

¿Qué enseñamos cuando enseñamos inglés?



Como docentes, resulta saludable preguntarnos cuál es el objeto de enseñanza en nuestra práctica docente. Sin embargo, esta pregunta es crucial para los primeros desempeños docentes de nuestros estudiantes desde el comienzo de sus estudios en el nivel superior. Si bien un tanto obvia a simple vista, esta pregunta encierra un número considerable de factores que favorecen u obstaculizan el proceso de enseñanza y aprendizaje. Estos factores, sin duda, están ligados a uno o varios marcos epistemológicos que conviven en las biografías escolares de los estudiantes de inglés y que requieren una especial atención durante el período de la residencia. Las opciones y las decisiones que los estudiantes toman antes, durante y después de sus primeros desempeños están orientadas, en parte, por los aportes de la formación docente y en ocasiones son un eco subconsciente de otros modos de enseñar inglés; más bien, de cómo ellos mismo aprendieron inglés. Es por eso, que resulta imperioso que los estudiantes que se encuentran haciendo su residencia se planteen con total honestidad: ¿qué enseñan cuando enseñan inglés?

En primer lugar, intentaremos dar respuesta a esta pregunta a partir de la noción de (bi)alfabetización (Parejo, 2005) y su impacto en la planificación áulica en el espacio curricular de Inglés. En segundo lugar, analizaremos los cambios estratégico-didácticos que son necesarios a la luz de esta noción para lograr aprendizajes significativos, no sólo en los estudiantes de las escuelas destino sino en los mismos residentes de Práctica Docente IV. Finalmente, reflexionaremos sobre el impacto que tiene este abordaje reflexivo en la consolidación de saberes y estrategias que desarrollen las competencias que el siglo 21 requiere en la enseñanza del inglés.

Ponencia: ¿Qué enseñamos cuando enseñamos inglés?

El problema de la trasposición didáctica en la enseñanza de lenguas extranjeras

María Cecilia Cuello

Este trabajo intenta enfocarse en algunas certezas e incertidumbres que salen a la luz en la Práctica Docente IV y así ensayar una respuesta al siguiente interrogante:

¿Qué enseñamos cuando enseñamos inglés?

La pregunta surge como una necesidad de análisis de cómo operan los aportes de los diferentes espacios curriculares como andamiaje del quehacer áulico durante la residencia antes, durante y después de la elaboración de un proyecto de enseñanza y aprendizaje, acotado en tiempo y forma, y condicionado por un número de factores personales y académicos. Lo cierto es que tras la cuidadosa lectura y análisis de los planes de clase que los estudiantes de 4to año han elaborado cohorte tras cohorte desde 2010 a 2014, notamos que en ocasiones los fracasos en el desarrollo de estas propuestas áulicas viables tenían un denominador común. Independientemente de la complejidad relativa de los temas asignados, podría afirmarse desde una perspectiva kelliana, que las dificultades más serias se originaban en los [constructos](#) que cada alumno había elaborado en relación al inglés como 'lenguaje' y a los modos de aprenderlo. (Feixas, 2000)



El Contexto y estado de cosas

Los estudiantes de 4to año del Profesorado de Inglés tienen en su haber una gran cantidad de saberes teóricos y prácticos provenientes de todos los espacios curriculares que han cursado hasta ese momento a lo largo de cada uno de los trayectos de la formación. En general, y desde las nuestras experiencias áulicas, se observa que estos estudiantes comprenden casi todos estos contenidos conceptuales y son capaces de establecer relaciones primarias entre ellos pero sólo a nivel de enunciados teóricos.

En efecto, el gran desafío de la Práctica de Residencia es justamente lograr que los estudiantes armen un entramado de acciones sostenidas en la teoría en la elaboración de sus planes de clase de ensayo y residencia (Camiliioni et al, 2007). Mientras el plan de acción está en papeles, todo parece marchar viento en popa. Sin embargo, para algunos alumnos, la realidad áulica suele plantearles un gran dilema. En relación a esto, Gladys Schwartz sostiene que el problema radica en parte en los modos en que los estudiantes han construido su saber:

‘La fragmentación en la construcción del saber educativo que se opera sobre todo a partir de los paradigmas positivistas, las dificultades de integración de un corpus y la coexistencia de teorías a veces contrarias, reflejan la crisis de marcos teóricos referenciales para explicar o comprender la complejidad y naturaleza histórico-ideológico del fenómeno educativo.’ (Schwartz, s.f.)

Ponencia: ¿Qué enseñamos cuando enseñamos inglés?

