las lenguas más enseñadas en el nivel secundario, mientras que el italiano y el alemán sostenían una escasa presencia. En 1942, sin embargo, se decretó una reforma para los planes de estudio que suprimió la enseñanza simultánea de dos lenguas extranjeras y prescribió una serie de trayectos posibles. Esto devino en un crecimiento de las horas asignadas a inglés:

(...) el francés se reducía de 4 años a 3, a 2 o a ninguno; el inglés quedaba en 3 años; el italiano quedaba en 2 años o se reducía a ninguno. Es decir que el francés, de ser la lengua más importante, pasaba a ocupar el segundo lugar después del inglés, que debía aparecer en todas las combinaciones. (Bein, 2012: 5).

La decisión fue justificada basándose en los crecientes lazos culturales y comerciales con los Estados Unidos. A partir de ese momento, todas las reformas por venir privilegiaron la enseñanza de inglés por sobre las demás lenguas extranjeras, inclusive en el contexto de la dictadura militar entre 1976-1983 y durante la Guerra de Malvinas.

Con el advenimiento de la democracia, más precisamente en 1988, se estableció la enseñanza de una única lengua extranjera durante la educación secundaria. De acuerdo a Bein, la resolución ministerial portaba rasgos de ambigüedad, ya que por un lado incorporaba tres posibilidades – francés, inglés e italiano – y por otro inducía a los directivos de las escuelas a que optaran por inglés (2012). Las políticas de Estado que se sucedieron promovieron, en una primera etapa, relaciones fluidas con los Estados Unidos (a partir de 1989), para luego priorizar los lazos con los países del Mercosur (a partir de 2003); estas diferencias, empero, no se vieron reflejadas en las políticas lingüísticas (*ibíd.*). La Ley Federal de Educación de 1993, que amplió la escolaridad obligatoria hasta el noveno año, no realizaba una opción explícita por el inglés, de acuerdo a Bein (2012); sin embargo Pozzo sostiene que el Ministerio de Educación de la Nación en una publicación de 1996 justificó el lugar privilegiado de esta lengua afirmando que “es el idioma que todos deben saber para no quedar relegados del mundo” (2009: s/n).

³³ *La enseñanza de lenguas extranjeras en el sistema educativo argentino: situación, desafíos y perspectivas* (2011) Ministerio de Educación, p. 12.

La Ley de Educación Nacional (2006), que extendió la obligatoriedad de la educación secundaria hasta el quinto año, si bien propuso en el artículo 92 que el fortalecimiento de una perspectiva latinoamericana sea parte de todos los contenidos comunes, no prescribió las lenguas extranjeras a ser enseñadas (Bein, 2012). Este hecho no puede soslayarse ya que desde 1995 Argentina ha postergado el cumplimiento de un acuerdo con Brasil para establecer la enseñanza de portugués en el sistema educativo oficial. Como pudimos observar antes en las estadísticas, solo un 3 % de los jóvenes que estudian LE en la escuela secundaria se dedican a otras lenguas que no sean el inglés; esto habla de una supremacía indiscutible de esta lengua que viene acompañada de una gran responsabilidad para los profesores de inglés en el contexto de una educación secundaria universal, obligatoria e inclusiva.

Por otra parte, el inglés ha sido tradicionalmente enseñado en el sector privado; de hecho, Porto (2014) sostiene que es en este sector en el cual se originó su enseñanza, basándose en un modelo monoglósico y sustractivo - volveremos a esta caracterización más adelante. Además de las escuelas bilingües fundadas por los inmigrantes británicos en el siglo XIX, organismos como el Consejo Británico, la Asociación de Cultura Inglesa y los centros de intercambio Argentino-Norteamericano se han ocupado de fomentar y sostener la enseñanza de inglés en el sector privado. Asimismo, especialmente a partir de la transferencia de las instituciones educativas públicas por parte de la Nación a los Estados Provinciales (Ley Federal de Educación, 1993) y el consiguiente desfinanciamiento del sector público, se incrementó la cantidad de escuelas primarias y secundarias de gestión privada que incorporan a su oferta la enseñanza de inglés desde el nivel inicial, o el primer grado³⁴. Coincidimos con Barboni y Porto cuando señalan que las políticas neoliberales de los años noventa - específicamente la descentralización del sistema educativo - contribuyeron a desvalorizar a la escuela pública “en la distribución de saberes, entre ellos, el inglés” (2011: 25) y promovieron una concepción mercantilista de esta lengua; el inglés se convirtió en un commodity y los docentes, especialmente en las escuelas e institutos

³⁴ Cabe aclarar que en las escuelas primarias públicas de la provincia de Santa Fe los alumnos sólo reciben instrucción en LE a partir del séptimo grado. Las escuelas que forman parte del proyecto de Jornada Ampliada, que se implementó en 2014 en algunas regiones e instituciones de la provincia, representan una excepción en este sentido.

privados, se vieron en la necesidad de dar clases que “terminaron respondiendo a lo que los consumidores querían” (*ibid.*) y perdieron de vista propósitos formativos más amplios.

4.2. Representaciones en torno a la enseñanza y el aprendizaje de inglés

Cuando se habla del aprendizaje de inglés, se ha convertido en un lugar común la certeza de que sólo en escuelas bilingües o en contextos de instrucción no formal (academias, tutores) se puede abordar este proceso exitosamente (Pozzo, 2009)³⁵. De hecho, las clases acomodadas suelen iniciar su aprendizaje de este idioma a una edad muy temprana, en colegios privados o academias; los sectores populares, desfavorecidos económicamente, no tienen acceso a estos ámbitos - dado su alto costo - y tampoco acceden al aprendizaje de inglés, por ende (Porto, 2014).

El hecho de saber inglés parece haberse constituido en una marca de prestigio, asociada a la posibilidad de establecer contactos internacionales y acceder a bienes culturales reservados a grupos sociales reducidos; el conocimiento de inglés es puesto, además, en relación directa con las oportunidades de ascenso laboral y social³⁶. Al decir de Bein (2012), estas son representaciones o “fetiches” sociolingüísticos que se abrazan como si fueran cualidades esenciales de las lenguas cuando en realidad son el resultado de determinadas condiciones materiales y socio-históricas. De acuerdo a Porto (2014), en la actualidad el conocimiento de inglés le puede otorgar un plus a la vida social, académica y económica de cualquier ciudadano argentino. Para confirmar esta aseerción y al mismo tiempo postular el aprendizaje de inglés como un derecho educativo, Barboni y Porto destacan las ventajas cognitivas y sociales que acarrea y afirman:

(...) la internacionalización del inglés (Matzuda, 2003; Mauranen, 2003; Vavrus, 2002; Warschauer, 2000) a través de la era digital y de internet presenta a los niños y jóvenes nuevas exigencias lingüísticas y nuevas formas de interacción - exigencias que en el S XXI aparecerán en inglés. Aquellos niños y jóvenes que no estén alfabetizados en inglés en el futuro cercano tendrán dificultades para insertarse en el ámbito laboral, académico y profesional. El Estado, mediante la ley 26.206 y las políticas curriculares implementadas a partir de ella, reconoce que la

³⁵ Además, consultar *La enseñanza de lenguas extranjeras en el sistema educativo argentino: situación, desafíos y perspectivas* (2011) Ministerio de Educación, p. 3.

³⁶ *La enseñanza de lenguas extranjeras en el sistema educativo argentino: situación, desafíos y perspectivas* (2011) Ministerio de Educación, p. 12.

escuela pública en la actualidad debe estar preparada para responder a estas necesidades” (Barboni y Porto, 2011: 41).

Coincidimos con las autoras cuando destacan la responsabilidad que le cabe a la educación pública en la tarea de garantizar derechos y promover la igualdad de acceso a los bienes culturales socialmente privilegiados, como lo es el idioma inglés, y la igualdad de resultados en relación a su aprendizaje. Acordamos, asimismo, con la necesidad - casi urgencia - de formar lectores y productores críticos de los diferentes discursos que circulan los medios contemporáneos de distribución de la información y no podemos desconocer el hecho de que estos discursos se configuran en inglés en gran medida. Por otra parte, entendemos que muchas de las ventajas sociales y cognitivas que destacan acerca del aprendizaje de inglés son, en realidad, beneficios que pueden atribuirse también a otras lenguas.

4.3. Perspectivas sobre la enseñanza de inglés en el contexto escolar

Barboni y Porto (2011), Barboni (2012) y Porto (2014) remarcan que la enseñanza de inglés en Argentina se ha concentrado mayormente en el estudio de los aspectos formales de la lengua (la morfología, la fonología, la sintaxis, entre otros), usualmente disociados de la dimensión discursiva y de los contextos socio-culturales. En el mejor de los casos, se han promovido algunas estrategias de comprensión y producción de textos, desde una perspectiva meramente instrumental, y se ha balanceado la atención a las estructuras con un interés por las nociones y funciones del lenguaje “presentadas en situaciones de la vida diaria en las cuales muchos de los alumnos jamás se hubieran reconocido y que poco tenían que ver con la realidad, las costumbres, y la identidad nacional Argentina” (Barboni y Porto, 2011: 15). Estas prácticas se basan principalmente en una concepción monoglósica del bilingüismo, que concibe a las lenguas que se saben/aprenden como sistemas completamente autónomos el uno del otro, y en el concepto de “nativespeakersim” que le otorga un rol privilegiado al hablante nativo de inglés, que se constituye en un modelo a seguir (Barboni y Porto, 2011) – véase Capítulo 2 en esta tesis -. De acuerdo a Barboni (2012), la comunidad de profesores de inglés en Argentina ha demostrado una tendencia hacia las prácticas de “otherisation”, es decir a relegar a los hablantes no-nativos (a los alumnos y a sí mismos) a una posición subalterna en relación

con los hablantes nativos, que se ha materializado en la adopción de metodologías y materiales producidos en el centro - siguiendo la lógica centro-periferia, el centro está representado por los países angloparlantes, especialmente Inglaterra y Estados Unidos -.

El alejamiento de este tipo de perspectivas y de prácticas parece ser el desafío en esta coyuntura, de acuerdo a Porto:

(...) la enseñanza de inglés en contextos lingüística y culturalmente diversos significa, en primer lugar y primordialmente, alentar a todos los alumnos a crear, mantener y/o desarrollar sus identidades singulares (Norton, 2000; Norton & Toohey, 2011; Vavrus, 2002) - identidades que están parcialmente encarnadas y son parcialmente proyectadas en el uso que los alumnos hacen del inglés. (Porto, 2014: 6)

El desafío involucra enseñar la lengua - sus formas y funciones - poniéndola al servicio de los sentidos que los alumnos desean compartir, abonando los procesos de construcción de identidad: “la lengua extranjera deja de ser extraña para pasar a ser un sistema del que cada individuo se apropia para significar lo propio, reconociendo en este ejercicio lo Otro, lo diverso” (Barboni y Porto, 2011: 15). Empero, Porto (2014), citando a Markee (2000), admite que la mayoría de los docentes y los estudiantes de la formación docente no están atentos a los factores socioculturales que frecuentemente determinan lo que es posible o deseable en un determinado contexto socio-educativo.

Gandolfo (2009) explora la recepción que tienen las prácticas de enseñanza de inglés tradicionales en los alumnos de las escuelas secundarias de los sectores populares - aquellos sectores que ingresaron a la educación secundaria mayormente luego de su universalización con la Ley 26.206 (2006). A través de entrevistas y observaciones la autora se propuso desentrañar las percepciones de malestar, de crítica y de rechazo que genera en estos grupos sociales particulares la clase de inglés. En general, los alumnos entrevistados no expresaron disconformidad en relación con la materia y su inclusión en el currículo, pero sí con respecto a los docentes y sus prácticas, algunas de las cuales parecen promover la comprensión y otras no. Entre las segundas, se incluyen la confianza exacerbada en los beneficios del manual – o más precisamente en las fotocopias de algunos manuales o partes de estos - que va en detrimento del uso de otros recursos o de las

explicaciones del mismo docente³⁷, el uso exclusivo de inglés durante la clase y la imposibilidad de propiciar un ambiente de confianza en el grupo de clases. Si bien los entrevistados no llegan a profundizar en las descripciones o el análisis de las situaciones de malestar o bienestar en las clases de inglés, Gandolfo destaca:

(...) no quedan dudas sobre la importancia de que cada uno de ellos (los alumnos) debe sentir que ‘entendió’, cualquiera sea su supuesto, para no fomentar el displacer. En relación a este punto, asoman puntas: la atención al vocabulario, el registro del significado y la pronunciación (¿las pronunciaciones posibles?) para que todos los aprendientes puedan volver a verlo para estudiar. Se impone también el trabajo con la deconstrucción del concepto de un aprendizaje “mágico” (nacer sabiendo) y la idea de no necesitar esforzarse para aprender. Por último, se requiere la generación de un ambiente seguro, sin burla, ni vergüenza. (Gandolfo, 2009: 47-8)

4.4. Las orientaciones curriculares vigentes

Hasta aquí hemos realizado un recorrido por las políticas educativas y lingüísticas que han legitimado al inglés como parte del currículo de la educación secundaria obligatoria y hemos intentado identificar algunas de las implicancias que esta obligatoriedad puede tener tanto para los docentes y sus prácticas de enseñanza como para los alumnos y sus oportunidades de aprendizaje. Antes de cerrar este capítulo nos proponemos abordar brevemente dos documentos que pueden aportar claridad con respecto a los propósitos, lógicas y prácticas que reconoce el Estado para la enseñanza de inglés: los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para Lenguas Extranjeras³⁸ (2012) y las Orientaciones Curriculares para Lenguas Extranjeras de la Provincia de Santa Fe³⁹ (2013).

Ambos documentos fueron elaborados de manera conjunta por especialistas en las lenguas que se enseñan en el territorio nacional y jurisdiccional; se refieren a las lenguas extranjeras, en general. Tanto los NAP como las OC adhieren a una perspectiva intercultural y plurilingüe que apunta a hacer visibles las relaciones entre las lenguas y las

³⁷ Los alumnos entrevistados señalaron que al volver a mirar las fotocopias para estudiar no encontraban registros o pistas que les indicaran qué era importante saber (como glosarios inglés-español, por ejemplo). La autora destaca que los textos seleccionados de los manuales no solo contenían ítems léxicos desconocidos para los alumnos, sino que además se basaban en referencias culturales mayormente ajenas a ellos.

³⁸ NAP de aquí en adelante.

³⁹ OC de aquí en adelante.

culturas, incluido el español como lengua materna y/o de escolarización - esta perspectiva se opone a la postura monoglósica a la que se refieren, críticamente, Barboni y Porto (2011). Los NAP se proponen promover “tanto el saber de y sobre las lenguas y el lenguaje, como la formación de ciudadanos/as respetuosos/as de las diferencias lingüísticas y culturales, favoreciendo actitudes que promueven nuevas formas de ser y estar en el mundo y de situarse frente a la diversidad sociocultural y lingüística” (2012: 1). Se destacan en este fragmento los propósitos para la enseñanza de LE relacionados con la construcción de identidad y de ciudadanía, que se erigen en nivel de igualdad con los propósitos que tienen que ver con los saberes sobre las lenguas; es destacable, además, la intención de promover saberes sobre el lenguaje en general, no solo sobre lenguas particulares. Al momento de caracterizar las situaciones de enseñanza que se espera que la educación primaria y secundaria promueva, estos propósitos son retomados y enfatizados:

El respeto por las lenguas y sus variedades, comprendiendo que las personas utilizan diversas formas para comunicarse de acuerdo con sus diferentes contextos y grupos de pertenencia (...) La revalorización de las lenguas y culturas propias a partir del acercamiento a otras lenguas y culturas (...) La reflexión acerca del lenguaje, su funcionamiento y uso en relación con la especificidad de cada lengua y en particular con el español, la lengua de escolarización. (2012: 4-5)

En relación a las conclusiones de la investigación de Gandolfo (2009), acerca de las sensaciones de bienestar y displacer relatadas por los alumnos, cabe señalar que los NAP caracterizan a las experiencias escolares deseables como capaces de promover:

La confianza en las posibilidades de aprender una lengua extranjera de acuerdo con sus propios ritmos y estilos de aprendizaje y el reconocimiento del error como constitutivo del proceso de aprendizaje (...) El disfrute del proceso de aprendizaje de la(s) lengua(s) extranjera(s), de las posibilidades de comunicación significativa y de la oportunidad de apertura a otros mundos. (ibíd.)

Asimismo, es posible inferir en esta propuesta la intención de desplazar el interés por la enseñanza de las formas - atomizadas, descontextualizadas -, a la que se refieren como una problemática las autoras antes mencionadas (Gandolfo, 2009; Barboni y Porto, 2011; Barboni, 2012; Porto; 2014), por una atención a los textos y a los contextos situacionales y culturales. Se espera que las experiencias que proponen los docentes de LE promuevan:

La comprensión, la expresión y la interacción contextualizada y significativa en la(s) lengua(s) extranjera(s) que aprenden (...) La comprensión y producción colectiva e individual de textos diversos (escritos y orales) que propicien la reflexión y el intercambio de ideas (...) La capacidad de identificar aspectos socioculturales en los textos orales y escritos en lengua extranjera y de reflexionar sobre el papel que cumplen en la producción o interpretación de sentidos. (ibíd.)

Los NAP dan cuenta de la diversidad existente en el territorio nacional en cuanto a la llegada, la cobertura y la intensidad de la enseñanza de LE proponiendo cuatro recorridos posibles, que incluyen entre uno y cuatro ciclos y cubren entre uno y cuatro niveles. De esta manera, el Nivel 1 que abordan los alumnos que comienzan a estudiar una LE en el primer ciclo de la educación primaria es diferente del Nivel 1 que les compete a los alumnos de primer año de la escuela secundaria. Los descriptores que se proponen para cada nivel se presentan ordenados en seis ejes: comprensión oral, lectura, producción oral, escritura, reflexión sobre la lengua que se aprende y reflexión intercultural. Algunos de estos ejes son compartidos por los NAP de Lengua; se explicita, además, la voluntad de que las lenguas extranjeras trabajen de manera articulada con el espacio Lengua, lo que representa un gesto superador teniendo en cuenta que la enseñanza de inglés, en particular, tradicionalmente se ha distanciado de las otras asignaturas escolares.

Si bien el proceso de escritura y la presentación de los NAP representan una acción a favor del plurilingüismo, que intenta poner a todas las lenguas en situación de igualdad, Bein (2012) esboza una luz de sospecha, cuestionando si es posible proponer una didáctica unificada y si es razonable sostener las mismas expectativas para todas las lenguas. Además, el autor detecta en los NAP la influencia de documentos surgidos en contextos diferentes al nuestro, como el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2001). Si bien no discurre sobre estas observaciones, podemos suponer que el cuestionamiento es hasta qué punto lo que debe saberse de portugués - lengua hablada en Brasil, país vecino y miembro del Mercosur -, es lo mismo que debe saberse de inglés - teniendo en cuenta su estatuto de lengua internacional - o de francés, italiano y alemán - consideradas lenguas de inmigración - y si es factible pensar experiencias de enseñanza y formas de apropiación similares para todas estas lenguas.

Las OC de la jurisdicción están dirigidas al Ciclo Básico y al Ciclo Orientado de la educación secundaria⁴⁰ y adhieren a la perspectiva intercultural y plurilingüe propuesta por los NAP. Asimismo, seleccionan la construcción de ciudadanía como uno de los propósitos de la enseñanza de LE:

estas orientaciones proponen que la enseñanza de una LCE⁴¹ trascienda las propuestas dirigidas meramente a fortalecer los conocimientos lingüísticos para orientarse hacia la formación de un ciudadano capaz de ejercer sus derechos en la vida social y conocer y dar valor a cada interpretación del mundo, la propia y la de los otros. (2013: 27)

Las consideraciones metodológicas que se realizan en el documento promueven la adhesión al enfoque accional, que concibe a los alumnos como agentes sociales involucrados en la consecución de tareas, no necesaria ni meramente lingüísticas, en el marco de las cuales acontece la enseñanza y se producen los aprendizajes - a partir de la coacción, la colaboración, la negociación y la reflexión. En este mismo apartado, el metodológico, se alerta a los docentes acerca del prominente lugar que ha ocupado la enseñanza de la gramática de manera explícita y deductiva y se sugiere, en cambio, promover una aproximación inductiva: “el presente diseño propone presentar la lengua de modo que el aprendizaje de su gramática ocurra debido a la comprensión, a la observación, a la reflexión consciente y a la posterior formulación de la regla, es decir de manera inductiva” (2013: 29). Al abordar la evaluación las OC se posicionan a favor de la construcción de criterios claros para arribar a la calificación, la triangulación de datos, las devoluciones formativas y la promoción de la auto-evaluación. Los contenidos aparecen organizados alrededor de áreas de experiencia sugeridas - por ejemplo, “mi barrio y la gente que conozco” -, enunciados siguiendo la lógica de los seis ejes que proponen los NAP y ordenados por año.

Como se puede observar, las normativas que hoy en día regulan la educación secundaria, los propósitos formativos que de ellas emergen y los nuevos sujetos que la transitan plantean un escenario favorable para la reflexión y la revisión de los principios y

⁴⁰ No existe, hasta el momento, desarrollo curricular para Lenguas Extranjeras en el proyecto Jornada Ampliada ni en el 7mo grado de la educación primaria. Este es un dato preocupante ya que desde hace casi veinte años se enseñan LE, principalmente inglés, en las escuelas primarias sin que el Estado Provincial se pronuncie acerca del valor educativo que le asigna y en qué proyecto global se enmarca.

⁴¹ Lengua-Cultura Extranjera.

las prácticas tradicionalmente asociados a la enseñanza de inglés. Sin embargo, vale la pena retomar la aserción de Bein (2012: 1): “la política lingüística escolar es más persistente que las realidades que le dieron origen, tal como suele suceder con el discurso pedagógico en general” para preguntarnos en qué medida la enseñanza de inglés en la escuela secundaria recibe de buena manera los aportes de la normativa y de los trabajos de investigación y divulgación en el área. Si bien se trata de un hecho anecdótico, el relato que sigue da cuenta del escaso conocimiento de los docentes de inglés sobre los NAP. En el año 2015 participé de un panel sobre las innovaciones curriculares en la formación docente en el marco de un reconocido congreso para profesores de inglés. Uno de los panelistas consultó a los presentes sobre los NAP y la orientación Lenguas, para saber si estaban familiarizados con estas políticas. De entre los asistentes, que eran aproximadamente cuarenta - todos docentes -, apenas una docena contestó afirmativamente, y entre ellos nos encontrábamos los participantes del panel.

Pozzo (2008: s/n), al estudiar los alcances de la Ley Federal de Educación en relación a la enseñanza de LE afirma: “mientras que en el plano declarativo las recomendaciones son muy ambiciosas, las condiciones de implementación son menos alentadoras”. Esto nos lleva a suponer que la escasez de acciones de acompañamiento docente, una vez implementados las reformas curriculares, junto con el carácter resistente de algunas prácticas “enraizadas” en el quehacer de los profesores de inglés pueden convertirse en factores limitantes al momento de pensar la disciplina en el contexto de una educación secundaria para todos. Es en este entramado de mandatos actuales, como el de la inclusión, y de prácticas de larga data - entramado denso, quizás; tal vez, desprolijo - que los estudiantes residentes y los jóvenes docentes se insertan cuando se acercan a la escuela secundaria para transitar sus primeras experiencias de enseñanza. Nuestra intuición es que los dilemas que se les presentan y las decisiones de encrucijada que deben tomar nos darán insumos para pensar y repensar la formación inicial de los profesores de inglés y más específicamente el papel que juega la Didáctica Específica en esa formación.

5. La formación docente en inglés. Perspectivas nacionales e internacionales

5.1. Discusiones internacionales

En este capítulo nos proponemos identificar algunas de las temáticas centrales en el área de la formación docente, en general y particularmente en LE, que inciden, o tienen el potencial de hacerlo, en las decisiones curriculares - estructurales-formales y procesales-prácticas (de Alba, 1991). Revisaremos los recorridos y reflexiones de algunos especialistas interesados en la temática del ámbito internacional y también regional.

La formación docente en inglés es relativamente reciente como campo de indagación, de acuerdo a Borg (2011), habiéndose desarrollado solo en los últimos veinte años. En una revisión de las principales temáticas que interpelan al área, el autor se refiere a algunas perspectivas que emergieron en los años noventa y que orientan las innovaciones en la educación de los profesores. Entre ellas, destaca un corrimiento desde la prescripción a la indagación, a partir de proporcionar a los estudiantes experiencias que les habiliten la teorización, así como una creciente independencia de la lingüística y las teorías del lenguaje en el intento de construir propuestas basadas, en cambio, en teorías educativas; incluye, además, el uso de estrategias que involucran el análisis de las prácticas (Richards y Nunan, 1990 en Borg, 2011). Asimismo, existe un reconocimiento de la importancia de las experiencias previas de los futuros docentes como aprendientes de una LE y como alumnos en general y parece haber esfuerzos para transformar la enseñanza de inglés a partir de las prácticas y los conocimientos situados y la construcción de un vínculo potente entre la teoría y la práctica; se percibe, además, un interés en la profesionalización de la enseñanza de LE a partir de considerar al profesor como un intelectual (Crandall, 2000 en Borg, 2011).

En cuanto a las temáticas que en la actualidad concentran las discusiones y la investigación en el campo de la formación docente en inglés, Borg enumera el pensamiento del profesor, su base de conocimientos, los saberes acerca del idioma que enseña, la práctica reflexiva, el practicum, la investigación, el desarrollo profesional, los docentes noveles y la experiencia. Por otra parte, señala algunas líneas de trabajo que permanecen, a su entender, inexploradas: los vínculos entre la enseñanza de lenguas segundas y lenguas

extranjeras y la misma formación docente en LE. Nos resultan de interés sus observaciones acerca de la base de conocimientos del profesor de inglés; a partir de la caracterización del saber docente de Shulman (1987), se ha intentado describir los conocimientos del profesor de inglés de manera similar (Richards, 1988 en Borg, 2011). Borg aprecia el hecho de que en este momento se reconozca la necesidad de pensar y actuar sobre los aspectos que componen este conocimiento en forma integrada destacando la interrelación que propuso Shulman entre el conocimiento pedagógico y el conocimiento disciplinar que resulta en “la comprensión de cómo algunos temas, problemas o cuestiones particulares se organizan, se representan o se adaptan a los intereses y habilidades de los alumnos y se presentan para su enseñanza” (Shulman, 1987: 8). Sin embargo, de acuerdo a Borg, esta perspectiva integradora no ha alcanzado fuertemente la planificación de los programas de formación docente.

Graves (2009) realiza una importante distinción entre la base de conocimientos del profesor de inglés, por un lado, y la base de conocimientos de la formación docente en inglés. La primera se configura alrededor de los conocimientos que el docente pone en juego en la educación de los alumnos, mientras que la segunda está constituida por los conocimientos a los que apelan los formadores durante el trayecto educativo de los futuros profesores. Johnson y Freeman (2001: 54), refiriéndose a esta última en el contexto norteamericano, sostienen: “la base de conocimientos de la formación del profesor de lenguas segundas ha sido tradicionalmente organizada en compartimentos, en asignaturas teóricas aisladas entre sí y separadas de la enseñanza”. Señalan, además, que la principal contribución a esta base de conocimientos la han realizado las que se reconocen como disciplinas “madre” de nuestro campo: la lingüística, la lingüística aplicada, la psicología y, en menor medida, la educación, la sociología y la antropología. Los autores, por su parte, plantean la necesidad de que este conocimiento disciplinar establezca diálogos directos con las prácticas de enseñanza. Asimismo, proponen una redefinición de la base de conocimientos para la formación docente, teniendo en cuenta que “aprender a enseñar puede definirse como un proceso de desarrollo complejo y a largo plazo, que resulta de la participación en los contextos y las prácticas sociales asociadas con la enseñanza y el aprendizaje” (Johnson & Freeman, 2001: 56). Afirman, a partir de esta conceptualización, que la formación docente “es la encargada de deconstruir y reconstruir el conocimiento, los

valores y las creencias acerca de la enseñanza que los estudiantes traen con ellos” (Johnson & Freeman, 2001: 57).

El trabajo de Johnson y Freeman se enmarca en la perspectiva de que el aprendizaje docente es un proceso socialmente situado en el contexto de comunidades de práctica⁴². Es desde esta perspectiva que los autores proponen tres componentes para la base de conocimientos de la formación docente en lenguas (segundas y extranjeras): el profesor como aprendiente de la enseñanza, los contextos escolares y de escolarización y la actividad de enseñar y aprender. El primero de los componentes exige, desde su perspectiva, un giro en el centro de interés de la formación docente: desde el aprendizaje de los alumnos de nuestros estudiantes al aprendizaje de nuestros estudiantes como profesores. La formación docente debe dar cuenta de cómo los futuros profesores aprenden a enseñar: la importancia de sus experiencias previas y sus sistemas de creencias y valores, el rol de la formación docente como una intervención intencional, la relevancia de los contextos de enseñanza y aprendizaje y las formas en que el conocimiento del profesor se desarrolla en el ejercicio de la docencia (Johnson & Freeman, 2001).

Las escuelas y la escolarización, como componente de esta base de conocimientos, representan los contextos socio-culturales en los cuales los profesores aprenden a enseñar. Concebidos tanto a manera de espacios físicos como de procesos de participación, estos contextos “tienen el poder de crear y sustentar valores y sentidos. Es más, representan marcos interpretativos desde los cuales los profesores deciden qué hacer” (Johnson & Freeman, 2001: 69). Su inclusión en la agenda de la formación docente viene a enfatizar que la enseñanza y el aprendizaje no pueden desprenderse de los contextos en los que acontecen⁴³. El tercer componente, la actividad de enseñar y aprender en sí misma, implica

⁴²Los trabajos de estos autores, y de Johnson en particular, se enmarcan en una perspectiva socio-cultural del aprendizaje y de la formación docente atravesada por constructos vigotskianos - internalización, mediación, zona de desarrollo próximo, andamiaje, entre otros. Beck y Kosnik (2006) analizan algunos programas de formación docente (general) orientadas desde esta perspectiva, mientras que Johnson (2009) realiza una propuesta de similar carácter para la formación de profesores de inglés.

⁴³En este punto mencionaremos brevemente los hallazgos de una investigación, financiada por INFD, que tuvo como participantes a los estudiantes de un profesorado de inglés de la provincia (Pacífico *et. al.*, 2016). Nos resulta de particular interés la incidencia de las experiencias de aprendizaje previas al ingreso al instituto sobre las proyecciones profesionales de los estudiantes. Mientras que el paso por instituciones no formales - la “academia de inglés” - da origen a la afinidad por el idioma y la elección de la carrera, las experiencias de aprendizaje en las escuelas son recordadas con displacer. En relación a esto, un porcentaje muy alto de estudiantes (64 %) expresaron sus deseos de ejercer la profesión en espacios no formales; mientras que al proyectar su desempeño docente, lo imaginaron como una tarea individual, al interior de las aulas, sin lazos

un nuevo giro: desde una perspectiva prescriptiva (el deber ser de la enseñanza de LE) a una perspectiva de indagación sobre las prácticas existente -tanto las reconocidas “buenas prácticas” como las que distan de serlo. Involucra la apertura de espacios en la formación docente para que ingresen las voces y los quehaceres de los profesores de las escuelas. La argumentación de Johnson y Freeman se inscribe en los movimientos de emancipación y transformación de las escuelas, de manera que el interés por la comprensión de la prácticas de enseñanza por aquellos que las llevan/llevarán adelante se relaciona siempre con el mejoramiento de estas prácticas.

Ya señalamos que una de las preocupaciones de Borg (2011), Johnson y Freeman (2001) y Freeman y Johnson (2005) es la ausencia de integración de los diferentes campos reconocidos como constitutivos de los saberes de un profesor en los programas de formación docente. En este sentido, Johnson y Freeman (2001: 65) destacan que el conocimiento disciplinar es fundamental para poder comprender el aprendizaje y la enseñanza de LE. Sin embargo, argumentan que:

(...) las teorías de la adquisición de lenguas segundas, la metodología, o las descripciones de la lengua inglesa necesitan ser comprendidas en el marco de las experiencias de los docentes y dentro de los escenarios y las circunstancias en las que éstos trabajan. Cuando el conocimiento teórico se sitúa en los contextos en los cuales es usado, las interrelaciones se hacen evidentes (Johnson & Freeman, 2001: 65).

En una publicación posterior, en 2006, Johnson reconoce que la formación docente continúa siendo orientada por un modelo de transmisión positivista basado en dos supuestos fundamentales: el conocimiento es una construcción individual y transferible a cualquier contexto, lo que implica que la formación inicial debe proveer a los estudiantes con todo lo que hay que saber acerca de la enseñanza de LE (Freeman & Johnson, 2005). Díaz Maggioli (2014) esgrime una argumentación similar cuando señala que la formación docente en inglés se encuentra “atrapada” entre dos tradiciones dicotómicas: una academicista, que prioriza la familiarización del estudiante con las teorías y la investigación

con el contexto institucional y/o comunitario. Las investigadoras recomiendan que la formación inicial aborde “una historización de la enseñanza de las lenguas extranjeras en Argentina en contextos formales y no formales” que les permita “a los estudiantes comprender el estado de situación y los desafíos que presenta la profesión, especialmente en el sector de la educación pública.” (8). Esta interpretación nos remite a la propuesta de Johnson y Freeman (2001) de realizar un abordaje intencional y profundo de los sistemas de creencias y valores que los estudiantes han conformado a partir de su paso por las instituciones.

acerca de la enseñanza y el aprendizaje, y otra eminentemente práctica, que se focaliza en la transmisión de las consideradas mejores técnicas y estrategias para la enseñanza. Sobre la base de una perspectiva sociocultural del aprendizaje, al igual que Johnson, Díaz Maggioli propone un lugar de *mediador* para el docente formador ⁴⁴ (Feuerstein *et.al.*, 2006, en Díaz Maggioli, 2014) quien deberá “diseñar y organizar oportunidades para que el aprendizaje docente suceda, mediar en los procesos de conceptualización de los estudiantes, y ayudarlos a integrar las diferentes áreas de conocimiento necesarias para una participación plena en una comunidad de enseñanza” (Díaz Maggioli, 2014: 192).