El problema de la trasposición didáctica en la enseñanza de lenguas extranjeras

María Cecilia Cuello

El conflicto didáctico no surge exclusivamente por diversidad áulica, ni por las características típicas de los sujetos de enseñanza, sino porque confronta a los futuros docentes con la solidez de sus apropiaciones teóricas. Estas apropiaciones están fuertemente mediadas por sus biografías escolares, y en ocasiones revelan algunas incongruencias conceptuales propias y heredadas de sus primeros encuentros con la enseñanza del inglés. De allí el nivel de éxitos o fracasos a lo largo de sus prácticas docentes en la residencia. En relación a esta problemática, Camillioni (2007) sostiene, respecto de la formación de los futuros docentes y los docentes en servicio que '[...] debe centrarse [justamente] en la necesidad de producir en ellos cambios conceptuales, en algunos casos muy importantes en el modo de lograr desarrollar su capacidad para traducir los principios fundamentales del discurso didáctico en un proyecto y una práctica pedagógica.'

Ciertamente, en ocasiones algunos estudiantes de 4to año incurren en interpretaciones teóricas erróneas e incompletas, o seleccionan lineamientos teóricos inadecuados para concretar sus objetivos de enseñanza. Por ejemplo, a pesar de todo lo leído, estudiado y reflexionado, reducen arbitrariamente la complejidad sistémica y funcional del lenguaje. Los ejes conceptuales de sus planes de clase se centran casi exclusivamente en los aspectos gramaticales más tangibles en relación a los aspectos morfológicos de la lengua, produciéndose un divorcio en la relación intrínseca que se establece entre lo morfológico, lo semántico y lo discursivo. La gramática se circunscribe a los aspectos relacionados con los distintos paradigmas verbales; la noción de comunicación se relaciona únicamente con el habla como se observa en sus planificaciones o reflexiones; y el problema de la construcción de significados se resuelve frecuentemente por medio de la traducción del inglés al español y viceversa. Y, finalmente, la noción de estar frente a un otro diferente pero semejante (Skliar, 2002) se idealiza y/o no se toma en cuenta a como factor decisivo en todo el proceso de aprendizaje y enseñanza en relación a todas las acciones que acontecen en el aula y que exceden el alcance de lo previsible. Frecuentemente, ese otro es el docente tutor y el equipo de la práctica y se omiten a los verdaderos destinatarios de cada planificación; la clase se alinea con las supuestas expectativas de los docentes tutores. Esta perspectiva reduccionista y simplista no hace más que poner de manifiesto la necesidad de educar la mirada de los futuros docentes de modo tal que puedan interrelacionar lo disciplinar, lo didáctico y lo curricular adecuadamente.

Scwartz (s.f) se refiere a esta crisis como una ruptura epistemológica que da paso a una nueva teoría del desorden o del caos que irrumpe en las relaciones causales previsibles y nos insta a comprender que la enseñanza parte de la aceptación de la ignorancia y la imposibilidad de preveer todo en nuestras propuestas de trabajo. En consonancia con el pensamiento de Illya Prigogine, Schwartz explica indeterminismo de este modo:

‘La teoría de la necesidad, la búsqueda de leyes causales, se está debilitando y se inicia la búsqueda de otro tipo de leyes que entiendan el azar. Leyes no determinantes ni



Ponencia: ¿Qué enseñamos cuando enseñamos inglés?

El problema de la trasposición didáctica en la enseñanza de lenguas extranjeras

María Cecilia Cuello

causales que proponen la alternativa de la probabilidad. Este cambio epistemológico, que va afectando a todas las ciencias, también se evidencia en la Didáctica que inclina su discurso hacia propuestas probabilísticas, que intentan interpretar el sentido de lo imprevisible, de lo inédito.' (Schwartz, s.f.)

Lógicamente, esto tiene un alto impacto en los estudiantes de la residencia. Su estado de ánimo pasa del júbilo provocado por la cercanía del o de los últimos exámenes, al abatimiento de quien está en una crisis profunda: todo está mal, nada sale bien, nadie les ayuda y no lo pueden creer. En realidad, sucede que por primera vez en su trayectoria de formación están tomando el control de todo lo que involucra ser docente de inglés. Se cuestionan la utilidad de las teorías vigentes en la enseñanza del inglés y ponen en tela de juicio la validez de los dispositivos y recursos pedagógico-didácticos necesarios para desarrollar sus clases. Es una sensación incómoda para algunos, que demanda una gran cuota de responsabilidad, compromiso, introspección y autocontrol. Todo, absolutamente todo es sopesado, evaluado y calificado porque el saber didáctico requiere, al decir de Camillioni (2007), de 'una cuidadosa y consciente profundización de [los] significados [de las teorías que promueva] la consistencia teórica de las acciones programadas e implementadas [así como] una evaluación tanto de los procesos como de los resultados obtenidos'.

Planteando el Problema de Base

La facultad del habla es una característica innata de la raza humana, una característica evolutiva única que nos ha permitido desde tiempos remotos adaptarnos al medio y sobrevivir en la sociedad (Darwin, 1859; citado en Pinker, 1994). Quiere decir que estamos equipados con los medios fisiológicos y psicológicos para desarrollar el habla de manera instintiva y sin dificultad al menos en una lengua materna (Pinker, 1994). Esto nos permite darle un sentido propio a todo lo que nos rodea, sea por experiencias directas o por experiencias de otros y con los otros. Generamos una representación interior del mundo que se modifica con nuestras acciones e interactuamos con otras personas o situaciones en forma verbal o no verbal (Gärdenfors, 2004). Esto no es un detalle menor cuando nos planteamos aprender y enseñar una lengua extranjera. La pre-existencia de una primera lengua sugiere la pre-existencia de ciertas nociones elementales en la adquisición de otros idiomas.



Para comprobar esto, haremos un pequeño experimento. Primero, busque un papel, un bolígrafo o lápiz y visualice su nombre de pila o apodo. Luego, tome el bolígrafo o lápiz con su mano menos hábil, o sea la que no usa normalmente para escribir. Si es diestro hágalo con la

Ponencia: ¿Qué enseñamos cuando enseñamos inglés?

El problema de la trasposición didáctica en la enseñanza de lenguas extranjeras

María Cecilia Cuello

mano izquierda y si es zurdo, con la derecha. Seguramente, los trazos de las letras son inexactos, discontinuos y poco fluidos, y su nombre luce como si lo hubiera escrito en primer grado o pre-escolar por primera vez.

Ahora bien, analicemos toda la situación desde una perspectiva pedagógico-didáctica.



En este experimento hay varios datos con los que usted está familiarizado: su nombre, el aspecto gráfico de cada letra, la disposición de estas letras para conformar su nombre, el uso de la mayúscula los acentos si correspondiera. En otras palabras, al escribir, sea cual fuere la lengua, utilizamos nuestros contenidos conceptuales y procedimentales previos para graficar una palabra como, por ejemplo, nuestro nombre. Sin embargo, no lo hicimos en forma automática y no dimos cuenta de esto. Ciertamente, el hecho de utilizar nuestras manos menos hábiles nos obligó a traer al consciente un procedimiento que hemos mecanizado desde que teníamos unos 5 años aproximadamente.

Salvando las diferencias, algo similar ocurre cuando se aprende una segunda lengua (Parejo, 2005). Internamente, tenemos todas las nociones lingüísticas necesarias para aprender otra lengua:

- Sabemos que está conformada por sistemas que ordenan y rigen el funcionamiento de las palabras sus sonidos y sus partes constitutivas; sabemos que las palabras tienen sílabas o grupos de sonidos que se pronuncian juntos; sabemos que cada palabra, frase u oración tiene una cadencia dada por la tonicidad fuerte y débil de las sílabas, o por su función y significado; sabemos que las palabras se combinan con algunas palabras y no con todas. Sabemos que cada lengua 'suena' y se 'escribe' distinto.
- Sabemos reconocer cómo debemos expresarnos según el contexto, según la audiencia; sabemos que 'Había una vez ...' es el modo en que comenzamos a contar o escribir un cuento; sabemos distinguir y marcar la diferencia entre los datos nuevos y conocidos en un texto oral o escrito; pero no sabemos si esto es igual en otras lenguas.
- Sabemos reconocer la existencia de patrones culturales verbales y no-verbales que refuerzan nuestros modos de comunicación.

O sea, al trabajar con estudiantes ya alfabetizados en una primera lengua, la preexistencia de estas nociones debería facilitar o al menos agilizar la enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua por varios motivos. Según Wells (1987), se entiende que los estudiantes del nivel medio han desarrollado ciertas competencias lingüísticas en su lengua materna en diferentes niveles. **A nivel ejecutivo, han adquirido habilidades de decodificación** y para ellos la escritura sería una mera transcripción del lenguaje oral y, por ello, la actividad de leer como una transcripción igualmente de lo escrito al código fonológico.

A nivel **funcional**, son capaces de enfrentarse a usos distintos del lenguaje escrito como consecuencia de los distintos contextos sociales. A nivel **instrumental, son conscientes de la**

Ponencia: ¿Qué enseñamos cuando enseñamos inglés?