Díaz Maggioli señala algunas condiciones *sine qua non* para el diseño de experiencias de aprendizaje relevantes en la formación docente - entre ellas, el abandono de objetivos y herramientas estandarizadas y la aceptación de que tanto docente como estudiantes van a asumir alternadamente las posiciones de aprendiente y enseñante - y describe el tipo de interacciones plausibles de promover el avance de los estudiantes en su *Zona de Desarrollo Próximo* (Vigotsky, 1978, en Díaz Maggioli, 2014): entre los estudiantes y sus conocimientos previos, cuando son asistidos por estudiantes más expertos, cuando colaboran con otros estudiantes y cuando asisten a pares menos expertos. El docente formador debe articular actividades que involucren los cuatro tipos de interacciones, de acuerdo a Díaz Maggioli. Por su parte, la mediación del formador en los procesos de conceptualización implica fomentar el diálogo entre el conocimiento experto, académico, y el conocimiento situado que deviene de las prácticas; este diálogo resulta necesario para abordar y deconstruir los supuestos que los estudiantes han construido a través de sus biografías escolares (*apprenticeship of observation*, Lortie, 1975, en Díaz Maggioli, 2014) y para fomentar la teorización a partir de la práctica. Díaz Maggioli sostiene que la tarea del formador consiste en alentar la puesta en cuestión de los supuestos acerca de la enseñanza de LE a la luz tanto de la teoría como de la práctica y promover la reflexión sobre el impacto de estos supuestos en el aprendizaje de los alumnos; de esta manera los formadores estarían mediando en pos de la integración entre los diferentes saberes que hacen al conocimiento profesional docente.

Hasta aquí, la base de conocimientos de la formación docente, la integración de

⁴⁴De acuerdo a Feuerstein *et.al.* (2006, en Díaz Maggioli, 2014) las buenas mediaciones se caracterizan por ser significativas para ambas partes, ser recíprocas e intencionales y trascender la inmediatez de la situación particular.

estos saberes, la incorporación de los contextos y los problemas de la práctica a la formación docente y la necesidad de una pedagogía de la formación docente (Díaz Maggioli, 2014) emergen como las temáticas más potentes en las discusiones internacionales. En relación a la necesidad de integración de los saberes, Kumaravadivelu (2012) propone un modelo modular para el diseño de programas de formación docente:

Este modelo intenta deshacer la idea de una formación lineal, aditiva y en compartimentos proponiendo, en cambio, enfatizar lo cíclico, lo integrado, lo interactivo, lo multidireccional y lo multidimensional. Un enfoque modular permite la identificación y la integración de componentes que funcionan como un todo; cada módulo tiene un propósito específico pero solo alcanza este propósito con el sustento de los otros módulos. Así es como un modelo modular constituye un entramado de subsistemas que se refuerzan mutuamente y que interactúan de forma dialéctica constituyendo un entorno de enseñanza y aprendizaje holístico. (Kumaravadivelu, 2012: 11)

En su propuesta el autor identifica cinco módulos basados en los quehaceres de los docentes en el marco de sus prácticas. El primero de estos módulos (*knowing*) condensa los conocimientos disciplinares, procedimentales y acerca de uno mismo; el segundo involucra la capacidad de analizar las necesidades, las motivaciones y las posibilidades de autonomía de los alumnos (*analyzing*); el tercero de los módulos tiene que ver con poder reconocer los valores, las creencias y las identidades de los alumnos (*recognizing*), el cuarto, por su parte, se configura alrededor de la capacidad para ejercer la docencia, la teorización y el diálogo (*doing*), mientras que el último se concentra en la posibilidad de verse a sí mismo y a sus prácticas docentes (*seeing*). Dos premisas fundamentales de este modelo son, de acuerdo a Kumaravadivelu, que el conocimiento no puede pensarse a manera de estancos prolijos y aislados, por un lado, y que un modelo como éste admite múltiples puertas de entrada y salida por lo que cada programa de formación docente puede plantear el recorrido que mejor se adapte a las necesidades, propósitos y habilidades de sus docentes y estudiantes.

Otra preocupación que atraviesa las discusiones en el campo de la formación docente en LE es el espacio y el propósito de las prácticas investigativas⁴⁵. Johnson (2006)

⁴⁵De hecho, en 2014, como parte del proceso de reforma curricular de los profesorado para la Educación Secundaria en la Pcia. de Santa Fe, se realizaron dos consultas a los institutos formadores cuyos ejes centrales fueron la articulación entre los campos de la formación y el rol de la investigación en la formación docente.

reconoce que los ámbitos de socialización así como las exigencias del trabajo docente no suelen ser terrenos fértiles para que los profesores se asuman como facilitadores del aprendizaje de la LE y resignifiquen imposiciones burocrático-administrativas, como la medición y la calificación. La autora sostiene que solo si los docentes de LE se perciben como intelectuales transformadores (Giroux, 1988, en Johnson, 2006) podrán comprender el marco ideológico y social de sus prácticas y trabajar en forma colaborativa en pos de cambios. Por su parte, esta forma de asumirse y actuar en y sobre el mundo solo es posible si la formación y el desarrollo docente han fomentado la investigación en los docentes: “para que los profesores de inglés puedan funcionar como intelectuales transformadores, las herramientas intelectuales de la indagación deben filtrarse en todas las dimensiones de su desarrollo profesional” (Johnson, 2006: 249). La indagación, de acuerdo a Johnson, debe ayudar a los (futuros) docentes de LE a conocer las creencias y valores que moldean sus prácticas y comprender las implicancias académicas, sociales y culturales de éstas, debe ayudarlos a poner en diálogo el conocimiento científico con su propio hacer docente, debe promover sensibilidad y familiaridad con la lengua que enseñan, debe propiciar el reconocimiento de los complejos procesos involucrados en la construcción de una identidad plurilingüe y facilitar la comprensión de los supuestos ideológicos que los constituyen como docentes y a sus alumnos como tales (Johnson, 2006). Desde esta postura, las prácticas de indagación parecen tener el potencial de habilitar la construcción de gran parte de los saberes que constituyen la base de conocimientos del profesor de LE.

5.2. Discusiones nacionales

En el contexto nacional son muchas las jurisdicciones que, ya sea han transformado recientemente sus programas de formación docente en LE (Tierra del Fuego, Córdoba, Salta, Chaco, Chubut, entre otras), o se encuentran atravesando el proceso de revisión curricular (Santa Fe, por ejemplo), lo que ha avivado las discusiones en relación a los saberes que los institutos y las universidades deben promover en sus estudiantes y a las opciones metodológicas que colaboran para propiciarlos. En relación a los profesores para la educación secundaria en general, Terigi (2009) reconoce tres capacidades fundamentales: poder desclasificar el conocimiento, poder colaborar interdisciplinariamente y poder trabajar en equipo. Las tres están íntimamente relacionadas con las nuevas funciones que la autora

reconoce para los docentes (tutorías, coordinación) que requieren de opciones didácticas diferentes de la clase tradicional y de prácticas de colegialidad. Terigi, al igual que Johnson, le atribuye a la investigación un lugar relevante en la formación docente; un programa pertinente debería:

(...) consolidar modalidades específicas de trabajo vinculadas con la producción, apropiación y difusión de conocimientos que deben caracterizar al mundo de la educación como actividad teórico-práctica; debería garantizar una presencia sustantiva de investigaciones y estudios referidos a la realidad educativa y a la práctica docente, para que el futuro profesor incorpore y tenga luego a su disposición elementos con los cuales establecer los alcances y límites de las investigaciones cuyos resultados o conclusiones se le presentan; debería mostrar permanentemente líneas de profundización de las temáticas que se traten (por ejemplo, presentando las disciplinas de referencia cuando las dimensiones bajo análisis son de tratamiento multidisciplinario; planteando líneas recientes de trabajo en el área, etc.), abriendo la reflexión sobre la estructuración de los saberes que se construyen; debería, finalmente, ir ampliando el marco de referencias construido en las sucesivas instancias curriculares del plan de formación, el modo de acrecentar la autonomía del estudiante –futuro profesor– para realizar y fundamentar opciones de enseñanza. (Terigi, 2009: 134)

Asimismo, para Terigi la formación docente debería ser resistente y al mismo tiempo permeable a la práctica. Es decir, debería poder romper con las prácticas reproductivistas y a la vez hacer que las instituciones sean inteligibles a los estudiantes; recordemos las dimensiones del profesor como aprendiente y los contextos escolares y la escolarización que Johnson y Freeman (2001) proponen como constitutivos de la base de conocimientos del profesor de LE.

Los procesos de reforma y desarrollo curricular han sido, precisamente, el escenario en el cual se formalizaron las discusiones a las que hacíamos referencia; en 2011, por ejemplo, el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) publicó el Proyecto de Mejora para Formación de Profesores para el Nivel Secundario⁴⁶, siendo Lenguas Extranjeras una de las áreas involucradas. Este documento resultó del trabajo colaborativo de especialistas en la formación docente para la enseñanza de LE de gran parte del país,

⁴⁶PM de aquí en adelante.

representantes de todas las lenguas que se enseñan en el sistema educativo oficial en Argentina. El propósito del documento es la identificación de los conceptos fundamentales de la disciplina que debe comprender un futuro profesor de LE, de las experiencias que son plausibles de facilitar estas comprensiones y de los mapas de progreso para valorarlas. Es decir, el PM no tiene carácter de prescripción curricular sino que es presentado como un marco de referencia opcional para la elaboración de los diseños curriculares jurisdiccionales.

Los conceptos identificados como centrales nos ayudan a comprender cuáles son las preocupaciones, las necesidades y las orientaciones del área en la actualidad. Estos conceptos se presentan organizados en cuatro núcleos: Aprendizaje, Ciudadanía, Interculturalidad y Prácticas Discursivas. En el primero de los núcleos, Aprendizaje, convergen constructos que intentan captar la complejidad del aprendizaje de una LE, como “interacción, interlengua, análisis del error, transferencia, aspectos individuales (...), memoria y función de las TIC” (Klett coord., 2011: 150). El núcleo Ciudadanía, por su parte, se propone iluminar la dimensión político-ideológica de la enseñanza de LE de modo que los docentes, a través de sus prácticas, se comprometan con la construcción de una sociedad plurilingüe e intercultural. En estrecha relación con Ciudadanía, Interculturalidad también se propone promover el interés y el respeto por las culturas “otras”. Los conceptos centrales de estos dos núcleos son políticas lingüísticas, manifestaciones culturales, prácticas letradas, docente como mediador cultural, docente como agente de cambio, alteridad, descentración, competencia intercultural y plurilingüe, entre otros. Finalmente, Prácticas Discursivas remite a una perspectiva del lenguaje como práctica social y designa a quien habla una LE como “un sujeto de enunciación que se relaciona con el mundo mediante un intrincado repertorio de opciones funcionales y estructurales” (Klett coord., 2011: 151). Por esto es que Prácticas Discursivas “constituye un espacio para la reflexión lingüística y metalingüística que atiende a los aspectos formales y funcionales del lenguaje” (ibíd.). Klett destaca que las decisiones en cuanto a la selección e inclusión de estos conceptos pretendieron lograr un balance entre las tradiciones y las innovaciones en el área. Al mismo tiempo la autora resalta las interrelaciones existentes entre los conceptos y las experiencias propuestas para los diferentes núcleos que

(...) no funcionan como compartimentos separados, por lo contrario, entre ellos se

establecen vasos comunicantes que dan lugar a diferentes tipos de relaciones (...) si bien cada núcleo toma un aspecto particular de la disciplina, cada uno de ellos es solidario con los demás (...) otro ejemplo (de conceptos transversales) es la noción de “agente”. Esta atraviesa todos los núcleos ya que, desde una teoría de la acción, el docente es concebido como agente mediatizador, enunciador, ciudadano, etc. (Klett, 2013: 60).

Esta caracterización de los núcleos nos remite a la problemática de la integración y, de alguna manera, al modelo modular para la formación docente propuesto por Kumaravadivelu (2012).

Es importante notar que el PM no propone contenidos fijos sino que más bien se organiza en torno a las comprensiones que los estudiantes deben lograr. La comprensión va más allá de la acumulación de conocimientos o habilidades; es la posibilidad de llevar a cabo tareas cognitivamente demandantes: explicar, indagar, ejemplificar, generalizar, construir analogías y nuevas representaciones, entre otras (Perkins, 1993) La enseñanza para la comprensión consiste, precisamente, en involucrar a los estudiantes en estas tareas, en estas experiencias. En relación a la inclusión de experiencias formativas sugeridas en el PM, Pogré señala:

(...) sabemos que muchas propuestas interesantes, que establecen contenidos para la formación, se chocan luego con los modos en que estos contenidos son enseñados y aprendidos. Consecuentemente el equipo convocado hizo el doble esfuerzo: no solo de establecer acuerdos acerca de los marcos disciplinares importantes a ser comprendidos y el alcance de estas comprensiones durante la formación inicial, sino también, de reflexionar y compartir el tipo de experiencias requeridas para construir tales comprensiones. (Pogré, en Klett coord. 2011: 6)

Esta afirmación nos remite a una de las categorías fundamentales de la didáctica, la relación forma-contenido:

(...) en su existencia material el contenido que se transmite en la enseñanza tiene una forma determinada que se va armando en su presentación. El contenido no es independiente de la forma en la cual es presentado. La forma tiene significados que se agregan al “contenido” transmitido produciéndose una síntesis, un nuevo contenido. (Edwards, 1997 en Edelstein et al, 2014)

La urgencia identificada por Pogré de proponer experiencias formativas pertinentes a los marcos conceptuales y los saberes particulares, enmarcada en la relación indisoluble

entre forma y contenido que discuten Edelstein *et.al.*, nos remite a la necesidad de pensar en una didáctica de la formación docente, uno de los desafíos que ha señalado Díaz Maggioli (2014).

Retomando las experiencias que conforman una buena parte de la propuesta del PM, nos interesa señalar que muchas de ellas involucran prácticas de indagación, lo cual nos remite nuevamente al señalamiento de Johnson (2006) y Terigi (2009) acerca del potencial de las herramientas investigativas en la educación de un docente intelectual transformador. Citamos algunas:

Observa clases de otras LCE, registra y analiza la comprensión y producción lingüística en sus primeros estadios así como los factores afectivos que intervienen en los procesos de aprendizaje de una LCE. (Núcleo Aprendizaje - p. 187)

Releva las LC que conviven en el barrio, el club, la escuela, el centro cultural a través de charlas o el análisis de carteles, anuncios, avisos, páginas web, etc. (Núcleo Ciudadanía - p. 169)

Compara datos en fuentes culturales variadas y espaciadas en el tiempo, analizando las marcas culturales e interculturales que se ponen de manifiesto en ellos para comprender la evolución cronológica del concepto de cultura e interculturalidad. (Núcleo Interculturalidad - p. 178)

Contrasta corpus de textos orales y escritos con reglas gramaticales a fin de reconocer convergencias y divergencias entre el uso y la norma. (Núcleo Prácticas Discursivas - 191)

Cabe preguntarnos qué papel se le asigna a la DE en esta propuesta de formación. Klett (2011: 151) aclara que no constituye un núcleo ni un marco conceptual en sí misma sino que “atraviesa la propuesta plasmándose fundamentalmente en las metas y en las experiencias a vivenciar para lograr los objetivos”. Esta decisión se justifica, de acuerdo a la autora, en la fuerte incidencia que las experiencias de aprendizaje propias tienen en la conformación del saber profesional: “por esta razón, en el documento otorgamos un valor sustancial a las experiencias a transitar por el futuro profesor quien se impregnará así de los aspectos didácticos de manera directa y sostenida” (ibíd.). Este supuesto pareciera remitir a la necesaria articulación entre las lógicas del contenido y de las opciones metodológicas -

la relación forma-contenido -, la cual es sumamente pertinente y necesaria en un programa de formación docente. El estudiante podría, por ejemplo, tener acceso a bibliografía y discusiones acerca del lenguaje como práctica social, discursiva, en una materia y al mismo tiempo, en otra materia, participar de una propuesta de enseñanza basada solo en los aspectos formales del idioma que aprende para enseñar. Le damos la bienvenida a una propuesta de formación que intente salvar estas discordancias que no son infrecuentes.

En un trabajo anterior, la misma autora se refiere a esta opción que adopta el PM en cuanto al papel de la DE de manera diferente: “los nuevos lineamientos para la formación docente contribuirán a desplazar las preocupaciones de los investigadores de la didáctica de una sola lengua extranjera hacia una didáctica inter-lenguas o “del plurilingüismo” como la ha llamado Dabène (1994) o bien transversal o aun federativa.” (Klett, 2010: S/N). En esta misma línea, Klett afirma:

(...) una didáctica del plurilingüismo permite la elaboración de materiales y técnicas para la enseñanza simultánea de lenguas congéneres o vecinas con miras a una educación plurilingüe (...) en los aprendizajes simultáneos de LE se realiza una reflexión explícita sobre los idiomas, sus interconexiones o los aspectos compartidos y diferenciados de las mismas. (ibíd.)

Esta intencionalidad, la de pensar la enseñanza de lenguas en el marco de una lógica plurilingüe, es también bienvenida.

Empero, nos permitimos cuestionarnos acerca de estas dos justificaciones, igualmente válidas pero diferentes, para planificar la didáctica como una dimensión transversal a los núcleos conceptuales propuestos. Nos preguntamos acerca de la existencia, o no, de conceptos propios de la DE que requieren de espacio-tiempo particular para reflexionar y generar hipótesis acerca de ellos, relacionarlos con las experiencias y explicitarlos. La propuesta del PM pareciera asumir, a nuestro entender, que estos conceptos de la DE no existen o que para su tratamiento es suficiente la vivencia en espacios diferentes de uno particularmente dedicado a la disciplina.

Este breve recorrido que hemos realizado a través de propuestas, tanto nacionales como internacionales, para la formación inicial de profesores de LE/inglés nos ha permitido identificar las temáticas alrededor de las cuales se configuran las discusiones actuales: la necesidad de articulación entre los diferentes campos que constituyen el saber profesional, la fortaleza de la experiencias de indagación en la conformación de los saberes docentes, la

urgencia de centrar la formación docente en quien está aprendiendo a enseñar y en las prácticas de enseñanza que realmente acontecen en las instituciones, el imperativo de concebir al (futuro) docente como ciudadano agente de cambio social y la necesidad de pensar una didáctica de la formación que establezca diálogos coherentes entre el contenido y las experiencias que se proponen a los estudiantes (la forma) y junto con esto último la conceptualización del formador como un mediador. La DE no escapa a ninguna de estas preocupaciones; podría decirse que cualquier decisión en cuanto a la agenda de la DE debería contemplarlas. Entendemos que es un espacio privilegiado para el diálogo entre las lógicas disciplinares y las pedagógicas, que las prácticas de enseñanza - su principal incumbencia - pueden ser abordadas a partir de experiencias de indagación y que estas experiencias pueden constituirse en oportunidades para de-construir supuestos y desarrollar conceptualizaciones por parte de los estudiantes. Entonces, retomamos los interrogantes recientes: ¿qué lugar le cabe a la DE en un proyecto de formación docente nacional y regional? ¿cómo pueden las prácticas de estudiantes, graduados recientes y docentes formadores informarnos acerca de la DE, su espacio-tiempo curricular y sus preocupaciones?

TERCERA SECCIÓN

La Didáctica Específica y las primeras prácticas de enseñanza.

6. Temas, categorías y sentidos de la agenda de la Didáctica Específica

6.1. La Didáctica Específica en el curriculum de la Formación Docente Inicial

La formación docente en inglés en nuestro país data del año 1904 cuando, ante la progresiva inclusión de las lenguas extranjeras en el currículo de la educación primaria y secundaria, el presidente Julio A. Roca decreta la fundación de la Escuela Normal del Profesorado de Lenguas Vivas, en la ciudad de Buenos Aires. Roberto Bein (S/F) describe el plan de estudios para los recién creados profesorados de alemán, francés, inglés e italiano, aunque aclara que eventualmente solo se abrieron los de francés e inglés. En ese plan de estudios, de tres años de duración y treinta seis horas de cursado semanales, se incluyeron los siguientes espacios: Lengua Extranjera, Geografía del Mismo Pueblo, Historia del Mismo Pueblo, Pedagogía Especial, Historia Argentina, Castellano y su Literatura, Psicología General, Psicología Infantil y Moral y Lógica. Si bien Bein no ofrece mayores precisiones con respecto a la materia Pedagogía Especial, podemos intuir que se trató de las particularidades de la enseñanza de una LE – antecesora de la Didáctica Específica, quizás -. El decreto de creación de los profesorados, de acuerdo al mismo autor, preveía que las prácticas de la enseñanza se realizaran en el nivel primario y secundario de la misma institución, la Escuela Normal, que se concebía como escuela de aplicación. Ese mismo decreto prescribía también los métodos a utilizar en cada uno de los niveles, priorizando para el nivel primario y terciario “el llamado método directo, es decir, la enseñanza brindada únicamente en la lengua extranjera, mientras que en el nivel medio se dictaría por un método mixto (directo o indirecto, según fuera oportuno)” (Bein, S/F: S/N)⁴⁷.

En la provincia de Santa Fe la formación de profesores de inglés surge cuando en 1935 se incorpora una sección de Lenguas Vivas a la Escuela Normal N° 1 de Rosario,

⁴⁷ En este mismo artículo Bein se refiere a los cambios de planes de estudio para la formación docente en LE que acontecieron en 1957, que le otorgaron gran preponderancia a los aspectos fonéticos y prosódicos de la LE, reforzando la vigencia del método directo y desterrando prácticas como la traducción y el uso de la lengua materna.

la cual es hoy conocida como el Instituto de Educación Superior N° 28 “Olga Cossettini”. En el territorio provincial el profesorado de inglés se ofrece solo en institutos terciarios; estos se encuentran localizados en las ciudades de Reconquista, Rafaela, Santa Fe, Venado Tuerto, Cañada de Gómez, Villa Constitución y Rosario. En este momento, y desde 2001, el plan de estudios vigente en nuestra provincia es el N° 696/01, el cual incorpora a la formación docente en inglés el espacio Didáctica Específica y los Talleres de Docencia, estos últimos como parte del Trayecto de la Práctica. Este diseño curricular fue elaborado en el marco de la Ley Federal de Educación N° 24195, sancionada y promulgada en abril de 1993. No podemos dejar de señalar que el contexto político-educativo que acompañó la promulgación e implementación de esta ley estuvo cruzado por acciones de ajuste, descentralización, privatización y control⁴⁸. Si bien este contexto no constituye un objeto de análisis de nuestro trabajo, fue el escenario en el cual tuvieron lugar las discusiones que derivaron en las decisiones curriculares que vamos a tratar, brevemente, en este apartado.

Nos referiremos a continuación a la fundamentación del Plan Decreto N° 696/01 así como a la presentación de los espacios curriculares Didáctica Específica 1 y 2 y Taller de Docencia IV. Entendemos el currículum desde la noción de de Alba (1991: 59) como

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

Es desde esta perspectiva que reconocemos que la lectura del texto del plan, así como el análisis de los planes de cátedra que forma parte de nuestro diseño metodológico, representan una mirada parcial en cuanto a que no alcanza a captar completamente las tensiones entre las tendencias (contra) hegemónicas que devinieron en inclusiones o exclusiones en los textos en cuestión como tampoco las prácticas que actualizan las prescripciones de estos textos, ya sea a favor o en contra de las mismas. Empero, entendemos que el análisis del plano estructural-formal del currículum (de Alba, 1991) nos

⁴⁸Veáse Puiggrós, A. (1997) para profundizar en la descripción de las políticas educativas durante la década de 1990.

permitirá reconocer rastros de las discusiones acerca de la formación docente en LE y de los intereses de la DE en particular en el contexto histórico-social vigente durante la planificación curricular.

La fundamentación general del diseño es la misma para todos los profesorados de la educación secundaria - en ese momento, EGB 3 y Polimodal - y se basa en un documento dado a conocer en 1999, los *Fundamentos del Diseño Curricular Jurisdiccional*. La concepción de educación que se sostiene en este diseño se construye en torno a conceptos como *sujetos protagonistas y activos, conocimiento como proceso, instituciones concretas y complejas y diversidad* y se explicita afirmando que “educar es encontrarse con el otro para potenciar su capacidad de formación” (p. 2). Se identifican como propósitos de la educación que los sujetos puedan “desarrollar el pensamiento crítico, conocer el mundo y proponer las necesarias transformaciones” (p. 3). El diseño en sí mismo se propone, de acuerdo a su fundamentación, considerar la formación inicial como el primer tramo de un proceso de formación continua, superar todo tipo de fragmentaciones (entre teoría y práctica, entre disciplina y didáctica, entre aula y escuela, entre instituciones), tender hacia la profesionalización docente e integrar la investigación educativa.

En cuanto a la formación de profesores en particular, el diseño se presenta como un intento de dar respuesta a interrogantes tales como cuáles son los saberes profesionales docentes y cómo se construyen y cuáles son los saberes a ser enseñados por los docentes y por qué. Tomando como marco de referencia los programas de investigación en torno al pensamiento del profesor, se reconocen seis tipos de conocimientos que conforman los saberes profesionales de los docentes: pedagógicos generales, del contexto, del alumno, disciplinares, didácticos y experienciales (pp. 3-4). Estos saberes se presentan organizados en tres campos - Formación General Pedagógica, Formación Especializada y Formación Orientada (pp. 8-10)- y el Trayecto de la Práctica, que atraviesa los tres campos. Siguiendo la misma línea teórica, se destaca la importancia de “una continua reflexión crítica sobre las prácticas” (p. 6) sostenida por los aportes teóricos de los tres campos de la formación.

En la estructura curricular, sin embargo, no parecen hacerse visibles las intencionalidades de integración: por un lado, la Formación General Pedagógica y la Formación Especializada quedan restringidas casi exclusivamente a los primeros años de la

carrera⁴⁹; por otra parte, el diseño no propone ningún dispositivo orientado al tratamiento interdisciplinario de temáticas educativas generales y/o de la enseñanza de LE en particular. Podría suponerse que el Trayecto de la Práctica - los cuatro talleres que lo componen, junto con el Seminario de Integración y Síntesis - son los espacios curriculares privilegiados para el diálogo entre los diferentes saberes que hacen al conocimiento docente; en el caso particular de los profesorados de francés y de inglés, estos diálogos y prácticas multireferenciales se dificultan por prescripciones del mismo diseño curricular, cuestión que abordaremos más adelante en este apartado.

Por su parte, la fundamentación para el profesorado de inglés en particular comprende dos apartados breves: uno en el cual se explicitan los propósitos de la formación y otro que se concentra en el perfil del egresado. Dado nuestro interés particular, prestamos especial atención a la mención del saber didáctico, que aparece en tercer lugar en la lista de propósitos, luego de la formación “en el código lingüístico” (p. 11) y la formación “socio-cultural” (p. 11). La formación “en la enseñanza de la disciplina” comprende capacidades como “la comprensión de la realidad socioeducativa” y “las propuestas de cambio del sistema educativo”, “la intervención acorde con ... las etapas etáreas ... (de) los alumnos”, “el análisis de producciones para identificar el estadio de interlengua”, “la confección de un proyecto ..., el diseño, selección y conducción de estrategias de enseñanza y de contenidos contextualizados” y “la planificación y gestión de un proyecto de investigación-acción” (pp. 12-3). En la descripción del perfil, los conocimientos didácticos se enmarcan dentro del saber disciplinar y en este listado aparecen en quinto y último lugar: “el conocimiento de una didáctica que opere sobre esquemas conceptuales y referenciales y contemple la actividad de los alumnos/as como un proceso individual de “aprender a aprender” significativamente con la guía del docente” (p.13). Cabe señalar que tanto en la enumeración de los propósitos como en la caracterización del perfil el conocimiento disciplinar, entendido como la capacidad para usar la LE⁵⁰, tiene particular preeminencia, siendo siempre mencionado en primer lugar.

⁴⁹ Mientras la presencia de estos dos campos puede representarse como una pirámide tradicional a lo largo de los cuatro años, la Formación Orientada podría visualizarse como una pirámide invertida.

⁵⁰ Podría decirse que existe una forma particular de entender lo disciplinar en el ámbito de las lenguas extranjeras: se espera que el profesor de inglés pueda usar este idioma con fluidez y corrección así como que conozca sus peculiaridades formales y funcionales para poder enseñarlo. Acerca de esta tensión entre “saber hablar inglés” y “saber acerca del inglés”, Widdowson (2002) señala que se trata de saber inglés como *lengua*

Nos concentraremos ahora en los espacios Didáctica Específica - la DE 1 ubicada en el primer cuatrimestre del tercer año de estudios y la DE 2 en el segundo cuatrimestre del mismo año - y Taller de Docencia IV - parte del segundo cuatrimestre del cuarto año -, para retornar luego a interrogantes relacionados con el plan en general. En los apartados correspondientes a DE 1 y DE 2 no se define explícitamente al campo disciplinar ni a su objeto de estudio; se propone, en cambio, que estas cátedras constituyan un espacio de integración de las “teorías psicológicas del aprendizaje, las investigaciones sobre la adquisición de lenguas extranjeras, teorías filosófico-epistemológicas y escuelas lingüísticas” y de interiorización acerca de “la fundamentación teórica y los principios prácticos de la metodología del inglés como lengua extranjera” (p. 63). Para la DE 2 se suma a estos propósitos la necesidad de integrar “todos los espacios curriculares de la formación” (p. 64), de atender a los procesos de aprendizaje de la lengua extranjera del alumno de la educación secundaria y de constituirse en “la base sobre la cual se desarrollarán los contenidos del Taller de Práctica III y la Residencia” (p. 64). Para ambos espacios se propone un “modelo curricular (...) centrado en el alumno, en la tarea y en la transversalidad de la lengua extranjera” (p. 63), siendo esta última característica facilitadora al momento de seleccionar contenidos temáticos “que resulten de utilidad cognitiva, afectiva y social” para el alumno adolescente (p. 64).

Es posible poner en discusión algunos de los propósitos y contenidos identificados para DE 1 y DE 2 y de esta manera continuar aportando a la definición del objeto de estudio. En primer lugar, el diseño propone un vínculo potente entre las cátedras Psicología Educativa y Psicolingüística y las DE 1 y 2 y le asigna a estas últimas la tarea de articular las teorías psicológicas del aprendizaje y los estudios de adquisición de lenguas segundas

extranjera; es decir, como una materia que tiene que estar diseñada para tratar específicamente la extranjería de la lengua y hacerla localmente aprendible. Podríamos arriesgar, empero, que tal tensión permanece latente en las representaciones acerca del conocimiento disciplinar de formadores y estudiantes; en una investigación de Banegas (2009) sobre las percepciones acerca de su formación de los graduados recientes de un profesorado de inglés en Argentina, los encuestados valoran la formación específica por sobre los otros campos y al referirse a ésta ambas representaciones aparecen con fuerza, pero nunca como complementarias. En este mismo trabajo el autor señala que en los contextos exolingües, como el nuestro, los profesores de inglés sienten la presión de ser hablantes competentes del idioma porque se perciben como (casi) los únicos modelos que sus alumnos tendrán. Por su parte, Freeman y Johnson identifican una dificultad de definición en cuanto al conocimiento disciplinar del profesor de inglés: “(éste) debe incluir no solo saberes lingüísticos y acerca del aprendizaje; debe también dar cuenta del contenido de la enseñanza, es decir qué lengua (inglés) realmente se enseña en las escuelas y cómo, así como las percepciones de profesores y estudiantes sobre este contenido” (1998, en Johnson, 2009: 12).

con las teorías lingüísticas. Esto nos remite a una de las problemáticas identificadas por Camilloni (1996) en su relato acerca de la construcción de la Didáctica como disciplina: el auge de la psicología educacional, y particularmente del paradigma neo-conductista, reduce el cuerpo de conocimientos necesarios para ejercer la enseñanza a cómo se producen los procesos de aprendizaje. En el campo de la enseñanza de LE esta relación intrínseca con la psicología y con el área de la adquisición de lenguaje ha sido también puesta en cuestión; recordemos las palabras de Crookes (1992) – véase Capítulo 1 - en relación a las confusiones que se les generan a los docentes cuando interpretan que las teorías de la adquisición de lenguas segundas constituyen un cuerpo de conocimiento acerca de la enseñanza de LE. Johnson y Freeman (2001) y Freeman y Johnson (2005) esgrimen una crítica similar: sin negar el valor de los aportes que realizan los estudios sobre la adquisición de la lengua segunda, sostienen que la formación docente debe asentarse en el estudio de las prácticas de enseñanza y sus contextos.

En este sentido, vale la pena notar la ausencia de la palabra “enseñanza” en la caracterización que el diseño propone para la DE. Sin pretender ignorar la relación ontológica entre enseñanza y aprendizaje (Fenstermacher, 1989), esta omisión no puede dejar de llamarnos la atención. Otra notable ausencia en esta caracterización es el contexto institucional: no existe ninguna referencia explícita a la escuela secundaria. Si bien entre los contenidos básicos de la DE 2 se proponen “los procesos de aprendizaje/adquisición de la lengua extranjera en los alumnos de EGB 3 y Polimodal” (p. 64), y estas denominaciones remiten al contexto escolar, no encontramos otras pistas que nos permitan pensar la enseñanza de inglés como práctica educativa, en un marco institucional, político y social.