El problema de la trasposición didáctica en la enseñanza de lenguas extranjeras

María Cecilia Cuello

importancia del lenguaje escrito como transmisor de conocimientos. Finalmente, a nivel **epistémico**, más completo, están comenzando a comprender que el uso de los aspectos anteriores, e incluso, que el lenguaje escrito brinda una nueva forma de pensamiento, que los llevaría a valorar la alfabetización no sólo como una forma de comunicación, sino también como una forma de pensar, aspecto éste que entronca con el punto de vista de Vygotski (1973; 1979) sobre el papel que juega el lenguaje escrito en los procesos de construcción del pensamiento.

De modo que el docente de inglés se encuentra en una encrucijada más que interesante que requiere de una intensa vigilancia epistemológica desde la formación inicial. Por eso, lícito y deseable preguntar y preguntarnos: ¿qué enseñamos cuando enseñamos inglés?

- ¿Enseñamos el uso del lenguaje en diferentes contextos sociales relativamente familiares?
- ¿Enseñamos conocimientos nuevos en relación al mundo y las actividades humanas?
- ¿Enseñamos a pensar en un nuevo código oral y escrito?
- ¿Enseñamos a comunicar y comunicarnos aquí y ahora con un propósito claro y bien definido?
- ¿Enseñamos sólo la normativa de la segunda lengua?
- ¿Enseñamos a verbalizar ideas, emociones, y/o percepciones relativas al mundo exterior y del mundo interior propio y de los demás?
- ¿Enseñamos a comprender el valor y el poder que implica ser poseedor de un repertorio de palabras a modo de representaciones externas y concretas de un mundo interno e intangible?
- ¿Enseñamos a percibir y negociar cuestiones de orden semántico que contribuyen a esclarecer sentidos múltiples y diversos, y así construir nuevos saberes?



Ponencia: ¿Qué enseñamos cuando enseñamos inglés?

El problema de la trasposición didáctica en la enseñanza de lenguas extranjeras

María Cecilia Cuello

En efecto, todo esto es lo que se debería enseñar. Johnson, K. (2001) sostiene que el propósito general de la enseñanza de una segunda lengua es el desarrollo de la competencia comunicativa de todos y cada uno de nuestros estudiantes. La gramática, el léxico, la fonología son sólo los engranajes que les permiten a nuestros estudiantes trabajar y desarrollar los aspectos discursivos propios del inglés con los que finalmente lograrán vincularse mejor con el mundo angloparlante, en primer lugar, así como con otras culturas. Por eso, en tanto y en cuanto, nuestros docentes y estudiantes docentes no logren adoptar una perspectiva de alfabetizadores en una segunda lengua y así apuntalar el desarrollo de la competencia comunicativa en las aulas del nivel medio con sus propuestas didácticas, seguiremos presa de un modelo reproductivo de patrones verbales sin sentido que difícilmente logre concretar las pretensiones del actual DC de Lenguas Extranjeras. Un saber que no da paso a la construcción de nuevos saberes, difícilmente perdure en la memoria a largo plazo de los estudiantes de nivel medio; difícilmente se logre *'desarrollar las competencias lingüísticas, orales y escritas de la lengua española y comprender y expresarse en una lengua extranjera.'* (Ley 26.206, art. 30 Inc. d)

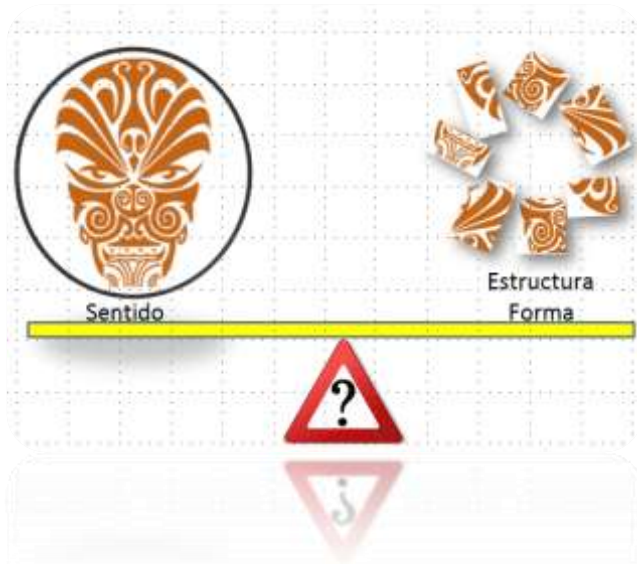


Para lograr este propósito se necesita pensar la labor del docente y futuros docentes de inglés como agentes de cambio en tanto agentes del Estado responsables de concretar las políticas educativas vigentes en la práctica. En virtud de ello, nuestros futuros docentes deben asumir, desde los comienzos de su formación, que no se puede pensar a la clase de inglés aisladamente como una isla solitaria o como un incidente en las trayectorias escolares de nuestros estudiantes de nivel medio o como un apéndice más o menos exitoso en el proceso de escolarización del nivel medio. Como refiere uno de los Cuadernos de Trabajo de la Serie Política Educativa del Programa Nacional de Formación Permanente:

'No educamos en abstracto, sino desde la escuela, en un tiempo histórico, en un espacio geográfico, desde nuestras formas de vincularnos con el conocimiento, con formas singulares que contienen tanto las historias de vida de nuestros alumnos/as como nuestras trayectorias profesionales. Es decir, que las escuelas existen en una relación dialéctica entre diferentes órdenes de tiempos histórico-sociales (pasado, presente y futuro) [...] [lo cual] las coloca en la necesidad de asumir ciertos propósitos de enseñanza inmediata y en la construcción de ciertas condiciones que, en proyección, permitan nuevas y mejores realidades de igualdad y justicia social.' (Módulo 3: 10)

Asimismo, en este sentido, cabe entonces preguntarnos si como formadores estamos formando futuros docentes capaces de *'revisar [...] [sus] formas cotidianas de participar; anticipar y provocar nuevas condiciones de enseñanza'*, o si con nuestras prácticas durante las trayectorias de formación docente enseñamos cómo *'asumir como parte [del trabajo docente] y como experiencia formativa, las incomodidades de abordar las tensiones y desafíos de la realidad escolar.'* (Modulo 3: 10-11)

Problemáticas convergentes: formas y sentidos



Desde esta perspectiva, la formación del futuro profesor de inglés se enfrenta con dos problemáticas convergentes y análogas: una relacionada con el saber didáctico y la otra relacionada con el objeto de enseñanza. Ambas surgen de la tensión que existe entre las formas estructurantes que sostienen a la práctica docente así como entre los aspectos sistémicos de la lengua extranjera como sistema de comunicación. Philippe Meirieu (2013) explica que:

‘el trabajo pedagógico [consiste en] [...] buscar en forma constante y de manera renovada la vía para interpelar la inteligencia en el otro.’ [...] ‘En la clase, el docente no tiene razón porque es el docente y porque posee un diploma; el docente tiene razón porque sabe explicar, sabe hacer entender, sabe interceptar la inteligencia del otro; y ve cuando el otro entiende, porque en ese momento de comprensión del otro aparece en sus ojos y en su cerebro, como una luz, un brillo; y el otro muestra que encuentra un gran placer en el hecho de entender y en el hecho de desarrollar su inteligencia.’ (Meirieu, 2013)

En definitiva, el docente de inglés debe aprender a gestionar acciones que les permitan a sus estudiantes aprender a pensar, a pensarse, a comunicar estas nociones y a comunicarse con otros para seguir desarrollándose. Este accionar requiere de propuestas pedagógicas concretas, claras y contundentes que le permitan al docente un relevamiento exhaustivo y constante de la situación lingüística de cada estudiante en particular. Requiere de una capacidad de observación, análisis y gestión eficientes, así como del manejo de una gran variedad de recursos didácticos para cada situación. Requiere de una mirada integradora y pragmática que reconcilie el mero trazo de una palabra y su sentido ontológico como elemento constitutivo de una segunda lengua. En consecuencia, la búsqueda del saber didáctico y/o lingüístico no debería enfocarse exclusivamente en el éxito o el fracaso de una

Ponencia: ¿Qué enseñamos cuando enseñamos inglés?

El problema de la trasposición didáctica en la enseñanza de lenguas extranjeras

María Cecilia Cuello

intervención pedagógica sino, más bien, en establecer interrogantes o hipótesis comprobables a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje que permitan sondear el proceso de construcción de saberes significativos y duraderos a corto, mediano y largo plazo en los sujetos de enseñanza del nivel medio y en sus docentes.

Si como dice Meirieu (2013), enseñar es un modo de interpelar la inteligencia de nuestros estudiantes, entonces cuando enseñamos inglés debemos provocar e interpelar a nuestros estudiantes como interlocutores. Nuestras propuestas pedagógicas deben presentar los aspectos sistémicos del inglés – gramática, léxico y fonología – como medios para la expresión de ideas y adquisición de nuevos saberes. Debemos empeñarnos en desarrollar propuestas que ayuden a nuestros estudiantes a saber decir lo que piensan, sienten y viven a diario; a indagar sobre aquello que les interesa; a expresar aquello que los convierte en seres únicos, irrepetibles y diversos capaces de conocer y darse a conocer empleando otro código lingüístico diferente del de su lengua materna pero aun así complementario. En definitiva, ayudarlos a verbalizar sus propios contextos y así, a través del hacer lingüístico, lograr internalizar los elementos constitutivos del inglés.

Esta tarea requiere de un minucioso trabajo en torno a la noción de ‘construcción de sentidos’ durante la formación docente. Michael Lewis (1993:77-79), en línea con postura de Saussure (1945), explica que el sentido de un término se construye a partir de su contraposición con otros términos y que su diferenciación en relación a otros es lo que determina su valor semántico. Por otra parte, advierte que no se debe desestimar el hecho que esta construcción de sentidos implica optar no sólo por el mejor término disponible en nuestro léxico sino que también optamos por las estructuras que los contendrán y los sonidos o grafemas que los representarán. Entonces, enseñar inglés implica brindarles a nuestros estudiantes una buena y variada selección de insumos lingüísticos (toda clase de vocablos, giros lingüísticos y estructuras sintácticas y discursivas en diversos contextos) para poder expresarse y darle matices semánticos a sus ideas. Por ende, implica que nuestras propuestas pedagógicas deben estar en sintonía con la naturaleza contrastiva de los sistemas del lenguaje, en consonancia con el desarrollo madurativo de nuestros estudiantes.

En efecto, Lewis (1993) aclara que por contraste morfológico y fonológico identificamos o asignamos una determinada palabra a un objeto o situación dada. Por contraste, inferimos la connotación que subyace en lo que se expresa en forma oral o por escrito. Por contraste de situaciones y/o interlocutores, inferimos el contexto discursivo. Por contraste, interpretamos el propósito o la intencionalidad del o los interlocutores. Por contraste, asignamos un sentido específico a palabras ambiguas tales como el término informal ‘coso’ o ‘cosito’ con el que hacemos referencia a un objeto cuando no es necesario el uso del término específico para hacernos entender. Por contraste en la selección de estructuras, establecemos el valor proposicional de lo que decimos. Por contraste de vivencias personales, asignamos y negociamos el sentido particular de diferentes cuestiones que experimentamos a diario o que leemos en distintos textos. Evidentemente, como esto se logra en la lengua materna en parte gracias a las intervenciones de uno o más interlocutores experimentados, Lewis (1993)

concluye que es esencial que también sea tenido en cuenta en la enseñanza del inglés para facilitar su internalización a largo plazo.

En síntesis, al decir de Karmele Amusatogui (1990)

‘La enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas ha sido siempre, es y probablemente seguirá siendo un proceso difícil. Efectivamente, no se trata de nuevos conocimientos que los procesos reflexivos puedan organizar; se trata, por parte del enseñante de intentar inculcar nuevos hábitos, ya que -mediante indicaciones explícitas o sin ellas- deben ser mostradas nuevas formas de verbalizar el pensamiento.’ (Amusatogui, 1990)

Reflexiones finales

Laura Basabe y Estela Cols refieren que:

‘La enseñanza es, finalmente, la acción de un docente, a la vez sujeto biográfico y actor social. Es acción situada, porque transcurre en un contexto histórico, social, cultural, institucional. Se inscribe en un tiempo, o, más precisamente quizás, en muchos tiempos a la vez: el tiempo del propio docente, el tiempo del grupo, el tiempo de la escuela... Y, a su vez ella misma es devenir, duración, transformación. Como toda acción, implica una particular organización de actividades a través de las cuales un actor interviene sobre la realidad, en el marco de una serie de sucesos en curso. Asimismo, supone por parte del sujeto la capacidad de atribuir sentido a su obrar y de llevar a cabo diversos procesos de monitoreo y reflexión en torno a su propia actividad’. (Camiliioni, A. et al., 2007, pág. 141)

En este sentido, las autoras sostienen que el accionar docente debe:

- a. Estar orientado al logro de finalidades pedagógicas enmarcadas en un proyecto educativo;
- b. Pautar sus acciones orientadas hacia otros y planificar su realización con el otro;
- c. Desempeñar un papel de mediador entre los estudiantes y determinados saberes;
- d. Enfrentarse a un flujo constante de situaciones inéditas, complejas, que tienen lugar en escenarios relativamente inciertos;
- e. Disponer de importante acervo de conocimiento, creencias y teorías personales a través de las cuales interpretan y atribuyen sentido a las situaciones cotidianas;
- f. Poner en práctica de una gama de actividades que refieren a ámbitos diversos y que se llevan a cabo en momentos y escenarios diferentes.