El plan 696/01 incorpora, además, el Trayecto de la Práctica - el Taller de Docencia IV es parte de este trayecto -, una secuencia formativa que se extiende desde primero a cuarto año con el propósito fundamental de construir las prácticas docentes. Cabe recordar que este espacio nos resulta de particular interés ya que en él se enmarcan las primeras experiencias de enseñanza de los futuros profesores, insumos a partir de los cuales comenzaremos a delinear nuestra indagación en relación a la agenda de la DE. En la caracterización que ofrece el diseño – que, al igual que la fundamentación, es la misma para todos los profesorado de la educación secundaria - se pone énfasis en el carácter multidimensional de estas prácticas, que trasvasan las paredes del aula y la enseñanza e

involucran compromisos con las instituciones y los contextos históricos y sociales. Asimismo, se ilumina una vez más el rol de la reflexión crítica a partir de la observación y el análisis de prácticas educativas situadas y contextualizadas a las que los estudiantes de la formación docente se aproximan gradual y sistemáticamente, usualmente recurriendo a herramientas y dispositivos de la investigación educativa. Estas aproximaciones serán posibles, de acuerdo al diseño, si la teoría y la práctica se conciben como mutuamente constitutivas, sin que una prevalezca sobre la otra. No se proponen contenidos ni se brindan mayores especificaciones en términos de la organización de este Trayecto ya que, por un lado, las aproximaciones a las prácticas educativas serán estructuradas a partir de los interrogantes e hipótesis anticipatorias de los mismos alumnos; por otro lado, queda bajo la responsabilidad de cada institución formadora elaborar un diseño para el Trayecto que se adapte a sus condiciones y necesidades. De hecho, el diseño curricular en su totalidad se reconoce como un documento base “punto de partida para los Diseños Curriculares Institucionales (DCI) elaborados por los Institutos de Formación Docente” (p. 1).

Las prescripciones curriculares para el Taller de Docencia IV se limitan a las materias cuya aprobación o regularidad es condición necesaria para cursarlo, su ubicación en segundo cuatrimestre del cuarto año de la estructura curricular y, a modo de pie de página, el hecho de que deberá dictarse en inglés, al igual que los Talleres II y III. Esta última restricción, que bien podría pasar inadvertida, tiene un alcance particular en los profesados de inglés y francés (para este último se prescribe la lengua francesa). La incorporación del Trayecto de la Práctica acarrea consigo la inclusión de la pareja pedagógica a cargo de los Talleres II, III y IV y del Seminario de Integración y Síntesis en los profesados para todos los niveles educativos, de todas las disciplinas. Al hablar de pareja pedagógica nos referimos al trabajo coordinado entre un especialista en la disciplina y un especialista en educación. El hecho de que los diseños curriculares para los profesados de francés e inglés determinen el idioma en cual se dictarán los espacios del Trayecto de la Práctica obtura la posibilidad de que participe en ellos un especialista en educación que no conozca estas lenguas extranjeras. Es así como estos dos profesados son los únicos en los que la figura de la pareja pedagógica no está vigente⁵¹. Esta

⁵¹ No se convoca a inscripciones ni existe escalafón para cubrir el lugar del generalista, o especialista en educación, en los Talleres de Docencia II, III y IV de los profesados de inglés y francés.

particularidad incide, a nuestro entender, en las (no) posibilidades de integración entre las disciplinas y los campos, como señalamos anteriormente.

Intuimos que en la decisión de prescribir el idioma de interacción en el Trayecto se tensionaron intereses divergentes; no es arriesgado imaginar que el propósito de prevenir las fragmentaciones y promover la integración, explicitado en la fundamentación, haya colisionado con las tradiciones monolingües del área (véase el Capítulo 2) , o que la decisión fuera el resultado de la tradicional disputa entre la formación pedagógica y la formación disciplinar (Terigi, 2009). La inclusión misma del Trayecto de la Práctica, uno de los rasgos más innovadores y valorados de este diseño, podría interpretarse como el intento de salirse de un modelo aplicacionista para la formación docente. Estas dos representan apenas algunas de las tensiones que el texto del diseño nos permite vislumbrar, que pudieron dar lugar a procesos de negociación o de imposición (de Alba, 1991) para arribar a las decisiones que el texto cristaliza. No podemos evitar notar, además, el hecho de que algunos apartados son compartidos por todos los diseños que forman docentes para el nivel secundario – la Fundamentación y el Trayecto de la Práctica, por ejemplo -, lo que nos permite reconocer las voces de un equipo pedagógico general que trabajó (¿de manera coordinada?) con diferentes equipos de especialistas en las disciplinas, cuyas voces, a su vez, emergen en los espacios de la Formación Orientada, principalmente. Este carácter polifónico del texto curricular nos lleva también a preguntarnos por los procesos de negociación y las tensiones resultantes entre especialistas de diferentes campos y disciplinas que participaron de su construcción.

Siguiendo esta línea de pensamiento, nos surgen múltiples interrogantes. En relación a la intencionalidad de integración ya mencionada, nos preguntamos cómo habrá dialogado (¿o se habrá enfrentado?) a la disolución de los núcleos (Socio-cultural, del Sujeto) que caracterizaron al diseño anterior (Plan Dto. 4466/88). En cuanto a la DE, cabe preguntarse: ¿qué posicionamientos sostuvieron su inclusión, y por ende la desaparición de Metodología, su equivalente en el plan anterior? Podríamos interrogarnos también por la Lingüística Aplicada, espacio que fue descartado, y que representa un campo del conocimiento que por mucho tiempo concentró los intereses y las discusiones en torno a la enseñanza de LE. Así también cabe preguntarse por la inclusión de la Psicolingüística en el segundo año de la formación, de cursado anual y con una carga horaria superior a la de la

DE, lo cual nuevamente nos remite a la preeminencia de las teorías del aprendizaje y las teorías de la adquisición de lenguas segundas como fundamentos para una teoría de la enseñanza de LE, que ya discutimos.

En su mayoría, estos interrogantes escapan a nuestras posibilidades de abordaje; los mencionamos, sin embargo, con la intención de situar el espacio curricular que nos interesa, la DE, en el entramado de un currículum en el cual se juegan y se tensionan perspectivas acerca del lenguaje, de su aprendizaje y de su enseñanza así como sobre la formación docente. Este acercamiento al plano estructural-formal del currículum de la formación docente en inglés se constituye en un aporte más para ayudar a focalizar la mirada investigativa, para orientar nuestra aproximación a aspectos más cercanos al plano procesal-práctico (de Alba, 1991), como los planes de cátedra de la DE y las primeras experiencias de enseñanza de los estudiantes del profesorado.

6. 2. La Didáctica Específica actualizada en los planes de cátedra institucionales

Tras haber analizado brevemente las orientaciones curriculares jurisdiccionales para la formación de los profesores de inglés – con particular énfasis en los espacios de Didáctica y Práctica -, nos interesa conocer ahora de qué manera estas orientaciones se actualizan en las decisiones de las instituciones formadoras de la provincia. A este fin, nos proponemos estudiar los planes de cátedra de los espacios DE 1 y DE 2 correspondientes a los ciclos 2012-14 de los siete profesorados de inglés con los que cuenta Santa Fe.

El análisis de estos documentos está orientado por las preguntas centrales de esta indagación, que busca delinear una agenda para la Didáctica Específica en la región a partir del estudio de las situaciones de encrucijada que caracterizan las primeras prácticas de enseñanza de inglés en la escuela secundaria. En este marco, los planes de cátedra en cuestión pueden dar cuenta de los saberes y los modos de apropiación que se propician en los espacios DE 1 y 2 en los institutos de formación, que tienen el potencial de constituirse en conocimiento profesional para los estudiantes residentes y los docentes noveles. Entendemos, por supuesto, que la planificación a nivel institucional se actualiza en las prácticas de enseñanza – que pueden ser divergentes, y en gran medida, de los planes iniciales -. Sin embargo, los planes de cátedra constituyen también una práctica docente, un momento en el cual se toman decisiones epistemológicas y teórico-metodológicas, se

realizan recortes y selecciones y se asumen posicionamientos (Edelstein, 2012). Es cierto que muchas de las decisiones que caracterizan las prácticas de enseñanza – las que responden a lo imprevisible, a lo contingente, a lo particular – quedarán por fuera de este análisis. Empero, dependiendo del grado de detalle de los planes, es posible acceder a opciones no sólo epistemológicas y teóricas sino también metodológicas, de intervención – a través de los dispositivos y actividades seleccionadas, por ejemplo, y/o a la propuesta evaluativa -.

El corpus está compuesto por siete planes de DE 1 y seis de DE 2, que nos fueron facilitados por las docentes a cargo de esos espacios y/o las jefas de departamento de los profesorados de inglés. Realizamos una primera lectura de estos documentos que nos permitió reconocer la presencia o ausencia de los componentes típicos que se esperan en un texto de este tenor: la presentación del espacio curricular, su fundamentación y propósitos, los contenidos, la metodología, los criterios de evaluación, acreditación y promoción y la bibliografía. En el caso de uno de los profesorados, contamos solamente con el apartado dedicado a los contenidos, tanto para la DE 1 como para la DE 2. En otra de las instituciones los planes no incluyen una presentación del espacio; en una tercera institución el componente de los propósitos está ausente. Finalmente, en otra de las instituciones la metodología no forma parte de los planes.

Si bien nuestro interés se focaliza en la lista de contenidos, ya que ésta materializa las decisiones curriculares en cuanto al recorte de saberes legítimos y valiosos - tanto desde la perspectiva del docente a cargo como de la institución - prestamos especial atención, también, a las relaciones que se establecen entre este y los demás componentes. Respecto a la presentación, analizamos el grado de explicitación de la inscripción curricular e institucional del espacio a modo de indicador de las negociaciones transitadas y los acuerdos logrados para arribar a tal recorte. En la fundamentación y los propósitos estudiamos las decisiones epistemológicas, políticas y educativas que sostienen la selección de contenidos. La metodología y la evaluación, como ya señalamos, nos permiten visualizar las experiencias de aprendizaje y los procesos de mediación que se consideran pertinentes de acuerdo a la selección de contenidos realizada. Por su parte, la bibliografía puede dar cuenta de la profundidad y la perspectiva particular desde la que se abordan los contenidos - en algunos casos éstos se expresan como frases nominales, a modo de objetos completos y

cerrados en sí mismos, que sin embargo pueden aproximarse desde diferentes enfoques teórico-epistemológicos -.

6.2.1. Presentación del espacio curricular

Cinco de los siete profesorados incluyen al comienzo de los planes de cátedra datos que, asumimos, han sido acordados institucionalmente: la carrera, la denominación del espacio curricular, su ubicación en el plan de estudios y el nombre de la docente a cargo - en un caso este dato va acompañado del correo electrónico. Tres de las instituciones se refieren también a la modalidad de cursado en este apartado; esta información puede, además, encontrarse en la sección dedicada a la evaluación. En relación a esto, tres admiten solo estudiantes regulares presenciales o semi-presenciales y dos admiten las tres categorías de alumnos - libre, presencial y semi-presencial -; además, tres de los cinco espacios ofrecen a los estudiantes la posibilidad de la promoción directa. Dos de los institutos eligen mencionar la carga horaria del espacio en el apartado introductorio: cuatro módulos de cuarenta minutos, cuatrimestrales.

En algunos casos se incluye el nombre de la institución, en otros un logo identificatorio y algunos planes presentan tanto el logo como el nombre. Una de las instituciones seleccionó, en cambio, una imagen del Big Ben - el reloj del Palacio de Westminster, que alberga al Parlamento del Reino Unido - como parte de la presentación del espacio curricular. En otra institución se eligió escribir el plan de cátedra completamente en inglés; esto representa una excepción, en los otros casos solo se incluyen algunos vocablos en la lengua extranjera, que se presumen de difícil traducción.

Al presentar la disciplina, generalmente como parte de la Fundamentación, algunos docentes, autores de los planes, mencionan las articulaciones y diálogos que este espacio establece con otras materias de la formación, como Psicología, Psicolingüística, Teoría del Currículum y Didáctica, Pedagogía, los Talleres de Docencia y la DE 1 - esta última en los planes de DE 2. No se dan mayores precisiones en cuanto a estas relaciones - qué contenidos y/o experiencias de estos espacios serán recuperadas, o si existen proyectos educativos conjuntos entre las cátedras en cuestión. Una de las docentes, en la fundamentación de su propuesta, hace referencia a los propósitos formativos institucionales y enmarca en éstos los pertinentes a su espacio. Cabe destacar que en la mayoría de los

casos, con la excepción de un instituto, las docentes a cargo de la DE 1 son las mismas que dictan la DE 2; por otra parte, solo en una institución existen dos comisiones de tercer año, lo que habilita la posibilidad de que haya dos docentes dictando la misma materia y constituyéndose, tal vez, en equipo de cátedra.

A modo de cierre de este apartado, nos interesa señalar que si bien la presencia de la misma docente en los dos espacios puede garantizar un alto grado de coherencia entre los contenidos seleccionados para uno y otro, esto al mismo tiempo puede obturar las posibilidades de arribar a esa selección de saberes a partir de debates y consensos con otros expertos. Las oportunidades para adoptar decisiones colegiadas, como podrían serlo las articulaciones entre los docentes de DE 1 y 2, adquieren notable importancia en el marco de un diseño curricular jurisdiccional que no prevé espacios formales para la interdisciplina o el trabajo colaborativo. Como puede observarse en las propuestas de cátedra, los docentes están mayormente al tanto de las relaciones entre su espacio particular y otros espacios de la formación, pero estas relaciones no adquieren corporeidad en propuestas concretas, al menos en los planes analizados; esto puede deberse, en parte, a los recursos materiales, más precisamente temporales, que el diseño no habilita. En cuanto a la inscripción institucional que puede inferirse a partir del apartado introductorio de los planes, nos llaman poderosamente la atención dos rasgos: la imagen de Big Ben elegida por una de las docentes y la decisión de otra de presentar el plan escrito en inglés. La imagen de Big Ben es representativa de uno de los países en los que se habla inglés como lengua materna, Inglaterra; su inclusión pareciera poner de manifiesto una fuerte adhesión a la lengua inglesa y a la cultura de este país en particular, más fuerte que la inscripción institucional. La elección de la lengua inglesa para la escritura del plan de cátedra, además de remitirnos a la perspectiva monolingüe sobre la enseñanza de inglés (véase Capítulo 2), parece indicar que se reconoce un solo lector autorizado de la propuesta: el colega especialista en la lengua. Esto deja por fuera a los colegas y las autoridades que, si bien son expertos en educación, no pueden leer en inglés.

Sin ánimo de embarcarnos en la búsqueda de respuestas, compartimos algunos interrogantes: ¿sobre qué acuerdos se construye el recorte de saberes de la Didáctica Específica en los institutos de formación docente? ¿qué papel juegan en estos acuerdos las

políticas educativas nacionales y jurisdiccionales, el diseño curricular, los proyectos institucionales y los diálogos con los colegas de la misma sección o departamento?

6.2.2. La definición de la disciplina

Para comprender las concepciones que subyacen a la delimitación de los contenidos en los espacios de Didáctica Específica de la formación docente en inglés, especialmente la perspectiva adoptada en torno al campo disciplinar mismo, estudiamos los componentes de los planes de cátedra dedicados a la fundamentación del espacio y sus propósitos. Solo uno de los trece planes analizados ofrece una definición explícita de la didáctica; la concibe como “teoría de la enseñanza”. En su mayoría, las fundamentaciones leídas enuncian los propósitos identificados para el espacio, y algunas mencionan y/o desarrollan decisiones metodológicas. A primera vista, resulta difícil discernir desde qué concepción de la didáctica específica operan los docentes al seleccionar tanto contenidos como propósitos y experiencias de aprendizaje.

En uno de los planes se declara lo que la didáctica no es: “no debe ser asociada a recetas ni restringida a los estudios psicológicos”; sin embargo, la delimitación del área queda pendiente. Tres de las docentes autoras de los planes eligen caracterizar al espacio recurriendo a la voz del diseño curricular que sostiene que en la Didáctica Específica “se integran las teorías psicológicas del aprendizaje, investigaciones sobre la adquisición y el desarrollo de las lenguas extranjeras, teorías filosófico-epistemológicas y escuelas lingüísticas”. El componente de los propósitos también es permeable al discurso del diseño curricular, especialmente en uno de los planes en el cual las expectativas sobre los estudiantes, en relación al espacio, se enuncian recurriendo a fragmentos extraídos de los objetivos de la carrera; en ninguno de los casos se referencia el documento original.

Dos de las fundamentaciones analizadas se construyen en torno a la descripción de los contenidos seleccionados. En uno de los casos estos contenidos se restringen exclusivamente a teorías del aprendizaje y de la adquisición de lenguas, decisión que se sostiene porque éstas, de acuerdo a la docente, representan “el principal interés del profesor de inglés”. En el segundo caso, además de abordar las teorías sobre la adquisición de lenguas, se destaca la importancia de realizar una revisión histórica de las diferentes propuestas para la enseñanza de lenguas extranjeras; ambas decisiones se basan en la

certeza de que le aportarán “al futuro docente con un marco teórico rico desde donde abordar la enseñanza del inglés como lengua extranjera en distintos contextos en nuestras escuelas”.

A diferencia del diseño curricular, que solo se refiere vagamente a la educación secundaria - incluso al hablar de la DE 2, cuya especificidad está basada precisamente en ese nivel educativo -, los planes de cátedra dan cuenta de un interés por la escuela secundaria como contexto para la enseñanza de inglés. Cuatro de los seis planes de cátedra de la DE 2 analizados admiten la centralidad de este contexto en las propuestas que realizan; se proponen: “situar la enseñanza de esta lengua en el contexto de la Educación Secundaria”; “dirigir la atención del futuro docente al contexto específico de la enseñanza de la lengua extranjera en el ciclo básico y el orientado del secundario”, “poner en discusión la enseñanza del inglés en la escuela secundaria (y) sus intencionalidades político-ideológicas” y adaptar conocimientos y contenidos “a la realidad de la franja etaria de la educación secundaria”. En uno de estos planes, a su vez, se manifiesta la intención de problematizar “los conceptos de universalización e inclusión” y abordar “el análisis de documentos curriculares”, lo que nos permite inferir un interés por enmarcar las decisiones pedagógico-didácticas en políticas educativas nacionales y jurisdiccionales para el nivel secundario.

Al momento de enunciar los propósitos, todos los planes se refieren a lo que se espera de los estudiantes: que analicen, establezcan relaciones, reflexionen, desarrollen el juicio crítico y compromisos profesionales y educativos, conceptualicen y re-conceptualicen, construyan conocimientos. Una primera mirada a estos propósitos parece indicar que el espacio Didáctica Específica propone una relación dialéctica entre los sujetos y el objeto de conocimiento; es decir, presupone estudiantes activamente involucrados en el tratamiento del contenido, transformándolo y transformándose como producto de esa relación. El análisis del componente de la metodología sin dudas permitirá ahondar en esta intuición; por el momento, las fundamentaciones que incorporan información acerca de este componente en general se refieren al análisis y construcción de propuestas didácticas: “desarrollar y fundamentar programaciones didácticas”, que los estudiantes “analicen y construyan secuencias y materiales didácticos”, y que “diseñen planes de clase y materiales”.

La lectura atenta de las fundamentaciones y los propósitos nos ha permitido identificar frases significativas que, a nuestro entender, son claves para interpretar el posicionamiento epistemológico de los docentes. Algunos de los autores de los planes afirman que la Didáctica Específica se propone “interiorizar a los alumnos con **los principios** que rigen **la metodología** del inglés como LE”; sin embargo, estos principios no son nunca explicitados. Se habla, en general, de “la” metodología, “**la** teoría de la enseñanza y **la** práctica educativa”, “**el** rol docente en **el** aula”, “**la** realidad áulica y **la** realidad educativa”, “las etapas de los alumnos”; el uso de singular para estas nominalizaciones - excepto la última - sugiere una representación dominante de aparente homogeneidad. La realidad es una, o todas las realidades son iguales, y así lo son las teorías, las metodologías, las aulas y los roles del docente; todos los alumnos atraviesan las mismas etapas - entendemos que se refiere a etapas del desarrollo, que en el diseño y en los planes son asociadas únicamente con la edad de los sujetos -. Estas simplificaciones podrían ser contraproducentes en la preparación para el ejercicio de la docencia en contextos que si por algo se caracterizan es por su pluralidad y diversidad. Otros planes, sin embargo, parecen dar cuenta de estas características cuando se refieren a “la enseñanza del inglés como lengua extranjera en **distintos contextos** en nuestras escuelas” y se proponen promover “prácticas situadas” a través de la indagación y la reflexión.

Entre los propósitos también se sostiene que la Didáctica Específica procura que los estudiantes “reflexionen sobre teorías de enseñanza-aprendizaje” y profundicen “los conocimientos sobre la adquisición de lenguas para relacionarlos y aplicarlos en la realidad áulica”. El último fragmento nos retrotrae a la convicción, evidentemente aún vigente, de que las teorías sobre la adquisición de lenguas segundas constituyen una parte importante, sino la totalidad, de la base de conocimientos pedagógico-didácticos del profesor de inglés; estar al tanto de estas teorías pareciera ser suficiente para poder enseñar una lengua segunda o extranjera – véase la reflexión de Crookes (1992) en el Capítulo 1. De hecho, la posibilidad de enseñar la LE depende, de acuerdo al fragmento, de la capacidad para *aplicar* los principios que se derivan de estas teorías. Esta presunción está directamente relacionada con una percepción particular de la relación teoría-práctica, de acuerdo a la cual la teoría precede a la práctica y ejerce un rol prescriptivo en relación a ésta; esta percepción es directamente opuesta a la que sostiene la fundamentación general del diseño curricular

para el profesorado de inglés (véase apartado 6.1.). El primer fragmento también incurre en una representación errónea, la que iguala a la enseñanza con el aprendizaje y los concibe como el mismo proceso.

En este punto del análisis nos resulta evidente que los docentes a cargo de los espacios DE 1 y DE 2 encuentran dificultades para definir la disciplina que enseñan; la relacionan directamente con la metodología, que pareciera ser única y la misma para todos, y con principios que no pueden o eligen no explicitar. Sin objeto de conocimiento propio aparente, la Didáctica Específica es planteada como el espacio en el cual se profundizan contenidos seleccionados por la Psicolingüística - las teorías de adquisición de lenguas segundas, por ejemplo - y/o se integran estos conocimientos con teorías lingüísticas y filosóficas. Se percibe un interés por promover el ejercicio de prácticas docentes como la planificación de secuencias y el diseño de materiales, así como por fomentar procesos de pensamiento complejos, como relacionar, comprender, o emitir juicios críticos. Sin embargo, la aparente ilusión de homogeneidad que permea el discurso de los autores de varios de los planes nos hace dudar de que las condiciones sean propicias para que los estudiantes evalúen situaciones y alternativas diversas y complejas.

6.2.3. Los saberes legítimos

El componente de los contenidos en los planes de cátedra analizados es probablemente una de las claves más fuertes para reconocer las temáticas y problemáticas preponderantes en la agenda actual de la Didáctica Específica en la formación docente en inglés en la provincia de Santa Fe. Una primera aproximación a este componente nos permitió elaborar la lista a continuación, que enumera los saberes seleccionados por los docentes del espacio, ordenados a partir de la frecuencia con la que aparecen - es decir, los primeros ítems en la lista representan los contenidos elegidos con mayor recurrencia. Los hemos nombrado utilizando las denominaciones propuestas por los docentes, agrupando aquellos que a nuestro entender, aun siendo enunciados de manera diferente, parecen atender a la misma problemática y/o pueden relacionarse:

Contenidos seleccionados para DE 1 y 2 en los planes de cátedra

programaciones didácticas (diagnóstico, expectativas, contenidos, actividades);

planificación y gestión de la enseñanza; actividades áulicas, técnicas para comenzar y cerrar la clase, dar consignas, mantener interacciones, evitar problemas de disciplina; modelos de planificación; planificación de una unidad didáctica; selección y secuenciación de contenidos, ejercicios de consolidación.
enfoque accional, humanista, comunicativo / (enseñanza/trabajo) por tareas y proyectos / metodología basada en el alumno.
modelos/enfoques y métodos (revisión histórica/cronología/evolución histórica de.../ ventajas y desventajas de...).
enseñanza de macrohabilidades, integración de las habilidades; habilidades versus prácticas del lenguaje; enseñanza de la comunicación oral y escrita
enseñanza de gramática; reflexión acerca de la lengua que se aprende; presentación de...; actividades de reflexión sobre el sistema.
enseñanza de vocabulario; reflexión acerca de la lengua que se aprende; presentación de ...; actividades de reflexión sobre el sistema
estilos de aprendizaje, inteligencias múltiples, diferencias culturales y de género, niveles de competencia, motivación, estrategias.
teorías de adquisición de L1 y L2 (diferencias entre la adquisición de la L1 y la L2)
distinción entre modelo/enfoque-método-técnica
enseñanza de fonología; actividades de reflexión sobre el sistema
(instrumentos de) evaluación, criterios; puntuación de tests
teorías del aprendizaje
definición de didáctica/metodología
el rol docente, tipos de docentes; docente investigador (etnógrafo y en acción), indagación y sensibilidad ante el/los contexto(s)
enfoque “iluminado” por la teoría o enfoque ecléctico
interacción, trabajo grupal
análisis de manuales; los mitos del método y del manual; libro de texto (en oposición a material auténtico)
recursos y materiales; material auténtico; poesías, canciones, juegos
propósitos de la enseñanza de inglés; rol formativo de la LE

el aula monolingüe y el aula multilingüe; contexto exolingüe
interlengua; análisis del error
(los contenidos listados de aquí en adelante aparecen solo una vez en el corpus analizado)
teorías de la enseñanza
competencia comunicativa
influencia de las teorías lingüísticas
principios cognitivos, afectivos y lingüísticos del aprendizaje de LE
las TIC
enseñanza de inglés en la Provincia de Santa Fe
educación secundaria inclusiva
interculturalidad y plurilingüismo
problematización de prácticas y tradiciones: trascendiendo los métodos, metodología apropiada en construcción, particularidad, practicabilidad y posibilidad
reflexión acerca de la lengua que se aprende: funciones
principios psicolingüísticos que fundamentan la didáctica: input, intake y output
consideraciones del aprendizaje del alumno adolescente-adulto

Tabla 1

Puede apreciarse, a partir de la lista, que la planificación de la enseñanza - de clases y de unidades didácticas - ocupa un lugar preponderante entre los contenidos seleccionados para la Didáctica Específica. Las diferentes maneras de referirse a ella parecen dar cuenta de posicionamientos divergentes respecto de la planificación. Se habla de “programaciones didácticas” y sus componentes y de “modelos de planificación”; en otros planes no se la nombra en absoluto pero se mencionan “técnicas para ...”, “actividades”, “ejercicios”, “selección y secuenciación”. “Programaciones”, “gestión”, “modelos”, “técnicas”, nos remiten a una perspectiva de la planificación como prescripción - estricta, estructurada, de composición fija e inalterable - y a una postura tecnocrática ante lo educativo. En una de las propuestas en la cual la palabra *planificación* está ausente, se habla, en cambio, de “selección y secuenciación de contenidos”, “presentación” y “ejercicios de consolidación”,

lo que deja entrever una concepción de la clase coherente con el modelo de las tres P (presentación, práctica y producción), característico de los métodos centrados en el lenguaje, como el audiolingual (véase Capítulo 1). Más allá de la perspectiva desde la cual se asume y se aborda la planificación en cada plan, su grado de recurrencia entre los saberes privilegiados nos permite inferir que se le atribuye a la Didáctica Específica un valor procedimental, el “enseñar a hacer” se plantea como central. Empero, en algunos casos aparentemente se aprende a hacer a partir de “modelos” y prescripciones, que promueven tales o cuales “técnicas para...”, y por ende, desacreditan otras formas de hacer.

Los métodos y enfoques o modelos también ocupan un lugar privilegiado entre los contenidos de la Didáctica Específica. Siete de los trece planes analizados se proponen realizar revisiones históricas, o cronologías, y estudiar las características de los diferentes métodos; uno de ellos los enumera a modo de descriptores de contenido (tradicional, directo, audiolingual, cognitivo, funcional-nocional, comunicativo, por tareas, natural y TPR). Asimismo, algunos de los planes proponen como contenido diferentes enfoques - comunicativo, accional, humanista, por tareas, por proyectos, basado en el alumno - por fuera de la revisión histórica de los métodos, aparentemente diferenciando unos de otros. Sin embargo, no todas estas propuestas explicitan la distinción entre enfoque y método (véase Capítulo 1), sólo cuatro; como puede apreciarse en los listados precedentes, algunos planes identifican como métodos a propuestas que otros denominan enfoques. Tres de los planes hacen referencia a un “enfoque ecléctico” o “informado por la teoría”, ya sea inmediatamente antes o después de proponer la revisión histórica de los métodos, lo que parece indicar que el conocimiento de los métodos y enfoques contribuye a la construcción del enfoque “ecléctico” o “informado”. Solo uno de los planes propone la problematización de los métodos, como parte de las prácticas y las tradiciones de la enseñanza de LE; “los mitos del método” es uno de los descriptores de contenido en este plan. Esto nos permite corroborar que “el método”, como constructo teórico de la Didáctica, y “los métodos” como saberes legítimos para la Didáctica Específica, gozan hoy en día de vigencia y “buena salud”.

Los que se presumen contenidos del inglés como asignatura escolar ocupan también un lugar importante en la agenda de la Didáctica Específica: las prácticas o quehaceres de comprensión (*reading* y *listening*) y de producción (*writing* y *speaking*), y las diferentes

áreas de la lengua concebida como sistema - la gramática, el vocabulario y la pronunciación. Se pueden distinguir, a partir de las diferentes maneras de nombrar, dos concepciones en torno a los quehaceres del lenguaje; en la mayoría de los planes se los llama “habilidades”, mientras que uno los denomina “prácticas”. Podemos asumir que al abordarlos como “prácticas” se está pensando al evento comunicativo como una construcción social, en la cual las posibilidades de comprender y producir dependen de los participantes involucrados, por un lado, así como de las pautas culturales que definen los contornos de esa práctica. Por el contrario, la denominación “habilidades” nos sugiere una perspectiva más individual e internalista. Asimismo, nos encontramos con diferentes maneras de referirse a los subsistemas del lenguaje; mientras que algunos planes proponen la “presentación de vocabulario”, por ejemplo, otros listan “actividades de concientización del sistema” y uno se refiere a la “reflexión sobre la lengua que se aprende”. Estas diferentes denominaciones nos permiten realizar algunas inferencias en relación a la perspectiva del aprendizaje y de la enseñanza que permea los planes. Tanto las actividades de reflexión como de concientización le habilitan a los alumnos lugares más activos y comprometidos en la tarea de aprender, presumen que para que el aprendizaje acontezca éstos deben involucrarse en procesos de pensamiento complejos.

La enseñanza de la gramática aparece en los planes con igual fuerza que el abordaje de los quehaceres del lenguaje, mientras que el léxico y la pronunciación no son tan recurrentes. Solo una de los propuestas incluye a las funciones del lenguaje como objeto de reflexión; este mismo plan propone “la reflexión intercultural” como contenido/tarea pertinente a la asignatura inglés. En este plan podemos notar la influencia de la lógica organizativa de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para Lenguas Extranjeras (CFE, 2012), que proponen seis ejes para la enseñanza de las LE: prácticas de comprensión oral, de lectura, de producción oral y de escritura y reflexión intercultural y sobre la lengua que se aprende (véase Capítulo 4). Otra temática que al menos un tercio de los planes analizados se proponen abordar es la evaluación; por ejemplo: “la evaluación: criterios (...) Instrumentos de evaluación formales e informales. Uso de los portafolios. La auto-evaluación.”, “la evaluación y la tecnología” y “¿Por qué evaluar? -¿Qué evaluar? - ¿Cuándo? (...) Cuestionarios y pruebas escritas – Cómo aplicar el instrumento evaluador - La puntuación”.

También con notable recurrencia se seleccionan como contenido de la Didáctica Específica áreas y conceptos que pertenecen al campo de la psicología - las teorías de aprendizaje - y de la adquisición de lenguas - las teorías de la adquisición de lengua materna y lengua segunda, la interlengua, los estilos y las estrategias de aprendizaje, entre otros. De hecho, uno de los planes estudia en profundidad las categorías *input*, *intake* y *output*, a las que reconoce como “principios psicolingüísticos que fundamentan la didáctica”. La preeminencia de la psicología, la psicolingüística y los estudios sobre adquisición de lenguas en las discusiones sobre la enseñanza de LE no resulta sorprendente dado que ya hemos abordado los debates al respecto así como analizado los propósitos formativos para la Didáctica Específica en el diseño curricular y en la fundamentación de estos planes de cátedra. Es decir, las decisiones teórico-epistemológicas de los docentes, al realizar la selección de saberes pertinentes para el espacio, se ven indudablemente influidas por la creencia de que los procesos y factores de la adquisición de lenguas segundas constituyen una buena parte de la base de conocimientos de un profesor de inglés.

Si prestamos atención ahora a los contenidos que aparecen con menor frecuencia, nos encontramos con algunas discusiones que a primera vista pueden considerarse centrales a la Didáctica y a la enseñanza: los propósitos de la enseñanza de inglés, los contextos de enseñanza, los materiales didácticos y los docentes. Solo dos de las propuestas se concentran en los propósitos, y una de ellas aclara que son los propósitos formativos los que desarrollará - en oposición, podemos arriesgar, a los meramente instrumentales. Sorpresivamente, solo una de las propuestas incluye la enseñanza de inglés en la educación secundaria como contenido, mientras que otra propone estudiar esta política en el contexto de la educación santafesina, y una tercera se refiere a ciertas “consideraciones del aprendizaje del alumno adolescente-adulto”. Esta ausencia nos llama la atención por dos razones: seis de los trece planes analizados pertenecen a la DE 2, cuya especificidad es precisamente el nivel secundario, y muchos de esos planes en sus fundamentaciones hacen referencia explícita a este nivel; empero, la escuela secundaria y la enseñanza de inglés en este contexto no son parte de los contenidos, en general.

Solo uno de los planes plantea el abordaje del contexto exolingüe - donde la(s) lengua(s) que circulan en la cotidianeidad de los alumnos, por fuera de la escuela, no es/son la LE -, mientras que otro se propone analizar las diferencias entre las aulas monolingües -

donde todos los alumnos comparten la lengua materna - y las aulas multilingües - donde los alumnos tienen orígenes y lenguas maternas distintas. Podríamos afirmar que prácticamente todos los grupos de clase en las escuelas secundarias de la región son monolingües - hablan castellano como lengua materna o de escolarización - y están insertos en un contexto exolingüe - es decir, sus oportunidades para utilizar la LE por fuera de la escuela están restringidas principalmente a los medios y las tecnologías de la información y la comunicación. Esta situación, que podría darse por sentada sin merecer mayor reflexión, tiene una importante incidencia en los intereses y las motivaciones de los alumnos, y en las expectativas de los estudiantes residentes y los docentes noveles en cuanto al uso de la LE en sus prácticas de enseñanza, como veremos más adelante.

Con respecto a la profesión y a las prácticas docentes, sólo dos de los planes las incorporan entre los contenidos seleccionados, pero parecen hacerlo desde perspectivas diferentes. En uno de los casos, se presumen roles - ¿fijos? - para el docente: puede ser quien dé explicaciones (*explainer*), quien involucre (*involver*) y/o quien posibilite (*enabler*). En el segundo plan se relaciona la actividad docente con la indagación; el docente se involucra en prácticas investigativas de corte etnográfico, como la observación, al mismo tiempo que interviene y evalúa, como un investigador-en-acción. Estas prácticas están asociadas a la construcción de una metodología apropiada - *a becoming appropriate methodology* -, una propuesta de Holliday (1994). En relación a los materiales de enseñanza, tres de los planes analizados proponen el abordaje de los manuales, ya sea para analizar algunos, para contrastarlos con otro tipo de materiales - los llamados “auténticos”, es decir, no pedagogizados - o para debatir acerca de su legitimidad y validez, como podemos inferir de la frase “los mitos del manual”. Esta temática, la preponderancia del manual por sobre otros posibles recursos y materiales didácticos, también se plantea como conflictiva, de encrucijada, para los estudiantes de la residencia y los graduados recientes (véase Capítulos 2 y 7).

Este recorrido por los saberes priorizados por la formación docente representa una aproximación parcial al objeto de interés de esta tesis, la agenda actual de la Didáctica Específica en los profesorados de inglés de la región. Los emergentes de este análisis parecen indicar que la planificación y los contenidos de la enseñanza, así como las teorías y los factores y procesos asociados a la adquisición de lenguas segundas, junto con las

revisiones historicistas de los métodos y enfoques para la enseñanza, constituyen mayormente los contenidos legítimos para este espacio, desde la perspectiva de los docentes.

Como ya hemos aclarado, consideramos que los planes de cátedra representan una hoja de ruta que los docentes trazamos, una expresión de intenciones y compromisos, que habla de nuestros posicionamientos y nuestra visión particular y profesional de la disciplina. Claro está, si los planes se elaboran con el único propósito de cumplir requerimientos burocráticos - y no a modo de compromiso profesional -, es probable que no nos informen de la misma manera; sobre esto, no tenemos control alguno en el marco de esta investigación. Igualmente, si nos restringimos al estudio de los contenidos enunciados solamente, sin considerar otros componentes de la planificación curricular, estaríamos, principalmente disociando el contenido de la forma. Una manera de acceder a la forma, a nuestro entender, es prestar atención también a las propuestas metodológicas y evaluativas que algunos planes incluyen; esa es la intención del siguiente apartado.

6.2.4. La(s) forma(s)

A partir del análisis de los componentes dedicados a la metodología y a la evaluación en los planes de cátedra asumimos que existe una relación de coherencia entre los contenidos priorizados y las opciones metodológicas para su abordaje. Como vimos en el apartado anterior, la planificación de la enseñanza goza de un lugar central entre los contenidos y con similar recurrencia aparece entre las tareas de enseñanza y de evaluación propuestas; se la incluye, también, bajo diferentes denominaciones, como “planificación de unidades”, “planificación de la enseñanza del contenido conceptual”, “búsqueda y selección de actividades”, “confección de planes de clase”, “preparación de ejercitación”, “diseño de secuencias y clases”.

El análisis de documentos es otra de las tareas propuestas; entre los documentos se incluyen principalmente manuales y, con menor recurrencia, planes de clase, diseños curriculares y pruebas escritas. Entre las actividades de evaluación, a modo de trabajos prácticos o exámenes parciales, aparecen, por ejemplo, el análisis de “la enseñanza de vocabulario en los manuales” y de “una unidad de un manual y (posterior) diseño de una evaluación alternativa para esa unidad”. La lectura de bibliografía relacionada a los

contenidos seleccionados es incluida por dos de los planes, uno de los cuales explicita la intención de priorizar las producciones locales en el área de la Didáctica Específica. Asimismo, dos de las propuestas enuncian la voluntad de establecer relaciones entre los marcos conceptuales seleccionados y las prácticas; lo hacen, empero, de forma diferente. Uno de los planes se refiere a la “integración de la teoría con **la práctica real del aula**” mientras que el otro propone “alentar a los estudiantes a recuperar vivencias de sus trayectorias, tanto de aprendientes como de enseñantes, para ponerlas en diálogo con los desarrollos teóricos del área”. El resaltado en el primero de los fragmentos nos devuelve a esa ilusión de homogeneidad que creemos haber encontrado en algunas de las fundamentaciones de los planes (véase 6.2.2), así como la tensión entre teoría y práctica en la cual la práctica parece mantener el estatuto de “real”, de “verdadera”. El estudio de las primeras experiencias de enseñanza de estudiantes y docentes noveles nos permitirá valorar la relevancia y la incidencia de estas representaciones.

Otro de los contenidos seleccionados, que reaparece en estas secciones de los planes, son los métodos y enfoques: “análisis de enfoques metodológicos y sus aportes al enfoque ecléctico”, confección de una “red conceptual sobre enfoques y métodos”, “presentación grupal de un método”. A las dos últimas tareas en esta lista las encontramos en la sección dedicada a la evaluación, a manera de trabajos prácticos. Los contenidos de la asignatura Inglés en las escuelas también están presentes en las propuestas metodológicas y evaluativas de los planes; se proponen como trabajos prácticos, por ejemplo, la realización de una “monografía y (la) exposición sobre la enseñanza de una macro-habilidad”, y el “análisis de la enseñanza de vocabulario en los manuales”.

En general, se pueden establecer relaciones de coherencia entre las propuestas didácticas en los planes y los contenidos que fueran seleccionados. Asimismo, se percibe un cierto balance entre las opciones metodológicas fuertemente controladas por los docentes, como “la ampliación de conceptos”, “las explicaciones” y “las exposiciones dialogadas”, y las que aparentemente habilitan la posibilidad de decisiones autónomas para los estudiantes - “la selección”, “el diseño”, “las dramatizaciones y la micro-enseñanza”, “el análisis”, “ el debate sobre principios integrales de la enseñanza de inglés”. Dos de los planes se proponen, además, que los estudiantes puedan vivenciar el aprendizaje combinado - presencial y virtual - e incluyen experiencias como “la participación en foros”

y “la planificación colaborativa de una unidad didáctica en documentos wiki en el aula virtual”.

Un hecho que nos llama poderosamente la atención es que muchas de las tareas específicas de análisis (de documentos y manuales) y de planificación (de secuencias, clases y/o unidades didácticas) aparecen por primera vez en la sección de evaluación, como trabajos prácticos o parciales, y en algunos planes no existen datos que nos permitan inferir una relación directa entre las experiencias de enseñanza transitadas durante el cuatrimestre y esta propuesta evaluativa. Solo uno de los planes anuncia en la sección Metodología que “se acompañará el proceso de construcción de una unidad didáctica a través de documentos wiki en el aula virtual de este espacio”, la misma unidad que será más adelante objeto de análisis en la instancia de examen final. También en relación a la evaluación, no deja de sorprendernos que algunos espacios planteen entre dos y tres trabajos prácticos y uno o dos parciales ya sea para conseguir la regularidad, o la promoción directa. Tanto la DE 1 como la DE 2 son materias cuatrimestrales y esto implica solo entre diez y doce encuentros con los estudiantes, en el mejor de los casos; a nuestro entender, esta restricción temporal parece tensionar las decisiones en torno a la evaluación. Si se tratara de trabajos prácticos y parciales presenciales, casi la mitad de los encuentros estaría entonces dedicada a la evaluación; de hecho, este es el caso en uno de los planes analizados. Por otra parte, aun si los trabajos prácticos y parciales fueran domiciliarios y esto garantizara más tiempo para la enseñanza, los estudiantes igualmente se encontrarán en situación de evaluación formal, con un posible impacto en su regularidad, por lo menos dos veces en un mes.

Estos dispositivos de evaluación nos hacen preguntarnos, por un lado, sobre qué concepciones de aprendizaje y de enseñanza se asientan las decisiones metodológicas de los autores de los planes, cómo dialogan estas concepciones con las que explícitamente se enuncian en la selección de contenidos y autores y, además, cuánto de la burocracia institucional se inmiscuye en el componente evaluativo. Estos interrogantes adquieren particular relevancia dado que la evaluación - sus formatos disciplinares tradicionales y las normativas y prácticas consuetudinarias escolares - representan un motivo de preocupación tanto para los residentes como los graduados recientes. Finalmente, nos preguntamos: ¿qué tan formadoras son las formas que se seleccionan para enseñar y evaluar los contenidos?

6.2.5. Las fuentes

Los autores de los planes siguen diferentes lógicas al momento de presentar y organizar el componente de la Bibliografía. En algunas propuestas los textos están listados al final del plan, mientras que en otras son incluidos en las unidades de contenido; en uno de estos casos se especifican los capítulos, módulos y/o páginas a leer. Otros docentes distinguen entre los textos de lectura obligatoria y aquellos que son opcionales y/o entre los dirigidos a los estudiantes y los que representan una referencia para ellos, los docentes. La cantidad de textos a leer por los estudiantes se extiende entre dos y veinte - por supuesto, en algunos casos se trata de libros completos y en otros de artículos o capítulos.

En su mayoría, los textos seleccionados están escritos en inglés, generalmente por autores del contexto anglosajón. Solo dos de los planes incorporan bibliografía en castellano, y tres incluyen a profesionales argentinos que escriben en inglés - en dos de estos casos, se trata de las docentes a cargo del espacio. La mayor parte de los textos son libros, o capítulos de libros, aunque seis de los planes seleccionan también artículos de revistas especializadas; solo tres de los planes incluyen los diseños curriculares jurisdiccionales y/o los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios en la bibliografía. El texto más antiguo data de 1975 y entre los más actuales encontramos un libro de lectura obligatoria de 2007 y una conferencia, como lectura opcional, de 2012.

Con el propósito de profundizar el acercamiento a este componente, la Bibliografía, seleccionamos los dos manuales que se listan con mayor frecuencia y estudiamos las intenciones y los posibles lectores que se identifican, así como las temáticas que se enuncian en la tabla de contenidos. Entendemos que estos textos, por su extensa presencia en los planes de cátedra, pueden haber orientado la construcción de la agenda de la Didáctica Específica actual en la formación docente en inglés. Los manuales en cuestión son:

- The Practice of English Language Teaching, de Jeremy Harmer, publicado en 2001 por Longman (3ra edición)
- Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy, de Douglas Brown, publicado en 2001 por Longman (2da edición)

The Practice of English Language Teaching presenta veinticuatro capítulos organizados en nueve secciones dedicadas mayormente a analizar el estatuto de la lengua inglesa y describir el lenguaje como sistema y como discurso, caracterizar a los alumnos y los docentes, presentar teorías, métodos y técnicas de enseñanza, discutir el manejo de los grupos de clase, explorar la enseñanza de los quehaceres y las estructuras de la lengua, abordar diferentes niveles de la planificación curricular y discutir la evaluación, la autonomía de los alumnos y el desarrollo profesional de los docentes. En la contratapa del libro se afirma que éste combina desarrollos teóricos recientes en el campo de los estudios sobre el lenguaje y la enseñanza, con ideas y sugerencias prácticas y enfoques psicológicos y sociológicos sobre el aprendizaje de lenguas; es recomendado como una “guía esencial para el profesor de inglés”. Por su parte, el autor en el Prefacio afirma que el campo de la enseñanza de inglés es desafiado de manera continua por las investigaciones, los cuestionamientos a las tradiciones y la creatividad de los actores involucrados. Esta idea de cambio constante, junto con los avances promovidos por las nuevas tecnologías - como el uso de internet en las clases, o la posibilidad de analizar corpus lingüísticos extensos - y la creciente convicción de que las metodologías adoptadas dependen fuertemente de los contextos, son centrales en las reflexiones de Harmer.

Este manual, *The Practice ...*, aborda prácticamente todos los contenidos priorizados por los docentes de Didáctica Específica: la planificación, la enseñanza de los quehaceres del lenguaje y las estructuras lingüísticas y los enfoques y métodos tradicionales. No es nuestro propósito realizar un estudio minucioso del abordaje que el autor propone para cada uno de los temas; haremos, apenas, un brevísimo recorrido por los capítulos en cuestión tratando de identificar los conceptos que se destacan. En cuanto a la planificación, Harmer se concentra primero en los planes de estudio, en algunos criterios para su elaboración y en algunos tipos de planes típicos del área - centrados ya sea en estructuras gramaticales, o en funciones y nociones, o en temas o tareas, entre otros. Asimismo, se refiere brevemente a los procesos de construcción de los manuales de inglés, explora los beneficios y las desventajas de su uso y ofrece alternativas para realizar una buena selección y un uso informado y autónomo de los mismos. Finalmente, aborda la planificación de clases y unidades didácticas, reflexionando primero acerca las implicancias para el docente, dependiendo de su experiencia profesional y sus condiciones laborales,

para luego discurrir sobre las dimensiones que involucra la planificación - el conocimiento del grupo de clases, las decisiones sobre el contenido a enseñar, la selección de actividades, entre otras - y ofrecer a los lectores pautas y ejemplos para llevarla adelante. En varias ocasiones el autor destaca al carácter orientador de la planificación e incluso identifica circunstancias que requieren que el docente se aleje de lo previsto; además, se refiere al valor de las planificaciones como registros de la enseñanza y como unidades de análisis en el contexto de una posible investigación.

Ocho de los veinticuatro capítulos en la obra de Harmer están dedicados a la enseñanza de las estructuras y las prácticas del lenguaje. En algunos de ellos se concentra en el estudio, guiado y autónomo, de algunas áreas - la morfología, la sintaxis, las funciones, la ortografía, entre otras - que es necesario para construir conocimiento acerca de la lengua como sistema. En estos capítulos desarrolla y ejemplifica diferentes técnicas y estrategias a las que los docentes pueden apelar para concentrar la atención de los alumnos, hacerlos reflexionar y promover la familiarización con estas áreas. Además, propone alentar a los alumnos a utilizar recursos como los diccionarios, las gramáticas y los corpus lingüísticos para promover el estudio autónomo de la lengua. Es interesante notar que el autor decide dedicar un capítulo completo a la enseñanza de la pronunciación; Harmer sostiene que no muchos docentes se concentran en este área - recordemos que los planes de DE 1 y DE 2 privilegian, aparentemente, la enseñanza de la gramática -.

Los siguientes capítulos tratan sobre la enseñanza de las prácticas del lenguaje, a las que el autor denomina “habilidades” - véase 6.2.4 -. Distingue entre habilidades de comprensión y habilidades de producción, concentrándose primero en lo que estos grupos tienen en común, para luego discurrir en lo inherente a cada habilidad en particular. En general, estos capítulos ofrecen a los lectores una caracterización de la habilidad que incluye los procesos fisio-psicológicos involucrados, las motivaciones de los usuarios de la lengua para involucrarse en este tipo de prácticas y las implicancias pedagógico-didácticas. Además, el autor provee ejemplos de secuencias didácticas que se focalizan en la promoción de cada habilidad.

Con respecto a los métodos y enfoques, *The Practice ...* incluye un capítulo en el cual primero se distingue entre *enfoque*, *método*, *procedimiento* y *técnica*, para luego describir el método audiolingual y concentrarse en la secuencia PPP (presentación, práctica

y producción), a la que se identifica como un método más. Luego de presentar propuestas alternativas al método PPP, el autor se concentra en la caracterización de algunos enfoques, como el comunicativo y el aprendizaje por tareas, entre otros, y de otros métodos, como *Suggestopedia*, *The Silent Way*, *TPR* y *Community Language Learning* - los llamados “*designer methods*”. En la última sección de este capítulo, el autor argumenta a favor de opciones metodológicas que sean coherentes y relevantes para la(s) cultura(s) representadas en el grupo de clase y en las cuales se insertan las instituciones educativas. De hecho, Harmer cita la participación de un docente argentino, Pablo Toledo, en un foro de discusión en la cual lamenta que en contextos como las escuelas argentinas se intenten aplicar las metodologías circulantes, hegemónicas, desarrolladas en “pequeñas y confortables escuelas con alumnos sumamente motivados⁵²” (Harmer, 2001: 95).

Teaching by Principles, por su parte, incluye veintitrés capítulos organizados en seis secciones que abordan los fundamentos y principios de la enseñanza de inglés, los contextos de enseñanza, la planificación e implementación de clases, la enseñanza de los quehaceres del lenguaje, la evaluación y el desarrollo profesional docente. *Teaching by Principles* se anuncia como un manual de metodología globalmente utilizado en programas de formación docente; de acuerdo a la contratapa, se caracteriza por ofrecer a los lectores opciones didácticas basadas en principios sobre el aprendizaje y la enseñanza de lenguas ampliamente aceptados. Brown, en el Prefacio de su libro, hace hincapié en la necesidad de fundamentar las prácticas de enseñanza en los principios que emergen de los estudios de la adquisición de lenguas segundas. Hemos visto en algunos planes de cátedra la denominación “enfoque informado/iluminado por la teoría” como una construcción superadora para los métodos prescriptivos tradicionales; en esa denominación podemos reconocer la influencia de este manual. De hecho, el autor admite que durante años las discusiones sobre la enseñanza de inglés giraron en torno a los métodos al mismo tiempo que sostiene que los avances en las investigaciones en el campo de la adquisición de lenguas y la lingüística aplicada han permitido alejarse de esa concepción tan restrictiva. Empero, nos llama poderosamente la atención la caracterización que Brown realiza de los docentes:

⁵² Entendemos que Toledo se refiere a las academias de inglés en Inglaterra, u otros países de habla inglesa, a las que concurren usualmente jóvenes y adultos con propósitos, mayormente instrumentales, claramente delineados.

“actualmente, docenas de revistas muy respetadas y cientos de manuales y antologías atestiguan que los docentes deben ser **técnicos**, conocedores de las opciones pedagógicas a disposición para atender las necesidades de aprendientes de todo el mundo, de diferentes edades, con diferentes propósitos, habilidades, niveles de proficiencia y contextos de aprendizaje.” (Brown, 2001: XI)

Esta definición pareciera contrastar con la anunciada inclusión de las Pedagogías Críticas como contenido en esta segunda edición del manual⁵³; en realidad, solo las dos últimas páginas del libro están dedicadas a esta temática.

Al igual que *The Practice ...*, la propuesta de Brown también parece atender los intereses y las opciones de los docentes de Didáctica Específica; nos encontramos con capítulos dedicados tanto a la planificación, como a los métodos y enfoques y a la enseñanza de los quehaceres de la lengua. Con respecto a la planificación, el autor elige comenzar refiriéndose a las técnicas y los materiales didácticos típicos - los manuales, preponderantemente -, para luego ofrecer orientaciones en cuanto a los pasos y criterios a seguir al planificar una clase y finalmente cierra esta sección discuriendo sobre las interacciones que se establecen durante la clase, entre los alumnos y el docente y entre los mismos alumnos, proponiendo estrategias para maximizar su potencial pedagógico. Al momento de describir el proceso de planificación típico, Brown aconseja a los docentes estudiar, primero, el capítulo o unidad del manual que los alumnos están usando para, más adelante, poder seleccionar, modificar, u omitir algunos de los ejercicios que el manual propone; estas orientaciones nos hacen suponer que la enseñanza de inglés sin un manual es muy difícil de imaginar; éste resulta un dato de interés ya que la preeminencia del manual es una de las encrucijadas que residentes y noveles afirman tener que enfrentar.

El abordaje de los contenidos de la enseñanza de inglés se desarrolla en seis capítulos, cuatro de ellos dedicados a las prácticas de comprensión y producción (*listening, reading, speaking* y *writing*), a las que Brown se refiere como “habilidades”, al igual que Harmer. En estos capítulos el autor realiza un breve recorrido por las investigaciones en relación a la habilidad en cuestión, para luego presentar los procesos fisio-psicológicos involucrados, las técnicas y estrategias pedagógicas asociadas y algunos principios básicos para su enseñanza. Cada uno de estos capítulos ofrece ejemplos de secuencias y clases cuyo

⁵³ Las pedagogías críticas, precisamente, reniegan de la concepción de la docencia como una actividad de aplicacionismo técnico (Giroux, 2011). Véase, además, la referencia a la introducción a la Lingüística Aplicada Crítica de Pennycook (2001) en el Capítulo 3.

propósito es enseñar o promover la habilidad seleccionada. Un quinto capítulo se concentra en la integración de estas habilidades y describe cinco alternativas para la enseñanza de LE que promueven tal integración: *content-based instruction*, *theme-based instruction*, *experiential learning*, *the episode hypothesis* y *task-based teaching*. El último capítulo en esta sección trata acerca de la enseñanza de gramática; el autor presenta los diferentes posicionamientos en relación a la temática y explora las decisiones a tomar y las técnicas que pueden utilizarse cuando se aborda este contenido.

En lo que se refiere a métodos y enfoques, Brown dedica un capítulo a lo que él denomina “la historia ‘metodológica’ de la enseñanza de lenguas” (Brown, 2001: 13), en el cual primero distingue entre *método*, *enfoque* y *técnica* y luego revisa las características de algunos métodos como *gramática-traducción*, *audiolingual*, *Suggestopedia*, entre otros. En los otros dos capítulos que acompañan a este el autor aboga por la construcción de un enfoque “informado/iluminado por la teoría, ecléctico” (Brown, 2001: 39, y presenta y desarrolla los principios afectivos, cognitivos y lingüísticos sobre los que, a su entender, debe basarse este enfoque. Es importante destacar que Brown no propone un eclecticismo basado en los métodos - la selección de técnicas y procedimientos asociados a diferentes métodos para componer un enfoque idiosincrático -; sino un eclecticismo basado en la comprensión de algunos principios legitimados en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas y en la observación atenta y sensible de los diferentes contextos de enseñanza.

Hemos intentado, hasta aquí, establecer algunas relaciones entre las decisiones curriculares de los docentes de Didáctica Específica y dos propuestas bibliográficas que aparecen con particular recurrencia en los planes. Sin haber realizado una valoración exhaustiva de *Teaching by Principles* y *The Practice ...*, podemos afirmar, sin embargo, que estos manuales responden efectivamente a las selecciones en términos de contenidos que evidencian los planes. En este punto, cabe preguntarse en qué medida los contenidos fueron criterio para la selección de la bibliografía y hasta qué punto, por otra parte, la bibliografía orientó la elección de los contenidos. No resulta descabellado suponer una relación dialéctica, de mutua incidencia, entre los saberes considerados legítimos y los recortes ofrecidos por los manuales. Si se retoma el análisis de los contenidos que aparecen con menos frecuencia en los planes - la educación secundaria, la enseñanza en contexto

exolingüe-monolingüe y los manuales como materiales didácticos - se puede notar que tanto Brown como Harmer solo desarrollan en profundidad la última temática, los manuales. Las referencias a los contextos socio-políticos e institucionales de la enseñanza de inglés son escasas, en el caso de *The Practice ...*, y muy generales en *Teaching by Principles*; esto no resulta sorprendente dado que ambas obras apuntan a un grupo muy amplio de lectores, a (futuros) profesionales de prácticamente todo el mundo, interesados en la enseñanza de inglés en contextos culturales y educativos muy particulares. Sería impensable que un manual de distribución global se proponga incluir y desarrollar las peculiaridades políticas e institucionales de todas las regiones a las que llega; empero, es inevitable interrogarse acerca del real valor de propuestas tan generales cuando se trata de preparar para el ejercicio de la docencia en contextos específicos. Asimismo, no podemos dejar de señalar la necesidad de autonomía - del manual - por parte del docente del espacio para proponer experiencias, preguntas, escenarios y tareas que permitan a los estudiantes anclar los debates globales en sus contextos regionales. En relación a esto, cabe interrogarse acerca de los beneficios que podría acarrear la inclusión de autores nacionales en las selecciones bibliográficas, que se ocupan y escriben, ya sea en inglés o en castellano, de la enseñanza de la LE en nuestros contornos geográficos y socio-culturales y de las razones por las cuales su presencia es tan escasa en los planes analizados.

El recorrido transitado en este capítulo nos ha permitido identificar algunas temáticas recurrentes de la agenda actual de la Didáctica Específica – la planificación, los contenidos y los métodos y enfoques -, así como confirmar que áreas como la psicología y los estudios de la adquisición de lenguas segundas conservan una fuerte incidencia en los debates sobre la enseñanza de inglés. Probablemente en relación con esto último, los planes analizados evidencian una aparente dificultad para definir la disciplina, la Didáctica Específica, y delinear sus contornos teórico-epistemológicos. Asimismo, nos hemos encontrados con temáticas ausentes, o escasamente desarrolladas - como el nivel educativo para cual se forma, el contexto socio-político en el que se ejerce la docencia y los materiales didácticos tradicionalmente seleccionados – y hemos sugerido una posible relación entre estas ausencias y las propuestas bibliográficas elegidas. En los siguientes capítulos nos ocuparemos de analizar los relatos tanto de estudiantes residentes como de profesores noveles con el propósito de identificar las problemáticas que encuentran en sus

primeras experiencias docentes en la educación secundaria y las decisiones de encrucijada que deben tomar, con la intención de que éstas nos orienten en la tarea de proponer una posible nueva agenda para la Didáctica Específica en la formación docente en inglés.

7. Avatares, conflictos y encrucijadas de las primeras prácticas de enseñanza: relatos de estudiantes residentes

La narración oral y escrita acerca de las primeras experiencias docentes, o sobre aspectos particulares de éstas, constituye una práctica usual en los Talleres de Docencia. Escribir la experiencia - de manera más o menos espontánea, con mayor o menor nivel de análisis, con diferentes grados de frecuencia - da origen a múltiples y diversos textos acerca de la práctica docente en general y sobre la enseñanza de la disciplina particular. La narración de la experiencia posibilita una reconstrucción de ésta en la que se ponen en juego lo individual y lo colectivo. Para Edelstein (2011), el relato emerge como la mirada sobre uno mismo y la exteriorización para uno y para los otros, con opacidades y filtros. El autoconocimiento se practica en el discurso, al hablar y al escribir: el lenguaje posibilita presentar a los otros lo que ya se ha hecho presente para nosotros - lo que se dice y lo que se calla en relación a lo que se ve y lo que se oculta -. En el discurso se van ordenando las huellas, sostiene Edelstein; narrarse ayuda a generar identidad y permanencia a pesar de las discontinuidades. Las narrativas incorporan juicios del sujeto que están enmarcados en los criterios dominantes en su cultura/comunidad de práctica. La práctica de narrarse genera aprendizajes (a mirarse, a ver, a juzgar) que reducen el nivel de indeterminación y espontaneidad en las decisiones sobre la enseñanza (*ibid.*).

En mi propuesta como profesora del Taller de Docencia IV, la práctica de la escritura por parte de los estudiantes, junto con ellos y para ellos, ha adquirido progresiva relevancia. Esta práctica se configura ahora como punto de partida para realizar un primer acercamiento formal a las preguntas que nos interpelan: ¿qué prácticas educativas ponen a los estudiantes residentes en situación de encrucijada al momento de sus primeras experiencias en la escuela secundaria? ¿qué relaciones se entablan y/o podrían entablarse entre estas prácticas de encrucijada y las decisiones curriculares de la Didáctica Específica? En los relatos de los estudiantes aparece con particular prominencia el interjuego entre lo individual y lo colectivo que le es propio a los procesos de reflexión sobre la propia práctica. La formación que se está transitando, los diálogos que propone el mismo taller de docencia y las propias experiencias de aprendizaje de la LE ofrecen algunos marcos de

interpretación desde los cuales se abordan las singularidades de la propia experiencia. El devenir de la práctica tensiona estos marcos interpretativos, y éstos a su vez entran en relaciones de tensión unos con otros. Nos proponemos captar la intensidad y la complejidad de estas relaciones en la presentación del análisis de los decires de los estudiantes, encaminándonos hacia la revisión y definición de categorías potentes para la DE.

Para esta primera aproximación al objeto de interés hemos tomado los relatos escritos de nueve estudiantes del Taller de Docencia IV de dos instituciones del centro de la provincia. Las diferentes propuestas de cada institución inciden sobre la extensión, la complejización y el estilo de los relatos. En el caso de una de las instituciones, en la cual contamos con amplio acceso a los registros del Taller de Docencia, los diarios de práctica de seis estudiantes fueron seleccionados siguiendo un criterio de variedad: mujeres y varones y enseñando en diferentes años de la educación secundaria, en dos tipos de escuela diferentes (urbana céntrica y semiurbana). Todos estos estudiantes completaron su residencia en el año 2012. En cuanto a la otra institución, pudimos acceder a las narrativas de tres estudiantes mujeres, quienes realizaron su residencia en una escuela urbana durante el mismo año. Todos los textos, sin embargo, habilitan la identificación y el análisis de emergentes conflictivos que ponen a los estudiantes residentes en situación de encrucijada - de duda, de conflicto, de extrañamiento, de decisión -.

Los relatos fueron leídos primeramente en búsqueda de los momentos cuando las expectativas de los estudiantes entraron en relaciones de tensión y conflicto con las prácticas, tanto las propias como las observadas en los profesores co-formadores y los alumnos de las escuelas asociadas. Cabe señalar que en algunos casos el discurso de los estudiantes es permeable a estos conflictos sin que éstos sean verbalizados explícitamente; hemos atendido también a estas instancias en las cuales la preocupación permanece latente, no dicha. Es importante también aclarar que los diarios de práctica condensan los registros realizados por los estudiantes residentes tanto durante el período de observación como durante las clases que ellos dictaron, mientras que las narrativas se refieren exclusivamente al período de observación. En los diarios de práctica, entonces, encontramos tanto la mirada de los residentes sobre sí mismos - como observadores y como docentes - así como la mirada sobre el otro, el docente co-formador. Es decir, acerca de la misma problemática se nos ofrece el posicionamiento del observador participante, pero aun así observador, y el del

participante pleno, activo.

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 conflicto 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 DE en el contexto regional.

7.1. 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). **(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. **(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. **(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. Más allá de que los fragmentos seleccionados describen tanto los instrumentos evaluativos, como la recepción de los alumnos - dos cuestiones que retomaremos -, la temática de la

evaluación alcanza otras dimensiones que también nos ocupan. Es decir, tomando estos decires como punto de partida, intentaremos vislumbrar cómo la evaluación se inmiscuye en las propuestas de enseñanza, incide sobre el involucramiento de los alumnos, dialoga con los materiales didácticos, se relaciona dialécticamente con la concepción del contenido y hasta ayuda a dar forma a los vínculos entre docentes y alumnos. La evaluación extiende su incidencia hacia estos territorios asociada 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).

Este formato persiste, en gran medida, sostenido por el auge de la industria examinadora y la industria editorial. Si bien ninguna de ellas dialoga directamente con los contextos de enseñanza que nos interesan - la escuela secundaria en la provincia de Santa Fe -, su expansión y su prestigio legitiman concepciones y prácticas evaluativas particulares. Así es como los *tests* que implementan las instituciones examinadoras, y para los cuales preparan las propuestas editoriales, son usualmente tomados como modelo para la construcción de exámenes tanto en las escuelas como en las instituciones formadoras de docentes. Entendemos que la incidencia de este formato evaluativo no deja de ser negativa en el ámbito de la educación secundaria obligatoria 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 a la enseñanza como el aprendizaje.

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 instancias 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. **(3er año – escuela urbana)**

No se acuerdan mucho de las estructuras trabajadas anteriormente, y que deberían saberlas, por ejemplo there is/are. **(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. **(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. **(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". **(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 a las que se refirió 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.

Como señalamos anteriormente, 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. Aun las buenas propuestas editoriales exigen del docente la capacidad de selección, contextualización e integración. Consideramos pertinente y deseable que así sea, que aun 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, ... **(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. **(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 cual 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.

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 al sujeto que tenían. "¿Con qué otros sujetos se usa el Do?", pregunta la profesora. Algunos (la minoría) toma nota de un cuadrito que la profesora hace en el pizarrón.
(2do año – escuela urbana)

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. 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. **(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.

7.2. La construcción de vínculos: una preocupación permanente.

Durante las observaciones las actitudes de sus futuros alumnos representan 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:

Debo admitir que le tengo un poco de miedo al tema de la disciplina, son muchos y cuesta que te presten atención por eso creo que las actividades deben ser bien pensadas teniendo en cuenta este aspecto. **(2do año - escuela urbana)**

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. **(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. **(1er año – escuela urbana)**

No resulta del todo sorprendente que este aspecto - los vínculos de los alumnos con el docente y con el trabajo escolar - sea uno de los más salientes en los relatos de las estudiantes residentes. Es decir, entendemos que los estudiantes vean a la residencia como un espacio curricular más de la formación, que deben promocionar con una determinada calificación mínima para obtener su título; es una de las posibles miradas sobre este

momento de la carrera y una muy probable, en realidad. Desde esta perspectiva, que podríamos calificar como instrumental, un grupo “problema”, uno o dos alumnos “rebeldes”, o una actitud generalizada de apatía podrían echar por tierra sus expectativas de éxito en la residencia. No nos sorprende, entonces, que la relación con los alumnos y la de éstos con las propuestas de enseñanza ocupen un lugar central en las narrativas de los estudiantes, tanto durante las observaciones como durante sus propias clases:

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 **(2do año – escuela urbana)**

... el tema de las netbooks, hay alumnos a los que no puedo despegar, por así decirlo, están en Facebook todo el tiempo. **(3er 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. **(2do año – escuela urbana)**

Por otra parte, si despejamos el interés instrumental por la aprobación de la residencia por un momento, podemos afirmar que 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. **(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 ... **(4to año - escuela semiurbana)**

La profesora explicó las consignas de la prueba en castellano y las tuvo que reiterar varias veces porque hubo chicos que no las entendían. Recorría los bancos y atendía las dudas de cada alumno, las cuales eran muchas, los ayudaba cuando tenían dificultades, ... **(3er 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. Si bien 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.