Cada una de estas premisas es la resultante de una secuencia de intervenciones pedagógicas en la formación docente inicial que le otorgan a los docentes novales la autonomía y capacidad de adaptación necesarias para la puesta en marcha de sus intervenciones pedagógicas en el aula durante su residencia y su futura práctica profesional en servicio.

Ponencia: ¿Qué enseñamos cuando enseñamos inglés?

El problema de la trasposición didáctica en la enseñanza de lenguas extranjeras

María Cecilia Cuello

El abordaje de los lineamientos curriculares en todos los espacios curriculares desde los primeros años de la formación es fundamental. Este documento aporta los insumos necesarios para enmarcar todo accionar áulico a nivel micro y macro pedagógico tanto en los espacios en español como en las cátedras en inglés. Les permite a los residentes dar cuenta de las bases teóricas que nutren y dan sentido al sinfín de actividades de lectura, escucha, habla y escritura que se pueden realizar en el nivel destino. Asimismo, confronta sus creencias respecto de la naturaleza del inglés como lengua en tanto objeto formal. Además, contribuye a la desmitificación de la desmedida preponderancia otorgada a las estructuras gramaticales, y en especial los paradigmas verbales, como instrumento de medición y cuantificación de saberes lingüísticos. De hecho, este trabajo en toda la formación inicial debería sentar las bases para el desarrollo de proyectos educativos armónicos que promuevan el trabajo en el espacio curricular de Inglés en sus tres dimensiones: comunicación, reflexión metalingüística e interculturalidad. De allí, la importancia del entrecruzamiento y análisis del correlato de los recorridos teóricos en todos los espacios de la formación con las pautas curriculares y la configuración de propuestas didácticas que favorezcan una retroalimentación teórico-práctica exitosa.

Esta sistematización de los lineamientos curriculares a modo de prueba y error se sostiene en las bases del desarrollo del pensamiento crítico. A lo largo de los cuatro años de formación, los estudiantes deben ejercitarse intensamente en el desarrollo de las habilidades de pensamiento propias de la era digital. Estamos formando los docentes de la generación 3.0; docentes que serán artífices de los protagonistas de la segunda mitad del siglo XXI. Por más trivial u obvio que parezca, la formación de los futuros docentes de inglés debe trabajar denodadamente en la formación de docentes capaces de: recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear conocimiento en ellos como formadores y por extensión en sus futuros alumnos.

Para lograr que nuestros residentes se conviertan docentes reflexivos y críticos, no basta con que los trayectos formativos ofrezcan instancias que promuevan en cada unidad curricular la evocación contenidos conceptuales, el análisis de las escuelas de pensamiento correspondientes; o trabajos de reflexión sobre las biografías escolares. Tampoco basta sólo con su capacidad de comprensión de la interrelación de estos contenidos entre sí y con los otros espacios de la formación. Hay que entrenar la mirada del docente observador desde un comienzo en la formación, de modo tal que al inicio de su residencia comprenda: la naturaleza de las problemáticas del campo disciplinar en profundidad; la naturaleza de los procesos de enseñanza y aprendizaje; y los factores que intervienen en el paso a paso de las intervenciones pedagógicas. Aun así, esta recolección de datos es estéril si el docente en formación no sabe emplearlos para incidir positivamente como insumo fundamental en su tarea de planificación y accionar áulicos.

Resulta de vital importancia desarrollar en nuestros futuros docentes sepan cómo aplicar estas nociones teórico-prácticas directa e indirectamente en situaciones acotadas en la sede formadora y, luego en, situaciones concretas de observaciones e intervenciones áulicas ya sea

Ponencia: ¿Qué enseñamos cuando enseñamos inglés?

El problema de la trasposición didáctica en la enseñanza de lenguas extranjeras

María Cecilia Cuello

abordando el campo disciplinar específico en forma parcial y/o multidisciplinar. Esto dinamiza el contexto áulico ya que aporta el ritmo y el tempo pedagógicos característicos del docente observador en acción. Inicialmente, estas intervenciones serán discordantes pero los señalamientos de los equipos de cátedra de la Práctica Docente ofician de vectores que indican la magnitud y dirección de las opciones y acciones tomadas por los estudiantes durante sus trabajos de campo en las escuelas asociadas. Aun así, estas primeras trasposiciones didácticas son estériles sin mediar una nueva recolección de datos a partir del ejercicio docente, que evidencien cómo las intervenciones docentes durante una clase inciden en la tarea áulica a corto, mediano y largo plazo y que, en ocasiones, éstas son meros reflejos de la modelización subconsciente de las propias biografías escolares; o, en otros casos, son idealizaciones del desempeño algún docente que dejó su huella en su escolarización general o disciplinar.