7.3. El inglés como medio para la enseñanza: una ausencia y un interrogante.

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 **(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. **(2do año – escuela urbana)**

Me gustaría también que haya más interacciones en inglés, que se animen a usarlo en cualquier situación, ya sea en forma oral o escrita, que todos participen. **(3er año – escuela semiurbana)**

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 hemos referido ya a las falacias del hablante nativo y del monolingüismo, 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 (véase el Capítulo 2). Si bien estos supuestos han sido ampliamente debatidos y criticados, no es descabellado pensar que su incidencia haya alcanzado la formación de estos estudiantes y su preocupación esté fundada en ellos. Difícil es dilucidar la razón detrás de esta inquietud, por lo cual profundizaremos la indagación al respecto más adelante.

Hasta aquí hemos presentado los emergentes problemáticos más recurrentes en los relatos escritos de los nueve 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, por su parte, 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 conflictivos identificados.

7.4. La sensibilidad a las particularidades

Aquí nos referiremos solamente al análisis de los seis diarios de práctica, y específicamente a los registros realizados durante las clases a cargo de los residentes; las tres narrativas obtenidas se concentran en el período de observación. Estos seis estudiantes residentes formularon sus propuestas didácticas guiados por algunos criterios a los cuales adhiere el Taller de Docencia del cual fueron parte. Las opciones metodológicas que fueron orientadas por la propuesta del Taller 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" yo les decía que no importaba, que lean como les salga...y algunos lo hicieron muy bien! **(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 **(4to año – escuela semiurbana)**

Trate 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 **(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. **(2do año – escuela urbana)**

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 castellano.

Contrariamente a sus temores, a los residentes no les resulta 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.

(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. **(5to año - escuela semiurbana)**

Les entregué la copia con la primera entrega 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, etc, y yo tuve la oportunidad de explicarles los errores, y ellos de aprender de los mismos. **(3er año – escuela urbana)**

Florencia 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! **(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 **(5to año – escuela semiurbana)**

(...) creo que realmente funciona lo de tratar una actividad más "light" al final así no quedan tan agotados **(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.**(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 como 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 que les estaba pidiendo eso pero en ese momento no me di cuenta que ellos no estaban pensando en lo mismo, que necesitan que alguien les ayude a ver estas cosas como los objetivos. **(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 emerge 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.

Esta primera aproximación pretende abonar un acercamiento más exhaustivo por venir; es decir, tiene el propósito de constituirse en hoja de ruta al momento de entablar el diálogo personal con los docentes noveles, siempre con la mirada puesta en los aportes que estos diálogos puedan realizar a la agenda de la didáctica específica de la disciplina.

Algunos interrogantes que se desprenden de esta lectura preliminar y que pueden transformarse en eje de estas conversaciones son:

¿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 perspectivas, tradiciones y/o restricciones 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? En relación a la persistencia de estos 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 (¿solo 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 didáctica 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?

8. Avatares, conflictos y encrucijadas de las primeras prácticas de enseñanza: entrevistas a graduados recientes

En una segunda aproximación a nuestro objeto de estudio – los saberes que selecciona o podría seleccionar la Didáctica Específica del inglés como LE – se realizaron entrevistas a profesores de inglés noveles. El propósito fue conocer las situaciones problemáticas y las decisiones de encrucijada con las que se han encontrado, y aun encuentran, en el marco de sus primeras prácticas de enseñanza en la escuela secundaria. El análisis de los relatos escritos de los estudiantes residentes, realizado previamente, constituyó un insumo para la planificación de las entrevistas y un texto con el cual los entrevistados entraron en diálogo.

Se entrevistó a seis docentes, cinco mujeres y un varón, de la provincia de Santa Fe; cinco de ellos viven y se desempeñan en la zona centro-norte de la provincia y una en la zona sur. Se contactó a egresados de dos instituciones formadoras, a través de las docentes de práctica del último año, y/o de las jefas de departamento. El desempeño en la escuela secundaria y una antigüedad no mayor a cinco años en el ejercicio de la docencia fueron los únicos criterios de selección. Se entrevistó a todos los graduados que respondieron positivamente a la invitación con quienes se pudo concertar un encuentro, dependiendo de las posibilidades materiales.

Cuatro de los graduados fueron entrevistados en pareja y dos individualmente. En la planificación de las entrevistas se decidió compartir con los graduados algunos fragmentos de los diarios de práctica y las narrativas de los estudiantes residentes – aquellos que claramente despliegan las problemáticas de la enseñanza de inglés identificadas en el análisis -. Esta lectura constituyó un disparador cuyo propósito fue alentar a los entrevistados a recordar sus propias prácticas docentes como residentes y como profesores noveles, así como a realizar valoraciones y proyecciones en torno a la relación entre las problemáticas discutidas y la formación docente - especialmente, la Didáctica Específica -. Se procuró que los graduados entraran en diálogo con las voces de los estudiantes – y las suyas propias, en el caso de las entrevistas grupales – y se constituyeran en partícipes del análisis y la indagación.

A partir de la lectura de los fragmentos seleccionados, se orientó a los entrevistados para que pusieran en juego sus propias vivencias en relación a la situación conflictiva en cuestión, relacionaran esta problemática con los saberes y las experiencias priorizados en su paso por la formación docente, identificaran en su quehacer docente prácticas dirigidas a abordarla y reflexionaran sobre el valor de estas prácticas pedagógico-didácticas en la tarea de delinear una (nueva) agenda para la Didáctica Específica. Si bien existió una planificación de las entrevistas y se procuró mantener iluminado el objeto de interés, los diálogos fueron lo suficientemente flexibles como para permitir que surgieran otras temáticas – otras situaciones de encrucijada -, diferentes de las emergidas en el análisis previo de los relatos escritos.

Las entrevistas fueron grabadas y transcritas. La primera aproximación a este texto se realizó a partir de las temáticas de interés, previamente identificadas en el análisis de los diarios y narrativas de práctica de los estudiantes residentes: los materiales didácticos, los formatos evaluativos, el uso de la LE en las clases, la construcción del vínculo pedagógico y las percepciones de la LE como contenido de la enseñanza. Es decir, de manera recursiva se leyeron las transcripciones en busca de frases significativas que pudieran relacionarse con estas temáticas. Este proceso permitió, al mismo tiempo, la identificación de recurrencias y singularidades que nos llevaron a proponer otras temáticas emergentes relacionadas: la construcción de autoridad docente y la socialización laboral de los noveles. Se agruparon y reagruparon los decires de los entrevistados, apelando a las temáticas enunciadas a modo de categorías organizativas, y una nueva lectura de estos agrupamientos hizo posible comenzar a reconocer las vivencias, preocupaciones y prácticas compartidas, así como las divergencias y la singularidad en las experiencias de los graduados.

En los siguientes apartados se presenta un acercamiento interpretativo a los testimonios de los entrevistados que prioriza sus voces, a la vez que intenta ordenarlas, relacionarlas e interrogarlas, con el propósito de generar aportes a las preguntas centrales de esta indagación. Se eligió organizar el análisis a partir de las temáticas-categorías surgidas en las múltiples lecturas realizadas: el uso de inglés, el contenido-objeto de enseñanza, los materiales didácticos, la evaluación, la generación de buenos vínculos y la socialización y la construcción de autoridad docente. La penúltima sección aborda las valoraciones y proyecciones de los entrevistados sobre la relación entre la formación docente, y la

Didáctica Específica, y las problemáticas discutidas; la última sección, a modo de conclusión preliminar, retoma los ejes organizadores del análisis de los relatos escritos – la ilusión de homogeneidad y la sensibilidad a las particularidades – e intenta ponerlos en diálogo con los emergentes de los relatos orales.

En el análisis de las entrevistas nombramos a los graduados tomando como referencia sus contextos de enseñanza en la educación secundaria – en algunos casos, para distinguir, nos referimos también a su situación de revista (titular, interina o reemplazante). La primera entrevistada se desempeña mayormente en una escuela secundaria de gestión privada, céntrica (en Santa Fe), a cargo de un reemplazo de larga duración en tres cursos; además, administra y da clases en una academia de inglés. Ha realizado reemplazos en escuelas primarias y secundarias de gestión pública. Para el momento de la entrevista transita su quinto año como profesora graduada; es identificada como **“reemplazante privada Santa Fe”**. La segunda entrevistada se graduó en 2013 y se desempeña con regularidad en escuelas secundarias de gestión pública, en carácter de reemplazante e interina, en pueblos y ciudades pequeñas de los alrededores de Santa Fe. Da clases en cinco cursos; además, enseña en una carrera técnica de la Universidad Tecnológica Nacional y dicta talleres de inglés para niños y adolescentes en forma particular. La identificamos como **“interina pública pueblo”**. La tercera entrevistada completó sus estudios en 2013, también; se desempeña en carácter de interina en tres escuelas primarias – en el proyecto Jornada Ampliada – y en una escuela secundaria de gestión pública ubicada en un barrio FONAVI de la zona este de Santa Fe. Nos referimos a ella como **“interina pública FONAVI”**. La cuarta graduada se recibió en 2014 y al momento de la entrevista solo se había desempeñado como reemplazante en escuelas públicas y privadas del centro y la periferia de Santa Fe y de ciudades y pueblos aledaños. Además, está a cargo y da clases en una academia de inglés en un pueblo cercano a Santa Fe. La identificaremos como **“reemplazante”**. El quinto graduado cuenta con cinco años de antigüedad en la docencia y se desempeña mayormente como titular en escuelas secundarias de gestión pública – dos de ellas en los alrededores de Santa Fe y otra en el norte de la provincia -; además, da clases en una escuela primaria para adultos en un barrio periférico de la ciudad de Santa Fe. Trabaja el máximo de horas que admite nuestra jurisdicción. Nos referimos a él como **“titular pública pueblo”**. La última de las entrevistadas completó sus estudios en 2011 y se

desempeña en carácter de interina en un curso de una escuela secundaria de gestión privada de la ciudad de Rosario. Además, trabaja en el nivel primario, da clases particulares y ha realizado reemplazos en escuelas secundarias públicas de Rosario y los alrededores. La identificamos como *“interina privada Rosario”*.

Cabe aclarar que en una primera instancia los entornos socioculturales de las escuelas donde se desempeñan los entrevistados no representaron una variable a tener en cuenta en el análisis de los avatares y las situaciones conflictivas con las que se encontraron en su iniciación en la docencia; tampoco lo fueron su antigüedad o su situación de revista. En el devenir de la lectura y el análisis de sus testimonios, sin embargo, en algunos casos se hizo necesario volver la mirada hacia estas dimensiones para contextualizar, y así comprender mejor, las vivencias y las reflexiones de los graduados.

8.1. “El chip instalado”

El análisis de los relatos escritos de los estudiantes residentes nos permitió identificar el uso de inglés por parte de docentes y alumnos durante la clase como una de las encrucijadas de la residencia; el uso escaso o nulo de la LE observado se transformó en una preocupación para los estudiantes que los llevó a cuestionar sus planes y proyecciones en este sentido. Vimos más tarde, al analizar los decires sobre sus propias prácticas de enseñanza, que algunos prestaron especial atención a esta dimensión y pudimos establecer vínculos preliminares entre la posibilidad de usar la LE y la relación de confianza del practicante con los alumnos y con su propia propuesta. A partir de esta lectura propusimos algunas preguntas orientadoras para avanzar con la indagación: *¿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?*

Los docentes entrevistados coinciden en que llevar adelante la clase de inglés en inglés se erige como un mandato, como se puede apreciar en los siguientes fragmentos:

Vos venís con el chip instalado de que tenés que hablar en inglés, ni una palabra en español (...) cuando el alumno te pregunta “profe, ¿qué significa esto?” y vos les decís, sentís que estás engañando a alguien, haciendo algo mal, porque a vos te dijeron que no se hace eso. **(interina pública pueblo)**

Para mí es el deber ser: el docente de inglés solo tiene que hablar en inglés (...) si tengo que referirme a mi experiencia en las prácticas, la profesora nos prohibía usar castellano y yo me quedé con eso y lo quise trasladar a otro contexto **(titular pública pueblo)**

Yo me gradué acá y me enseñaron a hablar en inglés todo el tiempo, que la clase sea en inglés ... ese es el mandato, me enseñaron eso y yo intento hacer eso. **(interina privada Rosario)**

En relación a este tema, como señalamos en el apartado anterior, los estudios sobre adquisición de lenguas segundas ofrecen fundamentos sólidos para promover el uso de la LE, tanto por parte de docentes como alumnos (Krashen, 1982, y Swain, 1985, en Lightbown & Spada, 2006). Los entrevistados, sin embargo, solo se refieren al carácter prescriptivo de este supuesto; al ser consultados sobre las razones por las cuales se asume que las interacciones en la clase de inglés deben darse en esa lengua únicamente, los entrevistados recurren a frases y metáforas que denotan una obligación inescapable, de corte más ideológico que científico – “el deber ser”, “el mandato”, “el chip instalado” –. Esto nos remite nuevamente a las falacias del monolingüismo y del hablante nativo, así como a la fuerte impronta prescriptiva de algunos métodos, como el audilingual o directo, que promovieron el uso exclusivo de la lengua extranjera en las clases. El mandato “English Only” pareciera gozar de una vitalidad que le permite resistir los debates políticos y académicos y perpetuarse más bien como una noción de sentido común que como un concepto científico. De acuerdo a los entrevistados, la formación docente inicial vendría a reforzar este mandato, sin proponer debates ni cuestionamientos – “te dijeron que no se hace eso”, “la profesora (de la residencia) nos prohibía usar castellano”, “me enseñaron a hablar en inglés todo el tiempo (en el instituto formador)”.

A diferencia de los estudiantes residentes, algunos de los docentes noveles se posicionan críticamente en relación al mandato de la clase monolingüe, como evidencian los fragmentos a continuación en los cuales los entrevistados asocian esta temática con los diferentes momentos en sus carreras y la diversidad de contextos de enseñanza:

Yo cuando recién me iniciaba me tenía prohibido decir una palabra en español, y con el tiempo me di cuenta que el español también tiene su lugar. **(reemplazante privada Santa Fe)**

Tiene que ver de vuelta con el contexto, digo, el uso de inglés en qué contexto, con qué posibilidades ... **(interina pública pueblo)**

Pensando en el uso de inglés, tal vez suene fuerte, pero es una mentira ... los chicos no entienden, al menos en los primeros años ... hablar en 1ro o en 2do año todo el tiempo en inglés, hace que los chicos se bloqueen y se alejen aun más de la materia ... ¿Por qué digo que es una mentira? Porque son muy pocas horas, los chicos no llegan a internalizar ... **(titular pública pueblo)**

La distinción entre los diferentes contextos de enseñanza y la incidencia que esto tiene en las posibilidades de usar más o menos inglés en las clases, así como el valor de la lengua materna para el aprendizaje de una lengua extranjera, parecieran ser lecciones aprendidas a través de la experiencia y la práctica docente. En relación al primer punto, algunos de los entrevistados establecen diferencias entre las instituciones de gestión pública y las instituciones de gestión privada, teniendo en cuenta tanto la carga horaria asignada a la materia LE – véase el tercer fragmento arriba - como los grupos sociales que frecuentan los diferentes tipos de escuelas:

(...) y lo que pasa mayormente en las escuelas públicas es que intentás explicar en inglés, y no te entienden ... **(interina privada Rosario)**

Yo mayormente doy las clases en inglés, porque mis contextos me lo permiten (...) pero las veces que he hecho reemplazos, me acuerdo de los chicos de 7mo grado de mi barrio, de recursos muy bajos, altos niveles de delincuencia (...) me doy cuenta que ahí, ¿qué les voy a hablar en inglés? ... si apenas entré me dijeron “¿para qué quiero aprender inglés? Si yo, ¿cuándo voy a viajar?” (con tono “villero”) **(reemplazante privada Santa Fe)**

Una de las docentes entrevistadas intenta establecer una relación entre el uso de la

LE en la clase y las percepciones de alumnos y docentes sobre el inglés como objeto de conocimiento:

También hay una mirada elitista en el idioma, en el inglés ... esa mirada está todavía, vas a la academia si querés estudiar inglés, es solo para algunos grupos sociales ... **(interina pública pueblo)**

De esta afirmación se desprenden, durante la entrevista, algunos interrogantes - que retomaremos más adelante - acerca de la (des)confianza de los docentes en las posibilidades de enseñar y aprender inglés en algunos contextos particulares, como las escuelas públicas. Por el momento, es necesario señalar que la imposibilidad de llevar la clase adelante en inglés es vivida con frustración, en general, como una especie de “falla” atribuida principalmente a los alumnos que por sus contextos socio-educativos se encuentran en situación de déficit. Es decir, los docentes noveles ponen en cuestión el mandato “English Only” porque en determinados contextos es imposible adherir a una enseñanza de inglés de carácter monolingüe, pero no cuestionan los supuestos beneficios del monolingüismo. La siguiente afirmación, de una de las entrevistadas, representa una excepción en este sentido:

Con el tiempo me di cuenta que el español también tiene su lugar ... a lo mejor, su única herramienta (la del alumno) para aprender es el español ... es parte de su proceso, hay que respetarlo **(reemplazante privada Santa Fe)**

Los alumnos de la escuela secundaria, de acuerdo a los entrevistados, en general se oponen al uso de inglés por parte del profesor, no lo perciben como una práctica docente que los beneficia; incluso, ponen en dudas el valor de la asignatura:

Yo empecé así, cuando empecé a trabajar hablaba todo en inglés, los chicos se reían. **(titular pública pueblo)**

Apenas entré me dijeron “¿para qué quiero aprender inglés? Si yo, ¿cuándo voy a viajar?” *(con tono “villero”)* **(reemplazante privada Santa Fe)**

(cuando realiza reemplazos) si hago una explicación en inglés, se quedan todos mirándome así *(sin entender)* y me dicen “ella (la docente titular) siempre nos explica en castellano” **(interina privada Rosario)**

Los entrevistados, por su parte, relatan posicionamientos y prácticas que han desarrollado para abordar la problemática del uso de inglés en las clases en la escuela secundaria:

Yo me olvidé de hablar en inglés en los primeros años, los chicos no me entendían ... entonces empecé de cero, con vocabulario, para que se vayan acostumbrando ... lo que hago es usar algunas frases fijas en inglés, para saludar, o para algunos rituales ... con los más grandes puedo usar ya más inglés en las clases y si bien ellos no pueden hablar, entienden las consignas, leen oraciones cortas, a algunos les gusta ... **(titular pública pueblo)**

Si usás directamente el español, les estás demostrando que es una clase de inglés en español ... y si les hablás mucho en inglés, los frustrás porque no entienden nada ... por eso uno “mecha” un poquito de inglés y un poquito de español. **(interina privada Rosario)**

Asimismo, hacen referencia a algunas estrategias que comúnmente son recomendadas en el contexto de la formación docente inicial, pero éstas aparecen rodeadas de un halo de duda en cuanto a su pertinencia y efectividad:

Vos venís con el chip instalado de que tenés que hablar en inglés, ni una palabra en español, cuando no entienden, tenés que hacer mímica ... o mostrás una “picture”, ... “¿se puede usar diccionario?” “¡No!” el alumno tiene que inferir ...” **(interina pública pueblo)**

En algunos cursos podés usar el lenguaje corporal, usar imágenes, los objetos del salón, más que traducir ... movimientos, y te entienden ... pero (...) en algunos casos te podés quedar sola, como un payaso, en el medio del curso ... **(interina privada Rosario)**

Una de las docentes entrevistadas se refiere una situación conflictiva en la cual los alumnos cuestionaron tanto su uso de inglés como la utilidad de la asignatura misma y relata sus decisiones didácticas para responder a ese cuestionamiento:

Me acordé que alguna vez alguna profesora me dijo “raising awareness” ... entonces les pregunté si no jugaban al fútbol, y les mostré las dos palabras: “foot” y “ball” y les pregunté si no habían comido nunca un “sándwich” **(reemplazante privada Santa Fe)**

Los decires de los docentes noveles nos permiten suponer que el enfoque monolingüe para la enseñanza de inglés se fundamenta más en la prescripción que en la indagación y que se erige a manera de mandato, a tal punto que los entrevistados admiten sentirse culpables, o en falta, cuando no pueden sostener este tipo de enseñanza. El mandato es cuestionado principalmente por la imposibilidad de aplicarlo a todos los contextos educativos – muy especialmente, a la escuela secundaria pública -, pero no encontramos un cuestionamiento explícito en relación a su validez conceptual. Los docentes noveles rememoran estrategias que la formación docente les aportó para promover y sostener el uso de inglés en las clases – el uso de imágenes y de lenguaje gestual, por ejemplo – pero expresan algunas dudas en relación a su valor. Otra estrategia que parece tener origen en la formación inicial, y que es apreciada por una de las entrevistadas, es la generación de conciencia sobre la presencia de la LE en los contextos socioculturales de los alumnos. Los entrevistados se refieren también a prácticas que han desarrollado de manera idiosincrática y contextual, que tienen que ver con reconocer el valor educativo de la lengua materna para el aprendizaje de inglés y con la posibilidad de utilizar y graduar el uso de ambas lenguas, dependiendo de la edad y los conocimientos previos de los alumnos.

8.2. “Machacar, machacar y machacar ...”

Los estudiantes residentes, en los diarios y narrativas de práctica, demostraron preocupación en torno a las reacciones de apatía, e incluso rechazo, de los alumnos de la escuela secundaria ante los contenidos seleccionados por los docentes. Los contenidos en cuestión, de acuerdo a sus decires, se circunscribían mayormente a estructuras sintácticas

aisladas, descontextualizadas. Si bien los estudiantes notaron el efecto negativo de esta selección, no pusieron en cuestión la selección misma, ni sugirieron otros contenidos posibles, u otra manera de pensar el contenido de la asignatura. El análisis de esta dimensión – el contenido - en los diarios y las narrativas dio lugar a preguntas como: *¿Cuál es, precisamente, el contenido de la asignatura Lengua Extranjera en la escuela secundaria? ¿Cómo se justifica que frecuentemente se lo delimite a la gramática? ¿Qué perspectivas, tradiciones y/o restricciones sostienen el tratamiento atomizado de la gramática?*

Durante las entrevistas a los graduados recientes surgieron numerosas oportunidades para abordar la dimensión del contenido, ya que ésta se relaciona de manera directa con las demás temáticas abordadas: los formatos evaluativos, los materiales didácticos, el uso de la LE en las clases. Empero, fueron escasas las referencias al contenido como problemática de la enseñanza de LE y si bien se presentaron cuestionamientos a la delimitación típica de las estructuras sintácticas, no se explicitaron otras alternativas posibles, otras maneras de pensar el objeto de enseñanza de la asignatura.

Para una de las entrevistadas, la preeminencia del estudio explícito de las categorías gramaticales tradicionales pareciera ser válida, no la pone en cuestión:

Les hablás de “infinitivo” y es la primera vez que escuchan la palabra en la escuela secundaria, secundaria (enfátiza) ... no saben lo que es un gerundio, un sujeto, un objeto ... **(reemplazante privada Santa Fe)**

La desazón ante el desconocimiento de los alumnos de estas categorías descansa, probablemente, sobre la certeza de éstas son necesarias para el abordaje del contenido de la LE como asignatura, sino representan, quizás, el contenido mismo. Otros entrevistados se manifiestan de manera crítica ante esta delimitación, y más específicamente cuestionan las prácticas docentes y las opciones didácticas que se basan en ella:

Me ha pasado que voy a 1ro y están dando el verbo “to be” y voy a 4to y están dando el verbo “to be” **(reemplazante)**

Otra de las cosas que pasan con inglés: 2do año, presente simple y lo vas a

machacar, machacar, machacar ... siempre estamos dando presente simple”

(interina pública FONAVI)

La profesora (a quien reemplazaba) me dijo “estamos dando adverbios”... ¿Qué adverbios? ¿De qué tipo? ... y terminó diciéndome que les de lo que yo quiera.

(reemplazante)

Estos fragmentos vienen a confirmar la preeminencia de la gramática tradicional como encuadre a la hora de seleccionar los contenidos y al mismo tiempo nos ofrecen pistas acerca de las decisiones metodológicas de los docentes, que parecen basarse en la repetición y la insistencia. Estos contenidos y estas opciones didácticas nos remiten a la caracterización de los métodos centrados en la lengua que realiza Kumaravadivelu (2006), los cuales conciben al aprendizaje como intencional, lineal y aditivo y optan por la enseñanza de estructuras gramaticales previamente seleccionadas y secuenciadas. Kumaravadivelu describe el método audiolingual como un ejemplo paradigmático, el mismo que sostiene, entre sus postulados, que la enseñanza de la LE debe llevarse adelante exclusivamente en la LE – la falacia del monolingüismo⁵⁴.

En el apartado anterior analizamos los cuestionamientos que recibe la perspectiva monolingüe, especialmente cuando consideramos la escuela secundaria pública como contexto de enseñanza. Al parecer, tanto la perspectiva tradicional de la lengua como la concepción conductista de su aprendizaje son también cuestionadas, de acuerdo a los decires de los entrevistados. Sin embargo, mientras que tanto los relatos escritos como los orales se refieren a prácticas alternativas en relación al uso de la LE y la lengua materna en las clases, no sucede lo mismo con las concepciones de lengua y aprendizaje. Los decires de los entrevistados dan cuenta del aparente fracaso de estas concepciones: los contenidos y las prácticas de enseñanza se repiten año a año sin que esto implique (¿mejores?) aprendizajes y en algunos casos la selección de contenidos adolece de reduccionismos y banalizaciones. Aun así, no pudimos encontrar en los testimonios pistas que den cuenta de otros posicionamientos alternativos en cuanto a las perspectivas sobre el lenguaje y sobre el

⁵⁴ Si bien en una propuesta audiolingual los contenidos se explicitan en términos de estructuras de la lengua, no se esperan explicaciones que promuevan el análisis formal; esto nos permite inferir que algunas prácticas docentes descritas en estos testimonios están marcadas tanto por el método audiolingual como por la gramática-traducción.

aprendizaje.

“Machacar, machacar, machacar...”, enfatiza una de las entrevistadas, a manera de mandato, o de práctica consuetudinaria inexorable; machacar significa “estudiar con insistencia” pero otras posibles acepciones son “insistir inoportuna y pesadamente” y “quebrantar a golpes”. “Machacar”, “insistir”, “quebrantar” nos remiten al vocablo en inglés *drill* que, por un lado significa “taladro”, y al mismo tiempo refiere a las actividades pedagógicas basadas en la repetición, típicas del método audiolingual. La creencia de que el aprendizaje es intencional, y la enseñanza causal, puede devenir en supuestos tales como que los alumnos que no aprenden son los que no estudian, o que la reiteración en la enseñanza puede acarrear aprendizaje. Entonces los docentes podrían estar enseñando con insistencia “ese” contenido – el verbo “to be”, o el “simple present” -, para que los alumnos lo estudien y lo aprendan (¡por fin!). Empero, al mismo tiempo, podrían estar haciendo que la LE, como asignatura escolar, se convierta en una carga “pesada e inoportuna” para los alumnos, podrían estar “quebrantando” sus deseos de aprender.

Los graduados exploran las aparentes consecuencias de estas decisiones teórico-metodológicas:

Sí, yo empecé enseñando así, con la fórmula “así se hace la pregunta, y así...” pero es muy aburrido, hasta yo me aburría... **(titular pública pueblo)**

Para ellos (*los alumnos*) el inglés es matemática pura (...) cuando me toca explicar algo gramatical, lo hago rápido, porque a mí no me gusta... no estoy acostumbrada a darles fórmulas y ellos me miran como esperando el cuadrado. **(reemplazante)**

El que es más vivo se escribe una formulita y con eso va zafando, y ya está ... no tienen ni idea de para qué sirve ese verbo pero saben que si tienen “he-she-it” van a poner is **(interina pública FONAVI)**

Las decisiones sobre el contenido a enseñar y cómo enseñarlo parecen resultar agobiantes tanto para los alumnos – como expresaron los estudiantes residentes – como para los docentes y generan en los alumnos la representación de que la lengua puede reducirse a fórmulas y aprenderse de la misma manera que asignaturas como matemática, o

química. Es notable la incomodidad de los entrevistados ante esta concepción del objeto de enseñanza, pero no consiguen plantear posicionamientos diferentes. Una de las entrevistadas propone un cambio en las opciones didácticas, pero mantiene la misma selección de contenidos:

Sí, doy estructuras gramaticales, pero no las doy con un “gap-filling”, la doy de otra manera... y a lo mejor da resultado, porque los chicos la aprenden jugando, cantando **(interina privada Rosario)**

Otras referencias a la temática del contenido nos permiten continuar hilvanando relaciones con las demás temáticas de interés:

Te faltan insumos... yo estoy usando los libros que tiene la escuela, así los chicos por lo menos ven un libro... pero los libros que hay trabajan solamente gramática, completar, pasar de negativo a positivo, de positivo a negativo,... **(interina pública FONAVI)**

El contenido queda deslucido porque hay otras necesidades primarias, más urgentes. **(interina pública FONAVI)**

A mí me pasa que a veces me deaigo y a lo mejor después termino dando mal el contenido del libro. **(interina privada Rosario)**

Tenía una fotocopia chiquita, del verbo “to be”, para completar o algo así, y dije “bueno, vamos a hacerlo de a dos y va a llevar una notita” ... todo improvisado. **(reemplazante)**

Como puede inferirse de estos fragmentos – el primero, el tercero y el cuarto -, la selección de los contenidos a enseñar se encuentra íntimamente relacionada con los materiales didácticos, especialmente con los manuales – o las fotocopias, o cuadernillos, que vienen a reemplazarlos en algunos contextos -. Se puede percibir también un vínculo entre la reflexión sobre el contenido y la actividad docente, especialmente en los inicios de la carrera, o en ciertos contextos socioculturales – primer y tercer fragmento. Asimismo,

podemos delinear una relación entre los formatos evaluativos típicos y la selección de contenidos – último fragmento. En los siguientes apartados intentaremos profundizar en estas hipótesis; por lo pronto, no podemos dejar de señalar que nuestros interrogantes en relación al contenido permanecen mayormente sin respuestas.

8.3. “¿No vamos a dar la página 20?”

En el análisis de las situaciones y temáticas conflictivas de la enseñanza de inglés en la escuela secundaria identificadas por los estudiantes residentes surgió con prominencia el apego de los docentes a los manuales, que constituían, en general, los únicos materiales didácticos utilizados. Incluso en aquellos contextos en los cuales los alumnos no tienen acceso a la compra del manual, los docentes les proporcionan fotocopias de uno en particular, o compilan secciones de diferentes manuales en lo que llaman “cuadernillos”. A los residentes les preocupó especialmente las respuestas de desinterés y apatía por parte de los alumnos ante las propuestas editoriales. Estas observaciones nos alentaron a formular las siguientes preguntas: *¿Por qué los manuales tienen tanta preponderancia por sobre otros materiales? ¿Es posible pensar en una relación entre la concepción del contenido y los materiales seleccionados? ¿Es factible delinear ciertas pautas que orienten a los docentes en el uso del manual?*

En las entrevistas emergen cuestionamientos similares a los realizados por los estudiantes residentes; los graduados expresan frustración y desconfianza en relación al uso casi exclusivo del manual:

Muchas veces siento que las decisiones en realidad las tomó la editorial que planificó el libro, para trabajar así... y cuando vos abris las páginas pensás “¿qué más le puedo agregar a esto, si está todo hecho?” el libro, otro tema...

(reemplazante privada Santa Fe)

Coincido en que es una problemática porque los chicos mismos dicen que trabajar siempre con el libro es re aburrido (...) incluso los temas de las lecturas - en la escuela pública se nota más todavía - te están enseñando las partes de la casa, y te muestran una casa británica. No hay forma de bajarlo a la realidad, no tenemos esos tipos de casas. Eso a los chicos a veces les resulta tedioso, porque no se ven relacionados o identificados con lo que están leyendo. **(interina privada Rosario)**

El tema de los apuntes, el cuadernillo, intenté utilizarlo en algún momento, pero fue imposible porque los chicos no lo llevaban, o no podían hacer los ejercicios más fáciles, era imposible hacérselos entender... **(titular pública pueblo)**

Cuando vos vas a una escuela y te dan el plan del año y a partir del libro ... tratás de terminar el libro y no terminarlo es un “pecado mortal”, y no dar la página 20, con “do” y “does”, es un “pecado mortal” ... a uno lo asusta un montón no llegar ... y a veces cuando decidís dejar una página sin dar, enseñarlo de otra manera, siempre tenés un alumno que te pregunta “¿no vamos a dar la página 20?”, o algún padre que viene y te dice “me dí cuenta que no tienen hecha la página 20, ¿qué pasa?” ... entonces creo que eso te hace volver a la página 20 y darla (...) seguís el libro porque no te gusta cruzarte en la puerta con el padre y que te estén recriminando la página que no se dio. **(interina privada Rosario)**

Tanto el primer como el último fragmento sugieren que los docentes noveles le otorgan al manual un carácter prescriptivo (véase Capítulo 2) y que aun cuando se proponen implementar propuestas diferentes, de su propia autoría, el manual se erige a manera de obturador. Las razones detrás de esta problemática parecen ser diversas; por un lado, la práctica del uso del manual está instalada con tal vigor en las comunidades educativas (alumnos, padres y docentes mismos) que su legitimidad y valor son incuestionables. Por otra parte, los manuales ofrecen a los docentes propuestas conocidas, que les otorgan seguridad en la actividad de enseñar; se cuestionan, entonces, la necesidad, o su propia capacidad, para elaborar secuencias didácticas alternativas.

Además de este carácter prescriptivo, los entrevistados se refieren a la recepción negativa que tienen las propuestas editoriales por parte de los alumnos de las escuelas – un conflicto ya señalado por los estudiantes residentes en sus narrativas y diarios de práctica. Nuevamente los contextos socioculturales parecieran incidir sobre las posibilidades de implementación de una práctica aparentemente legitimada, como vimos en el caso del uso de la LE en las clases. De acuerdo a los docentes entrevistados, son los alumnos de las escuelas públicas quienes mayores dificultades o reticencia demuestran en relación al uso del manual. No resulta descabellado asumir que una propuesta estandarizada, dirigida a un alumno universal, ideal, nunca será completamente adecuada para todos; vale la pena, de

todas maneras, explorar las relaciones de dificultad/imposibilidad que tanto residentes como graduados plantean al referirse a esta temática, y la del uso de inglés, en la escuela secundaria pública – lo haremos más adelante.

En el apartado anterior sugerimos que la fortaleza de la industria editorial –las visitas de sus representantes a las escuelas, el acompañamiento presencial y virtual a los docentes, su participación en los seminarios y jornadas de desarrollo profesional – constituye una de las causas del apego, casi exacerbado, de los docentes al manual. Recientemente nos referimos también a las expectativas de padres y alumnos y a la desconfianza en las propias posibilidades para mejorar la propuesta del manual como otras posibles razones. Tres de las entrevistadas sugieren, además, una relación entre esta problemática y la formación docente:

No sé si en el profesorado hablamos mucho de eso ... sí te hacen evaluar los libros, cómo están presentados, pero... **(interina privada Rosario)**

Pero en la formación docente, en Lengua por ejemplo, teníamos la profe que nos daba con un libro, y seguíamos EL libro y esa era toda la materia. **(interina pública pueblo)**

En Lengua, que es lo que hacemos nosotras, enseñar lengua, seguíamos un libro. **(reemplazante privada Santa Fe)**

Es decir, el apego al manual no es solamente fomentado por la industria editorial, legitimado por los diversos actores de la comunidad educativa, no solo ofrece una sensación de comodidad y certeza, sino que además es una práctica común en algunos espacios de la formación docente. De acuerdo a los entrevistados, la formación docente pareciera no solo estar omitiendo el debate sobre la adhesión acrítica a una propuesta editorial, sino además promoviendo esta práctica a partir de sus propias selecciones y opciones didácticas.

Una de las entrevistadas se cuestiona el valor del trabajo docente cuando la propuesta didáctica gira exclusivamente en torno al uso del manual:

Si lo que uno enseña se pudiera resolver con una fotocopia, lo podrían hacer los chicos solos ¿qué sentido tenemos nosotros? Porque si te comprás el manual y las respuestas, lo vas corrigiendo vos, puedes mirar un tutorial en Youtube... **(interina pública FONAVI)**

Los graduados relatan, además, decisiones pedagógicas que han tomado y secuencias que han desarrollado a manera de alternativas al uso del manual:

Les llevaba afiches, y cosas que los incentiven... porque la fotocopia es aburrida, hasta para nosotras. **(reemplazante)**

(estrategias) no tan formales... por ejemplo, que se sienten en círculos, o que se sienten conmigo, haciendo más cosas en el pizarrón... Y trabajamos todo con computadora, no tienen carpeta, en 1ro y 2do, trabajamos con las netbooks, ahora tenían que hacer un ppt sobre la familia, les encantó ... lo hago significativo, hacemos role-play y les gusta, hicimos un grupo de whatsapp con 4to,... no, con 3ro ... ellos tenían que filmarse lo que estaban haciendo – comiendo, por ejemplo – y mandaban la foto o el video y decían que estaban haciendo (en inglés), hacemos cosas relajadas, en el patio ... **(titular pública pueblo)**

En un 3er año, armé una clase para que usen el celular, para que saquen fotos, para que busquen información en internet, para que sea una herramienta... **(interina privada Rosario)**

Se puede observar en estos fragmentos que los docentes entrevistados exploran los beneficios de otros recursos; en los dos primeros casos lo hacen como respuesta a la frustración y/o la apatía que les genera a ellos y a sus alumnos el trabajo con fotocopias de un manual, o con el “cuadernillo”. Dos de los entrevistados recurren a las nuevas tecnologías para utilizarlas como recursos didácticos – las computadoras personales del plan Conectar Igualdad y los teléfonos celulares de los alumnos – e incorporan a manera de tareas de aprendizaje prácticas que podríamos llamar “juveniles”, tales como filmarse y enviar mensajes grupales. Sin embargo, también mencionan tecnologías más tradicionales, como el pizarrón y los afiches. No contamos con descripciones detalladas de las secuencias

didácticas a las que hacen referencia los entrevistados, pero es posible inferir que las tareas propuestas – sacarse una foto y comentarla, crear una presentación con diapositivas, buscar datos – involucran prácticas que fomentan la autonomía en los alumnos y habilitan espacios para la expresión de los significados propios. Estas características representan una ruptura con los formatos fuertemente pre-fabricados, “guionados”, de las propuestas editoriales.

Si volvemos a las preguntas iniciales de este apartado, podemos afirmar a partir de los decires de los entrevistados que el manual – o sus versiones en fotocopias o cuadernillos – goza de aceptación y legitimidad en las representaciones circulantes acerca de la enseñanza de inglés. No solo se erige como un recurso válido – “el” recurso, con exclusividad – sino que se configura como el currículo de la asignatura y determina los contenidos. Además de la fuerte presencia de la industria editorial en las comunidades de profesores de inglés y de la aceptación que el uso del manual parece tener entre padres y alumnos, su legitimidad es reforzada por la utilización que se hace de los manuales en la formación docente. No todos los alumnos demuestran el mismo nivel de aceptación a las propuestas editoriales, de acuerdo a los entrevistados; los alumnos de las escuelas secundarias, especialmente las públicas, tienen dificultades para vincularse con las temáticas propuestas y para acomodarse al tipo de actividades que los manuales ofrecen. Los graduados entrevistados tienen en cuenta estas dificultades y ellos mismos expresan dudas en relación a la pertinencia y la efectividad de los manuales en esos contextos; asimismo, algunos entienden que el manual, por el estatuto prescriptivo que se le atribuye, obtura sus posibilidades de crear propuestas didácticas alternativas. Alentados por situaciones específicas – ausencia de manuales o fotocopias, apatía de los alumnos – algunos de los entrevistados se embarcaron en la construcción de propuestas de enseñanza de autoría que parecieran brindar a los alumnos más oportunidades para ejercer la autonomía y la creatividad que los manuales.

8.4. “¿Vos nos vas a poner la nota?”

¿Cómo se vinculan los materiales, la forma de pensar el contenido y los formatos evaluativos tradicionales? En relación a la persistencia de estos 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 (¿solo en los noveles?)? Estos interrogantes surgieron a partir del análisis de los diarios y las narrativas de los estudiantes residentes y se constituyeron en hoja de ruta durante las entrevistas a los graduados recientes. En los apartados precedentes pudimos observar que los graduados se refieren a una fuerte asociación entre los contenidos seleccionados, las decisiones didácticas y los materiales, más precisamente el manual, asociación en la cual los materiales parecen incidir fuertemente sobre las otras dos dimensiones: “termino dando mal el contenido del libro”, “tratás de terminar el libro y no terminarlo es un pecado mortal”. Algunos se manifiestan críticamente sobre esta asociación – “pero los libros que hay trabajan solamente gramática”, “seguíamos EL libro y esa era toda la materia”, “siento que las decisiones en realidad las tomó la editorial que planificó el libro” –; la perciben, sin embargo, casi como inexorable. En este apartado intentaremos incorporar la temática de la evaluación a las relaciones que ya comenzamos a entretener, poniéndola en diálogo tanto con las tradiciones disciplinares como con las escolares.

Los estudiantes residentes se mostraron preocupados por las respuestas de los alumnos ante las propuestas evaluativas de la asignatura LE – desinterés, apatía, rechazo – así como por la preeminencia de la prueba escrita como único instrumento para la evaluación y la relación directa entre ésta y la calificación, especialmente en el imaginario de los alumnos. Esta última preocupación es compartida por los docentes noveles:

Los chicos hasta que no ven la prueba escrita no te toman en serio y hasta el día de hoy te preguntan “¿y cuándo va a ser la prueba?” (**interina pública pueblo**)

Me encontré con chicos cansados de la materia, cansados de los reemplazantes “¿vos nos vas a poner la nota? ¿Quién nos va a poner la nota?”... todo gira en base a la nota ... entonces, si yo no pongo la nota, nadie hace nada (**reemplazante**)

La situación representa una encrucijada para las graduadas más recientes, que ejercen la docencia principalmente como reemplazantes; si la principal motivación de los alumnos es la calificación y probablemente ellas no estén a cargo de esa decisión, ¿a partir de qué otros intereses y acuerdos podrán desarrollar su propuesta de enseñanza? Si bien esto representa una preocupación inmediata, urgente, los entrevistados comprenden que las

representaciones de los alumnos en torno a la evaluación están sostenidas por prácticas docentes e institucionales acerca de las cuales algunos se manifiestan críticamente:

Eso que decía uno de los chicos (*en los fragmentos leídos*), que le pusieron la misma nota de la prueba, eso hoy en día no me podría pasar, ¿qué hizo ese chico y esa profe durante todo el trimestre? Si le ponés la misma nota de la prueba, ¿para qué fue a la escuela todo el trimestre? Entonces que se quede en la casa y que vaya solo para la evaluación, para que le pongas esa nota... **(titular pública pueblo)**

Yo creo que a veces no es necesario tomar prueba, ¿quién dice que HAY que tomar prueba?... Si vos conocés a tus alumnos y conocés cómo trabajan, no necesitás tener ESE papelito para sentirte tranquila y contenta. **(interina pública FONAVI)**

Otra de las entrevistadas, empero, reconoce que los docentes deben acomodarse a las prácticas evaluativas institucionales y que la prueba escrita representa un instrumento que le otorga legalidad a las decisiones docentes:

Hay que adaptarse a las reglas de la institución ... la evaluación es la herramienta que vos tenés para defenderte de un montón de situaciones. **(reemplazante privada Santa Fe)**

En este caso particular, se percibe una relación íntima entre prueba y evaluación que prácticamente iguala el instrumento con el proceso. Es probable que esta asociación fundamente la preocupación que la entrevistada expresa acerca de cómo conseguir coherencia entre su enseñanza y la prueba escrita; la entrevistada relaciona este tipo de coherencia con la justicia en la evaluación:

La evaluación que se necesita como instancia formal – tener un papel, porque muchos te lo piden así, la mayoría – que sea realmente el resultado del trabajo previo hecho con las alumnas... ¿qué evaluar? ¿cómo evaluarlo? ¿qué errores aceptar y cuáles no? (...) que coincida con el modo de la enseñanza, con los contenidos ... Y a veces siento que la experiencia de la evaluación concreta va desprendida ... me cuesta que sea parte ... **(reemplazante privada Santa Fe)**

La intención de alcanzar la justicia en la evaluación – en este caso entendida como proceso – es expresada también por otras dos entrevistadas:

Sí, ser justa ... les digo a principios de las clases cómo van a ser evaluados, les cuento y les voy recordando que tienen que trabajar en clases, la responsabilidad, el respeto entre ellos, al docente ... un cúmulo de cosas, de ahí sale su nota ...
(interina pública pueblo)

Cuando le mandé a ella (*la profesora titular*) las notas yo puse: trabajo en clase, responsabilidad, tarea, comportamiento,... a todo le puse nota, ella que después haga lo que quiera. **(reemplazante)**

Algunos de los graduados atribuyen una gran importancia a las actitudes de los alumnos a la hora de decidir sobre sus calificaciones – “responsabilidad, respeto” – y entienden que la justicia se alcanza, en parte, a partir de la triangulación de diferentes datos, las actitudes entre ellos. Además, la idea de justicia pareciera también estar emparentada con brindar información, adelantar a los alumnos los propios planes con respecto a la evaluación y – como puede apreciarse en el siguiente fragmento – dar cuenta de las decisiones tomadas a través del diálogo:

“en 1ro y 2do yo no tomo evaluaciones formales, los evaluó a partir de los trabajos que van haciendo, de las producciones en sus computadoras, (...) evaluó de forma continua, su participación, voy tomando notas, charlo con ellos... hay una clase, antes del cierre de notas, que los llamo o paso por sus bancos, y les cuento qué nota tienen, les explico por qué... charlo con todos... Lo que valoro mucho es la actitud del chico, la predisposición... “se ve más interesado, me llama, me pregunta, cuando termina va y le explica a otro, le gusta”... y eso lo tengo en cuenta al momento de calificarlo” **(titular pública pueblo)**

Los graduados que se desempeñan en instituciones públicas se refieren, además, a la relación entre la evaluación y la promoción y relatan situaciones de control institucional de estos indicadores:

Hay que tener en cuenta todos los chicos que “se llevan” inglés en los primeros años, son muchísimos, los directivos se quejan, nos preguntan ... **(titular pública pueblo)**

(...) que *(los alumnos)* sean una mera estadística... si aprobaron 20, ya está... ¿y el resto? ¡Que los pise un tren! **(interina pública FONAVI)**

Si bien estos entrevistados no profundizan su cuestionamiento a las prácticas de control institucional, y aunque sus preocupaciones parecen orientarse en sentidos diferentes – el primero relata la incomodidad de las autoridades en relación a los porcentajes de aprobación y la segunda critica el uso de indicadores para determinar el éxito de una propuesta -, ambos testimonios dan cuenta del fuerte vínculo entre la evaluación y la burocracia escolar. A esto mismo hacía referencia una de las entrevistadas cuando afirmaba que “hay que adaptarse a las reglas de la institución”. En los fragmentos precedentes observamos también que la prueba escrita es considerada un formato evaluativo tradicional, validado por algunos de los entrevistados y cuestionado por otros. Sin embargo, todos los testimonios dan cuenta de la preponderancia de este instrumento por sobre otros y de su preeminencia en el imaginario de los alumnos. En lo que resta de este apartado intentaremos explorar la relación entre este formato, la prueba escrita, y las tradiciones disciplinares.

Al analizar la concepción del contenido de la asignatura LE algunas graduadas manifestaron que los alumnos perciben al inglés como la matemática o la química – “es matemática pura”, “se escribe una formulita y va zafando”-. Esta concepción parece estar emparentada con algunas prácticas docentes: “yo empecé enseñando así, con la fórmula”, relata uno de los entrevistados. La “fórmula” es una referencia a la manera de enseñar estructuras sintácticas, explicitando su composición a través del uso de categorías de la gramática descriptiva, como sujeto, predicado, verbo, entre otros. Es decir, la “fórmula” parece hacer referencia tanto al contenido como a las decisiones metodológicas. La mayoría de los entrevistados parece sostener una opinión crítica hacia esta concepción del lenguaje – como objeto a ser descripto – que orienta la selección del contenido pero en ningún momento lo manifiestan explícitamente. Reflexionan, sí, sobre las prácticas de enseñanza y

de evaluación asociadas a esta concepción:

Mi profe en la secundaria hacía la típica – ejercicios, completar, uno más uno es dos, no hay posibilidad para el error ni para lo propio, no nos hablaba en inglés, ni siquiera eso - la práctica más común, la que todos toman. **(interina pública pueblo)**

Es que el inglés no se puede evaluar así... lo ven como matemática, como fórmula... no estás evaluando el lenguaje... **(reemplazante)**

Lo que entendí (*de uno de los fragmentos leídos*) es que tenían que re-correr una prueba para que después les tomaran OTRA prueba ... entonces lo que estaban haciendo era aprenderse de memoria las estructuras (...) y si las pruebas se siguen diseñando de esa forma, que yo (*el alumno*) voy a poder hacer ta-te-ti, va a ser siempre así, si yo (*la docente*) no lo hago pensar un poquito ... **(interina pública FONAVI)**

Otra de las graduadas describe las técnicas usualmente utilizadas en las pruebas escritas de inglés y propone otras que considera más valiosas:

Los exámenes muchas veces se construyen por habilidad – lectura, escritura, gramática, vocabulario – y quedan todas separadas, nada es global (...) con mi “paralela” tratamos de no incluir multiple choice, sino algún ejercicio que los haga pensar, no dejarlos que adivinen ... tampoco verdadero o falso, porque si no es uno, es otro ... Que tengan que justificar sus respuestas, o al menos marcar algo en el texto ... u oraciones para completar con verbos ... me parece a mí que lo que más resultado da es completar en contexto, que haya un texto al que referirse para elegir la respuesta. **(interina privada Rosario)**

La entrevistada critica, fundamentalmente, el carácter atomizado, descontextualizado, de las pruebas que típicamente se administran en las escuelas – “nada es global”. Al mismo tiempo, cuestiona técnicas muy utilizadas en el campo disciplinar, como “true or false” o “multiple choice”, porque en su opinión, no promueven el pensamiento y los alumnos pueden arribar a la respuesta correcta de manera fortuita. Algo

que la entrevistada no contempla, pero que vale la pena considerar, es que estas técnicas facilitan que los alumnos “se copien” entre sí en contextos donde el control del docente puede resultar escaso. Para que los alumnos no apelen a la suerte y arriesguen respuestas sin reflexionar, la entrevistada propone que tengan que justificar de alguna manera sus decisiones. Asimismo, señala los beneficios de incorporar textos en las pruebas que operen como un contexto a partir del cual los estudiantes puedan arribar a la respuesta. Vale la pena señalar que a lo largo de todo el fragmento analizado prevalece la idea de una única respuesta, a la que los alumnos pueden llegar adivinando, pensando o estableciendo relaciones con el contexto, pero la respuesta es solo una, fija, la misma para todos.

Aparentemente, de acuerdo al mismo testimonio, los alumnos tienen dificultades para resolver este tipo de actividades, de respuesta única:

Son los ejercicios típicos, que si bien uno los practica y entrena a los chicos durante la clase, porque les decís que vas a tomar esos ejercicios, llega la prueba y no los pueden hacer, especialmente todo lo que sea gramatical (...) la parte que requiere un poco más de estudio – como los temas gramaticales – los suelen hacer mal.

(interina privada Rosario)

Esta última afirmación parece basarse en la presunción de que el aprendizaje de una lengua es lineal e intencional, como lo sostienen algunos métodos centrados en el lenguaje (Kumaravadivelu, 2006). Esta presunción es coherente con la delimitación del contenido de la asignatura a estructuras sintácticas que pueden ser descriptas basándose en la gramática estructural. A su vez, esta delimitación facilita un tipo de evaluación objetiva que prioriza la estandarización – que todos propongan las mismas respuestas. Si el contenido a evaluar involucrara, por ejemplo, la dimensión discursiva, pragmática o ideológica de la lengua, la homogeneidad en las respuestas resultaría impensable. Siguiendo esta línea de pensamiento, se fortalece la hipótesis de que los principios del método audiolingual – el monolingüismo, la centralidad de las estructuras gramaticales, la perspectiva conductista sobre el aprendizaje – permean aún muchas de las percepciones y algunas de las prácticas en el campo de la enseñanza de inglés.

Este último fragmento nos remite también a ciertas problemáticas del campo de la evaluación en general – no solo en el ámbito de las LE -; cuando la entrevistada afirma que

las pruebas escritas contienen el mismo tipo de ejercicios que se “practican” durante las clases, a manera de “entrenamiento” para la prueba, no podemos evitar volver la mirada hacia las inversiones identificadas por Litwin (1998), especialmente cuando se refiere al docente que reemplaza la intención de evaluar lo enseñado por el interés de enseñar lo que va a evaluar. En el caso de las LE, particularmente el inglés, esta problemática es particularmente preocupante porque, como lo sugiere el fragmento, la enseñanza puede circunscribirse a la técnica evaluativa más que al contenido en sí mismo.

8.5. “Abrir puertas y levantar persianas”

Al analizar los diarios y narrativas de la residencia, pudimos observar que los estudiantes prestaban especial atención a los vínculos establecidos entre sus futuros alumnos y los docentes co-formadores y que durante sus propias prácticas se propusieron explícitamente construir y sostener una buena relación con los alumnos. Vimos, además, como en algunos casos un buen vínculo pedagógico posibilitó otras prácticas valiosas, como intervenciones situadas, algunas personalizadas, que alentaron a involucrarse en tareas de aprendizaje a los alumnos menos interesados, incluso. Este buen vínculo se basó, mayormente, en el acortamiento de la distancia física y simbólica entre los residentes, como docentes, y los alumnos, con el residente trabajando “codo a codo” con el alumno.

Estas observaciones nos llevaron a plantearnos algunas preguntas para darle continuidad a la indagación: *¿Es posible pensar una didáctica 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 diálogo con los graduados recientes confirmó la importancia del buen vínculo entre docentes y alumnos, casi como una condición *sine qua non* para involucrarse en prácticas de enseñanza y de aprendizaje. En el análisis de esta dimensión se entrecruzan, sin embargo, múltiples variables: los contextos socioculturales en los cuales se desempeña la docencia, la continuidad en el desempeño, la experiencia de los docentes. En general, las docentes con uno o dos años de antigüedad en el ejercicio de la profesión, se desempeñan mayormente como reemplazantes, lo que acarrea inestabilidad en su relación con los alumnos, y lo hacen en contextos socialmente vulnerables, en los cuales los alumnos no mantienen un vínculo fluido con lo escolar y frecuentemente se involucran en episodios de violencia con sus

propios compañeros. Una de las entrevistadas que se encuentra en esta situación particular relata varios momentos conflictivos en los cuales tuvo que intervenir. Esto le demandó no solo una buena parte de la clase, sino también la voluntad de diálogo y reflexión propia y de los alumnos:

¡cómo se tratan entre ellos! ... el otro día tuvieron un ping pong un chico y una chica de malas palabras... y yo paré eso, para explicar, sobre todo a la chica, que tenía que respetarse y hacerse respetar ... (en otro episodio similar) le expliqué que yo era mujer, igual que su compañera, y que me sentía mal por lo que él decía, que su mamá era mujer, que podía llegar a tener una hija mujer ... lo pensó y me dijo que tenía razón ... a los cinco minutos nuevamente la agredió, pero cuando lo miré se disculpó ... **(reemplazante)**

Las entrevistadas intentan explicar por qué estas situaciones conflictivas acontecen en la escuela y al mismo tiempo reconocen y cuestionan las limitaciones de los dispositivos escolares y ministeriales para abordarlas:

(...) y va a parar todo a la escuela, porque ellos van ahí, es su lugar...”
(reemplazante)

Es el lugar donde tienen que estar (respuesta al fragmento anterior) ... el chico que murió de un balazo en X (un barrio de Santa Fe) era alumno mío, era parte del plan Vuelvo a Estudiar ... y lo dejamos solo ... ¿viste cuando sentís que todas las instituciones lo abandonaron? ... para esos chicos el único lugar de contención social es la escuela. **(interina pública FONAVI)**

(...) pero los equipos socioeducativos no aparecen, los referentes no aparecen... te dicen: “va a tener una trayectoria especial”... ¿Qué? ¿Qué yo le dé una cosa aparte? Lo estaría excluyendo más. **(interina pública FONAVI)**

Es evidente que estas experiencias les generan desazón a los graduados recientes, dificultan su socialización profesional y hasta obturan sus posibilidades de desarrollar propuestas didácticas potentes; sus energías parecen estar puestas en resguardar su

autoridad docente en construcción y salvaguardar el bienestar físico y emocional de los alumnos:

Todo el mundo te dice “no te calentés, andá, dales algo para que hagan ...” porque la profesora (*titular*) no deja nada ... y a mí me estaba haciendo mal, terminé yendo al médico por dolor de esto, o de lo otro y era todo emocional ... y no sé cómo ayudar, ¿qué puedo hacer yo? (...) me preocupa que nosotras estemos generando desinterés, un desinterés por todo ... **(reemplazante)**

(...) y vos (*el docente*) tenés que parar eso... o sea, inglés ya quedó en quinto plano y tenés que parar para reflexionar. **(interina pública FONAVI)**

Otro problema que tenemos los profesores jóvenes es que (los alumnos) nos ven muy jóvenes y se nos hacen los amigos y no ven la autoridad... a veces uno quiere entrar con buena onda, y les das la mano y a las dos semanas te agarraron el codo. **(interina privada Rosario)**

La imposibilidad de generar vínculos saludables con los alumnos puede devenir también en sentimientos de frustración y de dudas con respecto a la elección de la carrera:

Vos te imaginás que va a haber uno revoltoso, que a lo mejor se va a poner a escuchar música al máximo volumen ... pero llegás y no es uno solo ... es ese, más el que tiene los auriculares puestos, más el que baila, más el que saca fotos ... son muchas cosas juntas ... justamente ahora vengo de una clase bastante conflictiva en la secundaria ... Es un desafío muy grande ... te llegás a plantear si esta es tu vocación, si estás haciendo las cosas bien, si servís para eso. **(interina privada Rosario)**

En la mayoría de las docentes más jóvenes, sin embargo, persiste la percepción de que mantener una buena relación con los alumnos no solo es necesario, sino también posible:

Con buena onda, se llega a mejor puerto ... por ahí no hay que engancharse con las

respuestas de los chicos ... hay profesores que se enojan, que “les cierran la puerta” y ellos se dan cuenta (...) el mismo grupo, con un docente responde y con otro no ... se dan cuenta quién “les baja la persiana”, se dan cuenta de todo ... **(interina pública FONAVI)**

Me parece que lo del vínculo, sí, tiene mucho que ver con la tarea docente, porque si vos les demostrás que hay respeto, responsabilidad y compromiso, ellos de alguna manera te responden... **(reemplazante)**

Cuando los docentes jóvenes alcanzan cierta estabilidad laboral, y por ende continuidad en su relación con grupos específicos de alumnos, las condiciones para desarrollar vínculos de confianza parecen mejorar:

El tipo de relación que tengo ahora con los chicos es diferente a cuando empecé, es mucho mejor. Ahora no me está pesando tanto, porque en los primeros tiempos me pesaba muchísimo, he llorado. Ahora tengo otra forma de relacionarme con ellos, trato de acercarme más, conozco sus historias, charlo, hay un vínculo de confianza, siempre manteniendo el rol docente. Eso da resultado, ellos te estiman más, te prestan más atención, a los chicos ahora les gusta inglés, eso es bueno ... **(titular pública pueblo)**

Este docente admite que le llevó entre dos y tres años desarrollar actitudes que contribuyeron a mejorar su relación con los alumnos y señala que en general los recién graduados recurren a estrategias de control y disciplinamiento que resultan contraproducentes en este sentido:

Todos los docentes jovencitos que yo veo ... es interesante observarlos, porque hacen cosas diferentes a los que tienen más experiencia ... lo primero que hacen al llegar es retar a los chicos, tenerlos como soldados ... y es peor ... yo también lo hice cuando recién empecé **(titular pública pueblo)**

Insiste en que fue su propio cambio de actitud lo que promovió vínculos más sólidos con los alumnos, que a su vez le posibilitaron explorar diferentes opciones didácticas y

hasta obtener una mejor recepción de los alumnos a las propuestas tradicionales:

Hoy en día, estoy más acomodado, puedo trabajar mejor, estoy teniendo mejores resultados que en años anteriores. Pero he cambiado mucho mi actitud y he desarrollado otras estrategias (...) no tan formales, por ejemplo, que se sienten en círculos, o que se sienten conmigo, haciendo más cosas en el pizarrón, animándome más. Porque los primeros años cuando los hacía pasar al pizarrón, o interactuar más, se me desbandaban (...) Si hubiéramos seguido con las fotocopias, con mi cambio de actitud, hubiera funcionado igual, tal vez ... porque lo que hice fue acercarme más ellos ... no es tanto el recurso, sino la actitud ... **(titular pública pueblo)**

Los decires de los entrevistados vienen a confirmar las intuiciones de los estudiantes, quienes decidieron prestar especial atención a los vínculos entre docentes y alumnos durante la residencia; la confianza, la cercanía, el diálogo parecen ser fundamentales a la hora de vincularse con los alumnos de la escuela secundaria. Si bien todos los graduados comprenden la importancia de los buenos vínculos, sus relatos dan cuenta de las enormes dificultades con las que se encuentran en los inicios de su socialización profesional, cuando la inestabilidad laboral les impide trabajar sobre esta dimensión con la continuidad y el autoconocimiento que parecen ser necesarios. Si bien los entrevistados no se refieren explícitamente a cómo los vínculos sólidos entre docentes y alumnos potencian la enseñanza y el aprendizaje de inglés, sus testimonios dan cuenta de que ciertamente existe una relación:

Estoy más preocupada en mantener el orden de la clase que en enseñar bien el contenido, muchas veces ... y sé que a veces el modo en que lo estoy enseñando no está bien, pero a lo mejor es el único modo que me mantiene el curso quieto (...) porque una vez que vos estás fuerte como docente podés crear otros enfoques, podés buscar formas más entretenidas ... pero tenés que estar fuerte. **(interina privada Rosario)**

Este último fragmento nos lleva a considerar dos temáticas que resultaron ser centrales durante las entrevistas: el trabajo docente y la construcción de autoridad profesional. Si bien estos temas no emergieron en la primera aproximación al objeto de

interés, a través del análisis de los diarios de práctica y las narrativas de los estudiantes residentes, muchos de los relatos y las reflexiones que los docentes noveles realizaron sobre el contenido disciplinar, los materiales de enseñanza, la evaluación y la construcción de vínculos, especialmente, se entrelazaron casi naturalmente con las condiciones de trabajo en las escuelas y con su autoridad docente, en general débil y en proceso de desarrollo. No nos proponemos desviarnos de las preguntas centrales de esta indagación, que continúan focalizándose en la agenda de la didáctica específica para la formación docente en LE; empero, no podemos dejar de intentar captar la complejidad de las decisiones didácticas y dar cuenta de cómo los sujetos y los contextos concretos dialogan con la enseñanza de inglés.

8.6. “No soy un robot, soy una persona”

El otro día les dije (a los alumnos) “no soy un robot, soy una persona como ustedes, tengo sentimientos, no nací ni me voy a morir en el aula. **(reemplazante)**

(los alumnos) creen que tu vida continúa con el último ejercicio que les diste la semana pasada. **(interina pública FONAVI)**

Yo me sentí muy frustrado al principio, muy mal, en los primeros momentos iba (a la escuela) y no le encontraba sentido... pensaba “no puedo enseñarles a estos chicos, es imposible”. **(titular pública pueblo)**

Muchas veces me re angustio, y no sé cómo hago, debe ser mi personalidad que me permite volver al otro día con las mismas ganas... preparo la clase con el mismo compromiso, pero pasan cinco minutos y todo se transforma, se pone feo. **(interina privada Rosario)**

Resulta evidente que los inicios en la docencia involucran muchas - ¿demasiadas? – demandas para los docentes noveles. Perciben que sus alumnos esperan demasiado de ellos, que en algunos casos ni siquiera reconocen su condición humana. Al mismo tiempo los ven desinteresados, violentos, irreflexivos, amenazantes; alumnos que no pueden aprender, alumnos que no quieren aprender, ¿para qué enseñarles? Resulta inevitable que aparezcan las dudas en torno a la profesión elegida y que esto sea vivido con mucha angustia.

¿De qué manera acompañan las escuelas estos procesos de iniciación en la docencia? Desconocemos la existencia de programas gubernamentales para atender las necesidades de los docentes noveles en nuestra jurisdicción; de acuerdo a los entrevistados, este proceso se transita mayormente en soledad:

No tenés un feedback, de repente, estás sola, no tenés ni una colega ni una autoridad que te esté diciendo “bien, lo que hiciste hoy estuvo bueno”. **(reemplazante privada Santa Fe)**

(...) pero los equipos socioeducativos no aparecen, los referentes no aparecen ... **(interina pública FONAVI)**

Desde que ingresé a este curso estoy esperando que alguien me vaya a observar una clase, para que vean lo que yo cuento y para que desde otra perspectiva me puedan ayudar, que me den consejos. **(interina privada Rosario)**

En algunos casos, los docentes jóvenes perciben que las instancias de encuentro con sus colegas más expertos, que podrían suplir las políticas de socialización profesional inexistentes, resultan inhóspitas; algunas de las entrevistadas son sumamente críticas de los docentes con más antigüedad quienes, a su entender, ejercen la profesión con escaso compromiso:

Pero incluso entre docentes no nos escuchamos, basta con estar 15 minutos en una reunión plenaria para darse cuenta de que nadie se está escuchando. **(interina pública FONAVI)**

Esta mujer hace cursos, se está formando (*una docente a la cual reemplaza*)... pero es una de un millón... todos los docentes se enferman, yo tengo trabajo porque los docentes no soportan a los chicos, se enferman, se van (...) la docente que toma licencia no deja nada preparado. **(reemplazante)**

“No llegamos acá de la nada, con chicos y docentes desinteresados, fue una construcción... no es solo culpa de los padres, o de las políticas... puede ser que las

políticas sean responsables, pero nosotros elegimos ese lugar...” **(reemplazante - reproduce lo dicho en una de las pocas reuniones plenarias en las que participó)**

Resulta evidente que estas graduadas están construyendo representaciones de la profesión docente basadas en el desgano, los desacuerdos y el desgaste que perciben en los colegas con los que se cruzan en sus primeras experiencias de socialización laboral. Las demandas del trabajo docente hacen que se transforme en una profesión que se puede abandonar en algún momento, de manera temporaria, parcial, o de manera definitiva:

Muchas chicas que hace 5, 6, 8 años atrás creían que amaban la docencia, ya han colgado la toalla y están haciendo otra cosa ... **(reemplazante privada Santa Fe)**

“Colgar la toalla” es una imagen sumamente elocuente; se cuelga la toalla en el boxeo, cuando se abandona una pelea, cuando uno se da por vencido. La docencia es percibida como una lucha, con sus dolores y sus riesgos.