En efecto, un buen docente aprende a saber qué enseña y cómo lo enseña, cuando nutre su práctica con la teorización de sus aciertos y desaciertos en el desarrollo de una actividad, una clase o una secuencia de trabajo mayor. Este análisis requiere de la elaboración de una serie de criterios de evaluación a partir del propio recorrido teórico y de los lineamientos curriculares vigentes. Un buen docente debe saber cómo analizar el alcance e impacto de su accionar pedagógico a corto, mediano y largo plazo. Esta nueva teorización a partir de la práctica áulica es un modo de sondear el potencial de las intervenciones docentes como factores que facilitan o entorpecen el proceso de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, es una estrategia para vislumbrar posibles acciones de reparación, profundización y consolidación pedagógico-didácticas y de desarrollo lingüístico en ellos como enseñantes y en sus futuros estudiantes. En otras palabras, al analizar y evaluar situaciones áulicas, situaciones de aprendizaje y los factores que las promueven o las promovieron, los docentes en formación inicial al igual que los docentes en servicio logran crear y perfilar un modelo didáctico, su propio modelo didáctico.

El hecho de ofrecerles a nuestros estudiantes en formación instancias prácticas que requieran triangular teoría, creencias e intervenciones pedagógicas es el modo en que lograremos desarrollar este nivel de vigilancia epistemológica que les permita realizar la residencia sin muchos sobresaltos. Esta capacidad de observación, análisis y reflexión sobre los factores que intervienen en el accionar de un docente dentro del universo escolar será el muro de contención de los factores subjetivos y emocionales negativos que provocan las inexactitudes propias de los primeros desempeños áulicos. A mayor solidez y profundidad teórica en la interpretación y trasposición didáctica de los lineamientos curriculares, mayor el número de opciones para la resolución de emergentes en la topografía áulica; menor el riesgo de caer presa de la frustración y olvidar qué enseñamos cuando enseñamos inglés.



Por eso es fundamental formar docentes de inglés que a partir de su formación inicial comprendan la importancia de su campo disciplinar como eje y punto de articulación multidisciplinar. Profesionales que convaliden su accionar como agentes de las políticas

Ponencia: ¿Qué enseñamos cuando enseñamos inglés?

El problema de la trasposición didáctica en la enseñanza de lenguas extranjeras

María Cecilia Cuello

educativas vigentes. Docentes que no infantilicen o cosifique gramaticalmente el uso del inglés sino que se esfuercen en darle un sentido profundamente comunicativo. Profesionales comprometidos en la formación disciplinar e integral de los estudiantes de cada nivel en el que se desempeñan. En definitiva, profesionales que sepan enseñar inglés como una herramienta de comunicación masiva que facilita el acceso y construcción colaborativa de conocimiento en todos los campos de la vida humana promoviendo el acercamiento de culturas y facilitando la socialización y circulación de saberes y problemáticas. No es un detalle menor.

Ponencia: ¿Qué enseñamos cuando enseñamos inglés?

El problema de la trasposición didáctica en la enseñanza de lenguas extranjeras

María Cecilia Cuello

Bibliografía

- Amusatogui, K. R. (1990). Sociolingüística. Cap. 4: Bilingüismo y Diglosia. Madrid: Síntesis.
- Camiliioni, A. et al. (2007). *El Saber Didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Cuadernos de Trabajo. Serie Política Educativa. Ministerio de Educación de la Nación. 1a Edición.* (2015).
- Feixas, G. (2000). *Psicología de los Constructos Personales*. Obtenido de Universitat de Barcelona: <http://www.ub.edu/personal/pcp/pcp1.htm>
- Gärdenfors, P. (2004). Conceptual Spaces as a Framework for knowledge Representations. *Mind and Matter, Vol. 2 (2)*, 9-27.
- Johnson, K. (2001). *An introduction to foreign language learning and teaching*. New York: Pearson.
- Lewis, M. (1993). *The lexical Approach*. LTP.
- Merieu, P. (30 de octubre de 2013). 'La Opción de Educar y la Responsabilidad Pedagógica'. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Parejo, I. G. (2005). (Bi)Alfabetismo: ¿Qué significa tener comprensión lectoescritora en una segunda lengua? *Glosas Didácticas*, 39-58.
- Pinker, S. (1994). *The Language Instinct*. Penguin.
- Schwartz, G. (s.f.). *Crisis en el saber didáctico: motivos y posibilidades de superación*. Obtenido de <http://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/art10.htm>
- Skliar, C. (2002). *Y si el otro no estuviera ahí?* Miño y Dávila.
- Ennis, R.H. (1991). Critical thinking: A streamlined conception. *Teaching Philosophy*, 14 (1), 5-25.