Si bien las instituciones no prevén, en general, dispositivos de acompañamiento formales para los docentes reemplazantes, o los que recién se incorporan al plantel, informalmente los más jóvenes desarrollan estrategias de manera autónoma:

Salgo del salón, me la cruzo a mi compañera, nos ponemos a charlar y eso sinceramente me ayuda... me acompaña, me da consejos... y a veces la necesitaría adentro del aula. **(interina privada Rosario)**

Por eso está bueno el espacio de reflexión, con tus amigas, en la peña, contar lo que te pasa... todas tenemos al menos una experiencia de satisfacción, de al menos un alumno... alguien que vio nuestro trabajo y lo pudo valorar. **(reemplazante privada Santa Fe)**

En este punto de la indagación se nos plantea necesario reflexionar acerca de cómo dialoga la construcción de saber didáctico con la intensidad de la iniciación en la docencia. Gloria Edelstein (2015) dijo, citando a María Saleme (1995), que el residente es “un caballero que tiene que aprender en plena guerra a montar bien”; nuevamente nos

encontramos con una imagen que iguala la docencia a una lucha, una lucha en la cual hay que identificar al enemigo, conocer su estrategia y la propia, dominar el manejo de las armas, estar atento ante los ataques sorpresa, preparado para avanzar y también para escapar... En este escenario, el soldado iniciado ni siquiera sabe montar. El docente iniciado, por su parte, desconoce mayormente los mecanismos de ingreso a la docencia, cuando consigue inscribirse y ser convocado deambula de escuela en escuela, en algunas ocasiones no recibe bienvenida ni orientación institucional, se encuentra solo frente a alumnos que no conoce y que tampoco lo conocen pero que están muy al tanto de su condición de iniciado, a veces debe decidir en el momento qué enseñar, contando con los materiales de la institución, o los que él pudo llevar, intenta remitirse a las prácticas pedagógicas que conoce, a aquellas validadas por su biografía formativa, o por la formación docente, ... y en más de una oportunidad siente que no enseñó, que nadie aprendió, que fracasó. En este escenario, ¿cuánto pensamiento y cuántas energías pueden depositar los docentes recién graduados en la exploración de opciones didácticas relacionadas con el uso alternado de la LE y/o la lengua materna, con la búsqueda o construcción de materiales significativos, contextualmente situados, con formas de evaluar alternativas, con el lenguaje en toda su complejidad y riqueza como objeto de enseñanza?

Estos interrogantes no vienen a invalidar nuestras preguntas centrales, tampoco nuestras decisiones metodológicas. Más bien, potencian la relevancia de nuestra indagación: siendo estas las condiciones de trabajo para los docentes noveles, la pregunta sobre qué aportes puede realizar la Didáctica Específica - los saberes y experiencias que ésta seleccione -, así como la formación docente inicial en general, para que aun en estas condiciones se sientan capacitados para enseñar la LE y puedan efectivamente hacerlo continúa siendo válida.

8.7. “Una realidad muy distinta”

Con los entrevistados se abordó el tema de la formación docente y especialmente de los saberes seleccionados en el espacio Didáctica Específica, poniéndolo en relación con los avatares de las primeras experiencias de enseñanza. Nos propusimos, en primer lugar, conocer si las problemáticas de la enseñanza de LE identificadas por los estudiantes residentes y los graduados recientes habían sido debatidas, o abordadas de alguna manera,

durante su paso por las instituciones formadoras; asimismo, nos interesamos por las prácticas que los docentes noveles han desarrollado, o están explorando, para afrontar estas problemáticas.

En general, los entrevistados perciben una brecha – que a veces es abismo – entre los saberes que promueve la formación docente y las demandas del ejercicio de la docencia:

Es una realidad muy distinta de lo que nos enseñaron en el profesorado” **(titular pública pueblo)**

No hemos hablado de esto en la didáctica o en los talleres, donde uno hace los planes. Uno planifica para el alumno “8, 9, 10”. Cuando salí de la residencia pensé que todo iba a resultar y cuando te metés en la clase real, te das cuenta que no (...)... la residencia fue ideal, si bien la escuela era pública, pude trabajar super bien ...(...) Sí, estudiás el rol del docente, pero estudiás desde libros ... en los libros, es otra cosa ... **(interina privada Rosario)**

Es como que tuvimos mucha información, teníamos toda la teoría y no teníamos práctica ... y ahora, cuando tenés la práctica, necesitás seguir leyendo y estudiando ... o hacer las cosas más en paralelo ... no tuvimos muchas oportunidades de prácticas de ensayo, creo que en 3er año fueron en contextos muy cuidados, tal vez si nos hubieran mandado a la escuela pública ... **(interina pública FONAVI)**

Para mí el desfasaje se da en que toda esa experiencia de la formación docente, que muchas tenemos ganas de aplicar ... luego te absorben factores que te exceden, en la institución en la que hacés carrera ... alumnos que no son los ideales. **(reemplazante privada Santa Fe)**

En los fragmentos precedentes se pueden identificar algunas problemáticas que han sido intensamente discutidas en el campo de la formación docente y que evidentemente conservan vigor y conflictividad: la relación entre teoría y práctica, la selección de los contextos de práctica, la planificación, la relación entre el nivel superior y los niveles para los que se forma. La “muchísima información”, “los libros”, “la teoría”, parecen ser parte de la cotidianeidad de la formación docente, mientras que las oportunidades de práctica les

resultaron escasas a algunos entrevistados, y fueron en contextos “ideales” y “cuidados”. Los entrevistados entienden que teoría y práctica son de naturaleza muy diferente, que en la formación docente prevalece la teoría y que esta teoría debería poderse “aplicar” en los contextos de práctica profesional. Esto último, sin embargo, no resulta fácil porque las instituciones en las que se insertan y los alumnos que tienen les plantean desafíos - ¿desafíos que la formación docente no abordó? Aparentemente, en la formación docente se aprende a enseñar a alumnos “8, 9 y 10”, es decir, buenos alumnos, alumnos “ideales”; sin embargo, la actividad docente se ejerce en “una realidad muy distinta”. La tensión entre lo “real” y lo “ideal” nos remite a la ilusión de homogeneidad que identificamos en los diarios y narrativas de práctica de los estudiantes residentes. Si bien nos dedicaremos a este punto en profundidad en la próxima sección, cabe destacar que los docentes noveles intentan deconstruir esta falacia:

Es que es difícil que desde la formación docente te hagan ver todas esas realidades... hay contextos de todos los colores. **(reemplazante)**

¿de qué realidad estamos hablando? (...) a la Didáctica Específica la pensó ¿quién? ¿para qué realidad? ¿para un instituto? ¿para una escuela privada, con mucha carga? ¿para una escuela pública con poca carga? ¿para el nivel superior? **(interina pública pueblo)**

En general, los entrevistados entienden que algunas de las problemáticas referidas – los vínculos entre docentes y alumnos, la construcción de autoridad docente, la dependencia del manual, las particularidades de los contextos de enseñanza - no fueron tratadas durante la formación docente, o fueron abordadas a través de dispositivos, como “los libros”, que parecieran no promover aprendizajes valiosos para el posterior desempeño profesional. Poco recuerdan de los contenidos abordados en los espacios de Didáctica Específica; dos de los graduados, sin embargo, se manifiestan críticamente en relación a experiencias vividas en este espacio:

Yo tengo el recuerdo de la Didáctica Específica y no es muy bueno ... teníamos que analizar todos los métodos ... dividirnos en grupos, cada grupo tomaba un método,

pasaba al pizarrón a exponerlo a los compañeros y eso era todo ... si tengo que pensar si me sirvió para algo relacionado a mis clases ... y no, no me sirvió (...) es como que te daban diferentes recetas, el método A dice esto, el B esto otro ... ¿cuál sería la solución? Y ¡mezclar! ¡Agarrá un poquito de cada uno! Y no es tan fácil eso... **(interina pública pueblo)**

Tuve a XX como profesora de didáctica en el profesorado y ella nos decía “yo nunca pisaría un secundario, ni loca”... y yo pensaba “¿cómo nos está enseñando a nosotros didáctica?, ¿qué nos está enseñando?” **(titular pública pueblo)**

El primer testimonio da cuenta de la centralidad que aún conservan los métodos como construcciones teóricas estructurantes en las discusiones sobre la enseñanza de LE. En este caso particular, el abordaje de los distintos métodos se justifica en la intención de promover una aproximación ecléctica a la enseñanza, desconociendo las diferentes bases teórico-epistemológicas de cada método y confiando al docente novel la complicada tarea de alcanzar una metodología adecuada a partir de la combinación - ¿coherente? ¿posible? – de técnicas asociadas a diferentes métodos. Cuando la entrevistada afirma “no es tan fácil eso” – la combinación ecléctica – nos remite a la discusión que Kumaravadivelu plantea en torno al eclecticismo, siguiendo a Stern (véase el Capítulo 2).

La relación entre las instituciones formadoras y los niveles para los cuales se forma se materializa en el cuestionamiento a los docentes formadores que han tenido un escaso o nulo desempeño profesional en la educación secundaria, como podemos ver en el segundo fragmento arriba y en los siguientes:

Pienso que todas las profes del profesorado tendrían que estar trabajando en la secundaria, tener unas horitas al menos, para tener los pies sobre la tierra ... **(titular pública pueblo)**

Es cierto que las profesoras (*de la formación*) no tienen como central la práctica en una escuela y están preparando docentes que se van a desempeñar ahí, en contextos que por ahí ellas dejaron por alguna razón... **(reemplazante privada Santa Fe)**

Al referirse a los aprendizajes construidos durante la formación docente, los

entrevistados nuevamente destacan los vínculos entre el sistema formador y las escuelas, así como las experiencias transitadas en los espacios de práctica:

Lo que me aportó fueron las docentes que nos contaban sus experiencias en la escuela secundaria, cómo era enseñar en lo cotidiano. **(interina pública pueblo)**

Siempre sirven las observaciones que tenés en 3ro y 4to... ves la práctica de otra persona y analizás cuál es su rol... **(interina privada Rosario)**

Una de las entrevistadas explora sus preocupaciones profesionales presentes y comparte una percepción recientemente construida sobre su propio trayecto de formación, sobre las experiencias de enseñanza y aprendizaje que vivenció en el profesorado:

Por tanto conflicto que me genera a mí enseñar del modo ideal para mí ... pensaba, de mis profesoras de la formación, ¿quiénes me enseñaron el modo? ¿quiénes me enseñaron el contenido y la manera de enseñarlo? ¿quiénes en su desempeño, me “vendieron” la teoría, me sugirieron “lo exitoso”? y la verdad, muy pocas ... la mayoría, no sé si por el nivel terciario o qué, nos daba “lectures” ... en Lengua, que es lo que hacemos nosotras, enseñar lengua, seguíamos un libro ... con mucho placer para mí ... digo, a todas las profesoras les encuentro algo bueno, pero las grandes profesoras a las que yo he admirado y admiro, en muchas de las clases han hecho lo mismo que yo hago ahora en mis clases ... pero yo soy una “pichi” que trabaja en una escuela ... yo lo pude pensar ahora que hace años que me recibí, nunca lo había pensado antes, yo había “comprado” a mis profes con los ojos cerrados ... **(reemplazante privada Santa Fe)**

Si bien la entrevistada se refiere a las docentes formadoras, entendemos que lo que verdaderamente pone en cuestión son las propuestas didácticas, las estrategias y los dispositivos de mediación pedagógica que considera característicos de la formación docente. La segunda mitad de este fragmento se refiere al uso de los manuales en algunas asignaturas del profesorado, cuestión que discutimos en la sección 8.3. En este punto nos interesa detenernos en las primeras líneas de su afirmación, cuando se pregunta “¿quiénes en su desempeño, me “vendieron” la teoría?”, es decir, cuando cuestiona la relación

contenido-forma en la formación docente. Se vislumbran, de acuerdo a este testimonio, discordancias entre los saberes que la formación selecciona y las experiencias de aprendizaje que les propone transitar a los futuros docentes; podríamos arriesgar, también que la entrevistada percibe una desconexión entre el saber didáctico y la forma en la que se le enseñó el contenido disciplinar, considerando la referencia que realiza a la asignatura Lengua. Que la relación contenido-forma se perciba como débil, o nula, representa una preocupación importante, porque tal como afirma la entrevistada, los docentes noveles suelen recurrir, de manera consciente o no, a sus experiencias de aprendizaje, a sus biografías formativas, cuando llega el momento de resolver los avatares de las primeras prácticas de enseñanza. Es probable, entonces, que esta entrevistada esté replicando prácticas observadas y vivenciadas que poco tienen que ver con los saberes pedagógico-didácticos que la formación intenta, retóricamente al menos, transmitir.

No resultó fácil, durante las entrevistas, obtener descripciones detalladas, en profundidad, de las prácticas docentes en las que los graduados se involucran para abordar las problemáticas discutidas; en las secciones precedentes intentamos bosquejar algunas alternativas propuestas en relación al uso de la LE (8.1), a recursos didácticos diferentes del manual (8.3), a prácticas evaluativas diferentes de la prueba escrita (8.4) y a la generación de buenos vínculos con los alumnos (8.5), que retomaremos más adelante. Con respecto a la agenda de la Didáctica Específica, a los saberes que ésta debería promover, dos de los graduados realizaron propuestas concretas:

Eso de la construcción de la autoridad docente es un tema interesante para incluir en la didáctica... otra cosa que me parece importante, que no sé definir bien, es que el estudiante salga (*del profesorado*) con una noción del cambio permanente, que hay que ir adaptándose – o no, no adaptándose – cambiando o transformándose en forma permanente de acuerdo a la realidad donde se manejen. **(titular pública pueblo)**

Si me preguntás a qué apuntaría hoy más, desde la didáctica, es salirnos un poco de los manuales y tratar de enseñar con el vector al revés, no entregar el contenido, sino que lo vayan descubriendo, eso ... **(reemplazante privada Santa Fe)**

Las sugerencias resultan coherentes entre sí, de alguna manera. Si el estudiante de la formación docente es capaz de reconocer la complejidad inherente a las múltiples formas posibles de ser alumno, aula, escuela, entonces reconocerá también el valor de propuestas didácticas que fomenten construcciones singulares por parte de los alumnos, en vez de prescribir una única forma para todos. En este punto consideramos pertinente retomar las categorías que guiaron el análisis de los relatos escritos de los estudiantes, para ponerlas en diálogo con los relatos orales de los graduados: la ilusión de homogeneidad y la sensibilidad a las particularidades.

8.8. “Contextos de todos los colores”

En el análisis de los diarios de práctica y las narrativas de los estudiantes residentes pudimos advertir que la heterogeneidad observada en los grupos de alumnos representó un motivo de preocupación: los chicos no siempre asistían a clases, no todos prestaban atención, algunos se olvidaban los materiales, cuando trabajaban lo hacían a diferentes ritmos, algunos sabían inglés, otros no. Los relatos estaban permeados con sorpresa y desconcierto ¿cómo darles clases a alumnos tan diferentes entre sí, todos juntos en la misma aula? Estos sentimientos rápidamente se transformaron en búsqueda y construcción de opciones didácticas para abordar lo que parecía ser un problema.

Los graduados recientes no manifestaron sorpresa ante la heterogeneidad presente en las escuelas; si bien ésta puede configurarse en una demanda, o un desafío, en el marco de sus prácticas, la perciben como inherente a su actividad y sus contextos de enseñanza:

Hay contextos de todos los colores (**reemplazante**)

Tiene que ver de vuelta con el contexto, digo, el uso de inglés en qué contexto, con qué posibilidades ... (**interina pública pueblo**)

Solo una de las entrevistadas expresa cierto desconcierto ante las contingencias que acarrea la pluralidad de sujetos-alumnos que transitan el aula:

Vos te imaginás que va a haber uno revoltoso, que a lo mejor se va a poner a escuchar música al máximo volumen ... pero llegás y no es uno solo ... es ese, más

el que tiene los auriculares puestos, más el que baila, más el que saca fotos ... son muchas cosas juntas ...(...) si tenés el proyector, a lo mejor los mantenés a todos mirando lo mismo, pero si están trabajando con sus computadoras, cada cual está en una parte diferente, se desconcentran, o preguntan “¿puedo mirar al mismo tiempo un video?” y, ... ¿qué haces? **(interina privada Rosario)**

El entrevistado que cuenta con más años de experiencia y más estabilidad laboral parece basar muchas de sus decisiones pedagógicas en las diferencias, precisamente:

En 1ro y 2do trabajamos con las netbooks (...) hablar en 1ro o en 2do año todo el tiempo en inglés hace que los chicos se bloqueen y se alejen aun más de la materia (...) lo que hago es usar algunas frases fijas en inglés, para saludar, o para algunos rituales (...) con los más grandes puedo usar ya más inglés en las clases y si bien ellos no pueden hablar, entienden las consignas, leen oraciones cortas, a algunos les gusta (...) en 1ro y 2do yo no tomo evaluaciones formales, los evaluó a partir de los trabajos que van haciendo (...) a esos chicos (los del ciclo superior) sí les tomo evaluación formal y bien larga y exigente (...) les explico qué implicancias tiene su título (técnico profesional) y que tienen que prepararse bien. **(titular pública pueblo)**

La ilusión de homogeneidad permanece latente, empero, en las prácticas más tradicionales, las asociadas al uso del manual y a la prueba escrita como principal, o único, instrumento de evaluación; son prácticas que necesariamente tienden a la estandarización y obturan las singularidades. Los entrevistados reconocen lo conflictivo de estas prácticas – la apatía de los alumnos, los propios resguardos éticos en torno a la idea de justicia en la que se basan, las dudas en cuanto a los aprendizajes que promueven -, pero en algunos contextos les resultan ineludibles:

Entonces, seguís el libro porque no te gusta cruzarte en la puerta con el padre y que te estén recriminando la página que no se dio. **(interina privada Rosario)**

La evaluación que se necesita como instancia formal – tener un papel - porque muchos te lo piden así, la mayoría. **(reemplazante privada Santa Fe)**

8.9. Comentarios al margen

Si bien las seis entrevistas realizadas aportaron una gran cantidad de datos, como demuestra el análisis, y esto contribuyó a la profundidad y la complejidad de la indagación, siempre sostuvimos la preocupación por llegar con nuestras preguntas a diferentes regiones de la provincia, más allá de la distancia, ampliando así también las posibles perspectivas sobre el objeto de interés. Con este propósito, diseñamos un cuestionario digital auto administrado que fue enviado a los docentes principiantes contactados inicialmente que habían manifestado predisposición para ser entrevistados pero tuvieron inconvenientes prácticos para participar de la entrevista. Si bien este grupo estaba compuesto por once sujetos, solo cuatro contestaron el cuestionario y una de las respuestas fue desechada dado que el docente contaba con más antigüedad en la profesión docente que la requerida.

El cuestionario fue confeccionado a partir de los datos surgidos en las entrevistas. En primer lugar, se interrogó a los docentes sobre su fecha de egreso del instituto formador, su situación de revista y sus contextos de actuación. En un segundo apartado se listaron las áreas de preocupación identificadas en el análisis de las entrevistas, que fueron ejemplificadas a partir de fragmentos seleccionados de entre los decires de los entrevistados, y se les solicitó a los docentes que marcaran aquellas temáticas/problemáticas que se les hubieran presentado durante sus primeras experiencias profesionales. A continuación se les pidió que compartieran más detalles acerca de sus propias experiencias en relación a las temáticas/problemáticas seleccionadas. En un tercer apartado, se les consultó hasta qué punto su formación docente inicial había abordado esos aspectos y se les solicitó también que realizaran alguna recomendación concreta al respecto, pensando especialmente en el espacio Didáctica Específica.

Dado que las respuestas fueron escasas – solo tres – no consideramos pertinente realizar un análisis de corte cuantitativo. Comentaremos brevemente, empero, algunos datos que pueden colaborar a la profundización de las aproximaciones realizadas en el análisis de las entrevistas. De los tres docentes en cuestión, dos viven y se desempeñan en la zona norte de la provincia y recibieron en 2010 y 2013. El tercer docente es de la región oeste de la provincia y aunque se graduó en 2008 decidimos tener en cuenta sus respuestas para ampliar así la cobertura territorial de la indagación. Al tener que identificar las

situaciones dilemáticas con las que se encontraron en sus primeras experiencias de enseñanza de inglés, los tres seleccionaron el monolingüismo en relación a su carácter prescriptivo y la incompatibilidad de este mandato con sus contextos de enseñanza. El docente que se desempeña mayormente como reemplazante relaciona la imposibilidad de llevar adelante toda la clase en inglés con las prácticas de los docentes titulares y los tres la vinculan también con la recepción por parte de los alumnos, que puede ser de resistencia o de malestar.

Al ser consultados sobre el abordaje que su formación inicial realizó de las temáticas/problemáticas listadas, un docente afirma que el monolingüismo fue suficientemente tratado, mientras que los otros dos opinan que el tratamiento de este tema fue insuficiente o irrelevante. En relación al objeto de enseñanza - ¿qué enseñamos cuando enseñamos inglés? -, un docente afirma que este tema no fue abordado por la formación inicial y los dos restantes sostienen que el abordaje fue insuficiente o irrelevante. Al consultárseles por el tratamiento que recibió el tema de los manuales todos coinciden en que fue restringido. Por el contrario, al indagar sobre la presencia de la evaluación entre los contenidos de la formación docente, la mayoría sostiene que el tema fue abordado de manera exhaustiva. Las respuestas son muy disímiles cuando se trata de la temática de los vínculos entre docentes alumnos; van desde el abordaje exhaustivo hasta el absoluto desconocimiento. Un tema en relación al cual hay coincidencias es la socialización profesional de los docentes, que de acuerdo a estos sujetos no fue abordado durante su formación.

De hecho, uno de los docentes propone que la socialización laboral ingrese a la agenda de la formación docente; además, considera deseable que se trate el inglés como contenido escolar y que se aliente a que los docentes utilicen inglés en sus clases pero de manera realista, a sabiendas de que no será fácil. Otro docente recomienda que la Didáctica Específica profundice el tratamiento que realiza del contenido a enseñar, así como del lugar de los manuales en la enseñanza de inglés. Al ser consultados sobre sus experiencias particulares en la formación docente, dos de los sujetos relatan situaciones muy específicas, relacionadas con la ausencia de profesores y con el hecho de que la mayor parte de los formadores no contaban con una vasta experiencia en el nivel primario o secundario.

A pesar del carácter restringido de los datos, nos resultan útiles para corroborar la

extensa presencia del mandato monolingüe en la formación docente y las respuestas de frustración que genera tanto en docentes principiantes como en sus alumnos en la escuela secundaria. Otros dos temas que, al igual que en las entrevistas, surgen con prominencia son el objeto de enseñanza – el inglés concebido como contenido escolar – y los manuales, sus implicancias culturales y las posibilidades de realizar selecciones y adaptaciones a partir de ellos.

En este capítulo y el anterior nos hemos puesto en diálogo con las voces de estudiantes residentes, a través de sus escritos de formación, y de graduados recientes, a través de entrevistas, para que nos orienten en la búsqueda de los grandes temas de la Didáctica Específica del inglés como LE. Hemos leído y escuchado atentamente los relatos sobre sus primeras experiencias de enseñanza en la búsqueda de las situaciones conflictivas, los avatares, los dilemas, con los que se han encontrado con la intuición de que éstos representan el ovillo de hilo de Ariadna en el camino de la construcción de una agenda regionalmente situada y relevante para la Didáctica Específica. Nos hemos encontrado con temáticas que preveíamos – el *enfoque monolingüe*, el carácter prescriptivo de *métodos y manuales*, los *formatos evaluativos tradicionales* -, se han iluminado otras dimensiones a partir, precisamente, de la debilidad o la imprecisión con que se las aborda, como la concepción del *contenido* del inglés como asignatura curricular y han emergido temas novedosos, que nos comprometen a pensar la didáctica desde una perspectiva multidimensional, compleja y política, como *la construcción de autoridad* y la *socialización laboral* de los profesores recién graduados.

CUARTA SECCIÓN

Discusión y propuestas.

9. Entre lo existente, lo deseable y lo posible

“I have all along believed that we should direct our acts of cognition towards confidently searching for what is desirable rather than comfortably setting for what is doable (...) If we gaze only at the doable, we may not get to the desirable”⁵⁵ (Kumaravadivelu, 2011: s/d)

El propósito central de este trabajo ha sido realizar una aproximación a la Didáctica Específica del Inglés como lengua extranjera y más particularmente a la(s) manera(s) en que se configura como un espacio curricular en la formación de profesores de inglés.

Hemos realizado un abordaje descriptivo que involucró, por un lado, un recorrido por los procesos socio-históricos de construcción disciplinar los cuales, a nuestro entender y en acuerdo con los expertos, giraron mayormente en torno a los mandatos prescriptivos – el método y los métodos – y a las propuestas alternativas que buscaron y aún buscan apartarse de dichos mandatos. Asimismo, hemos intentado ofrecer una descripción – intencionalmente limitada, por supuesto – de los territorios en los cuales se materializa y se tensiona lo concerniente a nuestro objeto de interés, la Didáctica Específica del Inglés: es decir, la formación docente y la escuela secundaria. Estos recortes territoriales fueron inicialmente abordados de manera general, a partir de la lectura atenta de la bibliografía y los documentos curriculares; en una segunda instancia, se realizó un acercamiento regionalmente situado que involucró las voces de docentes formadores – a través de sus planes de cátedra -, de estudiantes residentes del nivel secundario – a través de sus diarios de práctica – y de graduados recientes con actuación en la educación secundaria – a través de entrevistas -.

Estas diferentes líneas de lectura, diálogo y escritura han facilitado una aproximación a nuestro objeto de interés que, además de generar conocimiento acerca del estado de situación – a sabiendas de que se trata de conocimiento parcial y relativo, claro está -, nos permite esbozar algunas propuestas que ponen en tensión la agenda actual,

⁵⁵ “Siempre he creído que debemos dirigir nuestros pensamientos con confianza hacia la búsqueda de aquello que es deseable en vez de conformarnos cómodamente con lo asequible (...) Si solo contemplamos lo asequible, es posible que nunca alcancemos lo deseable.” (Kumaravadivelu, 2011: s/d)

existente, de la Didáctica Específica en la formación docente con una agenda posible, ¿deseable? Estas propuestas que tensionan surgen del diálogo entre las prescripciones curriculares para el profesorado y para la educación secundaria, las prácticas de la formación y las prácticas de enseñanza en las escuelas, los problemas que la disciplina aborda y los avatares en las experiencias docentes; son propuestas que buscan avanzar en la construcción de la disciplina, la Didáctica Específica, desde una perspectiva regional y nacional.

A continuación, entonces, a partir de la recuperación de las temáticas y problemáticas analizadas en los capítulos precedentes, pondremos a consideración algunos posibles aportes para la construcción de una agenda contextualmente situada para la Didáctica Específica en la formación de profesores de Inglés. A modo de lógica organizadora elegimos retomar los parámetros de la pedagogía post método (Kumaravadivelu, 1994, 2001, 2003, 2006a) - particularidad, practicabilidad y posibilidad – por su alto grado de compatibilidad con las intenciones de reflexión, teorización y transformación que orientan esta tesis.

9. 1. Particularidad

Una didáctica basada en la particularidad es aquella que es sensible a lo que les es propio y constitutivo a los docentes, los estudiantes, las instituciones y los propósitos de la educación como parte del entramado de un contexto sociocultural específico (Kumaravadivelu, 2001). La particularidad se configura, entonces, como proceso – se aprende sobre ella a través de la observación, la interpretación y la acción – y como objetivo – es el requisito para la generación de propuestas didácticas sensibles a los contextos de enseñanza (*ibíd.*). La distinción propuesta por Holliday (1994) y retomada por Wedell y Malderez (2013) entre los contextos BANA y los contextos TESEP (véase Capítulo 1) es un buen punto de partida para valorar la relevancia y el potencial de particularidad - de sensibilidad a los contextos - de las temáticas privilegiadas por la Didáctica Específica y los diálogos entre éstas y las prácticas de enseñanza de inglés en las escuelas.

La enseñanza de inglés como parte de la oferta curricular de la educación secundaria obligatoria en Argentina comparte muchos rasgos identificados como propios de los

contextos TESEP: los docentes comparten la lengua materna/de escolarización con los estudiantes, enseñan a grupos numerosos y/o a gran cantidad de grupos en condiciones materiales que pueden no ser óptimas, su trabajo es sostenido económicamente y regulado normativamente por el Estado pero su formación y su uso de recursos didácticos están orientados por la investigación y la producción académica provenientes del contexto BANA (Wedell y Malderez, 2013). Los estudiantes, por su parte, sostienen como mayor fuente de motivación el interés por aprobar la materia dado que ésta es parte del programa de formación que deben completar⁵⁶. Asimismo, comparten entre ellos la lengua materna y/o de escolarización y generalmente encuentran pocas oportunidades de uso de la lengua extranjera por fuera de las propuestas didácticas que puedan realizar los docentes.

Esta caracterización podría considerarse obvia, a simple vista, y podría dudarse de la necesidad de hacer hincapié en la distinción BANA-TESEP en la formación didáctica de los futuros profesores de inglés. Empero, no debemos descuidar el lugar preponderante que ocupan las producciones académicas originadas en el contexto BANA en la formación docente y la enseñanza de inglés en el contexto TESEP. Cabe recordar que la mayor parte de la bibliografía propuesta por los planes de cátedra analizados se origina en el contexto angloparlante (véase Capítulo 6); de hecho, el análisis de dos de los manuales más citados en dichos planes nos permitió identificar algunas áreas de vacancia: las implicancias del contexto de enseñanza exolingüe así como los alcances del contexto socio-político, educativo y normativo⁵⁷. La distinción BANA-TESEP, entonces, viene a alertarnos sobre la posible ausencia de temáticas localmente relevantes en una agenda universalista para la enseñanza de inglés y nos urge en la búsqueda y la incorporación de fuentes locales a las propuestas de formación didáctica en los profesorado de la región. En este trabajo hemos recurrido a las voces de numerosos autores argentinos, expertos en la enseñanza de inglés, que pueden abonar esta intencionalidad: Banegas (2011), Barboni y Porto (2011), Barboni (2012), Braun (2011), Corradi (2013), Díaz Maggioli (2014)⁵⁸, Gandolfo (2009), López

⁵⁶ No descuidamos el hecho de que existen estudiantes que por sus prácticas juveniles y/o sus intereses socioculturales se sienten atraídos hacia el inglés, como tampoco el hecho de que éstos y/u otros estudiantes pueden no encontrar motivación alguna en la calificación.

⁵⁷ Vacancia que no nos sorprende ya que los manuales analizados (Brown, 2001; Harmer, 2001) son de distribución global y por lo tanto están dirigidos a contextos socio-políticos, lingüísticos y educativos muy variados.

⁵⁸ Si bien Gabriel Díaz Maggioli es uruguayo, consideramos que la inclusión de sus investigaciones y producciones en la agenda de la Didáctica Específica también puede realizar un aporte a la regionalización de

Barrios y de Debat (2014), Soto (2014), entre otros.

También en relación con la bibliografía originada en el contexto angloparlante, especialmente con la desarrollada para ser distribuida globalmente, debemos tener en cuenta la insatisfacción expresada tanto por estudiantes residentes como por graduados recientes en relación a las propuestas de los manuales utilizados en la educación secundaria (véase Capítulos 7 y 8). Ambos grupos resaltan el desinterés que los estudiantes demuestran con respecto a las temáticas seleccionadas por los manuales, mientras que los profesores también mencionan el carácter prescriptivo que el manual asume, o asumió, en sus prácticas docentes. La primera de las problemáticas puede relacionarse con el hecho de que los textos de distribución global evitan la inclusión de temáticas ligadas a un entorno cultural particular, que podrían resultar ofensivas o controvertidas a la luz de otros parámetros culturales diferentes (Tomlinson, 2010). Al mismo tiempo, sin embargo, la homogeneización temática y metodológica a la que recurren guarda coherencia con los valores y los modos de hacer occidentales, del contexto BANA principalmente. En este sentido, resulta valiosa la experiencia relatada por Banegas (2010) que da cuenta de un currículum construido a partir de la coexistencia de materiales estandarizados junto con materiales auténticos seleccionados e intervenidos por los docentes y la negociación entre docentes y estudiantes para acordar las temáticas a tratar (entre ellas, el matrimonio igualitario, las adicciones, las familias mono parentales, la inmigración, la religión, etc.).

Esta experiencia pone sobre el tapete, además, el tema de la autonomía del docente y el ejercicio que puede hacer de ella al momento de relacionarse con el manual. El análisis de los planes de cátedra (véase Capítulo 6) revela que el abordaje de los manuales como temática es restringido en la Didáctica Específica, lo que nos lleva a proponer que la problematización de éstos como artefactos no solo pedagógicos, sino culturales, pase a formar parte de una agenda posible para este espacio, así como también las diferentes maneras de vincularse de los docentes con las propuestas editoriales. En cuanto al primer punto, y siempre a partir de la intención de promover la sensibilidad a las particularidades, se plantea como necesario que los futuros profesores puedan distinguir las posibilidades de diálogo (inter)cultural que ofrecen, o no, los manuales de distribución global, los adaptados y los desarrollados localmente, que sean capaces de evaluar la coherencia entre estas

propuestas y los diseños curriculares nacionales y jurisdiccionales, que puedan valorar su pertinencia en relación a los intereses y formas de aproximarse al conocimiento de sus alumnos y que se sientan autorizados para realizar recortes, adaptaciones y aportes a las propuestas prefabricadas.

En el Capítulo 2 señalamos, siguiendo a López Barrios y de Debat (2014), que una de las características apreciadas en los manuales desarrollados en el contexto local es el uso de la lengua materna en las consignas, para promover la autonomía del estudiante, y en las comparaciones contrastivas propuestas a la hora de reflexionar sobre la lengua extranjera. Por otra parte, las voces de los estudiantes residentes y los profesores recién graduados expresaron una importante preocupación acerca del rol del castellano en la enseñanza del inglés (véase Capítulos 7 y 8). Preocupación que, a nuestro entender, surge de la tensión entre el mandato monolingüe – que la formación docente pareciera estar perpetuando, intencionalmente o no – y las demandas de un contexto de enseñanza exolingüe y TESEP – no abordado como temática en la Didáctica Específica, de acuerdo al análisis de los planes de cátedra (véase Capítulo 6).

Los residentes y los docentes noveles se debaten entre la “obligación” de desarrollar sus clases en inglés y la imposibilidad de hacerlo y si bien todos, en diversas medidas, recurren a la lengua materna, parecieran vivenciar esto con frustración y hasta cierta culpa dado que, a su entender, revela sus desventajas como docentes y las desventajas de sus contextos de enseñanza. La posibilidad de que la lengua materna pueda ocupar un lugar formativo, y por ende beneficioso, en la clase de lengua extranjera se les plantea como inescrutable a estos (futuros) docentes con escasas excepciones. Este emergente problemático nos hace pensar que las características y los desafíos de un contexto de enseñanza exolingüe deberían conformar parte de la agenda de la Didáctica Específica. Asimismo, los futuros profesores deberían tener la chance de involucrarse en experiencias de observación e indagación que les permitan identificar en las clases propias, de los docentes co-formadores y de los propios docentes de la formación los contenidos, las tareas y los momentos en los cuales se potenciarían las posibilidades de aprendizaje si el abordaje fuera bi/plurilingüe.

Entendemos, además, que la propuesta de la formación docente para esta temática debe trascender una intencionalidad descriptiva y dar cuenta de las implicancias políticas e

ideológicas que trae aparejadas realizar una opción ya sea por el monolingüismo o por el bilingüismo aditivo en la clase de inglés. En cualquiera de los dos casos, la formación docente - ¿por qué no la Didáctica Específica? – tiene la responsabilidad de abordar y complejizar el lugar de la lengua inglesa en el desarrollo de construcciones socio-históricas como el colonialismo, el imperialismo, la globalización, las relaciones inter y transculturales, la lógica centro-periferia, las variedades lingüísticas, sus diferentes grados de prestigio y su relación con la distribución de poder material y simbólico. Podría pensarse, y esta ha sido la tendencia en el ámbito de la enseñanza de inglés (Pennycook, 1989), que estas construcciones se configuran en espacios muy lejanos al aula y que por ende son escasos los diálogos que pueden establecer con las decisiones didácticas de los docentes. Muy por el contrario, en este trabajo sostenemos que en decisiones áulicas, como por ejemplo otorgarle o no valor a la lengua materna en el proceso de aprendizaje de inglés, se transparentan y se materializan posicionamientos político-ideológicos de los cuales los docentes pueden estar más o menos al tanto. De allí el interés por proyectar una Didáctica Específica multidimensional, abierta a la complejidad y políticamente comprometida.

Antes de cerrar este apartado consideramos necesario referirnos al lugar preponderante que el método y los métodos parecen ocupar en la agenda existente de la Didáctica Específica (véase Capítulo 6). Entendemos que cualquier revisión histórica de los métodos que no esté acompañada de una mirada crítica hacia la centralidad que éstos han tenido en los desarrollos de nuestra área y hacia la impronta prescriptiva que los caracteriza puede resultar contraproducente para la formación de los futuros profesores. Los estudiantes del profesorado podrían confundir a los métodos con alternativas para la enseñanza vigentes, todas igualmente válidas, ordenadas y coherentes – a modo de recetas – de entre las cuales es factible seleccionar una y aplicarla. La concepción de una formación docente aplicacionista se deja entrever tanto en el discurso de algunos de los planes de cátedra analizados como en los decires de los profesores entrevistados. Esta concepción, que privilegia la transmisión de conocimiento prefabricado (¿los métodos?) para su implementación posterior al pie de la letra, no contribuye al desarrollo de prácticas de enseñanza contextualmente situadas y sensibles a las particularidades, y mucho menos apuesta a la educación de un docente de inglés autónomo.

9.2. Practicabilidad

En el primer capítulo tomamos la palabra de Feldman (2008), quien describió los paquetes instruccionales correspondientes a la lógica tecnicista como “a prueba de profesores” – aun docentes incompetentes, o con escasa preparación, podrían implementarlos y garantizar resultados iguales o similares al modelo buscado. La pedagogía post método se propone, por el contrario, favorecer la preparación de profesores conocedores de su disciplina y seguros de sí mismos, condiciones necesarias éstas para que puedan “teorizar acerca de sus prácticas y poner en práctica las propuestas resultantes” (Kumaravadivelu, 2001: 541). El parámetro de la practicabilidad, entonces, apuesta a la construcción de conocimiento docente generado a partir de y para la práctica. En cierto sentido, la practicabilidad se identifica con el proceso de construcción metodológica que, al decir de Edelstein, implica la “articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de ésta por parte de los sujetos y las situaciones y los contextos particulares que constituyen los ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan” (1996: 85).

En el apartado anterior señalamos la necesidad de que los futuros docentes se involucren en ejercicios de indagación para realizar propuestas en torno al uso de la lengua materna y la lengua extranjera en la clase de inglés. Este mismo dispositivo – de observación, búsqueda y generación de hipótesis – parece también adecuado para el abordaje de uno de los temas centrales de la Didáctica Específica: el contenido de la enseñanza. Como pudimos apreciar en el Capítulo 6, este tema aparece con recurrencia entre los contenidos de los planes de cátedra; aparece fundamentalmente relacionado con las prácticas del lenguaje de comprensión y de producción (nombradas en los planes como habilidades) y en menor medida con áreas como el vocabulario, la gramática y la pronunciación. Los relatos tanto de residentes como de graduados nos ofrecen una mirada mucho más restringida del contenido a enseñar en la asignatura inglés en la escuela secundaria: se trata de no mucho más que tiempos verbales y algunos ítems léxicos. Esta delimitación acotada es criticada por los profesores noveles; empero, no se identifican en sus decires otras formas posibles de concebir el contenido de la asignatura.

Esta imposibilidad representa, sin dudas, un problema a abordar por la Didáctica Específica; la indagación y el estudio de casos surgen como estrategias potentes para promover en los futuros docentes el involucramiento con la reflexión y con la acción. La

pregunta que se nos plantea, y que puede convertirse en pilar de una agenda posible para la Didáctica Específica, es ¿cuál es el contenido de la asignatura inglés en las escuelas secundarias santafesinas? Y ¿cuál podría ser, en cambio? Se trata de interrogantes genuinos; no cabe esperar que los estudiantes encuentren “esas” respuestas que los formadores ya poseen – o creen poseer -. Clarissa Menezes Jordao realizó un planteo similar en un ámbito de intercambio y debate profesional⁵⁹ al preguntarse qué significa saber una lengua extranjera en el contexto latinoamericano: ¿cuándo podemos decir que un hablante argentino conoce una lengua extranjera? ¿qué saberes y habilidades debe haber desarrollado? ¿son idénticos para todas las lenguas extranjeras? ¿son los mismos que requiere un hablante en el contexto europeo, o asiático? Asimismo, estos interrogantes nos remiten a la problematización de las metodologías imperantes que realizó Soto (2014) – véase Capítulo 2 -: si los estudiantes de las escuelas secundarias de la región parecen vincularse con el inglés en el marco de prácticas sociales relacionadas con el entretenimiento, ¿cómo pueden dar cuenta de esto las selecciones de contenidos y experiencias de aprendizaje y las opciones metodológicas realizadas por los docentes?

Nos resulta evidente que, al alejarnos de las certezas y las prescripciones que se originan mayormente en el contexto BANA, temáticas como el uso de la lengua materna en la clase de inglés y el contenido mismo de esta asignatura se configuran en territorios prácticamente inexplorados. Una Didáctica Específica comprometida con posibilitar prácticas de enseñanza de inglés sensibles a las particularidades regionales puede, a partir de su propuesta metodológica, involucrarse en la construcción de conocimientos contextualmente relevantes en relación a estos temas – y otros tantos -, así como en la educación de docentes que se permitan preguntarse, indagar, proponer y evaluar con autonomía y espíritu transformador.

9.3. Posibilidad

La posibilidad como parámetro de una pedagogía post método se propone hacer visibles las relaciones entre lo que acontece en la clase de inglés y las condiciones sociopolíticas que promueven u obturan ciertas prácticas educativas. El pensamiento y la acción didáctica no pueden ejercerse de modo aséptico, desprendidos de los contextos

⁵⁹ Luego de una ponencia en el marco de las XV Jornadas y II Congreso Latinoamericano de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior (Facultad de Lenguas, UNC, Córdoba, 2015).

institucionales y comunitarios, ni desconociendo las relaciones de poder imperantes y los roles que éstas predeterminan tanto para docentes como para estudiantes. En este sentido, las propuestas didácticas pueden venir a confirmar el orden establecido, o a ponerlo en cuestión; cualquiera de estas dos vías involucra una manera particular de relacionarse con las experiencias y los procesos de construcción de identidad de los estudiantes. Una propuesta para la enseñanza de inglés basada en la posibilidad es esencialmente crítica y transformadora en cuanto habilita espacios para la expresión y la comprensión de lo propio - los temas que nos interpelan, la propia lengua, nuestras experiencias de vida – y facilita la toma de la palabra como acción política.

Cabe retomar la afirmación de Barboni y Porto (2011) en cuanto a que tradicionalmente los docentes de inglés hemos incurrido en prácticas de “otherization”, posicionándonos en situación de inferioridad con respecto a los expertos del contexto anglosajón y depositando una mirada deficitaria sobre los estudiantes a partir de evaluarlos en términos de la distancia entre ellos y el ideal del hablante nativo. Se trata de tradiciones que resultan determinantes al momento de seleccionar los materiales didácticos, el contenido y/o la(s) lengua(s) mediadora(s) en la enseñanza. Temas y materiales con los cuales los alumnos no puedan relacionar sus experiencias, contenidos que no operen como herramientas para expresar lo propio y una lengua no solo extranjera sino también normalizadora, son prácticas que reducen a los estudiantes a la condición de subalternos - el otro / *the other* – y que generan actitudes de resistencia y/o indiferencia. Por esto es que se plantea como necesario, en el marco de la Didáctica Específica, analizar el alcance de las prácticas naturalizadas en el área y cuestionarse de qué manera dialogan con las sensaciones de malestar y desinterés que, por ejemplo, describen los residentes y los profesores noveles en los estudiantes de la escuela secundaria.

Tomamos el parámetro de posibilidad como catalizador también para pensar las experiencias de formación que transitan los futuros profesores. El análisis de los planes de cátedra dejó entrever una tendencia homogeneizante (véase Capítulo 6) – la creencia en *la* metodología para enseñarle *al* alumno en *la* escuela –, un posicionamiento que no da cuenta del carácter dinámico y multireferencial de la enseñanza y que no educa a los estudiantes para interpretar y actuar sobre realidades complejas. Plantemos, en acuerdo con una perspectiva sociocultural de la formación docente (véase Capítulo 5), la necesidad de que la

Didáctica Específica proponga, por un lado, un diálogo formativo entre los conceptos espontáneos de los estudiantes – aquellos contruidos a partir de sus experiencias de aprendizaje y escolarización – y los conceptos académicos que propone la formación docente – producto de la indagación y la teorización –. Asimismo, consideramos fundamental que los contextos y procesos de escolarización ingresen en toda su complejidad a la agenda de la Didáctica Específica a través de experiencias como la observación, el estudio de casos, los grupos de estudio y/o el diálogo con estudiantes más avanzados o docentes graduados, entre otras. Como señalamos anteriormente, estos dispositivos pueden resultar valiosos a la hora de desnaturalizar los prejuicios y representaciones circulantes en torno al contenido, los materiales, el uso de la lengua extranjera y la evaluación. Es en este último punto, la evaluación, donde más se evidencian las prácticas didácticas homogeneizadoras y donde más se tensionan las intenciones transformadoras con las gramáticas de las instituciones educativas y las historias vividas de los docentes como estudiantes.

Se trata, en gran medida, de generar oportunidades para que los estudiantes comiencen a vivenciar la intensidad y conflictividad inherentes al trabajo docente. Afirmamos al comienzo de este apartado que las decisiones didácticas no pueden concebirse enajenadas de los contextos sociopolíticos y esto se hace más que evidente cuando se trata de las condiciones – los tiempos, los espacios, los recursos – del trabajo docente. Las voces de los profesores noveles confirman que los avatares a los que se enfrentan al momento de pensar y ejercer la enseñanza están fuertemente cruzados por condicionantes materiales, burocráticos y normativo-consuetudinarios (véase Capítulo 8). Es decir, las decisiones didácticas resultan de entretejer múltiples fibras que no pueden ignorarse al momento de planificar el recorrido de la Didáctica Específica, como tampoco puede ignorarse que el entramado resultante no es el ideal-prescripto, sino el posible en una contingencia particular.

Tanto más relevante es esto cuando la formación docente se propone, al decir de Terigi, ser al mismo tiempo permeable y resistente a las prácticas existentes:

(...) ser resistente en el sentido de no desvanecerse ante los imperativos de la vida cotidiana en las instituciones educativas, de romper con los circuitos reproductivos (...) permeable en el sentido de dotar a los futuros profesores de esquemas conceptuales y prácticos en términos de los cuales la vida cotidiana en

escuelas y colegios, y su propio desempeño en ellos, se les hagan inteligibles.

(2009: 133)

Una Didáctica Específica pensada a partir del parámetro de la posibilidad, entonces, debería poner en su agenda las experiencias de enseñanza de inglés en contextos de escolarización –múltiples, diversas y complejas –, mediar en la construcción de esquemas interpretativos que faciliten la acción y orientar esta acción hacia la transformación del status quo.

Nuestra hipótesis de trabajo se construyó en torno a la intuición de que las situaciones de encrucijada que tanto estudiantes residentes como profesores recién graduados atraviesan en sus primeras experiencias de enseñanza de inglés en las escuelas secundarias abonarían la revisión y la (re)construcción de la agenda para la Didáctica Específica en la formación docente. El trayecto de lecturas, diálogos, interpretación y escrituras transitado nos permite afirmar que la agenda deseable, ¿o posible?, no puede desprenderse de los grandes temas de la didáctica: el contenido (entendido, en nuestro caso como saber la lengua y acerca de ella), los materiales de enseñanza y la evaluación. Nos permite, al mismo tiempo, proponer un abordaje de estas temáticas siempre en articulación con las experiencias y los contextos de escolarización y la materialidad del trabajo docente. Asimismo, nos alienta a fomentar modos y dispositivos de formación que favorezcan la indagación por sobre la prescripción y la problematización por sobre la simplificación. En nuestra área, esto implica distanciarnos de modelos desarrollados en otros contextos y alentar e involucrarnos en la producción de conocimiento local. Finalmente, el camino de indagación transitado nos habla de la necesidad de una Didáctica Específica políticamente comprometida que, al decir de Terigi, “asume la responsabilidad social de lograr que todos los que asisten a las escuelas en calidad de alumnos alcancen las metas educativas que se consideran valiosas para el conjunto de la población” (2004: 193).

Desde una perspectiva crítica y transformadora de la educación en general, y de la enseñanza de inglés en particular, se nos hace ineludible delinear y proponer una agenda deseable para la Didáctica Específica, tanto en relación a los contenidos como a las formas. Empero, no podemos obviar hacer referencia a las condiciones materiales que son determinantes en la transformación de lo deseable en lo asequible. La propuesta curricular actual para la formación docente en inglés en la provincia de Santa Fe asigna un lugar muy

menor a la Didáctica Específica; y como para el resto de las asignaturas, se trata de un espacio estanco: no se prevén tiempos, recursos o dispositivos para que la Didáctica Específica dialogue explícitamente con otros espacios de la formación. Tampoco se previeron instancias de desarrollo curricular y/o desarrollo profesional docente, ni se ha alentado con recursos genuinos el involucramiento de los docentes formadores en prácticas de investigación y producción académica.

Es en el contexto de estas restricciones materiales que formadores y estudiantes transitamos la tensión entre lo deseable y lo posible para la Didáctica Específica y para la formación en general. Este estado de alerta y búsqueda permanente, sin embargo, parece ser inherente al pensamiento didáctico:

La didáctica (no toda didáctica, cabe insistir, pero sí buena parte de ella) “sabe” que en el nivel local de la práctica pedagógica se juega el proyecto político, y “sabe” que las propuestas de enseñanza no son inmunes a los condicionamientos que se presentan y que suelen analizarse en otros niveles. La didáctica “sabe” que, aunque existe cierto grado de autonomía para la enseñanza, proyectos didácticos alineados con la producción histórica de la igualdad, encuentran serios límites en contextos institucionales segregatorios (Connell, 1997) y “sabe” que políticas igualatorias tropiezan inexorablemente con los límites que les plantea una enseñanza que no haya sido interpelada en sus supuestos homogeneizadores. (Terigi, 2004: 193)

La Didáctica Específica que proponemos es, finalmente, una disciplina que no deja de pensarse a sí misma, que lo hace inmersa en entornos socio-históricos, culturales y políticos particulares – en diálogo y en tensión con ellos –, que permanece atenta a las responsabilidades sociales que le caben a la enseñanza de inglés en las escuelas y que mantiene una actitud alerta y transformadora ante las brechas entre lo deseable y lo posible.

A título personal, no puedo dejar de resaltar el valor que encuentro en poder reconocer y actuar sobre la tensión entre lo existente, lo deseable y lo posible. Es esa tensión la que se transformó en motor, timón y hoja de ruta para la búsqueda que representa este trabajo; el fuerte vínculo entre esta indagación y mi tarea de formadora se configura como el principal artífice al poder trazar estas últimas líneas. Elijo, a modo de cierre, un adagio con el que Kumaravadivelu inaugurara uno de sus trabajos: “What we’ve learned is a handful of sand; what we haven’t is the wide world”⁶⁰ (2006). Que sea la tensión entre lo

⁶⁰ “Lo que hemos aprendido es apenas un manojito de arena; lo que no es el mundo entero”.

poco que hemos aprendido y lo mucho que queda por conocer, entre lo posible y lo deseable, lo que nos alimente a los docentes el deseo, el pensamiento y la acción.

Referencias

- Allwright, D. (2005) Developing Principles for Practitioner Research: the Case of Exploratory Practice. *The Modern Language Journal*, 89, 353-364.
- Allwright D. (2006) Six promising directions in applied linguistics. En S. Gieve & I. K. Miller (Eds.), *Understanding the language classroom*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Banegas, D. (2009) Content Knowledge in Teacher Education: Where Professionalism Lies. *ELTED*, 12, 44-51.
- Banegas, D. (2010) Teaching more than English in Secondary Education. *ELT Journal*. doi:10.1093/elt/ccq016
- Banegas, D. (2011) From International Coursebooks to Teacher-Produced Materials. En Fernández, D. (Ed.) *Communicative Language Teaching and Learning Revisited. Conference Proceedings*. FAAPI, Tucumán.
- Baraldi, V. (2006) La Investigación en Didáctica: acerca de sus temas y problemas. *Itinerarios Educativos*, 1, 34-58.
- Baraldi, V. (2010) Una perspectiva teórico-metodológica para la enseñanza de la Didáctica. *III Congreso Internacional de Educación*. Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe.
- Baraldi, V., Bernik, J. & Díaz, G. (2012) *Una Didáctica para la Formación Docente. Dimensiones y principios para la enseñanza*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Barboni, S. & Porto, M. (Eds.) (2011) *Enseñanza de Inglés e Identidad Nacional. A los 200 años de la Revolución de Mayo*. La Plata: Ediciones al Margen.
- Barboni, S. (Ed.) (2012) *Postmethod pedagogies applied in ELT formal schooling: Teacher's voices from Argentine classrooms*. La Plata: Argentine ELT Innovation.
- Bax, S. (2003) The End of CLT: a context approach to language teaching. *ELT Journal*, 57 (3), 278-287.
- Beck, C. & Kosnik, C. (2006) *Innovations in Teacher Education. A Social Constructivist Approach*. Nueva York: State University of New York Press.
- Bein, R. (2012) Argentinos: esencialmente europeos ... *QUADERNA*, 1. Recuperado de <http://quaderna.org/argentinos-esencialmente-europeos/>.
- Bein, R. (S/F) Políticas lingüísticas en la Argentina. Legislación y promoción de lenguas. Recuperado de <http://www.linguasur.com.ar/publicaciones.php>.
- Bein, R. (S/F) La situación de las lenguas extranjeras en Argentina. Recuperado de

<http://www.linguasur.com.ar/publicaciones.php>.

- Bell, D. (2003). Method and postmethod: Are they really so incompatible? *TESOL Quarterly*, 37, 325–336.
- Bell, D. (2007) Do teachers think that methods are dead? *ELT Journal*, 61 (2), 135-143.
- Berns, M. (2003) Comment 1. *World Englishes*, 22 (4), 559-560.
- Bonadeo, F. & Gallay, N. (2013) La Pareja Pedagógica en el Taller de Docencia IV del Profesorado de Inglés: experiencia y propuesta. *X Jornada de Socialización y Reflexión del Trayecto de la Práctica. Residencias y Prácticas: ¿qué debe saber un docente?* IES N° 28 “Olga Cossettini”, Rosario.
- Borg, S. (2003) Teacher cognition in language teaching: a review on research of what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36, 81-109.
- Borg, S. (2011) Language Teacher Education. En Simpson, J. (Ed.) *The Routledge Handbook of Applied Linguistics*. Londres: Routledge.
- Braun, E. (Comp.) (2011) *Hacia una didáctica del Inglés para niños en escuela primaria*. Santa Rosa: Universidad Nacional de la Pampa.
- Brown, D. (2001) *Teaching by Principles. An interactive approach to language pedagogy*. Nueva York: Longman Pearson.
- Camilloni, A. (1996) De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica. En A. Camilloni, M. C. Davini, G. Edelstein & otras *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Cifuentes Gil, R. M. (2011) *Diseño de Proyectos de Investigación Cualitativa*. Buenos Aires: Noveduc.
- Corradi, L. (2013) Bi/Multi/Plurilingüismo, Interculturalidad y Políticas Lingüísticas. 38th *FAAPI Conference Roots and Routes in Language Education*. FAAPI, Buenos Aires.
- Crookes, G. (1992) Metatheory for second language teaching. *UH Working Papers in ESL*, 11(2), 15–52.
- Crookes, G. (2010) Language Teachers’ Philosophies of Teaching: Bases for Development and Possible Lines of Investigation. *Language and Linguistics Compass*, 4 (12), 1126-1136.
- de Alba, A. (1991) *Curriculum. Crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Díaz Barriga, A. (1991) *Didáctica. Aportes para una polémica*. Buenos Aires: Aique.
- Díaz Maggioli, G. (2013) Four Perspectives in Teacher Education. 38th *FAAPI Conference Roots*

and Routes in Language Education. FAAPI, Buenos Aires.

- Díaz Maggioli, G. (2014) Tradition and Habitus in TESOL Teacher Education. *Language and Linguistics Compass*, 8 (5), 188-196.
- Edelstein, G. (1996) Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En A. Camilloni, M. C. Davini, G. Edelstein & otras *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Edelstein, G. (2009) Didáctica y orientaciones prácticas. ¿Una obstinación o un desafío? Aportes al Debate. *Itinerarios Educativos*, 3, 39-59.
- Edelstein, G. (2011) *Formar y Formarse en la Enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Edelstein, G. (2012) “La construcción metodológica: los sentidos para repensar la planificación de la enseñanza”. ISP N° 8 “Almte. G. Brown”, Santa Fe.
- Edelstein, G, Salit, C., Domján, G. & otras (2014) Enseñar en Procesos de Residencia. Alternativas Didácticas. *X Jornadas de Prácticas y Residencias*. UNC, Córdoba.
- Edelstein, G. (2015) “La formación de un docente como profesional reflexivo. Un desafío del presente con mirada hacia el futuro”. *XII Jornada de Socialización y Reflexión del Trayecto de la Práctica “La Formación del Profesional Reflexivo”*. IES N° 28 “Olga Cossettini”, Rosario.
- Feldman, D. (2008) *Ayudar a enseñar*. Buenos Aires: Aique.
- Fenstermacher, G. (1989) Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock *La investigación en la enseñanza*. Paidós: Barcelona.
- Finch, G. (2000) *Linguistic Terms and Concepts*. Nueva York: St Martin’s Press.
- Freeman, D. & Johnson, K. (2005) *Response to Tarone and Allwright*. En Tedick, D. (ed.) *Second Language Teacher Education. International Perspectives*. Lawrence Earlbaum Associates: New Jersey.
- Gandolfo, M. (2009) Nuevas juventudes, ¿nuevos profesores? En E. Klett (Comp.) *Construyendo la didáctica de las lenguas extranjeras*. Buenos Aires: Araucaria Editora.
- Gao, L. (2011) Eclecticism or Principled Eclecticism. *Creative Education*, 2 (4), 363-369.
- Garton, S. & Graves, K. (2014) Materials in ELT: Current Issues. En S. Garton & K. Graves (Eds.) *International Perspectives on Materials in ELT*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Giroux, H. (2011) *On Critical Pedagogy*. Nueva York: The Continuum International Publishing Group.

- Graves, K. (2009) The Curriculum of Second Language Teacher Education. En A. Burns & J. Richards *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Gray, J. (2010) *The Construction of English. Culture, Consumerism and Promotion in the ELT Global Coursebook*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Hamilton, D. (1999) La Paradoja Pedagógica (O: ¿por qué no existe una didáctica en Inglaterra?). *Propuesta Educativa*, 10 (20), 6-13.
- Harmer, J. (2001) *The Practice of English Language Teaching*. Nueva York: Longman Pearson.
- Holliday, A. (1994) *Appropriate Methodology and Social Context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Horwitz, E. (2008) *Becoming a Language Teacher. A practical guide to second language learning and teaching*. Boston: Pearson Education.
- Johnson, K. & Freeman, D. (2001) Teacher Learning in Second Language Teacher Education: A Socially-Situated Perspective. *Rev. Brasileira de Lingüística Aplicada*, 1 (1), 53-69.
- Johnson, K. (2006) The Sociocultural Turn and its Challenges for Second Language Teacher Education. *TESOL Quarterly*, 40 (1), 235-258.
- Johnson, K. (2009) *Second Language Teacher Education. A Sociocultural Perspective*. Nueva York: Routledge.
- Klett, E. (Comp.) (2005) *Didáctica de las Lenguas Extranjeras: una agenda actual*. Buenos Aires: Araucaria Editora.
- Klett, E. (Comp.) (2007) *Recorridos en Didáctica de las Lenguas Extranjeras*. Buenos Aires: Araucaria Editora.
- Klett, E. (Comp.) (2009) *Construyendo la didáctica de las lenguas extranjeras*. Buenos Aires: Araucaria Editora.
- Klett, E. (2010) Formación de docentes de lenguas: Trazando el futuro. *Puertas Abiertas*, 6. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4917/pr.4917.pdf
- Klett, E. (Coord.) (2011) *Proyecto de Mejora para la Formación Inicial de Profesores para el Nivel Secundario*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Klett, E. (2013) Didáctica de las Lenguas Extranjeras. Tras un desarrollo disciplinar autónomo. *Didáctica de las Lenguas Extranjeras*. Recuperado de

<http://www.didacticale.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.
- Kumaravadivelu, B. (2001) Toward a Postmethod Pedagogy. *TESOL Quarterly*, 35 (4), 537-560.
- Kumaravadivelu, B. (2003) A postmethod perspective on English language teaching. *World Englishes*, 22 (4), 539-550.
- Kumaravadivelu, B. (2006a) *Understanding Language Teaching. From method to postmethod*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Kumaravadivelu, B. (2006b) Dangerous Liaison: Globalization, Empire and TESOL. En J. Edge (Ed.) *(re-)locating TESOL in an age of empire*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Kumaravadivelu, B. (2012) *Language Teacher Education for a Global Society. A modular model for, knowing, analyzing, recognizing, doing, and seeing*. Nueva York: Routledge.
- Larsen-Freeman, D. (2000) *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Leki, I. (2003) Comment 3. *World Englishes*, 22 (4), 563-564.
- Lightbown, P. & Spada, N. (2006) *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Litwin, E. (1998) La Evaluación: Campo de Controversias o un Nuevo Lugar para la Buena Enseñanza. En A. Camilloni, S. Celman, E. Litwin & otra *La Evaluación de los Aprendizajes en el Debate Didáctico Contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- López Barrios, M. & Villanueva de Debat, E. (2014) Global vs. Local: does it matter? En S. Garton & K. Graves (Eds.) *International Perspectives on Materials in ELT*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Mahboob, A. & Lin, A. (en prensa). Using Local Languages in English Language Classrooms. En H. Widodo & W. Renandya, *English Language Teaching Today: Building a Closer Link between Theory and Practice*. Nueva York: Springer International.
- Montes Granado, C. (2000) Deconstruyendo la falacia del monolingüismo. Análisis etnográfico del cambio de código como estrategia pedagógica en la enseñanza de contenidos. *Aula*, 12, 55-67.
- Pacífico, A., Ibáñez, M. S. & Bonadeo, F. (2016) Estudiantes del profesorado de inglés: sujetos, trayectorias y valoraciones. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 27 (52), 153-181.
- Pennycook, A. (1989) The concept of method, interested knowledge and the politics of language

- teaching. *TESOL Quarterly*, 23 (4), 589-618.
- Pennycook, A. (2001) *Critical Applied Linguistics. A Critical Introduction*. New Jersey/Londres: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Perkins, D. (1993) Teaching for Understanding. *American Educator*, Fall Issue.
- Phillipson, R. (1992) *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Porto, M. (2013) Language and intercultural education: an interview with Michael Byram. *Pedagogies: An International Journal*, 8 (2), 143-162.
- Porto, M. (2014) The Role and Status of English in Spanish-Speaking Argentina and its Education System: Nationalism or Imperialism? *SAGE Open*, January-March, 1-14. Recuperado de <http://sgo.sagepub.com/content/4/1/2158244013514059>
- Pozzo, M. (2009) La enseñanza de lenguas extranjeras en Argentina. *Diálogos Latinoamericanos*, 15. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16220868002>.
- Prabhu, N. (1990) There is no best method - why? *TESOL Quarterly*, 24 (2), 161-76.
- Puiggrós, A. (1997) *La otra reforma. Desde la educación menemista al fin de siglo*. Buenos Aires: Galerna.
- Puiggrós, A. (2003) *Qué pasó en la educación argentina – desde la conquista hasta el menemismo*. Buenos Aires: Kapeluz.
- Richards, J. & Rodgers, T. (1986) *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shulman, L. (1987) Knowledge and Teaching. Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22.
- Soto, M. A. (2014) Post-method pedagogy: towards enhanced context-situated teaching methodologies. En Banegas, D., López Barrios, M., Porto, M. y Soto, A. (eds.) *English language teaching in the post-methods era: Selected papers from the 39th FAAPI Conference*. - 1a ed. - Santiago del Estero: Asociación de Profesores de Inglés de Santiago del Estero.
- Stern, H. H. (1983) *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Stringhini, M. (2006) Categorías Didácticas en la Obra de Paulo Freire. *Itinerarios Educativos*, 1, 59-67.
- Terigi, F. (2004) La enseñanza como problema político. En Frigerio, G. y Dicker, G. (comps.) *La*

transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción. Buenos Aires: Novedades Educativas.

- Terigi, F. (2009) La formación inicial de profesores de Educación Secundaria: necesidades de mejora, reconocimiento de sus límites. *Revista de Educación*, 350, 123-144.
- Tomlinson, B. (2008) Language Acquisition and Language Learning Materials. En B. Tomlinson (Ed) *English Language Learning Materials. A critical review.* Londres: Continuum International Publishing Group.
- Tomlinson, B. (2010) Principles of Effective Materials Development. En N. Harwood (Ed.) *English Language Teaching Materials; theory and practice.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Villarreal, O. (2008) *The Theories of Learning and the Approaches for the Teaching of Foreign Languages: Hidden and Overt Relationships in the Argentinian Classroom.* (Tesis Doctoral) Universidad del Salvador, Buenos Aires.
- Wedell, M. & Malderez, A. (2013) *Understanding Language Classrooms Contexts. A starting point for change.* Londres, Nueva York: Bloomsbury Academic.
- Widdowson, H. G. (2002) Language Teaching: Defining the Subject. En Trappes-Lomax & Ferguson (ed.) *Language in Language Teacher Education.* Amsterdam: John Benjamins B.V.
- Zeng, Z. (2012) Convergence or Divergence? Chinese Novice EFL Teachers' Beliefs about Postmethod and Teaching Practices. *English Language Teaching*, 5 (10), 64-71.

Websites

Argentinian Journal of Applied Linguistics <http://www.faapi.org.ar/ajal/home.html>

Federación Argentina de Asociaciones de Profesores de Inglés.
Publications. <http://www.faapi.org.ar/informacion/congreso-faapi/publications/>

Documentos Oficiales

Diseño Curricular para el Profesorado de Inglés del Tercer Ciclo de la Educación General Básica y la Educación Polimodal. Ministerio de Educación, Gobierno de Santa Fe, Santa Fe, 2001.

Fundamentos del Diseño Curricular Jurisdiccional. Ministerio de Educación, Gobierno de Santa Fe, Santa Fe, 1999.

La enseñanza de lenguas extranjeras en el sistema educativo argentino: situación, desafíos y perspectivas. Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires, 2011.

Ley de Educación Nacional 26206. Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires, 2011.

Núcleos de Aprendizaje Prioritarios Educación Primaria y Secundaria Lenguas Extranjeras. Consejo Federal de Educación, Buenos Aires, 2012.

Orientaciones Curriculares para la Educación Secundaria. Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, Santa Fe, 2013.